

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ

Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional - IPPUR

***A FORMAÇÃO CRÍTICA DO SUJEITO NA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA: A CONTRIBUIÇÃO DE UMA ANÁLISE
SÓCIO-ESPACIAL.***

ANDREA BRANDÃO LAPA

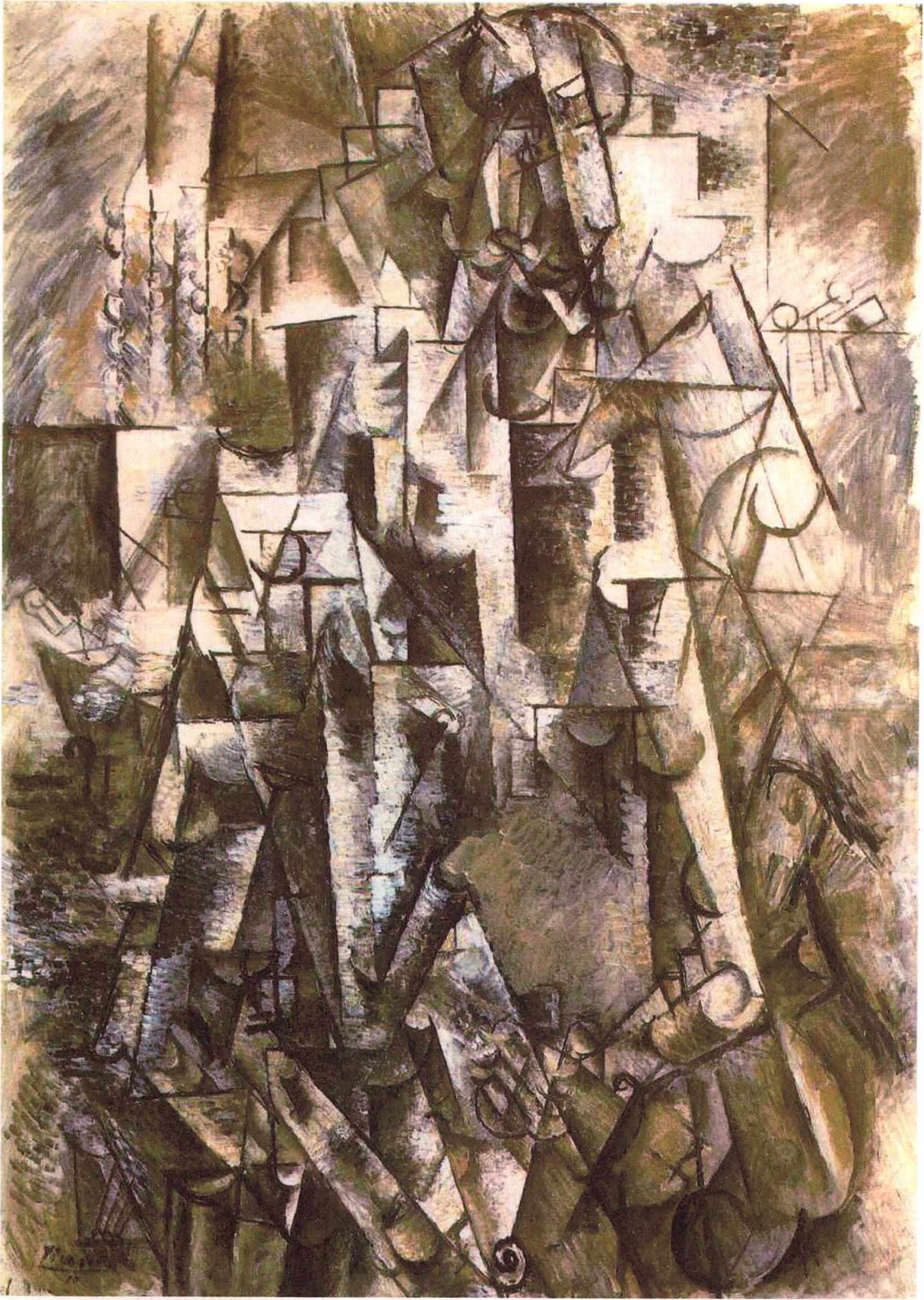
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito necessário para a obtenção do grau de Doutor em Ciências em Planejamento Urbano e Regional.

Orientadores:

RAINER RANDOLPH

MICHEL MENO

Rio de Janeiro/RJ – Brasil
Maio/2005



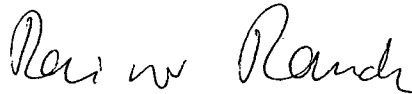
O Poeta, Picasso, 1911.

Andrea Brandão Lapa

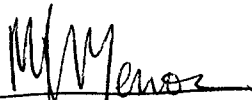
**A FORMAÇÃO CRÍTICA DO SUJEITO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A
CONTRIBUIÇÃO DE UMA ANÁLISE SÓCIO-ESPACIAL.**

Tese submetida ao corpo docente do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor.

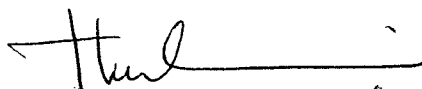
Aprovado por:



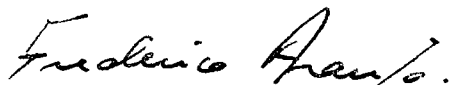
Prof. Rainer Randolph - Orientador
(Doutor em Ciências Econômicas e Sociais
Universitat Erlangen-Nurnberg, UEN, Alemanha)



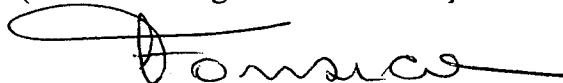
Prof. Michel Jean Jacques Menou – Co-orientador
(Doutor em Ciências da Informação
Universidade Michel de Montaigne, Bordeaux 3, França)



Profa. Tamara Tania Cohen Egler
(Doutora em Sociologia/USP)



Prof. Frederico Guilherme Bandeira de Araujo
(Doutor em Engenharia de Produção/UFRJ)



Prof. Marcus Vinícius de Araujo Fonseca
(Doutor em Engenharia Química/USP)

SUMÁRIO

RESUMO	1
ABSTRACT	2
LISTA DE QUADROS	3
INTRODUÇÃO	4
PARTE I	10
A FORMAÇÃO CRÍTICA DO SUJEITO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO	
Capítulo 1: O Mundo Contemporâneo	12
1.1 As tecnologias de informação e comunicação	15
1.2 Tecnologia e Sociedade	21
1.2.1 Abordagem tecnológica	24
1.2.2 Abordagem econômica	26
1.2.3 Abordagem ocupacional	26
1.2.4 Abordagem cultural	27
1.2.5 Abordagem espacial	28
1.3 A relação entre Tecnologia, Espaço e Sociedade: em busca de uma nova perspectiva	30
Capítulo 2: O Projeto Humanista	33
2.1 A alienação e a possibilidade de libertação	34
2.2 O sujeito	41
Capítulo 3: As condições espaciais para a formação crítica do sujeito no mundo contemporâneo	49
3.1 O espaço	51
3.2 O ciberespaço	61
3.3 As comunidades virtuais	69
PARTE II	81
POR UMA NOVA ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA QUE PROPICIE A FORMAÇÃO CRÍTICA DO SUJEITO	

Capítulo 1: O pensamento crítico na Educação	82
1.1 Uma breve trajetória do pensamento crítico no campo educacional	86
1.2 A formação crítica do sujeito na teoria de Paulo Freire	93
1.3 Os cinco elementos essenciais para a formação crítica do sujeito	103
Capítulo 2: A aprendizagem no ciberespaço	111
2.1 A Educação a Distância: conceito, abordagens e histórico brasileiro	112
2.2 O pensamento crítico nas práticas da educação a distância	123
2.3 Espaços sociais de interação no ciberespaço: as comunidades de aprendizagem	132
Capítulo 3: Os cinco elementos essenciais da formação crítica na educação a distância	138
3.1 Bases conceituais para a construção de um modelo de análise da ação dialógica na EaD	140
Capítulo 4: O Modelo Conceitual	143
PARTE III	
UMA PROPOSTA DE MODELO PARA A AVALIAR A CAPACIDADE DE UM CURSO ONLINE PROMOVER A FORMAÇÃO CRÍTICA DO SUJEITO	154
Capítulo 1: O Modelo Operacional	158
1.1 Elemento 1: Relacionamento Horizontal	159
1.2 Elemento 2: Compartilhamento de Idéias	168
1.3 Elemento 3: Prática Social	179
1.4 Elemento 4: Reflexão Crítica	189
1.5 Elemento 5: Ação Política	198
1.6 Outros resultados relevantes	209
Capítulo 2: O Modelo Analítico	214
2.1 Elemento 1: Relacionamento Horizontal	216
2.2 Elemento 2: Compartilhamento de Idéias	223
2.3 Elemento 3: Prática Social	232
2.4 Elemento 4: Reflexão Crítica	238

2.5 Elemento 5: Ação Política	245
2.6 Dados Complementares	253
Capítulo 3: Uma aplicação ilustrativa do Modelo Empírico	257
CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS	262
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	270
APÊNDICE 1	290
ANEXO 1	293

RESUMO

Segundo uma perspectiva crítica, o mundo contemporâneo, atravessado pelas novas tecnologias de informação e comunicação, tem sustentado e construído a alienação. Um projeto de emancipação poderia ser a formação crítica do sujeito, aquele indivíduo capaz de pensar criticamente e agir no mundo para transformá-lo.

Este estudo busca apontar uma maneira de formar criticamente o sujeito através da educação a distância, elaborando uma análise sócio-espacial do ciberespaço e de práticas educativas libertadoras. A partir da teoria freiriana da ação dialógica - que significa a reflexão crítica associada a uma prática social, dadas em um relacionamento horizontal que promove o compartilhamento de idéias com vistas à ação política -, foi elaborado um modelo empírico para analisar cursos *online* em sua capacidade de formar criticamente o sujeito. Tal instrumento, dividido em três partes - conceitual, operacional e analítica -, apresenta-se como uma ferramenta de exploração da educação a distância e aponta práticas sócio-espaciais necessárias para a formação crítica no ciberespaço.

ABSTRACT

According to a critical approach, the contemporary world, crossed by the new technologies of communication and information, has sustained and built alienation. An emancipation project could be the critical formation of the subject, the individual capable of critical thinking and acting in the world to change it.

This study aims to indicate a way to critically educate the subject through distance learning, developing a social and spatial analysis of cyberspace and of education practices for liberation. From the freirian theory of dialogical action - which means the critical reflection rooted with a social practice, that occurs through a horizontal relationship and a sharing of ideas, towards a political action -, an empirical model was developed to analyse online courses in their capacity of critically educate the subject. Such instrument, divided in three parts – conceptual, operational and analytical -, is a tool to explore of distance learning and points out social and spatial practices that are necessary to the critical formation in cyberspace.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 2.1 – Elementos da Formação Crítica do Sujeito	108
QUADRO 2.3 – Modelo Conceitual	144
QUADRO 3.3 – Modelo Operacional: Elemento Relacionamento Horizontal	164
QUADRO 3.4 - Modelo Operacional: Elemento Compartilhamento de Idéias	173
QUADRO 3.5 - Identificação de uma Comunidade de Aprendizagem	182
QUADRO 3.6 – Modelo Operacional: Elemento Prática Social	184
QUADRO 3.7 - Identificação de Profundidade de Reflexão	192
QUADRO 3.8 – Modelo Operacional: Elemento Reflexão Crítica	194
QUADRO 3.9 - Modelo Operacional: Elemento Ação Política	202
QUADRO 3.10 - Modelo Operacional: Dados Complementares	211
QUADRO 3.11 - Modelo Analítico: Elemento Relacionamento Horizontal	220
QUADRO 3.12 - Modelo Analítico: Elemento Compartilhamento de Idéias	228
QUADRO 3.13 - Modelo Analítico: Elemento Prática Social	235
QUADRO 3.14 - Modelo Analítico: Elemento Reflexão Crítica	242
QUADRO 3.15 - Modelo Analítico: Elemento Ação Política	249
QUADRO 3.16 - Modelo Analítico: Dados Complementares	255
TABELA 2.2 – Comunicação na Educação a Distância	Anexo 1

INTRODUÇÃO

Uma preocupação das esferas críticas do Planejamento Urbano que procuram transcender a leitura crítica da realidade já instituída e procuram lidar principalmente com o campo das possibilidades, ou seja, lidar com a busca de potencialidades e virtualidades latentes na realidade, é a existência do sujeito, isto é, de um indivíduo capaz de olhar criticamente a sua realidade e agir sobre ela para transformá-la.

Este estudo é ponto de partida para o delineamento de uma abordagem alternativa da relação entre a sociedade, a tecnologia e o espaço, cuja finalidade é permitir uma apropriação crítica das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) que faça uso de suas potencialidades para promover a libertação dos indivíduos dos atuais processos de alienação existentes no mundo contemporâneo, e assim, possibilitar a formação crítica do sujeito.

Apresenta-se uma nova leitura sócio-espacial sobre as novas tecnologias que tenta mostrar as suas potencialidades para promover a formação crítica do sujeito. O recorte escolhido, realizado segundo o enfoque crítico-humanista, apresenta a formação crítica do sujeito como parte de um projeto de libertação dos processos contemporâneos de instrumentalização e alienação dos indivíduos.

A preocupação com a formação do sujeito direciona este estudo para uma abordagem sócio-espacial das TICs no campo educacional. O objeto de estudo escolhido é a Educação a Distância (EaD), uma das formas de educação mais instrumentalizadoras no campo educacional da atualidade, que tem sido crescentemente empregada e que altera a relação sócio-espacial dos processos educacionais. O propósito dessa leitura é explorar as

potencialidades da EaD, que não têm sido reconhecidas nem exploradas, para orientar um projeto de educação crítica emancipatória e libertadora.

A motivação para a realização deste estudo tem origem em três questões. A primeira diz respeito ao fato de as principais abordagens teóricas do mundo contemporâneo estarem colocando as TICS como protagonistas e, conseqüentemente, de os indivíduos, inclusive os agentes do processo educativo, estarem se posicionando em lados opostos, ora em uma apologia às TICs, ora em resistência a elas, uma vez que essas abordagens estão legitimando um determinismo tecnológico que não permite pensar alternativas que eliminem tal dualismo redutor.

Outra questão é o aparente afastamento dos pedagogos e demais estudiosos da educação crítica das práticas educacionais que incorporam as TICs na Educação a Distância. Talvez essa concentração em uma abordagem de resistência às TICs explique porque elas ainda não apresentam um método educativo crítico apropriado à formação do sujeito, haja vista que a EaD, que poderia promover a libertação, estaria, na verdade, ajudando a reafirmar a alienação.

A terceira questão é o tratamento dispensado pelo planejamento urbano brasileiro à formação do sujeito. É raro encontrar na literatura estudos que tratem a educação como objeto do planejamento urbano, mesmo sendo comum observar que práticas democráticas de planejamento urbano esbarram na ausência de sujeitos para a ação política. Portanto, tudo indica que o planejador urbano, ao se ausentar de tarefa tão delicada e estratégica, tenderia a afastar-se daquilo que está em latência para lidar apenas com o já instituído.

Essas três questões têm orientado estudos já realizados pela autora sobre a relação espaço, sociedade e tecnologia no mundo contemporâneo. Na primeira fase, terminada com a conclusão do curso de mestrado, procurou-se pesquisar se o sujeito capaz de agir politicamente no contexto urbano estava sendo formado nas instituições de ensino. Chegou-se à conclusão de que não era formado. Todavia, constatou-se que não se poderia responsabilizar as TICs por isso, porque elas apresentavam, potencialmente, as ferramentas necessárias para a formação crítica, que poderia acontecer se fossem outros os objetivos educacionais.

Nesta segunda fase, procurou-se avançar em formas mais sofisticadas do estudo dessas tecnologias em diferentes níveis educacionais, principalmente no ensino superior, sob a modalidade de educação a distância. A partir do estudo anterior pode-se constatar a existência de um potencial no uso das TICs que não estaria intrínseco nelas, mas que dependeria do projeto educacional a partir do qual estaria sendo apropriada. Analisando agora não mais a entrada das TICs no processo educativo das escolas, mas a possibilidade de uma formação crítica em uma educação completamente mediada pelas TICs, na educação a distância, redirecionou-se o foco dos estudos para responder à seguinte pergunta de método: como promover uma formação crítica na educação a distância. Tal reorientação explica porque a finalidade da tese não é realizar uma detalhada e extensa apreciação da apropriação das tecnologias na EaD e seus “impactos”.

Observe-se que o objeto da pesquisa mudou de uma fase para a outra, mas não a motivação desta autora. As três questões de fundo, aliadas à sua formação projetiva de arquiteta e urbanista, conduziram-na a uma pesquisa que não se limitava mais a identificar uma apropriação alienante das TICs na educação, mas a um estudo que almejava buscar caminhos que concretizassem o potencial emancipador dessas tecnologias para a formação

crítica, na medida em que procura, de certo modo, propor novas perspectivas de apropriação da educação a distância, construir métodos de apropriação dela para a formação crítica e também elaborar e testar um modelo deste método alternativo nas práticas correntes de EaD.

A busca de um método para tal realização passou a orientar a trajetória atual da autora e levou-a a uma pesquisa cheia de desafios, pois significou, de saída, uma restrição metodológica da maior importância: que haja aquele potencial emancipador das TICs na educação, hipótese do pensamento crítico que será fundamentado na Parte I deste estudo, e que a partir daí será tomado como pressuposto, tendo em vista que esse potencial das TICs para a formação crítica do sujeito ainda hoje não se encontra realizado nas apropriações práticas reais, nem se apresenta em casos empíricos reais que pudessem ser analisados e estudados como fatos.

Por essa razão, a magnitude desse desafio de investigar um “objeto possível” de alta complexidade exigiu introduzir, como ponto de partida, um recorte teórico-epistemológico conjugado a um certo posicionamento político que possa assegurar uma base segura para investigações mais voltadas para questões metodológicas. Nesse nível, como não poderia deixar de ser, a investigação e discussão apresentadas no presente trabalho já introduzem, explicitam e consolidam, até certo ponto, uma *perspectiva possível* de um método educacional emancipatório na EaD. Em consequência, este estudo, ao invés voltar-se exclusivamente ao desenvolvimento de uma ferramenta para avaliar cursos de EaD, destina-se a buscar, nos fundamentos da formação crítica da educação presencial, um aporte teórico que delineie um método para a formação crítica na nova condição espacial criada pela educação a distância. O referencial escolhido foi a perspectiva humanista que se volta contra as formas contemporâneas de alienação e procura resgatar o sujeito em sua

plenitude: aquele que, ao pensar criticamente e ao agir para transformar sua realidade, determina seu destino em conjunto com outros sujeitos.

Todavia, transcender as tradicionais perspectivas e introduzir uma perspectiva possível, humanista, não significa simplesmente escapar, posto que transcender não é aderir ao ilusionismo romântico que desconsidera perigosamente o quanto as TICs são capazes de estruturar e condicionar o mundo contemporâneo apresentando-o como um sistema hegemônico, mas, sim, é transcender sem transgredir nos moldes de Milton Santos (1999), que depende estritamente de saber-se qual é a superfície do real que está sendo tratada. Para tal era necessário elaborar um projeto que pudesse servir como parâmetro de uma possível apropriação das TICs na área da educação. Desse modo, ao invés de procurar constatar e explicar se a educação vigente aliena ou não os indivíduos, o presente estudo buscou identificar práticas sociais no campo educacional que pudessem ser usadas para promover a formação crítica do sujeito em cursos a distância.

Além daqueles que foram apontados acima, há um desafio que tem sua origem no próprio objeto de pesquisa - a Educação a Distância - e que torna a presente investigação pertinente e relevante para aqueles que estudam o espaço de uma forma mais geral ou fenômenos em “escalas” urbanas ou regionais: o desafio está na necessidade de uma nova compreensão da tríade sociedade-espaço-tecnologia, uma vez que as relações espaciais são diferentes na educação a distância e na educação presencial tradicional. Para enfrentá-lo foram estudadas diferentes abordagens conceituais e analíticas da relação desses três elementos.

Outro desafio foi reinterpretar, na *condição espacial* específica da EaD, o arcabouço teórico da formação crítica no ensino presencial. Para tal, os elementos essenciais para a existência da formação crítica no ensino presencial foram estudados,

buscando-se estabelecer um paralelo na EaD. A partir dessa base filosófico-política e conceitual foram estabelecidos critérios que permitem avaliar as condições de cursos de educação a distância suportarem esse projeto humanístico alternativo de formação crítica; mais precisamente, critérios que permitem verificar em que medida os cursos de EaD contemplam os elementos aqui reconhecidos como essenciais para a formação crítica.

A apresentação deste trabalho está estruturada basicamente em três Partes. A primeira Parte descreve o mundo contemporâneo atravessado pelas novas tecnologias de informação e comunicação e define o projeto humanista como a lente teórica adequada para prescrever os objetivos de uma apropriação das TICs na atualidade. A partir dessa lente teórica são analisadas as condições existentes no mundo contemporâneo para combater os processos de alienação, e apresenta-se a formação crítica do sujeito como uma possibilidade, um projeto de emancipação. A segunda Parte trata da metodologia desenvolvida para verificar a capacidade de um curso EaD formar o sujeito. São descritos o estudo da trajetória do pensamento crítico na educação, que identificou no método problematizador de Paulo Freire um elenco dos elementos necessários para a formação crítica no ensino presencial, e o estudo das práticas educativas no ciberespaço (uma nova configuração sócio-espacial do mundo contemporâneo), que possibilitou a identificação do elenco de elementos numa realidade paralela, a EaD. Esta Parte termina com a sistematização da metodologia desenvolvida em um Modelo Conceitual. A terceira Parte ilustra uma forma possível de aplicação empírica do Modelo Conceitual, através de dois modelos, o Modelo Operacional e o Modelo Analítico, que se constituem em uma das possibilidades de aplicação do Modelo Conceitual e que não foram desenvolvidos como um instrumento para avaliação de cursos a distância, mas sim como um instrumento para identificar as potencialidades de um curso EaD formar criticamente o sujeito.

PARTE I

A FORMAÇÃO CRÍTICA DO SUJEITO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

“Tornar patentes as virtualidades do cotidiano não é restabelecer os direitos da apropriação, esse traço característico da atividade criadora, pela qual o que vem da natureza e da necessidade se transforma em obra, em um ‘bem’ para e pela atividade humana, e em liberdade?” (Henri Lefebvre, 1991b, p. 30).

Este estudo nasceu da inquietação causada pela constatação de que o mundo contemporâneo, mediado pelas novas tecnologias de informação e comunicação, estaria condicionando e alienando as pessoas de uma maneira perversa, que restringiria e quase as impediria de serem um sujeito, isto é, de ser um indivíduo capaz de pensar criticamente e de agir para transformar sua realidade naquilo que almeja.

Na busca pela compreensão desse mundo, as pessoas, além de estarem imersas em um mundo que afirma a dominação, também não estariam encontrando nenhum respaldo teórico que ajudasse sua reflexão e elaboração de uma ação alternativa. Pois, as principais abordagens teóricas encontradas em estudos deste tipo, quando críticas, não estariam apresentando um caminho alternativo claro que indicasse formas concretas de ação pela transformação. Tais abordagens teóricas estariam, como mostrado no Capítulo 3 desta Parte, contribuindo e reforçando, de diversas maneiras, o processo de alienação, incrementando-o de tal forma que as pessoas hoje viveriam um estado paradoxo de alienação da própria alienação. Ademais, as pessoas estariam sendo induzidas pela própria dinâmica do mundo contemporâneo a procurar e a empregar todos os recursos possíveis para nele se inserirem, inclusive através da inserção no processo de alienação que leva ao impedimento de suas ações pela liberdade.

A proposta deste estudo é discutir a possibilidade de combater a alienação através de uma prática educativa libertadora de cunho humanista, que se reverte no resgate e fortalecimento da formação crítica do sujeito. O ponto de partida da análise é identificar uma leitura específica do mundo contemporâneo que reconheça a existência de processos sociais, principalmente os educativos que contribuem para a alienação dos homens. Essa leitura será a lente teórica norteadora da busca de formas alternativas de apropriação das mesmas ferramentas tecnológicas que suportam os processos alienantes, porém com um

objetivo oposto: o de contribuir para emancipação das pessoas através de um processo educativo que propicie a formação crítica do sujeito. Essa proposta manifesta-se na preocupação metodológica com a formação crítica do sujeito, através do emprego das tecnologias de informação e comunicação características do mundo contemporâneo como prática de formação libertadora do sujeito na atualidade.

A presente parte do trabalho tem por finalidade contextualizar a problemática e explicitar as lentes teóricas que fundamentam este estudo. Com base nessa perspectiva, o objetivo maior é encontrar uma abordagem comprometida com um projeto de emancipação, que combata a alienação e que, conseqüentemente, defenda a formação crítica do sujeito como uma alternativa ao processo de dominação vigente. Com esse propósito, descreve-se o mundo contemporâneo e o projeto humanista que orienta a análise sócio-espacial requerida neste estudo, e apresenta-se a formação crítica do sujeito como uma possibilidade de transformação social no mundo contemporâneo.

1. O MUNDO CONTEMPORÂNEO

Neste estudo, o termo “mundo contemporâneo” não é empregado em toda sua complexidade que seu uso talvez possa evocar. Será empregado, apenas, para chamar a atenção para a amplitude da presença da mediação tecnológica em boa parte das sociedades contemporâneas levada a cabo mais acirradamente na última década. Mais especificamente esse termo representa a mediação hodierna das tecnologias de informação e comunicação (TICs) que está possibilitando a ligação do mundo, cidades e pessoas, em redes de comunicação por computadores, desde o início dos anos 90, e que tem levado a transformações sociais aceleradas. Um dos pontos singulares deste momento histórico está

na rapidez das mudanças tecnológicas e na generalização de seus reflexos sociais como se eles fossem uma ordem global.

Não cabe aqui uma análise profunda da trajetória do homem, isto é, de sua relação como ser humano com o desenvolvimento de técnicas e tecnologias. De uma maneira mais generalista poder-se-ia dizer que, ao longo da história, o homem tem sido levado a lidar com conflitos e contradições impostos pelas novidades tecnológicas, criadas por ele mesmo, que mudavam sua forma de conceber e estar no mundo. A relação das pessoas com o mundo sempre foi caracterizada por uma luta interminável por adaptações às novas condições tecnológicas, que atualmente apresenta novos desafios referentes a condições espaciais inéditas que mudam a relação das pessoas com o espaço, inclusive com o espaço tradicionalmente vivido.

O sentimento de deslocamento e inadequação vividos hoje expressa um processo de alienação provocado pelo fato de as pessoas se sentirem ultrapassadas quando mal se acomodaram àquilo que vivem, como novas exigências de um mundo contemporâneo externo, fato que as estaria conduzindo a uma “meta-alienação”¹.

Em decorrência da sua problemática, no âmbito do presente trabalho privilegia-se possíveis origens, causas ou razões dessas formas contemporâneas de alienação relacionadas à *articulação entre sociedade e tecnologia*. Uma das contribuições a respeito da relação sociedade e tecnologia foi desenvolvida por Manuel Castells (2003)², que coloca as TICs como ponto-chave de uma nova revolução que altera modos de desenvolvimento social. Esse autor, referindo-se a Kranzberg e Pursell (Castells, 2003, p.

¹ “Meta-alienação” seria a alienação da alienação, como descrita por Lefebvre (1991), e desenvolvida mais profundamente adiante.

68), identifica como uma das principais características de uma revolução tecnológica a sua *penetrabilidade*, isto é, o relativo grau de sua penetração em todos os domínios da atividade humana. Assim, uma revolução tecnológica não é apenas um fator exógeno ao qual o homem reage e aprende a utilizar como um novo instrumental para incrementar sua produção, mas leva a uma mudança interna no próprio modo de pensar e fazer, isto é, no processo que altera o próprio tecido em que a atividade humana acontece.

Com posicionamentos contra ou a favor, esse autor tem marcada presença no debate contemporâneo, como observado em Wellman e Haythornthwaite (2002), Webster (2002), Mackay, Maples e Reynolds (2001), e Graham e Marvin (1996). Por causa dessa sua ampla repercussão, a sistematização realizada por Castells de um novo paradigma tecnológico nas sociedades contemporâneas oferece uma excelente oportunidade para o presente estudo de situar e explicitar seu próprio contexto e sua problemática referente à relação entre tecnologia e sociedade.

Para tanto, as tecnologias de informação e comunicação estão sucintamente descritas na seção A, enquanto que a seção B trata da relação tecnologia-sociedade que caracteriza o mundo contemporâneo. Na seção C, busca-se a identificação de uma perspectiva crítica como alternativa de combate à alienação e à meta-alienação.

² Trata-se do primeiro volume da trilogia escrita por Manuel Castells, "*The rise of the network society*", publicada em inglês no ano de 1996. A primeira edição em português é de 1999, sendo a referência deste estudo a sua 7ª edição, de 2003.

1.1 As tecnologias de informação e comunicação

As novas tecnologias são corriqueiramente utilizadas como indícios de um novo tempo, e, nessa referência, recai-se rapidamente na afirmação de que esse uso seria o sinal claro do surgimento de uma nova sociedade.

Como apontado por diferentes autores³, o mundo contemporâneo deste princípio do século XXI é caracterizado pela transformação da relação Sociedade e Espaço, definida por um novo paradigma tecnológico baseado nas TICs e pela mudança para uma sociedade da informação decorrentes das inovações tecnológicas que desde a década de 70 vêm se multiplicando em bases exponenciais nos setores de microeletrônica, computação e telecomunicações. O microprocessador deu luz ao microcomputador. O comutador digital permitiu que os microcomputadores funcionassem em redes. Os softwares viabilizaram plataformas “*amigáveis*” de fácil utilização nas redes. Os cabos de fibra ótica permitiram transportar dados e voz em quantidades e velocidades antes inestimáveis. Essas e outras inovações trouxeram para a vida cotidiana do homem comum diversos recursos tecnológicos que interferiram nas suas formas de vida, principalmente nas suas formas de comunicação e interação.

O passo decisivo na microeletrônica parece ter sido a invenção do microprocessador, em 1971. A integração de componentes miniaturizados em microprocessadores mais rápidos deu largada a uma corrida pelo aumento de capacidade de integração e processamento de dados em espaços cada vez mais exíguos. Além disso, o barateamento dos preços dos microprocessadores trouxe as inovações tecnológicas da microeletrônica para a vida cotidiana das pessoas.

³ O recorte histórico da revolução das tecnologias da informação e comunicação foi retirado principalmente de Castells, 2003. Jordan, 1999, e Graham, 1999, também são fontes consultadas.

O microprocessador abriu as portas da computação, e cinco anos depois de sua invenção surgiu o primeiro computador (Altair). Em 1981, a IBM lançou o computador pessoal (*PC*). A difusão universal dos computadores pessoais se deu logo mais, quando Bill Gates e Paul Allen desenvolveram softwares que tornaram os PCs “utilizáveis” pelas pessoas comuns. Rapidamente, os PCs evoluíram de computadores individuais usados em residências para computadores portáteis de uso individual e para computadores conectados entre si em redes de comunicação.

Paralelamente, as inovações na tecnologia dos circuitos integrados revolucionaram a área das telecomunicações com a invenção de roteadores e comutadores digitais e de novas tecnologias de transmissão, que possibilitaram não somente um aumento considerável de velocidade, potência e flexibilidade de transmissão de informação, bem como um aumento da capacidade de transmissão instantânea. Criou-se, assim, a base tecnológica para a criação de um meio universal de comunicação interativa e instantânea: a Internet.

De fato, a Internet surgiu a partir de um interesse estratégico militar americano de um sistema de comunicação independente e invulnerável. Em 1969 começou a funcionar a primeira rede de computadores (ARPANET), que abrangia somente alguns centros de pesquisa interligados, os quais transmitiam mensagens quebradas em pedaços, que percorreriam caminhos diversos e que se uniriam novamente no destino final, constituindo um sistema horizontal fechado, sem centros de comando e controle. Até 1990, essa Internet era um ambiente somente para os “iniciados”, pois era difícil localizar e receber informações. Na década de 90, a criação da teia mundial, a *WWW* (*World Wide Web*), e do protocolo de transferência de hipertexto *HTTP* (*Hypertext Transfer Protocol*)

possibilitou a vulgarização da Internet e definiu-a como elemento essencial na configuração tecnológica do mundo contemporâneo.

A Internet tornou-se acessível ao mercado privado em 1995. Uma enorme gama de atividades que dependem da comunicação entre as pessoas passou a ser feita pela Internet, através de correio eletrônico (*email*) e transferência de arquivos, que possibilitou o envio e o recebimento instantâneo de qualquer informação que pudesse ser transformada num arquivo digital, como documentos, fotos, programas e vídeos e conversas síncronas (*chat online*) entre computadores remotos localizados em qualquer ponto do planeta.

Tais bases tecnológicas apresentadas até agora viabilizaram uma diversidade de formas de comunicação entre as pessoas, e, assim, permitiram a re-configuração de práticas de interação social. Todavia, se por um lado é necessário reconhecer que esses novos aparatos tecnológicos criaram as condições necessárias para o desenvolvimento de formas de comunicação mais velozes e em rede, não se pode, por outro lado, afirmar como a interação social acontece nessas redes de comunicação, nem se é que ela ali acontece, pois a interação social depende de outros elementos que estão além das possibilidades dessa base tecnológica. Tal constatação leva este estudo a buscar informações sobre como tem sido o acesso das diferentes sociedades a esse novo espaço de interação social, que caracteriza o mundo contemporâneo.

O número de pessoas espalhadas pelo mundo todo que usam a Internet vem crescendo em um ritmo exponencial. Em 1973, havia 25 computadores conectados; no final da década de 70 havia 256 computadores. Entre 1991 e 1995, anos da popularização da Internet, o número estimado de usuários nos Estados Unidos passou de 9,5 milhões para

24 milhões. Em 1999, a Internet estava sendo usada por mais de 179 milhões de pessoas em mais de 200 países⁴.

Todavia, desde o início observou-se enorme desigualdade na apropriação da Internet. Em 1988, 88 % dos usuários estavam concentrados em países industrializados que representavam apenas 15 % da população mundial, sendo que 65% nos EUA. O perfil desses 70 milhões de pessoas que usavam a Internet era formado majoritariamente por homens, ricos, brancos, altamente educados e com ocupação profissional e administrativa. Esse grupo restrito usava a Internet com frequência (pelo menos três vezes por semana) e, na maior parte das vezes, para comunicação com outras pessoas, seja para fins sociais, de trabalho ou de pesquisa (Jordan, 1999, p. 20 a 58). Estudos recentes⁵ apontam que o número de usuários da Internet já ultrapassava os 600 milhões em 2002, sendo 32% deles da Europa, 32 % da Ásia, 30% dos Estados Unidos e Canadá, 5% da América Latina e 1% da África.

No Brasil havia os 14 milhões de pessoas que usavam a Internet em 2002 e que representavam 7,7% da população, expressivo aumento se comparados aos 2% da população com acesso à Internet em 1998. Esses internautas navegaram em média pouco mais de 13 horas mensais, uma taxa de uso superior à dos norte-americanos⁶. No mês de maio de 2004, o tempo diário médio de uso por pessoa já ultrapassava 25 minutos, enquanto que o tempo de duração da visita a uma página da WWW não chegava a um

⁴ Dados retirados de fontes recolhidas por Vinton Cerf (1999), e citadas em Castells (2003, p. 431 e 432).

⁵ Nua, 2002: http://www.nua.com/surveys/how_many_online/ e World Employment Report 2001: Life at Work in the Information Economy. International Labor Office, Genebra, Suíça, 2001. (Wellman e Haythornthwaite, 2002 - 14).

⁶ Não foram medidos os acessos de computadores em pontos de comércio e trabalho. Pesquisa realizada pelo IBOPE/NetRankings e publicada no Leia Mais/Notícias 2004, disponível na Internet em 28/06/2004 no site: <http://www.ibope.com.br/>.

minuto⁷. O ano de 2004 terminou com 5,3 milhões de usuários domiciliares no Brasil, o que representou um aumento de 20.5%⁸, impulsionado pelas conexões de alta velocidade.

Há autores, como Menou e Mchombu (2004) e outros, que vêem nas mudanças provocadas pela acelerada e desigual difusão das TICs uma nova fonte da alienação das pessoas. Primeiro, pela própria difusão desigual, que acirra as diferenças entre as sociedades, criando muitos *excluídos digitais*, que não têm acesso à informação, ao mercado de comércio global, ao conhecimento e às oportunidades disponíveis apenas através das TICs. Segundo, pela lógica subjacente ao uso das TICs, que exige o domínio e o uso de uma mesma linguagem para a comunicação nas redes de informação, a exemplo do *WWW* e do *HTTP*. Através dessa lógica, os *incluídos* submetem-se a determinado padrão de conduta, guiado por critérios parciais e particulares (e até mesmo línguas específicas), configurando-se, dessa forma, um padrão de interação, que está levando, mundialmente, as pessoas a adequarem condutas e valores segundo códigos que transcendem e atravessam suas formações sociais e culturais específicas (Spitz, 2001).

Portanto, há processos de dominação imbuídos nos usos atuais das TICs que tanto suportam quanto produzem a alienação e a meta-alienação. A alienação torna-se mais evidente quando se vislumbra, para além das potencialidades dos aparatos tecnológicos, as relações sócio-espaciais que passam a ser efetivamente suportadas por eles. Por exemplo, quando se percebe que a concepção e produção permitidas na rede estão nas mãos de poucos grupos, de determinados lugares e determinadas etnias, e que aos outros grupos

⁷ Fonte: NetRankings, publicada no site: http://www.nielsen-netratings.com/news.jsp?section=dat_to .

⁸ Fonte: IBOPE//NetRatings, publicação em 23/02/2005: <http://www.ibope.com.br/> . O aumento é atribuído à difusão das conexões de banda larga, cujos internautas navegam em média 20 horas mensais, contra 8 horas dos usuários de linha discada.

resta o papel exclusivo de usuários passivos; que há grupos que são excluídos involuntariamente; e, que a restrição ao acesso às informações e à comunicação suportada pelas TICs determina sua capacidade de inclusão em outros processos sociais e econômicos que acontecem fora dali. Observa-se, ademais, que estar incluído não significa, apenas, ter as mesmas condições de uso do potencial tecnológico, já que elas podem permitir uma apropriação da tecnologia somente em sua dimensão instrumental.

Tais processos de dominação mostram-se ainda mais perversos quando constroem, simultaneamente, a meta-alienação, pois conduzem as pessoas a buscarem, ininterruptamente, estar dentro, e a partir dos mesmos processos que constroem e afirmam a sua própria alienação, garantindo assim a reprodução da alienação em um círculo vicioso. A meta-alienação acontece não somente quando a inserção voluntária nos processos de dominação apresenta-se como única alternativa possível, mas também quando a resistência às TICs significa um afastamento não só dos fundamentos e objetivos de sua apropriação, mas também da própria tecnologia. Isto é, poder-se-ia distinguir duas formas de alienação: a primeira através da reprodução e aprofundamento da alienação pela inserção voluntária nos processos de dominação; e a segunda através do afastamento das TICs, que, ao negar a tecnologia, conduz as pessoas ao outro extremo de não serem jamais capazes de criar ou se apropriar das tecnologias para usos libertadores.

A contrariedade de tal processo de alienação e meta-alienação instigou o interesse científico de estudar a possibilidade de combater tal processo empregando os mesmos aparatos tecnológicos que estão provocando a alienação e a meta-alienação no mundo contemporâneo. Este estudo recorre ao debate sobre a alienação e as TICs para trabalhar justamente nesse ponto: o de combater a alienação encontrando formas

alternativas de apropriação das TICs que promovam o fortalecimento crítico das pessoas diante dos atuais processos de dominação das sociedades contemporâneas.

Como a elaboração de qualquer projeto alternativo de apropriação das TICs pelas sociedades pressupõe uma crítica às formas atualmente praticadas, é necessário descrever sinteticamente as cinco principais abordagens a respeito da relação sociedade e tecnologia e empreender uma rápida análise com vistas a identificar se elas contêm alguns elementos que talvez permitam imaginar sua apropriação das TICs que combata a alienação e que permita a formação crítica do sujeito.

1.2 Tecnologia e Sociedade

Pode-se incorrer em dois perigos ao buscar descrever como os aparatos materiais que sustentam a atual revolução tecnológica se relacionam e transformam a sociedade. O primeiro, de menor gravidade científica, seria o de pretender apresentar uma descrição exata quando ela não tem outra alternativa senão já aparecer ultrapassada. Pois, como visto, qualquer apreciação histórica sobre a evolução dos aparatos tecnológicos no mundo contemporâneo envelhece rapidamente, porque a velocidade das inovações traz consigo, quase que imediatamente, a obsolescência desses aparatos, ao contrário de revoluções tecnológicas anteriores nas quais as inovações levavam décadas para provocarem transformações sociais e para serem substituídas por novas invenções.

A característica dessa revolução informacional do mundo contemporâneo parece ser a velocidade, uma vez que as mudanças estão acontecendo em poucos anos, e, antes das pessoas acomodarem-se aos novos aparatos tecnológicos, eles já estão sendo substituídos. A consideração desse perigo não é essencial para este estudo, mas torna-se

importante por associar-se ao sentimento de inadequação das pessoas no mundo contemporâneo, que é um dos elementos da construção da meta-alienação.

O segundo perigo, que realmente pode ser uma ameaça científica maior para o presente trabalho, seria o de pender para uma abordagem simplificada e reducionista da sociedade atual, e tomar as TICs apenas como meio de sua transformação. Tal direção poderia levar a um romantismo que não reconhece a racionalidade instrumental que essas tecnologias trazem consigo e que se estabelece no momento em que são acessadas para o uso. Essa racionalidade instrumental é expressa nas opções que estão abertas, nas formas e métodos possíveis para o uso, nas ferramentas disponibilizadas para interação e comunicação, entre outros recursos que expressam a gama de valores sociais que condicionaram a produção e difusão das TICs. Tomar essa direção seria cair na armadilha sedutora da meta-alienação – de reforçar os mecanismos que produzem e reproduzem a alienação - e não buscar reverter a atual racionalidade instrumental para uma outra que combata os processos de dominação.

Esse segundo perigo merece cuidado especial porque tais tecnologias não são apenas uma esfera da realidade, dado que elas trazem em si uma ordem da realidade, como será abordado mais adiante. Sob esse condicionante, as pessoas são levadas a “*dedicar todas as suas energias para estar dentro e a partir do movimento das coisas*” (Santos, 1999, p. 238). O predomínio dessa infraestrutura tecnológica que permite uma comunicação instantânea independente de tempo e lugar delinea novas maneiras de comunicação entre as pessoas e um novo modo de viver, com novas práticas sociais e novas formas de vida, que configuram novas formas de relação homem-mundo em uma nova relação Sociedade–Espaço.

Um dos grandes desafios de uma transformação social menos alienante no mundo contemporâneo poderia ser visto na possibilidade da sociedade não conseguir assumir o seu lugar de protagonista no movimento de transformação pelo qual passa, abrindo mão de seu papel ativo de sujeito para ser tratada apenas como um objeto dos processos de transformação da sociedade.

Por conseguinte, o primeiro passo para uma melhor compreensão da relação Tecnologia–Sociedade está no esforço de evitar abordagens reducionistas. Para tal, buscar-se-á conhecer as cinco abordagens mais difundidas (tecnológica, econômica, ocupacional, cultural e espacial) que procuram dar conta dessa complexa relação, como tratado neste item.

Um segundo passo, seguindo a explicitação da problemática desta tese, consistiria na apresentação de novas premissas teóricas que poderiam permitir ao menos *pensar* uma finalidade libertadora das novas tecnologias e, assim, considerar que o sujeito pode assumir o papel de protagonista na apropriação das TICs. Será nesse segundo passo que a releitura do *espaço* pelas lentes de um projeto diferente de transformação social pode indicar as possibilidades de uma compreensão da relação da sociedade com o espaço no mundo contemporâneo, e pode tornar patentes as suas virtualidades. Não se trata apenas de uma mudança de foco, mas de uma mudança metodológica, uma vez que, ao invés de discutir as transformações causadas pelo advento tecnológico nas várias dimensões que já se anunciam nas perspectivas analíticas das cinco abordagens, busca-se analisar o mesmo contexto mediado pela tecnologia com o objetivo de se apropriar da mesma ferramenta tecnológica de modo a encontrar outras alternativas de apropriação. As novas premissas teóricas serão apresentadas após a análise crítica das abordagens vigentes, no Capítulo 2 desta Parte I.

Em seguida, serão apresentadas as cinco abordagens acima anunciadas como primeiro passo da argumentação do atual capítulo.

1.2.1. Abordagem tecnológica

Esta é a abordagem mais difundida. Ela assume que o grande volume de inovações leva a uma necessária reconstituição social simplesmente porque seus impactos são demasiadamente profundos. Tal abordagem foi encabeçada por futuristas como Alvin Toffler, que, antes mesmo da fusão dos computadores à telecomunicação, já descrevia a atual revolução tecnológica como a terceira onda: a da informação, após a da agricultura e a da indústria. Para seus adeptos (entre eles Freeman, 1987; Hall e Preston, 1988; Feather, 1998; Hill, 1999), as tecnologias de informação e comunicação seriam a representação correta do estabelecimento dessa nova era, que teria alcance planetário e seria concretizada aos olhos do homem comum através da comunicação por computadores (e-mail, comunicação de dados e textos, troca de informação *online*, etc.). Diante da nova “onda”, a sociedade não teria outra alternativa senão absorver o impacto da mudança provocada pela inovação tecnológica e adequar-se ao novo paradigma. Além disso, os discursos, com palavras novas como *e-democracia*, *e-learning*, *e-governo*, *e-topia*, são atrativos porque apresentam a tecnologia como uma solução rápida e fácil para problemas sociais milenares, como se bastassem a aquisição e o uso de novos instrumentos para uma mudança estrutural na sociedade.

A especulação sobre uma vida digital impressa em *superhighways*, onde quem não estivesse dentro dessa nova ordem veria a própria ruína (Negroponte, 1995; Gates, 1995; Dertouzos, 1998), segue fundamentada por diversos teóricos, que suavizam o

discurso, político e comercial, característico de uma abordagem tecnológica, ao mesmo tempo em que o legitimam cientificamente.

Há sérias críticas a essa perspectiva que a acusam, justamente ou não, de um determinismo tecnológico. Argumentam os críticos que o surgimento de novas tecnologias, por si só, não seria suficiente para a configuração de uma nova sociedade; e que nem a tecnologia seria a principal ou única causa das atuais transformações sociais. Assim, a abordagem tecnológica, que estaria concentrada apenas nas descrições das capacidades da tecnologia, sem conseguir medir e analisar os usos qualitativos que a sociedade tem feito desses novos aparatos tecnológicos, contribuiria para reduzir a questão sem problematizá-la. Outro agravante desta abordagem estaria no fato de que ela também tenderia a dualizar a revolução informacional, colocando em lados opostos sociedade e tecnologia, como se não houvesse uma relação dialética entre ambas. Os críticos desta abordagem afirmam que tanto a sociedade já está impregnada das novas tecnologias em seus usos e práticas, como as novas tecnologias têm valores sociais impressos nelas desde a sua invenção, programação e configuração⁹. Portanto, a abordagem tecnológica é reducionista no momento em que tenta excluir a sociedade da determinação da revolução informacional, ao priorizar o papel das inovações tecnológicas como se elas fossem suficientes para explicar o mundo contemporâneo.

⁹ Um bom exemplo seria a ênfase de pesquisas na área militar. Devido ao maior fluxo de financiamentos do Departamento de Defesa Americano no período pós-guerra, houve um amplo desenvolvimento em armamentos, por exemplo, que engole os avanços científicos em áreas como a de tratamento de uma simples gripe (Webster, 2002, 11).

1.2.2. Abordagem econômica

Também muito se recorre à abordagem econômica. Há nela uma ênfase no crescimento econômico gerado pela atividade informacional e uma busca de quantificação da importância da informação na economia. Marc Porat (1978) empreendeu grande esforço em construir categorias para formalizar um setor informacional, onde a quantidade de atividades econômicas suportadas pela informação seria usada para caracterizar a existência de uma sociedade informacional. Sua análise procurou expressar se uma sociedade é informacional através de gráficos e estatísticas de domínios econômicos analisados quanto aos seus diferentes graus de dependência da informação. Esse tipo de análise provocou críticas, principalmente pela interpretação e juízo de valores impressos na construção das categorias (Monk, 1989). Essa elaborada tentativa leva a uma inevitável homogeneização de atividades econômicas muito díspares, e que não se encontram em lados puramente opostos como a formalização matemática apresenta. As atividades econômicas ditas não-informacionais, como até mesmo a agricultura por exemplo, não podem mais ser representadas como completamente livres de atividades informacionais e poderiam ser analisadas nos diversos níveis de usos e dependências da informação, o que requer uma análise mais complexa desde o princípio. Ademais, a crítica levanta outra questão ao apontar que uma tal leitura de índices quantitativos tem uma tendência de desviar a atenção das qualidades reais que um setor informacional teria.

1.2.3. Abordagem ocupacional

Esta abordagem, de fundo sociológico, derivou-se da econômica e concentra-se no lado humano e na crença de que a economia hoje é liderada pelas pessoas que têm capacidade para manipular a informação (Castells, 1996-8; Reich, 1991; Drucker, 1993). São especialistas, nomeados de “*analistas simbólicos*”, “*especialistas do conhecimento*”

ou “*trabalhadores informacionais*”, que são capazes de manipular a informação com criatividade, inventividade e esperteza, enquanto exploram as redes informacionais (Coyne, 1997; Dertouzos, 1997). Saliente-se que a abordagem ocupacional operou uma mudança singular no enfoque dado ao estudo do mundo contemporâneo ao deslocar a análise da causa para o efeito, isto é, nesta abordagem, o foco não estaria no poder das tecnologias de informação e comunicação, mas na influência delas demonstrada através da transformação operada na estrutura ocupacional da sociedade. No entanto, identificar as ocupações cuja preponderância está no trabalho com a informação recai no mesmo perigo da categorização dualista vista na abordagem econômica, na qual não é possível estabelecer o tipo de ocupação, se dependente ou não da informação, mas apenas o grau de dependência da informação que cada uma apresenta.

1.2.4. Abordagem cultural

Esta abordagem assume que o ambiente no qual os homens vivem hoje está saturado pela informação e conduz a um excesso de signos que não refletem necessariamente um significado (Baudrillard, 1983). Como o conhecimento das pessoas é cada vez menos adquirido pela experiência direta, esta é substituída pelo discurso da experiência ou pela simulação.

Segundo os defensores desta abordagem, nessa realidade paralela, o simbólico toma a frente do real. Os sinais são muitos e contraditórios, chegam de diversas direções e mudam rapidamente, de forma que a profusão de signos difundidos pela mídia tecnológica passa a ter seu significado esmaecido. De fato, eles não representam coisa alguma ou alguém, e, no caso da simulação, são apenas o que mostram, isto é, são auto-referenciais.

Assim, estaria sendo criada a hiper-realidade, como Baudrillard a nomeia, na qual os signos (e significados) são profusamente comunicados, mas sem sentido algum, e onde cada pessoa toma o significado que quer dos signos que encontra (Poster, 1990). Apesar de seus adeptos muitas vezes preocuparem-se mais com as qualidades do novo ambiente, real ou não, ou com a medição do crescimento da significação nestes últimos anos, esta abordagem tem uma preciosa contribuição ao chamar a atenção para a insuficiência de abordagens que se limitam a contar as transformações no mundo informacional enquanto abandonam as questões de fundo, como o sentido e o propósito.

1.2.5. Abordagem espacial

Uma análise mais focalizada nos efeitos da difusão das novas tecnologias encontra-se na abordagem espacial, que se preocupa com a nova organização do espaço e do tempo advinda da disseminação de redes de comunicação e informação. Essas redes facilitam a conexão de lugares, a compressão do tempo e o encurtamento de distâncias e contribuem, assim, para a mudança da ordem social em uma escala global. Muitos teóricos pregam o fim da cidade; acreditam que chegamos à época do *tempo vazio* e do *espaço vazio* (Giddens, 1991). Para Virilio (1993) o espaço acabou, flutua num éter eletrônico sem dimensões espaciais, enquanto apenas o tempo continua. Se não se chega a esse extremo de decretar a morte da cidade, não se pode, contudo, negar que a cidade tem sua configuração alterada pela difusão tecnológica. Seja com a constatação de um certo enfraquecimento e esvaziamento da *realidade urbana* material (Randolph, 1998), ou da verificação da ocorrência de um certo *caráter fantasmagórico*, com espaços urbanos moldados por relações que acontecem fora deles (Pawley, 1997).

Provavelmente o conceito mais difundido sobre o espaço na sociedade informacional é o de Castells, que propõe um novo modelo de organização espacial chamado *espaço de fluxos*. Para ele, as redes de comunicação propiciam que as cidades sejam atravessadas por fluxos de informação, que permitem o local ser transformado pelo longínquo. Permanece uma base material, centralizada, que permite a simultaneidade de práticas sociais sem a contigüidade territorial, posto que elas são descentralizadas (Castells, 2000). Mas essa abordagem um tanto passiva, de um espaço que “permite” que fluxos o atravessem e que “permite” que práticas sociais nele tomem lugar, parece ainda assim assumir que o que acontece na sociedade da informação prescinde da ação humana, ou que esta tem um papel secundário, ou ainda que o espaço é simplesmente a base ou suporte material onde as relações humanas se desenvolvem. Esta abordagem espacial também já é de antemão redutora pois restringe, desde o princípio, o próprio entendimento do espaço. Ademais, o ponto de vista do Planejamento Urbano do qual se olha a questão sócio-espacial neste estudo não permite uma análise que dissocie as diferentes esferas que o compõem o espaço.

Face ao exposto, é necessário um conceito mais amplo de espaço para não se adotar uma abordagem restritiva neste estudo. Esse intento será estudado no capítulo 3 desta Parte, onde vai-se compreender que uma das diferenças mais significativas entre a sociedade capitalista contemporânea e seus antecessores pré-capitalistas manifesta-se nos seus respectivos “espaços sociais” que, ao mesmo tempo, são suas condições como seus produtos. Pode-se desde já adiantar que esse conceito de espaço não o compreenderá apenas como uma esfera material onde as práticas sociais acontecem cotidianamente, ou apenas uma esfera social como é estudada pelos sociólogos, ou, tampouco, apenas a esfera

mental dos estudos da semiologia, mas deverá compreendê-lo como um híbrido dessas três esferas que se relacionam de maneiras diferenciadas em cada momento.

1.3 A relação entre Tecnologia, Espaço e Sociedade: em busca de uma nova perspectiva

Saliente-se que as relações sócio-espaciais na contemporaneidade têm sofrido alterações porque, como produtos e produtoras da sociedade contemporânea, mudam não apenas as formas físicas e materiais, mas também as práticas sociais e a profusão de signos difundidos. Ao necessitar – por causa da problemática da presente tese e de sua perspectiva - empreender uma análise sócio-espacial sobre a formação crítica do sujeito, percebe-se que as abordagens vigentes não alcançam a amplitude desejada, e que se torna necessário buscar uma nova perspectiva para a análise da relação sócio-espacial na contemporaneidade. O próximo item busca apontar a direção dessa nova perspectiva, para depois, na Parte II, aplicar essa abordagem alternativa na análise do objeto deste estudo, que é a formação crítica do sujeito na Educação a Distância.

As tentativas de conceituar a relação tecnologia – sociedade no mundo contemporâneo sob a ótica das cinco abordagens apresentadas no item anterior mostram que parece plausível pressupor que já se vive hoje a instalação de um paradigma tecnológico informacional, no qual vários estudiosos têm tentado decifrar e entender este novo momento histórico. No entanto, observa-se que as teorias desenvolvidas a respeito do possível estabelecimento de uma Sociedade da Informação, a partir dessas abordagens, não têm conseguido iluminar alternativas críticas de apropriação, posto que não conseguem fugir da centralidade das TICs em suas análises. O perigo de uma análise que parte apenas

das TICs como a compreensão e explicação do mundo contemporâneo seria que ela destitui desta posição o verdadeiro protagonista das mudanças sociais, que seriam os indivíduos capazes de agir para construir e produzir um novo mundo. Na instauração desse paradigma, as teorias, não raras vezes, remetem-se às TICs como produtoras de um novo desenvolvimento desejado, ignorando a ação social como a real produtora de novas configurações sociais. Recordar-se que, nessas abordagens, as TICs são tomadas como a principal característica que distingue as novas operações econômicas, os novos cenários, as novas formas de comunicação. Seja com discursos mais incisivos ou mais contemporizados, tais abordagens não têm conseguido apresentar uma definição sobre a sociedade no mundo contemporâneo, devido, possivelmente, à magnitude das dificuldades encontradas nessa tentativa.

Destaca-se que este estudo não pretende meramente reconhecer que as TICs desempenham um papel importante na configuração do mundo contemporâneo, preocupação recorrente nos inúmeros estudos já realizados. Pois, nele se propõe identificar uma abordagem que não se limite a realçar o papel das TICs na transformação sociais, mas que permita buscar nas próprias TICs as potencialidades de a sociedade encontrar os meios necessários para combater o processo de alienação e meta-alienação. Assim sendo, tal abordagem alternativa não pode recair em uma visão determinística de causa e efeito, oriunda da hipótese da centralidade das TICs na atual revolução tecnológica, sob o risco de ignorar, completa ou parcialmente, as formas de apropriação dessas tecnologias e a ação social possível através delas.

Por conseguinte, o desafio científico parece ser identificar ou mesmo construir uma mudança na visão da relação sociedade-tecnologia, que permita voltar a atenção para o fortalecimento do espaço de ação do sujeito na sociedade contemporânea. Nessa linha,

esse estudo procurará investigar as possibilidades de tal abordagem alternativa na medida em que o avanço tecnológico hodierno (este, sim inevitável) fica atrelado, ou subordinado, a um sentido não meramente instrumentalista que nele poderia ser impresso pelos seus usuários. Esta abordagem retiraria o foco dos atributos quantitativos das inovações tecnológicas e da sua “promissora” difusão e eficácia, para centrar em novos sentidos que a sociedade é capaz de introduzir aos usos possíveis das TICs no mundo contemporâneo e em sua vida cotidiana (Menou, 2001).

Portanto, a priori, o primeiro grande desafio do presente estudo consiste na identificação e introdução de uma perspectiva diferente do mundo contemporâneo, um posicionamento quase filosófico-político distinto daqueles que se expressaram nas abordagens acima analisadas. Torna-se indispensável porque só a partir dessa visão diferente do mundo vai ser possível, mostrar a viabilidade do potencial das TICs para a promoção da libertação dos indivíduos e a luta contra a alienação e a dominação, que estão acontecendo no mundo contemporâneo. Essa perspectiva será desenvolvida no próximo capítulo, e será utilizada, na Parte II, para analisar o objeto desta tese que é a Educação a Distância em seu potencial como elo de atrelamento das TICs à formação crítica do sujeito, e, assim, evitar a habitual instrumentalização e alienação encontradas no mundo contemporâneo.

2. O PROJETO HUMANISTA

Este Projeto é a perspectiva crítica adotada para orientar a caracterização de uma abordagem que possa ser empregada para reverter a alienação das pessoas no mundo contemporâneo mencionada no capítulo anterior. Um dos objetivos principais do Projeto Humanista é possibilitar a emancipação das pessoas e sua libertação das amarras que as impedem de se tornarem sujeitos plenos.

Busca-se, neste capítulo, indicar uma abordagem que propicie a formação crítica do sujeito como parte de um movimento libertário, com base em pesquisa bibliográfica de obras comprometidas com objetivos similares aos deste Projeto Humanista, ou seja, de trabalhos científicos que reconheçam a alienação das pessoas no mundo contemporâneo e que estejam pesquisando alternativas aos atuais processos de dominação das pessoas em prol de movimentos que promovam a libertação delas. Aqueles interessados em seguir as diretrizes do Projeto Humanista poderão encontrar na formação crítica do sujeito uma possibilidade de atualização contemporânea da sua incessante busca por potenciais espaços sociais para a promoção de sujeitos plenos.

Dois itens compõem este capítulo. O primeiro trata da alienação e da possibilidade de libertação das pessoas no mundo contemporâneo, tendo em vista haver um limite na difusão da dominação, conforme Lefebvre. O segundo apresenta conceitos de sujeito encontrados na literatura pesquisada, com vistas a explicitar as dimensões essenciais para bem caracterizar o conceito de sujeito empregado neste estudo.

2.1 A alienação e a possibilidade de libertação

Na linguagem corrente da filosofia política, o termo “alienação” tem diversos significados de acordo com a definição de homem que se emprega. Segundo Abbagnano “*se o indivíduo humano é uma totalidade auto-suficiente e completa, alienação é qualquer regra ou norma imposta, de qualquer modo, à sua expressão*” (2000, p. 27). Assim, poder-se-ia entender a alienação como uma dimensão subjetiva de anulação da própria identidade, individual ou coletiva, em uma situação de dependência e falta de autonomia relacionada a uma dimensão objetiva histórico-social.

O termo não é novo. Rousseau já o empregava em uma visão contratualista para expressar a cessão de direitos naturais à comunidade dada pelo contrato social. Hobbes também já o usava como uma relação recíproca de cessão e troca. Ambos consideravam a alienação como ato de cessão positiva que institui a vontade geral.

Para Hegel o termo alienação significava o alhear-se de si mesmo; a alienação da essência humana, como o caminho da consciência para a autoconsciência, ou do *espírito que se estranhou*. Marx, mesmo reconhecendo a forma hegeliana idealística e mistificada, adotou o conceito hegeliano por considerar que ele já continha *todos os elementos de crítica* (Bobbio et al, 2000, p. 20 e 21). Embora não mais citado explicitamente por Marx, o conceito hegeliano de alienação foi uma de suas referências no momento da elaboração dos conceitos fundamentais do materialismo histórico e da crítica da essência da economia política difundida mais tarde, onde a maioria da tradição crítica se inspirou (Ibid, p. 21 e 22), com a qual este trabalho também se identifica.

Adota-se neste estudo o conceito marxista-hegeliano de alienação. Por essa razão, busca-se neste item apresentar, de forma muito sintética, a trajetória do tratamento da noção de alienação dentro do pensamento crítico, que busca a transformação de

situações de dominação e a transformação social, desde Marx até a atualidade, com vistas à identificação dos fundamentos e objetivos que iluminarão a análise de contextos alienantes do mundo contemporâneo e a busca de alternativas a eles. Especial atenção será dada ao contexto educativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação, tendo em vista a sua influência na alienação no mundo contemporâneo.

Marx, em seus primeiros manuscritos¹, parte do conceito-chave de Hegel sobre a alienação para tentar explicar a aspiração frustrada dos homens de nunca re-encontrarem a sua unidade, base do desenvolvimento de sua teoria político-econômica da divisão do trabalho. Em estudos posteriores, Marx afasta-se da elaboração conceitual de um sujeito que se aliena e reifica da tradição idealista de Hegel, mas toma o trabalho como objetividade alienada do homem para debruçar-se sobre a estrutura, no caso o modo capitalista de produção, para a fundamentação do seu materialismo histórico² (Bobbio et al, 2000; Abbagnano, 2000).

Ao analisar as relações de trabalho do capitalismo moderno, Marx referiu-se à desvalorização do mundo dos homens em detrimento do mundo das coisas. Para ele, a divisão do trabalho, ao separar os trabalhadores dos seus meios de produção, do seu próprio trabalho (transformado em mais uma mercadoria a ser negociada), e do produto por ele criado (agora impessoal, objetivado e sob controle alheio), alienava as pessoas não apenas do processo do trabalho, mas também de parte fundamental da sua própria vida. Ademais, Marx denunciou que as pessoas já não se reconheciam nas suas criações e viam-se rodeadas por coisas impessoais, cujo único equivalente compreensível era o dinheiro, o que as levou a terem, elas mesmas, uma correspondência em dinheiro. Gerou-se, dessa

¹ “Economic and Philosophical Manuscripts”, 1844. Primeira publicação em Moscou, 1932.

² Um aprofundamento acerca do deslocamento epistemológico que Marx realizou desde seus primeiros estudos sobre a teoria da alienação é apresentado por Bobbio (2000, p. 20 a 23).

forma, um distanciamento e uma estranheza crescente entre o sujeito e o objeto do trabalho, que se espalharam na vida cotidiana das pessoas.

Lukács³ estendeu o fenômeno da alienação da fábrica taylorista a todos os setores da sociedade, inclusive o cultural, o que permitiu entender a alienação não apenas com respeito ao trabalho nas condições capitalistas, “*mas também do mundo da ciência e da técnica formado no interior das relações burguesas de produção*” (Bobbio et al, 2000, p. 22). A Escola de Frankfurt seguiu essa direção para estudar os processos de dominação nas sociedades da época, e alienação voltou a ser termo corrente na descrição da relação entre as pessoas e as coisas naquela era tecnológica. Marcuse via a civilização como produto do princípio da racionalidade instrumental e procurou demonstrar que a força crítica da razão era deixada de lado pela força onipresente da estrutura tecnológica da sociedade⁴. Ele defendeu que tal estrutura levava as pessoas à automação, e favorecia o seu isolamento e a sua incomunicabilidade, transformando-o em peça acessória dessa grande engrenagem social, em um processo semelhante ao do caso da produção fabril, como ilustrado por Chaplin no filme “Tempos Modernos”⁵ no qual Carlitos tornara-se uma parte da máquina.

A objetivação dos conteúdos da própria cultura conduz as pessoas a sentirem-se sufocadas e imersas numa ordenação do mundo que tem sua marcha própria (Simmel, 1998) e que independe e ignora o ritmo e a satisfação do sujeito que nele vive. O perigo de viver aprisionado num ambiente controlado e controlador estaria associado ao perigo mais grave de as pessoas sequer terem consciência clara dos processos que tolhem sua liberdade.

³ LUKÁCS, 1923. História e consciência de classe.

⁴ MARCUSE, Herbert. One Dimensional Man. Boston: Beacon Press, 1964.

⁵ CHAPLIN, Charles. Tempos Modernos (Modern Times). EUA, 1936, 87 min.

Para Lefebvre, uma face pior da alienação está na sua naturalização, na ausência da consciência da alienação, que escapa e se generaliza. Segundo ele, a criação da imagem do consumidor como razão da felicidade abriu caminho para uma organização e sistematização do cotidiano, que passou a ser desejada e reconhecida como necessária. As pessoas, inseridas na Sociedade Burocrática de Consumo Dirigido, passaram a desejar a racionalidade que programa o seu cotidiano, e a contribuir para a sua afirmação. Dessa forma, elas criam e mantêm a sua própria alienação (Lefebvre, 1991b). Em sua publicação original, Lefebvre (1968)⁶ identificou que a disputa de forças da dominação já se dava em outra esfera, não mais nas fábricas, mas no campo da informação. Quando a preocupação se desloca do consumidor e do objeto consumido para as imagens e mensagens que criam as representações do consumidor e do ato de consumir, a informação que o consumidor recebe pode tanto limitar quanto consolidar a racionalidade que estrutura o cotidiano.

Ao assumir-se o conceito marxista da alienação como liberdade condicionada, dever-se-ia evitar uma aproximação estreita com o estruturalismo marxista⁷, porque o pressuposto de que os sistemas funcionam em virtude da estrutura pode trazer sérias limitações a este estudo, pois, como alerta Mora (1998, p. 238), *“alguns estruturalistas tendem a reduzir ao mínimo e até eliminar por completo, pelo menos do ponto de vista metodológico, o homem como sujeito e as infinitas circunstâncias e mudanças da história”*, tendência que implica no reconhecimento tácito de as sociedades estarem submetidas às estruturas.

⁶ Trata-se do mesmo livro de Lefebvre, original em 1968 e edição brasileira em 1991. (Lefebvre, H. A Vida Cotidiana no Mundo Moderno. (1968), Editora Ática, série Temas, tradução Alcides João de Barros, São Paulo, Brasil, 1991.

⁷ O estruturalismo prioriza as estruturas, aparentes ou não, sobre a ação social. Nomes como Lévi-Strauss na antropologia e análise semiótica, Michel Foucault na história das idéias, Lacan na psicanálise, Saussure na lingüística, e Althusser no marxismo estruturalista são representantes desse movimento. No auge do movimento, chegou-se a falar na morte do sujeito, não mais agindo e escolhendo voluntariamente. O sujeito, nesse contexto que o determina e controla, vira apenas o agente que desempenha seu papel como produto das estruturas. Críticas mais radicais veriam no tão clamado papel de ator mais uma forma de redução do sujeito (Marshall, 1998).

Uma concepção inteiramente estruturalista da realidade tenderia a considerar a supremacia dos sistemas estruturantes sobre a ação humana, o que poderia recair, rapidamente, em um determinismo exagerado. É certo que a estrutura impõe às sociedades uma série de condições pré-estabelecidas de caráter regulador sobre os fenômenos sociais; mas assumir que ela tenha predominância e que, de antemão, fixe, condicione e estabeleça o passado, o presente e o futuro, significa não deixar opção para a luta pela liberdade. A única forma de transformação admitida pelos estruturalistas seria uma mudança radical para outra estrutura, já que dificilmente admitiriam uma abordagem que procurasse transformar essa estrutura aos poucos.

Uma concepção alternativa à estruturalista, que possibilitasse uma apropriação dos mesmos meios que hoje alienam, direcionada à libertação das pessoas, não retiraria delas o poder de ação e de transformação e poderia proporcionar caminhos mais seguros para combater a alienação e a dominação que restringem a liberdade no mundo contemporâneo. Essa possibilidade é central para a construção de movimentos que revertam a alienação, pois ela permite que o resultado de uma ação possa ser mudado pelas pessoas, mesmo que apenas em certas direções e sob certas condições.

Poder-se-ia dizer que essa forma alternativa de conceber a realidade retomaria o fio do conceito de alienação na filosofia política contemporânea e traria de volta o homem para a centralidade da questão. Para tal, ela assumiria o princípio de que a alienação, embora condicionada pelo contexto social da vida cotidiana, de ambientes racionalizantes e racionalizadores, não seria ilimitada, pois teria um limite no *irredutível* de Lefebvre⁸, isto é, a alienação estaria limitada por aquilo que não se pode dominar e acabar

⁸ Lefebvre trata o irredutível como o elemento residual que é expulso de todo sistema constituído por qualquer atividade que se autonomiza. Atribui ao irredutível caráter precioso e essencial, pois ele contém uma potência constituída em mundo, que, se agrupada a outros irredutíveis, poderia vir a fundar uma ação criativa de um universo alternativo (Lefebvre, 1967, p. 68).

nas pessoas. Acreditar na existência do *irreduzível* significa acreditar na possibilidade como um ingrediente da realidade, ou seja, acreditar que a estrutura não tem supremacia completa e que há um lugar no mundo onde, apesar da sua força, a estrutura não predomina.

Tal concepção alternativa prevê um afastamento da concepção estruturalista e determinista. Apesar de não negar as condições dadas à realidade que a estrutura impõe e regula, ela se diferencia porque reconhece que existe um limite ao estabelecimento da estrutura e que esse limite está justamente no *irreduzível* de Lefebvre, isto é, na latência de ação possível que existe e que está potencialmente localizada nas pessoas. A concepção alternativa, ao reconhecer que apesar de todas as influências e determinações da estrutura, existe um limite para elas, que é o intocável na vida das pessoas, permitiria admitir que existe uma possibilidade de mudança porque a estrutura do mundo contemporâneo, apesar de ser determinante, não determina o mundo contemporâneo completamente. Por conseguinte, há a possibilidade de mudança.

O possível, no entanto, não é necessariamente o provável. O provável é o que pode ser calculado e antevisto porque é a probabilidade contida nos fatos. O possível tem outra natureza, porque é aquilo criado pela própria ação humana. A liberdade das pessoas passa a ser a capacidade de elas perceberem tais possibilidades e poderem realizar as ações que mudam o curso das coisas, dando-lhe outra direção ou outro sentido (Chauí, 2000, p. 362).

O casamento entre a filosofia e a política já havia sido anunciado por Lefebvre (1967). Esse autor alertou que, como a filosofia pode transcender o conceito de alienação e torná-lo um instrumento de conhecimento crítico, então ela pode transcender transformando-o em instrumento de ação, o que seria viável quando ultrapassasse suas

fronteiras e encontrasse conteúdo em pontos de aplicação como a sociologia ou a política. Portanto, a luta pela desalienação começa com o reconhecimento da possibilidade nos limites da dominação e deve buscar na ação política os caminhos para realizar essa possibilidade.

A busca do *irredutível* nas pessoas significa trabalhar com a dimensão da possibilidade e visa tratar a ação humana como possibilidade de criação de novas condições da relação das pessoas com o mundo em que vivem. Entender as pessoas como sujeitos da atividade econômica e da mudança histórica representa não somente reconhecer o poder de determinação das estruturas, sociais, políticas e econômicas, mas também reconhecer o poder de determinação das pessoas através da ação que são capazes de desempenhar nesse contexto. Por isso uma abordagem determinista é perigosa, porque diminui, ou até mesmo anula, o papel que cabe ao sujeito na ação política transformadora.

Em resumo, este estudo assume como pressuposto a potencialidade transformadora latente no sujeito, bem como reconhece, a partir do pensamento crítico, a existência da alienação no mundo contemporâneo e a perspectiva da liberdade através do limite da alienação, definido pela existência do *irredutível* de Lefebvre, e, principalmente, pela possibilidade da ação humana.

O aprofundamento das dimensões desse sujeito será tratado no próximo capítulo. Por ora, encerra-se a contribuição da filosofia ao Projeto Humanista trazendo a sistematização de Chauí (2000, p. 365) a respeito das tarefas da liberdade que serão enfrentadas por esse sujeito. Tal sistematização apresenta quatro momentos da liberdade:

(i) o reconhecimento das contradições da realidade que impedem a liberdade;

(ii) a busca de limites na realidade por onde possa surgir o possível; entre eles, a própria existência de sujeitos sociais capazes de agir dentro de uma realidade contraditória;

(iii) a decisão de agir e a escolha dos meios de ação, ou seja a dialética entre o limite e o possível que exige sujeitos portadores do possível, e que escolham agir, reconhecendo-se enquanto tais e procurando os meios de sua ação;

(iv) a realização da ação para transformar o possível em um real, ou seja a possibilidade em uma realidade; quando essa realidade se concretiza, ela já é novamente atravessada por contradições e já contém outros possíveis em si, dando-se início a novos momentos da liberdade em um movimento ininterrupto.

Tal Projeto Humanista será tomado como orientação para a busca da desalienação e da perspectiva da liberdade, através da identificação do *irredutível* na possibilidade latente no sujeito capaz da ação transformadora. A possibilidade de existência de tal sujeito com capacidade para enfrentar os quatro momentos da liberdade, requer compreender quem é esse sujeito. Esse é o propósito do próximo item.

2.2 O sujeito

A questão de interesse é o sujeito capaz da ação. Para identificá-lo é preciso entender as várias dimensões do conceito de sujeito. Por isso, este estudo vai procurar compreender em que medida a liberdade e a desalienação são lutas do sujeito ou do indivíduo; se os conceitos de indivíduo e sujeito se relacionam; se o sujeito está para além do indivíduo ou é parte essencial dele; se o ator esperado nas arenas sociais é o sujeito ou seria esse apenas um de seus papéis. Enfim, vai-se procurar neste item, definir melhor as dimensões essenciais do sujeito capaz da ação.

O arcabouço de referência para o tratamento do sujeito, conforme trabalhado anteriormente, é a valorização da ação racional do sujeito sobre as determinações dos sistemas e da estrutura do mundo contemporâneo⁹, haja vista que tal arcabouço promove um afastamento de abordagens que, em última análise, anulam a capacidade do sujeito e o seu poder de ação.

Para compreender a natureza do conceito de sujeito, traz-se, como ponto de partida, o significado filosófico do sujeito como a consciência, isto é, “*o princípio determinante do mundo do conhecimento ou da ação, ou ao menos como capacidade de iniciativa em tal mundo*” (Abbagnano, 2000, p. 929 a 932). Portanto, o sujeito seria aquele indivíduo dotado de capacidades autônomas, iniciativas e relações, e não o indivíduo que é objeto passivo de tais relações. Portanto, o conceito filosófico refere-se ao sujeito racional determinante de suas relações porque reconhece a função diretiva e construtiva que ele pode exercer.

Morin alerta que a subjetividade humana não pode ser reduzida apenas à consciência, como também não o pode limitar à afetividade. Para explicar a necessidade de uma concepção complexa do sujeito, esse autor resgata a idéia de liberdade, que, para ele, supõe “*a capacidade cerebral ou intelectual de conceber e fazer escolhas, e a possibilidade de operar essas escolhas dentro do meio exterior*” (Morin, 2004, p. 126). Assim, ele propõe uma definição do sujeito a partir da sua base *bio-lógica*, uma vez que a idéia de sujeito origina-se no ser vivo, na espécie, mas não se reduz a ele, porque também reconhece seu lado como sujeito consciente, auto-reflexivo. Ademais, esse autor coloca o

⁹ Marshall coloca como dois pontos de partida alternativos para a investigação sociológica a ação oposta à estrutura. A principal diferença seria que a teoria da ação prioriza o caráter voluntário do sujeito acima da determinação das estruturas, enquanto que a segunda defende que as escolhas do sujeito estão limitadas pelas normas e valores instituídos, que desempenham papel preponderante e determinante. Parsons é um representante da segunda vertente, enquanto Weber (e sua classificação da ação social: ação tradicional, ação afetiva, ação racional relativa a valores, e ação racional relativa a fins) defende o estudo da ação social como o objeto de estudo das Ciências Sociais (Marshall, 1998, p. 4 e 5 e 699a 701).

sujeito como um ponto do holograma que contém o todo da trindade humana indivíduo-sociedade-espécie, posto que:

“Ser sujeito supõe ser indivíduo, mas a noção de indivíduo somente tem sentido se ela comporta a noção de sujeito. A primeira definição do sujeito deve ser biológica. É uma lógica de auto-afirmação do indivíduo vivo pela ocupação do centro de seu mundo, o que corresponde, literalmente, à noção de egocentrismo. Ser sujeito é se situar no centro do mundo, tanto para conhecer como para agir”. (Id, 2002)

O indivíduo é o *pré-requisito* do conceito de sujeito (Id, 2004, p. 119), e corresponderia a uma individualidade perdida no universo onde só alguns o reconhecem como sujeito. Para esse autor, o conceito de sujeito é mais complexo, e sua definição é descrita através do relacionamento dialético da tríade indivíduo-espécie-sociedade (Id, 2000, 326 a 328). Ao parti a análise da esfera individual, observa-se que a individualidade relaciona-se com outras duas esferas dessa tríade de maneira aparentemente antagônica, porém complementar. Isto quer dizer que os indivíduos assumiriam o duplo papel de produto e produtor, como, por exemplo, na relação indivíduo/sociedade, onde, ao mesmo tempo em que os indivíduos produzem a sociedade, são também indivíduos sociais dotados de uma cultura.

O conceito de Morin pode ser utilizado para indicar as dimensões essenciais do sujeito necessárias para este estudo. Assim, o sujeito seria aquele indivíduo capaz de subjetivar sua vivência, instituir sentidos, elaborar conceitos, idéias, juízos e teorias. Portanto, o indivíduo é o particular, o singular. E sua relação consigo mesmo só vai encontrar fundamento para a sua força de criação e luta por libertação na sua formação em sujeito, que é capaz de agir conscientemente, utilizando a razão (acima de tudo como força crítica), e que, ao dominar sua obra, adquire valores pessoais que o penetram. No entanto,

esse indivíduo só se realizaria plenamente como sujeito dentro da relação tríade com as duas outras faces de sua essência: a biológica e a social. O entendimento abrangente do indivíduo em sua relação complexa com as esferas biológica e social é a chave para o entendimento das várias dimensões do sujeito, porque esse entendimento pode sofrer alterações segundo tendências do pensamento que ora defendem o indivíduo ser a única realidade, ora que eles são submetidos tanto à espécie quanto à sociedade (Id, 2004, p.119).

Este estudo trabalha com a visão do sujeito como o indivíduo que transcende a sua individualização, mas que também não se submete à esfera social. O princípio do sujeito é o indivíduo; todavia o sujeito não se atém a ele, porque desde o princípio o sujeito já é o indivíduo em sua relação tríade com as outras esferas, a espécie e a sociedade. A abordagem biológica é de interesse diminuto para este estudo, que assim, concentrar-se-á na relação indivíduo-sociedade da constituição do sujeito.

Touraine alertou para o fato de que os indivíduos sofrem hoje tanto com a perda de identidade como com a individuação. O indivíduo encontra-se hoje dividido dentro de si mesmo, entre o instrumentalismo e a cultura da comunidade. De um lado, o universo da objetivação e das técnicas e, do outro, o universo das identidades culturais que se encerra numa obsessão comunitária (Touraine, 1998, p. 71). Sendo opressoras, essas faces impõem uma divisão ao indivíduo, quer seja pela busca de si mesmo ou pelas coerções comunitárias a que se sujeita socialmente.

O entendimento de sujeito adotado neste estudo difere do entendimento de Touraine que dá maior ênfase à abordagem do *sujeito pessoal*, pela qual o indivíduo encontra uma alternativa à desmodernização através do seu afastamento da socialização instituída. Touraine não reconhece que seja possível fazer reviver o sujeito político da época clássica, pois, para ele:

“O recurso contra a desmodernização não é a saudade da ordem social ou comunitária desaparecida; é a aceitação da ruptura dessa síntese antiga que era o homo politicus e a busca de uma nova construção da modernidade. O fundamento desta não pode mais ser a lei e deve ser buscado no desejo de cada indivíduo de combinar na sua vida pessoal a participação no universo técnico (e econômico) e a mobilização duma identidade cultural (e pessoal), sempre defasada em relação à racionalidade instrumental. É através da crise da desmodernização que descobrimos o necessário apelo ao sujeito pessoal” (Ibid, p. 62).

A interpretação de Touraine foi entendida neste estudo como uma inclinação à esfera do indivíduo na relação indivíduo/sociedade, apesar de ela estar bem distante das abordagens liberais que poderiam até mesmo ignorar a existência da esfera social. O que Touraine parece estar propondo é que o sujeito (pessoal) opera um duplo afastamento, tanto do enclausuramento das comunidades e do conjunto social e político onde elas se encerram, como da força dos mercados ou dos impérios (Ibid, p. 74), onde não interessa a ele superar as contradições sociais, mas curar o sofrimento do indivíduo dividido.

Assim, o que Touraine estaria chamando de sujeito é aquele indivíduo reconhecido como *"um princípio não-social que preside às relações sociais"* (Ibid, p. 84), e que seria formado, não pela superação das contradições sociais, mas, sim, pelo interesse de cura do indivíduo dividido que tenta combinar sua vida pessoal à sua participação no universo técnico e no universo cultural. Sua proposta é do entendimento do sujeito como princípio não-social, numa configuração que poderia ser interpretada como individual e pessoal. Sua *escola do sujeito* parece preocupar-se com a preparação do indivíduo para agir

nas comunidades de interesse a que queira ter um papel como ator, como se fora uma formação sua, individual, para agir no social segundo seus interesses e vontades particulares.

Poder-se-ia concordar com Touraine que tanto o liberalismo quanto o comunitarismo têm oprimido o sujeito, por outro, dever-se-ia discordar de que a alternativa deva ser em uma concentração no sujeito individual. A questão crítica seria se o fortalecimento do sujeito individual levaria mesmo a uma ação social, ou se a ação possível seria apenas a expressão de uma ação individual num contexto social. O risco da concentração no sujeito individual seria interpretar a ação social como uma esfera apolítica, onde essa forma de ação não contribuiria para a construção de um *ethos* comunitário e social, mas, sim, para a afirmação de conquistas de interesses individuais onde quer que eles possam encontrar uma convergência com outros interesses individuais. Esta tendência poderia promover um entendimento do sujeito apenas na esfera do indivíduo, afastado, ou mesmo contra, a sociedade que ele vive. De forma que este trabalho, embora reconheça a contribuição preciosa de Touraine para formular a angústia e o sofrimento da divisão, pretende adotar um conceito de sujeito mais próximo à formulação de Morin, que coloca a relação indivíduo/sociedade como indissolúvel e mesmo necessária para a existência do sujeito.

Assume-se neste estudo que não pode haver construção do sujeito que ignore parte constitutiva dele mesmo, seja ela biológica, individual ou social. Reconhecer tal destino paradoxal da configuração holográfica, na forma como Morin coloca de conter nele mesmo o todo da vida sem deixar de ser a unidade elementar da vida, significa reconhecer que cada pessoa traz em si a forma inteira da condição humana, com a complementaridade e também com os antagonismos e contradições da trindade indivíduo/sociedade/espécie

(Morin, 2002). São determinações que se colocam para o indivíduo, que somente se realiza como sujeito ao encontrar estratégias para transformar as circunstâncias desfavoráveis em favoráveis, dentro do seu contexto social, e não afastado dele.

Talvez a principal diferença entre as abordagens de Touraine e Morin esteja em como o indivíduo realiza-se como sujeito: individual ou socialmente. Entende-se, portanto, que não há outra forma de realização do sujeito que não seja imerso em seu ambiente social. O indivíduo pode trazer em si o potencial da ação política, mas ele somente pode realizar-se como sujeito socialmente.

Em resumo, a opção teórica adotada neste estudo é a de uma abordagem que tanto foge do estruturalismo, que reconhece o indivíduo como o produto das suas relações sociais mais do que como autor da realidade social, quanto foge do liberalismo, que reconhece que a alternativa está na individualização, isto é, no indivíduo que conhece e se realiza sozinho, longe das restrições impostas pela sociedade. Tal opção também afasta-se de abordagens como a de Touraine, que enfatizam a necessidade do sujeito, mas que não o compreendem em sua dimensão social, uma vez que elas não apresentam alternativas à alienação, tampouco mostram um caminho para combatê-la, haja vista que não apresentam condições de serem encontrados sujeitos capazes de lutar contra ela. Por esse motivo, o sujeito de Morin, com sua tríade indivíduo-espécie-sociedade, seria a opção teórica mais adequada a este estudo.

Portanto, o Projeto Humanista adotado neste estudo, como orientação para a formação crítica do sujeito, reconhece o sujeito como protagonista e que o sujeito somente se realiza plenamente quando inserido no seu contexto social. Ademais, tal Projeto assume a possibilidade de existência e formação do sujeito como um projeto na luta pela desalienação, no qual o sujeito é atravessado por ambigüidades e contradições, que, apesar

de apresentarem perigo para a formação crítica do sujeito, também o definem como a possibilidade.

Mais precisamente, neste estudo, **o sujeito é o indivíduo que reconhece ser uma tríade composta por suas partes biológica, individual e social, e que busca a sua libertação:**

- (1) reconhecendo a contradição entre liberdade e realidade,**
- (2) buscando formas de concretizar no real aquilo que considera possível,**
- (3) decidindo agir e escolhendo os meios de ação, e**
- (4) agindo para transformar o possível num real.**

Este capítulo preocupou-se em descrever o mundo contemporâneo na realidade da imersão tecnológica, e em identificar o sujeito como projeto necessário para o combate das formas alienantes que o mundo contemporâneo apresenta. O propósito do próximo capítulo é estudar as condições que o mundo contemporâneo (a realidade) oferece para a superação da alienação, através da possibilidade da formação crítica do sujeito como parte do Projeto Humanista. Assim, o próximo capítulo analisará o mundo contemporâneo atravessado pelas novas tecnologias de informação e comunicação, em suas condições de apresentar possibilidades para o surgimento de novas alternativas de apropriação das TICs que permitam a formação do sujeito capaz da ação transformadora.

3. AS CONDIÇÕES ESPACIAIS PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DO SUJEITO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

O desafio intelectual deste estudo tem sua origem na possibilidade de encontrar formas de usar os mesmos meios tecnológicos do atual processo de alienação das pessoas para revertê-la e promover a emancipação.

Até o momento, já foi apresentado o modo como as novas tecnologias de informação e comunicação consolidaram o mundo contemporâneo de modo a mostrar os processos instrumentalizadores da alienação, quer por sua forma de produção e difusão, quer pelas abordagens teóricas disponíveis para sua apreensão. Também foi identificado e definido o Projeto Humanista, que será adotado como uma perspectiva crítica da busca da possibilidade de formação crítica do sujeito no mundo contemporâneo, como uma possível estratégia de combate aos atuais processos de alienação. A formação do sujeito está sendo adotada como um projeto para identificar a possibilidade de uma apropriação alternativa e não-instrumentalista de tais tecnologias. A finalidade deste capítulo é promover uma análise sócio-espacial do mundo contemporâneo que identifique as alternativas para a formação do sujeito capaz da ação transformadora.

A questão principal trabalhada neste capítulo trata das condições para a formação crítica do sujeito no mundo contemporâneo. Dado o contexto atual do mundo permeado pelas tecnologias de informação e comunicação, procura-se identificar quais são as condições de apropriação das TICs que determinam e restringem a formação crítica, e quais que se apresentam em estado de latência, e, portanto, que são passíveis de serem exploradas enquanto possibilidade. Essa questão requer o retorno à discussão do mundo contemporâneo para confrontar o Projeto Humanista às condições concretas de uma

formação crítica do sujeito, na busca de uma nova leitura sócio-espacial do mundo contemporâneo sob o aspecto específico da formação crítica do sujeito ser um projeto que combata a alienação.

A intenção de realizar uma análise sócio-espacial do mundo contemporâneo, em suas expressões espaciais como o ciberespaço e as comunidades virtuais, tem a finalidade de apreender as determinações tecnológicas do mundo contemporâneo, e de desvelar, através de abordagens críticas e mais abrangentes, suas limitações e potencialidades, visto que, por um lado é preciso reconhecer o potencial de transformação existente no sujeito, e por outro é preciso reconhecer as determinações dos sistemas estruturantes do mundo contemporâneo. O desafio científico desta análise está em encontrar formas de contornar tais determinações e, assim, em poder criar condições viáveis para a formação crítica do sujeito no mundo contemporâneo.

Este estudo do espaço, do ciberespaço e das comunidades virtuais do mundo contemporâneo tem o propósito de apresentar uma compreensão teórica capaz de dar conta das significativas alterações na relação do sujeito com o novo espaço propiciado pelas TICs. O primeiro item trabalha um conceito abrangente de espaço que poderá iluminar um entendimento do ciberespaço. O segundo busca reconhecer o ciberespaço como um espaço social do mundo contemporâneo capaz de propiciar a formação crítica do sujeito. O terceiro debruça-se ao estudo das comunidades virtuais como um novo espaço de possibilidade, tendo em vista promover as interações sociais no ciberespaço, e, principalmente, conter uma potencialidade a ser explorada para promover a formação crítica do sujeito no mundo contemporâneo.

3.1 O espaço

Pode ser vista como uma característica do Espaço a sua propriedade de reter cristalizadas as diversas transformações por que passou e passa a sociedade. Conforme determinadas vertentes do pensamento, das quais algumas serão discutidas no presente item, é no Espaço onde o passado está registrado e é re-significado pelas ações do presente. Nessa perspectiva, não existe um espaço neutro no qual a ação se desenvolve, mas sim, um espaço herdado, que está em pleno movimento e que é permanentemente atualizado, na medida em que as pessoas interagem com as ações anteriores nele inscritas. Essa maneira de apreender o espaço já é uma opção teórica. Entender o espaço não como algo estático a ser decifrado, mas como um processo, onde espaço e tempo estão combinados no devir em pleno movimento de construção, já descarta, por exemplo, a perspectiva kantiana do espaço como a condição absoluta da possibilidade dos objetos externos, e mesmo como uma categoria absoluta da condição de percepção sensível (Abbagnano, 2000, p.348 a 352).

A noção do espaço unicamente como um fato da natureza, que pode ser percebido pelos sentidos do sujeito cognoscente e descrito em termos de atributos como direção, área, forma, padrão, volume e distância, mostrou-se adequada aos desejos do empirismo, mas já foi contestada por geógrafos como Harvey (1993) e Santos (1999). Muitos esforços já foram empreendidos para aperfeiçoar o conceito de Espaço a partir dessa concepção puramente física do espaço como um atributo objetivo do mundo que pode ser medido e, portanto, apreendido. De modo semelhante, no caso deste trabalho que requer a análise do Espaço mediado pelas TICs, faz-se necessário o recurso a conceitos de Espaço que ultrapassem a sua natureza exclusivamente física. Nesse contexto, merecem destaque especial os conceitos de espaço de Milton Santos e de Henri Lefebvre.

Milton Santos (1999) criticou as abordagens da Geografia e da Sociologia por limitarem a noção do Espaço, compreendendo-o apenas como objeto concreto, ou apenas como o processo social nele envolvido, respectivamente. Esse autor empreendeu um esforço para aproximar esses dois campos, ampliando a concepção do Espaço como um híbrido do sistema de objetos e do sistema de ações, ou seja, uma mescla indissolúvel desses dois sistemas, na qual o primeiro refere-se à materialidade que conforma as configurações territoriais e o segundo as impressões das ações que os sujeitos nele registram. Para Santos, o espaço seria um composto de formas-conteúdo, isto é, uma síntese, sempre provisória, entre o conteúdo social e as formas espaciais.

O principal antagonismo existente entre sociedade e espaço ocorre porque a sociedade age sobre o espaço não apenas como realidade física, mas também como realidade social, isto é, como formas-conteúdo. Ademais, a dialética estaria entre ações novas e uma “velha situação”, onde a sociedade trabalha sobre objetos sociais já valorizados aos quais ela busca oferecer um novo valor (Ibid, p. 88). Assim, o Espaço assumiria uma dimensão especial porque se imporia através das condições que ele oferece para a produção, para a circulação, para a residência, para a comunicação, para o exercício político, e para tantos outros processos sociais, inclusive para a educação (Ibid, p. 45). Portanto, o mundo ganharia sentido por ser esse objeto comum, alcançado através das relações de reciprocidade que, ao mesmo tempo, produziria a alteridade e a comunicação.

O problema maior que o conceito de Santos busca considerar reside no fato de que, historicamente, nunca houve um *sistema técnico* tão invasor e tão abrangente como as TICs estão sendo para o mundo contemporâneo, no qual estão se impondo tão fortemente à totalidade dos lugares e dos homens. No mundo contemporâneo das tecnologias de informação e comunicação, o sistema de objetos parece mover-se com total independência,

tanto do homem como de suas ações (Ibid, p. 176). Ademais, a possibilidade da existência de um mundo, que se auto-organiza e funciona à revelia da ação humana, cria uma independência e autonomia apenas ao sistema de objetos, e parece estar exercendo no sistema de ações uma dependência que promove a alienação das pessoas. Ao invés de mediar e equilibrar o relacionamento misto entre o sistema de objetos e o sistema de ações, os objetos estariam surgindo onipresentes e organizando praticamente toda a forma de existência, uma vez que:

“... os objetos não mais obedecem a nós, mas sugerem o papel a desempenhar, porque são instalados obedecendo a uma lógica que nos é estranha, uma fonte de alienação. Sua funcionalidade é extrema, mas seus fins últimos nos escapam. Essa intencionalidade é mercantil, mas não raro é, também, simbólica”
(Ibid, p. 173).

Objetos programados, que são criados para desempenhar uma função predeterminada e com objetivos pré-definidos por uma intencionalidade científica e tecnicamente produzida, não são apenas movidos pela informação, mas eles próprios são informação (Ibid, p. 172). Criados para comunicarem-se entre si, mesmo na ausência do homem, e para responder a uma finalidade específica, determinada em sua concepção, os objetos da atualidade tecnológica têm na informação sua força-motriz, sua energia (Ibid, p. 176). Mesmo que permitam outros usos e recursos, sua abrangência, força de difusão e capacidade de imposição, eles deixam pouca margem de manobra, e, desta forma, segundo o autor, a informação redefine inteiramente o sistema espacial.

O tratamento à noção do espaço oferecido por Santos orienta este trabalho ao afirmar que as ações no mundo contemporâneo não têm conseguido oferecer caminhos que

promovam a liberdade do sujeito e ao indicar que, pelo contrário, o mundo contemporâneo atravessado pelas tecnologias de informação e comunicação tem contribuído para uma aceitação acrítica das formas de dominação e, assim, para uma naturalização da alienação. No mundo contemporâneo, as ações são obedientes a uma razão instrumental, insuflada e exógena, e, ao estarem preocupadas com os fins da eficácia, têm passado ao largo dos sistemas de valores historicamente construídos e têm favorecido à precisão e ao pragmatismo que visam apenas resultados, deixando pequena margem à espontaneidade e à criatividade, principalmente porque inculcam a aceitação da inadequação dos homens e de suas ações locais frente aos objetos e as ações hegemônicas.

“Essa criação cotidiana do homem ignorante também leva regiões inteiras a ignorar o que elas são, sempre que não conhecem os segredos do funcionamento dos respectivos objetos e ações. Quanto menos dominam esses segredos, têm menos condições de comandar a sua própria evolução e mais dirigidas de fora tendem a ser” (Ibid, p. 181).

Compreende-se que Milton Santos trouxe ao campo crítico brasileiro um grande avanço por procurar superar abordagens que concebem o espaço apenas em seu aspecto material-concreto ou apenas em seu aspecto social. Sua noção de espaço híbrido, como sistema de objetos e sistema de ações, oferece um recurso teórico para transcender tais abordagens limitadoras. Mas, ao propor discutir as novas formas e condições espaciais no mundo contemporâneo, este trabalho encontra uma limitação na teoria de Santos, principalmente sobre a questão de o espaço contemporâneo afastar-se facilmente de sua forma material para assumir uma dimensão quase que estritamente simbólica, comumente nomeada de virtual. Quando a materialidade é, de alguma forma, instituída pela

informação, e os objetos e ações são construídos a partir de representações simbólicas, faz-se necessário uma abordagem ainda mais amplificadora do conceito de espaço. Tal abordagem foi encontrada em estudos anteriores de Henri Lefebvre.

Lefebvre (1991) procurou superar as três abordagens parciais que ele identificou na história do pensamento sobre o espaço, propondo uma concepção inovadora ao conceber o espaço como uma tríade que incorpora essas abordagens: a físico-material, a mental e a social. Observe-se que Santos também considera o espaço simbólico em seu conceito de espaço, como pode ser verificado acima na sua preocupação com a intencionalidade simbólica dos objetos que difundem uma razão instrumental que, por sua vez, orienta as ações humanas. Porém, Lefebvre tem uma preocupação especial com o espaço simbólico, que chama de *concebido*, porque é nele, principalmente, que Lefebvre localiza representados a ideologia, o poder e o conhecimento, que, entende-se, podem criar o espaço adequado para a reprodução das relações de produção que a racionalidade dominante ordena, controla e impõe. Para compreender o conceito da totalidade do espaço, Lefebvre propõe um tratamento dialético em uma “tripla determinação”, cada instância internalizando e adquirindo sentido através das outras (Merrifield, 2000, p. 175), e apresenta explicitamente o espaço simbólico das representações como uma dessas três determinações do espaço.

É importante salientar que a complexidade do pensamento de Lefebvre não pode ser transmitida integralmente neste estudo, e nem é essa a intenção. Na sua busca por uma teoria única para o espaço, esse autor procurou oferecer uma sistematização de seu conceito de Espaço em três partes, que, no entanto, só poderiam ser descritas separadamente como um procedimento analítico, o qual ele lança mão. Os três momentos de análise apresentados por Lefebvre são, em princípio, inseparáveis, e são apresentados

isoladamente apenas como uma operacionalização, isto é, como uma abstração necessária diante da complexidade do conceito único do espaço apresentado pelo autor. Este trabalho toma esse procedimento analítico de Lefebvre e ainda realiza um esforço de síntese para delinear um conceito de espaço abrangente o bastante para compreender as novas espacialidades da atualidade tecnológica. Para fins deste trabalho, sintetiza-se a teoria do espaço de Lefebvre segundo a seguinte tríade¹:

(1) *o espaço percebido*: que é o espaço físico - a natureza, o Cosmos, o material, o concreto.

(2) *o espaço concebido*: que é o espaço mental - as abstrações lógicas e formais, os signos, códigos e representações objetivadas produzidas e usadas pelos atores e agentes, principalmente dentro da Ciência.

(3) *o espaço vivido*: que é o espaço social – as experiências cotidianas, mais sentidas do que pensadas. Espaço essencialmente qualitativo, fluído e dinâmico, lugar da paixão, da ação e da vida.

Saliente-se, novamente, que essa partição só tem sentido como um recorte analítico, que colabora para a compreensão de todas as características mescladas do Espaço, uma vez que elas não são encontradas na realidade em sua forma individual, mas apresentam-se entrelaçadas em três outros momentos: a *prática espacial*, a *representação do espaço* e o *espaço de representação*.

As *práticas espaciais* são aquelas que estruturam a realidade cotidiana, isto é, onde as pessoas decifram o espaço, a realidade urbana, em sua relação com a sua rotina

¹ Síntese elaborada a partir de: Lefebvre, H (1991); Harvey (1993); Soja (1996); Merrifield (2000); Randolph (2003).

diária. Elas incluem os trajetos, redes e padrões de interação que ligam lugares desprezados pelo trabalho, o lazer e a vida privada. Como Merrifield coloca (2000, p. 175), inclui a produção e a reprodução, concepção e execução, o concebido e o vivido, e garantem a coesão social.

As representações do espaço são as conceituações e representações, as construções simbólicas sobre o mundo. Elas formam o espaço dos signos (existente e projetado), que é a esfera de dominação nas sociedades, posto que construído e objetificado por cientistas, urbanistas, planejadores e arquitetos, entre outros escolhidos. Tais representações decifram, organizam, e regulam a vida cotidiana, geralmente segundo interesses dominantes, e, diante de tal ênfase no espaço concebido, costumam relegar a um segundo plano, consciente ou inconscientemente, o vivido e percebido.

O *espaço de representação* está no campo da experiência, é o espaço vivido, que segundo a interpretação de Merrifield (Ibid, p. 175), é um espaço tão difícil de se compreender e conter, que o espaço concebido e ordenado vai tentar intervir, racionalizar e, em último caso, usurpar. Talvez justamente por ser o espaço da imaginação criativa da mudança. O espaço de representação é um espaço experienciado por símbolos e imagens criados pelos que o habitam, e que *revestem o espaço físico fazendo uso simbólico de seus objetos*².

O conceito de espaço de Lefebvre assume a relação dialética entre os espaços concebido, percebido e vivido, que se entrelaçam de formas variadas em *práticas espaciais, representações do espaço e espaços de representação*. Uma característica importante desse conceito mais abrangente do Espaço de Lefebvre consiste na

² "It overlays physical space, making symbolic use of its objects" (Lefebvre1990, p. 39). Tradução desta autora.

compreensão do espaço não como um dado ou um suporte, mas como socialmente produzido. Nesse sentido o Espaço não poderia ser entendido apenas como a superfície passiva para a ação reprodutiva, redução muitas vezes realizada e replicada, a exemplo do que acontece com o *espaço de fluxos* de Manuel Castells (2000), onde o Espaço é entendido como a base material que é atravessada por fluxos de informação e o lugar onde as relações humanas se desenvolvem.

O *espaço de fluxos* de Castells salienta os seus próprios limites quando confrontado com um arcabouço teórico mais abrangente como o oferecido por Lefebvre. No entender desse autor, Castells deixa de lado o espaço em si, principalmente por tomar a cidade como o recipiente de relações sociais e de classe. Segundo análise de Merrifield (retirada de uma entrevista de Lefebvre publicada por Burgel, 1987), Castells teria se rendido a uma abordagem marxista simplista que, no cenário intelectual dos anos 70, reduziria a questão urbana (tão cara a Lefebvre), colocando em questão a própria validade do urbano como um legítimo objeto de investigação (Merrifield, 2000, p. 168 a 169). Ademais, apesar de contemplar as trocas de mercadorias e a reprodução das relações de poder do capital-trabalho, o *espaço de fluxos* não revelaria o outro lado da moeda, que é o fato de o próprio *espaço de fluxos* ser ativamente produzido como parte das estratégias de acumulação capitalista.

Para Lefebvre, o Espaço é produzido antes mesmo de ser reproduzido (Lefebvre, 1991; Merrifield, 2000). Assim, ele não poderia ser entendido apenas como o cenário das exigências reprodutivas, mas também como parte do elenco devido ao seu papel vital e produtivo. E é neste conceito mais ampliado que se entenderá o Espaço neste estudo, haja vista que:

“Para saber como e o quê o espaço internaliza é aprender como produzir algo melhor, é aprender como produzir outra cidade, outro espaço. Outro espaço do e para o socialismo. Mudar a vida é mudar o espaço; mudar o espaço é mudar a vida” (Merrifield, 2000).

O desafio maior deste trabalho é encontrar alternativas para a alienação no mundo contemporâneo. Para tal tarefa, torna-se necessário questionar tais concepções do espaço trazidas à luz nesse capítulo para descobrir que caminhos alternativos esses autores apontam em suas teorias para promover o combate à alienação e a transformação social.

Seria possível reconhecer no pensamento de Milton Santos e de Henri Lefebvre, a tentativa de identificar a possibilidade de transformação, isto é, de delinear a presente tensão entre a realidade já produzida e o potencial de sua transformação, e de apontar aproximadamente onde esse potencial poderia ser encontrado: esses dois autores localizam-na, com nomes diversos, na esfera social. Milton Santos perfila a possibilidade na interação humana. Defende que apesar do sistemismo de objetos condicionar o sistemismo das ações, há mediações, como a lei, as normas, os costumes, a religião, as representações herdadas ou ensinadas. Como salienta Santos (1999, p. 182): *“a interação humana pode forjar novas relações, criando a surpresa e impondo a novidade”*. Por sua vez, a teoria de Lefebvre corrobora a importância do potencial de novidade existente na interação social, ao mostrar o papel fundamental que os espaços de representação têm na complexidade do conceito de espaço. Os espaços de representação dão abertura para o inesperado e a imaginação, mesmo em ambientes regradados e controlados pelo concebido, o que significa reconhecer a possibilidade de criação de algo diferente, a possibilidade existente no devir. Esse autor localiza o ponto de partida da realização do possível na vida

cotidiana (Lefebvre, 1991b), porque o *irredutível*, aquele procurado pela Filosofia e que foi tratado na definição do projeto humanista, é justamente onde o processo dominante de alienação não consegue alcançar.

Por conseguinte, parece que o importante para assegurar a possibilidade de transformação social é manter o potencial de rompimento das estratégias de controle e dominação. O espaço vivido, ou o cotidiano e a interação humana, aparentemente são estratégicos, porque apresentam o potencial tanto para a alienação quanto para a emancipação. Se, por um lado, o espaço vivido pode ser organizado e controlado através de códigos instituídos e difundidos hegemonicamente, a alienação encontrará seu limite na possibilidade de ação do sujeito, que pode apresentar a surpresa e a novidade, e, portanto, a transformação. Logo, poder-se-ia dizer que os espaços que possuem esse potencial de transformação são espaços novos, mas também vivos; ordenados, mas também desordenados; gerenciados, mas de algum jeito espontâneos; fechados, mas com aberturas. Tal espaço da possibilidade parece ter chance de ser produzido em lugares de encontro, porque, como iluminou Santos, a interação humana é o que cria a surpresa e a novidade, e como iluminou Lefebvre, a vida cotidiana é o espaço do devir.

No escopo deste estudo, que quer encontrar espaços da possibilidade na formação crítica do sujeito na Educação a Distância, adota-se, por sua maior abrangência, o conceito de Lefebvre do espaço ser a tríade complexa do *concebido*, do *vivido* e do *percebido*, que se articulam diferentemente em três momentos, como *práticas espaciais*, *representações do espaço* e *espaços de representação*. Adota-se também a indicação precisa que Lefebvre e Santos fazem sobre o potencial de transformação das formas de alienação, onde apontam o espaço vivido, a vida cotidiana e as esferas de interação social, como o espaço da possibilidade de transformação.

O próximo item investiga o ciberespaço com a finalidade de nele procurar indicações de uma potencialidade de um uso das TICs que permita transformar o ciberespaço em um espaço da possibilidade.

3.2. O ciberespaço

O advento das novas tecnologias de informação e comunicação colocou para os indivíduos a possibilidade de mais um espaço de interação social, comumente nomeado de ciberespaço. Este item trabalha o conceito de ciberespaço para posteriormente verificar a sua condição de já ser ou de vir a ser o espaço da possibilidade necessário para a formação crítica do sujeito.

O ciberespaço costuma ser apresentado como um universo de bits e bytes, etéreo e ficcional, criado pela comunicação em rede de todos os computadores conectados no mundo e que possibilita o trabalho, o relacionamento, o ensino, o comércio, e muitas outras práticas sociais que vêm sendo adaptadas para uma independência da co-presença. O ciberespaço seria um lugar produzido pela informação, que reserva grande poder para aqueles que sabem manipulá-la, e que usualmente costuma ser descrito como o lugar onde vive a consciência sem o corpo e onde é possível alcançar a imortalidade (Jordan, 1999, p. 26).

O termo ciberespaço foi usado pela primeira vez na ficção de Gibson (1984), como *um espaço que nomeia um novo imaginário social e tecnológico*. Esse imaginário foi descrito pelo autor como uma representação em quatro dimensões do conhecimento humano que é experimentado como uma realidade virtual e que pode ser usado pelo indivíduo ao “mover-se” dentro dele. O ciberespaço também costuma ser entendido como

uma rede, uma matriz, um lugar de encontros e relacionamentos, construído por informações, para pessoas fisicamente separadas.

Jordan (1999) afirma que determinadas características da ficção de Gibson são encontradas nas concepções teóricas que têm sido apresentadas de ciberespaço. Entre elas estão a organização da informação como espaços virtuais e a natureza de corpos virtuais; a primeira remete à descrição e à compreensão do ciberespaço, e a segunda, às conseqüências do espaço eletrônico na vida das pessoas (Ibid, p. 25). Porém, essas duas características estariam imbricadas de tal forma que se definiriam simultaneamente.

A principal premissa de Gibson para o ciberespaço é a perda da materialidade física. Nessa ficção, o ciberespaço seria o lugar onde a consciência humana se tornaria descorporificada, e no qual ela poderia “voar” à procura de informação. Tal visualização tem sido e continua a ser a mais popular e corriqueira no ciberespaço. Essa ausência de corpo apontaria a primeira compreensão do ciberespaço como um não-lugar. Pode-se argumentar que, na realidade do mundo contemporâneo, tal entendimento é simples, porém equivocado, pois nele, o ciberespaço seria totalmente imaterial e, portanto, o ciberespaço não poderia ser um espaço. Todavia, essa aparente imaterialidade pode não ser suficiente para inferir-se automaticamente a não-existência de um espaço, sob o prisma da teoria do espaço lefebvriana.

O conceito de Lefebvre coloca em questão esse primeiro mito, pois nele os três elementos constitutivos do espaço (*concebido, percebido e vivido*) encontram-se e articulam-se em três momentos, que seriam as *práticas espaciais*, as *representações do espaço* e os *espaços de representação*. Esse conceito permite uma maior amplitude de análise porque permite entender que não há um único padrão nos momentos de articulação dos espaços *vivido, concebido e percebido*, que poderiam se configurar em arranjos

específicos e diferentes, havendo nas *práticas espaciais* uma predominância do *espaço percebido*, enquanto que nas *representações do espaço* haveria uma tentativa de controle do *espaço concebido* sobre os demais, e nos *espaços de representações*, o *espaço vivido* tentaria livrar-se do controle dos *espaços concebido e percebido*. Por conseguinte, esse conceito permitiria compreender o ciberespaço como uma nova articulação desses mesmos três elementos constitutivos: os *espaços concebido, vivido e percebido*.

Este estudo passará a analisar tal articulação, pois ela poderá evitar uma apreensão imediatista e reduzida do ciberespaço, a exemplo do imaginário social e tecnológico de Gibson. Não se pretende elaborar um novo conceito de ciberespaço a partir da teoria lefebvriana, mas apenas inspirar-se nela para questionar alguns entendimentos equivocados sobre o ciberespaço como a sua imaterialidade e o fato de ser somente um espaço simbólico, que estão permitindo uma apropriação do ciberespaço como um espaço instrumentalizador.

Nessa direção é preciso, em primeiro lugar, compreender que o espaço não se remete apenas à sua esfera material, posto que também há nele as esferas social e simbólica. O ciberespaço poderia ser flexibilizado no que diz respeito a sua imaterialidade, concebendo-o apenas enfraquecido como um *espaço percebido*, relativamente às duas outras dimensões do espaço, haja vista que o *espaço vivido* e o *espaço concebido* estariam fortalecidos. Assim, o conceito lefebvriano indicaria uma apreensão do ciberespaço como espaço através de uma articulação diferente dessas três esferas em seus três momentos (a *prática espacial*, a *representação do espaço* e o *espaço de representações*), configurando-os de forma diferenciada do espaço tradicional.

A imaterialidade do ciberespaço visto como um lugar sem corpo, tem sua origem na ausência do corpo da ficção de Gibson, e foi reforçada, mais tarde, na

reinvenção virtualizada do corpo, através de *avatares*³ gerados por computador, de acordo com a ficção de Stephenson⁴ (1992). Nessa imaterialidade, o ciberespaço, entendido como o virtual em oposição ao real, não corresponde à realidade do ciberespaço no mundo contemporâneo, uma vez que, apesar de fraca, pode-se reconhecer nele há certa materialidade na experiência das pessoas no ciberespaço, uma vez que ao “entrar” em uma rede de computadores como a Internet, as pessoas não se separam de seus corpos, que são usados para expressar os pensamentos e emoções através da digitação de texto, da fala em salas de bate-papo e das imagens em videoconferências. Por conseguinte, o corpo teria seu papel bem reduzido em relação à experiência cotidiana das práticas espaciais tradicionais, mas ele continua sendo o ponto de partida e de chegada das práticas sociais que acontecem no ciberespaço.

Uma das principais diferenças entre o ciberespaço e o espaço tradicional parece ser a possibilidade de descolamento entre o real e o ficcional, que é consideravelmente grande no ciberespaço. Se, no espaço tradicional, os indivíduos e suas ações reais podem ser percebidos pelos sentidos humanos, no ciberespaço, é necessário fazer-se uma leitura através da forma que cada indivíduo escolheu para se apresentar e de como ele vai se representar, incluindo aí uma variedade de personalidades à sua escolha, que separam o real do ficcional. Por outro lado, apesar do corpo não encontrar-se integralmente interiorizado no ciberespaço, ele seria a fronteira do ciberespaço, uma vez que o corpo é o portal entre o real e o ficcional que a pessoa usa para entrar no ciberespaço e

³ Avatar é uma identidade sólida criada por alguém que utiliza o ciberespaço. Indica que essa pessoa fez uso de recursos informáticos no ciberespaço para que outros avatares possam reconhecê-lo como uma identidade *online*. O avatar pode ser construído a partir do seu estilo de escrita, pelo uso repetitivo de um nome ou autodescrição, ou vários outros recursos *online*. Cada pessoa pode criar diversos avatares, com ou sem relação com seu mundo *offline*.

⁴ Após o *Neuromancer* de Gibson, Neal Stephenson no seu livro *Snow Crash* cria um meta-universo desenvolvendo metáforas e analogias com espaços familiares, demonstrando através da novela cyberpunk o que o ciberespaço pode significar como um lugar (Jordan, 1999, p. 26). A ficção aqui não é a da negação do corpo ou do espaço, mas da representação dos mesmos com figuras familiares, como ruas, metrô e *avatares*.

mexer-se nele. Que o corpo se faça presente no interior do ciberespaço somente através de representações não atesta imediatamente a sua inexistência no ciberespaço, mas apenas uma dificuldade para sua percepção e compreensão pelos habituais meios utilizados até agora, visto que quer seja em descrições textuais, fotos e desenhos, ou através da criação de *avatars* e do uso de máscaras e luvas de realidade virtual, a tecnologia tem aprimorado constantemente as sensações virtuais, e vem reduzindo aceleradamente a imaterialidade aparente do ciberespaço. É possível que as inovações tecnológicas não levem as sensações provocadas na percepção pelos novos artefatos tecnológicos a terem o mesmo padrão de qualidade daquelas realizadas presencialmente através do contato com o mundo físico; porém, no contexto deste estudo, a questão principal parece ser em que medida as diferenças nas sensações, independentemente de qualquer critério de valor, deixariam de caracterizar as atividades do ciberespaço como uma *prática espacial* de Lefebvre, caso se entenda que não estaria ocorrendo ausência de materialidade, mas sim um afastamento entre o real e o ficcional.

As dificuldades de entender a *prática espacial* no ciberespaço advém basicamente de dois fatores. O primeiro seria o ciberespaço ser um lugar onde o real e o ficcional se misturam na representação, gerando, conseqüentemente, uma dificuldade de percepção pelos meios tradicionais (face-a-face), que pode vir a ser eliminado com o desenvolvimento de novos aparatos de percepção. O segundo seria a tendência de procurar isolar o ciberespaço do contexto total do mundo contemporâneo, como se a vida de uma pessoa pudesse se restringir apenas ao espaço ficcional suportado por cabos e fibras óticas. Um entendimento mais abrangente da *prática espacial* das pessoas, que incluiria a experiência *online*, e, simultaneamente, a sua existência *offline*, isto é, uma inusitada

mistura do que é ficcional e do que é presencial e factual, poderia ajudar a configurar o ciberespaço como uma esfera espacial de um novo e diferente tipo de *prática espacial*.

Um conceito simplificado do espaço social lefebvriano poderia conduzir ao entendimento equivocado do ciberespaço jamais ter a qualidade do espaço presencial, porque sempre lhe faltaria parte constitutiva da sua tríade, isto é, não haveria espaço físico e material, e o ciberespaço seria apenas uma *representação do espaço*. Tal concepção restrita poderia levar a outro entendimento equivocado do ciberespaço: o entendimento popular de configurá-lo apenas como um *espaço simbólico*. Não é difícil acompanhar tal tendência, porque, afinal, as pessoas, lugares, empresas, governos, e demais tipos de instituições, se fazem representar na Internet através de construções simbólicas. O problema passaria a existir quando tais construções são entendidas como um todo, amalgamando-se o ficcional e o real, ou, alternativamente, como universos paralelos que nunca se juntam. Observa-se tal tendência quando se toma o todo pela parte ficcional e se entende que só existe a construção simbólica, ou quando se toma a parte ficcional como algo novo e independente do real, apresentando-a como solução de problemas históricos (onde é indicativo o uso de termos como *e-democracia*, *e-cidadania*, *e-learning*, *e-governo* para transmitir uma idéia de novidade dissociada daquilo que é “velho”).

O espaço simbólico do ciberespaço, produzido ideologicamente pela sociedade contemporânea, tem produzido um modelo espacial do ciberespaço difundido amplamente em padrões de navegação, em possibilidades e ferramentas dos softwares e em normas de uso. Nessa direção, parece que a atualidade tecnológica também estaria propondo diferentes lógicas de representação do espaço, nas quais as pessoas procuram se situar mesmo sem as dominar completamente.

Lefebvre aponta que as *representações do espaço* seriam o momento preferido para as práticas de dominação no espaço presencial. Por essa razão, poder-se-ia também entender que, no ciberespaço, elas configurar-se-iam como a forma maior de instrumentalização das TICs, apresentada sob a forma de modelos, de padrões de comportamento e uso de espaços de interação, de ferramentas disponíveis em softwares, e da expectativa de comportamento *online*, por exemplo. Tais *representações do espaço* podem ser identificadas na representação simbólica do ciberespaço, através da exigência de um determinado padrão de desenho de *websites*, dos recursos permitidos de navegação, da existência de “mundos virtuais” análogos ao mundo *offline*, e, também, da transposição para o meio digital de representações feitas *offline*, como a apresentação de lugares factuais através de fotos, mapas, textos e filmes digitais.

Focando a visão para além das representações dominantes, talvez seja possível enxergar uma certa possibilidade de uso do ciberespaço em uma configuração mais próxima do *espaço de representações* de Lefebvre, empregando-se as formas do ciberespaço para percorrer caminhos (que apesar de padronizados não são pré-estabelecidos) ou para visitar *sites* e *blogs* (que são as mais variadas representações das pessoas e lugares) e que caracterizam o ciberespaço como um espaço não-hierárquico e livre que permite a cada pessoa fazer uso da sua imaginação criativa e expressar sua própria representação. Por conseguinte, o fato de que não existir uma única e dominante forma de representação do espaço, permitiria a compreensão de que o ciberespaço poderia vir a ser o *espaço de representações* de Lefebvre: um espaço sem muitas regras de consistência e coerência, característico de atividades marginais.

As redes de comunicação entre computadores, criadas com fins estratégicos e militares, acabaram por gerar um ambiente descentralizado e não-censurado, de encontros

e desencontros sociais no mundo contemporâneo: o ciberespaço, cuja evolução tem sido sustentada em grande parte pela imaginação de *hackers* e que, ainda hoje, é um ambiente onde não há controle, nem estratégias de censura, que poderes centralizados possam usar para dominar e limitar o que acontece nele⁵. Nesse sentido, observa-se que o ciberespaço não deixa de ser um ambiente em que se re-configura o jogo de forças entre os *espaços concebido, vivido e percebido*; onde as *representações do espaço* acolhem novas *práticas espaciais*, e criam novos *espaços de representação*.

Face ao exposto, poder-se-ia inferir que o ciberespaço é um Espaço enquanto uma totalidade socialmente produzida. E, se socialmente produzido, seria possível conceber o ciberespaço como uma alternativa para combater a alienação no mundo contemporâneo, porque, conforme Santos e Lefebvre, uma alternativa de transformação está justamente nos espaços sociais.

Todavia, para que o ciberespaço possa vir a ser um espaço social que permita a formação crítica do sujeito, será necessário assegurar que o seu uso não o limite apenas como uma *representação do espaço*, ou como uma restrita *prática espacial*, de modo a permitir e promover o seu uso também como um *espaço de representações*. Como um espaço novo, mas vivo; ordenado e gerenciado, porém espontâneo e aberto, o ciberespaço poderia, assim, forjar a criatividade também nos espaços de interação humana em ambientes virtualizados. Porém, tais características não são nenhuma garantia para ativar o *espaço de representações* do ciberespaço, porque, como visto anteriormente, não é essa a

⁵ Jordan exemplifica essa questão com dois casos: (1) da Alemanha que proibiu (de acordo com sua lei nacional) a divulgação de conteúdo neonazista em *sites* alemães, mas que bastou que esses copiassem os mesmos *sites* para servidores de países que não impunham essa restrição para que alemães pudessem continuar a acessá-los; (2) da Guerra no Golfo, onde os americanos, apesar da superioridade militar, tiveram grande dificuldade de destruir o sistema de comunicação iraquiano, que usou o ciberespaço em redes distributivas e não-hierárquicas (Jordan, 1999, p. 35).

tendência do mundo contemporâneo, uma vez que o uso indiscriminado do ciberespaço tem reforçado o espaço abstrato nas sociedades contemporâneas e, assim, a alienação.

Certamente determinadas manifestações no ciberespaço são capazes de contribuir para a formação crítica do sujeito enquanto que outras podem prejudicar. Por essa razão, este estudo passa a direcionar-se à busca, no ciberespaço, de formas reconhecidas, por Lefebvre e Santos, da possibilidade de transformação nas esferas de interação social, visto que como o ciberespaço permite a produção de um espaço social, seria possível antever nele de uma forma alternativa de apropriação das TICs que promova a formação crítica do sujeito.

Por essa razão inicia-se, no próximo item, a procura de práticas emancipatórias no ciberespaço, mais precisamente buscar-se-á reconhecer potencialidades existentes dentro das TICs (e não fora delas) que possam ser apropriadas orientadas por outros fins, que seriam o de promover a formação crítica do sujeito. Nessa direção, como a iluminação teórica adotada aponta que os espaços de interação humana podem se tornar espaços para a libertação, tal busca pode ser realizada nos espaços onde acontecem as práticas de interação no ciberespaço, ou seja, as comunidades virtuais.

3.2 As comunidades virtuais

É preciso reconhecer de antemão que as pessoas não se comunicam com computadores, mas usam os computadores para se comunicarem com outras pessoas (Wellman et al, 1996). Essa comunicação interpessoal pode tender a focar apenas superficialmente e não ser nada além de uma simples troca de informações entre as pessoas, mas também pode promover encontros entre as pessoas onde as redes de

computadores proporcionem a criação de verdadeiros espaços sociais de interação entre as pessoas. Até mesmo criando vínculos maiores como na criação de comunidades, às quais, segundo Marshall (1998, p. 97), compete um conjunto de relações sociais baseadas em alguma coisa que os participantes têm em comum, geralmente um senso compartilhado de identidade.

Existe uma extensa reflexão sociológica, expressa em uma ampla bibliografia, a respeito do conceito comunidade. Tal reflexão, que já se prolonga há muito tempo, intensificou-se e acirrou-se com a célebre controvérsia entre Weber e Tönnies a respeito de “sociedade” e “comunidade” e que ainda não se encerrou até hoje. Este estudo não vai participar dos debates dessa reflexão, ele apenas visa posicionar-se junto da utopia comunitarista representada por Hannah Arendt, que contribuiu para tal reflexão com sua interpretação política de comunidade (Arendt, 1993)⁶. E vai tomar como conceito de comunidade neste estudo a definição de Hampton (2002), que entende comunidade como redes de laços interpessoais, que proporcionam sociabilidade, suporte, informação, senso de pertencimento e identidade social.

O que se pretende é reconhecer o potencial das comunidades virtuais de virem a ser um espaço de representações e de serem tomadas como a alternativa à alienação que Santos e Lefebvre defendem, ou seja, o espaço social de interação humana possível no ciberespaço.

Entende-se que, para o surgimento de comunidades virtuais, não basta o estabelecimento da comunicação entre as pessoas, propiciado pelo estabelecimento de redes de computadores, nem que todo agrupamento de pessoas que se comunicam por intermédio de redes de computadores seja uma comunidade virtual.

Este item busca identificar e delinear a possibilidade e as condições necessárias para o surgimento de comunidades virtuais no ciberespaço e de suas potencialidades para suportar práticas sociais, principalmente práticas educativas que promovam a libertação.

A prática social no ciberespaço é geralmente definida, segundo uma visão restrita e liberal, como a comunicação entre indivíduos criada quando um texto, que foi enviado de um ponto para outro de uma rede de computadores, percorre a rede com comunicações inter-cruzadas. Porém, dentro da visão humanista e comunitarista adotada neste estudo, essa concepção de prática social é muito restrita, apesar de eventualmente conveniente para ser utilizada em ambientes de aprendizagem *online*, porque definiria comunidade apenas como um agrupamento de indivíduos reunidos, deixando de lado a preocupação com os laços e o compartilhamento de um senso de identidade comum necessários ao estabelecimento de uma comunidade. Seria muito simples, para este estudo, admitir que comunidades virtuais poderiam emergir naturalmente sempre que indivíduos estabelecessem uma comunicação mediada por computadores. Porém, tal hipótese não necessariamente é verdade, uma vez que tal exigência só poderia ser admitida, no máximo, como um elemento necessário, mas jamais suficiente, para o surgimento de comunidades virtuais. Quando muito, ela poderia funcionar como ponto de partida no surgimento das comunidades virtuais, no momento em que os indivíduos criam *avatars* e retornam seguidamente para o mesmo espaço informacional, desenvolvendo relacionamentos com outros *avatars* estáveis. Nessa linha, busca-se mostrar que é possível o surgimento, no ciberespaço, de comunidades virtuais onde, necessariamente, as pessoas compartilhem um senso de identidade e pertencimento.

⁶ vide também a sua apreciação por Habermas 1997).

Para explicar a criação de comunidades no ciberespaço, muitos autores têm recorrido à ênfase de que as comunidades podem ser formadas através da identificação de características sociais compartilhadas e de interesses comuns ao invés de apenas poder ser formada pela tradicional referência da proximidade geográfica. Para autores como Rheingold (1993) e Wellman e Gulia (1999), as pessoas podem criar relacionamentos fortes e um senso de pertencimento que ancoram trocas e práticas sociais, elementos cruciais para a formação de uma comunidade, que podem independem da proximidade geográfica e isso é justamente o que acontece no ciberespaço quando as pessoas interagem através das redes de computadores e assim criam verdadeiros laços de solidariedade.

Nessa linha de pensamento, Wellman e seu grupo (1999) observam que as comunidades, mesmo antes da existência do ciberespaço, já tinham sua centralidade nas relações sociais que poderiam estar ou não vinculadas a uma proximidade espacial e que, por essa razão, as comunidades virtuais não seriam uma forma completamente nova de comunidade. Para esse grupo, as comunidades virtuais são indicações que vem tornar mais claro a liberdade que os indivíduos têm, e sempre tiveram, de formar comunidades que independem das limitações geográficas e de determinadas limitações sociais, tais como aquelas advindas de características como sexo, raça e etnia ou os conceitos de nação, vizinhança e bairro. É por essa razão que esse grupo defende a centralidade dos indivíduos nas comunidades virtuais, caracterizando-os como o portal dessas comunidades, pois apenas muda-se a natureza do espaço das comunidades, de um lugar fechado e contido característico do espaço geográfico para um lugar aberto e disperso das redes de computadores, que se espalham e que tudo podem permear, e onde a permanência se dá apenas pelos indivíduos.

Por outro lado, o grupo de Welmann (1999) também aponta alguns problemas gerados na formação de comunidades no ciberespaço, posto que haveria uma ampliação da capacidade de participação de um indivíduo em várias comunidades virtuais, que apresentaria, em contrapartida, um envolvimento limitado em cada uma dessas comunidades. Em consequência, nas comunidades virtuais haveria a possibilidade de existir um menor comprometimento dos indivíduos com a comunidade, acompanhada de uma proliferação de laços comunitários frouxos em detrimento dos laços fortes encontrados nas comunidades tradicionais, pois, com laços frouxos seria mais fácil atravessar transversalmente diferentes comunidades no ciberespaço, o que poderia levar a menores níveis de comprometimento comunitário. Por essa razão, alguns estudiosos defendem que a Internet tem sido mais amplamente utilizada para manter e reforçar laços comunitários previamente estabelecidos (Finquelievich, 2000) do que propriamente servir para promover a formação de novas comunidades virtuais. Talvez, por isso, seja mais comum observar que a composição social mais usual das comunidades virtuais é a de comunidades temáticas, focalizadas em determinados assuntos, missões e tarefas de interesse comum, e não das tais comunidades de Hampton, que exigem a presença de laços identitários, suporte e senso de pertencimento.

Essa aparente falta de comprometimento e profundidade nos relacionamentos sociais do ciberespaço talvez se dê, por um lado, porque a individuação ainda é a forma de apropriação das TICS mais difundida na atualidade e também porque o ciberespaço ainda é tido vulgarmente como um ambiente de domínio individual, haja vista que tudo começa e acaba no indivíduo, no seu ato de sentar-se à frente da tela do computador para comunicar-se com outro indivíduo ou com um grupo de sua escolha. Outro fato que reforça esse senso comum de individualidade no ciberespaço são as normas e regras de participação em

comunidades virtuais, que privilegiam, quase que exclusivamente, a liberdade e os direitos individuais, desde a escolha de como se auto-representar e aparecer para os outros, até a decisão de interromper a sua participação e abandonar uma comunidade existente num piscar de olhos.

Porém, essa visão individualista do ciberespaço se enfraquece frente à visão comunitarista no momento em que o próprio coletivo passa a legitimar tais regras e direitos, bem como quando ele cria novas regras ou remete a outras que não estão expressas oficialmente. Nessa direção, autores como Jordan (1999) apontam que é limitada e ineficiente uma leitura do ciberespaço apenas como um domínio do indivíduo. Esse autor diz que, quando os indivíduos encontram-se no ciberespaço, eles buscam criar modos de vida e se unirem para construir agrupamentos sociais ao redor de algum interesse comum. Nesse momento, o social emerge; e quando uma coletividade se forma, todos os indivíduos que fazem parte dela, de alguma forma ou de outra, se submetem a ela. Para exemplificar seu posicionamento e ilustrar a possibilidade de criação de comunidades virtuais com fortes laços de pertencimento e identidade social, Jordan reporta-se ao suicídio cibernético de Blair Newman (Ibid, 1999, p. 97-98), que decidiu abandonar a comunidade virtual WELL, a qual reagiu furiosamente ao fato dele ter lançado mão de seu direito individual de carregar consigo todas as palavras que inscrevera na lista de discussão dessa comunidade. Esse autor alega que, de alguma forma e em algum momento, a coletividade WELL compreendeu que as palavras de Newman não eram mais exclusivamente dele, como indivíduo, mas que pertenciam à comunidade que suas palavras tinham ajudado a construir. Assim, para a comunidade virtual WELL, o indivíduo, apesar de todas as regras que protegiam seus direitos, não era mais a base exclusiva da comunidade formada, pois a

coletividade já assumira um papel importante e fundado em um sentimento de responsabilidade coletiva.

Para Jordan, o suicídio cibernético de Newman ilustra duas lições. A primeira, ao ter mostrado claramente a limitação que uma leitura individualista pode trazer ao ciberespaço. A segunda, mais relevante para este estudo, ao ter mostrado que uma comunidade virtual pode ter laços interpessoais com fortes sentimentos de pertencimento e identidade social, haja vista que a comunidade WELL, apesar das regras individualistas iniciais, não desejava se conformar em manter apenas laços frouxos (não exigindo dos seus integrantes um envolvimento ou compromisso com ela), posto que se sentiu traída e ficou injuriada quando viu que tal expectativa de laços fortes não era correspondida e compartilhada por alguns membros da comunidade.

Por conseguinte, o entendimento de que as comunidades virtuais privilegiam o não-comprometimento e o não-envolvimento de seus membros parece ser um pré-conceito vulgar a respeito da capacidade de formação de comunidades virtuais no ciberespaço, possivelmente decorrente do comportamento dos primeiros agrupamentos comunitários formados com a Internet, e, assim, ele não deveria ser considerado relevante para este estudo, que tem por objetivo estudar a possibilidade de empregar as TICS para a formação crítica do sujeito.

Talvez uma abordagem que assuma o sujeito como resultado da tríade espécie-indivíduo-sociedade de Morin possa ajudar a transcender as limitações de uma abordagem individualista e a buscar novas configurações da relação indivíduo-sociedade, que evitem, na compreensão do ciberespaço, que uma esfera do Espaço seja anulada por outra.

Apresentam-se, desde já, dois perigos previsíveis de instrumentalização que possam impedir a promoção da formação crítica do sujeito no ciberespaço. Em primeiro lugar, a anulação de parte constitutiva do sujeito, quando o indivíduo é valorizado e o seu lado social é desprezado; em segundo lugar, tendo tomado o sujeito apenas em sua esfera individual, o ciberespaço poderia propiciar a instrumentalização do indivíduo através da seletividade nesses agrupamentos. É certo que, no ciberespaço, há uma menor valorização de características herdadas e percebidas a olho nu, tais como idade, sexo, raça e classe social. Essa propriedade permitiria definir o ciberespaço como espaço propiciador de liberdades individuais; porém, em contrapartida, haveria uma valorização maior de características adquiridas, como estilo de vida, interesses voluntários e normas compartilhadas. Se, por um lado, tais propriedades podem libertar os indivíduos de pré-conceitos, de outro, podem legitimar a segregação, haja vista que as comunidades virtuais são mais voluntárias e seletivas e as pessoas podem escolher os seus pares, não são obrigadas a conviver com aqueles indesejáveis e diferentes. Portanto, tal maior liberdade individual pode acarretar, simultaneamente, um maior isolamento e segregação social.

Admite-se neste estudo a possibilidade de que, diante da tensão permanente entre indivíduo e sociedade, o ciberespaço venha a replicar as formas instrumentalizadoras e alienantes do espaço tradicional, identificadas neste relatório na possibilidade de anulação da esfera social constitutiva do sujeito da abordagem individualista das comunidades virtuais. Todavia, segundo uma abordagem alternativa fundada no Projeto Humanista, o ciberespaço também poderia propiciar uma nova configuração alternativa da relação indivíduo-sociedade, desde que rejeite abordagens individualistas e assuma o ciberespaço como um espaço social capaz de propiciar a criação de comunidades no estrito

termo de Hampton, ou seja, como agrupamentos de pessoas com laços comunitários firmes e associadas em redes solidárias, onde o sujeito se comprometa e se envolva socialmente.

Se, por um lado, as comunidades virtuais podem trazer implicações às condições do sujeito no mundo contemporâneo, por sua leitura individualista e por sua tendência a gerar menor envolvimento e comprometimento social, por outro lado elas também trazem novas possibilidades, por poderem configurar-se em espaços de interação humana onde o coletivo se manifesta. Cotidianamente.

O debate em questão tem sido se o ciberespaço pode vir a ser um espaço social onde comunidades de laços fortes podem ser formadas e mantidas. Neste estudo, entende-se que as comunidades virtuais, no momento em que transcenderem ser um simples agrupamento de indivíduos movidos por interesses particulares e criarem redes de laços interpessoais que levam à sociabilidade, suporte, senso de pertencimento e identidade social, poderão ser consideradas como espaços privilegiados de interação humana que se abrem para a novidade e a surpresa. Nessa situação, essas comunidades podem tornar-se o espaço privilegiado da possibilidade porque são um lugar de encontro, ou seja, produzem um espaço que é novo e também vivo; que é ordenado, mas não completamente controlado; que é gerenciado, mas acolhe a espontaneidade; que é fechado, mas cheio de rachaduras.

As principais implicações para a formação crítica estão da característica do ciberespaço (vivido, concebido e percebido) ser programado, organizado e controlado pela própria natureza das tecnologias de informação e comunicação e também propiciar agrupamentos de indivíduos com pouco envolvimento e comprometimento. No entanto, a característica mais relevante para este estudo está no fato de que a rede de comunicação,

base estrutural do ciberespaço, é um campo possível para a formação crítica do sujeito, porque ela pode criar espaços propícios de interação social: as comunidades virtuais.

Face ao exposto, as comunidades virtuais poderiam ser consideradas espaços de representação de Lefebvre, e, portanto, poderiam ser empregadas como base de interação social necessária para a formação crítica do sujeito. Uma indicação dessa possibilidade está em estudos realizados sobre as comunidades virtuais como novos espaços sociais da atualidade ou como novas formas de ação coletiva contemporânea, como aqueles de Scherer-Warren (1998), que mostram o movimento social da modernidade poder ser alavancado pelas redes de comunidades virtuais identitárias, que vêm assumindo a característica de redes sociais complexas, uma vez que são:

- referências simbólicas, de orientação para os sujeitos individuais e coletivos situarem-se e agirem em seus contextos sociais;
- canais de solidariedade, quando os sujeitos são chamados a buscar soluções e apoiar iniciativas para resolver os problemas do movimento;
- um conjunto de práticas sociais dispersas, com autonomia e agenda própria, mais abertas a parcerias intercâmbios e cooperações com sujeitos e associações congêneres; e
- referência de reconhecimento de uma condição de sujeito e de um lugar de pertencimento, em contraposição a condições de exclusão ou aniquilamento dos sujeitos.

Scherer-Warren reconhece também o impacto dessas comunidades virtuais na esfera pública, apesar de aparentarem uma organização difusa e pouco estruturada. E evidencia que se vive hoje, através das comunidades virtuais, a emergência de um

movimento civilizatório, ou seja, de um movimento dos movimentos “*sob a forma de uma rede de informação que conecta manifestações simbólicas, com comunidades virtuais e com redes de associativismo civil*” (Ibid, p. 22). Como características principais desse movimento globalizado, essa autora ressalta: (a) a expressão de uma ação social que penetra em vários níveis da vida humana; (b) as resistências a múltiplas formas de dominação e exclusão do mundo globalizado; (c) as resistências às ideologias totalitárias através de engajamentos quase neo-anarquistas; e, (d) as suas expressões de redes multiculturais.

No escopo desse movimento civilizatório, Scherer-Warren tem destacado o papel estratégico da educação nesse processo, tanto sob o enfoque da formação do sujeito na vida coletiva, quanto sob o enfoque de como o ensino formal tem formado o sujeito. Ao conceber as comunidades sociais como a expressão real do crescimento desse movimento social, ela prega que é na interação dos movimentos sociais nesse sentido amplo com os movimentos educacionais que se poderia “*desenvolver um processo dialógico de integração intercultural e democrática de longo prazo*” (Ibid, p. 25).

Por conseguinte, o posicionamento dessa autora conflui para a proposta deste trabalho: identificar espaços sociais que possam ser usados para promover ações libertárias requeridas para a formação crítica do sujeito, e que tomam a educação como ponto central de um novo movimento civilizatório, isto é, uma prática social estratégica, apontando ainda um processo dialógico como uma alternativa possível. Se a educação pode ser utilizada estrategicamente para promover a libertação das pessoas é preciso identificar parâmetros, fundamentos e características de tal educação libertadora.

Até o momento procurou-se reconhecer o mundo contemporâneo, em suas formas determinantes que constroem a alienação das pessoas e em suas abordagens

teóricas entre sociedade e tecnologia que se pronunciam sobre o mundo contemporâneo e legitimam parte das ações alienadoras. Este estudo identificou-se com o Projeto Humanista como posicionamento filosófico-político de compreender e agir no mundo contemporâneo, reconhecendo a formação crítica do sujeito como parte desse projeto de emancipação. Retornou à análise do mundo contemporâneo buscando formas de apropriação que permitissem pensar em limites às determinações encontradas, e que, conseqüentemente, se ofereciam como possibilidades latentes no mundo contemporâneo para a formação crítica do sujeito. Uma análise sócio-espacial buscou uma compreensão do espaço enquanto um espaço socialmente produzido. E, ao analisar os espaços apresentados pelas novas tecnologias, buscou-se identificar possibilidades latentes no ciberespaço e nas expressões sociais ali encontradas: as comunidades virtuais.

Face ao exposto, pode-se assumir, nesta pesquisa, que a educação poderia ser usada para reduzir a instrumentalização do homem, e, assim, propiciar melhores condições para a formação crítica do sujeito e, conseqüentemente, para a libertação do homem. Para tal, no contexto atual do mundo contemporâneo, a educação poderia tomar as comunidades virtuais como um espaço educacional privilegiado de interação social, que é essencial em processos de ensino-aprendizagem que reconheçam a educação como prática social para a transformação. Este estudo passa a debruçar-se, no próximo tomo, à Educação, com vistas a encontrar parâmetros de análise de uma formação crítica do sujeito que sirvam para orientar a futura análise de cursos de educação a distância em sua capacidade de contribuir para a formação crítica do sujeito.

PARTE II

POR UMA NOVA ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA QUE PROPICIE A FORMAÇÃO CRÍTICA DO SUJEITO

“... educação autêntica, repitamos, não se faz de ‘a’ para ‘b’, nem de ‘a’ sobre ‘b’, mas sim de ‘a’ com ‘b’, mediatizados pelo mundo.” (Paulo Freire, 1987, p.84).

A Educação é tratada neste estudo a partir do conceito de Abbagnano (2000, p. 305), que a entende como “*a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento*”. Poder-se-ia, portanto, distinguir dois tipos fundamentais de educação: aquele que se preocupa apenas com a transmissão das técnicas culturais já em poder do grupo social, garantindo assim a imutabilidade delas, e aquela que através da transmissão, se propõe a formar nos indivíduos a capacidade de aprender, e assim, poder corrigir e aperfeiçoar as técnicas culturais existentes (Ibid, p. 306). Este estudo concentra-se no segundo tipo de educação, uma vez que busca encontrar formas alternativas de empregar as novas tecnologias de comunicação e informação para promover a formação crítica do sujeito.

Esta Parte está estruturada em três capítulos. O primeiro trata do pensamento crítico na educação, historiando a trajetória do pensamento crítico no campo educacional e buscando identificar condições que possibilitem a formação crítica do sujeito. O segundo vai se debruçar sobre o ciberespaço numa análise crítica sobre a educação a distância com vistas a uma apropriação do ciberespaço segundo a abordagem político-humanista e a teoria crítica da educação que orientam uma abordagem das práticas educativas para a formação crítica do sujeito. O terceiro capítulo vai buscar encontrar as bases conceituais para uma análise da formação crítica do sujeito em cursos a distância.

1. O PENSAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO

“Enquanto eu concordo (...) que a educação tem sido sempre socialmente, culturalmente, politicamente e economicamente reprodutiva, ela também tem uma longa história de liberação. É a

tensão entre o reprodutivo e o liberativo que cria os espaços onde educadores podem fazer a diferença (...)” (Sumner, 2000, p. 96, tradução desta autora¹).

A Educação sempre foi um campo de conflito, pois é na sua versão prática que se coloca “*a questão crucial para qualquer sociedade: a reprodução dos indivíduos sociais, ou seja, a educação*” (Kramer, 2002, p. 39). Sônia Kramer, ao situar a educação a partir da Sociologia Crítica do conhecimento, reconhece-a não como uma ciência, mas como uma prática social à qual está subjacente uma visão de mundo. Assim, a educação pode, ou não, comprometer-se com o ponto de vista das classes oprimidas e pode, ou não, buscar a transformação social. O fato é que a educação poderia estar comprometida com o Projeto Humanista, possibilitando assim, a formação crítica de um sujeito, tanto em sua capacidade reflexão crítica como em suas formas de ação política.

O papel de socialização da educação tem sido investigado a partir de três diferentes correntes tradicionais da teoria educacional: a visão estrutural-funcionalista; a visão sócio-fenomenológica; e a visão neomarxista (Giroux, 1997a).

(i) A *abordagem estrutural-funcionalista* segue o modelo sociológico positivista que procura moldar os alunos para a aceitação inquestionável de regras e crenças. Esse modelo é contrário ao conflito e ao movimento, que não devem aparecer no processo educativo, onde são enfatizadas a busca do consenso e a estabilidade. A ocorrência de conflito é encarada como uma socialização deficiente. E o indivíduo “desviado” precisaria ser “consertado” para integrar-se à ordem das coisas, ou, como

¹ “*While I agree (...) that education has always been socially, culturally, politically and economically reproductive, it also has a long history of liberation. It is this tension between the reproductive and the liberative that creates the spaces where educators can make a difference, especially in the age of corporate globalisation*”.

alternativa, ser excluído. Dessa forma, o ensino transmitiria normas e valores culturais; os estudantes, produtos da socialização, deveriam ser receptores passivos; e o conhecimento teria um valor instrumental, de preparação, apolítica, dos indivíduos para o mercado de trabalho. Se, por um lado, essa corrente deixa claro o caráter da escola como instrumento de controle social, inserida no contexto mais amplo dos interesses da sociedade, por outro, os estudantes seriam levados a uma conformidade social que prejudica suas capacidades de criar significado por si mesmos.

(ii) A *abordagem sócio-fenomenológica* focaliza de forma crítica as interações em sala de aula e os encontros sociais, e postula um modelo de socialização no qual os indivíduos constroem o significado interativamente. Os *novos sociólogos* adeptos dessa abordagem interessaram-se pela participação dos estudantes na definição de seus mundos e focam o comportamento deles em suas interações com a linguagem, as relações sociais e as categorias de significado. Parece, todavia, que esta abordagem entenderia o mundo como sendo nada mais do que a constituição criativa e subjetiva do indivíduo. Ademais, ela recairia na noção de relatividade cultural e, ao endossar a relevância da intencionalidade dos estudantes, careceria de um constructo teórico que explicasse o papel da ideologia e das estruturas existentes na construção do conhecimento. Segundo Giroux, ao concentrar-se no nível das interações em sala de aula, essa *nova sociologia* deixaria de incluir os arranjos sócio-políticos que influenciam e limitam os esforços individuais e coletivos na construção do conhecimento.

(iii) Para Marx, os ideais de uma vida não-alienada necessariamente devriam considerar a educação como um campo estratégico de ação, que poderia servir tanto para a reprodução do sistema capitalista, como para a busca de alternativas a ele. Nessa linha, a abordagem marxista clássica trata a questão da educação como um campo

de ação transformadora em duas frentes simultâneas. A primeira reconheceria a educação como um elemento fundamental da produção e manutenção da hegemonia da burguesia, realizada em determinados Aparelhos Ideológicos do Estado (Althusser, 2001), e, portanto, reconheceria ser preciso romper com algumas dessas estruturas reprodutivas da alienação promovida pela ideologia dominante. A segunda reconheceria o potencial emancipatório da educação, que poderia e deveria ser assumido em uma postura crítica que permita o surgimento de propostas de vanguarda, geradoras de caminhos concretos de transformação. Essa transformação não é simples, e, talvez, esteja ligada aos momentos da liberdade descritos por Chauí, nos quais o primeiro passo concentra-se na construção de uma análise crítica da realidade e das potencialidades nela latentes, para depois escolher os meios de ação e agir. Portanto, apesar de apresentar uma abordagem crítica, a visão marxista clássica poderia levar a uma simplificação perigosa da educação, pois os marxistas clássicos, ao perceberem os aparatos estruturantes de uma educação alienadora, paralisariam-nos e não permitiriam, simultaneamente, a expressão de vozes que pudessem construir alternativas à educação alienadora dentro e através da própria educação.

Todavia, a *abordagem neomarxista* que surgiu posteriormente, vai além da visão apolítica do funcionalismo e também da visão do idealismo subjetivo da *nova sociologia*. Esta abordagem tenta fazer uma ponte entre teoria, ideologia e prática social. Existe nela o reconhecimento de que a escola seria um agente de controle ideológico que reproduziria crenças, valores e normas dominantes, mas também que essa reprodução social estaria ligada aos relacionamentos sociais em sala de aula. Ao mesmo tempo em que haveria a preocupação com as formas nas quais as condições sociais limitam a construção social do significado, haveria também a consideração do papel subjetivo do estudante na constituição do significado por si mesmo.

Por conseguinte, o primeiro passo para tratar dialeticamente a questão da educação na abordagem neomarxista seria reconhecer essa dualidade: de um lado, a existência de condições estruturais que limitam e determinam as práticas educacionais, de outro, a existência de um campo de possibilidades criado justamente porque as práticas educacionais determinantes encontram um limite na subjetividade inerente à apreensão e à apropriação do conhecimento pelo estudante, associado ao irreduzível de Lefebvre. Nesta abordagem teórica alternativa, a Educação seria vista como possibilidade e campo de ação transformadora. As preocupações deste estudo, descritas na Parte I, mantêm certa proximidade com essa abordagem; proximidade essa que vai ser analisada sobre o prisma do pensamento crítico, posto que ele adota a Educação como uma perspectiva transformadora da realidade e busca a formação crítica do sujeito como um projeto de emancipação. O trajeto reflexivo será o de tomar como ponto de partida o pensamento crítico alinhado com o Projeto Humanista proposto e identificado com a abordagem neomarxista. Nessa reflexão, vai-se procurar sistematizar tais contribuições do pensamento crítico para os estudos e práticas no campo educacional, principalmente o brasileiro. E vai-se relacionar essa orientação teórica a outras orientações que legitimam práticas consideradas inadequadas para a formação crítica do sujeito, tendo essa referência como base.

1.1. Uma Breve Trajetória do Pensamento Crítico no Campo Educacional

O pensamento crítico no campo educacional desenvolveu-se a partir do pensamento marxista de que o mundo capitalista tem alienado os homens como estratégia de dominação e controle. O paradigma marxista clássico trouxe a idéia da educação como força de reprodução do sistema social hegemônico. A ideologia marxista criticava a

educação tradicional e buscava usar modos alternativos de educação que pudessem a preparar cidadãos para uma organização social mais progressista e socialista.

Os primeiros teóricos neomarxistas concentraram seus estudos no aprofundamento do tema do sujeito e na busca de formas de gerar a consciência revolucionária. Críticos como Kellner (1989), apontam que o marxismo clássico não conseguiu explicar se a consciência crítica e revolucionária se desenvolveria naturalmente como resultado do posicionamento dos trabalhadores no processo de produção ou se ela deveria ser trazida aos trabalhadores. Mais tarde, a geração neomarxista dedicou-se a estudar as teorias da consciência, comunicação e educação, com o objetivo de entender como subjetividades políticas poderiam ser formadas para promover a mudança social desejada pelo projeto socialista. Encaixa nessa linha de estudo a pesquisa da Escola de Frankfurt que orientou o pensamento crítico dentro do campo educacional.

Segundo Kellner (Ibid), a Escola de Frankfurt, focada na relação entre tecnologia e cultura, denunciou que a tecnologia havia se tornado uma poderosa força de produção e formação dos modos de controle e organização social. Essas implicações do meio tecnológico foram intensamente estudadas, inclusive empiricamente, tendo sido evidenciado o papel importante da mídia na política e na vida cotidiana, onde os interesses corporativos colonizavam essas duas esferas usando a mídia e a cultura para promover seus próprios interesses. Aumentava-se, assim, o reconhecimento da importância da comunicação no desenvolvimento de novas formas de associação e solidariedade, que poderiam levar ao surgimento de uma sociedade futura formada de comunidades de seres humanos livres, apesar da consciência das condições restritivas impostas pelos seus meios técnicos (Horkheimer, 1972, p. 245). Já naquela época a Escola de Frankfurt salientava a importância da transformação dos indivíduos e sociedades através de mudanças na

conscientização, na cultura e nas instituições da vida cotidiana, tais como a educação. A teoria crítica desenvolvida pelos integrantes dessa Escola enfatizou a importância da crítica, da reflexividade e do ganho de consciência emancipatória, livre da doutrinação e socialização (Kellner, 1989).

O campo educacional crítico também recebeu uma contribuição de estudiosos não-pertencentes à Escola de Frankfurt, a exemplo de Gramsci e seus modelos sobre a hegemonia e a contra-hegemonia. Três são as contribuições mais importantes de Gramsci na educação. A principal é seu conceito de hegemonia como controle ideológico, muitas vezes até consentido. Para Gramsci, a chance de mudança estaria na criação de uma cultura contra-hegemônica, só possível no plano ideológico. Outra contribuição dele é a sua proposta de divisão da *superestrutura* em instituições coercitivas e não-coercitivas, que permitiria levar a uma compreensão da escola em duas categorias, uma claramente coercitiva (a educação compulsória, os currículos nacionais) e outra livre (o currículo oculto², a que muitos professores críticos lançam mão). A terceira contribuição é o conceito gramsciano do *intelectual orgânico*, que destaca o papel do professor como o intelectual transformador que pode levar seus alunos a serem agentes críticos e prontos para a ação transformadora (Giroux, 1997).

Tais formas de pensar a educação em seu potencial emancipador podem ser apropriadas para realizar uma leitura crítica de experiências e sistemas educacionais em diferentes períodos e lugares.

² Chama-se de currículo oculto a parte da aprendizagem não formalizada em currículos nacionais, planos de aula, projetos de ensino. Trata-se de aprendizagem real, no entanto, daquilo muitas vezes que não pode estar escrito, ou inconscientemente não está claro, mas que aparece no processo de ensino-aprendizagem mesmo assim. Um aprofundamento neste tema pode ser encontrado em Giroux, 1997.

Durante o período histórico chamado de fordista, a comunicação e a cultura de massa foram tomados como instrumentos geradores de modos de pensamento e comportamento apropriados para a ordem social hegemônica, caracterizados pela uniformidade e homogeneidade de necessidades, desejos, pensamentos e comportamentos. O sistema educacional público, em seu momento de ampliação de uma “escola para todos”, promovia uma educação padronizada, sistematizando currículos, metodologias e práticas que serviam como instrumento de massificação e controle social. Dessa forma, a mídia e a educação pública ajudavam a gerar uma sociedade de massa baseada na organização social e na homogeneização. A escola do período fordista caracterizou o chamado ensino tradicional atual, que é entendido como aquele inspirado nas necessidades de uma sociedade industrial e no qual o conhecimento é dividido, compartimentado e centralizado no professor “especialista” que expõe oralmente os conteúdos. Ao final desse processo, o aluno ouvinte é avaliado em sua capacidade quantitativa de repetir corretamente o “conhecimento” recebido, sendo então considerado pronto para o mercado de trabalho (Passarelli, 1993).

A educação presencial tradicional foi bastante criticada dentro do pensamento crítico, que condenou o respectivo sistema de ensino por replicar a prática fabril em uma concepção da escola como linha de montagem, cujo objetivo seria transmitir informações para serem repetidas. Nesse tipo de educação, o conteúdo, que deveria ser um meio, é posto no lugar dos objetivos, que, por sua vez, passam a ser fins. E o conhecimento fragmentado é apresentado de forma abstrata e a avaliação trata da reprodução da informação apresentada. Ao final desse processo de produção educacional, o aluno-produto está formado e pronto para o mercado de trabalho. Claramente, esse tipo de educação, onde

as virtudes favoritas são a disciplina, a ordem, a obediência e a paciência, fomenta a subordinação e a alienação, além de inibir a formação crítica do sujeito (Lapa, 1998).

A educação presencial tradicional ainda tem sido a forma educativa predominantemente difundida. Paulo Freire criticou a educação presencial tradicional dizendo que ela oferece uma educação *bancária*, pois ela se resumiria ao ato do educador, reconhecido como o detentor do saber, de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos, e transmitido. Essa doação dos sábios para os ignorantes, diz Paulo Freire, seria a manifestação instrumental da ideologia da opressão, que coloca a educação a serviço da desumanização (Freire, 1987), pois ela não engajaria os aprendizes no pensamento crítico, nem promoveria a criatividade ou sequer estimularia o diálogo, formando somente indivíduos passivos e adaptados à servidão.

Para Freire, a prática da liberdade só encontraria expressão adequada numa pedagogia em que o indivíduo tivesse condições de, reflexivamente, descobrir-se como sujeito de sua destinação histórica, realizando o movimento transformador de objeto para sujeito da educação. Em oposição a uma educação alienante, Freire propôs um método emancipatório de educar, mais interativo, dialógico, e participativo. Nesse novo método, ele preocupou-se com o sujeito e a dimensão pedagógica, reconhecendo a *educação como uma prática da liberdade*, onde o indivíduo oprimido é educado para que pudesse se emancipar. Esse método transformador está descrito na sua *Pedagogia do Oprimido* (1987) e poderia promover a formação de sujeitos revolucionários capacitados para lutar contra a opressão e a favor de uma ordem social mais justa e democrática.

No final dos anos 70, quando o mundo estava vivendo o chamado *novo regime de capital global e transnacional*, surgiu o novo grupo neomarxista de Birmingham, que se caracterizou pela valorização da diferença, da multiplicidade e do ecletismo, numa

sociedade da informação e do entretenimento. Orientado pelo movimento pós-moderno³, esse grupo de estudos culturais preocupou-se com o debate sobre representações e ideologias de classe, sexo, raça, etnia e nacionalidade em contextos culturais, incluindo a cultura midiática, que poderia ser usada em movimentos de resistência. Tais estudos culturais, afastados da política revolucionária e socialista, aproximam-se de formas pós-modernas de políticas de identidade e de perspectivas menos críticas sobre a mídia e a cultura consumista, porque, mesmo sob o pretexto da valorização e respeito à diferença como mote central, são fragmentadas e tendem ao abandono de questões econômicas, históricas e políticas,.

Uma incursão nos estudos desse grupo de Birmingham é importante porque eles influenciaram e continuam a influenciar, junto com a teoria crítica de Paulo Freire e o pensamento de Gramsci, os estudos da pedagogia crítica desenvolvidos nos Estados Unidos na década dos 90 e que estão sendo adotados atualmente nos meios acadêmicos do campo educacional brasileiro. Autores, como Henri Giroux (1992, 1996, 1997), Michael Apple (1995), Peter MacLaren (1996, 1997, 1998) e Carlos Torres (1992, 1998), promoveram uma atualização da perspectiva marxista e ofereceram uma adaptação da teoria crítica em estudos que criticam a escola como instrumento da cultura hegemônica. Adotando temas de estudos culturais, como raça e sexo, e propondo a educação como um movimento de resistência, esses autores também promoveram importante ponte entre a teoria crítica de Paulo Freire e a cultura midiática no campo educacional, o que faz de sua pedagogia crítica importante referência a ser considerada no pensamento crítico brasileiro pós-Freire, e principalmente, no que tange ao objeto deste presente estudo: o uso das novas tecnologias de informação e comunicação para a formação crítica do sujeito.

³ Este trabalho não se dedica ao debate entre modernismo e pós-modernismo por entender que a questão

Henry Giroux, um dos principais defensores da pedagogia crítica americana, é pesquisador bem aceito no campo educacional brasileiro. Ao falar da escola, ele define as ações que julga serem os requisitos de uma educação libertadora:

- enfatizar a quebra da rigidez disciplinaria e a criação de conhecimento interdisciplinar;
- levantar questões sobre o poder na escola (marginal e centralizado);
- rejeitar a distinção entre cultura nobre e popular, levando o currículo a responder ao conhecimento do cotidiano que constitui a história vivida de cada um;
- iluminar a primazia da ética na definição do discurso usado para produzir práticas culturais particulares;
- promover valores coletivos e não os da competitividade individual e do consumismo intelectual; e,
- manter as conexões com a comunidade e a vizinhança que os aprendizes pretendem servir.

Giroux também introduziu o conceito de professores como *intelectuais transformadores* (inspirado no *intelectual orgânico* de Gramsci), ou seja, de professores não estão meramente preocupados com as promoções e realizações individuais, mas sim com a pré-disposição dos alunos para interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando acharem necessário. Tais *intelectuais transformadores* combinariam em suas práticas “*reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e*

principal desta tese independe de tais posicionamentos. Uma abordagem a respeito da condição pós-moderna pode ser encontrada a partir da crítica de David Harvey (1993).

o conhecimento necessários para abordarem as injustiças e serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração” (Giroux, 1997a, p. 29).

Se Giroux por um lado apresenta o perfil e as diretrizes necessárias para uma formação crítica do sujeito, por outro lado, Freire responde à pergunta de método ao indicar como concretizar tais princípios na prática pedagógica. Por essa razão, Freire tornou-se referência do campo educacional crítico brasileiro. Por conseguinte, é em Freire que este estudo encontra fundamentação para responder sobre como poderia ser formado o sujeito pleno: mais precisamente, no método transformador que Paulo Freire desenvolveu para orientar, na prática, a formação crítica do sujeito no ensino presencial, abordado no próximo item.

1.2 A formação crítica do sujeito na teoria de Paulo Freire

Paulo Freire influenciou o pensamento crítico brasileiro em diversas frentes, como na crítica da escola pública, na alfabetização de adultos e na análise da relação professor-aluno. Ele acusou o ensino *bancário* de alienar o sujeito e propôs como alternativa uma educação diferente, que conduzisse a uma transformação do mundo voltada para a liberdade dos homens, para ele a única maneira de superar a contradição da relação entre opressor e oprimido, que seria raiz da alienação dos homens (Freire, 1987).

Os princípios fundamentais da teoria de Freire (Ibid) são que: (1) o homem tem uma *vocação ontológica* de ser sujeito (que age sobre o mundo e o transforma); (2) todo ser humano, não importa o quanto “ignorante” ou inserido na cultura do silêncio, é capaz de *olhar criticamente o mundo num encontro dialógico com os outros*; (3) dotado de

instrumentos adequados para esse encontro, o indivíduo pode perceber gradualmente a realidade pessoal e social e também suas contradições, bem como se tornar consciente de sua própria percepção dessa realidade, para lidar criticamente com ela.

Freire não somente desenvolveu sua teoria da educação para a liberdade, como também apresentou um método educativo: o como fazer. Ele mostrou que, para realizar tal pedagogia pela liberdade, seria preciso um método de ensino diferente do tradicional, de modo que engajasse os estudantes em um pensamento crítico. Essa nova educação substituiria a *educação bancária* que está servindo aos propósitos da opressão, pois resistente ao diálogo, inibidora da criatividade, e formadora de estudantes passivos. No lugar dos métodos bancários de ensino, Freire propôs um método problematizador, baseado no diálogo, que seria capaz de promover a formação crítica do sujeito, até mesmo diante da escola alienante. E apontou como caminho a ação dialógica, ou seja, a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

O método problematizador de Freire está baseado em uma das características essenciais da educação: ser um processo de comunicação. No entanto, há diferenças marcantes no entendimento da noção de comunicação entre a abordagem da educação tradicional e a libertária. Pode-se dizer que, enquanto a primeira se preocupa com uma comunicação unidirecional, do educador-emissor para o educando-receptor, Freire propõe explicitamente uma mudança na qualidade dessa comunicação, que deveria concentrar-se no aluno, aumentando, aperfeiçoando e enriquecendo sua participação. Além disso, no método de Freire, haveria um educador emissor-receptor, que se inseriria numa troca comunicativa com o educando receptor-emissor. Isto é, Freire propôs transformar o processo de comunicação educacional em uma comunicação dialógica.

A comunicação dialógica é prioridade para uma educação que se pretenda libertária, porque ela é um movimento dialético entre o indivíduo, a sociedade e o mundo, visto que *“a ação educacional é uma comunicação dialógica com a realidade, com os outros e com a própria consciência”* (Gutiérrez, 1988, p. 75). O primeiro passo da mudança para uma comunicação dialógica seria quebrar a verticalidade (Ibid, p. 77). A educação não-hierárquica remete-se a uma rede de comunicações horizontais, onde pode ser fomentada a inter-relação entre educandos e educadores e permitidas a livre circulação de mensagens e a oferta de possibilidades reais de livre decodificação. A comunicação dialógica centra-se no estudante, que é o sujeito e o objeto do processo educativo.

A prática comunicativa da educação problematizadora de Freire é diferente da tradicional, pois nesta a fala estratégica visa uma reação específica no destinatário, sendo a oralidade unidirecional e informativa. Tais atos comunicativos estratégicos, criticados longamente por Habermas (1990), buscam produzir reação no destinatário de modo causal, de fora para dentro; e a atividade lingüística acaba tão logo a informação ter sido transmitida. Como a troca, a interação e a busca de entendimento estão excluídas da comunicação estratégica, a educação tradicional, definitivamente, não pode ser a base comunicativa que Freire propõe.

Dentro do campo da Educação, Freire promoveu um desenvolvimento teórico ancorado na Sociologia. Para ele, não há educação que não seja social, e, assim, ele buscou definir os termos dessa aprendizagem, delineando como ela seria capaz de formar o sujeito. Sua proposta de prática educativa é a de uma **ação dialógica**. Para que o aprendiz caminhe na direção objeto-sujeito, ele precisaria estar envolvido numa ação baseada no diálogo com o professor e com os demais envolvidos no processo educacional.

Diálogo não é discussão, mas um tipo de fala simples, aberta e focada na aprendizagem colaborativa, ou seja, diálogo é:

“... o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo... e, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes”

(Freire, 1987, p. 79).

Assim, o diálogo é um dar e receber, um **compartilhamento de idéias**. Sobre o mundo e para o mundo. Uma comunicação entre sujeitos que funda a colaboração, ainda que com funções e responsabilidades diferentes. Portanto, diálogo é diferente de discussão, porque o relacionamento tradicionalmente vertical, do professor detentor do conhecimento e do poder para o aluno vazio e pronto para ser adaptado e moldado, transforma-se, no diálogo, em **relacionamento horizontal**, de companheiros na busca do saber sobre o mundo.

A ação dialógica que Freire propõe tem duas dimensões básicas: a ação e a reflexão, que pela palavra resultam na práxis. A ação sem reflexão seria a falta de comprometimento, o *ativismo*; e a reflexão sem a ação seria a palavra vazia, o *verbalismo*. A transformação só é possível com ação e reflexão juntas. A ação e a reflexão acontecem através da palavra, do diálogo, isto é, da prática comunicativa não-estratégica, uma vez que no uso estratégico da comunicação, nomeado por Freire de *ação antidialógica*, o mundo é mitificado para manter a dominação, e as massas são objetos sobre os quais incide a ação da conquista, gerando uma prática que aliena cada vez mais.

Na teoria dialógica, o mundo é desvelado pelo sujeito, desmitificado; e a resposta aos desafios da realidade problematizada é a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la. Problematizar é exercer uma análise crítica sobre a realidade e buscar formas alternativas para ela. Mas, como diz Freire: *“a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens”* (1987, p. 79). Sim, porque sua intenção, ao dizer as bases da ação dialógica para uma educação libertadora, é a potencialização dos sujeitos do conhecimento para a ação política. Se a ação que aliena, *“(…) como forma de ação deliberada e sistemática (...) tem sua teoria, que, determinando seus fins, delimita seus métodos”* (Ibid, p. 178), a transformação passaria por um passo seguinte que extrapola o reconhecimento da ação que aliena: criar as bases, fins e métodos de uma nova forma de ação, e de propriamente agir para a transformação.

Portanto, seria possível resgatar a teoria abordada na primeira Parte deste estudo na direção da teoria da *ação dialógica* de Paulo Freire como prática da educação pela liberdade em duas frentes. A primeira seria relacioná-la ao Projeto Humanista e entender a educação como prática necessária em qualquer projeto que almeje construir uma sociedade mais libertária. Nessa direção Freire coloca que a educação não tem sido uma alavanca para a transformação da sociedade justamente porque ela poderia ser (Freire, 1995). Assim, Freire enfatiza a importância da educação e vai mais adiante ao dizer:

“Acho fundamental que, compreendendo a história como possibilidade, o educador descubra a educação também como possibilidade, na medida em que a educação é profundamente histórica (...) mesmo reconhecendo que a educação no outro século não vai ser a chave da transformação do concreto para a

recriação, a retomada da liberdade, mesmo que saibam que não é isso, estejam convencidos da eficácia da prática educativa como elemento fundamental no processo de resgate da liberdade” (Ibid, p. 91).

Percebe-se que a proposta freiriana abrange todas os quatro momentos da busca da liberdade nas tarefas da *possibilidade objetiva* de Chauí, visto que, na dimensão da reflexão, têm-se: (1) reconhecer as contradições do mundo e (2) buscar formas de concretizar no real outro mundo alternativo; e, na dimensão da ação, têm-se: (3) decidir agir e escolher os meios de ação e (4) agir para transformar o mundo. O que Freire deixa bem claro é que a educação pode ser entendida como uma ferramenta estratégica nesse processo de transformação. E, nessa direção, ele escolhe a prática educativa como seu meio de ação.

O Projeto Humanista, agora amplamente amparado por Freire, poderia ser expandido no que diz respeito à formação crítica do sujeito como um projeto da luta pela libertação. Ao defender a realidade histórica, Freire reconhece o sujeito como construtor de sua história, e deposita nele o potencial de produzir seu futuro. Porém, ele alerta que o simples descobrimento de seu estado de objetos não os torna sujeitos (isto sim, seria ingênuo e idealista), mas os torna “*sujeitos em esperança*”, que é o suficiente para levá-los à busca dessa concretude (Id, 1987, p. 128).

Freire aponta a possibilidade através da formação crítica do sujeito, entendendo-a não como uma luta individual, mas como uma prática social. Poder-se-ia deduzir daí que, ao enfatizar a esfera social na formação do sujeito, Freire não estaria distante do conceito de sujeito de Morin, como a relação das três dimensões espécie-indivíduo-sociedade. Essa prática social a que Freire se refere, no entanto, não é única e

universal, mas, sim, contextualizada, posto que inserida em um tempo e espaço específicos. O que leva este estudo a debruçar-se sobre a segunda frente possível de relacionamento entre a teoria freiriana da ação dialógica e a teoria apresentada na Parte I: a importância do espaço nessa formação crítica do sujeito.

A importância do espaço na teoria da educação libertária de Freire configura uma contribuição incomum e também fundamental para a análise sócio-espacial pretendida neste estudo. *A importância de se reconhecer o sujeito do conhecimento como um sujeito histórico e ancorado em seu contexto faz da educação, uma prática concreta, e não apenas abstrata.* Segundo Freire, a educação, como ação política, deveria ser construída a partir da situação presente, existencial e concreta das pessoas. Não há nada mais concreto e real do que os homens no mundo e com o mundo.

Portanto, o espaço adquire uma dimensão bem superior ao seu entendimento apenas como conteúdo a ser compreendido e apreendido, pois ele é parte integrante do processo de conhecimento. Se, por um lado, na concepção bancária, o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber em conteúdos impostos, por outro lado, na prática problematizadora, os educandos vão desenvolvendo o seu poder de captação do mundo que lhe aparece em suas relações com ele, não como realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (Ibid, p. 71). Assim, os educandos vão percebendo criticamente como estão sendo no mundo com quem e em quem se acham, numa relação dialética com ele.

“Se, de fato, não é possível entendê-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentes de se eles as percebem ou não, e independentemente de como as percebem, é verdade também que sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é

função, em grande parte, de como se percebem no mundo” (Ibid, p. 72).

Nota-se aqui uma primeira aproximação de Freire ao conceito de espaço de Santos - uma relação dialética entre o *sistema de objetos* e o *sistema de ações* – pois se observa não apenas a ação do homem sobre o mundo, como objeto percebido, mas também a influência do espaço na delimitação do sujeito e de suas formas de ação. Por essa razão, a educação bancária adota a concepção do espaço apenas como objeto dado a ser transmitido e compreendido, para que assim seja possível mitificá-lo, domesticá-lo e imobilizá-lo no seu caráter exclusivo de objeto, e, assim, negar ao indivíduo a sua capacidade histórica de produção em e com a realidade que também não está pronta e acabada.

Por outro lado, como na educação libertária o mundo não deve ser compreendido como conteúdo objetificado a ser transmitido do professor para o aluno, ela deve começar por empreender uma atenção à liberdade e à capacidade dos indivíduos de pronunciar o mundo, atributo que a educação bancária se preocupa em dominar para que, não conhecendo e nem sendo capaz de pronunciar-se sobre o mundo, os indivíduos não pensem o mundo e, principalmente, não se pensem no mundo. Como trazer o espaço para a educação apenas em sua dimensão abstrata aliena os indivíduos, Freire propôs como estratégia problematizadora a contextualização da educação, pois, para ele, “*o mundo agora já não é algo sobre o que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização*” (Ibid, p. 75). Nessa direção, o ponto de partida é justamente a relação homem-mundo, “*no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados*” (Ibid, p. 74, grifo do autor).

Estendendo essa análise na direção do conceito lefebvriano, poder-se-ia compreender que o espaço aparece na educação, não apenas como um *espaço representado* em conteúdos e falas, mas também como uma *prática espacial* que opera a síntese da vida cotidiana do *espaço vivido* com o *espaço concebido*. Isto é, o espaço estaria considerado na educação libertadora não somente como um conteúdo a ser compreendido, difusão de um *espaço representado e concebido*, mas ganharia uma dimensão mais importante, e mesmo imprescindível como um espaço socialmente produzido, produção essa baseada num mundo já existente em relação às interpretações e ações que se fazem nele no presente, estabelecendo assim o movimento histórico e dialético descrito.

O espaço está no processo de ensino-aprendizagem compreendido e defendido por Freire como condição para que o próprio processo de ensino libertador aconteça. Pode-se, talvez, observá-lo em alguns momentos da prática educativa, como: na troca de experiências particulares que falam de contextos e realidades específicos de cada um; na incorporação da experiência cotidiana do aluno, não apenas na fala do aluno, mas desde a elaboração dos currículos; na aplicação concreta do conhecimento abstrato à realidade do aluno como prática pedagógica; na preocupação com a serventia do conhecimento adquirido ao lugar e à comunidade que o aluno vai prosseguir convivendo e interferindo; e na experiência da educação como um espaço social de prática comunitária, onde o indivíduo aprende a fazer história fazendo.

Além disso, a proposta de Freire é que essa educação tenha uma dimensão além da sua relação com a experiência e vivência passadas, mas também relacionada a determinadas práticas de imaginação e criatividade enquanto um espaço livre de invenção e contestação. Contemplaria, assim, os espaços de representação de Lefebvre numa qualidade plena do *vivido* que não está separada do *percebido* e do *concebido*, e que pode

ser operacionalizado na prática, em espaços de interação humana e através da comunicação dialógica, mais especificamente, em espaços espontâneos e vivos do devir, que não estão totalmente ordenados e programados, mas que são construídos cotidianamente em espaços coletivos de interação social.

Ao seguir essa interpretação, é possível constatar a singularidade da teoria de Paulo Freire. Sua proposta de uma educação libertadora prevê uma prática que afirma a importância de o espaço ser considerado na compreensão da educação problematizadora e da prática pedagógica libertária; além disso, ela coloca o espaço em um lugar especial. Seguindo esse raciocínio, o espaço torna-se essencial para a formação crítica do sujeito. E ele apareceria na prática social do campo educacional através da ação dialógica, a qual só pode ser compreendida em toda a sua amplitude adquirida e desenvolvida na apresentação da educação libertadora como uma dimensão sócio-espacial da luta pela libertação dos processos alienadores de dominação.

Em resumo, este trabalho assume que a ação dialógica, entendida na teoria freiriana como a prática sócio-espacial do diálogo para a ação política, é prática educativa necessária para a formação crítica do sujeito e não pode prescindir da reflexão e da prática social, dadas em um relacionamento horizontal que promove um compartilhamento de idéias, com vistas à ação política.

Por conseguinte, a resposta de Freire para a pergunta desta tese (de **como formar criticamente o sujeito**) seria um método problematizador de ensino-aprendizagem baseado na relação sócio-espacial dada pela **ação dialógica**. Ela seria a práxis que visa a **ação política**, que se dá na relação dialética entre **reflexão crítica** e a **prática social**, que podem acontecer desde que sejam promovidos um **relacionamento horizontal** e um **compartilhamento de idéias** nas práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem.

Em um esforço analítico, que será utilizado futuramente na análise da capacidade de cursos a distância formarem criticamente o sujeito a partir da definição de ação dialógica, são recortados cinco elementos essenciais para a formação crítica do sujeito, quais sejam: **Relacionamento Horizontal, Compartilhamento de Idéias, Reflexão Crítica, Prática Social, e Ação Política.**

Recapitulando. A trajetória no pensamento crítico da educação conduziu este estudo a admitir o espaço como parte essencial de um projeto libertador de educação, a identificar, na teoria da ação dialógica de Freire, um método adequado do tratamento do espaço nos processos educativos presenciais tradicionais e a identificar o relacionamento horizontal, o compartilhamento de idéias, a reflexão crítica, a prática social e a ação política como elementos essenciais para um curso poder promover a formação crítica do sujeito. Conseqüentemente, o desafio intelectual deste momento é identificar o conteúdo espacial nesses elementos essenciais da ação dialógica.

1.3.Os cinco elementos essenciais para a formação crítica do sujeito

O entendimento de espaço, não como um dado objetificado e um conteúdo a ser transmitido, mas sim como um mediatizador dos sujeitos em seus contatos com a realidade, de forma que eles possam compreender o mundo e pronunciá-lo, e, ao pronunciá-lo, construí-lo, aponta um conjunto de relações entre ele e os cinco elementos essenciais para a formação crítica do sujeito: o relacionamento horizontal, o compartilhamento de idéias, a reflexão crítica, a prática social e a ação política.

A primeira delas seria a presença obrigatória de um *relacionamento horizontal* para que o aluno não seja apenas o receptor de um conteúdo sistematizado, mas sim o

construtor desses significados. Quer seja com o rompimento com práticas educativas transmissivas, onde o conteúdo espacial é transmitido como um espaço concebido e pronto, quer seja na viabilização da ação comunicativa na qual os alunos possam pronunciar o que cada um entende do mundo e negociar esse entendimento coletivamente, o relacionamento horizontal seria a base necessária para possibilitar uma prática educativa não-hierárquica que tenha em vista uma construção coletiva do conhecimento, sobre o mundo e para o mundo. Tal capacidade do sujeito de pronunciar o mundo vai além de ele compreendê-lo como o objeto a ser apreendido, pois exigiria a existência de um relacionamento horizontal que lhe propiciasse colocar suas idéias sobre o mundo, confrontá-las com as idéias de outros sujeitos, e, repensar sua natureza e configuração conjuntamente com eles, permitindo-lhe expressar-se a respeito delas, e construir novos sentidos sobre o mundo. Portanto, seria a capacidade dos sujeitos de pronunciarem o mundo e, pensando o mundo pensarem-se dentro e a partir dele.

Por outro lado, o espaço não pode ser considerado apenas como conteúdo transmitido e ressignificado, mas também como o contexto do qual podem surgir novos conteúdos. Essa exigência estaria sendo coberta com o *compartilhamento de idéias*. Com ele, os alunos passariam a operar, cotidianamente, a síntese do espaço vivido e do espaço concebido, considerando também suas experiências pessoais e suas diferenças, sem as quais o processo de ensino-aprendizagem ficaria empobrecido, e tenderia a tornar-se ideológico, com uma única verdade a ser transmitida e assimilada. O ideal para a formação crítica do sujeito seria considerar o contexto dos alunos não só durante o processo de ensino-aprendizagem, mas de considerá-lo na própria elaboração do currículo, que deveria estar atenta à realidade cotidiana de cada aluno e ser flexível o bastante para incorporá-la. Porém, trazer para a prática educacional as experiências próprias de contextos individuais

ou coletivos dos alunos, de suas relações com o mundo e da vida cotidiana deles, requer tanto um relacionamento horizontal como a adoção de práticas educativas que promovam a ação comunicativa nos moldes habermasianos.

Santos, ao falar da alteridade e individualidade da cidade na globalização (2000, p. 131) pondera: “*quanto mais diferentes são os que convivem num espaço limitado, mais idéias do mundo aí estarão para ser levantadas, cotejadas e, desse modo, tanto mais rico será o debate silencioso ou ruidoso que entre as pessoas se estabelece*”. Tal pensamento sobre a riqueza da cidade como espaço de interação social da diversidade pode ser transportado para a educação: uma educação aberta, que promova relacionamento horizontal e práticas educativas de compartilhamento de idéias e contextos diferentes, propiciaria o embate de diferenças mencionado por Santos, e, assim, permitiria que novos pontos de vista surgissem e fossem colocados ao coletivo, enriquecendo o debate acerca do mundo, e, principalmente, de qualquer novo conhecimento proposto em sua relação com o mundo.

Por conseguinte, o relacionamento horizontal e o compartilhamento de idéias são bases necessárias para que alunos e professores entendam a educação como um relacionamento dialético entre prática social e reflexão crítica.

Por sua vez, a *reflexão crítica* pressupõe a busca de conhecer, compreender o mundo, e refletir criticamente sobre como ele se apresenta e se há alternativas a essa concepção predominante. O pensar e falar sobre o mundo significa o *desvelamento do mundo*, de um sujeito ao outro em um discurso multidirecional e como sujeitos desse processo de desvelamento. Pensar criticamente sobre o mundo requereria que os sujeitos pudessem construir um entendimento acerca dos processos de dominação e de alienação sem a mitificação característica da educação bancária. Essa possibilidade requer admitir

que não há uma verdade única, ou seja, que não existe uma apresentação única do espaço como uma representação do espaço. Assim sendo, seria permitida a criação de outras representações do espaço, de forma que o processo de ensino-aprendizagem se tornaria um espaço de representações, onde conviveriam leituras próprias e trocas críticas de idéias a respeito dessas leituras sobre o mundo. A reflexão crítica contextualizada exige também que os conhecimentos não se operem apenas em nível abstrato, mas, sim, que o processo educativo mantenha vigilância constante para que a reflexão consiga estar sempre produzindo uma ponte entre a teoria (o conhecimento proposto) e a prática (a realidade da vida cotidiana e do mundo).

Segundo Freire, a reflexão não se separa da ação e, por isso, o complemento da reflexão crítica é a *prática social*, que, ancorada no Projeto Humanista, deveria atender aos requisitos de uma prática democrática da ação comunicativa em espaços sociais de interação. Tal prática social corresponderia à interação humana que é concretizada através do agir comunicativo que prevê, não um mundo acabado, mas um mundo em construção. Nesse mundo em transformação, os sujeitos deveriam refletir sobre ele e se pronunciarem coletivamente a seu respeito, não só com o intuito de compreendê-lo buscando uma reflexão crítica sobre ele, mas também abarcando as demais tarefas da liberdade sintetizadas por Chauí, procurando encontrar formas de ação e de decidir agir pela transformação do mundo. E este estudo entende que a prática educativa deva ser uma prática social, não só de uma possível ação futura, mas de uma prática social que construa, a partir do presente, as condições de existência desse futuro. Uma proposta educativa libertária deveria aplicar os preceitos que pretende difundir, sem, contudo, recair em uma prática política partidária prematura. Se numa educação bancária, essa prática social é, quando muito, objeto de ensino abstrato (onde a prática propriamente dita fica reservada

para o contexto particular, de fora do processo de ensino-aprendizagem), na educação problematizadora, ela seria entendida como parte concreta do processo educativo, que é compreendido como um espaço social de prática comunitária e que o processo de ensino-aprendizagem deve promovê-lo como prática pedagógica. Como dito por Freire, o indivíduo aprende a fazer história fazendo, e a educação não pode pretender ser apolítica.

O movimento dialético entre reflexão e prática social não tem outro fim senão aquele almejado pelo Projeto Humanista, que é a *ação política* dos sujeitos no mundo. Segundo Freire (1987, p. 165), na teoria dialógica da ação “*os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração*”. Em um processo educativo libertador, o que se pode pretender é que os sujeitos se encontrem para a pronúncia do mundo, mas, sobretudo, para a sua transformação. Portanto, não basta promover a consciência do quê e como da alienação no mundo contemporâneo, mas almejar a práxis verdadeira de transformação dessa realidade, aí, sim, revolucionária. Uma educação contextualizada pode começar a promover essa práxis a partir do não-descolamento do sujeito com o contexto em que vive, tendo como ponto de partida uma educação concreta que contempla e inclui o contexto da vida cotidiana dos alunos. Mas, também começar pela preocupação com os usos, presentes e futuros, que tal conhecimento possa ter no lugar e comunidade de origem que os alunos vão continuar vivendo, interferindo e servindo, mesmo, e principalmente, após findo o processo educativo em questão. Portanto, a manutenção de laços comunitários previamente estabelecidos e a possibilidade de um retorno social concreto a esses lugares e comunidades reforçam a ação política contextualizada, que deveria estar preocupada em promover essa ação política dentro e a partir do processo pedagógico.

Os cinco elementos essenciais para a formação crítica do sujeito (Relacionamento Horizontal, Compartilhamento de Idéias, Reflexão Crítica, Prática Social, e Ação Política) representam dimensões diferentes na formação crítica, como ilustrado no Quadro 2.1, que apresenta uma possível sistematização dos ensinamentos de Freire para o objeto desta tese. De acordo com o Projeto Humanista, uma ação política no mundo contemporâneo é possível. Este estudo toma a prática educativa como uma das esferas onde ela pode ser promovida. Na esfera educativa, a base para a construção da ação política se encontra no relacionamento dialético entre reflexão crítica e prática social, que por seu lado, encontrariam, no relacionamento horizontal e no compartilhamento de idéias, as condições de existência.



QUADRO 2.1 – ELEMENTOS DA FORMAÇÃO CRÍTICA DO SUJEITO

O esforço de síntese da teoria freiriana da ação dialógica como prática educativa de um movimento libertador teve como propósito fundamental buscar um aporte teórico que oferecesse as lentes críticas adequadas para olhar a educação a distância de uma maneira alternativa: como um espaço possível para a formação crítica. Freire desenvolveu um método pedagógico que explicita o como formar criticamente o sujeito, e o fez analisando o contexto brasileiro do ensino presencial de meados do séc. XX. Este

estudo pretende, a partir do método freiriano de formação crítica do sujeito, buscar condições de analisar tal formação crítica no mundo contemporâneo, mais especificamente, na educação a distância, o que será tratado no próximo capítulo. A tarefa que se pretende passar a empreender traz como principal desafio buscar analisar as condições sócio-espaciais de uma formação crítica através de uma prática educativa que, a princípio, independeria do espaço. E que talvez, por essa razão, poderá ser ainda mais instrumentalizadora do que as práticas tradicionais anteriormente difundidas.

Tendo como ponto de partida o método problematizador e contextualizado de Freire, este estudo passa a empreender uma busca para identificar, nas práticas educativas a distância, os cinco elementos essenciais da formação crítica, com o intuito de verificar a possibilidade de vir a existir formação crítica na EaD. Os resultados dessa busca serão usados para empreender um esforço empírico e tentar desdobrar os cinco elementos essenciais da formação crítica de Freire na elaboração do modelo de análise de cursos EaD em sua capacidade de formar criticamente o sujeito.

2. A APRENDIZAGEM NO CIBERESPAÇO

As inovações das tecnologias de informação e comunicação têm propiciado novas modalidades de ensino e têm trazido ao discurso, que aponta os caminhos de mudança, palavras-chave como: “*aprendizagem para toda a vida*”, “*aprendizagem permanente*”, “*aperfeiçoamento pessoal*” e “*educação a distância (EaD)*” (Relatório Telecities, 1997). Com o argumento de que a formação dos indivíduos não pode mais ficar circunscrita ao período escolar, modelos educacionais de ensino a distância têm aparecido como recomendação prioritária no discurso das políticas públicas e têm sido apreciados por suas possibilidades de uso em uma educação comercializada e rentável.

Muitos especialistas fazem uma previsão para os próximos anos de um crescimento significativo na oferta de cursos a distância, principalmente no nível superior (Moran, 2000). Recentemente, uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) permitiu a flexibilização de cursos de graduação com a incorporação de cursos a distância no currículo acadêmico dos cursos de nível superior. Contudo, não há diretrizes claras sobre como proceder em uma adaptação de cursos presenciais para uma modalidade a distância, tendo em vista que a própria legislação brasileira para educação a distância, além de ter sido elaborada segundo os paradigmas do ensino presencial, é bastante confusa, preocupando-se mais em regular usos e coibir abusos do que em orientar projetos em elaboração (Moreira, 2002).

Parece que a questão mais complexa, para além de como adaptar ou transportar para modelos de educação a distância as práticas educacionais que foram cultural e historicamente construídas como aquelas capazes de promover a formação crítica do sujeito, seria sobre a real possibilidade de concretização de uma formação crítica por meio

daquelas tecnologias que até agora serviram mais para aprofundar a alienação do que para apoiar a emancipação. Este Capítulo vai estudar as condições de possibilidade dadas pela educação a distância, a mais nova prática educativa do mundo contemporâneo, de levar a cabo o projeto humanista apresentado na Parte I, de permitir um uso alternativo das tecnologias na educação como uma prática educativa promotora da formação crítica do sujeito, isto é, se afinal, seria possível a ação dialógica no ciberespaço.

2.1.A Educação a Distância: conceito, abordagens e histórico brasileiro

A *educação a distância* geralmente é caracterizada por aquilo que ela não é, isto é, em comparação à educação convencional da sala de aula chamada comumente de *presencial*. Conforme o entendimento das políticas governamentais (Decreto 2.494, de 10.02.1998),

"Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação".

Mas, o uso comum do termo "a distância" refere-se quase sempre à distância espacial e, às vezes, à distância temporal¹. A separação temporal e espacial do professor e do aluno como parâmetro comum alia-se a outras características, tais como o controle do aprendizado ser realizado mais pelo aluno do que pelo instrutor, e a comunicação aluno-professor ser mediada por algum meio tecnológico (Landim, 1999). Discutir-se-á mais

adiante essas outras características, por ora este estudo irá se concentrar em uma compreensão das alterações nas práticas espaciais conduzidas por esse novo modo educativo, principalmente por entender o espaço como fator essencial na formação crítica proposta por Freire.

A separação entre professores e alunos no espaço e no tempo parte do parâmetro da prática educativa tradicional, mais conhecida, e onde domina a contigüidade e a simultaneidade. No entanto, devido às novas tecnologias de informação e comunicação, as opções em tempo e espaço são realmente outras, pois permitem práticas educativas em diferentes combinações, como: (1) mesmo tempo e mesmo espaço (a tradicional sala de aula); (2) mesmo tempo e espaço diferente (as aulas por conferência de vídeo, rádio, ou telefone); (3) tempo diferente e mesmo espaço (aulas individuais em laboratórios); (4) tempo diferente e espaço diferente (instrução de ritmo individual).

A separação tempo-espaço, a princípio é “superada” pela comunicação professor-aluno mediada por alguma tecnologia, o que remete este estudo a compreender os padrões e tipos de comunicação permitidos nessa nova condição espacial da EaD. Todo ato de ensino-aprendizagem, em princípio, é um ato de comunicação, que, no ensino presencial, é mediada apenas pela exposição oral do professor, eventualmente, também por documentos audio-texto-visuais, como transparências, slides, filmes e programas de multimídia. Porém, o que está ocorrendo na educação a distância é o uso obrigatório de formas midiáticas de comunicação: dos impressos, das fitas de vídeo, da televisão, do software ou do ciberespaço. Isto porque a *distância dissocia os atos de ensinar e aprender*, onde a presença dos atores da comunicação pedagógica não seria mais necessariamente simultânea.

¹ Em Belloni, 2001, pode-se encontrar um apanhado de conceitos e sua crítica sobre eles.

Tal entendimento só é possível diante de uma naturalização do conceito de espaço, que é tomado aqui em sua forma parcial e restritiva de um objeto separado da prática educativa, e, portanto, passível de ser literalmente eliminado. Seria entender o espaço apenas na sua dimensão física, concreta, isto é, o espaço percebido, reduzindo e até anulando as suas outras tão importante dimensões, os espaços concebido e vivido. Na concepção do espaço, por parte do main-stream da EaD, ele está apenas compreendido como suporte, afastamento físico-material, e, por causa disto, não é capaz de realizar o que esse aparentemente apenas físico distanciamento significa. Tende a ignorar a amplitude das relações espaciais nas práticas da educação a distância exatamente porque toma um conceito limitado de espaço. Em outras palavras: a compreensão simplista do espaço pela maior parte das abordagens da EaD, a incapacita de identificar o que está realmente em jogo com a dissociação espaço-temporal do processo de ensino e aprendizagem.

Essa redução no conceito de espaço implica em limitações para as próprias abordagens da EaD; e, tendencialmente, impedem que se supere o viés instrumentalista implícito numa aplicação das tecnologias. Por isto essa discussão é tão importante na defesa do projeto humanista apresentado na Parte I: **a “naturalização” do espaço na passagem para a EaD**, conseqüência mesmo da sua negligência nas propostas tradicionais de ensino presencial, ausência essa já discutida no Capítulo anterior, **inibe e até impossibilita o potencial de uma apropriação alternativa das tecnologias.**

A outra característica da educação a distância, já apontada anteriormente, é o controle da aprendizagem pelo aluno, que fala da facilidade de deslocar o centro do processo do ensino e do professor para a aprendizagem e o aluno. Se, por um lado, a pedagogia crítica (já apontada na Parte I como representante contemporânea do pensamento crítico) defende a centralidade do processo de ensino-aprendizagem no aluno,

ela afasta-se consideravelmente de postulações positivistas que entendem essa centralidade no aluno como a justificativa para a auto-aprendizagem individualista². Essas abordagens individualistas tem inspiração nas teorias da aprendizagem da Psicologia, em que as mais difundidas são a behaviorista, a cognitivista, a humanista e a social-situacional. Na orientação behaviorista, a aprendizagem é vista num modelo estímulo-resposta, isto é, o ambiente providencia estímulos aos quais o indivíduo desenvolve respostas. Desse modo, o ambiente é tomado como o elemento essencial que determina o que alguém irá aprender, relegando a um segundo plano a potencialidade individual do aluno (Watson, 1913; Skinner, 1974,1982).

Os psicólogos da Gestalt da abordagem cognitivista se debruçaram sobre os processos mentais do indivíduo, isto é, preocuparam-se com a cognição, o ato ou o processo de conhecimento. Piaget (1926) reconheceu que conhecer não é fazer uma reprodução mental do real, mas agir sobre ele (Hartley, 1998). Já a abordagem da psicologia humanista defende a identificação de necessidades individuais variadas, cognitivas e afetivas, o que trouxe uma visão positiva dos indivíduos sendo capazes de controlar sua própria aprendizagem em processos experimentais significativos (Rogers, 1983). A essência da aprendizagem passa, então, a ser o significado pessoal que cada objeto de estudo remete ao indivíduo.

Uma abordagem mais radical vem dos situacionistas que, no lugar de perguntar qual processo cognitivo ou estrutura conceitual estava envolvida na aprendizagem,

² Sobre a concentração na auto-aprendizagem, Belloni (2001, cap. 2) defende que se trata de dois aspectos do mesmo fenômeno, isto é, se o que se quer, é falar de uma modalidade de educação e seus aspectos institucionais e operacionais, trata-se da educação a distância (EaD), mas se o que se quer, é falar de modos de acesso e metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, isto é, da relação entre sistemas de ensino e os aprendentes, trata-se da aprendizagem aberta (AA). A autora propõe que seja tomado o conceito de aprendizagem aberta e a distância (AAD), conforme recomendação de organismos internacionais², que incluiria diferentes formas e regimes de EaD.

perguntaram que tipo de engajamento social proporciona um contexto apropriado para que a aprendizagem aconteça (Lave e Wenger, 1991). A aprendizagem entendida dessa forma exige a participação em uma comunidade de prática, pois não é entendida como uma aquisição de conhecimento pelo indivíduo, mas um processo de participação social. A aprendizagem acontece nos relacionamentos, nas condições de agrupar as pessoas e organizar um ponto de contato que permita que pedaços particulares de informação tenham relevância (Murphy, 1999). Há, assim, uma conexão íntima entre conhecimento e ação, onde não somente a aprendizagem é parte da vida cotidiana, mas também a aprendizagem pela problematização e a vivência se tornam centrais no processo.

O estudo das abordagens individualistas (behaviorista, cognitivista e humanista) é importante por serem pensamentos fundadores de diferentes práticas pedagógicas da EaD, que geralmente entende que o indivíduo aprende sozinho, em um momento e lugar determinados. Muitas vezes concentrando-se mais em atitudes e comportamentos individuais, ou no ambiente de aprendizagem, do que nos espaços coletivos de interação, suas práticas valorizam mais as capacidades cognitivas para aquisição de conhecimento, a preparação adequada do ambiente de aprendizagem, os interesses individuais de cada um, do que o contexto social da prática da aprendizagem como um processo ininterrupto de troca e interação.

Tais abordagens pregam também a autonomia e o pensamento crítico, porém, ambos conceitos com conteúdos diferentes daqueles utilizados pelo pensamento crítico que embasou o projeto humanista deste estudo. O termo *critical thinking* das abordagens positivistas e também da Andragogia³ vem de uma aproximação individualista, que tem

³ A Andragogia é o estudo da aprendizagem de adultos, baseada principalmente na Psicologia Cognitivista. Brookfield, como um de seus principais representantes, debruçou-se profundamente sobre o desenvolvimento

por objetivo desenvolver pensadores mais perspicazes, na interpretação e reflexão dos fatos no mundo. O pensamento dialógico, que porventura eles defendam, trata de um ato individual, do indivíduo dialogando consigo mesmo para avançar em seus próprios patamares reflexivos. Aqui o professor ensina a como pensar criticamente, desde que a-politicamente. Essa aptidão do pensamento crítico pode ou não levar a um aumento do pensamento crítico social, porém, isso não é de interesse do processo educativo, já que tem pretensões de uma neutralidade política.

Já a pedagogia crítica orientada pelo pensamento crítico preocupa-se com o contexto e sua ênfase é social. A mudança nos pensamentos e ações precisa acontecer coletivamente, e a reflexão é apenas um gancho para a ação; a interpretação, o primeiro passo para a transformação. A prática dialógica acontece com outras pessoas, entre as quais está o professor, que não ignora a política na sua prática educativa. Nesse modelo, o pensamento crítico está diretamente ligado à crítica social, e depende dela.

Na prática, esta diferença aparece na ênfase que se dá ao papel, central ou não, das interações sociais para o pensamento crítico. Enquanto um lado acredita que a formação crítica é individual, para posterior aplicação e talvez algum uso social (porém não dependente dele), o outro lado acredita que a formação crítica só será completa se for realizada socialmente. Por isso, entende-se que as abordagens individualistas limitam as apropriações na EaD e não contribuem para a formação crítica do sujeito. Ao não compartilharem das metas de uma educação para a transformação social, as abordagens individualistas da EaD também não se mostram preocupadas em promover espaços sociais

de “*critical thinkers*”, conceitualizando, identificando características, relacionando componentes necessários e boas práticas promotoras deste na educação de adultos. Para um maior esclarecimento acerca do conceito de pensamento crítico na Andragogia, vide Brookfield, 1987.

de interação que contribuam para a formação crítica do sujeito como apontada anteriormente por Freire.

Como Belloni (2001) alerta, nos sistemas de educação a distância brasileiros, quase sempre o que se vê é que,

“Esta influência [as teorias construtivistas e interacionistas e as pedagogias ativas], porém, é bem menos presente no ensino superior e mesmo no secundário, onde os modelos tradicionais e/ou behaviouristas são ainda fortemente predominantes. Isto significa que os processos de aprendizagem do estudante adulto são ainda pouco conhecidos e as metodologias de ensino praticadas nas universidades podem ser, grosso modo, classificadas com o conceito de ‘educação bancária’ de Paulo Freire (1971)” (Belloni, 2001, p. 31).

Tal retrato brasileiro talvez possa ser explicado pela trajetória particular do surgimento e difusão da EaD no país.

A educação a distância no Brasil⁴ nasceu em 1904, com cursos por correspondência lançados no Rio de Janeiro. Com um modelo de ensino apoiado exclusivamente em material impresso enviado pelo correio, esta primeira geração da EaD foi marcada por cursos de iniciação profissional em áreas técnicas. Cursos ofertados por instituições privadas como o Instituto Monitor, a partir de 1939, e o Instituto Universal Brasileiro, a partir de 1941, tiveram mais de três milhões de pessoas matriculadas até o ano 2000.

⁴ O registro da evolução histórica da educação a distância no Brasil foi retirado de Vianney, 2003.

A segunda geração da EaD, contou com o uso de rádio e televisão e teve duas etapas. A primeira iniciou-se em 1923, com o uso do rádio nas transmissões educativas da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, e teve seu auge na década de 60 com os programas de alfabetização em massa oferecidos pelo Movimento Educacional de Base. No entanto, o uso do rádio não dispensava o material impresso, que continuava a ser enviado pelo correio como material de apoio para a aprendizagem. A segunda etapa foi caracterizada pela entrada da televisão em cursos supletivos a distância, em 1969, ministrado pela Fundação Padre Anchieta, da TV Cultura de São Paulo. Na década de 70 consolidou-se esse modelo de teleducação, com iniciativas como: o Projeto Saci, a série João Silva e o Telecurso 2º grau. A partir de então, os telecursos passaram a ser vistos no Brasil como um instrumento para a educação continuada, para suporte a professores do ensino fundamental e médio, e para a educação supletiva. Fundações privadas e organizações não-governamentais têm ofertado aulas, transmitidas via satélite e complementadas com kits de material impresso, geralmente vendidos nas bancas de jornal, e assim têm alcançado um público não atendido pela educação formal.

A oferta de cursos a distância usando computadores só surgiu no Brasil a partir de 1994. Vianney (2003, p. 15-16) justifica a demora na entrada da universidade brasileira na EaD devido à história diferenciada de implantação do ensino superior no Brasil. Enquanto Inglaterra e Espanha incentivaram a criação de universidades nas colônias desde o século XVI, Portugal manteve os brasileiros vinculados à Universidade de Coimbra até a vinda da família real ao Brasil em 1808, com a abertura apenas de cursos de navegação e áreas médicas. A Universidade do Brasil surgiu em 1920 no Rio de Janeiro, que se comparada a outras como Harvard (1636), México (1553) e Buenos Aires (1821), pode ajudar a compreender a defasagem de quase três décadas na expansão da educação a

distância no ensino superior (a EaD nas universidades da América do Norte e América Hispânica se deu nas décadas de 1960 a 1980).

Com a expansão da Internet nas Instituições de Ensino Superior do país, e, posteriormente, com a oficialização da modalidade de EaD para todos os níveis de ensino através da publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)⁵ em 1996. As experiências pioneiras com o uso da Internet como mídia educacional aconteceram entre 1994 e 1996. Em 1997 tem início a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* pela Internet, caracterizando definitivamente a entrada do Brasil na 3^a geração de EaD. Um dos agentes importantes dessa entrada foi a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que ofereceu os primeiros cursos de mestrado por videoconferência montando pólos de aprendizagem dentro das empresas e unidades de apoio educacional para aulas a distância, porém síncronas. Entre outras instituições que participaram deste início estão a Universidade Anhembi Morumbi, com cursos de extensão em moda, turismo e pesquisa em design pela Internet, desde 1995; a Escola Paulista de Medicina, com oferta via Internet de materiais suplementares aos alunos de cursos de graduação, a partir de 1994; a Faculdade Carioca, que ofereceu seu primeiro curso online em 1996; e a Universidade Federal de Minas Gerais, que utilizava MOO (*Multi-user Object Oriented*) para interação síncrona de alunos, listas de discussão, e atendimento por monitores desde 1995.

No final de 2002 havia quase 85.000 alunos matriculados nos 60 cursos superiores a distância oficialmente registrados, quantidade pequena se comparada aos mais de três milhões de alunos matriculados no sistema de ensino presencial na mesma época⁶. O Brasil ainda apresenta uma evolução tímida da EaD, se comparada a outros países que, de modo geral, ao entrarem na 3^a geração da EaD, sofreram uma expansão acelerada de

⁵A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) pode ser encontrada em: <http://www.mec.gov.br> .

universidades estatais a distância. Hoje, no Brasil, a evolução tem se caracterizado não pela substituição de uma geração por outra mais avançada tecnologicamente, mas por uma sobreposição, onde podem ser encontrados cursos das três gerações da EaD. E as críticas a esse quadro recaem sobre a legislação que regula a EaD no país, por ser a expressão de políticas públicas que têm freado iniciativas parecidas às internacionais.

Pode-se recortar do acima exposto, que o Brasil encontra-se no momento com um grande potencial de expansão de cursos de EaD de 3^a geração, onde o que parece ser o grande, e talvez único, impedimento seja uma liberação legislativa para que cursos pipoquem por todo o país, não importando realmente se há diretrizes nacionais para esta difusão, e em que direção elas apontam na questão-chave deste estudo, que é a formação crítica do sujeito. Por essa razão este estudo promoveu um recorte de trabalho, concentrando os esforços na análise da apropriação das novas tecnologias de informação e comunicação nos cursos dessa última geração, já que tais estudos caminham na direção de uma investigação de outros patamares de instrumentalização tecnológica, desta vez realizados no ensino superior através da oferta de cursos a distância.

Pelo estudo apresentado da realidade brasileira, pode-se tirar daí que as práticas vigentes da EaD no Brasil concentram-se na transposição de práticas bancárias de ensino presencial para a modalidade a distância. Nas práticas brasileiras, e, principalmente nas referências internacionais que o Brasil incorpora, a EaD mostra-se como uma prática instrumentalizadora, que promove a alienação dos indivíduos de duas maneiras: por restringirem e até anularem as práticas espaciais nos cursos a distância, e também porque não valorizam, e assim também restringirem, os espaços sociais de interação. No escopo deste estudo, usa-se o conceito de Educação a Distância (EaD) entendendo-o como uma

⁶ Censo Brasileiro do Ensino Superior de 2001. Relatório completo no site: www.mec.gov.br.

nova modalidade de ensino e aprendizagem, que muda as práticas sócio-espaciais mas, sem contudo, poder abster-se delas, já que a formação crítica depende, essencialmente, conforme Freire, das relações sócio-espaciais que acontecem no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, para garantir a possibilidade da formação crítica na EaD seria necessário trazer o projeto político-pedagógico libertador de Freire, com a dimensão espacial no sentido lefebvriano, e viabilizar a aprendizagem problematizadora através das interações sociais na nova condição espacial permitida pela mediação tecnológica.

Pode-se assumir que as abordagens individualistas tão em voga entre os produtores de cursos a distância não são adequadas, e só contribuem para viabilizar e legitimar propostas bancárias que promovem ainda mais a alienação. O discurso comum dos cursos EaD se apropria dessa perspectiva individualista apresentada nas abordagens psicológicas, que não questionam tanto o caráter instrumental do próprio projeto pedagógico como, também, o uso instrumentalista das tecnologias. Dessa forma anulam as potencialidades das TICs apontadas na Parte I, na medida em que replicam e acirram os usos instrumentalistas possíveis através delas e não promovem a busca de novos sentidos e usos adequados a um projeto de emancipação e libertação.

Essa análise mostra que essas abordagens individualistas não são capazes de satisfazer as exigências da formação crítica que se procura no Projeto Humanista defendido neste estudo, por isso devem ser evitadas na busca pelo potencial libertador das tecnologias de informação e comunicação. Esse reconhecimento determinou um passo decisivo neste estudo, e significou opções metodológicas importantes, pois a decisão de avançar na busca de uma prática educativa libertadora na EaD significaria abandonar os referenciais teóricos construídos até o momento no recente campo da educação a distância, e buscar transportar o referencial teórico freiriano de uma formação crítica no ensino presencial, a ação

dialógica, para a educação a distância. Essa constatação remeteu a presente pesquisa à necessidade de criação de um nicho teórico próprio na área da EaD, onde se estudasse e aprofundasse a teoria de Paulo Freire para a nova forma de ensino-aprendizagem, que é a educação a distância. Buscar compreender se as práticas problematizadoras de ensino-aprendizagem podem ser transportadas, de alguma forma, para a educação a distância é a tarefa do próximo item.

2.2. O pensamento crítico nas práticas da educação a distância

A partir da constatação apresentada no item anterior da concentração da oferta de cursos EaD no Brasil sob o enfoque de uma teoria individualista, e também da conclusão a que se chegou na Parte I sobre as possibilidades latentes nas TICs, que, no entanto, não são usadas adequadamente, buscou-se iniciar este item por uma análise crítica a respeito de uma característica fundamental da educação mediada pelas TICs: a comunicação. Partindo do pressuposto que o processo de ensino-aprendizagem é uma mediação (quer seja pela pessoa do professor e sua leitura do mundo ou um recurso tecnológico que conserve alguma forma dessa interlocução desejada), que organiza e dispõe essa leitura através de metodologias, estratégias e materiais de ensino, mais importante do que saber os recursos tecnológicos utilizados seria analisar o tipo de comunicação é proposto através deles, se dado por uma ação comunicativa ou uma ação instrumental, aos moldes da teoria comunicativa desenvolvida por Habermas.

A teoria da ação comunicativa de Habermas (1984, 1990) distingue dois tipos de racionalidade, a comunicativa e a instrumental, que orientariam duas formas de ação no mundo: a primeira, a instrumental, resultaria numa ação orientada a um fim, envolvendo a

ação instrumental ou estratégica para influenciar as pessoas; a segunda, comunicativa, resultaria numa ação orientada ao processo, que envolveria a busca de entendimentos baseados no mútuo respeito e compreensão. O correlativo apresentado por Habermas para essas duas racionalidades no mundo contemporâneo seria o *sistema* e o *mundo da vida*, respectivamente. O *sistema* (que tem a ver com a economia, codificada como dinheiro, e o aparato administrativo, codificado como poder) estaria engajado em uma complicada e potencialmente destrutiva relação com o *mundo da vida* (que seria o cotidiano, onde se reproduz a cultura, a integração social e os processos de socialização) (Connelly, 1997; Welton, 1993), de tal forma que dois resultados são possíveis: ou o *sistema* vem a servir o *mundo da vida*, ou o *mundo da vida* é colonizado pelo *sistema* e vem a servi-lo. O último caso é o que tem predominado ultimamente, que em outras palavras, significa que o *sistema* tem eliminado as oportunidades para a ação comunicativa que tanto constrói como reforça o *mundo da vida* (Mezirow, 1995).

Para a educação, a teoria habermasiana da ação comunicativa pode descrever um ideal onde os participantes colocam seus pontos de vista na análise do problema em questão, escutam e respeitam os dos outros, e seriamente avaliam qualquer contribuição à questão. Vai mais além do que um debate ou da consideração de prós e contras, e indica a predisposição para processos de tomada de decisão onde os participantes se engajam no discurso racional que emerge de situações genuinamente democráticas (Collins, 1991, p. 12). Poderia-se compreender que tal processo é mais democrático e racional, do tipo que procura uma construção coletiva de significado em processos contínuos e reflexivos que buscam o entendimento acerca de alguma questão.

O arcabouço teórico de Habermas proporciona ao estudo da educação a distância uma abordagem diferencial. Se o que se quer é distinguir duas possíveis

contribuições da EaD a partir da separação de Habermas entre *mundo da vida e sistema*, poder-se-ia imaginar seu uso em duas maneiras: uma primeira onde a EaD está voltada para o *mundo da vida* e o fortalecimento da ação comunicativa e, em decorrência, do poder comunicativo e de esferas políticas públicas de expressão de demandas sociais das “periferias” do sistema político; ou uma segunda, onde a EaD não tem nenhum compromisso, seguindo uma lógica instrumental e voltada para os *sistemas*, e procura, tendencialmente, “colonizar” o *mundo da vida*. Isto é, a educação a distância pode ser usada tanto para legitimar o sistema, através da colonização do *mundo da vida*, quanto pode ser o lugar da expressão de esferas políticas públicas, dada através de uma ação comunicativa em suas redes comunicativas. De onde se conclui que a opção não passa por requisitos tecnológicos, e sim por uma questão de opção política dada em outro nível.

No caso da educação a distância, a tecnologia sempre desempenhou um papel relevante, pois ela é necessária para mediar a separação entre professor e aluno, pelo uso de impressos, rádio, telefone, televisão, fitas de áudio e videocassete, computadores. O que a teoria crítica de Habermas diz para esse contexto é que, mesmo com a evolução das tecnologias de informação e comunicação, que agora podem suportar formas mais interativas de comunicação (bidirecionais), as opções educativas têm sido, de longe, por uma educação que aliena, que “*fortalece a sua habilidade de colonizar o mundo da vida através da privatização, individualização, racionalização, militarização e profissionalização*” (Sumner, 2000, p. 281). Então aquela segunda possibilidade acima mencionada, de uma educação que serve o sistema, tem sido predominante, e assim corrobora com o que foi dito antes, sobre uma preponderância de uma educação alienadora dada pela forma de apropriação das TICs na educação, reafirmando a discussão sobre alienação e a utilização da tecnologia como fator de incremento dessa alienação.

A opção política-pedagógica do curso pode ser alcançada através dos tipos de comunicação permitidos e promovidos no curso. Seguindo Sumner (Ibid, p. 271), opera-se uma divisão também na tecnologia usada nas práticas comunicativas da educação a distância: ou ela envolve uma comunicação primária unidirecional (unidades de curso, fitas de vídeo, televisão e rádio), que no entender deste estudo mal se poderia considerá-la realmente uma forma de comunicação como Habermas a coloca, mas sim apenas uma transferência “bancária” de informação; ou ela envolve uma comunicação primária bidirecional (tutoria por telefone, videoconferência, e-mail, conferência por computador), que teria o potencial de suportar uma ação comunicativa, sem contudo trazer em si a garantia de que ela ocorra. Está certo que o uso de tecnologias de comunicação unidirecionais é necessário e bem-vindo, desde que complementar, e não dominando completamente as práticas educativas a distância, mas a predominância de uma comunicação unidirecional nas trocas comunicativas caracteriza um modo de educação “bancária”, enquanto a predominância na criação de ambientes de troca e interação comunicativa, não só entre professor, administração, tutor e aluno, mas entre os próprios alunos e no processo de aprendizagem, reflete uma proposta que pode criar esferas públicas de aprendizagem através da promoção da ação comunicativa.

Retomando aquela periodização da trajetória da EaD, introduzido anteriormente, é possível fazer uma apreciação crítica diferenciada para cada um dos períodos, onde poder-se-á afirmar que a EaD tem contribuído para a alienação e não tem criado as condições de uma educação libertadora⁷. Na sua primeira geração, de estudo por correspondência, a educação a distância já tendia a deixar ao indivíduo-aprendiz a decisão sobre onde e como o novo conhecimento adquirido seria colocado em uso (Selman e

Dampier, 1991, p. 231). O estudo era fragmentado e despachado pelo correio e a forma de aprendizagem era a dita por Freire como “bancária”. A ênfase na capacitação individualista acontecia sob o custo das comunidades de aprendizagem que não eram criadas e assim, esse tipo de educação não promovia as bases para a ação comunicativa que suporta o *mundo da vida*. Na segunda geração a educação ainda estava concentrada no material impresso, e passou aos poucos para a oferta de comunicação unidirecional e depois bidirecional, haja vista o exemplo da *Open University* no Reino Unido⁸. Apesar dessa geração carregar consigo o potencial para a ação comunicativa pelas possibilidades da tecnologia de comunicação bidirecional, o modelo de ensino continuou concentrado na comunicação unidirecional, no conhecimento especializado, no mercado de massa e na independência dos estudantes (Sumner, 2000, p. 277). Fato que se repetiu na terceira geração, quando o avanço tecnológico propiciou inclusive a conferência mediada por computadores⁹, mostrando que antes das possibilidades dadas pelos recursos técnicos havia, sim, uma escolha de um modo de educação, que serve ou não ao *sistema*, nas palavras de Habermas, ou que é uma educação bancária ou não, nas palavras de Freire.

O que esses autores admitem e mostram é que a EaD tem sido usada quase exclusivamente reforçando a instrumentalização e a alienação. Nas primeiras gerações, a aprendizagem não é social, mas individualista, e é considerada uma aquisição de conhecimento dada pelo material de estudo. A terceira geração tem à sua disposição um recurso tecnológico apropriado para a aprendizagem coletiva, que pode ou não acontecer, dependendo da decisão de valor que está na proposta político-pedagógica do curso. Apesar

⁷ A análise histórica dividida em três gerações da educação a distância, a saber: o estudo por correspondência, a educação multimídia a distância, e a educação a distância mediada por computadores, foi retirada de Sumner, 2000.

⁸ Vide a experiência em: <http://www.open.ac.uk> e publicações em: <http://mcgraw-hill.co.uk/openup>.

⁹ Mason (1992) descreve as conferências mediadas por computador como uma forma escrita de interação eletrônica entre pessoas.

desses meios estarem sendo usados primordialmente para promover e reforçar a alienação, o fato deles permitirem um uso que atenda a outros objetivos mais humanos já representa uma possibilidade, que será ainda maior no momento em que no ato da decisão de valor, da proposta político-pedagógica do curso, haja uma alternativa de apropriação que permita a escolha por uma prática que forme criticamente o sujeito. O desafio pelo qual passa este estudo agora é o de identificar práticas sócio-espaciais da EaD que promovam a formação crítica do sujeito.

O fato é que, ao criar uma dependência da tecnologia e repetir incessantemente a necessidade de adquirir habilidades essenciais para a tão aclamada economia da informação, esse modelo de educação legitima uma aprendizagem que aliena e não promove a liberdade. Como Spencer (1998) alerta, tal uso da tecnologia apenas mascara uma educação sendo usada para criar a conformidade e a adaptação à ideologia dominante, que alimenta e reforça uma educação que serve aos propósitos economicistas ao invés de ser usada para propósitos humanistas e sociais, como o buscado neste estudo.

Cursos a distância que sejam meras adaptações da tradicional educação individualista continuada em ambientes informatizados (posto que baseados na instrução fragmentada de conteúdos, sobrecarregados de informações em CD-ROMs e links de websites, testes individuais) podem aumentar e tornar quase infundo o acesso à informação pelos estudantes, mas não contribuem em nada para providenciar a interação vital necessária para o diálogo, isto é, através da aprendizagem social e da ação comunicativa (Sumner, 2000, p. 278). Enfim, a despeito de a EaD de terceira geração trazer em si o potencial e a base tecnológica necessários para promoverem a formação crítica, eles raramente tem sido usados com esse propósito, o que poderia estar associado, então, à não

promoção de práticas de interação social, que podem promover a ação comunicativa habermasiana e a ação dialógica de Freire, tendo em vista que:

“A essência de uma educação que constrói o mundo da vida é a experiência de aprendizagem em grupo que caracteriza a ação comunicativa. Ação comunicativa é um processo bidirecional que pode acontecer face-a-face ou, com diferentes níveis de eficácia, pela mediação do texto (correspondência com tutores), áudio (tutoria por telefone ou audioconferência), televisão (televisão interativa e videoconferência) e computador (e-mail ou conferências por computador). A ação comunicativa não pode acontecer na comunicação unidirecional – unidades de curso e suplementos, fitas de áudio e vídeo, e programas de rádio e televisão. Essas tecnologias unidirecionais deixam pouco espaço para a comunicação no sentido verdadeiro do termo – comunicação como o discurso emancipatório e não-dominante desenhado para promover o entendimento (Boyd, 1991)”
(Sumner, 2000).

Isto quer dizer que, mesmo reconhecendo o uso comum e inadequado das comunicações bidirecionais em ambientes educativos a distância, principalmente da conferência por computador, este trabalho concentra-se no potencial desses espaços de interação comunicativa e social para a promoção de uma educação libertadora. Jenny Preece (2000, p. 161 e 162) realizou um estudo detalhado sobre os tipos de recursos disponíveis para promover trocas comunicativas na EaD, e analisou o potencial de cada um, com vantagens e desvantagens, para atender práticas pedagógicas específicas

(apresentado na Tabela 2.2, no Anexo 1). O esforço empreendido pela autora vem contribuir especialmente para este trabalho por não separar em sua análise as experiências *online* e *offline*, apresentando a experiência do aluno de forma integrada e completa, assim como foi o entendimento deste estudo na definição do ciberespaço como integrante e integrador da vida cotidiana. E, nesse contexto mais amplo, ela apresentou as formas comunicativas que podem ser apropriadas na educação, o que pode permitir delinear (a partir dos lugares e momentos do curso que promovem essas comunicações) onde os espaços sociais de interação humana podem ser construídos, através de um uso que promove a ação comunicativa (ou ação dialógica), segundo recorte feito anteriormente.

Falou-se aqui das práticas comunicativas e dos ambientes propícios para diferentes formas de interação social. Segundo Sumner (2000), as conferências por computador podem servir o *sistema* ao serem fechadas, circunscritas, não-exploratórias e hierárquicas, ao passo que podem servir ao mundo da vida ao serem ilimitadas, diversificadas, democráticas, participatórias e “com ruído” (significando a interatividade da aprendizagem social).

Está certo que a existência de meios adequados a uma ação dialógica não implica necessariamente que a interação social aconteça, que, por todo o estudo apresentado anteriormente, já se sabe que a tendência é justamente oposta. A pergunta que segue, então, é em que medida a comunicação que acontece através desses meios cria espaços de interação social. Esse debate é similar ao que acontece na questão de se as redes sociais formadas na Internet chegam a criar “verdadeiras comunidades”. Por enquanto a discussão tem girado em torno de pontos de vista carregados de critérios valorativos e menos de estudos científicos que possam atestar (apesar da história recente da Internet) a existência das comunidades (Garton; Haythornthwaite; Wellman, 1997), e quando o fazem,

buscam separar as comunidades *online* e *offline*, posição que este estudo já se opôs anteriormente por considerá-la restritiva na tentativa de separar realidades integradas da vida cotidiana das pessoas.

A opção metodológica deste estudo, de apresentar alternativas e novas perspectivas de apropriação das TICs para uma formação crítica do sujeito (e não o estudo dos impactos dessas TICs na formação crítica), orientou mais um recorte necessário neste momento: o de, reconhecendo as limitações das TICs, buscar identificar as possibilidades existentes através delas. Isto é, busca-se aqui identificar onde e como a formação crítica do sujeito pode acontecer, e até o momento chegou-se à resposta de que nos espaços de interação social do ciberespaço através de uma apropriação que promova a ação dialógica. Tais espaços de interação podem ser construídos através das trocas comunicativas realizadas nos cursos, e talvez o debate acerca da formação de comunidades virtuais nos cursos possa orientar este estudo acerca da qualidade das trocas comunicativas, e das análises possíveis a partir da sua constatação. Por esse motivo, este estudo debruça-se agora sobre a formação de comunidades virtuais nos cursos EaD, isto é, as comunidades de aprendizagem. Especialistas como Kollok (1998) apontam que os maiores desafios no futuro da Internet não são tecnológicos, mas são desafios de ordem sociológica, da interação e organização social, o que conduz a uma ênfase, que este estudo acompanha essa tendência crítica, de enfrentar os problemas de facilitar e encorajar bem-sucedidas interações *online* e a criação de comunidades virtuais.

2.3. Espaços sociais de interação no ciberespaço: as comunidades de aprendizagem

A interação social dos cursos a distância pode ser descrita como uma prática social no ciberespaço e pode vir a formar o que se denomina de Comunidades de Aprendizagem. A interação social e a formação de comunidades nos cursos EaD são necessárias, e mesmo as práticas bancárias reconhecem sua relativa importância (Klobas e Renzi, 2002). O que difere entre o método bancário e o método problematizador é o papel que a interação social assume no processo de ensino-aprendizagem, que, se em cursos que pretendam promover a formação crítica do sujeito elas assumem um papel central, em cursos bancários, que são a maioria, a interação social é relegada a um segundo plano, que quando existente, é tomada como prática complementar ao fazer pedagógico do curso.

Como já foi visto, a maioria dos cursos EaD tem um enfoque bancário e pecam pela ênfase no individualismo da aquisição de conhecimento. São cursos que, ao oferecer a flexibilidade de tempo e espaço, grande atrativo dos cursos *online*, não valorizam a estrutura didática e pedagógica interativa, que além de minimizar o isolamento também contribui para práticas de aprendizagem colaborativa e em grupo. Essa tendência poderia estar relacionada à influência das abordagens do viés da Psicologia, que tendem a privilegiar uma prática pedagógica que, para o sucesso da aprendizagem, mantém o indivíduo isolado de seu contexto, tanto de sua vida *offline* de suas relações comunitárias de vizinhança como de sua vida *online* de suas relações no ambiente educativo do curso.

Visto como uma espécie de evolução das plataformas de aprendizagem, as conferências entre as pessoas têm sido reconhecidas como estratégicas para a aprendizagem, mesmo nas abordagens individualistas. Já se reconhece a necessidade de envolvimento social dos alunos para que a aprendizagem ocorra, mas, como coloca

Garrison (1997, p. 3), seu papel restringe-se a apoiar a construção de sentido e a confirmação do entendimento. Esse é apenas um nível de envolvimento, que, se permanece na visão individualista, vai optar por criar espaços de interação separados da prática de ensino e aprendizagem, como fóruns de discussão para bate-papo, que não são bem-vindos nos fóruns exclusivos de aprendizagem de conteúdo. Ou seja, algo que esteve fora da proposta bancária torna-se importante na medida em que tal proposta pressupunha certas condições que ela mesma não incorporava na sua reflexão, a exemplo da importância da comunidade entre os alunos que, em sua adaptação à EaD não se preocupou em criar ambientes de interação social e até mesmo suprimia-os completamente, encontrou tantas dificuldades que voltou atrás para incorporá-la, porém ainda como um “adicional” ao processo de ensino-aprendizagem.

É preciso primeiro desmistificar as compreensões fáceis da EaD, que se mostram ideológicas na medida em que tomam uma pequena parte para o todo, e paralelamente, é preciso ser construtivo na medida em que se elabora uma proposta alternativa, isto é, a existência de “comunidades virtuais” em cursos de método bancário não significa que a interação social procurada no Projeto Humanista esteja acontecendo, mas, sim, que ela poderia ocorrer. Este estudo reafirma, portanto, que a diferença está na forma de apropriação das TICs, e que, no caso das comunidades virtuais, pode também expressar apenas mais um uso alienador pelo viés individualista ou ser a ferramenta-chave para o fomento da ação dialógica em espaços de encontros coletivos e de possíveis interações sociais dadas pela ação comunicativa.

Uma visão contrária à individualista de Garrison e seu grupo, que prevê a necessidade de comunidades de aprendizagem para incrementar o processo cognitivo individual, é apresentada por Klobas e Renzi (2002), que se aproxima à proposta de

formação crítica deste estudo. Eles acreditam que não se pode dissociar aspectos sociais do processo de aprendizagem e que os cursos deveriam acolher e promover que tais trocas pessoais acontecessem no próprio ambiente de aprendizagem, sem separação entre trocas comunicativas pessoais e de conteúdo, o que poderia ser entendido como um aspecto da educação contextualizada na EaD. Esses autores comungam do pensamento de Palloff e Pratt (1999) de que *“na educação a distância, para que o processo de aprendizagem seja bem sucedido, é preciso dedicar atenção especial ao desenvolvimento do senso de comunidade com o grupo de participantes”*.

De tal forma que se compreende que uma formação crítica deve passar necessariamente por um processo coletivo de troca de idéias, reflexão crítica e interação social, e que assim conduza a uma re-significação de informações, e uma validação do conhecimento. Nesse processo realizado a distância, a comunidade de aprendizagem assume central importância porque é o veículo por onde a aprendizagem acontece nesse novo ambiente. Quando o contexto pessoal atravessa o discurso que busca uma significação coletiva para o conteúdo trabalhado, aí está presente uma comunidade de aprendizagem. Renzi e Klobas (2002) utilizam justamente essa característica para identificar a formação de uma comunidade de aprendizagem, isto é, quando não existem espaços delimitados e separados para as trocas pessoais e de conteúdos de aprendizagem e os alunos fazem do processo de aprendizagem uma mistura real de conteúdo e contexto pessoal.

Talvez esses autores indiquem uma consideração das comunidades virtuais como estratégicas, e, no enfoque deste estudo, em duas direções. A primeira, na valorização de uma educação contextualizada, a princípio na consideração do contexto individual dos alunos como parte integrante da prática pedagógica, embora os autores não

se refiram à também necessária inclusão desses contextos na elaboração dos currículos. Para eles, a experiência de aprendizagem faz parte da vida cotidiana dos alunos e esta é também parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, e, portanto, o curso deve ser aberto o bastante para incluir e ser o espaço social dessas trocas significativas do contexto real da vida de cada um, como uma estratégia necessária para a criação de um senso de comunidade.

A segunda direção em que contribuem Renzi e Klobas é a da possibilidade de formação aí de um espaço de representação. As comunidades de aprendizagem formadas segundo o enfoque desses autores oferecerem a oportunidade do sujeito poder fazer a articulação entre cotidiano, espaço e comunidade, isto é, operar a síntese do espaço percebido, concebido e vivido. Esse momento de articulação pode transcender a sua articulação como representação do espaço, e, pode tornar-se um espaço vivo e espontâneo, do devir, que não está completamente ordenado e programado, mas que é construído cotidianamente, através da comunicação dialógica, em espaços coletivos de interação, e, portanto, como um potencial espaço de representações. De forma que as comunidades de aprendizagem trazem latente a possibilidade de se constituírem em espaços sociais construídos pelos professores e alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que podem transcender o ensino burocrático de conteúdos, da visão bancária, e se constituírem nos espaços necessários para a transformação social almejada no ensino problematizador.

Desta forma, as comunidades de aprendizagem, se formadas nesse sentido de Renzi e Klobas, poderiam ser a base para a ação dialógica de Freire, e, portanto, para o desenvolvimento da formação crítica do sujeito, através do tratamento dos cinco elementos essenciais para a formação crítica do sujeito que foram recortados da teoria da ação

dialógica. Pois a comunidade de aprendizagem apresenta a potencialidade de tornar-se um espaço social, haja vista que poderia suportar e promover a relação dialética entre reflexão crítica e prática social (imaginada por Renzi e Klobas), dadas em um relacionamento horizontal e com um compartilhamento de idéias, com vistas, como uma prática social engajada no Projeto Humanista, à ação política.

Tal tarefa não é fácil, porque pressupõe muito mais do que a existência de uma comunidade de aprendizagem e as suas condições de propiciar trocas interativas. Como dito anteriormente, se a formação crítica do sujeito continua não sendo a escolha política na educação é justamente porque ela tem o potencial de transformação social, pois, *“esta é a razão por que a concepção problematizadora da educação não pode servir ao opressor. Nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’”* (Freire, 1987, p. 75). Tudo começa com uma opção político-pedagógica que escolha promover a formação crítica do sujeito através de uma educação problematizadora, e, desde que essa escolha seja feita, este estudo pretende servir como uma primeira reflexão acerca de como poderia ser encontrado e desenvolvido o método problematizador de Paulo Freire na educação a distância. De forma que este estudo se desobriga neste momento a continuar apontando que esta não é a prática comum, porque possivelmente ela sequer foi ainda experimentada. Mas procura desenvolver uma possibilidade de elaboração da ação dialógica na EaD como uma potencialidade latente nas TICs que poderiam ser usadas segundo critérios e objetivos do Projeto Humanista que fundamenta essa opção político-pedagógica. A partir de agora, este estudo vai se debruçar sobre a possibilidade vislumbrada através da ação dialógica desenvolvida em comunidades de aprendizagem para verificar como a EaD poderia suportar e promover a formação crítica do sujeito.

O principal, no entanto, seria perceber a potencialidade existente nessas comunidades de, no momento em que tais trocas comunicativas acontecem de forma dialógica, em um ambiente que promove o relacionamento horizontal e o compartilhamento de idéias, essa comunidade de aprendizagem possa construir um espaço social, onde seja operada a relação dialética entre reflexão crítica e prática social. E, tudo isso com um principal e imprescindível objetivo: o de formar criticamente o sujeito para a ação política.

Ao fundamentar esta tese na teoria crítica desenvolvida por Paulo Freire, parte-se do pressuposto que a ação dialógica é uma prática pedagógica necessária para promover a formação crítica do sujeito. E que ela seria possível na EaD, desde que os seus cinco elementos essenciais existissem e fossem trabalhados também no curso a distância. Em resumo, a formação crítica do sujeito no ciberespaço deve seguir as mesmas premissas de Paulo Freire, só que para um novo contexto. Isto é, a ação dialógica é uma prática pedagógica necessária para a formação crítica do sujeito crítico nos processos de ensino-aprendizagem presenciais e também nos a distância. O próximo capítulo trabalha um possível desdobramento na EaD dos cinco elementos essenciais para a formação crítica: o relacionamento horizontal, o compartilhamento de idéias, a reflexão crítica, a prática social e a ação política, procurando encontrar formas de identificar a ação dialógica em cursos a distância. Esse estudo será a base para a elaboração de um modelo empírico que possa ser usado para a verificação da capacidade de um curso a distância promover a ação dialógica como prática libertadora do Projeto Humanista de formação crítica do sujeito.

3. OS CINCO ELEMENTOS ESSENCIAIS DA FORMAÇÃO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Este capítulo trata da concepção e elaboração de um possível desdobramento da ação dialógica em cursos a distância. O presente afastamento do pensamento crítico de uma apropriação das TICs no novo campo da educação a distância promoveu uma necessidade a este estudo de procurar operar uma possível aproximação através da tentativa de fazer uma leitura da teoria freiriana da ação dialógica à nova prática educativa que vem contribuindo para a instrumentalização e alienação das pessoas, a saber, a educação a distância.

A partir da iluminação teórica do Projeto Humanista, que assumiu a formação crítica do sujeito como uma ação de transformação social, este estudo se respaldou na teoria de Paulo Freire que apontou um método problematizador como uma prática político-pedagógica para a libertação das pessoas. Tal método freiriano, descrito através da necessidade de existência de ação dialógica em propostas educativas libertárias, foi sintetizado anteriormente na definição de cinco elementos essenciais da formação crítica: o relacionamento horizontal, o compartilhamento de idéias, a reflexão crítica, a prática social, e a ação política.

O esforço deste capítulo segue na direção de desdobrar esses cinco elementos essenciais para a formação crítica na nova condição espacial apresentada no mundo contemporâneo, a saber, os cursos oferecidos na educação a distância. Esse esforço será apresentado através da concepção e elaboração de um modelo, chamado Modelo Conceitual, que poderia ser usado como uma primeira leitura da teoria freiriana à EaD, e

servir assim para estudos futuros sobre a capacidade da EaD vir a se tornar um lugar estratégico para a transformação social ao formar criticamente os sujeitos para a ação política. A potencialidade existente na EaD para que tal intento se realize, que foi apresentada anteriormente neste estudo, será demonstrada na medida em que se encontre parâmetros de análise para a existência dos cinco elementos essenciais nas práticas educativas de cursos *online*.

Se existe uma possibilidade de construir uma prática na EaD que, segundo os ditames de Paulo Freire, possa conduzir a uma formação crítica do sujeito, necessária à transformação social, o modelo desenvolvido é um passo em direção a esse caminho, pois poderia servir para detectar qual a distância entre as práticas atuais e as exigências que uma EaD humanista-freiriana deva cumprir. Isto não é trivial, porque a avaliação precisa ser realizada com critérios que vem dessa proposta político-pedagógica libertadora para a nova perspectiva pedagógica na EaD, e não o caminho inverso.

O Modelo Conceitual tem sua importância por ser uma expressão possível da tese que se delineou até aqui: de afirmar que uma formação crítica através da educação a distância é possível se a proposta educativa for uma apropriação das TICs segundo os critérios humanistas da formação crítica através da ação dialógica. Por isso, para elaborar esse projeto, primeiro se apresentou grandes orientações, dominantes e alternativas, que deveriam ser observadas na formulação de uma proposta educativa libertária, escolhendo-se como orientação a perspectiva humanista-crítica e uma abordagem emancipadora (no relacionamento entre Freire e Lefebvre). Mesmo sem concretizar um novo modelo, essas orientações já seriam necessárias para elaborar uma leitura crítica das atuais propostas como um primeiro e fundamental passo nessa direção.

Na medida em que se procura agora elaborar um método no qual possa-se fazer essa leitura crítica dos cursos EaD em sua capacidade de formar criticamente o sujeito, segundo as orientações já apresentadas, esse método já apresenta de antemão tal fundamentação teórica, que orienta as escolhas, a exemplo dos critérios de avaliação, que já significam uma certa antecipação daquilo que se quer, ou seja, implicitamente, já contem elementos do projeto futuro.

3.1. Bases conceituais para a construção de um modelo de análise da ação dialógica na EaD

O modelo proposto tem como pressuposto central a ação dialógica ser prática pedagógica necessária para a formação crítica, visto que, de acordo com Paulo Freire, a ação dialógica seria a expressão pedagógica da possibilidade da busca pela liberdade do Projeto Humanista, tanto na dimensão da reflexão crítica como na dimensão da ação social, pois ela trabalha dialeticamente a reflexão crítica e a prática social, que ocorrem em ambientes com relacionamento horizontal e compartilhamento de idéias, na direção da ação política.

O desafio deste estudo é a apropriação desse pressuposto ao ciberespaço. Isto é, procura-se levar o método freiriano de formação crítica do sujeito às práticas pedagógicas em cursos a distância. A finalidade dessa investigação é elaborar um modelo que possa servir como instrumento empírico para observação e análise de cursos a distância em sua capacidade de formar criticamente o sujeito, isto é, de promover a ação dialógica em suas práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem. E o primeiro passo seria a elaboração de uma interpretação dos cinco elementos essenciais para a formação crítica ao ciberespaço,

especificamente, como reconhecer e identificar os cinco elementos em um ambiente de cursos *online*.

As opções teóricas desenvolvidas anteriormente resultam em orientações para as novas opções, agora metodológicas, no trabalho empírico. A começar pela definição de afastamento das abordagens deterministas que colocam as TICs na centralidade de todos os processos, o que indica uma abordagem afastada do tratamento de causa e efeito e que valoriza o papel do sujeito da ação na construção histórica dos seus processos de libertação. A abordagem do tipo causa e efeito, geralmente utilizada em pesquisas de viés funcionalista com interesse avaliativo, se concentraria em uma abordagem do tipo *input/output*, isto é, olhando o curso como uma caixa preta, se concentraria no que entra e sai dele, de modo a alterar o sujeito objeto/produto desse processo. A pesquisa empírica orientada por essa abordagem estaria preocupada com a determinação de atributos críticos do sujeito e com a verificação da existência nos cursos de características suficientes ou necessárias para a sua formação.

No entanto, no entender deste estudo tal trajetória é limitada e também reducionista. Ao entender a formação crítica como um processo em construção pelos próprios sujeitos, enfrentar-se-ia uma outra limitação que seria dada pelo fato de que o curso tem um papel importante e estratégico, como espaço de interação social e formação, porém representa apenas um entre tantos outros espaços sociais da vida cotidiana do indivíduo, suscetível a contribuir ou inibir a sua formação como sujeito. Isto é, a formação do sujeito transcende os seus espaços de interação social no meio educacional, embora este tenha uma importância estratégica.

Por outro lado, uma avaliação do tipo *input/output* não estaria concentrada no processo educativo em si, e sim no produto, e indicaria uma apropriação do tipo avaliativa

e funcionalista de toda a pesquisa. A definição da *pergunta de pesquisa*, estratégica para o trabalho empírico, partiu, então, do “*existe ou não a formação crítica do sujeito*” para a pergunta do “*como formar criticamente o sujeito*”. A ênfase no processo educativo indicou a opção metodológica desta pesquisa do afastamento de tais trajetórias funcionalistas concentradas no produto “sujeito” pronto e acabado, na direção da elaboração de uma nova abordagem alternativa, que se concentrasse na exploração de métodos e práticas pedagógicas importantes e necessárias para um curso *online* que pretenda contribuir para a formação crítica do sujeito. Tal opção significou abandonar grande parte das pesquisas realizadas até o momento na EaD na busca de elaboração de um novo instrumento analítico que, além de estar orientado por outros objetivos humanos, se realizaria na prática através de um outro método também orientado por esses objetivos do Projeto Humanista, o método freiriano de formação crítica, e procuraria assim se resguardar de um possível uso inadequado do instrumento em mais uma abordagem imediatista e redutora que avaliasse os cursos *online*.

Portanto, o enfoque deste estudo é o processo pedagógico e não o produto “sujeito”, muito embora a formação crítica do sujeito permaneça como o objetivo que ilumina todo o processo de ensino-aprendizagem. A trajetória escolhida é a de uma análise exploratória de cursos *online* para identificar como reconhecer, em ambientes virtuais de aprendizagem, a possibilidade de ocorrer a ação dialógica preconizada pelo método problematizador de Paulo Freire através da existência de práticas pedagógicas que contribuem positivamente para a formação crítica do sujeito. Isto é, para poder ocorrer uma formação crítica é necessário que os cinco elementos essenciais para a existência de ação dialógica sejam contemplados: o relacionamento horizontal, o compartilhamento de idéias, a reflexão crítica, a prática social, e a ação política; que deveriam ser tomados como

variáveis sistematizadas na verificação da existência da ação dialógica em ambientes virtuais de aprendizagem de cursos *online*.

O desdobramento da teoria freiriana em indicadores observáveis e variáveis mensuráveis capazes de gerar dados representa a construção do Modelo Conceitual. Esse Modelo se desdobra em outros dois, o Modelo Operacional e o Modelo Analítico, que tratam de uma possível apropriação do Modelo Conceitual a uma realidade específica de um curso a distância existente hoje, que será apresentado detalhadamente na Parte III. O primeiro reflete o esforço de operacionalização do Modelo Conceitual em um curso *online*, e descreve como cada elemento pode ser acessado e tratado como dado coletado e como codificar, medir e representar esses dados para seu uso na análise de cursos *online*. O segundo, o Modelo Analítico, apresenta um método possível para analisar os dados coletados, estabelecendo critérios de avaliação, ou nuances que podem ser observadas nos dados coletados, de modo a apontar algumas possibilidades de exploração dos dados coletados e sistematizados.

4. O MODELO CONCEITUAL

O pressuposto da concepção do Modelo Conceitual é a teoria freiriana de uma educação problematizadora como alternativa à educação bancária, no qual a ação dialógica é uma prática pedagógica necessária para promover a formação crítica do sujeito. O método problematizador de Freire exige relacionamento horizontal e compartilhamento de idéias ancorados na prática social e na reflexão, com vistas à ação política. A definição do Modelo Conceitual partiu desses cinco elementos essenciais da ação dialógica, e assumiu que eles são essenciais, e, portanto, necessários, para a formação crítica do sujeito, como sistematizado na Quadro 2.3 – Elementos Essenciais da Formação Crítica do Sujeito.

A verificação da capacidade de um curso *online* promover a formação crítica do sujeito é feita através da identificação, nos espaços sociais do curso, da presença dos cinco elementos essenciais da educação problematizadora de Paulo Freire. O esforço segue na direção de encontrar meios de reconhecer e identificar o quê poderia representar cada um desses elementos na educação a distância. A Quadro 2.3 sistematiza esquematicamente o Modelo Conceitual proposto, desdobrando os cinco elementos essenciais da formação crítica do sujeito em indicadores observáveis e em suas variáveis próprias de mensuração que serão o ponto de partida para a operacionalização desse Modelo.

AÇÃO DIALÓGICA		
ELEMENTOS	INDICADORES	VARIÁVEIS DE MENSURAÇÃO
Relacionamento Horizontal	Comunicação bidirecional	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuição de mensagens trocadas.
	Diálogo aberto e informal	<ul style="list-style-type: none"> • Respostas às mensagens iniciadas pelos estudantes. • Iniciativa. • Existência de informalidade entre professor e estudante.
Compartilhamento de Idéias	Convívio com a diferença	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade cultural no grupo de aprendizagem. • Conhecimento da diversidade cultural pelos estudantes.
	Aprendizagem colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> • Análise do método pedagógico (bancário X colaborativo; individual X coletivo).
Prática Social	Comunidade de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Existência de sinais de uma comunidade de aprendizagem. • Compartilhamento do astral do grupo.
Reflexão Crítica	Discussões morais e éticas	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos do curso (treinamento de habilidades X formação social). • Interdisciplinaridade (aprendizagem múltipla X conteúdo específico).
	Profundidade de reflexão	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de sinais de profundidade de reflexão crítica em um contexto social.
Ação Política	Integração do contexto dos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo relacionado à experiência anterior do estudante. • Currículo apropriado ao contexto e às necessidades dos estudantes. • Abertura para questionamento e contribuição dos estudantes ao currículo. • Abertura do curso à integração das experiências e valores culturais dos estudantes.
	Manutenção de laços comunitários	<ul style="list-style-type: none"> • Manutenção das conexões comunitárias e de vizinhança dos estudantes às comunidades de origem.
	Retorno social	<ul style="list-style-type: none"> • Produtos relacionados ao curso (projetos comunitários, aplicação das discussões no cotidiano).

QUADRO 2.3 – MODELO CONCEITUAL

Resgatando o tratamento do *Relacionamento Horizontal* desenvolvido a partir da teoria de Freire, tem-se que ele representa a condição necessária para que professores e alunos se pronunciem a respeito do mundo e confrontem seus pontos de vista com outros na construção de um sentido coletivo para o mundo. Em um curso *online* o Relacionamento Horizontal poderia ser verificado observando-se o tipo de relacionamento entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, principalmente entre professor e aluno, isto é, identificando-se o tipo de comunicação e o tipo de abertura para o diálogo, que serão nomeados aqui como os indicadores: *Comunicação Bidirecional* e *Diálogo Aberto e Informal*.

A *Comunicação Bidirecional* se contrapõe à forma unidirecional de comunicação da educação bancária, que se concentra na comunicação do professor para o aluno com conteúdos transmitidos e que tem como resposta do aluno para o professor apenas o envio do resultado dos processos de memorização e repetição desses conteúdos prontos, a exemplo do envio de exercícios compulsórios para avaliação. Assim, a existência de *Comunicação Bidirecional* indicaria a possibilidade de existir comunicação dialógica no curso *online*, pois ela não estaria concentrada em uma única direção e permitiria a troca, o que poderia ser verificado através da observação da origem das mensagens. Esse indicador, *Comunicação Bidirecional*, poderia ser identificado no curso através da verificação da distribuição dos fluxos das mensagens trocadas, que será tomada aqui como a primeira variável de mensuração, e representa uma verificação de como as mensagens são trocadas, se privilegia uma única direção - por exemplo, do professor para o aluno ou vice-versa, ou se há uma distribuição equilibrada de mensagens nas duas direções.

Um relacionamento horizontal não fala apenas de quantidades de mensagens trocadas, mas de uma relação de poder, que não deveria ser hierárquica e vertical. Em cursos *online* esse relacionamento pode ser captado verificando a existência de diálogo aberto e informal, uma vez que tanto alunos como professor contribuem para a construção do conhecimento, e também a inexistência de restrições para a manifestação de qualquer participante em colocar seus comentários. Assim, a ausência de diálogo aberto e informal indicaria a ausência de um relacionamento horizontal.

Para identificar a presença de um diálogo aberto e informal em um curso *online* pode-se recorrer à verificação, primeiro, se as perguntas e colocações dos alunos são respondidas, tanto pelo professor como pelos seus colegas de curso. Isso denotaria a importância dada aos comentários dos alunos, isto é, se esses servem para iniciar um debate sobre o tema, tanto com o professor quanto com os colegas. Segundo, verificando a percepção dos alunos sobre a qualidade do seu relacionamento com o professor e com o seu grupo.

O *Diálogo Aberto e Informal* representa a postura dialógica do grupo, que é exibida quando os alunos sentem-se confortáveis para levantar questões, quando elas são devidamente levadas em consideração pelo professor e os outros participantes do curso, e quando a postura informal do professor é favorável ao diálogo e indutora das condições de conforto necessárias para os alunos levantarem questões. A existência desse indicador poderia ser identificada em um curso *online* através da verificação da existência ou não de uma postura hierárquica no diálogo entre professor e aluno ou, por outro lado, se existe uma informalidade no tratamento do grupo. Também se os estudantes sentem-se à vontade para colocar questões, começar debates com dúvidas ou posicionamentos próprios, e,

principalmente, se essas questões iniciadas por eles são respondidas de forma a gerar realmente novos debates.

Sobre o *Compartilhamento de Idéias*, defende-se que, apesar das comunidades de aprendizagem *online* terem como elemento agregador a afinidade de interesses, uma das características particulares da modalidade de Educação a Distância é poder agrupar pessoas de lugares diferentes, com uma variedade de culturas, realidades, preocupações, e interesses. Na EaD, o contexto particular do participante não é tão uniforme, diferentemente da maioria dos cursos presenciais, quando os estudantes geralmente pertencem à mesma sociedade, cultura e até vizinhança, e se não têm uma afinidade entre si através do convívio com os mesmos problemas sociais, já possuem os instrumentos para identificar visualmente tais pertencimentos e se colocar socialmente diante deles. Em um curso *online* é preciso criar outras estratégias de convívio com a diferença.

No espaço educacional *online*, a possibilidade de existir uma ampla gama de diferenças culturais pode ser vista tanto como um problema a ser anulado, como uma virtude a ser explorada, dependendo do enfoque educativo (bancário ou problematizador). Entende-se que para uma formação crítica é imprescindível que a oportunidade do convívio de culturas diferentes deva ser aproveitada. As diferenças culturais deveriam ser exploradas, valorizadas e trazidas para o processo de ensino-aprendizagem.

O Compartilhamento de Idéias significa que os estudantes têm a oportunidade de trazer para o ambiente do curso os seus contextos, e que o curso pode vir a tornar-se um espaço social de negociação das diferenças. Ele poderia ser representado por dois indicadores observáveis: o *Convívio com a Diferença* e a *Aprendizagem Colaborativa*.

O *Convívio com a Diferença* e a expressão dessas culturas diferentes contrapõem idéias e pontos de vista para a mesma questão e engrandecem o processo de

aprendizagem, pois quanto maior a diversidade cultural reconhecida e compartilhada no grupo, mais rica será a experiência da aprendizagem. Esse indicador poderia encontrar como variáveis a existência de uma diversidade cultural no grupo de aprendizagem e o reconhecimento de que tal diversidade existe e é compartilhada no grupo.

Por sua vez, a *Aprendizagem Colaborativa* intensifica e estimula o *Convívio com a Diferença* e torna-se um indicador relevante do uso de um método problematizador no curso. Por conseguinte, a adoção de um método problematizador poderia ser reconhecida quando o curso *online* exhibe processos de aprendizagem colaborativa, através da ênfase em práticas pedagógicas coletivas e não individualizadas, o que poderia ser observado através de uma análise do método pedagógico que a prática pedagógica transparece, independentemente do discurso oficial do curso.

A *Prática Social* refere-se à interação humana dada através da ação comunicativa no curso *online*, como uma prática democrática na construção de espaços sociais. As comunidades virtuais foram apontadas como uma possibilidade de criação desses espaços sociais no ciberespaço, pela sua potencialidade de ser um espaço de interação social, onde laços de comprometimento e pertencimento são criados, e que poderiam tornar-se um espaço de representações. A possibilidade de que a prática social aconteça em um curso *online* pode ser identificada no ambiente virtual de aprendizagem através da existência de uma *Comunidade de Aprendizagem*, isto é, se nos ambientes de interação social e trocas comunicativas o curso chega a criar uma comunidade ou não.

Observe-se que a prática social que Freire fala não é apenas aquela que acontece no ambiente de ensino-aprendizagem, mas também a que acontece na vida cotidiana, na comunidade ou vizinhança a qual o estudante pertence. Por essa razão, entende-se que o método de Freire é mais abrangente do que a tarefa empreendida na

análise deste elemento, no sentido de que a prática educativa deveria estar incluída na prática social do estudante de tal modo que se tornarem indissociáveis. No entanto, o contexto do qual Freire desenvolveu seu método diferia do atual, principalmente porque tais práticas sociais (no processo educativo e fora dele) não são mais, necessariamente, imbricadas, e que, na maioria das vezes, tornam-se relativamente independentes, uma vez que o espaço social criado no curso, apesar de compartilhado por todos os participantes, não coincide com o espaço material da vida cotidiana de cada um deles, o que pode permitir um descolamento entre os dois. Isso não quer dizer que uma síntese entre elas não deva ser tentada, mesmo que independentemente, ou que o curso não deva preocupar-se em promovê-la. Mas, sim, que a observação não pode ser realizada na EaD da mesma forma que Freire defendeu no modo de ensino presencial. Procurou-se, por essa razão, analisar no elemento *Prática Social* o aspecto da existência de uma prática comunicativa e democrática *nos* espaços sociais do curso *online*, e melhor analisar a contextualização da prática social na vida cotidiana dos alunos na análise do elemento *Ação Política*, desenvolvido adiante.

Face ao exposto, entende-se neste estudo que a *Comunidade de Aprendizagem* significa a experiência de prática social no espaço de aprendizagem do curso *online*, e ela deve ser reconhecida não apenas pela existência de um ambiente para a interação social, mas, principalmente, por ocorrer efetivamente a produção de um espaço social aos moldes lefebvrianos, que poderiam ser verificados através de variáveis como a existência de sinais de uma comunidade de aprendizagem e também como a criação de laços pessoais identificáveis no compartilhamento do astral do grupo de estudo.

A *Reflexão Crítica* pode ser representada por dois indicadores observáveis: *Discussões Morais e Éticas*, e *Profundidade da Reflexão* experimentada pelo aluno.

Discussões Morais e Éticas são necessárias para levantar questionamentos críticos a respeito da realidade cotidiana, isto é, olhar criticamente a realidade e buscar formas para transformá-la são os primeiros passos das tarefas da liberdade de Chauí. Porém, a possibilidade de surgimento de tais discussões depende diretamente do conteúdo abordado no curso, a exemplo de que é muito mais simples haver tais discussões morais e éticas em um curso de base filosófica e social do que em um curso de base matemática, sendo que tal particularidade deve ser ponderada na construção do Modelo Operacional e do Modelo Analítico. Outra forma de observar a existência de Discussões Morais e Éticas seria através dos objetivos do curso, uma vez que cursos com maior ênfase em treinamento de habilidades específicas tendem a não almejar uma formação ética e moral abrangente, pois visam apenas uma capacitação instrumental. Por outro lado, a interdisciplinaridade, se fomentada, tenderia a contribuir para a existência de Discussões Morais e Éticas por colocar em confronto pontos de vistas diferentes para os mesmos assuntos.

Por sua vez, a *Profundidade de Reflexão* representaria o nível e a intensidade da reflexão experimentada pelo estudante. Esse indicador poderia ser verificado pela existência de sinais de que a reflexão aconteceu em um contexto social, portanto coletivo e não individual, e de modo profundo e, portanto, não superficial.

A *Ação Política*, apesar de listada como o quinto elemento essencial para a formação crítica, é, na verdade, a finalidade da formação crítica. O estudo desse elemento entra no Modelo Empírico para verificar se a *Ação Política* está sendo considerada efetivamente ao longo do curso, independentemente dos discursos oficiais. Os indicadores observáveis da *Ação Política* poderiam ser a *Integração do Contexto dos Estudantes*, a *Manutenção de Laços Comunitários*, e o *Retorno Social*.

Essa representação da *Ação Política* é, decerto, uma forte limitação do Modelo Conceitual, pois é claro que a *Ação Política* dos estudantes ultrapassa o escopo do curso analisado e entra na vida e no contexto pessoal de cada aluno. Esse fato torna empiricamente inviável uma análise completa desse elemento nesta pesquisa, dada a sua magnitude. Por essa razão, o Modelo Empírico proposto analisa a *Ação Política* como vista e relatada pelos alunos, de modo a não excluir da análise do curso *online* a verificação de ele incluir o contexto do estudante no processo de ensino-aprendizagem, visto que, segundo Freire, o contexto dos estudantes deve estar permanentemente presente desde a elaboração do currículo do curso, que deve ter a participação dos estudantes e se desdobrar sobre a realidade e as necessidades deles. Esse indicador é raramente encontrado na EaD oferecida hoje, que, de um modo geral, tem como estratégia financeiramente ótima a elaboração de cursos-padrão vendáveis em diversas circunstâncias e para públicos diferentes. Note-se que nesses cursos-padrão, os professores e estudantes geralmente não tomam conhecimento da diversidade cultural dos participantes do grupo. A *Integração dos Contextos dos Estudantes* também poderia ainda ser alcançada através da existência de uma abertura do curso para a integração das experiências e valores culturais dos estudantes nas esferas de discussão, de modo a participariam efetivamente da construção de conhecimento realizada coletivamente nos espaços de interação social.

A *Manutenção de Laços Comunitários* poderia ser demonstrada pelo interesse dos organizadores e dos professores do curso no sentido de que o estudante se apropriasse da teoria, trabalhando diretamente em seu contexto pessoal, mantendo as conexões e laços com as comunidades e a vizinhança a qual ele pertencia antes de frequentar o curso, já que a manutenção dessas raízes culturais fortalece o envolvimento comunitário e o compromisso social dos alunos.

Quanto ao *Retorno Social*, é raro um curso promover diretamente a *Ação Política* no contexto social de origem do aluno, fomentando a realização de projetos comunitários, a aplicação de discussões ao cotidiano de cada um, a solidariedade no grupo de estudo, e a troca de experiências pessoais entre os estudantes. A existência de tais realizações no âmbito do curso indicaria, em diferentes graus, a potencialidade para o *Retorno Social* do curso ao contexto específico de cada estudante.

Se a ação dialógica defendida por Paulo Freire para o ensino presencial representa um tratamento conjunto de Prática Social, Reflexão Crítica, Relacionamento Horizontal, Compartilhamento de Idéias e Ação Política, reconhece-se que tal separação na EaD também tem apenas uma intenção analítica. Isto é, o esforço analítico sugerido não é o de mostrar “aquilo que o curso não tem”, mas de jogar as luzes para os aspectos importantes da formação crítica, os elementos essenciais, de forma que uma análise que procure observar se o curso promove a formação crítica não deixe de analisar se tais aspectos são contemplados e como são contemplados, de forma a interferir em todo o processo da ação dialógica.

Esse alerta é importante porque na EaD essas práticas podem ser facilmente tratadas separadamente, ignorando a relação dialética existente entre os cinco elementos essenciais da formação crítica, e esta atitude poderia, ao invés de promover um uso libertador, ser a ferramenta adequada para mais um uso instrumentalizador do processo educativo. De forma que salienta-se novamente que o Modelo Conceitual não deveria ser utilizado parcialmente, a exemplo de que apenas a *Reflexão Crítica* nada diz sobre a *Ação Política*, e o *Relacionamento Horizontal*, apesar de necessário não é suficiente para a criação de uma *Prática Social*. O relacionamento de todos os cinco elementos é que pode dizer sobre a ação dialógica que acontece no curso, se acontece.

Claramente, aplicar tal Modelo Conceitual na realidade dos cursos *online* sem recair em um uso instrumentalizador não é tarefa fácil, e por isso este estudo procurou desenvolver mais adiante o Modelo Empírico de forma a apontar uma possível apropriação do Modelo Conceitual e seu desdobramento em outros dois: o Modelo Operacional e o Modelo Analítico. Tal esforço empírico se deve à necessidade de demonstrar praticamente a viabilidade do Modelo e colocá-lo como uma alternativa de orientação para futuras pesquisas que procurem utilizar os estudos desenvolvidos no campo crítico educacional para uma apropriação alternativa das TICs na EaD, cuja intenção principal seja formar criticamente o sujeito.

Essa Parte visa apresentar um detalhamento do Modelo Conceitual em possíveis formas operacional e analítica. Aqui se mostra a necessidade de dividir mais nitidamente as etapas da construção do modelo de avaliação desenvolvidas como contribuição para uma nova modalidade da EaD. A parte conceitual apresentada na Parte II introduziu os elementos essenciais para a formação crítica (o relacionamento horizontal, o compartilhamento de idéias, a reflexão crítica, a prática social, e a ação política) enquanto *conceitos*, como resultado de uma interpretação da proposta pedagógica humanitária; inclusive, num primeiro momento, para a tradicional forma presencial. Na passagem para o EaD, ou seja, do espaço social presencial para o ciberespaço enquanto outra esfera desse espaço social que tem sua configuração alterada, parte-se do pressuposto que esses cinco elementos essenciais deveriam existir também na educação a distância para assegurar uma pedagogia humanista.

Esta Parte trata de dois passos distintos do emprego do Modelo Conceitual, a saber: o operacional e o analítico. O primeiro passo seria a sua operacionalização e a sua quantificação - mensuração em sentido restrito. Na operacionalização procuram-se indicadores para determinados conceitos; ou seja, indicadores que sejam uma forma intermediária no caminho de quantificar os conceitos em determinadas circunstâncias: para a EaD, o conceito pode até ser o mesmo, porém os indicadores seriam diferentes, e, mais ainda, também as variáveis próprias de mensuração (critérios quantitativos). A quantificação é um passo que vai além dos conceitos, indicadores e variáveis. Ela seria a determinação de técnicas ou instrumentos de mensuração.

O Modelo Operacional, descrito no capítulo 1, apresenta uma possível representação dos métodos e técnicas, que partem dos indicadores e variáveis mensuráveis dos elementos essenciais da formação crítica na educação a distância, definidos no Modelo

Conceitual (Quadro 2.3) para definir técnicas de coleta e tratamento de dados (codificação, mensuração e representação). O segundo passo seria o Modelo Analítico, descrito no capítulo 2, apresenta um método possível de análise dos resultados obtidos para verificar a existência da ação dialógica no curso *online* como prática libertadora que promove a formação crítica do sujeito. O capítulo 3 relata a aplicação desses modelos a um curso de EaD realizada para ilustrar a viabilidade do Modelo Empírico.

1. O MODELO OPERACIONAL

A segunda etapa da construção do Modelo Empírico é a definição de um Modelo Operacional, que descreva, passo-a-passo, o tratamento de cada elemento. Para facilitar a exposição, detalha-se a construção do Modelo Operacional sequencial e separadamente para cada um dos cinco elementos da ação dialógica. Nessa direção, o quadro de cada elemento essencial apresenta quadros sintetizadores das técnicas e instrumentos utilizados para o tratamento de suas variáveis mensuráveis, isto é, as fontes para coleta dos dados, as informações pesquisadas nessas fontes, os métodos e técnicas de codificação e medição das variáveis, e, por fim, uma ilustração das formas de representação (tabelas, quadros e gráficos) pertinentes. Esta trajetória empírica foi assim representada para permitir uma melhor organização do trabalho operacional que este Modelo procura propor.

A elaboração do Modelo Operacional foi realizada na City University, em Londres, como parte de um Doutorado Sanduíche, apoiado pelo programa PDEE da CAPES e sob orientação do Prof. Michel Menou. Lá, tomou-se, como referência na pesquisa, o curso de Mestrado em Informação Geográfica (MGI), que apresenta uma adaptação do programa presencial na modalidade a distância, utilizando a plataforma

WebCT, tipo de ferramenta que tem sido freqüentemente utilizada por administradores de cursos *online*.

De acordo com os recursos disponíveis, tomados como um padrão de outros cursos oferecidos a distância, verificou-se que as informações poderiam ser obtidas através de basicamente quatro fontes: (1) os *sites* oficiais do curso (como os objetivos, projeto político-pedagógico oficial, estrutura administrativa e orientações quanto ao funcionamento esperado do curso), (2) os registros das trocas comunicativas efetuadas nos espaços de interação do curso (em listas de discussão, fóruns de discussão, salas de bate-papo), (3) os registros do cadastro dos alunos na matrícula (nem sempre disponibilizados por compromissos éticos do administrador do curso), e (4) um questionário para os estudantes (elaborado especialmente para esta pesquisa, contendo 60 questões abertas e fechadas, a ser aplicado no final do curso, via Internet e com participação voluntária - apresentado no Apêndice 1). Chamou-se este item de “Coleta de Dados”.

Já é possível adiantar algumas técnicas que podem ser utilizadas na mensuração, como apontadas sob o item “Codificação e Mensuração”. As informações oficiais do curso são observadas, enquanto que os atributos são identificados através da busca da existência de palavras-chave ou de práticas pedagógicas específicas, apontadas conforme o caso. O tratamento das mensagens acontece basicamente de duas formas: uma quantitativa, através da contagem de mensagens postadas; e outra qualitativa, na análise minuciosa do conteúdo das mensagens trocadas. O tratamento das questões do questionário são explicitadas nos Quadros, sendo que as respostas são medidas atribuindo-se pesos diferenciados para cada uma, de (-2) a (+2) conforme a atribuição de valores negativos a positivos desejados para cada questão. Se mais de uma questão responde ao mesmo quesito, as respostas são agrupadas, somando-se os valores no intervalo de (-4) a (4), no caso do agrupamento de duas questões, até o intervalo de (-8) a (+8), no caso do

agrupamento de quatro questões. Ainda em uma análise quantitativa há questões em que os alunos devem medir e quantificar alguns quesitos, e o dado será gerado na maioria das vezes através da média dos valores apresentados. Há algumas questões abertas, que serão tratadas por recorte de discurso que venha a confirmar ou negar os resultados encontrados, ou pelo agrupamento de respostas iguais ou similares, como é o caso de questões demográficas abertas. Em geral, as respostas “Eu não sei” são contadas separadamente, apenas para controle das respostas; além de que há a possibilidade de cruzar algumas respostas por grupo específico, determinado por respostas demográficas (por exemplo, por gênero, faixa etária, ocupação ou país de origem), ou, principalmente, por tipo de curso em que o aluno está matriculado (curso presencial ou EaD).

Sob o item “Representação Visual” as possíveis formas de representação dos resultados da mensuração são desde já apresentadas. Será a partir dessa representação visual que a elaboração do Modelo Empírico promoverá o elo entre a parte operacional e a analítica, isto é, o próximo modelo, o Modelo Analítico, partirá das representações visuais para desenvolver um retorno aos conceitos e à hipótese inicial, da existência no curso *online* dos elementos essenciais para a formação crítica, e, portanto, da existência da ação dialógica na EaD. O próximo capítulo nesta Parte III apresentará o desenvolvimento do Modelo Analítico, por ora este estudo ocupa-se de apresentar e descrever detalhadamente o Modelo Operacional através dos Quadros de cada conceito, isto é, de cada elemento essencial para a formação crítica.

A) ELEMENTO 1: Relacionamento Horizontal

A hipótese que rege esse elemento diz que, para a existência de um relacionamento horizontal, a comunicação deve ser dialógica e promover um “diálogo

aberto e informal”, o que constituiu dois indicadores: (1) “comunicação bidirecional” e, (2) “diálogo aberto e informal”, significando uma participação equilibrada entre os envolvidos, que se comunicariam informalmente e bidirecionalmente. Como visto na apresentação do Modelo Conceitual, Quadro 2.3 no Capítulo 3 da Parte II, o relacionamento horizontal em um curso *online* pode ser verificado pelo tipo de comunicação que se estabelece entre os envolvidos no processo de aprendizagem. Os espaços dessa comunicação são os ambientes de interação onde as trocas comunicativas acontecem, como são os fóruns de discussão, listas de discussão e salas de bate-papo (*chat rooms*), encontrados na maioria das plataformas de EaD. A existência dos espaços de interação não garante a comunicação dialógica, pois eles não evitam a prática bancária que se caracteriza por comunicação unidirecional.

Os indicadores Comunicação Bidirecional e Diálogo Aberto e Informal, serão mensurados através de dados coletados em arquivos das mensagens trocadas nos espaços comunicativos de interação do curso, e em um questionário para os estudantes aplicado ao final do curso, apresentado no Apêndice 1. Tal fonte seria consultada para uma análise quantitativa sobre as mensagens trocadas nos espaços de interação do curso, quanto à distribuição das mensagens e quanto ao número de mensagens dos estudantes que foram respondidas; e uma análise quantitativa e outra qualitativa de algumas questões do Questionário dos Estudantes, a respeito da percepção dos estudantes sobre o seu relacionamento com os outros envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A Comunicação Bidirecional e o Diálogo Aberto e Informal podem ser detectados: a) através da troca de mensagens, isto é, se ela é um fluxo equilibrado entre os participantes; b) através da importância que os demais participantes dão aos comentários dos estudantes, isto é, se as mensagens dos estudantes são respondidas, c) através da iniciativa dos estudantes em colocar questões e comentários para o grupo de estudos, e d)

através da existência de informalidade entre professor e estudante, que poderia ser verificada através de análise do conteúdo das mensagens ou da percepção dos estudantes sobre a existência de uma hierarquia vertical ou horizontal.

Alguns esclarecimentos sobre as técnicas de mensuração são necessários. Muitas vezes, devido ao grande número de alunos por professor, há outros participantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, como tutores, moderadores e mentores, que devem ser incluídos como outras categorias na contagem das mensagens e na análise dos fluxos de mensagens entre todos os participantes envolvidos na prática pedagógica.

Outro ponto a ser ressaltado, é que enquanto as primeiras variáveis mensuráveis podem ser tratadas quantitativamente através da contagem de mensagens postadas, a variável de existência de informalidade é uma variável subjetiva cuja medição exige técnicas mais sofisticadas de tratamento de dados coletados no questionário, tal como a verificação a priori de um padrão de comunicação que pode variar conforme a cultura ou o grupo envolvido. Através desse recurso procura-se também balizar diferenças culturais de comunicação, estabelecendo um padrão de referência do comportamento médio dos alunos fora do ambiente de aprendizagem para comparação posterior com este comportamento analisado dentro do ambiente de aprendizagem.

Para a organização do trabalho operacional, as variáveis de mensuração foram organizadas sob os itens: (1) “Distribuição de mensagens trocadas” (Indicador 1); (2) “Respostas às mensagens dos estudantes” (Indicador 2); (3) “Percepção dos estudantes sobre o relacionamento com professor e com o grupo” (Indicador 2); esclarecendo que a variável “Iniciativa” é contemplada no item (2) já que ao medir as respostas dadas às mensagens dos estudantes é preciso, primeiro, identificar a autoria de todas as mensagens.

INDICADOR 1: *Comunicação Bidirecional*

Esse indicador deve ser verificado através da análise da distribuição de mensagens. Os dados poderiam ser coletados no registro das mensagens trocadas nos espaços de interação comunicativa do curso, ou lugares do ciberespaço, como: listas de discussão, fóruns de discussão, salas de bate-papo. Em cada espaço deste (por exemplo, cada fórum de discussão de cada disciplina), as mensagens devem ser contadas em seu total e também divididas em cinco categorias de mensagens enviadas por: Estudantes, Professor (es), Pessoal Administrativo, Anônimas, e Problemas Técnicos. Se houver algum intermediário na relação professor-estudante, como um tutor ou um moderador, deveria ser criada uma outra categoria para cada um, ou seja, uma categoria para cada função desempenhada no processo de ensino-aprendizagem. O resultado deve ser representado em termos de porcentagem de cada categoria sobre o total de mensagens enviadas, e, visualmente, num gráfico de pizza chamado *Fluxo de Comunicação*, contendo a porcentagem de mensagens enviadas por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

INDICADOR 2: *Diálogo Aberto e Informal*

O indicador será analisado através: a) da resposta às mensagens dos estudantes; e b) da percepção dos estudantes sobre seu relacionamento com o professor e com o grupo.

A resposta às mensagens iniciadas pelos estudantes poderia ser mostrada através da análise quantitativa das mensagens trocadas nos espaços de interação comunicativa do curso, como listas de discussão, fóruns de discussão, salas de bate-papo.

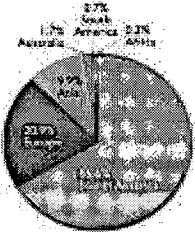
Seriam consideradas as mensagens iniciais de debates, ou seja, mensagens que iniciam uma nova *tread*, uma nova cadeia de mensagens. No caso da plataforma do curso não proporcionar uma organização das mensagens em árvore, estas deveriam ser classificadas como “nova” e “resposta”, através do campo assunto do e-mail, se contém “Re:”, considerar como “resposta”, e as demais como “nova”> Esta técnica, porém, não tem a mesma qualidade da primeira, posto que muitas vezes as pessoas utilizam o recurso “responder” apenas para aproveitar o endereço do remetente já disponível, postando conteúdo e mensagem completamente diferente do anunciado no campo “assunto”, o que mereceria uma verificação do conteúdo das mensagens para a certificação de que tal prática não ocorre e, portanto, não desqualifica o resultado obtido.

As mensagens iniciais de estudantes deveriam ser contadas, e também contadas as respostas que porventura tenham recebido, identificando-se os autores, classificados nas seguintes categorias: “Estudantes”, “Professor (es)”, “Pessoal Administrativo”, “Anônimas”, “Sem Resposta” e “Problemas Técnicos”. Demonstrar os resultados através da porcentagem referente ao número de respostas de cada categoria sobre o total das mensagens enviadas, representados num gráfico de barras de *Distribuição de Comunicação*, onde cada barra representa uma disciplina dividida pelas categorias dos autores das respostas.

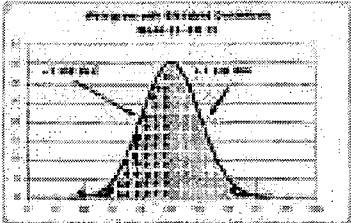
A segunda forma de análise do indicador Diálogo Aberto e Informal é a percepção dos estudantes sobre o relacionamento destes com o professor e com o grupo de outros estudantes. Nesse caso, os dados serão coletados através do Questionário dos Estudantes. As questões Q22 a Q24 seriam usadas para a identificação de um padrão de comportamento social dos estudantes, que serviria para balizar a percepção dos estudantes sobre o relacionamento com o professor e com o grupo, identificadas através das questões Q25 e Q26. As respostas de cada questão deveriam ser codificadas de a) a e), num

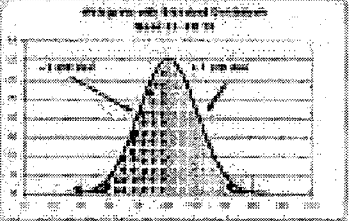
intervalo de -2 a $+2$, respectivamente, e somados os resultados, num intervalo de -6 a $+6$. Os resultados serão representados através de gráficos de distribuição de frequência, um chamado *Padrão de Comportamento dos Estudantes* e o outro do *Relacionamento no Grupo*, que permitiriam a comparação, por sobreposição, entre ambos, e também nas duas modalidades de ensino, face-a-face (F2F) e a distância (EaD) – cruzando os resultados com a questão Q2 do questionário, referente à modalidade de ensino de matrícula do estudante no curso. Para contrapor esses resultados da análise quantitativa, a questão aberta de número Q27 permitiria uma análise qualitativa através do recorte de discursos, com a temática de relatos bons e ruins do relacionamento no grupo de estudo.

O Quadro 3.2 sintetiza o detalhamento deste elemento.

MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: RELACIONAMENTO HORIZONTAL	1/4
INDICADOR: COMUNICAÇÃO BIDIRECIONAL		
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL
<p>Distribuição de mensagens trocadas Fonte: mensagens trocadas nos ambientes comunicativos do curso: listas de discussão, fóruns de discussão, salas de bate-papo (<i>chat rooms</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Número de mensagens postadas por Estudantes; • Número de mensagens postadas por Professores; • Número de mensagens postadas por Pessoal Administrativo; • Número de mensagens postadas anonimamente; • Número de mensagens com erro (como mensagens repetidas, problemas técnicos, etc.) 	<p>Análise Quantitativa de Mensagens Método: Contar o número de mensagens postadas no fórum de discussão referentes a cada curso.</p> <p>Identificar o autor da mensagem e contar as mensagem nas categorias: Estudantes, Professores, Pessoal Administrativo, Anônimas, e Problemas Técnicos.</p> <p>Achar a porcentagem referente das mensagens postadas em cada categoria de acordo com o número total de mensagens postadas:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> $\frac{\text{Num. mensagens}}{\text{total}} = \%$ </div>	 <p>Fluxo de Comunicação % de mensagens postadas por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudantes ▪ Professor (es) ▪ Pessoal Administrativo ▪ Anônimas ▪ Problemas Técnicos

MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: RELACIONAMENTO HORIZONTAL	2/4
INDICADOR: DIÁLOGO ABERTO E INFORMAL		
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL
<p>Respostas às mensagens dos estudantes Fonte: mensagens trocadas nos ambientes comunicativos do curso: listas de discussão, fóruns de discussão, salas de bate-papo (<i>chat rooms</i>).</p> <p>Mensagens iniciadas (<i>treads</i>) por estudantes e respostas a elas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Número de mensagens de estudantes respondidas pelo professor; ▪ Número de mensagens de estudantes respondidas por outro estudante; ▪ Número de mensagens de estudantes respondidas pelo pessoal administrativo; • Número de mensagens de estudantes não respondidas; • Número de respostas às mensagens dos estudantes com erros (como mensagens repetidas, problemas técnicos, etc.). 	<p>Análise Quantitativa de Mensagens Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contar o número de mensagens iniciais enviadas por estudantes (<i>treads</i> ou mensagens “novas”). • Identificar o autor das respostas de mensagens iniciadas por estudantes e contar sua frequência nas categorias: Estudantes, Professor (es), Pessoal Administrativo, Anônimas, Sem Resposta, Problemas Técnicos. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> $\frac{\text{N}^\circ \text{ de Respostas}}{\text{Total enviado}} = \%$ </div> <p>Cruzar resultado com Percepção dos Estudantes sobre o Relacionamento com o Professor e com o Grupo (abaixo).</p>	 <p>Distribuição de Comunicação respostas * X cursos *Professor (es), Estudantes, Pessoal Administrativo, Anônimas, Sem Resposta, Problemas Técnicos.</p> <p>(Gráfico de barras contendo uma barra para cada curso dividida pelas categorias de resposta: Professo(es), Estudantes, Pessoal Administrativo, Anônimas, Sem Resposta, Problemas Técnicos).</p>

MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: RELACIONAMENTO HORIZONTAL		3/4
INDICADOR: DIALOGO ABERTO E INFORMAL			
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL	
<p>Percepção dos estudantes sobre o relacionamento com professor e com o grupo. <i>Fonte: questionário dos estudantes (Q22, Q23, Q24)</i></p> <p>a) Padrão de comportamento dos estudantes;</p>	<p>a) Padrão de comportamento dos estudantes Análise Quantitativa da Entrevista Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Agrupar: Q22, Q23, Q24</i> <p>Codificar respostas a) a e) com: -2 (a)/-1(b)/0(c)/+1(d)/+2 (e) Somar a codificação das respostas das questões Q22, Q23, Q24 (total de -6 a +6)</p> <p>Cruzar Q23, Q24 com Q2 – comparar resultados de estudantes de modos diferentes de curso (F2F e EaD)</p>	 <p>Padrão de Comportamento do Estudante Soma das respostas X Padrão de comportamento social (baixo>alto) (agrupar respostas de +6 a -6) (Comparar 2 gráficos: F2F e EaD)</p>	

MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: RELACIONAMENTO HORIZONTAL		4/4
INDICADOR: DIÁLOGO ABERTO E INFORMAL			
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL	
<p>(cont.) Percepção dos estudantes sobre o relacionamento com professor e com o grupo. <i>Fonte: questionário dos estudantes (Q25, Q26, Q27)</i></p> <p>b) Relacionamento dos estudantes com professor e com o grupo.</p>	<p>b) Relacionamento dos estudantes com professor e com o grupo. Análise Quantitativa da Entrevista Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Agrupar: Q25, Q26</i> <p>Codificar respostas a) a e) com: -2 (a)/-1(b)/0(c)/+1(d)/+2 (e)</p> <p>Somar a codificação das respostas das questões Q25, Q26 (total de -4 a +4)</p> <p>Contar separadamente as respostas (f) “Eu não sei”</p> <p>Cruzar Q25, Q26 com Q2 – comparar resultados de modos diferentes de curso (F2F e EaD)</p>	 <p>Relacionamento no Grupo Soma das respostas X relacionamento (ruim > bom) (F2F e EaD) (Agrupar respostas de +4 a -4) (Comparar 2 gráficos: F2F e EaD)</p>	
	<p>Análise Qualitativa da Entrevista Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Questão aberta: Q27</i> <p>Estória sobre relacionamento no grupo de aprendizagem.</p>	<p>Recorte de discurso</p>	

QUADRO 3.3 - MODELO OPERACIONAL: ELEMENTO RELACIONAMENTO HORIZONTAL

B) ELEMENTO 2: Compartilhamento de Idéias

Retomando o elo com o Modelo Conceitual, a existência desse elemento parte do pressuposto teórico que a coexistência de culturas variadas e a expressão de suas diferenças no espaço de ensino-aprendizagem cria um ambiente de compartilhamento e negociação de idéias, que promove a formação crítica. Além disso, o reconhecimento, pelo grupo, das diferenças culturais e da importância da comunicação individual através das várias fronteiras sociais, culturais e políticas significa que os recursos culturais foram levados seriamente em consideração, e integrados à dinâmica do processo de aprendizagem. Numa modalidade de Educação a Distância (EaD), a existência de Compartilhamento de Idéias pode ser analisada através de dois indicadores, que são: a Convívio com a Diferença, e a Aprendizagem Colaborativa.

A Convívio com a Diferença refere-se à abertura e à prática educativa que incluem o contexto dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, isto é, quando a experiência anterior do aluno é tomada seriamente de forma que possa vir à tona, contribuindo para contextualizar o conhecimento abstrato dos conteúdos programáticos nas experiências práticas de vida dos estudantes. Esse indicador será analisado no modelo através da existência e reconhecimento da variedade cultural no grupo.

O Compartilhamento de Idéias e experiências só é possível em ambientes de interação social, que são fomentados na medida em que o curso promove práticas colaborativas de aprendizagem. Ao analisar o método de ensino-aprendizagem privilegiado pelo curso, pode-se perceber se há uma tendência a um método bancário de ensino, ou abertura a um método problematizador, que se desdobra em práticas pedagógicas que

incluem estratégias de ensino centradas no estudante, como: debates, *brainstormings*¹, trabalhos em grupo e atividades de aprendizagem colaborativa, e que é o que se espera encontrar num curso capaz de melhor promover a formação crítica. Uma observação do método pedagógico, então, deverá ser efetuada para a verificação do indicador Aprendizagem Colaborativa.

INDICADOR 1: *Convívio com a Diferença*

Conforme visto no Modelo Conceitual, é aconselhável que a oportunidade do convívio de culturas diferentes seja aproveitada para promover uma formação crítica. As diferenças culturais podem e devem ser exploradas, valorizadas e trazidas para o processo de ensino-aprendizagem.

Os dados que poderão auxiliar a responder sobre a existência, a percepção e a incorporação das diferenças no curso serão retirados do Questionário dos Estudantes. As questões Q54 à Q57 servirão para retirar os dados sobre informações demográficas dos estudantes, categorizando as respostas de modo qualitativo. A intenção aqui não é a de uma classificação da amostra segundo padrões pré-estabelecidos e geralmente utilizados em pesquisas, mas do encontro da autodefinição a que os estudantes se identificam e se autodenominam. A opção por respostas abertas, com autodescrições, dificulta a análise, mas permite a exploração das repostas no sentido de verificar se há uma preponderância de alguma categoria pré-estabelecida, ou se, ao contrário, existe uma diversidade cultural, bem como de autodefinições. O gráfico de pizza *Background* será capaz de mostrar a

¹ Técnica para encorajar pensamento criativo, visando à solução de algum problema. Um grupo reunido concentra-se em arrolar o maior número possível de idéias pertinentes, tão rapidamente quanto possível, sem atenção quanto à sua aplicabilidade ou plausibilidade.

variedade, ou não, de fatores de identificação, como religião, background cultural e país de origem.

As questões Q28 à Q35 do Questionário dos Estudantes tratam da percepção dos estudantes sobre as diferenças culturais no grupo de aprendizagem. Primeiramente, Q28 e Q29, sobre o conhecimento e consciência da existência de diferenças culturais no grupo de aprendizagem, cujas respostas deveriam ser codificadas num intervalo de -2 a $+2$, de baixo a alto reconhecimento das diferenças representadas no gráfico *Reconhecimento de Diferenças*. As respostas da Q30 também deveriam ser codificadas no intervalo de -2 a $+2$, e expressas no gráfico *Importância Dada ao Compartilhamento*, de baixa a alta importância. Por fim, a Q31 trará informações sobre a percepção dos estudantes sobre os diversos lugares do ciberespaço educativo como ambientes propícios para a negociação das diferenças culturais. As medidas dos estudantes deveriam ser sistematizadas em um gráfico de barras *Adequação do Ciberespaço - Compartilhamento de Idéias*, onde se coloca a média das medidas dadas a cada ambiente de aprendizagem, separando-se as respostas em dois grupos: dos alunos do modo presencial (F2F), e do modo a distância (EaD). Uma outra questão a ser explorada com as respostas de Q32 a Q35 é se o grupo diverge também na falta que sentem, se sentem, do contato presencial para a convivência da diferença. As respostas serão codificadas no intervalo de -2 a $+2$ (com exceção da Q34 que foi invertida propositalmente, codificada de $+2$ a -2), e as respostas serão arranjadas no gráfico *Sentindo Falta do Espaço Presencial*.

INDICADOR 2: *Aprendizagem Colaborativa*

Esse indicador seria analisado através da leitura das informações oficiais dos cursos, como o programa do curso, divulgado oficialmente pelos responsáveis

administrativos, e também com o tratamento de dados coletados do Questionário de Estudantes. A divulgação oficial do Programa do Curso que deve ser considerada será tanto a divulgada em formato impresso distribuído aos alunos, como folder, folheto ou manual informativo do curso, como a disponível na Internet, no *site* do curso. O *site* do curso também será explorado para a observação de práticas pedagógicas desenvolvidas nas disciplinas.

A análise do Programa do Curso deve buscar apreender os objetivos oficiais do curso, se tende mais para: a capacitação profissional como oposta à aquisição de conhecimento (mais teórico e abstrato); a transmissão de conteúdos como oposta à existência de práticas colaborativas, a aprendizagem individual como oposta à ênfase em práticas coletivas de aprendizagem. As descobertas devem ser descritas, apoiadas em recortes do discurso oficial encontrado nas fontes anteriormente citadas. A observação, do *site* do curso e dos ambientes de aprendizagem, deve buscar responder se o discurso oficial condiz com a prática. Concentrar-se-á na exploração das práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem do curso, observando:

1. Se há práticas colaborativas de aprendizagem, como as descritas por Anderson & Kanuka, (1999), isto é: estudos de caso (desempenho de papéis), debates, sumarização individual e em grupo, ensino em equipe (agrupamento heterogêneo), problematização colaborativa, discussões em grupos pequenos, *brainstorming* e categorização, diálogo socrático, interrogatório (como atividades de aprendizagem com instrução contextualizada), jornalismo.

2. Se não há prevalência de um ensino bancário, caracterizado principalmente por módulos instrucionais seguidos de avaliações individuais.

3. Se há estratégias de avaliação tanto individual como de trabalhos e realizações em grupo.

A segunda parte da análise do indicador Aprendizagem Colaborativa poderia acontecer através do Questionário dos Estudantes. Das questões Q7 à Q9 seria realizada uma análise da percepção dos estudantes sobre o método pedagógico e a sua adequação. A análise do questionário também responde a esse indicador através da apreciação dos estudantes sobre a importância das práticas coletivas e colaborativas para a aprendizagem. As questões Q42 e Q42a tratam da distribuição e alocação de tempo que os estudantes entendem como ideal, primeiro contrapondo tempo gasto com atividades individuais e coletivas, e depois arguindo sobre a distribuição do tempo em atividades apenas de interação social, com categorias como: a) Discussão em grupo sobre conteúdos do curso; b) Outro trabalho em grupo; c) Trocando experiências particulares; d) Ouvindo/Lendo questões pessoais de outros estudantes; e) Fazendo novos amigos; f) Ajudando outros estudantes; e g) Outros. O resultado será demonstrado através dos gráficos *Distribuição de Tempo em Atividades do Curso* e *Distribuição de Tempo em Atividades Sociais*.

INDICADOR: CONVÍVIO COM A DIFERENÇA

VARIÁVEIS

CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO

REPRESENTAÇÃO VISUAL

Diversidade cultural no grupo de aprendizagem

Fonte: *questionário dos estudantes*
(Q54, Q55, Q56, Q57)

a) Identificação demográfica dos estudantes
(background cultural, país de origem, religião,
etc.)

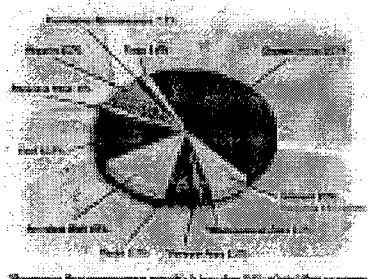
a) Identificação demográfica dos estudantes

Análise Qualitativa da Entrevista

Método:

- Q54, Q55, Q56, Q57

Agrupar a variedade de auto-descrições em cada questão (Q54, Q55, Q56, Q57) e codificar (cada uma separadamente) por categorização de respostas



Background

3 gráficos de pizza com a porcentagem de cada categoria de auto-descrição, em cada fator de identidade:

- *Background cultural*
- *País de identificação*
- *Religião*

INDICADOR: CONVÍVIO COM A DIFERENÇA

VARIÁVEIS

CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO

REPRESENTAÇÃO VISUAL

Percepção dos Estudantes sobre background no grupo de aprendizagem

Fonte: *questionário dos estudantes (Q28, Q29, Q30)*

- a) Reconhecimento de diferenças culturais no grupo;
- b) Importância de compartilhar experiências pessoais no grupo de aprendizagem;

a) Reconhecimento de diferenças culturais no grupo
Análise Quantitativa da Entrevista

Método:

- *Agrupar: Q28, Q29*
 Codificar respostas a) a e) com:
 $-2 (a)/-1(b)/0(c)/+1(d)/+2 (e)$
 Somar a codificação das respostas das questões Q28, Q29 (total de -4 a $+4$)
 Contar separadamente as respostas (f) “Eu não sei”.

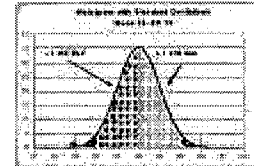
b) Importância de compartilhar experiências pessoais no grupo de aprendizagem

Análise Quantitativa da Entrevista

Método:

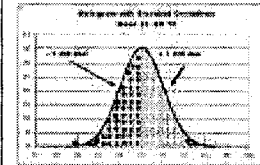
- *Q30*
 Codificar respostas a) a e) com:
 $-2 (a)/-1(b)/0(c)/+1(d)/+2 (e)$
 Contar separadamente as respostas (f) “Eu não sei”.

Cruzar com o gráfico acima (Q28, Q29). Comparar as duas percepções (Reconhecimento e Importância dada).



Reconhecimento de Diferenças
 Soma das respostas X reconhecimento (baixo > alto)

(Agrupar respostas de $+4$ a -4)
 (Comparar 2 gráficos: F2F e EaD)



Importância Dada ao Compartilhamento
 Soma das respostas X Importância dada (baixa > alta)

Comparar os 2 gráficos (Reconhecimento de Diferenças –acima - e Importância Dada ao Compartilhamento)

INDICADOR: CONVÍVIO COM A DIFERENÇA

VARIÁVEIS

CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO

REPRESENTAÇÃO VISUAL

(cont.)
Percepção dos Estudantes sobre background no grupo de aprendizagem

Fonte: *questionário dos estudantes*
 (Q31, Q32, Q33, Q34, Q35)

c) Adequação do ciberespaço para a negociação de diferenças.

c) Adequação do ciberespaço para a negociação de diferenças.

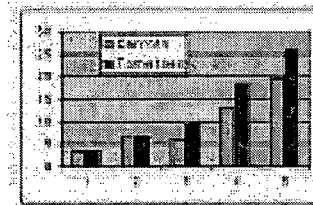
Análise Quantitativa da Entrevista

Método:

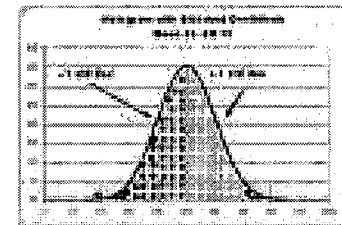
- Q31
 Colocar lado a lado as médias das medidas que os estudantes deram para cada lugar do ciberespaço, distinguindo espaços relacionados e não relacionados ao curso.

- *Agrupar: Q32, Q33, Q34, Q35*
 Codificar as respostas de Q32, Q33, Q35:
 -2 (discordo completamente)/-1/0/+1/+2 (concordo plenamente)
 Na Q34, inverter os sinais:
 -2 (concordo plenamente)/-1/0/+1/+2 (discordo completamente)
 Somar a codificação das respostas das questões Q32 to Q35 (total de -8 a +8)
 Contar separadamente as respostas (f) “Eu não sei”.

Cruzar o gráfico com Q2 – comparar resultados de estudantes de modos diferentes de curso (F2F e EaD)



Adequação do Ciberespaço
Compartilhamento de Idéias
 Adequação X cada lugar (média respostas) (relacionado e não relacionado com o curso)



Sentindo Falta do Espaço Presencial
 Soma das respostas X concordo a discordo concordo/discordo (Agrupar respostas de +4 a -4)

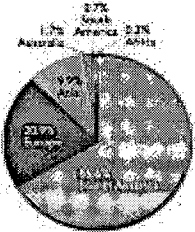
(Comparar 2 gráficos: F2F e EaD)

2. O PROJETO HUMANISTA

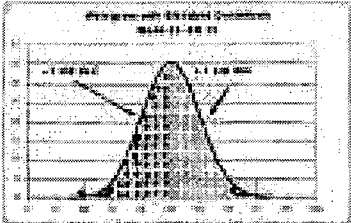
Este Projeto é a perspectiva crítica adotada para orientar a caracterização de uma abordagem que possa ser empregada para reverter a alienação das pessoas no mundo contemporâneo mencionada no capítulo anterior. Um dos objetivos principais do Projeto Humanista é possibilitar a emancipação das pessoas e sua libertação das amarras que as impedem de se tornarem sujeitos plenos.

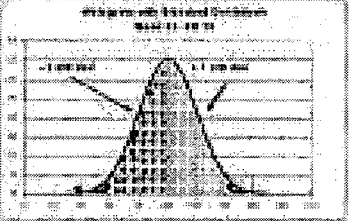
Busca-se, neste capítulo, indicar uma abordagem que propicie a formação crítica do sujeito como parte de um movimento libertário, com base em pesquisa bibliográfica de obras comprometidas com objetivos similares aos deste Projeto Humanista, ou seja, de trabalhos científicos que reconheçam a alienação das pessoas no mundo contemporâneo e que estejam pesquisando alternativas aos atuais processos de dominação das pessoas em prol de movimentos que promovam a libertação delas. Aqueles interessados em seguir as diretrizes do Projeto Humanista poderão encontrar na formação crítica do sujeito uma possibilidade de atualização contemporânea da sua incessante busca por potenciais espaços sociais para a promoção de sujeitos plenos.

Dois itens compõem este capítulo. O primeiro trata da alienação e da possibilidade de libertação das pessoas no mundo contemporâneo, tendo em vista haver um limite na difusão da dominação, conforme Lefebvre. O segundo apresenta conceitos de sujeito encontrados na literatura pesquisada, com vistas a explicitar as dimensões essenciais para bem caracterizar o conceito de sujeito empregado neste estudo.

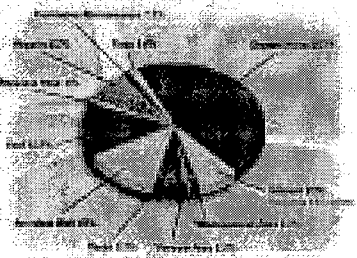
MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: RELACIONAMENTO HORIZONTAL	1/4
INDICADOR: COMUNICAÇÃO BIDIRECIONAL		
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL
<p>Distribuição de mensagens trocadas Fonte: mensagens trocadas nos ambientes comunicativos do curso: listas de discussão, fóruns de discussão, salas de bate-papo (<i>chat rooms</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Número de mensagens postadas por Estudantes; • Número de mensagens postadas por Professores; • Número de mensagens postadas por Pessoal Administrativo; • Número de mensagens postadas anonimamente; • Número de mensagens com erro (como mensagens repetidas, problemas técnicos, etc.) 	<p>Análise Quantitativa de Mensagens Método: Contar o número de mensagens postadas no fórum de discussão referentes a cada curso.</p> <p>Identificar o autor da mensagem e contar as mensagem nas categorias: Estudantes, Professores, Pessoal Administrativo, Anônimas, e Problemas Técnicos.</p> <p>Achar a porcentagem referente das mensagens postadas em cada categoria de acordo com o número total de mensagens postadas:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> $\frac{\text{Num. mensagens}}{\text{total}} = \%$ </div>	 <p>Fluxo de Comunicação % de mensagens postadas por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudantes ▪ Professor (es) ▪ Pessoal Administrativo ▪ Anônimas ▪ Problemas Técnicos

MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: RELACIONAMENTO HORIZONTAL	2/4
INDICADOR: DIÁLOGO ABERTO E INFORMAL		
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL
<p>Respostas às mensagens dos estudantes Fonte: mensagens trocadas nos ambientes comunicativos do curso: listas de discussão, fóruns de discussão, salas de bate-papo (<i>chat rooms</i>).</p> <p>Mensagens iniciadas (<i>treads</i>) por estudantes e respostas a elas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Número de mensagens de estudantes respondidas pelo professor; ▪ Número de mensagens de estudantes respondidas por outro estudante; ▪ Número de mensagens de estudantes respondidas pelo pessoal administrativo; • Número de mensagens de estudantes não respondidas; • Número de respostas às mensagens dos estudantes com erros (como mensagens repetidas, problemas técnicos, etc.). 	<p>Análise Quantitativa de Mensagens Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contar o número de mensagens iniciais enviadas por estudantes (<i>treads</i> ou mensagens “novas”). • Identificar o autor das respostas de mensagens iniciadas por estudantes e contar sua frequência nas categorias: Estudantes, Professor (es), Pessoal Administrativo, Anônimas, Sem Resposta, Problemas Técnicos. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> $\frac{\text{N}^\circ \text{ de Respostas}}{\text{Total enviado}} = \%$ </div> <p>Cruzar resultado com Percepção dos Estudantes sobre o Relacionamento com o Professor e com o Grupo (abaixo).</p>	 <p>Distribuição de Comunicação respostas * X cursos *Professor (es), Estudantes, Pessoal Administrativo, Anônimas, Sem Resposta, Problemas Técnicos.</p> <p>(Gráfico de barras contendo uma barra para cada curso dividida pelas categorias de resposta: Professo(es), Estudantes, Pessoal Administrativo, Anônimas, Sem Resposta, Problemas Técnicos).</p>

MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: RELACIONAMENTO HORIZONTAL		3/4
INDICADOR: DIALOGO ABERTO E INFORMAL			
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL	
<p>Percepção dos estudantes sobre o relacionamento com professor e com o grupo. <i>Fonte: questionário dos estudantes (Q22, Q23, Q24)</i></p> <p>a) Padrão de comportamento dos estudantes;</p>	<p>a) Padrão de comportamento dos estudantes Análise Quantitativa da Entrevista Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Agrupar: Q22, Q23, Q24</i> <p>Codificar respostas a) a e) com: -2 (a)/-1(b)/0(c)/+1(d)/+2 (e) Somar a codificação das respostas das questões Q22, Q23, Q24 (total de -6 a +6)</p> <p>Cruzar Q23, Q24 com Q2 – comparar resultados de estudantes de modos diferentes de curso (F2F e EaD)</p>	 <p>Padrão de Comportamento do Estudante Soma das respostas X Padrão de comportamento social (baixo>alto) (agrupar respostas de +6 a -6) (Comparar 2 gráficos: F2F e EaD)</p>	

MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: RELACIONAMENTO HORIZONTAL		4/4
INDICADOR: DIÁLOGO ABERTO E INFORMAL			
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL	
<p>(cont.) Percepção dos estudantes sobre o relacionamento com professor e com o grupo. <i>Fonte: questionário dos estudantes (Q25, Q26, Q27)</i></p> <p>b) Relacionamento dos estudantes com professor e com o grupo.</p>	<p>b) Relacionamento dos estudantes com professor e com o grupo. Análise Quantitativa da Entrevista Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Agrupar: Q25, Q26</i> <p>Codificar respostas a) a e) com: -2 (a)/-1(b)/0(c)/+1(d)/+2 (e)</p> <p>Somar a codificação das respostas das questões Q25, Q26 (total de -4 a +4)</p> <p>Contar separadamente as respostas (f) “Eu não sei”</p> <p>Cruzar Q25, Q26 com Q2 – comparar resultados de modos diferentes de curso (F2F e EaD)</p>	 <p>Relacionamento no Grupo Soma das respostas X relacionamento (ruim > bom) (F2F e EaD) (Agrupar respostas de +4 a -4) (Comparar 2 gráficos: F2F e EaD)</p>	
	<p>Análise Qualitativa da Entrevista Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Questão aberta: Q27</i> <p>Estória sobre relacionamento no grupo de aprendizagem.</p>	<p>Recorte de discurso</p>	

QUADRO 3.3 - MODELO OPERACIONAL: ELEMENTO RELACIONAMENTO HORIZONTAL

MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: COMPARTILHAMENTO DE IDÉIAS	1/6
INDICADOR: CONVÍVIO COM A DIFERENÇA		
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL
<p>Diversidade cultural no grupo de aprendizagem <i>Fonte: questionário dos estudantes</i> (Q54, Q55, Q56, Q57)</p> <p>a) Identificação demográfica dos estudantes (background cultural, país de origem, religião, etc.)</p>	<p>a) Identificação demográfica dos estudantes Análise Qualitativa da Entrevista Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Q54, Q55, Q56, Q57 <p>Agrupar a variedade de auto-descrições em cada questão (Q54, Q55, Q56, Q57) e codificar (cada uma separadamente) por categorização de respostas</p>	 <p>Background 3 gráficos de pizza com a porcentagem de cada categoria de auto-descrição, em cada fator de identidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Background cultural</i> ▪ <i>País de identificação</i> ▪ <i>Religião</i>

INDICADOR: CONVÍVIO COM A DIFERENÇA

VARIÁVEIS

CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO

REPRESENTAÇÃO VISUAL

Percepção dos Estudantes sobre background no grupo de aprendizagem

Fonte: *questionário dos estudantes (Q28, Q29, Q30)*

- a) Reconhecimento de diferenças culturais no grupo;
- b) Importância de compartilhar experiências pessoais no grupo de aprendizagem;

a) Reconhecimento de diferenças culturais no grupo
Análise Quantitativa da Entrevista

Método:

- *Agrupar: Q28, Q29*
 Codificar respostas a) a e) com:
 $-2 (a)/-1(b)/0(c)/+1(d)/+2 (e)$
 Somar a codificação das respostas das questões Q28, Q29 (total de $-4 a +4$)
 Contar separadamente as respostas (f) “Eu não sei”.

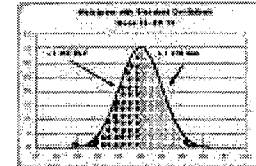
b) Importância de compartilhar experiências pessoais no grupo de aprendizagem

Análise Quantitativa da Entrevista

Método:

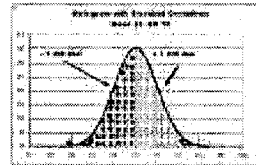
- *Q30*
 Codificar respostas a) a e) com:
 $-2 (a)/-1(b)/0(c)/+1(d)/+2 (e)$
 Contar separadamente as respostas (f) “Eu não sei”.

Cruzar com o gráfico acima (Q28, Q29). Comparar as duas percepções (Reconhecimento e Importância dada).



Reconhecimento de Diferenças
 Soma das respostas X reconhecimento (baixo > alto)

(Agrupar respostas de +4 a -4)
 (Comparar 2 gráficos: F2F e EaD)



Importância Dada ao Compartilhamento
 Soma das respostas X Importância dada (baixa > alta)

Comparar os 2 gráficos (Reconhecimento de Diferenças –acima - e Importância Dada ao Compartilhamento)

INDICADOR: CONVÍVIO COM A DIFERENÇA

VARIÁVEIS

(cont.)
Percepção dos Estudantes sobre background no grupo de aprendizagem

Fonte: *questionário dos estudantes*
 (Q31, Q32, Q33, Q34, Q35)

c) Adequação do ciberespaço para a negociação de diferenças.

CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO

c) Adequação do ciberespaço para a negociação de diferenças.

Análise Quantitativa da Entrevista

Método:

- Q31

Colocar lado a lado as médias das medidas que os estudantes deram para cada lugar do ciberespaço, distinguindo espaços relacionados e não relacionados ao curso.

- *Agrupar: Q32, Q33, Q34, Q35*

Codificar as respostas de Q32, Q33, Q35:

-2 (discordo completamente)/-1/0/+1/+2

(concordo plenamente)

Na Q34, inverter os sinais:

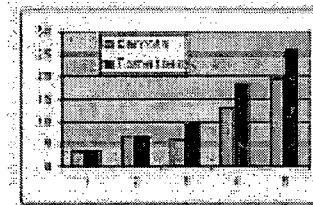
-2 (concordo plenamente)/-1/0/+1/+2 (discordo completamente)

Somar a codificação das respostas das questões Q32 to Q35 (total de -8 a +8)

Contar separadamente as respostas (f) “Eu não sei”.

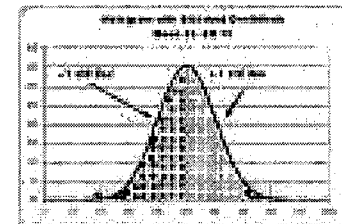
Cruzar o gráfico com Q2 – comparar resultados de estudantes de modos diferentes de curso (F2F e EaD)

REPRESENTAÇÃO VISUAL



Adequação do Ciberespaço
Compartilhamento de Idéias

Adequação X cada lugar
 (média respostas) (relacionado e não relacionado com o curso)



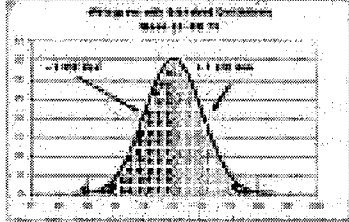
Sentindo Falta do Espaço Presencial


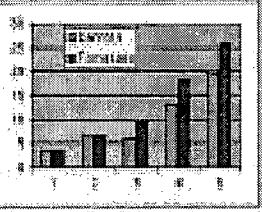
Soma das respostas X concordo a discordo
concordo/discordo
 (Agrupar respostas de +4 a -4)

(Comparar 2 gráficos: F2F e EaD)

MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: COMPARTILHAMENTO DE IDÉIAS	4/6
INDICADOR: APRENDIZAGEM COLABORATIVA		
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL
<p>Análise do método pedagógico <i>Fonte:</i> programa do curso (material impresso e página na web); questionário dos estudantes (Q7, Q8, Q9, Q42, Q42a)</p> <p>a) Objetivos do curso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacitação X Aquisição de conhecimento • Transmissão de conteúdos x Práticas colaborativas • Aprendizagem individual x coletiva <p>b) Percepção dos estudantes sobre o método pedagógico e sua adequação.</p> <p>c) Percepção dos estudantes sobre a importância de práticas coletivas e colaborativas.</p>	<p>a) Objetivos do curso</p> <p>Análise do Programa do Curso e Observação da página do curso na Web</p> <p>Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procurar práticas colaborativas: existem ou não? <p>Métodos pedagógicos (Anderson & Kanuka, 1999): estudos de caso (desempenho de papéis), debates, sumarização individual/grupo, ensino em equipe (agrupamento heterogêneo), problematização colaborativa, discussões em grupos pequenos, brainstorming e categorização, diálogo socrático, interrogatório (atividades de aprendizagem + instrução contextualizada – aprendizagem produtiva), jornalismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Procurar ensino bancário (transmissão de conteúdos). <p>Módulos instrucionais seguidos de avaliações individuais.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Procurar por estratégias de avaliação (individual/grupo) 	<p>Nenhuma representação gráfica.</p> <p>Descrição das descobertas.</p> <p>Recorte de discurso do programa do curso e da página na Web.</p>

MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: COMPARTILHAMENTO DE IDÉIAS	4/6
INDICADOR: APRENDIZAGEM COLABORATIVA		
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL
<p>Análise do método pedagógico <i>Fonte:</i> programa do curso (material impresso e página na web); questionário dos estudantes (Q7, Q8, Q9, Q42, Q42a)</p> <p>a) Objetivos do curso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacitação X Aquisição de conhecimento • Transmissão de conteúdos x Práticas colaborativas • Aprendizagem individual x coletiva <p>b) Percepção dos estudantes sobre o método pedagógico e sua adequação.</p> <p>c) Percepção dos estudantes sobre a importância de práticas coletivas e colaborativas.</p>	<p>a) Objetivos do curso Análise do Programa do Curso e Observação da página do curso na Web Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procurar práticas colaborativas: existem ou não? <p>Métodos pedagógicos (Anderson & Kanuka, 1999): estudos de caso (desempenho de papéis), debates, sumarização individual/grupo, ensino em equipe (agrupamento heterogêneo), problematização colaborativa, discussões em grupos pequenos, brainstorming e categorização, diálogo socrático, interrogatório (atividades de aprendizagem + instrução contextualizada – aprendizagem produtiva), jornalismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Procurar ensino bancário (transmissão de conteúdos). Módulos instrucionais seguidos de avaliações individuais. ▪ Procurar por estratégias de avaliação (individual/grupo) 	<p>Nenhuma representação gráfica. Descrição das descobertas. Recorte de discurso do programa do curso e da página na Web.</p>

MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: COMPARTILHAMENTO DE IDÉIAS		5/6
INDICADOR: APRENDIZAGEM COLABORATIVA			
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL	
<p>(cont.) Análise do método pedagógico <i>Fonte:</i> programa do curso (material impresso e página na web); questionário dos estudantes <i>(Q7, Q8, Q9)</i></p> <p>c) Percepção dos estudantes sobre o método pedagógico e sua adequação.</p>	<p>b) Percepção dos estudantes sobre métodos pedagógicos e sua apropriabilidade.</p> <p>Análise Quantitativa da Entrevista Método:</p> <p>1. <i>Q7 (Amplitude de conhecimento)</i> Somar o número de respostas em 0 a 10. Contar separadamente as respostas "Eu não sei".</p> <p>Cruzar com <i>Q8 (pluralidade)</i> Verificar <i>Q7</i> de acordo com as respostas em <i>Q8</i>: 2 gráficos, um para <i>Q8</i> resposta (a) e outro para <i>Q8</i> resposta (b).</p> <p>2. <i>Q9 (ideologia)</i> Pegar a média de (a) "Uma maneira única de entender as questões" e comparar com a média de (b) "Uma maneira de apresentar as questões que incorpora uma variedade de perspectivas".</p>	 <p>Amplitude de conhecimento Soma das respostas (0 a 10) conhecimento X conhecimento geral específico</p> <p>Colocar a resposta (5) no eixo $x = 0$ e tratar outras respostas como opostas (de 0 a 5 em $-x$, e de 5 a 10 em $+x$)</p> <p>Nenhuma representação</p>	

MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: COMPARTILHAMENTO DE IDÉIAS	6/6
INDICADOR: APRENDIZAGEM COLABORATIVA		
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL
<p>Análise do método pedagógico <i>Fonte:</i> programa do curso (material impresso e página na web); questionário dos estudantes (Q42, Q42a)</p> <p>c) Percepção dos estudantes sobre a importância de práticas coletivas e colaborativas.</p>	<p>c) Percepção dos estudantes sobre a importância de práticas coletivas e colaborativas. Análise Quantitativa da Entrevista Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Q42</i> Média da porcentagem de tempo alocado para: Trabalho Compulsório, Aprendizagem Independente, Interação Social e Outros. • <i>Q42a</i> Média da porcentagem de tempo alocado para: Discussão em grupo sobre conteúdos do curso, Outro trabalho em grupo, Troca de experiências particulares, Ouvir/Ler questões pessoais de outros, Fazer novos amigos, Ajudar outros estudantes, Outros. 	 <p>Distribuição de Tempo em Atividades do Curso % de distribuição de tempo para cada atividade (Interação social, Trabalho compulsório, Aprendizagem independente, e Outros).</p>  <p>Distribuição de Tempo em Atividades Sociais % tempo X atividade social</p>

QUADRO 3.4 - MODELO OPERACIONAL: ELEMENTO COMPARTILHAMENTO DE IDÉIAS

C) ELEMENTO 3: Prática Social

Entende-se que o elemento essencial Prática Social tem como principal forma de análise a identificação da existência da formação de uma Comunidade de Aprendizagem no âmbito do curso *online*. Se um curso *online* promove a formação de comunidades de aprendizagem estará criando as condições necessárias para a interação social, que é essencial na formação crítica. Esse elemento será verificado através do indicador Comunidade de Aprendizagem.

INDICADOR 1: *Comunidade de Aprendizagem*

Buscar comprovar a existência de uma comunidade de aprendizagem poderia ser tentado de duas formas: 1) através da análise da percepção dos estudantes sobre o relacionamento na comunidade de aprendizagem e a importância atribuída por eles a uma comunidade de aprendizagem; e 2) através da análise dos ambientes de interação social *online* do curso para a verificação de sinais da existência de uma comunidade de aprendizagem.

A percepção dos estudantes sobre o relacionamento em uma comunidade de aprendizagem e a importância por eles atribuída para a mesma terá como fonte de dados o Questionário dos Estudantes, *Q36 a Q41*, e *Q43 a Q45*. As questões *Q36*, *Q37* e *Q38* tratam de captar a entendimento dos alunos sobre a sua importância para o grupo e vice-versa, e sua percepção sobre ter captado o humor do grupo de estudos. As respostas serão codificadas de -2 a +2 e agrupadas, gerando o gráfico *Coesão do Grupo*.

As questões *Q40*, *Q41* e *Q45*, tratam da percepção dos estudantes sobre a importância de uma comunidade de aprendizagem para o seu próprio sucesso no curso. As

respostas da Q40 serão codificadas no intervalo de -2 a +2 e representadas no gráfico *Importância Atribuída à Comunidade de Aprendizagem*, que deve ser comparado ao gráfico anterior *Coesão do Grupo*. As respostas abertas das questões Q41 e Q45 podem contribuir para a confirmação ou não da importância da amizade na aprendizagem e da importância da interação do grupo de estudos, para tal os discursos devem ser recortados.

Ainda através do Questionário dos Estudantes seria possível verificar a percepção dos estudantes sobre a influência das pessoas e do espaço para o seu sucesso no processo de aprendizagem. A influência das pessoas seria considerada através da medida atribuída pelos estudantes às seguintes categorias: “Professor”, “Outro Estudante”, “Pequeno Grupo”, “Grupo Inteiro”, “Você Mesmo”, e “Pessoal Administrativo”. Um gráfico de barras, *Influência das Pessoas*, poderia demonstrar comparativamente as medidas de cada categoria, e ainda separá-las de acordo com os diferentes modos de ensino (EaD e F2F).

A análise da influência do espaço é importante porque tenta captar se os estudantes percebem o ciberespaço como um espaço adequado para a criação de uma comunidade de aprendizagem. As medidas dos estudantes para cada lugar serão sistematizadas no gráfico de barras *Adequação do Ciberespaço – Prática Social*, e podem ser exploradas também verificando se há algum lugar especial para esta prática (comunidade de aprendizagem) e se a percepção dos estudantes difere dependendo do modo de ensino (F2F e EaD). É importante salientar que a questão sobre a adequação do ciberespaço será repetida em alguns indicadores, de forma a explorar o ciberespaço como um lugar propício, na percepção dos estudantes, para cada elemento essencial da formação crítica. Ao final, será possível um cruzamento de dados, não por elemento, mas pelo espaço, tratado adiante.

Captar a falta que os estudantes sentem de um espaço presencial para um encontro face-a-face com os colegas de curso será abordado através da questão Q39. As respostas serão somadas e o gráfico de pizza *Espaço para Encontro Presencial* demonstrará a porcentagem das respostas em cada categoria: “Contexto social fora do campus universitário”(somando-se as respostas *a* e *b*); “Atividade de aprendizagem fora do campus universitário” (respostas *c*); “Atividade de aprendizagem dentro do campus universitário”(respostas *d*); “Nenhum encontro” (respostas *e*); “Eu não sei” (respostas *f*).

Após a verificação da percepção dos estudantes a respeito da comunidade de aprendizagem, o modelo preveria uma análise qualitativa das trocas comunicativas com vistas a captar aquilo que realmente acontece no curso, diferente da percepção dos estudantes. Os dados seriam coletados nas mensagens trocadas nos ambientes comunicativos do curso (listas de discussão, fóruns de discussão, salas de bate-papo), e seria realizada uma análise qualitativa de conteúdo de discurso de todas as mensagens trocadas.

Tal análise de conteúdo das mensagens exige o recurso a uma elaborada técnica de investigação, ainda não completamente desenvolvida no campo da EaD. Isto é, devido às numerosas mensagens postadas nos espaços comunicativos, um recurso de procura por palavra-chave, por exemplo, mostrar-se-ia hábil, porém pouco eficaz, porque poderia retratar superficialmente a realidade do curso ao invés de comprovar profundamente o que de fato ocorre nesses ambientes em termos de trocas sociais. Portanto, apesar de trabalhosa, esta etapa da análise qualitativa de conteúdo das mensagens é de extrema importância para o mapeamento correto do curso a ser analisado.

Estudos desenvolvidos sobre a questão da identificação de uma comunidade de aprendizagem poderiam ajudar a determinar indicadores que identifiquem a existência

de indicadores de uma comunidade de aprendizagem. O Quadro 3.6 mostra uma seleção e sistematização possível dos indicadores, realizada nesta pesquisa através de uma adaptação de um modelo de avaliação utilizado por Rourke et al, 1999; associando-o às contribuições de Palloff & Pratt, 1999; e Renzo & Klobas, 2000. Os indicadores, agrupados em três categorias descritas no quadro abaixo, poderiam ser um instrumento empírico capaz de verificar a existência do indicador Comunidade de Aprendizagem em um curso *online*:

MODELO PARA IDENTIFICAÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM²		
CATEGORIA	INDICADORES	DEFINIÇÃO
Afetividade	E	Emoções <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pontuação repetida (“...”) ▪ Uso proposital de maiúsculas ▪ <i>Emoticons</i>³ ▪ Linguagem compartilhada
	D	Exposição pessoal <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação de detalhes da vida fora do curso ▪ Expressão de vulnerabilidade
	S	Apoio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoio e encorajamento entre estudantes
Coesão	I	Integração <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tratar o grupo por nomes inclusivos, como: <i>nós, nosso, nos, grupo</i>
	V	Diálogo aberto <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de pronomes inclusivos (“nós”, “nosso”), referir-se aos participantes pelo nome
	M	Mistura de comunicação pessoal e do curso <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interações pessoais, assim como de conteúdo do curso
Interação	F	Referência a mensagens e idéias de outros <ul style="list-style-type: none"> ▪ Referência direta ao conteúdo da mensagem de outro participante (cumprimentando, questionando, concordando, etc.)
	H	Compartilhamento de recursos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Troca de recursos entre estudantes
	A	Construção social de sentido <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concordância e/ou questionamento para um entendimento sobre o significado.

QUADRO 3.6 – IDENTIFICAÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

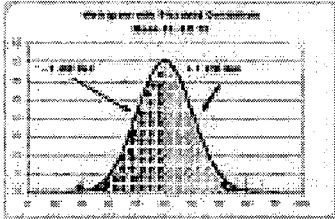
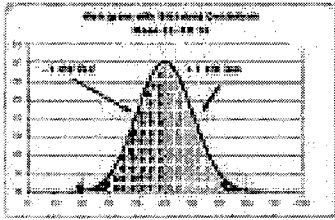
As mensagens deveriam ser lidas e codificadas, uma a uma, pelo aparecimento dos indicadores, todas as vezes que eles surgissem. Desta quantificação seria possível trabalhar os dados de duas formas. A primeira, enumerando quantos indicadores

² (adaptado de Rourke et al, 1999; Palloff & Pratt, 1999; e Renzo & Klobas, 2000)

cada mensagem apresentou, nas categorias: “Nenhum indicador”, “1 indicador”, “2 a 3 indicadores”, “4 a 5 indicadores”, “6 indicadores ou mais”. Esse resultado seria apresentado através de um gráfico de pizza, *Existência de uma Comunidade de Aprendizagem*, e pode demonstrar a intensidade da Comunidade de Aprendizagem revelada através da concentração da existência dos indicadores na mesma mensagem.


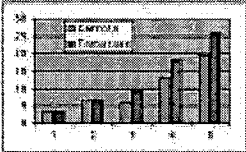
A segunda forma seria contabilizar os indicadores segundo as categorias “Afetividade”, “Coesão” e “Integração”, que demonstrariam a qualidade da Comunidade de Aprendizagem formada. O gráfico de barras *Categorias da Comunidade de Aprendizagem*, mostraria a distribuição dos indicadores dentro de cada categoria e qual foi a prática comunitária em que ela se concentrou, por exemplo, se *compartilhar recursos* ou *construção social de sentido*. Os dados poderiam ainda ser organizados por disciplina do curso, salientando uma caracterização da Comunidade de Aprendizagem que poderia ser explorada. Por exemplo, de tipo de comunidade criada: se ela é mais afetiva do que coesiva, ou se teve maior ou menor integração. E se ela difere de acordo com a disciplina ou mantém um padrão no curso.


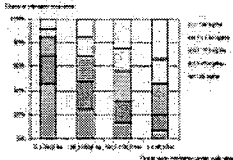
³ Emoticons são pequenas imagens para expressar um estado emocional. Este recurso é utilizado para enviar mensagens escritas para ajudar o leitor a entender qual é o seu estado emocional quando enviou uma determinada mensagem (<http://www.saudetotal.com/tesechao2/59Glossario.htm>).

MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: PRÁTICA SOCIAL		1/5
INDICADOR: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM			
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL	
<p>Percepção dos Estudantes sobre relacionamento no grupo de aprendizagem e importância de uma comunidade de aprendizagem</p> <p>Fonte: questionário dos estudantes (Q36, Q37, Q38, Q39, Q40, Q41, Q43, Q44, Q45)</p> <p>a) Importância da coesão do grupo</p> <p>b) Importância atribuída a uma comunidade de aprendizagem</p>	<p>a) Coesão do grupo</p> <p>Análise Quantitativa da Entrevista</p> <p>Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> Agrupar: Q36, Q37, Q38 <p>Codificar respostas a) a e) com: -2 (a)/-1(b)/0(c)/+1(d)/+2 (e)</p> <p>Somar a codificação das respostas das questões Q36, Q37, Q38 (total de -6 a +6)</p> <p>Contar separadamente as respostas (f) “Eu não sei”.</p> <p>b) Importância atribuída à uma comunidade de aprendizagem</p> <p>Análise Quantitativa da Entrevista</p> <p>Método:</p> <p>3. Q40</p> <p>Codificar respostas com: -2 (discordo completamente)/-1/0/+1/+2 (concordo plenamente)</p> <p>Contar separadamente as respostas (f) “Eu não sei”.</p> <p>Cruzar gráfico com o a) (acima)</p>	 <p>Coesão do Grupo</p> <p>Soma das respostas X alta a baixa (agrupar respostas de +6 a -6)</p> <p>Comparar os 2 gráficos (Coesão do Grupo e Importância dada à Comunidade de Aprendizagem)</p>  <p>Importância Atribuída à Comunidade de Aprendizagem</p> <p>Soma das respostas X importância (baixa > alta) (Intervalo de +2 a -2)</p>	

MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: PRÁTICA SOCIAL	2/5
INDICADOR: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM		
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL
<p>(cont.) Percepção dos Estudantes sobre relacionamento no grupo de aprendizagem e importância de uma comunidade de aprendizagem <i>Fonte: questionário dos estudantes (Q41, Q45)</i></p> <p>b) Importância atribuída a uma comunidade de aprendizagem</p>	<p>(cont.) b) Importância atribuída a uma comunidade de aprendizagem</p> <p>Análise Quantitativa da Entrevista Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Questão aberta: Q41</i> <p>Estória da importância da amizade para a aprendizagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Questão aberta: Q45</i> <p>Comentários sobre a importância da integração do grupo.</p>	<p>Recorte de discurso</p>

MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: PRÁTICA SOCIAL		3/5
INDICADOR: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM			
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL	
<p>(cont.) Percepção dos Estudantes sobre relacionamento no grupo de aprendizagem e importância de uma comunidade de aprendizagem <i>Fonte: questionário dos estudantes (Q43)</i></p> <p>c) Influência das pessoas</p>	<p>c) Influência das pessoas Análise Quantitativa da Entrevista Método: ▪ Q43 Média das medidas dadas para cada agente: Professor, Outro Estudante, Pequeno Grupo, Grupo Inteiro, Você mesmo, e Pessoal Administrativo.</p> <p>Cruzar Q43 com Q2 – comparar as respostas de estudantes de diferentes modos de curso (EaD e F2F)</p> <p>Colocar lado a lado as médias das medidas que os estudantes deram para cada lugar do ciberespaço, distinguindo espaços relacionados e não relacionados ao curso.</p>	<div data-bbox="1451 335 1697 495" data-label="Figure"> </div> <p>Influência das Pessoas % importância X Agentes da Aprendizagem (média das respostas)</p> <p>(Gráfico de barras contendo uma barra para cada agente, dividida nas seguintes categorias: Professor, Outro Estudante, Pequeno Grupo, Grupo Inteiro, Você mesmo, e Pessoal Administrativo, dividido em EaD e F2F).</p>	

MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: PRÁTICA SOCIAL	4/5
INDICADOR: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM		
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL
<p>(cont.) Percepção dos Estudantes sobre relacionamento no grupo de aprendizagem e importância de uma comunidade de aprendizagem <i>Fonte: questionário dos estudantes (Q39, Q44)</i></p> <p>d) Influência do espaço</p>	<p>d) Influência do espaço Análise Quantitativa da Entrevista Método: 4. Q39 Porcentagem de respostas divididas nas seguintes categorias: Contexto social fora do campus universitário (somar respostas <i>a</i> e <i>b</i>); Atividade de aprendizagem fora do campus universitário (<i>c</i>); Atividade de aprendizagem dentro do campus universitário(<i>d</i>); Nenhum encontro (<i>e</i>); Eu não sei (<i>f</i>).</p> <p>Análise Quantitativa da Entrevista Método: ▪ Q44 Colocar lado a lado as médias das medidas que os estudantes deram para cada lugar do ciberespaço, distinguindo espaços relacionados e não relacionados ao curso.</p>	 <p>Espaço para Encontro Presencial % do contexto desejado para encontro</p>  <p>Adequação do Ciberespaço Comunidade de Aprendizagem Adequação X cada lugar (média respostas) (relacionado e não relacionado com o curso).</p>

MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: PRÁTICA SOCIAL	5/5
INDICADOR: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM		
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL
<p>Existência de sinais de uma comunidade de aprendizagem</p> <p><i>Fonte:</i> mensagens trocadas nos ambientes comunicativos do curso: listas de discussão, fóruns de discussão, salas de bate-papo (<i>chat rooms</i>).</p>	<p>Análise Quantitativa do Conteúdo das Mensagens</p> <p>Método: Codificar cada mensagem pela existência dos indicadores de uma comunidade de aprendizagem. Somar o número de vezes que cada indicador aparece.</p> <p>Indicadores (veja Quadro 3.6):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Afetividade: (E) Emoções; (D) Exposição pessoal; e (S) Apoio. ▪ Coesão: (I) Integração; (V) Diálogo aberto; (M) Mistura de comunicação pessoal e de curso. ▪ Interação: (F) Referência a mensagens e idéias de outros; (H) Compartilhamento de recursos; (A) Construção social de sentido <p>Mostrar gráfico da soma da existência dos indicadores sobre o total de mensagens, e distribuir a existência dos indicadores nas categorias analisadas (Afetividade, Coesão e Interação).</p>	 <p>Existência de uma Comunidade de Aprendizagem</p> <p>% de mensagens que tiveram:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nenhum indicador ▪ 1 indicador ▪ 2 a 3 indicadores ▪ 4 a 5 indicadores ▪ 6 indicadores ou mais  <p>Categorias da Comunidade de Aprendizagem</p> <p>Distribuição dos indicadores por categoria: Afetividade (E,D,S); Coesão (I,V,M); e Interação (F,H,A).</p>

QUADRO 3.5 - MODELO OPERACIONAL: ELEMENTO PRÁTICA SOCIAL

D) ELEMENTO 4: Reflexão Crítica

Esse elemento poderia ser tratado através de dois indicadores: Discussões Morais e Éticas, e Profundidade de Reflexão. Na elaboração do Modelo Operacional, suprimiu-se a análise de Discussões Morais e Éticas pela dificuldade em se encontrar instrumentos empíricos de análise que não estivessem atrelados a subjetividades valorativas. As variáveis empíricas descritas no Modelo Conceitual (Objetivos do Curso e Interdisciplinaridade), em uma primeira exploração de um curso não apresentaram uma resposta propícia para a observação da existência de Discussões Morais e Éticas, que também sofreriam uma limitação de acordo com o conteúdo do curso analisado. Diante dessa observação, o indicador Discussões Morais e Éticas não foi incluído na elaboração do Modelo Operacional e do Modelo Analítico, esperando-se, futuramente, o desenvolvimento de um método adequado para a mensuração e análise de tal indicador.

INDICADOR 1: *Profundidade de Reflexão*

O outro indicador para a verificação da existência de Reflexão Crítica é a Profundidade de Reflexão, que é abordada no Modelo Operacional, através da percepção dos estudantes sobre o pensamento crítico na comunidade de aprendizagem, e na identificação de sinais de reflexão crítica em um contexto social como uma evidência de aprendizagem profunda.

A percepção dos estudantes quanto à reflexão crítica poderia ser tratada através do Questionário dos Estudantes, Q16 a Q20. O entendimento deles à respeito do desenvolvimento da reflexão crítica no curso analisado, seria tratada na Q16, somando as respostas de 0 a 10 (sim a não) e apresentando-as no gráfico *Desenvolvimento da Reflexão*

Crítica. A questão aberta, Q19, com recortes de discursos das histórias sobre experiências pessoais relatadas pelos estudantes poderia ajudar a confirmar o resultado dessa análise.

Os estudantes poderiam também se expressar a respeito da influência, das práticas educativas e do espaço, no desenvolvimento da reflexão crítica no curso. O gráfico *Influência das Práticas Educativas* demonstraria os resultados da Q17 (influência positiva) e Q18 (influência negativa), que poderiam também ser cruzados e sobrepostos. A Q20, que questiona sobre a influência do espaço, seria tratada como as questões anteriores sobre o espaço, e serviria para elaborar o gráfico *Adequação do Ciberespaço – Reflexão Crítica*, que também poderia ser usado posteriormente na análise cruzada da adequação do ciberespaço através de todos os elementos essenciais.

A questão final do questionário, Q60, pede um comentário que compare os diferentes modos de ensino, presencial e a distância, em relação ao desenvolvimento da reflexão crítica. O recorte de discurso dessas respostas poderia confirmar os resultados anteriores alcançados no tratamento desse elemento.

A identificação de sinais de reflexão crítica em um contexto social como evidência de aprendizagem profunda é outra variável para responder sobre a existência de reflexão crítica no curso *online*. Na busca de metodologias de análise da reflexão crítica (*critical thinking* das abordagens da Psicologia) encontraram-se estudos principalmente na abordagem behaviorista, representada aqui pelo grupo de pesquisa formado por Garrison, Anderson, Rourke e Archer. Eles estudaram a reflexão crítica como um dos principais objetivos do ensino universitário, e desenvolveram uma estrutura para análise da efetividade de conferências por computador suportarem o desenvolvimento de reflexão crítica na educação superior.

Especificamente esse estudo é interessante porque esse grupo desenvolveu um modelo no qual privilegia uma prática de ensino não transmissivo, que enfatiza a interação e a construção colaborativa de conhecimento. Reconheceu como partes iguais no processo de conhecimento três diferentes presenças: a do ensino, a cognitiva e a social, sendo que a presença cognitiva foi definida como a profundidade em que os estudantes são capazes de construir e confirmar o significado através de um discurso sustentado em uma comunidade de investigação (Garrison, 2000). O grupo de Garrison desenvolveu, para cada uma das presenças, técnicas de avaliação para ambientes interativos de ensino (conferências de computadores), pesquisando a sua eficácia em promover a reflexão crítica, e partiram do pressuposto que a reflexão crítica pode ser melhor medida através de uma perspectiva individual.

Apesar desse instrumento elaborado por eles já apresentar uma evolução sobre os outros métodos de avaliação, porque enfatizam o processo e não o produto, ainda prevalece uma análise individualista, pelo menos para o enfoque deste trabalho. Isto é, Garrison e seu grupo procuram uma ferramenta de avaliação que capte o processo de reflexão, profunda ou rasteira, ao invés de fazer uma avaliação no produto, o aluno pronto ao final do curso. No entanto, ao focar o processo, ainda percebem o grupo como uma “contribuição” ao desenvolvimento individual da habilidade da reflexão crítica.

Entende-se que esta limitação é resolvida para este trabalho no momento em que a reflexão crítica entra no modelo proposto nesta tese como um dos indicadores, entre vários outros. A intenção não é de ignorar a parcela importante dos processos individuais na construção do conhecimento, mas focar aqui que este processo individual é legítimo, como parte integrante da formação do sujeito crítico, mas que será focado aqui neste trabalho em uma perspectiva social. Isto é, trabalhar a reflexão crítica na sua relação com

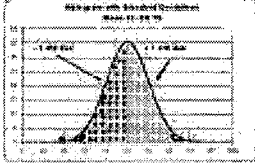
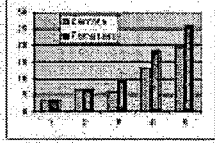
as práticas sociais, onde juntas serão capazes de promover a ação dialógica no ambiente de ensino-aprendizagem.

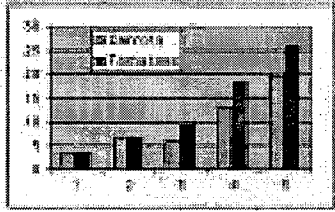
A teoria de Garrison (1992) defende a reflexão crítica como um processo sequencial de problematização em cinco estágios: identificação do problema, definição do problema, exploração do problema, aplicação do problema e integração do problema. Newman, a partir dessa sistematização da profundidade da reflexão, desenvolveu um instrumento empírico para verificar se houve ou não a reflexão em determinado ambiente de conferência eletrônica, obedecendo aos níveis de profundidade de Garrison. O Modelo de Newman (1995), inspirado em Garrison (1992), foi adaptado para o escopo deste estudo e é apresentado de forma sistemática no Quadro 3.8 abaixo:

MODELO PARA VERIFICAÇÃO DA REFLEXÃO			
CATEGORIA	INDICADORES		DEFINIÇÃO
1. Identificação do problema	R	Relevância	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentários relevantes ▪ Pontos/questões importantes
2. Descrição do problema			
3. Exploração do problema	N	Novidade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informações novas relacionadas ao problema ▪ Novas idéias para discussão ▪ Novas soluções para os problemas ▪ Bom acolhimento de idéias novas
	L	Conexão de idéias, interpretação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ligando fatos, idéias e noções ▪ Gerando dados novos a partir da informação coletada
4. Aplicação do problema	C	Avaliação crítica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação crítica das contribuições pessoais e de outros participantes ▪ Lembrete do tutor para avaliação crítica
	J	Justificação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Providência de provas ou exemplos ▪ Justificando soluções e julgamentos ▪ Estabelecendo vantagens e desvantagens de situação ou solução
5. Integração do problema	O	Conhecimento externo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desdobramento sobre a experiência pessoal ▪ Referência ao material do curso ▪ Uso de material externo ▪ Evidência de uso de conhecimento prévio ▪ Trazer problema relacionado ao curso ▪ Bom acolhimento de conhecimento externo
	G	Contextualização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relacionar possíveis soluções a situações familiares ▪ Discutir utilidade prática das novas idéias

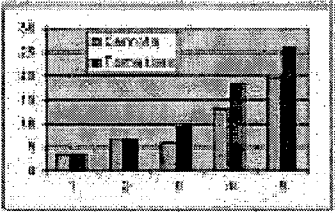
QUADRO 3.8 – IDENTIFICAÇÃO DE PROFUNDIDADE DE REFLEXÃO

Tomando como fonte de dados as mensagens trocadas nos ambientes comunicativos do curso, todas mensagens deveriam ser lidas e codificadas segundo os critérios apresentados no Quadro 3.8 acima, definindo a intensidade com que os indicadores aparecem em cada curso. Agrupando os indicadores por categoria, poderia-se ter uma outra informação a respeito da profundidade que esta reflexão atingiu no ambiente do curso. Os gráficos *Existência de Reflexão Crítica e Profundidade da Reflexão Crítica* poderiam demonstrar, portanto, tanto a intensidade quanto a profundidade da Reflexão no curso analisado.

MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: REFLEXÃO CRÍTICA		1/4
INDICADOR: PROFUNDIDADE DE REFLEXÃO			
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL	
<p>Percepção dos estudantes sobre a reflexão crítica na comunidade de aprendizagem. <i>Fonte: questionário dos estudantes (Q16, Q17, Q18, Q19)</i></p> <p>b) Desenvolvimento c) Influência das práticas de aprendizagem</p>	<p>a) Desenvolvimento Análise Quantitativa da Entrevista Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Q16 Somar as respostas em 0 a 10. Colocar de lado as respostas “eu não sei” <p>Análise Qualitativa da Entrevista Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Questão aberta: Q19</i> Estória sobre desenvolvimento da reflexão crítica online 	 <p>Desenvolvimento da Reflexão Crítica Soma das respostas X não a sim (0 a 10) (Comparar F2F e EaD)</p> <p>Recorte de discurso</p>	
	<p>b) Influência das práticas educativas Análise Quantitativa da Entrevista Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Q17 Somar o número de vezes que cada prática foi escolhida. <p>Cruzar gráfico com Q2 – comparar respostas de estudantes de modos de ensino diferentes (face a face e a distância).</p> <p>Cruzar com Q18 (práticas negativas)</p>	 <p>Influência das Práticas Educativa Quantidade de escolhas X prática educativa (Comparar F2F e EaD) <i>Se for possível codificar como Q17, sobrepor gráficos espelhando eixo x. Se não, representar Q18 em um gráfico de pizza.</i></p>	

MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: REFLEXÃO CRÍTICA	2/4
INDICADOR: PROFUNDIDADE DE REFLEXÃO		
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL
<p>(cont.) Percepção dos estudantes sobre o pensamento crítico na comunidade de aprendizagem. <i>Fonte: questionário dos estudantes (Q20)</i></p> <p>d) Influência do espaço</p>	<p>c) Influência do espaço Análise Quantitativa da Entrevista Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Q20 <p>Colocar lado a lado as médias das medidas que os estudantes deram para cada lugar do ciberespaço, distinguindo espaços relacionados e não relacionados ao curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Questão aberta: Q60</i> <p>Comentários sobre os modos de estudo presencial e a distância em relação ao desenvolvimento da reflexão crítica.</p>	 <p>Adequação do Ciberespaço Reflexão Crítica Adequação X cada lugar</p> <p>Recorte de discurso</p>

MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: REFLEXÃO CRÍTICA	3/4
INDICADOR: PROFUNDIDADE DE REFLEXÃO		
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL
<p>Identificação de sinais de reflexão crítica em um contexto social como uma evidência de aprendizagem profunda.</p> <p><i>Fonte:</i> mensagens trocadas nos ambientes comunicativos do curso: listas de discussão, fóruns de discussão, salas de bate-papo (<i>chat rooms</i>).</p>	<p>Análise Qualitativa de Conteúdo das Mensagens</p> <p>Método:</p> <p>Codificar cada mensagem pelo aparecimento dos indicadores abaixo. Somar o número de vezes que cada um aparece em todas as mensagens. Analisar separadamente para cada estágio de profundidade de reflexão.</p> <p>Indicadores por estágio de profundidade, Quadro 3.8:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação do problema; e • Descrição do problema: (R) Relevância • Exploração do problema: (N) Novidade; (L) Conexão de idéias, interpretação • Aplicação do problema: (C) Avaliação crítica; (J) Justificação Integração do problema: (O) Conhecimento externo; (G) Contextualização 	<p>Existência de Reflexão Crítica % das mensagens que tiveram: Nenhum sinal; 1 indicador; 2 a 3 indicadores; 4 a 5 indicadores; 6 indicadores ou mais.</p> <p>Profundidade da Reflexão Crítica No. de indicadores de RC X disciplinas (Gráfico de barras contendo uma barra para cada disciplina do curso dividida pelo número de indicadores por estágio).</p>

MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: REFLEXÃO CRÍTICA	4/4
INDICADOR: PROFUNDIDADE DE REFLEXÃO		
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL
	<p>Cruzar com <i>Existência de uma Comunidade de Aprendizagem</i>, para cada disciplina – buscar relacionamento entre existência de uma comunidade de aprendizagem e profundidade de reflexão crítica.</p>	 <p><i>Comunidade de Aprendizagem X Reflexão Crítica</i> No. de RC/ CA indicadores X disciplinas Relacionamento entre Comunidade de Aprendizagem e Reflexão Crítica, para cada disciplina do curso.</p>

QUADRO 3.7 - MODELO OPERACIONAL: ELEMENTO REFLEXÃO CRÍTICA

E) ELEMENTO 5: Ação Política

No que se refere à futura práxis dos estudantes, parte-se do pressuposto de que eles não deveriam perder a conexão pré-existente com o lugar e a comunidade onde vivem. A Ação Política, como elemento essencial do Modelo Empírico procura medir justamente de que forma o lugar e a comunidade de origem estão inseridos no processo de ensino-aprendizagem do curso.

Os indicadores observáveis da Ação Política poderiam ser: a integração do contexto dos estudantes, a manutenção de laços comunitários, e o retorno social. Reconhecer a integração do contexto dos estudantes poderia ter como variáveis empíricas uma análise do currículo e da abertura do curso ao contexto dos estudantes. Já para a manutenção de laços comunitários seria necessário observar em que medida o curso reconhece as conexões comunitárias pessoais dos estudantes e as leva em consideração no processo de ensino-aprendizagem. O retorno social poderia detectar se o curso chegou a propor e promover a aplicação da teoria trabalhada na realidade cotidiana dos estudantes.

Uma forma de medir esse elemento poderia ser através de uma análise detalhada do que acontece no curso; como no momento da elaboração dos currículos o quanto o professor preocupou-se em incluir a realidade cotidiana dos estudantes, ou se ela aparece nos diálogos dos ambientes comunicativos do curso. Outra forma de medir seria através da verificação da percepção dos estudantes a esse respeito, o que, além de mais prática e menos suscetível a adaptações subjetivas em relação aos conteúdos específicos de cada curso, poderia funcionar como um termômetro inclusive das expectativas dos estudantes, atendidas ou não. Este Modelo preocupou-se com essa segunda forma de análise, e o Quadro 3.9 procura detalhar a operacionalização da pesquisa desse elemento.

INDICADOR 1: *Integração do Contexto dos Estudantes*

Propõe-se a observação desse indicador através da análise da percepção dos estudantes demonstrada nas respostas dadas no Questionário dos Estudantes. As questões Q5, Q6 e Q10 arguem sobre o relacionamento do curso ao contexto do estudante. A Q5 relaciona-se à ênfase do curso, se na aquisição de conhecimento oposta ao treinamento de habilidades. O valor atribuído pelos estudantes, em um intervalo de 0 a 10, será demonstrado no gráfico *Aquisição de Conhecimento X Desenvolvimento de habilidades*. A Q6 (*Balanço Apropriado*), que questiona sobre a propriedade dessa ênfase às necessidades individuais, trará uma porcentagem média que será comparada à medida dada na Q10 (*Aplicação ao Próprio Grupo, Tempo e Lugar*).

A integração de recursos culturais, background e experiências será trabalhada através da questão Q12, cujas medidas atribuídas à inclusão da própria realidade serão representadas no gráfico *Integração do Contexto do Aluno*. Esses dados poderiam ser comparados aos coletados no elemento Compartilhamento de Idéias, relacionando-se a existência de variedade cultural com o reconhecimento dela no ambiente do curso e a importância dada a esse elemento pelos estudantes, que seria já a variável seguinte: a importância da aprendizagem contextualizada. Ela seria verificada através das questões Q14 e Q15 do questionário, onde a Q14 seria codificada em um intervalo de -2 a +2, e representada através do gráfico *Importância da Aprendizagem Contextualizada*; e a Q15, que é uma questão aberta, serviria para corroborar ou negar a importância dada à contextualização da teoria, medida na Q14, com o recorte de discurso das estórias e relatos escritos.

A Q13 serviria para demonstrar a adequação do ciberespaço para trabalhar o indicador *Integração do Contexto dos Estudantes*, ao medir cada lugar do ciberespaço em relação à sua capacidade de hospedar o tratamento de questões pessoais no ambiente virtual de aprendizagem. O gráfico *Adequação do Ciberespaço - Integração do Contexto* poderia ser comparado às outras avaliações da adequação do ciberespaço aos outros elementos essenciais.

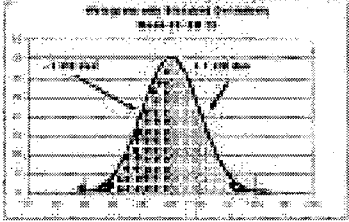
INDICADOR 2: *Manutenção de Laços Comunitários*

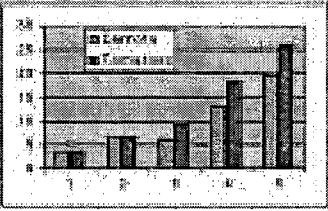
Esse indicador poderia ser medido através da percepção dos estudantes sobre a manutenção de laços comunitários e sobre a influência do ciberespaço e das práticas de aprendizagem. As questões Q46, Q47 e Q48 responderiam sobre a manutenção do envolvimento comunitário. A Q46, codificada em um intervalo de -2 a +2 e representada no gráfico *Envolvimento Comunitário* diria sobre o envolvimento anterior ao curso e serviria de parâmetro de comparação com a Q47, envolvimento após o curso, sobrepondo-se o gráfico anterior ao *Influência do Curso no Envolvimento Comunitário*. A Q48 serviria para confirmar tais resultados através do recorte de discurso da questão aberta sobre a melhoria do envolvimento comunitário.

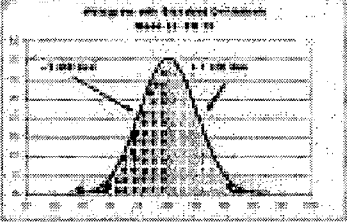
A influência do ciberespaço e das práticas de aprendizagem seria abordada através das questões Q49 e Q50. A Q49, com tratamento semelhante às outras avaliações do ciberespaço a cada elemento essencial, seria representada no gráfico *Adequação do Ciberespaço – Manutenção de Laços Comunitários*. A questão aberta Q50 pede o relato de casos sobre a influência do ambiente *online* nas conexões comunitárias, e poderia ser trabalhada com o recorte de discurso.

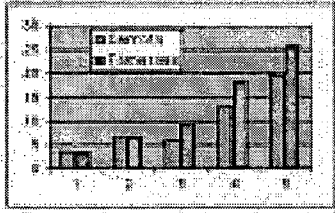
INDICADOR 3: *Retorno Social*

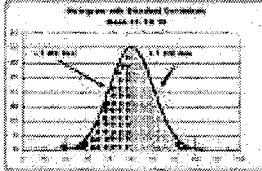
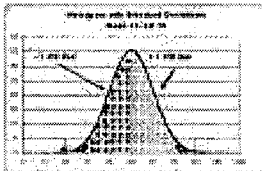
O indicador Retorno Social seria analisado através da percepção dos estudantes sobre a aplicação da reflexão crítica em suas vidas cotidianas. A questão Q21 pede que os estudantes atribuam uma medida de 0 a 10 em relação à sua capacidade de aplicação da reflexão crítica em: sua vida profissional, sua vida social, sua vida pessoal, sua vizinhança ou comunidade local, que seria representada no gráfico *Retorno Social*. Esse gráfico poderia ainda ser comparado ao *Integração de recursos culturais* (da questão Q12), procurando-se alguma relação entre a integração do contexto e o retorno social.

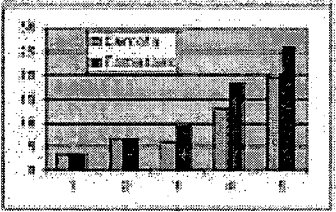
MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: AÇÃO POLÍTICA	1/7
INDICADOR: INTEGRAÇÃO DO CONTEXTO DOS ESTUDANTES		
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL
<p>Percepção dos estudantes sobre a contextualização da aprendizagem.</p> <p><i>Fonte: questionário dos estudantes (Q5, Q6, Q10)</i></p> <p>a) Relacionamento do curso ao contexto do estudante</p>	<p>a) Relacionamento do curso ao contexto do estudante</p> <p>Análise Quantitativa da Entrevista</p> <p>Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Q5</i> Somar o número de respostas em 0 a 10. Contar separadamente as respostas “Eu não sei”. <p>Cruzar gráfico com <i>Q2</i> – comparar respostas de estudantes de modos de ensino diferentes (face a face e a distância).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Q6, Q10</i> Pegar a média da porcentagem atribuída na <i>Q6</i> (<i>Balanço Adequado</i>) e comparar com o valor dado na <i>Q10</i> (<i>Aplicação ao Próprio Grupo, Tempo e Lugar</i>) 	 <p><i>Aquisição de conhecimento X Desenvolvimento de habilidades</i></p> <p>Soma das respostas X Aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades</p> <p>(0 -10)</p> <p>Nenhum</p>

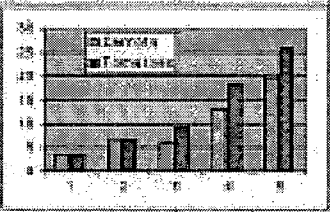
MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: AÇÃO POLÍTICA		2/7
INDICADOR: INTEGRAÇÃO DO CONTEXTO DOS ESTUDANTES			
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL	
<p>(cont.) Percepção dos estudantes sobre a contextualização da aprendizagem.</p> <p><i>Fonte: questionário dos estudantes (Q12)</i></p> <p>b) Integração de recursos culturais, background e experiências</p>	<p>b) Integração de recursos culturais, background e experiências</p> <p>Análise Quantitativa da Entrevista</p> <p>Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Q12 <p>Média das medidas atribuídas a cada parte do contexto pessoal: Sua vida profissional; Sua vida pessoal; Sua vida social; e Suas expectativas e sonhos.</p> <p>Cruzar gráfico com Q2 – comparar respostas de estudantes de modos de ensino diferentes (face a face e a distância).</p> <p><i>Comparar com Compartilhamento de Idéias – buscar relacionamento entre variedade de background na comunidade de aprendizagem e importância das ao compartilhamento de Idéias.</i></p>	 <p><i>Integração do Contexto do Aluno</i> % X Contexto (Sua vida profissional; Sua vida pessoal; Sua vida social; e Suas expectativas e sonhos).</p> <p><i>(Comparar 2 gráficos: F2F e EaD)</i></p>	

MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: AÇÃO POLÍTICA		3/7
INDICADOR: INTEGRAÇÃO DO CONTEXTO DOS ESTUDANTES			
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL	
<p>(cont.) Percepção dos estudantes sobre a contextualização da aprendizagem.</p> <p><i>Fonte: questionário dos estudantes (Q14, Q15)</i></p> <p>c) Importância da aprendizagem contextualizada</p>	<p>c) Importância da aprendizagem contextualizada Análise Quantitativa da Entrevista Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Q14</i> Codificar respostas a) a e) com: -2 (discordo completamente)/-1/0/+1/+2 (concordo plenamente) Contar separadamente as respostas (f) “Eu não sei”. <p>Cruzar gráfico com <i>Q2</i> – comparar respostas de estudantes de modos de ensino diferentes (face a face e a distância).</p> <p>Análise Qualitativa da Entrevista Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Questão aberta: Q15</i> Estória sobre educação contextualizada. 	 <p>Importância da Aprendizagem Contextualizada Soma das respostas X concordo a discordo (agrupar respostas de +2 a -2)</p> <p>(Comparar 2 gráficos: F2F e EaD)</p> <p>Recorte de discurso</p>	

MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: AÇÃO POLÍTICA		4/7
INDICADOR: INTEGRAÇÃO DO CONTEXTO DOS ESTUDANTES			
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL	
<p>(cont.) Percepção dos estudantes sobre a contextualização da aprendizagem.</p> <p><i>Fonte: questionário dos estudantes (Q13)</i></p> <p>d) Adequação do ciberespaço para lidar com questões pessoais</p>	<p>d) Adequação do ciberespaço para lidar com questões pessoais</p> <p>Análise Quantitativa da Entrevista</p> <p>Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Q13 <p>Colocar lado a lado as médias das medidas que os estudantes deram para cada lugar do ciberespaço, distinguindo espaços relacionados e não relacionados ao curso.</p>	 <p>Adequação do Ciberespaço Integração do Contexto</p> <p>Adequação X cada lugar (media das respostas) (relacionado ou não ao curso)</p>	

MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: AÇÃO POLÍTICA		5/7
INDICADOR: MANUTENÇÃO DE LAÇOS COMUNITÁRIOS			
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL	
<p>Percepção dos estudantes sobre manutenção dos laços comunitários</p> <p><i>Fonte: questionário dos estudantes (Q46, Q47, Q48)</i></p> <p>a) Manutenção de envolvimento comunitário</p>	<p>a) Manutenção de envolvimento comunitário</p> <p>Análise Quantitativa da Entrevista</p> <p>Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Q46 Codificar respostas a) a e) com: -2 (a)/-1(b)/0(c)/+1(d)/+2 (e) Contar separadamente as respostas (f) “Eu não sei”. ▪ Q47 Somar o número de respostas em 0 a 10. Contar separadamente as respostas (f) “Eu não sei” . <p>Comparar o envolvimento antes (<i>Q46</i>) e depois (<i>Q47</i>).</p> <p>Análise Qualitativa da Entrevista</p> <p>Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Questão aberta: Q48 Estória sobre melhoria do envolvimento comunitário. 	 <p>Envolvimento Comunitário Soma das respostas X sim a não</p> <p>Sobrepor <i>Q47</i> Envolvimento comunitário (antes e depois do curso)</p>  <p>Influência do Curso no Envolvimento Comunitário Soma das respostas X positivo a negativo Recorte de discurso</p>	

MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: AÇÃO POLÍTICA		6/7
INDICADOR: MANUTENÇÃO DE LAÇOS COMUNITÁRIOS			
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL	
<p>(cont.) Percepção dos estudantes sobre manutenção dos laços comunitários</p> <p><i>Fonte: questionário dos estudantes (Q49, Q50)</i></p> <p>b) Influência do espaço e das práticas de aprendizagem.</p>	<p>b) Influência do espaço e práticas de aprendizagem</p> <p>Análise Quantitativa da Entrevista</p> <p>Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Q49</i> <p>Colocar lado a lado as médias das medidas que os estudantes deram para cada lugar do ciberespaço, distinguindo espaços relacionados e não relacionados ao curso.</p> <p>Análise Qualitativa da Entrevista</p> <p>Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Questão aberta: Q50</i> <p>Caso de uma influência do ambiente online nas conexões comunitárias</p>	 <p>Adequação do Ciberespaço Manutenção de Laços Comunitários</p> <p>Adequação X cada lugar (média das respostas) (relacionado e não ao curso)</p> <p>Recorte de discurso</p>	

MODELO OPERACIONAL	ELEMENTO: AÇÃO POLÍTICA		7/7
INDICADOR: RETORNO SOCIAL			
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL	
<p>Percepção dos estudantes sobre retorno social</p> <p><i>Fonte: questionário dos estudantes (Q21)</i></p> <p>a) Aplicação da reflexão crítica na vida real</p>	<p>a) Aplicação da reflexão crítica na vida real</p> <p>Análise Quantitativa da Entrevista</p> <p>Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Q21</i> <p>Média das medidas de cada parte do contexto pessoal: (a) vida profissional, (b) vida social, (c) vida pessoal, (d) vizinhança e comunidade local, e (e) outra.</p> <p>Cruzar gráfico com <i>Q2</i> – comparar respostas de estudantes de modos de ensino diferentes (face a face e a distância).</p> <p>Cruzar gráfico com “Integração de recursos culturais” (<i>Q12</i>) – procurar relação entre integração do contexto e retorno social.</p>	 <p>Retorno Social</p> <p>% X Contexto (Vida Profissional; Vida Social; Vida pessoal; Vizinhança e Comunidade Local; e Outra)</p> <p>(Comparar 2 gráficos: F2F e EaD)</p>	

QUADRO 3.9 - MODELO OPERACIONAL: ELEMENTO AÇÃO POLÍTICA

F) OUTROS RESULTADOS RELEVANTES

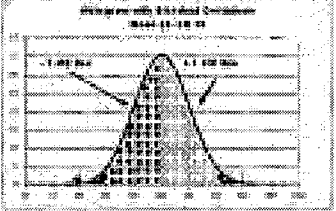
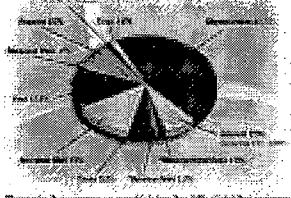
No momento da elaboração do Modelo Operacional, constatou-se a possibilidade de um tratamento de dados adicional, que organizasse e produzisse outros tipos de informação. Uma primeira tentativa de tratamento desses dados é elaborada a seguir e será demonstrada sinteticamente no Quadro 3.10.

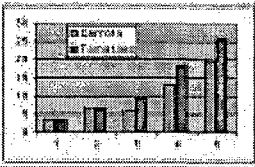
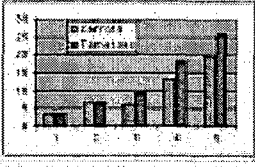
O primeiro conjunto de informações seria a respeito do Perfil dos Estudantes do curso analisado, tanto em respeito a um comportamento padrão do grupo analisado, quanto à sua composição demográfica. As questões Q3 e Q4 buscam estabelecer um comportamento padrão dos estudantes que responderam ao questionário em relação à conexão à Internet, tanto em termos de frequência como de duração dessas conexões. Os resultados da codificação poderiam ser agrupados e representados no gráfico *Conexão à Internet*, respondendo se mais concentrados em “muito” ou “pouco”.

A composição demográfica dos estudantes do curso poderia ser retirada das questões Q52 a Q54 e Q57 a Q59. Cada categoria seria tratada separadamente e seria representada respectivamente em 6 gráficos de pizza: *Sexo, Idade, Residência Urbana X Rural, Religião, Status de Trabalho, e Ocupação*. A codificação segue a postura anterior (algumas categorias já foram tratadas anteriormente) de agrupar a variedade de auto-descrições nas respostas abertas, criando-se categorias específicas conforme as respostas dadas.

O segundo conjunto de informações poderia ser retirado do cruzamento de dados sobre o espaço. No tratamento de cada elemento, o questionário pediu a avaliação dos estudantes com respeito à adequação do ciberespaço para o desenvolvimento de alguns indicadores, como: Profundidade de Reflexão, Convívio com a diferença, Comunidade de

Aprendizagem, Integração do Contexto do Estudante, e Manutenção de Laços Comunitários (Q13, Q20, Q31, Q44, Q49). A idéia é cruzar os resultados das questões: (1) por indicador, como já foi feito, que demonstraria uma avaliação, a partir do indicador, sobre os lugares do ciberespaço mais e menos apropriados para o seu desenvolvimento, quanto (2) por lugares do ciberespaço, que demonstraria uma avaliação, a partir do espaço de interação, sobre os indicadores que poderiam ser trabalhados ali de forma mais eficaz. Há ainda a possibilidade de comparar as respostas de estudantes matriculados nos diferentes modos de estudo, face a face ou a distância.

MODELO OPERACIONAL	DADOS COMPLEMENTARES		1/2
PERFIL DOS ESTUDANTES			
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL	
<p>Perfil dos Estudantes</p> <p><i>Fonte: questionário dos estudantes (Q3, Q4, Q52, Q53, Q54, Q57, Q58, Q59)</i></p> <p>a) Comportamento padrão de conexão à Internet b) Composição demográfica do curso</p>	<p>a) Comportamento padrão de conexão à Internet</p> <p>Análise Quantitativa da Entrevista Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Agrupar Q3, Q4</i> <p>Codificar respostas a) a e) com: Q3: 2 (a)/1(b)/0(c)/-1(d)/-2 (e) Q4: -2 (a)/-1(b)/0(c)/+1(d)/+2 (e)</p> <p>Somar a codificação das respostas das questões Q3, Q4 (total de -4 a +4)</p> <p>Contar separadamente as respostas (f) “Eu não sei”.</p> <p>b) Composição demográfica do curso</p> <p>Análise Quantitativa da Entrevista Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Q52, Q53, Q54, Q58, Q59</i> <p>Mostrar cada categoria separadamente (Sexo, Idade, Lugar de Residência, Ocupação)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Q57</i> <p>Pegar codificação já feita em 4 a).</p>	 <p>Conexão à Internet Soma das respostas X muito a pouco (agrupar respostas de +4 a -4)</p> <p>(Comparar 2 gráficos: F2F e EaD)</p>  <p>6 gráficos de pizza: Sexo Idade Residência Urbana X Rural Religião Status de Trabalho Ocupação</p>	

MODELO OPERACIONAL	DADOS COMPLEMENTARES	2/2
ESPAÇO		
VARIÁVEIS	CODIFICAÇÃO E MEDIÇÃO	REPRESENTAÇÃO VISUAL
<p>Percepção dos estudantes sobre a adequação do ciberespaço</p> <p><i>Fonte: questionário dos estudantes (Q13, Q20, Q31, Q44, Q49)</i></p> <p>a) Adequação do ciberespaço para as seguintes práticas: Profundidade de Reflexão, Convívio com a Diferença, Comunidade de Aprendizagem, Integração do contexto do estudante, Manutenção de Laços Comunitários.</p>	<p>a) Adequação do ciberespaço para as seguintes práticas: Profundidade de Reflexão, Convívio com a Diferença, Comunidade de Aprendizagem, Integração do contexto do estudante, Manutenção de Laços Comunitários.</p> <p>Análise Quantitativa da Entrevista Método: Cruzar gráficos dos resultados das questões: Q13, Q20, Q31, Q44, Q49. <i>Lugares do ciberespaço: Fóruns de discussão; Salas de bate-papo (chat rooms); E-mail; e Outro</i> <i>Indicadores: Profundidade de Reflexão, Convívio com a Diferença, Comunidade de Aprendizagem, Integração do contexto do estudante, Manutenção de Laços Comunitários.</i></p> <p>Cruzar gráfico com Q2 – comparar respostas de estudantes de modos de ensino diferentes (face a face e a distância). Gráfico 3 com a adequação de cada lugar do ciberespaço de acordo com o modo de estudo (F2F e EaD).</p>	 <p>Adequação do Ciberespaço Espaço X Indicadores (Ex: E-mail X todas as práticas – 1 barra para cada, comparando modo de estudo)</p>  <p>Adequação do Ciberespaço Indicador X Espaços Adequação X Lugares (Ex: Reflexão crítica X todos os lugares – 1 barra para cada , comparando os modos de estudo F2F e EaD)</p>

QUADRO 3.10 - MODELO OPERACIONAL: DADOS COMPLEMENTARES

Após essa detalhada exposição pelo Modelo Operacional de instrumentos, técnica e métodos de tratamento de dados, parte-se para a última etapa desse Modelo Empírico, que seria a apresentação de uma possível forma de interpretação dos resultados e de uma análise do curso através deles. O Modelo Analítico, apresentado no próximo capítulo, pretende mostrar a viabilidade de que todo o procedimento empírico realizado pode vir a responder à pergunta inicial, que seria sobre a existência ou não de ação dialógica no curso *online* analisado. Ele significa, portanto, o retorno, a partir dos resultados obtidos e demonstrados nas representações gráficas, para os Elementos e as hipóteses que fundamentaram esse conceito.

PARTE III

UMA PROPOSTA DE MODELO PARA A AVALIAR A CAPACIDADE DE UM CURSO ONLINE PROMOVER A FORMAÇÃO CRÍTICA DO SUJEITO

“Racionalidade e empirismo mantêm um diálogo fecundo entre a vontade da razão de se apoderar de todo o real e a resistência do real à razão. Ao mesmo tempo, há complementariedade e antagonismo entre a imaginação que faz as hipóteses e a verificação que as seleciona. Ou seja, a ciência se fundamenta na dialógica entre imaginação e verificação, empirismo e realismo”. (Edgar Morin, 2000, cap. 9)

2. O MODELO ANALÍTICO

Ao desenvolver o Modelo Analítico, a proposta deste estudo é a de apresentar um possível desdobramento ou uma compreensão da **ação dialógica** através de cinco conceitos interligados, que seriam os cinco elementos essenciais da formação crítica do sujeito. Para cada um deles poder ser empiricamente levantado, fez-se necessário construir diversos indicadores que, por sua vez deveriam ser mensurados por intermédio de determinadas variáveis observadas.

A primeira etapa da elaboração do Modelo Empírico foi a de concepção do Modelo Conceitual que desdobra os cinco elementos essenciais da ação dialógica em seus indicadores empíricos e variáveis mensuráveis. A segunda etapa da elaboração do Modelo Empírico foi a determinação de um método possível de operacionalização do Modelo Conceitual, denominado Modelo Operacional, que explicita as técnicas e instrumentos escolhidos para a coleta e o tratamento de dados, e para uma possível forma de representação gráfica dos resultados. Este capítulo apresenta o Modelo Analítico, a última etapa da elaboração do Modelo Empírico.

Tendo em vista não ser a intenção desta pesquisa recair na elaboração de um modelo de avaliação de cursos a distância, a pesquisa defrontou-se neste momento com um impasse: o de propor um modelo de análise que respondesse à necessidade de estabelecer algum critério de valor e julgamento dos resultados encontrados, mas que não recaísse assim em uma análise reducionista. Tal redução analítica seria o caminho mais fácil, mas o seu resultado levaria a uma mera classificação e avaliação dos cursos e não à promoção de uma abordagem construtiva que fizesse uma espécie de radiografia do curso *online*, mostrando como estão sendo apropriadas as potencialidades de formação crítica.

Neste sentido, vale esclarecer que, concretamente, qualquer análise parcial dos resultados realizada por elemento essencial da ação dialógica não será perfeitamente representativa do que realmente acontece em um curso a distância, visto que os cinco elementos essenciais da formação crítica só estão separados no Modelo Empírico por necessidade analítica, pois eles estão entrelaçados de tal forma que apenas o seu conjunto é capaz de permitir inferência sobre a formação crítica no curso. Por exemplo, um curso que tenha um bom material pedagógico, auto-explicativo em que o professor se faz presente em outros ambientes não interativos, apesar de unidirecionais, o resultado do indicador Comunicação Bidirecional poderia apresentar uma baixa participação do professor, aliada a um alto índice de mensagens de estudantes respondidas por outros estudantes. Outro caso é de professores que intervêm minimamente, mas densamente, respondendo vários comentários e também orientando o trabalho do grupo a seguir em uma única mensagem. Se as outras variáveis demonstrarem uma prática promotora da formação crítica (com compartilhamento de idéias, a formação de uma comunidade de aprendizagem e um bom nível de pensamento crítico, por exemplo), o baixo índice de participação do professor pode ser relativizado pelo contexto mais abrangente dos resultados encontrados na análise dos outros elementos.

Determinar um critério de valor que pudesse ser apresentado na análise dos resultados de cada indicador, então, traz em si um perigo: o de permitir um entendimento reduzido do curso se for tomado parcialmente e não em sua complexidade e amplitude, isto é, dentro do contexto de análise que apenas o modelo completo apresenta. Por outro lado, não apresentar nenhum juízo de valor seria também imprudente, porque poderia legitimar aquilo que se pretende evitar. No exemplo dado acima, a falta de um critério para análise do indicador Comunicação Bidirecional poderia legitimar a completa não participação do professor, e colocaria em questão a própria validade do elemento Relacionamento

Horizontal. E colocaria em questão também o pressuposto central, que defende que a ação dialógica é uma prática pedagógica necessária para promover a formação crítica do sujeito, sendo que ela significa um relacionamento horizontal e um compartilhamento de idéias, ancorados na prática social e na reflexão crítica, com vistas à ação política.

Portanto, optou-se por apresentar critérios de valor em mínimos admissíveis. Isto é, se o curso não atende ao critério mínimo esperado, a análise desse índice traz para a análise um alerta, que deve ser considerado com cautela diante das demais variáveis. Antes de uma intenção avaliativa do curso, procurou-se reforçar no Modelo Analítico a exploração das práticas sociais do processo de ensino-aprendizagem que promovem a formação crítica do sujeito.

A apresentação do Modelo Analítico segue a organização anterior: separado por elemento essencial, apresenta um quadro sintético de uma forma possível de análise seguido de uma descrição mais detalhada do mesmo. Ele parte da representação visual do resultado do Modelo Operacional e retorna ao fundamento do Modelo Conceitual, fechando o ciclo do Modelo Empírico.

2.1.ELEMENTO 1: Relacionamento Horizontal

A hipótese do elemento Relacionamento Horizontal é de que a comunicação realizada no curso deve se estabelecer dialogicamente. Para tanto, espera-se que no curso a troca de mensagens obedeça a um fluxo equilibrado entre os participantes, e que os comentários iniciados pelos alunos sejam considerados e respondidos, por professores e colegas, como indicação de um diálogo aberto e informal. Para a análise desse elemento, o Modelo Operacional trabalhou os indicadores Comunicação Bidirecional e Diálogo Aberto e Informal através da verificação da distribuição de mensagens trocadas, das respostas às

mensagens dos estudantes, e da percepção dos estudantes sobre o relacionamento com o professor e com o grupo.

Comunicação Bidirecional

O resultado deve mostrar como acontece a distribuição de mensagens no curso, isto é, se as mensagens trocadas têm um fluxo equilibrado, verificado através da relação das mensagens enviadas pelos professores e pelos alunos.

No caso da análise desse indicador do Relacionamento Horizontal, a participação mínima esperada do professor deve ser relativa ao número de estudantes participantes da discussão (entendidos como todos os estudantes inscritos que em algum momento enviaram ao menos uma mensagem para o grupo). Note-se que esse é um parâmetro considerado mínimo, e que permite uma análise puramente quantitativa, e não qualitativa. Se a participação do professor é proporcionalmente menor do que uma mensagem pelo total de alunos, significa que este espaço de aprendizagem não é usado para uma prática dialógica.

Outro alerta pode ser observado se a participação do professor é igual a uma mensagem por módulo de conteúdo do curso, pois pode indicar uma obrigatoriedade, a exemplo de exercícios compulsórios cuja participação é critério de avaliação, do professor e do aluno. Nesse caso, uma intervenção por módulo do conteúdo programático não indica, automaticamente, uma atenção ao atendimento das necessidades dos alunos e da demanda do curso.

Diálogo Aberto e Informal

Esse indicador é analisado através da resposta às mensagens dos estudantes e da percepção dos estudantes sobre seu relacionamento com o professor e com o grupo.

O gráfico *Distribuição de Comunicação*, do item sobre as respostas às mensagens dos estudantes, deve mostrar se os estudantes têm seus comentários considerados e por quem. Procura-se identificar se as mensagens dos estudantes são respondidas, qual é a medida de respostas dadas pelos estudantes e pelos professores e se as mensagens não respondidas são representativas.

A princípio, os estudantes deveriam ter um número alto de mensagens respondidas, comparado ao número de mensagens não respondidas. E, de preferência, por autores diversos. A participação do professor tem aqui um novo identificador, e pode-se considerar que se o professor não responder a pelo menos 20% das mensagens iniciadas por estudantes significa que ele não promove um diálogo aberto e informal, porque de início ele já não participa dele.

Já os gráficos sobre o relacionamento dos estudantes com o professor e o grupo serão analisados tendo como parâmetro inicial um padrão de comportamento. Isto é, o gráfico *Padrão de Comportamento do Estudante* deverá responder se, de modo geral, os estudantes são comunicativos, isto é, se eles procuram fazer amizades, e se pode-se avaliar se tendem a um tipo de comportamento “social” ou “não social” (“comunicativo” a “não comunicativo”).

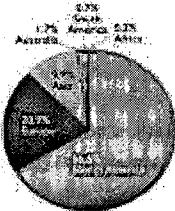
A comparação dos resultados entre os alunos da modalidade presencial (F2F) e da modalidade a distância (EaD) permite dizer se há alguma diferença clara entre eles, por exemplo, se há alguma relação entre padrões de comportamento concentrando-se em diferentes modos de estudo. Essa avaliação do padrão de comportamento social dos

estudantes será usada como parâmetro de comparação para a análise do relacionamento entre professor e grupo, e, também, em outras análises como de Compartilhamento de Idéias e Prática Social, que será visto posteriormente.

No caso da percepção dos estudantes sobre o relacionamento, pode-se saber a apreciação dos estudantes sobre o relacionamento com o professor e também com os outros estudantes. Comparar os resultados entre os alunos da modalidade presencial (F2F) e da modalidade a distância (EaD) permite identificar alguma diferença proveniente exclusivamente do modo de ensino. Se houver alguma diferença entre elas, pode indicar um relacionamento estabelecido presencialmente, num ambiente diferente do *online*.

Alguns cruzamentos são possíveis, como verificar se há alguma correspondência entre as respostas de professores e estudantes para mensagens de estudantes, se, por exemplo, há alguma correspondência entre um “bom” relacionamento no grupo e uma “alta” participação do professor, ou um relacionamento “ruim” e uma “baixa” participação do professor.

Através do recorte de discursos, das estórias sobre relacionamento no grupo de aprendizagem, é possível empreender uma análise qualitativa para tentar confirmar se os estudantes reconhecem a importância do Relacionamento Horizontal (Comunicação Bidirecional e Diálogo Aberto e Informal) no grupo de aprendizagem.

MODELO ANALÍTICO	ELEMENTO: RELACIONAMENTO HORIZONTAL	1/3
INDICADOR: COMUNICAÇÃO BIDIRECIONAL		
REPRESENTAÇÃO VISUAL	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	
Distribuição de mensagens		
 <p><i>Fluxo de Comunicação</i></p>	<p>% de mensagens postadas por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudantes ▪ Professor(es) ▪ Pessoal Administrativo ▪ Anônimas ▪ Problemas Técnicos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As mensagens trocadas têm um fluxo equilibrado? Qual é a relação das mensagens enviadas pelos professores e pelos alunos? - Se a participação do professor é proporcionalmente menor do que a medida abaixo, significa que o ambiente de interação não é usado para uma prática educativa interativa. <p style="text-align: center;"> $\frac{1 \text{ mensagem do professor}}{\text{n}^\circ \text{ de estudantes participantes da discussão no espaço de interação}}$ </p> <p>(estudante participante = estudante inscrito que enviou no mínimo 1 mensagem ao grupo)</p> - Se a participação do professor é igual a 1 mensagem por módulo de conteúdo do curso, isto mostra que a participação é determinada por normas de conduta relacionada ao conteúdo programático, e não necessariamente pela demanda dos alunos.

MODELO ANALÍTICO	ELEMENTO: RELACIONAMENTO HORIZONTAL	2/3
-------------------------	--	-----

INDICADOR: DIÁLOGO ABERTO E INFORMAL

REPRESENTAÇÃO VISUAL	CRITÉRIOS DE ANÁLISE
-----------------------------	-----------------------------

Respostas às mensagens (*threads*) iniciadas por estudantes



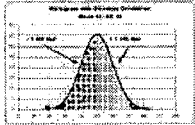
Distribuição da Comunicação

Os estudantes têm seus comentários considerados pelo professor, pelo grupo e pelo pessoal administrativo? Qual é a medida de respostas de estudantes e de professores? As mensagens não respondidas de forma alguma são um número representativo?

- Os estudantes deveriam ter um número alto de mensagens respondidas, comparado ao número de mensagens não respondidas (N° de mensagens respondidas > N° de mensagens não respondidas).
- Se o professor não responder a pelo menos 20% das mensagens iniciadas por estudantes significa que ele não promove um diálogo aberto e informal.

Percepção dos estudantes sobre o relacionamento com professor e grupo

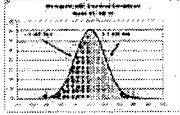
a) Padrão de comportamento dos estudantes



Padrão de Comportamento do Estudante

a) **Padrão de comportamento do estudante**

- Em geral, os estudantes são comunicativos? Eles procuram fazer amizades? Classificar o comportamento de “social” a “não social” (“comunicativo” a “não comunicativo”). Comparar os resultados entre os alunos da modalidade presencial (F2F) e da modalidade a distância (EaD). Esta avaliação do padrão de comportamento social dos estudantes será usada como parâmetro de comparação (que tipo de comportamento esperar) no próximo item, relacionamento professor e grupo, e também em outras análises como de Compartilhamento de Idéias e Prática Social.

MODELO ANALÍTICO	ELEMENTO: RELACIONAMENTO HORIZONTAL	3/3
INDICADOR: DIÁLOGO ABERTO E INFORMAL		
REPRESENTAÇÃO VISUAL	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	
Percepção dos estudantes sobre o relacionamento com professor e grupo (cont.)		
<p>b)Relacionamento do estudante com o professor e com o grupo.</p>  <p>Relacionamento no grupo</p>	<p>b) Relacionamento do estudante com o professor e com o grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os estudantes pensam que o relacionamento com o professor é bom? O que eles pensam do relacionamento deles com os outros estudantes? - Avaliar a percepção dos estudantes sobre o relacionamento de “bom” a “ruim”, e comparar os resultados entre os alunos da modalidade presencial (F2F) e da modalidade a distância (EaD).Se houver alguma diferença entre elas, pode estar relacionada a um relacionamento estabelecido presencialmente, num ambiente diferente do <i>online</i>. - Verificar se há alguma correspondência com “respostas de professores e estudantes para mensagens de estudantes”, por exemplo, se há relacionamento “bom” e “alta” participação do professor, ou relacionamento “ruim” e “baixa” participação do professor. - Nas estórias sobre relacionamento no grupo de aprendizagem, tentar confirmar a importância do relacionamento horizontal (comunicação bidirecional e diálogo aberto e informal). 	
Recorte de discurso		

QUADRO 3.11 - MODELO ANALÍTICO: ELEMENTO RELACIONAMENTO HORIZONTAL

2.2 ELEMENTO 2: Compartilhamento de Idéias

Parte-se da hipótese de que a coexistência de culturas variadas e a expressão das diferenças criam um ambiente de compartilhamento e negociação de idéias, que contribui para a formação crítica do sujeito. Entende-se que a formação crítica é promovida quando, ao invés do método bancário de ensino, há um método problematizador, e esse é identificado através da existência de estratégias de ensino centradas no estudante, como *brainstormings*, debates, trabalhos em grupo e outras atividades de aprendizagem colaborativa. Também se assume que o reconhecimento, pelo grupo, das diferenças culturais e da importância da comunicação individual através das várias fronteiras sociais, culturais e políticas significa que os recursos culturais foram levados seriamente em consideração, e integrados à dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Os indicadores trabalhados aqui foram a Convivência com a Diferença, e a Aprendizagem Colaborativa.

Convivência com a Diferença

A análise desse indicador visa perceber se a diversidade cultural existe, se os estudantes reconhecem essa diversidade, se dão importância a ela, e se podem identificar um lugar no ambiente virtual que seja mais adequado para que suas diferenças sejam expostas e negociadas. Na análise da variedade de background importa menos a identificação de uma categoria dominante, e mais se existe, ou não, uma variedade de categorias que denotem a diferença cultural existente no grupo. É melhor um grupo que se identifica heterogeneamente, e onde não há uma concentração de mais de 50% das respostas em uma única categoria, o que demonstraria pouca diversidade. O recorte dos discursos na questão aberta pode confirmar ou não a diversidade cultural, por exemplo, se há uma variedade de autodescrições em categorias muitas vezes agrupadas em pesquisas

similares, como, por exemplo, cristãos que se autodescrevem como católicos, crentes, presbiterianos, protestantes.

A partir do conhecimento da existência de variedade cultural no grupo, a próxima questão seria se os estudantes reconhecem essa diversidade, isto é, o quanto os estudantes sabem uns dos outros. O gráfico *Reconhecimento de Diferenças* pode demonstrar a percepção dos estudantes, de reconhecimento baixo a alto, onde se define que se o reconhecimento é baixo, isto significa que não há muita oportunidade de trocas comunicativas no ambiente *online* sobre as diferenças culturais. Se o reconhecimento for alto, é preciso verificar ainda se há uma concentração dessas respostas em estudantes matriculados no modo de ensino presencial, o que poderia indicar que essas diferenças são reconhecidas, mas não no ciberespaço educativo.

Em seguida, o gráfico *Importância Dada ao Compartilhamento* vai responder sobre a importância atribuída pelos estudantes ao compartilhamento de experiências pessoais no grupo de aprendizagem, isto é, se os estudantes reconhecem a importância de conhecer e compartilhar suas diferenças culturais e se evitam usar o espaço de integração do grupo para essa negociação. Pouca importância atribuída ao compartilhamento pode explicar um baixo reconhecimento da diversidade cultural pela falta de interesse, o que, no entanto, não justifica a falta de incentivo do mesmo através de atividades formais do curso.

Já o gráfico *Adequação do Ciberespaço - Compartilhamento de Idéias* trata da importância do espaço, e diz sobre o lugar que os estudantes entendem ser apropriado para a troca e negociação de suas diferenças, e se há alguma diferença na avaliação dos alunos de acordo com os diferentes modos de ensino (presencial e a distância). Importa saber como os estudantes avaliam cada lugar do ambiente *online* de aprendizagem, e, se eles identificam lugares melhores e piores para compartilhar experiências pessoais.

O gráfico *Sentindo Falta do Espaço Presencial* diz se há algum preconceito com relação ao ciberespaço como um espaço apropriado para a negociação das diferenças, através, por exemplo, de uma diferença de avaliação entre os estudantes matriculados no modo de ensino presencial e no modo a distância. É importante saber se ambos os grupos sentem-se à vontade para trocar experiências pessoais em um ambiente *online*, ou não, se consideram que o ciberespaço é apropriado para expor suas diferenças e falar sobre elas com o grupo, se acreditam que o espaço presencial é o único jeito de negociar suas diferenças e promover o pensamento crítico, e se pensam ser possível fazer amigos *online*. Enfim, se for comparado ao modo de ensino presencial, o que seria considerado melhor pelos alunos.

Aprendizagem Colaborativa

A análise do método pedagógico visa identificar a tendência do curso, se na promoção de um método bancário de ensino ou de um método problematizador. A intenção é realizar uma observação exploratória que permita reconhecer se a ênfase do curso está na transmissão de conteúdos instrucionais em atividades individuais, ou se a ênfase está na construção coletiva de conhecimento através da aprendizagem colaborativa. Portanto, a primeira pergunta que guia a observação seria se existe aprendizagem colaborativa. Quando ela for identificada, é preciso saber ainda se ela é espontânea ou é promovida pelo professor, isto é, se essa prática de fato é livre ou compulsória. Pode-se observar, por exemplo, se os alunos restringem-se às exigências e “obrigações” da atividade, ou elas servem como ponto de partida para interações sociais mais abrangentes. E, principalmente, pode-se perceber mais sutilmente tais relações, observando-se como os estudantes são avaliados, individualmente ou através da sua participação na prática de aprendizagem colaborativa. Pode-se verificar no discurso oficial se o objetivo institucional é oferecer um

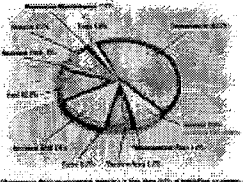
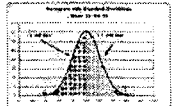
curso focado na capacitação profissional (habilidades operacionais, prática profissional) ou na aquisição de conhecimento (teórico/abstrato), e pode-se, além da análise do discurso, observar se a prática no ambiente *online* reflete esse objetivo.

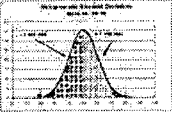
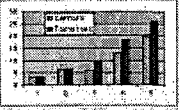
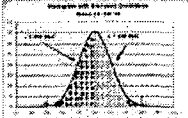
Se o curso está centrado na transmissão de conteúdos e não há prática pedagógica coletiva e colaborativa significa que o curso adota um método bancário de ensino, e provavelmente é uma adaptação restrita de um curso presencial tradicionalmente bancário. Isso deveria explicar uma baixa taxa de Relacionamento Horizontal, Compartilhamento de Idéias, Comunidade de Aprendizagem, e também, Pensamento Crítico e Ação Política.

A Aprendizagem Colaborativa também foi trabalhada através da investigação da percepção dos estudantes sobre o método pedagógico e sua pertinência em um curso *online*, de modo a confirmar os resultados da observação do pesquisador. Por exemplo, se a observação do pesquisador aponta a ênfase em um método bancário de ensino, o gráfico *Grau de Conhecimento* deveria concentrar as respostas em “conhecimento geral”, e as respostas à questão Q8 e Q9 deveriam estar majoritariamente nos itens (a), isto é, um curso que não dá abertura à pluralidade priorizando uma única maneira de entender as questões, e que trata esse entendimento como a maneira hegemônica e correta de entender a questão.

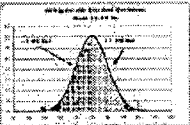

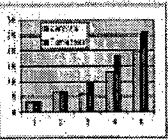
A premissa adotada na pesquisa, da importância da aprendizagem colaborativa, pode ser confrontada pela resposta dos estudantes, representadas nos gráficos *Distribuição de Tempo em Atividades do Curso* e *Distribuição de Tempo em Atividades Sociais*. Procura-se saber se os estudantes confirmam a importância das práticas coletivas e da aprendizagem colaborativa, e espera-se que sim, e que o item “Interação Social” represente, ao menos, 30% do seu tempo que deveria ser dedicado no curso. Um alerta pode ser retirado no caso contrário, quando os estudantes indicam uma prioridade de distribuição de tempo em atividades individuais, o que pode demonstrar que o curso

oferecido atende à demanda por um curso rápido e enxuto, sem perda de tempo com o que não faz parte do processo educativo, como podem estar sendo consideradas as atividades sociais.

MODELO ANALÍTICO	ELEMENTO: COMPARTILHAMENTO DE IDÉIAS	1/4
INDICADOR: CONVÍVIO COM A DIFERENÇA		
REPRESENTAÇÃO VISUAL	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	
Diversidade cultural no grupo de aprendizagem		
 <p>Background 3 gráficos de pizza :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Background cultural</i> ▪ <i>País de identificação</i> ▪ <i>Religião</i> 	<p>Identificação demográfica dos estudantes (background cultural, país de origem, religião, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O grupo é heterogêneo? ▪ Como autodenominam seu background cultural? <p>- É melhor que o grupo seja heterogêneo e possam identificar-se mais ricamente. As autodescrições devem ser diversas e não deveria haver uma única descrição que concentre 50% das respostas.</p> <p>- Recortar exemplos de respostas, se elas podem mostrar uma variedade de autodescrições em categorias estabelecidas (ex: Cristãos, Católicos, Presbiterianos, etc.).</p>	
Percepção dos Estudantes sobre background no grupo de aprendizagem		
<p>a) Reconhecimento de diferenças culturais no grupo</p>  <p>Reconhecimento de Diferenças</p>	<p>a) Reconhecimento de diferenças culturais no grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quanto os estudantes sabem uns dos outros? <p>- Avaliar a percepção dos estudantes, de reconhecimento “baixo” a “alto” das diferenças no grupo. Se o reconhecimento é “baixo”, significa que eles não trocam muitas experiências de suas vidas pessoais no ambiente <i>online</i>.</p>	

MODELO ANALÍTICO	ELEMENTO: COMPARTILHAMENTO DE IDÉIAS	2/4
INDICADOR: CONVÍVIO COM A DIFERENÇA		
REPRESENTAÇÃO VISUAL	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	
Percepção dos Estudantes sobre background no grupo de aprendizagem (cont.)		
<p>b) Importância de compartilhar experiências pessoais no grupo de aprendizagem</p>  <p>Importância Dada ao Compartilhamento</p>	<p>b) Importância de compartilhar experiências pessoais no grupo de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os estudantes dão importância ao compartilhamento de experiências pessoais no ambiente de aprendizagem? - Avaliar a percepção dos estudantes de importância dada, “baixa” a “alta”, ao compartilhamento de experiências pessoais. A importância dada sendo “baixa” pode explicar o “baixo” reconhecimento das diferenças culturais: provavelmente, os estudantes não estão muito preocupados em trocar experiências pessoais no ambiente de aprendizagem <i>online</i>, ou mesmo evitam isso. 	
<p>c) Adequação do ciberespaço para a negociação de diferenças</p>  <p>Adequação do Ciberespaço Compartilhamento de Idéias</p>  <p>Sentindo Falta do Espaço Presencial</p>	<p>c) Adequação do ciberespaço para a negociação de diferenças</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual é a apreciação dos estudantes sobre o espaço <i>online</i> como um lugar apropriado para trocar e negociar as diferenças? Como os estudantes medem cada lugar? ▪ De acordo com os estudantes, qual é o melhor lugar para a troca de experiências pessoais no espaço <i>online</i>? ▪ Os estudantes sentem falta do presencial? Eles consideram o ambiente <i>online</i> adequado para expor suas diferenças e negociá-las? Há alguma diferença nessa apreciação por alunos de diferentes modos de estudo (F2F e EaD)? - Respostas a serem exploradas. Verificar se há algum lugar especial no ambiente <i>online</i>, usado para esse elemento (Compartilhamento de Idéias) e se a percepção dos estudantes difere de acordo com a modalidade de curso (EaD e F2F). <p>Se o grupo diverge também no <i>Sentindo Falta do Espaço Presencial</i>, verificar mais profundamente se essa falta é sentida igualmente por estudantes da modalidade F2F e EaD. Ambos os grupos sentem-se mais à vontade para trocar experiências pessoais em um ambiente <i>online</i>? Eles acreditam que o espaço presencial é o único jeito de negociar suas diferenças e promover o pensamento crítico? É possível fazer amigos <i>online</i>? E se comparado ao presencial, o que é considerado melhor?</p>	

MODELO ANALÍTICO	ELEMENTO: COMPARTILHAMENTO DE IDÉIAS	3/4
INDICADOR: APRENDIZAGEM COLABORATIVA		
REPRESENTAÇÃO VISUAL	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	
Análise do método pedagógico		
<p>a) Objetivos do curso</p> <p>Recorte de discurso.</p>	<p>a) Objetivos do curso</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A ênfase do curso está na transmissão de conteúdos instrucionais? ▪ Há alguma prática pedagógica colaborativa? Ela é espontânea ou promovida pelo professor? É compulsória? ▪ Como os estudantes são avaliados? Individualmente ou através de alguma prática de aprendizagem colaborativa? (seminário, trabalho em grupo, etc.) ▪ O objetivo institucional é oferecer um curso focado na capacitação profissional (habilidades operacionais, prática profissional) como oposta à aquisição de conhecimento (teórico/abstrato)? A prática no ambiente <i>online</i> reflete esses objetivos? <p>- De acordo com a hipótese inicial, se o curso está centrado na transmissão de conhecimento (método bancário) e não há prática pedagógica colaborativa, significa que o curso <i>online</i> é uma adaptação pobre de um curso presencial tradicional. Isto deveria explicar uma baixa taxa de Relacionamento Horizontal, Compartilhamento de Idéias, Comunidade de Aprendizagem, e também, Pensamento Crítico e Ação Política. Isto pode ser verificado?</p>	

MODELO ANALÍTICO	ELEMENTO: COMPARTILHAMENTO DE IDÉIAS	4/4
INDICADOR: APRENDIZAGEM COLABORATIVA		
REPRESENTAÇÃO VISUAL	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	
Análise do método pedagógico (cont.)		
<p>b) Percepção dos estudantes sobre o método pedagógico e sua adequação</p>  <p>Grau de conhecimento</p> <p>c) Percepção dos estudantes sobre a importância de práticas coletivas e colaborativas</p>  <p>Distribuição de Tempo em Atividades do Curso</p>  <p>Distribuição de Tempo em Atividades Sociais</p>	<p>b) Percepção dos estudantes sobre o método pedagógico e sua apropriabilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A percepção dos estudantes sobre o método pedagógico está de acordo com as conclusões do pesquisador? - Se a análise aponta no item acima um método bancário de ensino, a percepção dos estudantes deveria tender a “conhecimento geral”, as resposta à Q8 deveriam se concentrar em (a), e uma maior taxa de respostas deveria aparecer em (a) na Q9. <p>c) Percepção dos estudantes sobre a importância de práticas coletivas e colaborativas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os estudantes dão importância à prática coletiva e ao método colaborativo de ensino? <p style="text-align: center;">Mínimo = 30%do tempo para Atividades Sociais</p> <p>- Se os estudantes não dão importância às atividades sociais, provavelmente o formato do curso que oferece um método bancário responde às suas expectativas. Outra alternativa poderia ser considerar que os estudantes estão tão habituados a este tipo de ensino bancário, onde a atividade social não é considerada como parte integrante da aprendizagem, que eles não tem outra expectativa se não um ensino rápido e enxuto (sem “perda de tempo”).</p>	

QUADRO 3.12 - MODELO ANALÍTICO: ELEMENTO COMPARTILHAMENTO DE IDÉIAS

2.3. ELEMENTO 3: Prática Social

A existência de uma comunidade de aprendizagem *online* promove um senso de pertencimento e uma experiência compartilhada de prática social em um ambiente virtual. É o veículo através do qual a aprendizagem acontece *online* e ele suporta a formação crítica. A confirmação desse pressuposto é o que se busca na análise do elemento Prática Social, através da verificação da existência de uma comunidade de aprendizagem no ambiente *online* do curso.

Comunidade de Aprendizagem

Esse indicador foi testado em duas frentes: a percepção dos estudantes, e a observação direta das trocas comunicativas nos ambientes de interação do curso. Os resultados trazem respostas da percepção do estudante a respeito da coesão do grupo, da importância que é atribuída à comunidade de aprendizagem, da influência das pessoas, e da adequação do ciberespaço. O gráfico *Coesão do Grupo* deveria demonstrar se existe um grupo de aprendizagem, e em que medida os estudantes se conhecem, isto é, espera-se que a coesão do grupo não seja reconhecida como “baixa” pelos estudantes.

De fato, é preciso verificar se os estudantes concordam com a premissa inicial da pesquisa, de que as pessoas aprendem umas com as outras, através da construção social do conhecimento, que só é possível se suportada por uma comunidade de aprendizagem, isto é, se os estudantes atribuem importância à formação de uma comunidade de aprendizagem em um curso *online*. Espera-se que os estudantes reconheçam a comunidade de aprendizagem como parte essencial e integrante do processo de ensino-aprendizagem, concentrando as respostas em “alta importância” no gráfico *Importância Atribuída à Comunidade de Aprendizagem*. Se isso não acontece, pode ser um indicativo de que os

estudantes compreendem a aprendizagem como um processo individual, e a formação da comunidade de aprendizagem como uma atividade paralela, dissociada do processo de ensino-aprendizagem. A exploração dos discursos nas questões abertas pode confirmar ou negar essa premissa, e explorar o entendimento dos estudantes.

Comparando os resultados com o gráfico *Coesão do Grupo*: uma grande importância aliada a uma coesão baixa pode mostrar insatisfação; e uma baixa importância e coesão ruim, pode mostrar que, independente do ambiente e da prática pedagógica, a falta de interesse pode inibir a criação de uma comunidade de aprendizagem.

Sobre a influência das pessoas, deseja-se saber se os estudantes pensam que há alguém importante ou responsável pela sua aprendizagem. Em uma aprendizagem que se faz coletivamente, é esperado que os estudantes reconheçam a importância do grupo assim como dos outros participantes. Ao observar o gráfico de barras *Influência das Pessoas*, a Participação do Grupo (respostas em “Pequeno Grupo” e “Grupo Inteiro”) deve ter uma média igual ou maior que a Participação Individual (respostas em “Professor”, “Outro Estudante”, “Você Mesmo”, e “Pessoal Administrativo”).

As questões sobre o espaço apropriado para a Prática Social serão respondidas pelo gráfico *Adequação do Ciberespaço – Comunidade de Aprendizagem*, que fala sobre a apreciação dos estudantes sobre o espaço *online* como um lugar apropriado para promover uma comunidade de aprendizagem. Através da medição de cada lugar no ambiente virtual será possível observar se há lugares considerados melhores e os piores para a criação de uma comunidade de aprendizagem no ambiente virtual do curso *online*. Os resultados mostram aqui um diagnóstico, que deveria ser comparado com o diagnóstico do espaço nos indicadores analisados em outros elementos.

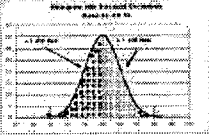

O gráfico de pizza *Espaço para Encontro Presencial* responde sobre a falta que os estudantes sentem do ambiente presencial. É possível analisar também se essa

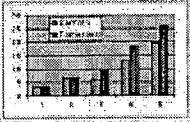
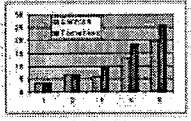

percepção diverge entre alunos do modo a distância e presencial (EaD X F2F), e se no caso de um curso híbrido (misturando práticas presenciais e *online*), se haveria um lugar desejado para um encontro *offline*: em um contexto social ou de uma atividade exclusivamente de aprendizagem.

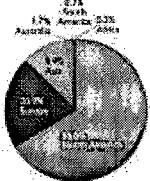
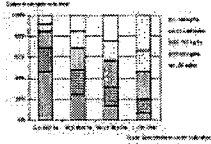
A segunda frente de análise, a observação direta das trocas comunicativas, vai demonstrar a existência de uma comunidade de aprendizagem por um método alternativo e menos subjetivo do que a percepção dos estudantes. A pergunta aqui seria se uma comunidade de aprendizagem foi realmente criada no curso, apesar da percepção dos estudantes, e o gráfico de pizza *Existência de uma Comunidade de Aprendizagem* pode demonstrar isso. O resultado esperado é que haja um maior número de mensagens com a presença de quatro indicadores ou mais, do que de mensagens com menos de três indicadores. No caso de as mensagens com trabalhos compulsórios não serem excluídas no tratamento dos dados, uma grande porcentagem de mensagens com nenhum indicador pode confirmar uma abordagem individualista e bancária de ensino.

O gráfico *Categorias da Comunidade de Aprendizagem* pode mostrar a qualidade da comunidade formada: se ela é mais afetiva que coesiva, ou se teve maior ou menor integração. Também pode mostrar a prática social em que esteve concentrada, se *compartilhando recursos*, ou na *construção social de sentido*.

A partir desses resultados, uma interpretação possível da análise do elemento Prática Social traria um diagnóstico preciso do curso sobre a sua potencialidade de suportar a interação social e a construção coletiva do conhecimento, já que elas só podem ocorrer onde uma comunidade de aprendizagem tenha sido formada.

MODELO ANALÍTICO	ELEMENTO: PRÁTICA SOCIAL	1/3
INDICADOR: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM		
REPRESENTAÇÃO VISUAL	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	
Percepção dos estudantes sobre o relacionamento no grupo de aprendizagem e sobre a importância de uma comunidade de aprendizagem.		
<p>a) Coesão do Grupo</p>  <p><i>Coesão do Grupo</i></p> <p>b) Importância atribuída à Comunidade de Aprendizagem</p>  <p>Importância Atribuída à Comunidade de Aprendizagem</p> <p>Recorte de discurso</p>	<p>a)Coesão do grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe um grupo de aprendizagem? Em que medida os estudantes se conhecem? - Os estudantes devem criar um grupo de aprendizagem. Avaliar a coesão do grupo de “baixa” a “alta”, e compara-la com a importância dada a ela pelos estudantes. <p>b)Importância atribuída à comunidade de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Na percepção dos estudantes, uma comunidade de aprendizagem é importante? - Os estudantes deveriam atribuir importância para a formação de uma comunidade de aprendizagem. Se não, isto significa que eles compreendem a aprendizagem como um processo individual e o ambiente social como um adicional, dissociado da prática de aprendizagem. - Comparar com Coesão do Grupo: uma grande importância aliada a uma coesão baixa pode mostrar insatisfação; uma baixa importância e coesão ruim, pode mostrar que, independente do ambiente e da prática pedagógica, a falta de interesse pode inibir a criação de uma comunidade de aprendizagem. - Recortar discursos nas questões abertas para verificar a hipótese da importância da existência de uma comunidade de aprendizagem. 	

MODELO ANALÍTICO	ELEMENTO: PRÁTICA SOCIAL	2/3
INDICADOR: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM		
REPRESENTAÇÃO VISUAL	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	
Percepção dos estudantes sobre o relacionamento no grupo de aprendizagem e sobre a importância de uma comunidade de aprendizagem. (cont.)		
<p>c) Influência das pessoas</p>  <p>Influência das Pessoas</p>	<p>c)Influência das pessoas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ De acordo com os estudantes, quem é importante para o processo de aprendizagem? - Os estudantes deveriam reconhecer a importância do grupo assim como de agentes específicos. Isto significa Participação do Grupo ("Pequeno grupo", "Grupo Inteiro") igual ou maior que Participação Individual ("Professor", "Outro Estudante", "Você mesmo", e "Pessoal Administrativo"). 	
<p>d) Influência do espaço</p>  <p>Adequação do Ciberespaço Comunidade de Aprendizagem Adequação X cada lugar</p>  <p>Espaço para Encontro Presencial % do contexto desejado para encontro</p>	<p>d)Adequação do ciberespaço para a criação de uma comunidade de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual é a apreciação dos estudantes sobre o espaço <i>online</i> como um lugar apropriado para promover uma comunidade de aprendizagem? Como eles medem cada lugar no ambiente virtual? Qual é o melhor e o pior lugar para esta prática (comunidade de aprendizagem) no ambiente virtual do curso <i>online</i>? ▪ Os estudantes sentem falta do ambiente presencial? Essa percepção diverge entre alunos do modo a distância e presencial (EaD X F2F)? ▪ No caso de um curso híbrido (misturando práticas presenciais e <i>online</i>), qual seria o lugar desejado para um encontro <i>offline</i>? Num contexto social ou de uma atividade exclusivamente de aprendizagem? - Respostas a serem exploradas. Verificar se há algum lugar especial para esta prática (comunidade de aprendizagem) e se a percepção dos estudantes difere dependendo do modo de ensino (F2F e EaD). - Se o grupo difere também em "Sentindo Falta do Espaço Presencial" verificar se esta falta é sentida igualmente pelos estudantes do modo F2F e EaD. Ambos se sentem mais confortáveis em trocar questões pessoais no ambiente <i>online</i>? Eles pensam que o ambiente presencial é a única maneira de realmente fazer amizades e se envolver? É possível fazer amigos <i>online</i>? E se comparada com o presencial? 	

MODELO ANALÍTICO	ELEMENTO: PRÁTICA SOCIAL	3/3
INDICADOR: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM		
REPRESENTAÇÃO VISUAL	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	
Existência de sinais de uma comunidade de aprendizagem.		
 <p>Existência de uma Comunidade de Aprendizagem</p> <p>% de mensagens que tiveram: (Nenhum indicador ; 1 indicador; 2 a 3 indicadores ; 4 a 5 indicadores; 6 indicadores ou mais)</p>  <p>Categorias da Comunidade de Aprendizagem</p> <p>Distribuição dos indicadores por categoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Afetividade (E,D,S); ▪ Coesão (I,V,M); e ▪ Interação (F,H,A). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Independentemente da percepção dos estudantes, o que realmente aconteceu nos ambientes comunicativos? O grupo conseguiu construir uma comunidade de aprendizagem? ▪ Em que aspecto (categoria) da prática de uma comunidade o grupo prevaleceu? <p>- O gráfico “<i>Existência de uma Comunidade de Aprendizagem</i>” pode mostrar a qualidade da comunidade de aprendizagem existente através da concentração da existência dos indicadores na mesma mensagem. No método de coleta de dados as mensagens contendo trabalho compulsório do curso não foram excluídos. De acordo com a teoria, este poderia ser o ponto de partida para a troca social ou o resultado dela. Um número maior de mensagens que não contenham nenhum dos indicadores pode revelar uma abordagem individualista do ambiente comunicativo de aprendizagem. O resultado esperado seria um grande número de mensagens com alto índice de indicadores existentes (“4 a 5 indicadores” e “6 indicadores ou mais”).</p> <p>- O gráfico <i>Categorias da Comunidade de Aprendizagem</i> mostra quais indicadores aparecem nas mensagens, e o tipo de comunidade de aprendizagem criada: se ela é mais afetiva do que coesiva, ou se teve maior ou menor integração. Também mostra qual foi a prática social que ela se concentrou, por exemplo, se <i>compartilhando recursos</i> ou <i>construção social de sentido</i>.</p>	

QUADRO 3.13 - MODELO ANALÍTICO: ELEMENTO PRÁTICA SOCIAL

2.4.ELEMENTO 4: Reflexão Crítica

A reflexão crítica é uma habilidade-chave que é requerida para interpretar criticamente o mundo como ele se apresenta. Apesar de ser uma habilidade individual, a aprendizagem em grupo proporciona um bom (porém não único) contexto educacional para os processos de reflexão crítica e métodos profundos de aprendizagem, assim como promove a reflexão crítica através da interação. A hipótese aqui é de que as pessoas deveriam ser capazes de construir e validar o conhecimento através da reflexão em ambientes de interação social. A abordagem ensejada vai tentar ler a reflexão crítica individual dentro do contexto social de aprendizagem.

A análise do elemento Reflexão Crítica se dá através da análise dos dados do indicador Profundidade de Reflexão, e se apóia na percepção dos estudantes e na observação direta exploratória das trocas comunicativas do curso. Através dos estudantes, busca-se saber como eles medem o desenvolvimento da reflexão crítica, e como julgam as práticas educativas e o espaço como determinantes do desenvolvimento da reflexão crítica.

Profundidade de Reflexão

O gráfico *Desenvolvimento da Reflexão Crítica* pode demonstrar como os estudantes avaliam o próprio desenvolvimento da reflexão crítica. Importa analisar se os estudantes sentem que houve algum desenvolvimento da sua reflexão crítica durante o curso, observando-se se há alguma diferença de percepção entre os estudantes matriculados no curso a distância e no curso presencial. As estórias contadas na questão aberta devem ser exploradas para ilustrar o posicionamento dos estudantes.

A exploração de práticas pedagógicas associadas ao desenvolvimento da reflexão crítica pode se dar através do gráfico de barras *Influência das Práticas*

Educativas, isto é, observando-se quais práticas são identificadas pelos estudantes como contribuidoras da reflexão crítica, e quais, no entender deles, atrapalham. Precisa-se estar alerta para captar se houver uma prevalência de respostas em práticas individuais ou coletivas, ou se houver alguma prática em especial associada a uma influência negativa, para buscar uma análise sobre a natureza dessa prática, se realizada individualmente ou coletivamente. Os comentários dos estudantes podem ilustrar e confirmar uma tendência individualista para o desenvolvimento da reflexão crítica, ou demonstrar reconhecimento da importância dela ocorrer associada a práticas sociais.

É desejado que o espaço coletivo de aprendizagem seja reconhecido como um lugar adequado e ideal para o desenvolvimento da reflexão crítica, o que pode ser verificado através da concentração das respostas positivas em práticas pedagógicas coletivas. O recorte de discurso nas questões abertas pode comprovar, negar e ilustrar a avaliação dos estudantes.

A adequação do ciberespaço para o desenvolvimento da reflexão crítica segue a análise dos itens semelhantes realizada anteriormente, e traz um diagnóstico do ciberespaço, mas agora no quesito reflexão crítica. Assim como nas outras análises deve-se explorar os gráficos em relação aos melhores e piores lugares para o tratamento desse indicador, comparando-os com a análise dos outros indicadores, e buscando alguma divergência entre estudantes do modo a distância e presencial.

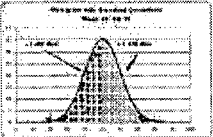
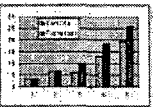

No entanto, é na análise qualitativa da observação direta das mensagens trocadas que será possível acessar concretamente a profundidade de reflexão atingida durante o curso. A identificação de sinais de reflexão crítica desenvolvida em um contexto social traz à tona não só se houve reflexão crítica ou não, mas que níveis - ou estágios, como chamado por Garrison (1997) - foram alcançados.

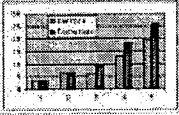

Busca-se nessa análise observar e analisar o que realmente aconteceu no curso em termos de desenvolvimento da reflexão crítica, por exemplo, se ela foi trabalhada nos espaços de interação social, se esse trabalho foi realizado superficialmente ou em profundidade, e se os resultados da análise qualitativa de discurso confere com a análise quantitativa dada pela percepção dos estudantes. E, a partir dessa análise do elemento Reflexão Crítica, verificar uma possível relação de correspondência com o elemento Prática Social, isto é, se é possível traçar alguma relação entre a Profundidade de Reflexão e a existência de uma Comunidade de Aprendizagem.

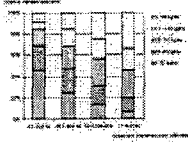
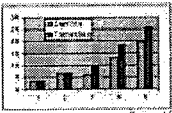
Através do gráfico *Existência de Reflexão Crítica* será possível demonstrar se a reflexão crítica foi identificada na maioria das mensagens, e com que intensidade, isto é, espera-se que na maioria das mensagens sejam encontrados pelo menos quatro indicadores (respostas “4 a 5 indicadores” e “6 indicadores ou mais”). Um maior número de mensagens concentradas nas respostas “Nenhum Sinal”, “1 indicador”, e “2 a 3 indicadores” demonstra que o curso foi superficial no tratamento da reflexão crítica, pelo menos no que se refere ao seu desenvolvimento em contextos coletivos de aprendizagem do ciberespaço.

A qualidade e profundidade da Reflexão Crítica pode ser analisada através do gráfico *Profundidade da Reflexão Crítica*, que mostra através das barras o tipo de indicador que aparece nas mensagens e quando. A tipologia dos indicadores refere-se aos estágios de profundidade, desde os estágios iniciais - como a identificação, descrição e exploração do problema -, até os últimos estágios - como a aplicação e integração do problema. O resultado esperado é que todos os níveis de profundidade sejam alcançados, independentemente do conteúdo ou natureza do curso. O curso no qual os estudantes não passam dos estágios iniciais de Profundidade de Reflexão pode não estar contextualizando seus conteúdos, isto é, trazendo-os para a aplicação prática e integração da teoria, o que indica uma Reflexão Crítica superficial, e inadequada para a promoção da ação dialógica.

Relacionar a análise do elemento Reflexão Crítica à do elemento Prática Social pode responder ao pressuposto de que a comunidade de aprendizagem é essencial para o desenvolvimento da reflexão crítica. Isto é, através da verificação se, em um mesmo curso, há disciplinas onde se desenvolveu a reflexão crítica e outras onde ela não foi trabalhada; se nas disciplinas em que houve profundidade de reflexão uma comunidade de aprendizagem foi formada, e se não, se é possível identificar o que realmente aconteceu. A exploração de uma possível interdependência entre esses dois indicadores pode abrir novas perspectivas de análise, como, por exemplo, se a presença de um alto índice de integração de problemas aconteceu em comunidades mais coesas, ou se uma menor aplicação do problema se deu em comunidades pouco interativas. O gráfico *Comunidade de Aprendizagem X Reflexão Crítica* pode melhor demonstrar essas relações a serem exploradas na análise.

MODELO ANALÍTICO	ELEMENTO: REFLEXÃO CRÍTICA	1/3
INDICADOR: PROFUNDIDADE DE REFLEXÃO		
REPRESENTAÇÃO VISUAL	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	
<i>Percepção dos estudantes sobre a reflexão crítica no grupo de aprendizagem</i>		
<p>a) Desenvolvimento da reflexão crítica</p>  <p><i>Desenvolvimento da Reflexão Crítica</i></p> <p>Recorte de discurso</p>	<p>A análise deste indicador geralmente é feita por uma abordagem individualista. A análise desejada é a que vai ler o individual dentro de um contexto social.</p> <p>a)Desenvolvimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os estudantes sentem que a própria reflexão crítica se desenvolveu no curso? Como eles compreendem que tal desenvolvimento pode se processar em um ambiente <i>online</i>? Alguma boa estória? - Estas respostas mostram a satisfação dos estudantes em relação ao curso como aquele capaz de desenvolver a reflexão crítica. Comparar estudantes do modo EaD e F2F. - Explorar as questões abertas buscando indicações de práticas boas e ruins. 	
<p>b) Influência das práticas educativa</p>  <p><i>Influência das Práticas Educativas</i></p>  <p><i>Influência Negativa das Práticas Educativas</i></p>	<p>b)Influência da prática educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais são as práticas educativas que os estudantes reconhecem que contribuem para a reflexão crítica? Elas são individuais ou coletivas? ▪ Quais são as práticas reconhecidas como uma influência negativa? Algum comentário pode fundamentar essa percepção? - É desejado que os estudantes reconheçam o grupo como um lugar melhor para desenvolver a reflexão crítica. Para tal, deve haver uma porcentagem maior de práticas positivas escolhidas entre as práticas coletivas. - Explorar resultados, procurando indicações de práticas boas e ruins. Recortar discursos em questões abertas, para verificar a hipótese sobre a importância das práticas coletivas para o desenvolvimento da reflexão crítica. 	

MODELO ANALÍTICO	ELEMENTO: REFLEXÃO CRÍTICA	2/3
INDICADOR: PROFUNDIDADE DE REFLEXÃO		
REPRESENTAÇÃO VISUAL	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	
<i>Percepção dos estudantes sobre a reflexão crítica no grupo de aprendizagem (cont.)</i>		
<p>c) Influência do espaço</p>  <p><i>Adequação do Ciberespaço Reflexão Crítica</i></p>	<p>c) Adequação do ciberespaço para o desenvolvimento da reflexão crítica</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual é a apreciação dos estudantes sobre o espaço <i>online</i> como um lugar apropriado para o desenvolvimento da reflexão crítica? Como eles medem cada lugar no ambiente virtual? Qual é o melhor e o pior lugar para esta prática (reflexão crítica) no ambiente virtual do curso <i>online</i>? - Respostas a serem exploradas. Verificar se há algum lugar especial para esta prática (reflexão crítica) e se a percepção dos estudantes difere dependendo do modo de ensino (F2F e EaD). 	
<i>Identificação de sinais de reflexão crítica em um contexto social como uma evidência de aprendizagem profunda.</i>		
 <p><i>Existência de Reflexão Crítica</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os resultados conferem com a percepção dos estudantes sobre o desenvolvimento da reflexão crítica? ▪ Apesar da percepção dos estudantes, o que realmente aconteceu nos espaços comunicativos? Eles suportaram o desenvolvimento da reflexão crítica? Superficialmente ou em profundidade? ▪ Há alguma relação entre Comunidade de Aprendizagem e Reflexão Crítica? - A validade das respostas dos estudantes pode ser testada cruzando-se os resultados desta análise de conteúdo com os resultados da análise do Questionário dos Estudantes do item 9 (a). Ambos métodos de análise mostraram os mesmos resultados: desenvolvimento da reflexão crítica ou não? - O gráfico <i>Existência de Reflexão Crítica</i> pode mostrar a qualidade do curso em termos de desenvolvimento da reflexão crítica. Mas numa dimensão de medir a quantidade de indicadores na mesma mensagem. Um grande número de mensagens sem indicadores de reflexão crítica pode revelar um curso superficial, e não crítico. 	

MODELO ANALÍTICO	ELEMENTO: REFLEXÃO CRÍTICA	3/3
INDICADOR: PROFUNDIDADE DE REFLEXÃO		
REPRESENTAÇÃO VISUAL	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	
<i>Identificação de sinais de reflexão crítica em um contexto social como uma evidência de aprendizagem profunda. (cont.)</i>		
 <p>Profundidade da Reflexão Crítica</p>  <p>Comunidade de Aprendizagem X Reflexão Crítica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O gráfico <i>Profundidade da Reflexão Crítica</i> mostra qual dos indicadores aparece nas mensagens e quando, significando o estágio de profundidade da teoria de Garrison (1. Identificação do problema; 2. Descrição do problema; 3. Exploração do problema; 4. Aplicação do problema; 5. Integração do problema). O resultado desejado mostraria todos os estágios representados, incluindo, principalmente, os últimos (Aplicação do problema e Integração do problema). - Explorar o relacionamento entre as duas variáveis: Comunidade de Aprendizagem e Reflexão Crítica. Comparar as disciplinas para verificar a hipótese de que a reflexão crítica profunda é mais desenvolvida em cursos que criam comunidades de aprendizagem. Ir a fundo nos estágios de profundidade de reflexão crítica e categorias de uma comunidade de aprendizagem para procurar alguma relação (por exemplo: melhor integração de problemas em comunidades de aprendizagem mais coesas, ou menor aplicação do problema em comunidades pouco interativas). 	

QUADRO 3.14 - MODELO ANALÍTICO: ELEMENTO REFLEXÃO CRÍTICA

2.5. ELEMENTO 5: Ação Política

A análise do elemento Ação Política teve como base apenas a percepção dos estudantes, sobre: a integração do contexto, a manutenção de laços comunitários, e o retorno social.

Integração do Contexto dos Estudantes

Espera-se que o curso tenha se desdobrado sobre o contexto dos estudantes, o que pode ser verificado através da entrevista realizada com eles. O gráfico *Aquisição de conhecimento X Desenvolvimento de habilidades*, demonstra a ênfase do curso, se em conteúdos abstratos ou práticos, onde o estudante foi questionado sobre a adequação desse balanço abstrato/prático às suas necessidades pessoais e sobre a aplicabilidade do conhecimento adquirido ao próprio contexto. O resultado desejado é o de equilíbrio, isto é, com uma concentração de respostas na parte central do gráfico. A avaliação dos estudantes, demonstrada nos gráficos *Balanço Apropriado e Aplicação ao Próprio Grupo, Tempo e Lugar*, apresenta um diagnóstico sobre a adequação do curso às expectativas dos estudantes, e espera-se que a média apresentada nesses gráficos, principalmente no da aplicabilidade, seja superior a 50%.

Outro quesito analisado aqui é o da integração dos recursos culturais, do background e das experiências pessoais dos estudantes. Espera-se que o curso incorpore e integre o contexto dos estudantes às práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem, e em todos os aspectos do contexto: a vida profissional, a vida pessoal, a vida social, as expectativas e sonhos. O gráfico *Integração do Contexto do Aluno* vai mostrar se os estudantes acreditam que isso tenha ocorrido, e vai medir a contextualização percebida em cada área de sua vida. Por exemplo, se o índice for baixo na vida profissional, os

estudantes esperavam que o curso se apropriasse mais de suas próprias realidades de trabalho; mas se o índice for baixo também nas outras áreas da sua vida, então se pode entender que o curso não está atento à contextualização da vida dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Pode-se também explorar se há alguma relação entre a análise desse indicador e o Compartilhamento de Idéias, através da comparação dos gráficos *Background*, *Reconhecimento de Diferenças* e *Importância Dada ao Compartilhamento*, como se uma baixa integração do contexto está aliada a uma rica variedade cultural com baixo reconhecimento das diferenças e baixa importância dada ao compartilhamento.

Aqui também se pode verificar se os estudantes compartilham da visão defendida neste trabalho sobre a importância dada à aprendizagem contextualizada. Mais precisamente, o gráfico *Importância da Aprendizagem Contextualizada* pode confirmar se os estudantes compreendem que a aprendizagem contextualizada deve acontecer em um curso *online*.

O diagnóstico do ciberespaço como adequado para lidar com questões pessoais e, assim, promover a integração do contexto será expresso no gráfico *Adequação do Ciberespaço – Integração do Contexto*, e a análise deverá comparar a propriedade de cada lugar para o desenvolvimento desse indicador, isto é, se os estudantes pensam que o ciberespaço é adequado para expor e lidar com questões pessoais, qual seria o lugar considerado melhor. E ainda se existe um lugar “predileto” para essa prática, verificando se há alguma diferença de apreciação entre estudantes de diferentes modos de ensino (F2F e EaD).

Manutenção de Laços Comunitários

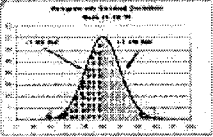
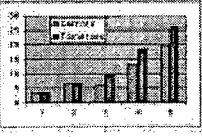
Espera-se que os estudantes não percam o vínculo com as comunidades que atendiam antes de matricular-se no curso. De fato, o curso deveria contribuir para a manutenção desses vínculos, como uma forma de promover o pertencimento e o envolvimento comunitário, porém, apesar de desejado, um alto grau de envolvimento-padrão, prévio ao curso, não é o comum, e o gráfico *Manutenção do Envolvimento Comunitário* irá demonstrar esse padrão do grupo e servir como parâmetro de comparação para a análise do próximo gráfico: *Influência do Curso no Envolvimento Comunitário*. Por exemplo, se não há envolvimento e não há influência do curso, isso pode não dizer nada sobre o curso propriamente. Se houve envolvimento e nenhuma influência, isso pode mostrar que manter o envolvimento não é uma prática apoiada no curso, ou se é, não é uma prática efetiva, o que o recorte de discurso das questões abertas pode confirmar ou negar a análise realizada através dos outros métodos e técnicas.

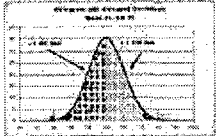
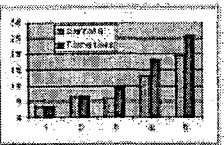
O diagnóstico do ciberespaço também é realizado na análise desse indicador, e o gráfico *Adequação do Ciberespaço –Manutenção de Laços Comunitários* irá demonstrar a avaliação dos estudantes.

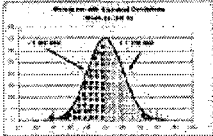
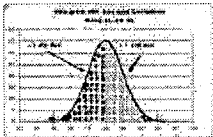
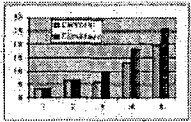
Retorno Social


Esse item vai buscar entender em que medida os estudantes acreditam que a experiência do conhecimento pode e deve ser aplicada à vida real de cada um, e não apenas de modo particular. Espera-se que os estudantes compreendam a necessidade de um retorno social, além de um evidente retorno individual do curso, o que é demonstrado no gráfico *Retorno Social* através de um equilíbrio nos índices em “Vida Social” e “Vizinhança e Comunidade Local” se comparados aos índices de “Vida Profissional” e

“Vida Pessoal”. Pode-se ainda verificar se há alguma diferença de percepção entre os estudantes do modo presencial e do modo a distância.

MODELO ANALÍTICO	ELEMENTO: AÇÃO POLÍTICA	1/4
INDICADOR: INTEGRAÇÃO DO CONTEXTO DOS ESTUDANTES		
REPRESENTAÇÃO VISUAL	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	
A percepção dos estudantes sobre aprendizagem contextualizada		
<p>a) Curso relacionado com contexto do estudante</p>  <p><i>Aquisição de conhecimento X Desenvolvimento de habilidades</i></p> <p>b) Integração de recursos culturais, background e experiências</p>  <p><i>Integração do Contexto do Aluno</i></p>	<p>a) Relacionamento do curso ao contexto do estudante</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual é a percepção dos estudantes sobre a ênfase do curso: abstrata ou prática. Esta ênfase é apropriada à sua necessidade pessoal? Em que medida os estudantes acreditam que tal conhecimento pode ser aplicado ao seu próprio contexto? - O gráfico <i>Aquisição de conhecimento X Desenvolvimento de habilidades</i> deveria apresentar um balanço equilibrado, isto é, com concentração de respostas na parte central. - A comparação com as médias de <i>Balanço Apropriado (Q6)</i> e <i>Aplicação ao Próprio Grupo, Tempo e Lugar (Q10)</i> pode mostrar a percepção dos estudantes sobre a adequação do curso para questões de contexto particular. É desejado que estas médias, principalmente a <i>Aplicação ao Próprio Grupo, Tempo e Lugar</i>, seja superior a 50 %. <p>b) Integração de recursos culturais, background e experiências</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Em que medida os estudantes acham que o curso está desdobrado sobre o contexto particular do estudante? Todos os aspectos do contexto estão refletidos igualmente (Sua vida profissional; Sua vida pessoal; Sua vida social; e Suas expectativas e sonhos)? ▪ Há alguma diferença na percepção dos estudantes de diferentes modos de estudo (face-a-face e a distância)? - É esperado que os estudantes consigam relacionar as discussões do curso com seu próprio contexto particular. Índices baixos em <i>Integração do Contexto do Aluno</i> mostram uma pobre contextualização percebida. - Explorar relacionamento entre este indicador e <i>Compartilhamento de Idéias – Background, Reconhecimento de Diferenças e Importância Dada ao Compartilhamento</i>. Por exemplo: rica variedade de background, mas baixo reconhecimento das diferenças e baixa importância dada ao compartilhamento, relacionada a uma baixa integração de contexto. 	

MODELO ANALÍTICO	ELEMENTO: AÇÃO POLÍTICA	2/4
INDICADOR: INTEGRAÇÃO DO CONTEXTO DOS ESTUDANTES		
REPRESENTAÇÃO VISUAL	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	
A percepção dos estudantes sobre aprendizagem contextualizada. (cont.)		
<p>c) Importância da aprendizagem contextualizada</p>  <p><i>Importância da Aprendizagem Contextualizada</i></p> <p>Recorte de discurso</p>	<p>c) Importância da aprendizagem contextualizada</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os estudantes concordam com a hipótese de que a aprendizagem deveria ser contextualizada no seu mundo particular e na sua prática? - É esperado que os estudantes concordem. Se eles não concordam, pode mostrar uma diferença de premissas entre pesquisador e estudantes. Ou que eles compreendem que sua prática pessoal em seu próprio contexto é uma prática individual, não necessariamente realizada no ciberespaço. <p>d) Adequação do ciberespaço para lidar com questões pessoais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual é a apreciação dos estudantes sobre o ciberespaço como um espaço adequado para trazer à tona questões pessoais do seu cotidiano? Como eles medem cada lugar no ciberespaço? Qual é o melhor e qual é o pior lugar para realizar esta prática (integração do contexto dos estudantes) no ciberespaço educativo? ▪ Há alguma diferença de apreciação entre estudantes de diferentes modos de estudo (F2F e EaD)? - Respostas a serem exploradas. Verificar se há algum lugar especial que seja usado para a aprendizagem contextualizada e se a percepção dos estudantes difere nos modos presencial e a distância. 	
<p>d) Adequação do ciberespaço para lidar com questões pessoais</p>  <p><i>Adequação do Ciberespaço Integração do Contexto</i></p>		

MODELO ANALÍTICO	ELEMENTO: AÇÃO POLÍTICA	3/4
INDICADOR: MANUTENÇÃO DE LAÇOS COMUNITÁRIOS		
REPRESENTAÇÃO VISUAL	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	
Percepção dos estudantes sobre manutenção dos laços comunitários.		
<p>a) Manutenção de envolvimento comunitário</p>  <p>Manutenção de Envolvimento Comunitário</p>  <p>Influência do Curso no Envolvimento Comunitário</p> <p>Recorte de discurso</p>	<p>a) Manutenção de envolvimento comunitário</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como os estudantes descrevem o seu envolvimento comunitário? Eles acreditam que o curso possa ter contribuído de alguma forma para incrementar o envolvimento comunitário anterior? A contribuição foi positiva ou negativa? - Comparar o padrão de envolvimento comunitário com a percepção dos estudantes sobre a contribuição do curso. Apesar de desejado, um alto grau de envolvimento comunitário não é o esperado. Mas a resposta a esta pergunta pode servir de parâmetro para o próximo gráfico sobre a influência do curso; - Explorar respostas nas questões abertas, procurando práticas boas e ruins que possam verificar a hipótese de manutenção do envolvimento comunitário. 	
<p>b) Influência do ciberespaço e das práticas de aprendizagem.</p>  <p>Adequação do Espaço Manutenção de Laços Comunitários</p> <p>Recorte de discurso</p>	<p>b) Adequação do ciberespaço para a manutenção de laços comunitários</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual é a apreciação dos estudantes sobre o ciberespaço como um espaço que pode ajudar a manter o envolvimento comunitário local? Como eles medem cada lugar no ciberespaço educativo? Qual é o melhor e o pior lugar para esta prática (manutenção de laços comunitários) no ciberespaço? ▪ Há alguma diferença de apreciação entre os alunos de diferentes modos de ensino (F2F e EaD)? - Respostas a serem exploradas. Verificar se há algum lugar especial usado para esta prática e se a percepção dos estudantes difere entre estudantes de diferentes modos de ensino (F2F e EaD). - Explorar as questões abertas para verificar a hipótese sobre a influência do ciberespaço na manutenção de laços comunitários. 	

MODELO ANALÍTICO	ELEMENTO: AÇÃO POLÍTICA	4/4
INDICADOR: RETORNO SOCIAL		
REPRESENTAÇÃO VISUAL	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	
Percepção dos estudantes sobre retorno social.		
<p>a) Aplicação da reflexão crítica na vida real</p>  <p>Retorno Social</p>	<p>a) Aplicação da reflexão crítica na vida real</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Em que medida os estudantes entendem que a experiência do conhecimento pode ser aplicada na vida real?</i> - <i>É desejado que os estudantes compreendam a necessidade de algum retorno social além de apenas um retorno individual. Isto é indicado por um equilíbrio nos índices em “Vida Social” e “Vizinhança e Comunidade Local” se comparadas aos “Vida Profissional” e “Vida pessoal”.</i> - <i>Verificar se a percepção dos estudantes difere entre os estudantes dos modos de ensino F2F e EaD.</i> 	

QUADRO 3.15 - MODELO ANALÍTICO: ELEMENTO AÇÃO POLÍTICA

1.6. DADOS COMPLEMENTARES

A análise dos dados complementares tem uma dupla intenção: de um lado, situar a análise de acordo com o grupo participante, isto é, criar um parâmetro de análise de acordo com o perfil dos estudantes; e, de outro lado, explorar a avaliação dos estudantes sobre o ciberespaço nas práticas educativas.

Perfil dos Estudantes

O Perfil dos Estudantes pode ser analisado através dos gráficos de pizza *Sexo*, *Idade*, *Residência Urbana X Rural*, *Religião*, *Status de Trabalho*, e *Ocupação*. Um conhecimento prévio do grupo analisado servirá para mapear quem são esses estudantes, e antes de haver uma análise específica para esse perfil, existe, sim, uma necessidade que ele se faça presente em toda a análise apresentada anteriormente.

Também há uma informação pertinente sobre o perfil dos estudantes que é apresentada através do gráfico *Comportamento de Conexão à Internet* e que expressa o quanto esses estudantes já são conectados, e o quanto utilizam a Internet para propósitos sociais.

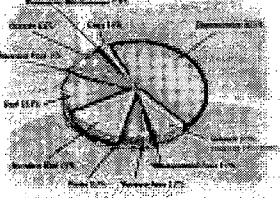
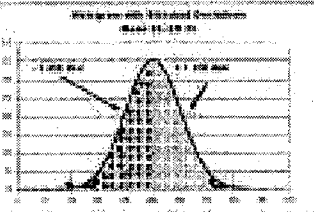
Espaço

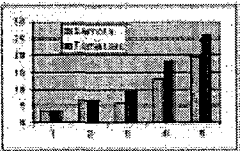
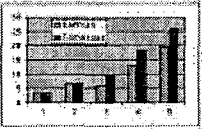
Na análise isolada da adequação do ciberespaço educativo em cada elemento foi possível classificar os vários lugares da aprendizagem por indicadores específicos. É possível uma outra exploração dos dados, não mais pelo elemento essencial da ação dialógica, mas por cada lugar específico do ciberespaço na educação a distância. A idéia é explorar os dados colocando lado a lado os dados apresentados de maneiras distintas:

primeiro, um gráfico para cada indicador medindo a adequação de todos os lugares para o desenvolvimento do indicador em um curso *online*; segundo, um gráfico para cada lugar do ciberespaço do curso, medindo sua propriedade para o desenvolvimento de todos os indicadores analisados.

Interessa buscar indícios para responder como o ciberespaço se comporta no desenvolvimento dos elementos essenciais para a formação crítica do sujeito. Interessa analisar aqui se há algum lugar específico que tem uma boa avaliação dos estudantes para a maioria dos elementos, e se ele está relacionado a alguma atividade pedagógica específica, identificada como uma prática individual ou coletiva.

Seria interessante aqui buscar uma classificação do ciberespaço, criando um ranking de lugares adequados à promoção de cada elemento no curso, e, se possível, apontar um lugar específico para o desenvolvimento de cada elemento, e posteriormente, algum lugar essencial para a ação dialógica.

MODELO ANALÍTICO	DADOS COMPLEMENTARES	1/2
PERFIL DOS ESTUDANTES		
REPRESENTAÇÃO VISUAL	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	
Perfil dos estudantes.		
<p>a) Composição demográfica do curso</p>  <p>6 gráficos de pizza: <i>Sexo; Idade; Residência Urbana X Rural; Religião; Status de Trabalho; Ocupação</i></p> <p>b) Comportamento padrão de conexão à Internet</p>  <p><i>Comportamento de Conexão à Internet</i></p>	<p>a) Composição demográfica do curso</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quem são estes estudantes? - Identificar o perfil do grupo. Sexo, Idade, Residência, Background, Status de Trabalho e Ocupação. <p>b) Comportamento padrão de conexão à Internet</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como estes estudantes são conectados à Internet, muito ou pouco? O quanto eles usam a Internet para propósitos de interação social? 	

MODELO ANALÍTICO	DADOS COMPLEMENTARES	2/2
ESPAÇO		
REPRESENTAÇÃO VISUAL	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	
Percepção dos estudantes sobre a adequação do ciberespaço.		
<p>c) Adequação do ciberespaço para os seguintes indicadores: Profundidade de Reflexão, Convívio com a Diferença, Comunidade de Aprendizagem, Integração do contexto do estudante, Manutenção de Laços Comunitários.</p>  <p><i>Adequação do Ciberespaço Indicador X Espaços</i></p>  <p><i>Adequação do Ciberespaço Espaço X Indicadores</i></p>	<p>c) Adequação do ciberespaço para os seguintes indicadores: Profundidade de Reflexão, Convívio com a Diferença, Comunidade de Aprendizagem, Integração do contexto do estudante, Manutenção de Laços Comunitários.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como é que cada lugar do ciberespaço educativo responde aos elementos necessários para uma formação crítica do sujeito? ▪ Há algum lugar especial que seja reconhecido como o melhor lugar para promover todas os elementos da ação dialógica? Ele está relacionado a alguma atividade específica? Esta atividade é individual ou coletiva? ▪ Como e onde cada elemento pode ser desenvolvido no ciberespaço educativo? <p>- Explorar os resultados. Tentar classificar os lugares do ciberespaço por elemento, criando um ranking de lugares para ser usado para a promoção de cada elemento, do melhor ao pior.</p>	

QUADRO 3.16 - MODELO ANALÍTICO: DADOS COMPLEMENTARES

3. UMA APLICAÇÃO ILUSTRATIVA DO MODELO EMPÍRICO

Uma ilustração do Modelo Empírico como instrumento capaz de sustentar uma análise exploratória de cursos EaD em sua capacidade de promover a formação crítica do sujeito, foi realizada através de um teste piloto realizado em um curso a distância considerado um modelo-padrão de cursos ofertados. Esse teste piloto foi aplicado ao Curso de Mestrado em Informação Geográfica (MGI) oferecido pela City University, em Londres, onde a pesquisadora encontrava-se em estágio de pesquisa de doutorado (Programa PDEE/CAPES). O MGI é um curso de pós-graduação, oferecido de forma híbrida, nas modalidades presencial e a distância, sendo que os ambientes de interação comunicativa *online* utilizam a plataforma WebCT, compartilhada por todos os alunos, matriculados tanto no modo presencial quanto no modo de ensino a distância. O curso foi escolhido devido à sua praticidade em relação à proximidade da pesquisadora, e à aplicação do questionário, assim como à cessão dos dados necessários para a análise. Também porque utilizava a plataforma WebCT, ferramenta padronizada geralmente encontrada também em softwares similares utilizados na maioria dos cursos oferecidos atualmente, de forma que apresentava uma espécie de “padrão” dos ambientes interativos e das formas comunicativas utilizadas e permitidas pelas TICs.

Uma versão em inglês do Questionário de Estudantes (Apêndice 1) foi aplicada ao final do curso, com um convite à participação voluntária por meio eletrônico. O questionário esteve disponível para todos os 67 alunos matriculados no curso do MGI durante um mês em uma página desenhada pela pesquisadora e suportada pelo software Askia¹. Além dos 67 alunos do MGI, participaram da coleta de dados outros alunos do Departamento. A participação foi voluntária. Cinquenta pessoas acessaram a página do

¹ Askia Suite é um software para desenho e análise de questionários, disponibilizado gratuitamente, pela empresa de mesmo nome, para a realização desta pesquisa. Maiores informações: <http://www.askia.com>.

Questionário e 19 responderam o questionário completamente. Os demais abandonaram o preenchimento na primeira questão.

A aplicação do teste piloto permitiu identificar algumas fragilidades do Modelo Empírico. Quanto à operacionalidade, a experiência apontou algumas questões de difícil codificação, tratamento ou cruzamento dos dados, problema que poderia ser contornado alterando algumas questões, principalmente quanto às formas de medição das respostas, de modo a possibilitar uma melhor codificação e tratamento dos dados, a exemplo das questões Q7 à Q9.

Mas a principal fragilidade encontrada foi na análise de conteúdo das mensagens, que se pode ser trabalhosa e pouco eficaz. O emprego de alguns softwares de análise de discurso poderia ser uma opção; porém, até o momento do teste piloto, os softwares disponíveis à pesquisadora ofereciam, como técnica de coleta de dados, a busca por palavra-chave, considerada superficial para este estudo, porque passaria ao largo da observação das práticas que de fato acontecem no curso; por exemplo, os softwares disponíveis não permitiriam identificar o uso de nomes inclusivos, ou referência a outras idéias, na análise do indicador *Comunidade de Aprendizagem*. Nas pesquisas empíricas de que se tomou conhecimento até o momento, esse problema tem sido resolvido com um recorte do grupo de estudo ou a escolha de um curso com um número pequeno de estudantes, de disciplinas, ou, principalmente, de mensagens trocadas. Esse, porém, não é o perfil comum dos cursos EaD, que tendem a ministrar um único curso que possa ser difundido e vendido para um grande número de pessoas espalhadas geograficamente. Assim, essa estratégia considera cursos que não representam uma amostra da maioria dos cursos EaD. Por outro lado, não houve condições nesta pesquisa de empregar essa solução, isto é, de trabalhar com um curso com número reduzido de alunos e de mensagens.

O curso do MGI é de dez disciplinas, com algumas de perfil mais comunicativo do que outras geralmente mais técnicas. Dentre as disciplinas classificadas como mais comunicativas, encontra-se a “*Research, Evaluation & Communication Skills*” na qual havia 159 estudantes matriculados². O fórum de discussão contou com 1.366 mensagens postadas de outubro de 2003 a julho de 2004 apenas para essa disciplina durante a sua realização, somando 52.787 palavras. Uma análise meticulosa como a proposta no Modelo Empírico, com a leitura e codificação de todas as mensagens, duas vezes – uma para o indicador Comunidade de Aprendizagem e outra para o indicador Profundidade de Reflexão-, mostrou-se inviável pelas condições limitadas desta pesquisa.

Primeiro, e principalmente, porque a técnica de análise empregada no teste piloto não se apresentou rápida e produtiva, tendo em vista que todas as disciplinas (necessariamente as de perfil comunicativo) deveriam ser analisadas em duas etapas diferentes. Uma possibilidade para contornar essa dificuldade era adotar um recorte das mensagens, separando-se as de conteúdo de avaliação compulsória. Todavia, optou-se por não adotar tal recorte, pois, conforme teoria apresentada na Parte II, poder-se-ia incorrer no erro de separar as práticas de ensino-aprendizagem das outras interações pessoais dos alunos.

Segundo, pela necessidade real, nos estudos práticos, de vários pesquisadores participarem da codificação das mensagens, visto que ele requer muito tempo, concentração e continuidade. Em vários estudos empíricos consultados, como o de Newman (1995), observou-se a importância atribuída ao treinamento de pesquisadores para uma uniformidade na codificação de mensagens, e à necessária inclusão, na técnica de coleta de dados, de amostras de controle. Tal participação não é uma tarefa simples, posto

² Incluindo estudantes de outro curso de pós-graduação da mesma universidade, o *Information Studies*, compartilhando a mesma disciplina oferecida pelo curso do MGI.

que ela requer um envolvimento e compreensão dos vários pesquisadores nos conteúdos e no debate dos espaços de interação, para que, por exemplo, eles possam captar, de forma uniforme, se uma resposta inclui uma idéia anteriormente trabalhada ou se está referida a uma construção social de sentido, que são indicadores de uma Comunidade de Aprendizagem; ou se a resposta trata de uma conexão de idéias ou de uma contextualização, que são indicadores de uma Profundidade de Reflexão. Enfim, a participação de vários pesquisadores contribuiria tanto para a agilidade quanto para a garantia da validade da pesquisa. Porém, este estudo foi realizado somente por esta pesquisadora.

Mesmo reconhecendo a fragilidade da técnica de análise adotada no teste piloto, defende-se, neste estudo, a permanência da análise qualitativa de conteúdo das mensagens no Modelo Empírico, porque ela, apesar de poder ser muito trabalhosa, também é aquela que esclarece os reais processos sociais no ciberespaço educativo.

Recapitulando, o desenvolvimento do modelo Empírico apresentado nesta Parte III surgiu de uma necessidade de um instrumento adequado para observação e exploração de cursos *online* em sua capacidade de promover a formação crítica. Na Parte I apresentou-se o contexto das atuais inovações tecnológicas e as abordagens recorrentes das mudanças sociais catalisadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, para buscar-se no pensamento crítico um referencial teórico alternativo e emancipador. Na Parte II tomou-se como objeto de estudo a Educação a Distância, uma modalidade de ensino da atualidade que tem acirrado os processos de dominação e inibido a formação crítica do sujeito, projeto apontado pelo pensamento crítico como uma possível alternativa à alienação. O desafio maior foi buscar propor uma alternativa de apropriação das TICs, em sua forma de cursos a distância, que apontasse caminhos para um uso das tecnologias que

alienam mas desta vez condicionadas a outros objetivos e projetos emancipadores, que seriam aqueles da formação crítica do sujeito.

Porém, por tratar-se de uma perspectiva nova na EaD, não havia um instrumento empírico adequado para a análise e exploração de cursos *online* segundo tais premissas teóricas, o que conduziu este estudo à elaboração do Modelo Empírico apresentado nesta Parte III como uma possibilidade de pesquisa que construísse a ponte entre o pensamento crítico, sintetizado na teoria freiriana da ação dialógica, e as práticas hodiernas da Educação a Distância.

Esse Modelo Empírico apresenta-se, portanto, sem pretensões de universalidade, mas como uma resposta metodológica à possibilidade de existir na EaD uma formação crítica. Se os elementos essenciais da ação dialógica podem ser encontrados na nova configuração sócio-espacial da EaD, encontra-se também aí a possibilidade de uma alternativa a uma educação bancária que promove a alienação, através da possibilidade de uma formação crítica pelos mesmos instrumentos que parecem não oferecer alternativas aos processos de dominação. A apropriação das TICs na EaD, se tomadas por uma perspectiva emancipadora como a descrita no Projeto Humanista, poderia contribuir para a formação crítica do sujeito, e, portanto, contribuir para a construção de formas de combater a alienação. Para aqueles interessados em procurar essa alternativa através das TICs, este estudo apresenta-se como uma contribuição, por apontar caminhos de uma nova perspectiva e leitura de relações sócio-espaciais emancipadoras na educação a distância.

CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi realizado na tentativa de encontrar resposta para a pergunta de tese: “como formar criticamente o sujeito na educação a distância?”.

Ao assumir-se como pressuposto que a formação crítica do sujeito é possível na educação a distância, este estudo não se dedicou à identificação ou à comprovação de tal possibilidade, mas concentrou-se no estudo de documentos científicos que se alinham a esse pressuposto com vistas à identificação de possíveis formas de empregar as TICs na formação crítica do sujeito como parte de um projeto de emancipação social. Essa delimitação aponta a conveniência de estudos serem realizados para mostrar que a formação crítica é possível na educação a distância, assim como estudos já comprovaram tal possibilidade na educação presencial.

A resposta proposta para a pergunta de tese é o Modelo Conceitual apresentado na Parte II, que aplica o método problematizador de Paulo Freire, na sua concepção da ação dialógica, para verificar se um curso de EaD específico exhibe condições para promover a formação crítica do sujeito. Nessa linha foram adotados os conceitos de:

- **O Projeto Humanista** como a perspectiva crítica adequada para analisar a Educação a Distância. Ele reconhece os processos de dominação que alienam os indivíduos no mundo contemporâneo, e assume como projeto de emancipação o reconhecimento da existência do sujeito e a preocupação com a sua formação crítica.

- O **sujeito** como o indivíduo que reconhece ser uma tríade composta por suas partes biológica, individual e social, e que busca a sua libertação segundo os quatro momentos da liberdade: reconhecer a contradição entre liberdade e realidade; buscar formas de concretizar o possível no real; decidir agir e escolher os meios de ação; agir para transformar a realidade.
- O **espaço** como uma relação dialética da tríade *concebido, vivido e percebido*, que se articula diferentemente em três momentos: como as *práticas sociais*, as *representações do espaço* e os *espaços de representação*.
- O **ciberespaço** como uma totalidade espacial socialmente produzida, em que se re-configura a tríade espacial em uma nova articulação nos três momentos acima descritos, e, portanto, como um espaço social com potencialidade para promover a formação crítica do sujeito, se apropriado segundo o Projeto Humanista.
- A **ação dialógica**, como uma prática sócio-espacial do diálogo para a ação política e condição necessária para a educação a distância promover a formação crítica do sujeito, que não pode prescindir da reflexão crítica e da prática social, dadas em um relacionamento horizontal que promove o compartilhamento de idéias, com vistas à ação política.

Por conseguinte, novos tópicos de pesquisa seriam de interesse para estudos futuros. Primeiro, a busca de condições suficientes para um curso EaD promover a formação crítica do sujeito de acordo com o método problematizador de Paulo Freire. Segundo, a identificação de processos pedagógicos não-freirianos que promovam a formação crítica do

sujeito. Terceiro, a análise de novas configurações do ciberespaço como um espaço social apropriado para o desenvolvimento das relações sócio-espaciais necessárias à formação crítica, incluindo o debate sobre as suas proximidades e diferenças em comparação aos espaços sociais presenciais. Quarto, ainda sobre o ciberespaço, seria interessante um aprofundamento na análise do ciberespaço como uma *prática espacial*, uma *representação do espaço*, e, principalmente, como um *espaço de representações*, buscando-se as possibilidades de espaços libertadores em cada um desses momentos. Estudos mais aprofundados da Semiologia são necessários para a análise do uso simbólico do ciberespaço.

O Modelo Conceitual é o desdobramento da proposta pedagógica humanitária da teoria freiriana na educação a distância. Ele introduz os elementos essenciais do método problematizador de Freire para a formação crítica (o relacionamento horizontal, o compartilhamento de idéias, a reflexão crítica, a prática social, e a ação política) enquanto *conceitos*, e encontra parâmetros de análise desses cinco elementos na realidade da educação a distância, através de indicadores observáveis e suas variáveis próprias de mensuração no ciberespaço.

Esse Modelo apresenta, como principal qualidade, uma aproximação inédita entre a teoria freiriana da ação dialógica e os cursos *online*, e como maior limitação, a dificuldade de aliar a necessidade de analisar práticas sociais abrangentes em um único contexto da vida dos estudantes: o ciberespaço. A exemplo de elementos como a Prática Social e a Ação Política, que de longe transcendem o espaço educativo, a possibilidade de haver na EaD um afastamento, em tempo e espaço, das práticas sociais no ambiente educativo da vida cotidiana dos estudantes dificulta e limita a abrangência da análise. Talvez futuramente seja possível encontrar formas viáveis e mais adequadas para explorar a magnitude de tais conceitos

trazidos da realidade da educação presencial. Por ora, apontou-se uma primeira exploração de parâmetros para identificar e mensurar os indicadores, embora não completamente, o que demanda uma futura revisão e desenvolvimento.

Outra fragilidade do Modelo Conceitual pode ser apontada pela possibilidade de aplicação parcial, que denotaria um uso instrumental de interesse avaliativo do curso *online*, contrariando a intenção expressa deste estudo do seu uso como uma ferramenta construtiva para exploração das potencialidades e limitações do curso. O Modelo Conceitual é de uso geral. O seu desdobramento em Modelo Operacional e Modelo Analítico é a forma proposta para a sua implementação empírica. Outras formas podem ser adotadas, e estudos podem ser realizados nessa direção.

O Modelo Operacional e o Modelo Analítico propostos neste estudo prescrevem uma tentativa de examinar a viabilidade do Modelo Conceitual. Eles foram debatidos em apresentações para especialistas na Itália, e empiricamente aplicados a título ilustrativo em um curso de educação a distância inglês. Algumas dificuldades foram encontradas nessa tentativa. Primeiro, a viabilidade de encontros com especialistas que, além da experiência desejada em cursos a distância, pudessem e tivessem interesse em debater a formação crítica do sujeito segundo as premissas do Projeto Humanista. Segundo, que esses raros especialistas estivessem disponíveis para ler e comentar um documento extenso e detalhado sobre as três partes do Modelo Empírico: a conceitual, a operacional e a analítica.

Quanto à aplicação empírica, foram encontrados alguns obstáculos para a realização de um teste piloto adequado. Primeiro, porque os cursos *online* estão protegidos por uma série de restrições legais que asseguram a reserva de dados de cursos; segundo, por que

não foi possível encontrar um curso *online* que mostrasse um projeto político-pedagógico próximo das premissas do Projeto Humanista; e terceiro, porque o curso, para o qual foi possível o acesso aos dados, mostrou-se um teste piloto tão grande que inviabilizou a realização completa da aplicação empírica do Modelo na duração deste estudo. Portanto, novos estudos para a aplicação do Modelo e a verificação de sua viabilidade são necessários.

O caráter inédito de um desdobramento da perspectiva crítica escolhida no novo campo da educação a distância, prescreveu a elaboração do Modelo Empírico como uma pesquisa exploratória. Tomando o Projeto Humanista de uma formação crítica do sujeito como ponto de partida para explorar a possibilidade de tal formação na condição sócio-espacial contemporânea do uso do ciberespaço na educação a distância, este estudo constatou a inexistência de um instrumento apropriado para a exploração dos cursos segundo esse compromisso político-filosófico, e aflorou a necessidade de elaboração de um modelo que sugerisse formas de desdobramento da pedagogia crítica na EaD. A opção por um estudo metodológico, que buscase responder o “como” formar criticamente o sujeito, almejou apontar caminhos, não o único caminho, mas uma tentativa de encontrar um caminho inicial possível, que confirmasse a viabilidade da formação crítica na educação a distância possibilitada pela existência da ação dialógica em cursos *online*.

Certamente que o objetivo de criar um Modelo Empírico que permitisse verificar a capacidade de um curso de educação a distância formar criticamente o sujeito, mesmo que exploratório, trouxe inúmeros desafios para este estudo e para a pesquisadora.

No início, por se tratar de sua primeira aproximação com a pesquisa empírica, o que lhe exigiu estudar para adquirir maior domínio de técnicas e métodos operacionais de

coleta e tratamento de dados de modo a permitir a escolha daqueles instrumentos que respeitassem a sua intenção de uma pesquisa exploratória e que a resguardasse de recair em uma versão funcionalista da teoria freiriana. O Modelo Operacional mostra uma diversidade de métodos e técnicas, sendo que algumas de pouca eficácia no teste piloto realizado, como a análise qualitativa de conteúdos proposta para os indicadores Comunidade de Aprendizagem e Profundidade de Reflexão. No entanto, na aplicação ilustrativa mostrou-se de uma riqueza ímpar que indica ser imprescindível a sua permanência. Assim, recomenda-se a realização de estudos mais aprofundados para identificar métodos menos trabalhosos e mais rápidos daqueles empregados no teste piloto, de modo a melhor viabilizar a aplicação do Modelo.

A construção do Modelo Analítico também foi difícil. Em primeiro lugar porque se queria evitar que ele fosse tomado como uma apresentação normativa e autoritária de padrões de conduta ou de um modelo ideal de curso. A definição de medidas e a quantificação de valores apresentados no uso do Modelo Analítico no teste piloto não pretendem representar um critério de juízo de cursos a distância, principalmente por eles variam conforme a cultura e o contexto da vida concreta do aluno. O Modelo Analítico apresenta um método de análise onde os valores e as medidas devem ser relativizados e contextualizados à realidade de cada curso, e não impostos por modelos-padrão realizados sem a consideração de especificidades culturais. Portanto, o uso do Modelo Analítico no teste piloto apenas expressa a viabilidade da análise com critérios mínimos, conforme o julgamento da pesquisadora, para serem usados como um parâmetro inicial a adequação do Modelo Empírico a realidades diversas.

O caráter exploratório deste estudo aponta a necessidade de estudos mais completos, tanto teóricos como empíricos. Além dos já apontados anteriormente nesta Conclusão, aponta-se um refinamento de estratégias de estabelecimento de critérios analíticos

segundo a cultura, ou, mesmo, um método analítico diferenciado, que não permita um fácil uso do Modelo Empírico como ferramenta de avaliação do curso, permitida pela fragilidade no Modelo discutida acima.

O Modelo é uma solução para o problema da tese, pois mostra uma possibilidade de como formar criticamente o sujeito através das práticas sócio-espaciais necessárias à ação dialógica e observáveis através de indicadores próprios de uma educação a distância, que podem ser encontrados e desenvolvidos nas mesmas plataformas tecnológicas que suportam o uso educacional bancário mais comum na EaD. A ação dialógica, no entanto, transcende a esfera do curso *online*, e a análise dos cinco elementos essenciais da formação crítica poderia abranger também a vida cotidiana dos estudantes fora do curso, para além da forma proposta no Modelo Empírico – que seria através da contextualização da educação, principalmente nas práticas sócio-espaciais de aprendizagem. Métodos de uma análise de tal abrangência poderiam ser futuramente desenvolvidos.

Outros desafios foram identificados especificamente para a pesquisadora. O principal poderia ser descrito como a vigilância necessária para evitar a natureza normativa de sua formação, que tende a “projetar futuros melhores”. Contudo, buscou-se respeitar aquilo que essa tendência traria de específico e positivo para o campo de debate, que pode ser reconhecido pela própria definição da pergunta da tese, de estudar **como** promover a formação crítica, isto é, de apontar caminhos possíveis a serem tomados por aqueles interessados em seguir a orientação do projeto Humanista na apropriação da EaD. No Planejamento Urbano, tal tendência apresenta-se também como uma proposta que busca transcender uma análise crítica e construir caminhos concretos de encontrar sujeitos aptos e desejosos da ação política nas arenas de decisões políticas das cidades.

Também foram reveladas direções de aperfeiçoamento necessárias para a continuação da trajetória da pesquisa científica da autora. As mais relevantes seriam três: a direção do debate sobre o ciberespaço - ainda segundo as lentes lefebvrianas da produção social do espaço; a direção da realização de estudos qualitativos, principalmente de análise de conteúdo de mensagens no ciberespaço; e a direção da pedagogia crítica pós-freire, sobre formas de apropriação crítica da EaD.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. Tradução da 1ª ed. Brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 1014 p.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estado. 9. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, Edições Graal, 2001.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 9-37.

ANDERSON, Terry; KANUKA, Heather. Using constructivism in Technology-Mediated Learning: constructing order out of chaos in the literature. International Journal of Radical Pedagogy, Volume 1: Issue 2, Summer 1999. Disponível em: http://www.icaap.org/RadicalPedagogy/content/vol1.1999/issue2/volume1_2.htm

APPLE, Michael. W. Cultural Capital and Official Knowledge. In BERUBE, M.; NELSON, C. (Eds.). Higher Education Under Fire. New York: Routledge, 1995a. p. 91-106.

_____. Education and Power. New York: Routledge, 1995b.

ARENDETT, Hannah. A dignidade da política. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

BANDURA, A. Self-efficacy: the exercise of control. New York: WH Freeman, 1997.

_____. Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1976.

BAUDRILLARD, Jean. Selected Writings. Editado e com introdução de Mark Poster. Palo Alto: Stanford University Press, 2001.

_____. In the shadow of the silent majorities, or, The end of the social and other essays. Translated by Paul Foss, John Johnson e Paul Patton. New York: Semiotext(e), 1983.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. Campinas: Autores Associados, 2001. 115 p. (Coleção educação contemporânea).

_____. Da tecnologia à comunicação Educacional. 22a REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Florianópolis. Florianópolis: UFSC, 1999. 22p. Mimeografado.

BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas I - Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo, Brasiliense, 1987.

_____. Obras Escolhidas II - Rua de Mão Única. São Paulo, Brasiliense, 1987.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de Política. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BOYD, Gary. Emancipative educational technology. In: HLYNKA, Dennis; BELLAND, John (Eds.). Paradigms Regained: the uses of illuminative, semiotic and post-modern criticism as modes of inquiry in educational technology. Englewood Cliffs, NJ: Educational, 1991.

BROOKFIELD, Stephen D. Developing critical thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting. Milton Keynes, UK: Open University Press, 1987.

BURGEL, Gailia et al. An interview with Henri Lefebvre. Environment & Planning D: Society and Space, 1987 [5], p. 27-38.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. A questão urbana. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. Grassrooting the space of flows. In WHEELER, James O.; AOYAMA, Yuko; WARF, Barney (Eds.). Cities in the Telecommunication Age: the fracturing of geographies. New York and London: Routledge, 2000. p. 18-30.

_____. O poder da identidade: a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. Fim de milênio: a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. La crisis, la planificación y la calidad de vida: el manejo de las nuevas relaciones históricas entre espacio y sociedad. Revista Mexicana de Sociología Año XLVI, vol. XXVI, n. 4. 1998.

CERF, Vinton. History and future of the Internet. University of Washington Conference, Seattle, 19/9/1999. (Internet and Global Political Economy).

CHAPLIN, Charles. Tempos Modernos (Modern Times). EUA, 1936, 87 min.

CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2000. 440 p.

CLARK, Herbert H.; **BRENNAN**, Susan E. Grounding in communication. In: RESNICK, Lauren; LEVINE, John; TEASLEY, Stephanie D. (Eds.). Perspectives on socially shared cognition. Washington, DC: APA, 1993.

COLLINS, Michael. Adult education as vocation: a critical role for the adult educator. New York: Routledge, 1991.

CONNELLY, Brian. Lifelong learning through the Habermasian lens: providing a theoretical grounding to adult education practice. In: Lifelong learning: reality, rethoric and public policy: University of Surrey, 4 a 6 julho, 1997.

COYNE, Diane. The weightless economy. Oxford: Capstone, 1997.

CRANG, Mike; **THRIFT**, Nigel. Thinking space. London, New York: Routledge, 2000.

D'AMARAL, Márcio Tavares. O Homem sem fundamentos: sobre linguagem, sujeito e tempo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Tempo Brasileiro, 1995.

DERTOUZOS, Michael. What will be: how the new world of information will change our lives. Londres: Judy Piaktus Publishers, 1997.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Eds.), Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003. P. 35-52.

DREYFUS, Hubert L. On the Internet. Londres: Routledge, 2001.

DRUCKER, Peter F. Post-capitalist society. New York: HarperCollins, 1993.

FEATHER, John. The Information Society: a study of continuity and change. London: Library Association, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2003.

FINQUELIEVICH, Susana. ICT and local governance: a view from the South. In: **GURSTEIN**, Michael. Community informatics: enabling communities with information and communication technology. Heshey, USA: Idea Group Publishing, 2000.

FREEMAN, Christopher. Tecnology policy and economic performance. London: Pinter Publishers, 1987.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987/1978.

GARRISON, D. Randy. Computer conferencing: the post-industrial age of distance education. *Open Learning*, 12 (2), 1997. p. 3-11.

_____. Critical thinking and self-directed learning in adult education: an analysis of responsibility and control issues. *Adult Education Quarterly*, 42 (3). 1992, p. 136-148.

GARTON, Laura; **HAYTHORNTHWAITE**, Caroline; **WELLMANN**, Barry. Studying online social networks. *Journal of Computer-Mediated Communication* 3 (1) June, 1997.

GATES, Bill. A estrada do futuro. São Paulo: Cia. das Letras, 1995. 347 p.

GIBSON, William. Neuromancer. New York: Ace Books, 1984. 271 p.

GIDDENS, Anthony. As conseqüências da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991. 177 p.

GIROUX, Henri. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997(a). 270 p.

_____. Pedagogy and the politics of hope: theory, culture, and schooling: a critical reader: the edge, critical studies in educational theory. Boulder, Colo.: WestviewPress, 1997(b).

_____. Counternarratives: cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces. New York: Routledge, 1996.

_____. Border crossings: cultural workers and the politics of education. New York/London: Routledge, 1992.

GRAHAM, Gordon. The Internet: a philosophical inquiry. New York/London: Routledge, 1999.

GRAHAM, Stephen; **MARVIN**, Simon. Telecommunications and the city: electronic spaces, urban places. London/New York: Routledge, 1996.

GUTIÉRREZ, Francisco. Educação como práxis política. Tradução de Antonio Negrino. São Paulo: Summus, 1988. (Novas buscas em educação; v. 34).

HABERMAS, Juergen. Direito e democracia: entre factibilidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

_____. Pensamento pós-metafísico: estudos metodológicos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. Structural transformation of the public sphere. Cambridge, Mass: MIT Press, 1989a.

_____. The public sphere: an encyclopedia article. In: BRONNER, Stephen; KELLNER, Douglas. Critical theory and society: a reader. New York: Routledge, 1989b. p. 136-142.

_____. The philosophical discourse of modernity. Cambridge, Mass: MIT Press, 1987.

_____. The Theory of Communication Action. Vol. 1 e 2 (1987). Tradução de T. McCarthy. Boston: Beacon Press, 1984.

_____. Communication and the Evolution of Society. Boston: Beacon Press, 1979.

HALL, Peter; **PRESTON**, Paschal. 1988. The carrier wave: new information technology and the geography of innovation, 1846-2003. London: Unwin Hyman, 1988.

HAMPTON, Keith; **WELLMAN**, Barry. Neighboring in Netville: How the Internet Supports Community, Social Support and Social Capital in a Wired Suburb. *City and Community* 2 (3), 2002. p. 277-311.

HARVEY, David. A condição pós-moderna. São Paulo: Ed. Loyola, 1993.

HARTLEY, J. Learning and Studying. A research perspective. London: Routledge, 1998.

HEIDEGGER, Martin. A essência do fundamento. Lisboa: Edições 70, 1988.

HERGENHAHN, B. R.; OLSON, M. H. An Introduction to Theories of Learning. 5 Ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1997.

HORKHEIMER, Max. Critical Theory. London/New York: Continuum International Publishing Group 1972. 290 p.

IANNI, Octavio. A era do globalismo. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1996.

JORDAN, Tim. Cyberpower: the culture and politics of cyberspace and the Internet. Londres: Routledge, 1999.

KELLNER, Douglas. Critical theory, marxism, and modernity. Cambridge/Baltimore: Polity/John Hopkins University Press, 1989.

KLOBAS, Jane E.; RENZI, Stefano. Integrating online educational activities in traditional courses: university-wide lessons after three years. In: AGGARWAL, A. K. (Ed.). Web-based education: learning from experience. Hershey, PA: Idea Group Publishing, 2003. p. 415-439.

_____. Developing community in online distance learning. In: WRYCZA, S. (Ed.) Proceedings of the Xth European Conference on Information Systems, ECIS 2002, Information Systems and the Future of the Digital Economy, Gdansk, Poland, Junho 6–8 2002. Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego, 2002. Vol. 2. p. 1384-1392.

_____. Student psychological response to computer-supported collaborative learning. Washington. Proceedings of the ASIST 2001 Annual Meeting. Hahn, T. 2001. p. 190-198.

_____. Selecting software and services for web-based teaching and learning. In AGGARWAL, A. K. (Ed.). Web-based learning & teaching technologies: opportunities and challenges. Hershey, PA: Idea Group Publishing, 2000. p. 43-59.

KLOBAS, Jane. Meta-response to Online Learning. Ricerche Di Psicologia, 25(1), 2002. p. 239-259.

KOLLOCK, Peter (1998). Design Principles for Online Communities. PC Update 15(5). June 1998, p. 58-60.. Disponível em 11/07/2003:

<http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/kollock/papers/design.htm>

KONDER, Leandro. Ética marxista. In: BLANCO, Adolfo et alli. Éticas e teorias econômicas. 1998. Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 1998. p. 97-104.

_____. Os sofrimentos do 'homem burguês'. Sao Paulo: SENAC, 2000. 115p.

KRAMER, Sônia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. 3 Ed. São Paulo, Editora Ática, 2002. 213 p.

_____. Leitura e escrita como experiência: notas sobre o seu papel na formação. In: ZACCUR, Edwiges. A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 101-121.

LANDIM, Claudia. Educação a distância: algumas considerações. Rio de Janeiro: [s.n.], 1997. Disponível na Internet em julho de 1999: <http://www.cciencia.ufrj.br/educnet/eduead.htm>

LASCH, Christopher. The revolt of the elites and the betrayal of democracy. New York: W. W. Norton & Co., 1995.

LASH, Scott. Critique of Information. London: Thousand Oaks, New Delhi: SAGE, 2002.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. Situated Learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: University of Cambridge Press, 1991. 138 p.

LEFEBVRE, Henri. A cidade do capital. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. A revolução urbana. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

_____. Writings on cities. Oxford, Cambridge: Blackwell, 1996.

_____. Lógica formal, lógica dialética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. The production of space. Oxford & Cambridge: Blackwell, 1991.

_____. A vida cotidiana no mundo moderno. Tradução de Alcides João de Barros. São Paulo: Editora Ática, 1991b. (Série Temas)

_____. Metafilosofia. Tradução de Roland Corbisier. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. (Coleção Perspectivas do homem, volume 22. Série Filosofia).

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Artigo 80 da Lei no. 9394, de 1996; Decreto no. 2494, de 10 de fevereiro de 1998.

LÉVY, Pierre. A emergência do *Cyberspace* e as mutações culturais. In PELLANDA, Eduardo C.; PELLANDA, Nize M.C. (Eds.). Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000. p. 13-20

MACEY, David. The Penguin Dictionary of Critical Theory. London: Clays Ltd., 2001.

MACKAY, Hugh; **MAPLES**, Wendy; **REYNOLDS**, Paul. Investigating the Information Society. Londres: Routledge/The Open University, 2001.

MARCUSE, Herbert. One Dimensional Man. Boston: Beacon Press, 1964.

MARSHALL, Gordon. (Ed.). A dictionary of sociology. New York and Oxford: Oxford University Press, 1998.

MASON, Robin (Ed.). Computer conferencing: the last word. Victoria, British Columbia, Beach Holme, 1992.

McLAREN, Peter. An Interview with Peter McLaren and Several Reviews of his Revolutionary Multiculturalism. *Multicultural Education*, 1999: Vol.6(4). p. 32-34.

_____. Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education. 3 ed. New York: Longman, 1998.

_____. Revolutionary multiculturalism: pedagogies of dissent for the new millennium: the edge, critical studies in educational theory. Boulder, Colo.: Westview Press, 1997.

_____. Liberatory politics and higher education: a Freirean perspective. In: GIROUX, Henri et al. Counternarratives: cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces. New York and London: Routledge, 1996. p. 117 – 148.

McLAREN, Peter; **TORRES**, Carlos. Racism and multicultural education: rethinking 'race' and 'whiteness' in late capitalism. In: MAY, Stephen (Ed.). Critical multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education. Londres: Falmer Press, 1999.

McLAREN, Peter; **LANKSHEAR**, Colin. Politics of liberation: paths from Freire. London/New York: Routledge, 1994.

MENOU, Michel J. Educating citizens of the global learning society. Cooperation South Journal, no. 1 "Getting Connected: Information and Communications Technology for Development", 2001. p. 82-91.

_____. The Impact of information (Part 1): toward a research agenda for its definition and measurement. Information Processing and Management, 1995, 31(4), 455-477.

MENOU, Michel J., **MCHOMBU**, Kingo. Os profissionais de informação e comunidades desfavorecidas. In: VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Ed.). Atuação profissional na área de informação. São Paulo: Polis, 2004. p. 129-150.

MERRIFIELD, Andy. Henri Lefebvre: a socialist in space. In CRANG, Mike; THRIFT, Nigel (Eds.). Thinking space. London/ New York: Routledge, 2000. p. 167-182.

MEZIROW, Jack. Transformation theory of adult learning. In: WELTON, Michael (Ed.). In defense of the lifeworld: critical perspectives on adult learning. New York: State University of New York Press, 1995.

MITCHELL, William J. E-topia: "Urban life, Jim_- but not as we know it". Cambridge/London: MIT Press, 2000.

_____. City of bits: space, place, and the infobahn. Cambridge and London: MIT Press, 1998.

MONK, Peter. Technological change in the information economy. London: Frances Pinter, 1989.

MORA, José Ferrater. Dicionário de Filosofia. Tradução: Roberto Leal Ferreira e Álvaro Cabral. 3 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Papirus Educação)

MORAN, José Manuel Trabalho divulgado na apresentação do I Congresso Brasileiro de Educação Superior a Distância. Petrópolis, março de 2002. Disponível em: <http://www.sead.ufrj.br/esud>, 2002.

MOREIRA, C. Trabalho divulgado na apresentação do I Congresso Brasileiro de Educação Superior a Distância. Petrópolis, março de 2002. Disponível em: <http://www.sead.ufrj.br/esud>.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 9 Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 128 p.

_____. O método: a humanidade da humanidade: a identidade humana. Vol. 5. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2002.

_____. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MURPHY, Patricia. (Ed.) Learners, Learning and Assessment. London: Paul Chapman, 1999.

NEGROPONTE, Nicholas. A vida digital. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NETTO, José Paulo. Repensando o balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI Pablo (Org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996. p. 9-37.

NEWMANN, D.R.; **WEBB**, B.; **COCHRANE**, C. How to measure critical thinking in face-to-face and computer supported seminars through content analysis. IPCT-J, 3 (2), 1995, p. 56-77.

_____. Towards a methodology for evaluating the quality of student learning in a computer-mediated-conferencing environment. In: GIBBS, G. (Ed.) Improving student learning: theory and practice. Oxford: Oxford Centre for Staff Development, Oxford Brookes University. 1st International Symposium Improving Student Learning: Theory and Practice, Warwick University, Sept. 1993. 1994.

PALLOFF, Rena M.; **PRATT**, Keith. Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço. Tradução do original em inglês (1999): Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PASSARELLI, Brasilina. Hipermídia na aprendizagem: construção de um protótipo interativo: a escravidão no Brasil. São Paulo: USP/Escola de Comunicação e Artes, 1993. (Tese, Doutorado em Ciências da Comunicação).

PAWLEY, Martin. Why rebuilt a phantom city? Hannover: Verlag Heinz Heise, 1997.

PELLANDA, Nize M. C.; **PELLANDA**, Eduardo C. Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

- PIAGET**, Jean. The Child's Conception of the World. London: Routledge/Kegan Paul, 1926.
- PINTO**, Celi Regina Jardim. O sujeito insuficiente: a dupla face do esgotamento do sujeito político no fim do século XX. In: SANTOS, J. V. T. (Org.). Violência em tempos de Globalização. São Paulo, Ed. Hucitec, 1999.
- PORAT**, Marc Uri, Communication Policy in an information society. In: ROBINSON, G. O. (Ed.). Communication for tomorrow. New York: Praeger, 1978. p. 3-60.
- POSTER**, Mark. The mode of information: poststructuralism and social context. Cambridge: Polity, 1990.
- PREECE**, Jennifer. Online communities: designing usability, supporting sociability. Chichester/New York/Weinheim/Brisbane/Singapore/Toronto: John Wiley & Sons Ltd., 2000.
- RANDOLPH**, Rainer. A dialética entre o próximo e o distante: reflexões acerca da cidade e do urbano contemporâneos. In: LIMONAD, E. (org.) Entre a ordem próxima e a ordem distante: contribuições a partir do pensamento de Henri Lefebvre. Niterói: s. I. (GECEL-UFF), 2003.
- _____. Urbanismo abstrato na era digital? Uma tentativa de provocação. Anais do V. Seminário sobre a História da Cidade e do Urbanismo. Campinas, PUC-Campinas, out.1998. 16 p.
- _____. Sociedade-rede: paraíso ou pesadelo? Reflexões acerca de novas formas de articulação social e territorial das sociedades. GEOgraphia – Revista do Mestrado em Geografia da UFF, ano 1, vol. 2. 1999, p. 54-78.

_____. Las mutaciones de lo urbano: de la “red de ciudades” a la “ciudad-red”. In: FINQUELIEVICH, Susana (Org.). Ciudadanos, a la Red! Los vínculos sociales en el ciberespacio. Buenos Aires: Ciccus La Cruja, 2000, p. 13-26.

_____. O real, o virtual e o imaginário – Reflexões sobre a “realidade” do espaço cibernético. Veritati, 2003.

_____. Tecnologias de informação e comunicação, redes de computadores e transformações sócio-espaciais contemporâneas. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2004. 20p. (Mimeografado)

REICH, Robert B. The work of nations: preparing ourselves for 21st century capitalism. New York: Vintage, 1991.

REINGOLD, Howard. The virtual community: surfing in the Internet. London: Minerva, 1994.

_____. Virtual Reality. London: Seeker & Warburg, 1993.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. A natureza do poder: técnica e ação social. Interface - Comunicação, Saúde, Educação v.4[n.7], 13-24. 2000.

ROGERS, Carl R. Freedom to learn for the 80s. Columbus, OH: Charles Merrill, 1983.

ROURKE, Liam; **ANDERSON**, Terry; **GARRISON**, Randy; **ARCHER**, Walter. Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance: 14, 2. Disponível em: http://cade.athabascau.ca/vol14.2/rourke_et_al.html.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 3 Ed. Rio de Janeiro, Record. 2000.

_____. A natureza do espaço: espaço e tempo: razão e emoção. 3 Ed. São Paulo, Hucitec, 1999.

_____. Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1997.

SELMAN, Gordon; DAMPIER, Paul. The foundations of adult education in Canada. Toronto: Thompson Educational, 1991.

SENNET, Richard. A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SCHERER-WARREN, Ilse. "Movimentos em cena ... E as teorias por onde andam?" Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.9, 1998, p.16-29.

SIMMEL, Georg. Sobre a sociedade e a cultura: sobre a arte e a psicologia do cotidiano. In: **SOUZA, Jessé; OËLZE, Berthold (Eds.).** Simmel e a modernidade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. p. 23-187.

SKINNER, Burrhus Frederic. Sobre p behaviorismo. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix:Ed. Univ. S. Paulo, 1982. 216 p.

_____. Ciência e comportamento humano. 2. Ed. São Paulo: EDART: Ed. da Universidade de São Paulo, 1974. 252 p.

_____. Beyond Freedom and Dignity. London: Penguin, 1973. 232 p.

SKINNER, Burrhus Frederic; **HOLLAND**, James Gordon. A análise do comportamento. São Paulo: EPU: Ed. da Universidade de São Paulo, 1973. 175p.

SOJA, Edward. Thirdspace: journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places. Oxford & Massachusetts: Blackwell, 1996.

SMITH, Mark K. Learning theory: the encyclopedia of informal education. www.infed.org/biblio/b-learn.htm, 1999. Última atualização: 30/01/2005.

SPENCER, Bruce. The purposes of adult education: a guide for students. Toronto: Thompson Educational, 1998.

SPITZ, Rejane. Net-cidadãos, net-marginais e forasteiros. In: V CONGRESSO IBEROAMERICANO DE GRAFICA DIGITAL SIGRADI 2001, 2001, Concepcion, Chile. ANAIS DO V CONGRESSO IBEROAMERICANO DE GRAFICA DIGITAL SIGRADI 2001. Concepcion: Universidad del Bio-Bio, 2001. v. 01.

STEPHENSON, Neal. Snow Crash. London: Penguin, 1992.

SUMNER, Jennifer. Serving the System: a critical theory of distance education. Open Learning, vol. 15, no. 3, 2000, p. 267-285.

_____. Still serving the system: the debates continues. Open Learning, Notes and Comments, p.94 – 97.

TODOROV, Tzvetan. Notes on Morality. In: TODOROV, T. Facing the extreme: moral life in concentration camps. New York: First Owl Book Edition, 1997.

_____. O homem desenraizado. Rio de Janeiro, Record, 1999.

TORRES, Carlos A. Education, Power, and Personal Biography: Dialogues with Critical Educators. New York: Routledge, 1998.

_____. Política da educação não formal na América Latina. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

TOURAINÉ, Alain. Crítica da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes. Tradução de Jaime A. Clasen e Epharaim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1998. 387 p.

TREND, David. Reading digital culture. Oxford, Massachusetts: Blackwell, 2001.

VIRILIO, Paul. O espaço crítico. Editora 34, 1993.

WATSON, John B. Psychology as the behaviorist views it. Psychological Review, 20, 1913, p. 158-177.

WEBSTER, Frank. Theories of the Information Society. London and New York: Routledge, 2002.

WELLMAN, Barry; **HAYTHORNTHWAITE**, Caroline. (Eds.). The Internet in everyday life. Malden, Oxford, Victoria: Blackwell Publishing, 2002.

WELLMAN, Barry; **GULIA**, Milena. Virtual communities as communities: Net surfers don't ride alone. In: **SMITH**, Marc; **KOLLOCK**, Peter (Eds.). Communities in cyberspace. London: Routledge, 1999. p.167-194.

WELTON, Michael R. The contribution of critical theory to our understanding of adult learning. In: **MERRIAM**, Sharan B. (Ed.). An update on adult learning theory. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

WESTWOOD, Sallie; **WILLIAMS**, John (Eds.). Imagining cities: scripts, signs, memory. London and New York: Routledge, 1997.

WHEELER, James. O.; **AOYAMA**, Yuko; **BARNEY**, Warf. (Eds.). Cities in the telecommunication age: the fracturing of geographies. New York/London: Routledge, 2000.

WORKING GROUP ON ODL. Relatório do Grupo de Trabalho da Conferência dos Reitores das Universidades Européias, 1998. (GT da Confederação das Conferências de Reitores da União Européia, 1998, apud Belloni, 2001).

VIANNEY, João A universidade virtual no Brasil: o ensino superior a distância no país. Tubarão: Ed. Unisul, 2003.

ANEXO 1

TABELA 2.2¹ - COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

TIPO DE RECURSO	OPORTUNIDADES	COMENTÁRIOS
Face-a-face ²	Co-presença, visibilidade, audibilidade, contemporaneidade, simultaneidade, seqüencialidade.	Pode ser difícil de atrasar uma resposta para reflexão. Além disso, as pessoas podem comunicar alguns sentimentos intencionalmente por linguagem corporal. Um olhar esquisito pode revelar, por exemplo, falta de consentimento apesar das palavras ditas.
Telefone	Audibilidade, contemporaneidade, simultaneidade, seqüencialidade.	Sem oportunidade de “ler” a linguagem do corpo e com isso limitando a comunicação sócio-emocional. O tom da voz ajuda. Bom para transmissão de informação factual.
Teleconferência por vídeo	Visibilidade, audibilidade, contemporaneidade, simultaneidade, seqüencialidade (em alguns sistemas).	A capacidade de resposta da tecnologia pode influenciar negativamente a sincronia e impedir o revezamento. A recepção de mensagens pode ser lenta, e demoras podem causar desentendimentos. Janelas de visão reduzida dificulta as dicas pelo olhar e linguagem corporal. Útil como introdução entre participantes, mas o vídeo é freqüentemente abandonado depois, a não ser que a discussão seja sobre um objeto que precisa ser visto, como um modelo arquitetônico. Boa capacidade de banda é necessária para evitar uma experiência

¹ Tabela desenvolvida por Preece, adaptada de Clark e Brennan, 1993, p. 230, tradução desta pesquisadora.

² Grande parte dos cursos a distância apresenta uma composição híbrida, de encontros face-a-face e a distância.

		frustrante.
Teleconferência por terminal (textual)	Contemporaneidade, seqüencialidade, suscetibilidade de rever.	A produção é mais demorada, mas existe um certo controle sobre o tempo. Ter tempo para refletir pode ser útil, porque é elevada a compreensão de conteúdos de mensagens. O entendimento emocional, no entanto, pode sofrer pela fraca presença social; organizadores precisam achar maneiras de remediar este problema.
Máquinas de resposta (<i>Answering machines</i>)	Audibilidade, suscetibilidade de rever.	Somente recepção. Presença social limitada.
E-mail	Suscetibilidade de rever e de revisar.	A produção leva mais tempo, no entanto algum controle de tempo para reflexão. O revezamento é adiado, mas o entendimento de mensagens verbais é sempre melhor; no entanto, o entendimento social pode sofrer com a presença social fraca. É preciso alternativas para compensar a ausência de linguagem corporal, a comunicação sócio-emocional e contextual.
Cartas	Suscetibilidade de rever e de revisar.	Revezamento muito lento. Geralmente o efeito é adverso, embora o entendimento pode ser aprimorado pelo tempo de reflexão.
Mensagens em fórum de discussão	Suscetibilidade de rever e de revisar, seqüencialidade.	A produção leva tempo, mas o controle oferece tempo para reflexão. O entendimento de mensagens verbais é melhor. A organização ajuda a delinear os participantes. A comunicação sócio-emocional é geralmente apoiada pelo uso

		de ícones.
Chats	Contemporaneidade, simultaneidade.	Sempre com rápida movimentação, que impede mensagens longas. O revezamento é geralmente caótico, como também não há espaço para demora ou correção de erros. Este formato pode ser difícil para digitadores lentos.
MOOs (só textos)	Contemporaneidade, simultaneidade.	A curva de aprendizagem proíbe participação casual. O tempo de resposta depende do número de participantes. Maneiras de expressar emoções são bastante desenvolvidas em alguns sistemas.
MOOs e MUDs (gráficos com avatares)	Contemporaneidade, simultaneidade.	Como acima, mas senso de presença é auxiliado pelos avatares e o mundo gráfico da ação comunitária.
Ambientes computacionais virtuais	Contemporaneidade, simultaneidade.	Requer banda larga. Forte senso de co-presença munido com a intenção de uma comunicação melhorada.

TABELA 2.2 - COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIOS DOS ESTUDANTES¹

QUESTÕES INICIAIS

Demográfica

1. Por favor, diga o nome do seu curso:

2. Você está matriculado no curso como:

- Estudante em tempo integral do modo presencial
- Estudante em tempo integral do modo a distância
- Estudante em tempo parcial do modo presencial
- Estudante em tempo parcial do modo a distância
- Outro

SOBRE O CURSO

Demográfica

3. Com que frequência você acessa o sítio do curso?

- Pelo menos uma vez por dia
- Duas a quatro vezes por semana
- Aproximadamente uma vez por semana
- Duas a três vezes no mês
- Aproximadamente uma vez por mês

4. Em média, quanto tempo você gasta se comunicando com outras pessoas nas conexões que faz ao sítio do seu curso?

- Menos de 15 minutos
- 15 minutos a 30 minutos
- 30 minutos a 1 hora
- 1 a 2 horas
- Mais de 2 horas

Integração do contexto dos estudantes

5. Você diria que seu curso enfoca a aquisição de conhecimento ou o treinamento de habilidades?

(Meça usando uma escala entre 0 e 10. Dê 0 se você pensa que a ênfase foi na aquisição de conhecimento. Dê 10 se você pensa que a ênfase foi no treinamento de habilidades. Se você pensa que houve um equilíbrio entre as duas, você deve dar 5).

¹ O questionário foi elaborado em inglês e posteriormente traduzido para este documento. Para a elaboração e aplicação do teste piloto no curso do MGI, da City University, foi utilizado o software ASKIA, informações no site: <http://www.askia.com>.

aquisição de conhecimento
habilidades

treinamento de

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Eu não sei

6. Como você mediria esse balanço em termos de suas necessidades de aprendizagem?
(Atribua uma porcentagem entre 0% e 100%; 0% significando que não é de forma alguma apropriado, e 100% significando que é completamente apropriado)

Convivência da diferença

7. Você diria que o seu curso ofereceu um conhecimento global (significando que serve a 'situações gerais) ou um conhecimento particular (que serve 'a um determinado grupo, tempo e espaço').

(Meça usando uma escala entre 0 e 10. Dê 0 se você pensa que o conhecimento foi completamente global. Dê 10 se você pensa que o conhecimento foi inteiramente particular. Se você pensa que houve um equilíbrio entre os dois, você deve dar 5).

conhecimento global
particular

conhecimento

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Eu não sei

8. Você acha que o conhecimento oferecido pelo curso corresponde a:

- Uma maneira única de entender as questões
- Uma maneira de apresentar as questões que incorpora uma variedade de perspectivas

9. Até que ponto você acha que o conhecimento oferecido pelo curso corresponde a:

- A principal maneira de entender as questões
- Uma maneira pouco usual e diferente de entender as questões

Integração do contexto dos estudantes

10. Como você pensa que o conhecimento adquirido no curso pode ser aplicado ao seu próprio grupo, tempo e lugar?

(Dê um valor entre 0 e 10; 0 correspondendo a 'não, de modo algum' e 10 correspondendo a 'sim, completamente').

12. Em que medida o seu curso hospedou discussões sobre questões que você encontra no seu próprio contexto e situação? Meça-o em relação a:

(Dê um valor entre 0 e 10; 0 correspondendo a 'não, de modo algum' e 10 correspondendo a 'sim, completamente').

Sua vida profissional
 Sua vida pessoal
 Sua vida social
 Suas expectativas e sonhos

13. Atribua um valor aos espaços comunicativos on-line abaixo relacionados de acordo com a capacidade de permitir que você traga para o debate questões relacionadas com sua própria vida cotidiana.

(Dê um valor entre 0 e 10; 0 correspondendo a 'absolutamente incapaz' e 10 correspondendo a 'perfeitamente capaz').

Espaços comunicativos relacionados ao curso:

- Fóruns de discussão
- Salas de bate-papo (chat rooms)
- E-mail
- Outro

Espaços comunicativos não relacionados ao curso:

- Fóruns de discussão
- Salas de bate-papo (chat rooms)
- E-mail pessoal
- Outro

14. O que você pensa do comentário: "a aprendizagem ocorre quando o estudante relaciona a teoria à sua própria experiência. Por isso, o ensino deve considerar a situação e o contexto pessoal dos estudantes".

- concordo plenamente
 concordo parcialmente
 nem concordo, nem discordo
 discordo em alguns pontos
 discordo completamente
 Eu não sei

15. Por favor, explique o seu ponto de vista:

Reflexão Crítica

16. Em que medida você acha que depois da conclusão do curso você está mais apto a entender e analisar criticamente os discursos e ações da sua área de estudo?

(Atribua um valor entre 0 e 10; 0 correspondendo a 'bastante inapto' e 10 correspondendo a 'completamente apto').

- bastante inapto
 completamente apto
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 Eu não sei

17. Por favor, selecione entre as práticas de aprendizagem abaixo relacionadas, as 3 (três) que mais contribuíram para o desenvolvimento da sua reflexão crítica (significando 'uma abertura a formas alternativas de ver e agir no mundo').

(Selecione 3)

Feitas individualmente:

- Leitura de conteúdos/aulas
- Apresentação de seminários
- Exercícios sobre o conteúdo
- Trabalhos obrigatórios do curso
- Testes e questionários
- Tutoriais
- Atividades de resolução de problemas
- Estudos de caso
- Outra

Feitas em grupo:

- Trabalhos obrigatórios do curso
- Apresentação de seminários
- Atividades de resolução de problemas
- Estudos de caso
- Discussão em grupo
- Debates
- Outra

18. Dentre as práticas de ensino usadas no curso, alguma influenciou negativamente o desenvolvimento da sua reflexão crítica? Por favor, comente a sua posição.

19. Em poucas palavras, descreva uma experiência que melhor retrata como a reflexão crítica pode ser desenvolvida em um curso a distância.

20. Atribua um valor aos espaços comunicativos on-line abaixo relacionados de acordo com a capacidade de suportar o desenvolvimento da sua reflexão crítica.

(Dê um valor entre 0 e 10; 0 correspondendo a 'absolutamente incapaz' e 10 correspondendo a 'perfeitamente capaz').

Espaços comunicativos relacionados ao curso:

41. O que é um bom exemplo para seu ponto de vista?

42. Concentrando-se na melhor distribuição de tempo para promover uma formação crítica, qual a porcentagem do seu tempo dedicado ao curso deveria ser gasto com: (Dê um valor entre 0% e 100%. 0% corresponde a 'nenhum tempo' e 100% corresponde 'todo o tempo'. A soma das suas respostas deve totalizar 100%)

- Trabalho compulsório, como ler as aulas e fazer testes
- Atividades de aprendizagem independentes, como leituras adicionais
- Interação social no grupo
- Outra

42a. Como você gastaria o(s) “(porcentagem dada para interação social da resposta anterior)” que você alocou para a interação social?

(Dê um valor entre 0% e 100%. 0% corresponde a 'nenhum tempo' e 100% corresponde 'todo o tempo'. A soma das suas respostas deve totalizar 100%)

- Discussão em grupo sobre conteúdos do curso
- Outro trabalho em grupo
- Trocando experiências particulares
- Ouvindo/Lendo questões pessoais de outros estudantes
- Fazendo novos amigos
- Ajudando outros estudantes
- Outros

43. Como você mediria a importância das seguintes pessoas/grupo no sucesso da sua aprendizagem?

(Dê um valor entre 0 e 10; 0 corresponde a 'nenhuma importância' e 10 corresponde a 'essencial').

- Professor
- Outro estudante
- Um pequeno grupo de colegas (2 ou 3 estudantes)
- O grupo inteiro
- Você mesmo
- Pessoal administrativo

44. E o papel dos seguintes espaços com relação ao seu sucesso na aprendizagem?

(Dê um valor entre 0 e 10; 0 correspondendo a 'nenhum papel' e 10 correspondendo a 'papel essencial')

Espaços comunicativos relacionados ao curso:

- Fórum de discussão
- Salas de bate-papo (chat room)
- E-mail
- Outro

Espaços comunicativos não relacionados ao curso:

- Fórum de discussão
- Salas de bate-papo (chat room)
- E-mail
- Outro

45. Se você tem algum outro comentário sobre a importância da interação do grupo para o desenvolvimento da reflexão crítica no espaço de aprendizagem, escreva aqui:

SOBRE VOCÊ

Manutenção do envolvimento comunitário

46. Como você descreveria o seu envolvimento em qualquer comunidade local face-a-face, relacionada ao lugar que você vive ou a grupos de interesse, antes do curso?

- Não envolvido (a)
- Envolvido (a), mas não ativo (a)
- Envolvido (a) e um pouco ativo (a)
- Envolvido (a) e muito ativo (a)
- Eu não sei

47. Como você acha que sua participação no curso influencia o seu envolvimento comunitário futuro?

(Dê um valor entre 0 e 10; 0 correspondendo a 'influência inteiramente negativa' e 10 correspondendo a 'influência inteiramente positiva'). Se houve um equilíbrio, dê 5.

influência negativa
positiva

influência

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Eu não sei

48. Houve alguma atividade específica que tenha contribuído para aumentar e manter o seu envolvimento comunitário anterior ao curso? Qual foi ela?

49. Como você mediria a adequação dos espaços comunicativos *online* abaixo relacionados como lugares apropriados para manter e aumentar o seu envolvimento comunitário local?

(Dê um valor entre 0 e 10; 0 correspondendo a 'absolutamente inapropriado' e 10 correspondendo a 'completamente apropriado').

Espaços comunicativos relacionados ao curso:

- Fórum de discussão
- Salas de bate-papo (chat room)
- E-mail
- Outro

Espaços comunicativos não relacionados ao curso:

- Fórum de discussão
- Salas de bate-papo (chat room)
- E-mail
- Outro

50. Escreva aqui qualquer caso significativo que ilustre a influência do espaço virtual no envolvimento comunitário local:

Demográfica

51. Por favor, dê algumas informações sobre você:

Nome (opcional):

52. Sexo

- Masculino
- Feminino

53. Grupo etário:

- 16 to 24
- 25 to 34

- 35 to 49
- 50 to 64
- Mais de 65

54. Onde você está morando? Dê o nome do lugar que você vive.

- Área urbana
- Área rural

54a. País:

55. Se você tivesse que caracterizar seu background cultural, quais nomes você usaria?

56. Que país você melhor se identificaria?

7. Você poderia dizer que a sua cultura está ligada a uma religião ou crença filosófica em particular? Qual?

58. Você está procurando trabalho ou tem algum trabalho remunerado agora?

- Eu estou trabalhando tempo integral
- Eu estou trabalhando em tempo parcial
- Eu estou trabalhando mas procurando outro trabalho melhor
- Eu não estou trabalhando agora, mas procuro um trabalho
- Eu não estou trabalhando e nem procurando emprego

59. Se você tivesse que determinar uma categoria ocupacional para você, qual seria ela?

- Membros superiores do poder público, dirigentes e gerentes de organizações e empresas
- Profissionais das ciências e das artes (engenheiros, profissionais da educação e do legislativo, bibliotecários, artistas performáticos)
- Técnicos de nível médio (operadores de equipamento, enfermeiras, inspetores de polícia)
- Trabalhadores de serviços administrativos (escrevente, balconista)

- Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados (empregado doméstico, vendedor)
- Trabalhadores agropecuários, florestais, caça e pesca
- Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais
- Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais
- Trabalhadores de reparação e manutenção
- Membros das forças armadas, policiais e bombeiros militares
- Outro

FECHAMENTO

60. Você gostaria de fazer algum outro comentário comparando o modo presencial e modo a distância, no que se refere ao desenvolvimento da reflexão crítica (como 'abertura a modos alternativos de olhar e agir no mundo') ?

Muito obrigada por participar desse questionário...entre em contato comigo se você tiver alguma dúvida ou comentário: a.b.lapa@soi.city.ac.uk
