

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

LAPA<sup>1</sup>, Andrea Brandão – UFSC – decalapa@ced.ufsc.br

GT: Educação e Comunicação / n.16

Agência Financiadora: Sem Financiamento

*“... 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).*

### **INTRODUÇÃO**

Em muitos dos centros produtores e difusores do ensino à distância toma-se tal modalidade de ensino como uma prática dissociada do ensino presencial, e também de todas as teorias que fundamentam os objetivos educacionais de formação de um sujeito. Pode-se lidar com a questão de forma mais ampliada, porém simplificada, de uma escolha entre ideologias que suportam e que orientam a prática, que poderia ser apresentada rapidamente como um embate entre uma visão mais liberal, que apóia o discurso instrumentalista da eficiência e do produto, contra uma visão mais socialista e revolucionária, que tece conceitos e valores historicamente construídos dentro do campo educacional.

No entanto, talvez o futuro não esteja na escolha aparentemente simples por uma dessas visões. Porque não é suficiente optar por uma apologia da técnica, na qual predomina a adoção dos novos aparatos tecnológicos sem critérios e objetivos específicos (colaborando efetivamente para reafirmar a instrumentalização dos processos educativos), como também de nada adianta uma resistência à adoção das TIC na educação, na qual predomina o afastamento de um mundo real já permeado e transformado pela tecnologia (o que também não apresenta alternativa a processos já desgastados e ultrapassados).

Uma vez que assumimos que o avanço das tecnologias de informação e comunicação (TIC) é inevitável e que a globalização já derrubou irreversivelmente as

---

<sup>1</sup> Esse estudo é fruto da Tese de Doutorado sob orientação de Rainer Randolph e Michel Menou.

fronteiras de nações e comunidades particulares, podemos, por outro lado, buscar uma compreensão de que esses processos, mesmo apresentados como fábula apesar de sua perversidade, podem ainda ser apropriados segundo objetivos humanos e sociais, o que garantiria a possibilidade de uma outra globalização (Santos, 2000).

Dessa forma, parece que a questão mais complexa, para além de resistir ou “adotar” as TIC na educação, 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. Por formação crítica entende-se uma educação para a transformação social, através do fortalecimento de sujeitos, tanto em sua capacidade de reflexão crítica como em suas formas de ação política. O objetivo de uma educação libertadora é a potencialização dos sujeitos do conhecimento para a ação política. 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.

A possibilidade de uma formação crítica na EaD pode ser uma alternativa viável porque a EaD apresenta duas frentes possíveis de ação. A primeira é que a base de sustentação da educação é a comunicação, de forma que as bases técnicas para que a comunicação entre indivíduos aconteça já existe nas práticas educativas à distância. A segunda é que, em sua maioria, os cursos são realizados pela comunicação em rede, e esta tem como princípio, desde a criação da Internet, a liberdade de expressão, seja pelo anonimato, seja pelo incentivo à autonomia, seja pelos limites no controle da comunicação dada através de uma interação *Todos e Todos* (Lévy, 2000).

Se assumirmos como ponto de partida da busca de uma formação crítica na EaD o método problematizador de Paulo Freire, que defende uma educação libertária através de uma práxis que transforma o processo de comunicação educacional em uma comunicação dialógica, pode-se reconhecer que as bases tecnológicas usadas para a EaD oferecem hoje as condições necessárias para uma comunicação dialógica, muito embora não seja esse o objetivo pedagógico assumido na grande maioria dos casos. A questão deste artigo é justamente que **ele poderia ser**.

Ao buscar proporcionar na Ead uma formação crítica dada principalmente pela ação dialógica na EaD, algumas práticas comunicativas devem ser repensadas na mediação tecnológica.

A prática comunicativa tradicional, que é a forma replicada na maioria dos cursos EaD, esta afastada da comunicação defendida por Freire porque nela a fala é estratégica e visa uma reação específica no destinatário, sendo a oralidade unidirecional e informativa. Tais atos comunicativos estratégicos, criticados longamente por Habermas (1984; 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 não pode ser a base comunicativa para uma formação crítica.

Além disso, para Freire 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<sup>2</sup>. 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.

Este artigo vai estudar as condições de possibilidade dadas pela educação a distância, a nova prática educativa do mundo contemporâneo, de permitir um uso alternativo das tecnologias na educação como uma prática educativa capaz de promover a formação crítica do sujeito.

## **COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM**

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 intercruzadas. Porém, 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.

---

<sup>2</sup> De forma sucinta, ação dialógica 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.

A comunicação interpessoal pode tender a não ser nada além de uma simples troca de informações entre as pessoas, mas também pode promover encontros onde as redes de computadores proporcionem a criação de verdadeiros espaços sociais de interação entre as pessoas (Wellman et al, 2002). Até mesmo criando vínculos maiores como na criação de comunidades<sup>3</sup>. Entendemos 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.

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 (1994) 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, 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.

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. Mas, principalmente, onde a permanência se dá apenas pelos indivíduos (Wellman, 1999).

Contudo, observamos que, ao haver uma ampliação da capacidade de participação de um indivíduo em várias comunidades virtuais, há, 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.

---

<sup>3</sup> Segundo Marshall (1998, p. 97), compete à comunidade um conjunto de relações sociais baseadas em alguma coisa que os participantes têm em comum, geralmente um senso compartilhado de identidade.

Essa aparente falta de comprometimento e profundidade nos relacionamentos sociais do ciberespaço talvez se dê, por um lado, 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. Individualidade que é reforçada pelas 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.

Em outra 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 se submetem a ela<sup>4</sup>. Por conseguinte, o entendimento de que as comunidades virtuais são domínio do indivíduo, e que 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.

Há, todavia, dois perigos previsíveis de instrumentalização que poderiam 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; e, em segundo lugar, tendo tomado o sujeito apenas em sua esfera

---

<sup>4</sup> 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 (Jordan, 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 escrevera na lista de discussão dessa comunidade. Esse autor alega que 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. O suicídio cibernético de Newman ilustra duas lições: a) os limites que uma leitura individualista pode trazer ao ciberespaço; b) laços interpessoais com fortes sentimentos de pertencimento e identidade social em uma comunidade virtual.

individual, o ciberespaço poderia propiciar a instrumentalização do indivíduo através da seletividade nesses agrupamentos. É claro 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 o lugar de liberdades individuais; porém, em contrapartida, haveria uma valorização maior de características adquiridas, como estilo de vida, interesses voluntários e normas compartilhadas.

Entendemos que as comunidades virtuais, no momento em que transcendem um simples agrupamento de indivíduos movidos por interesses particulares e criam redes de laços interpessoais que levam à sociabilidade, suporte, senso de pertencimento e identidade social, podem 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 canais de comunicação.

Apesar das principais implicações - do ciberespaço ser programado, organizado e controlado pela própria natureza das tecnologias de informação e comunicação e também propiciar agrupamentos seletivos de indivíduos com pouco envolvimento e comprometimento -, 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 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*, a interação social é relegada a um segundo plano, e tomada como prática complementar ao fazer pedagógico do curso.

A maioria dos cursos EaD tem um enfoque bancário e pecam pela ênfase no individualismo da construção de conhecimento, que não pode deixar de ser compreendido como um processo social. 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. Além disso, 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.

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.

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 esteja acontecendo, mas, sim, que ela poderia ocorrer. Reafirmamos, portanto, que a diferença está na forma de apropriação das TIC, 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 Palloff e Pratt (1999) que dizem 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*”. Klobas e Renzi (2002) 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.

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.

Uma ponte com a teoria freiriana poderia ser realizada 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 é a da possibilidade da criação de um espaço do devir. As comunidades de aprendizagem formadas segundo o enfoque desses autores oferecerem a oportunidade do sujeito poder fazer a articulação entre cotidiano, espaço e comunidade. Esse momento pode tornar-se um espaço vivo e espontâneo, que não está completamente ordenado e programado, mas que é construído cotidianamente, através da comunicação dialógica, em espaços coletivos de interação. 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.

Seria preciso, portanto, desenvolver uma possibilidade de elaboração da ação dialógica na EaD como uma potencialidade latente nas TIC, que poderiam ser usadas segundo critérios e objetivos humanos e sociais da possibilidade de uma outra globalização, e também de uma outra educação que fundamenta uma opção político-pedagógica de emancipação e transformação.



O principal, no entanto, seria perceber a potencialidade existente nessas comunidades de promover ação dialógica. Isto é, ao promover as trocas comunicativas de forma dialógica, em um ambiente que promove o relacionamento horizontal e o compartilhamento de idéias, essa comunidade de aprendizagem pode vir a 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.

## A AÇÃO DIALÓGICA NA EAD

Partimos do pressuposto central que a ação dialógica é prática pedagógica necessária para a formação crítica. Para a ocorrência da ação dialógica, o método problematizador de Freire exige relacionamento horizontal e compartilhamento de idéias ancorados na prática social e na reflexão, com vistas à ação política. Logo, como recurso analítico, desdobramos a ação dialógica em cinco elementos essenciais: relacionamento horizontal, compartilhamento de idéias, prática social, reflexão crítica e ação política, que poderiam ser tomados como variáveis sistematizadas na verificação da existência da ação dialógica em ambientes virtuais de aprendizagem de cursos *online*.

O primeiro elemento essencial 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, quer seja na viabilização da ação comunicativa na qual os alunos possam pronunciar o seu entendimento sobre o mundo e negociá-lo, o relacionamento horizontal seria a base necessária para uma prática educativa não-hierárquica que promovesse a expressão livre das idéias sobre o mundo, a construção de sentidos e a re-significação deles no confronto com idéias diferentes. Portanto, seria a capacidade dos sujeitos de pronunciarem o mundo e, pensando o mundo pensarem-se dentro e a partir dele.

Com o ***compartilhamento de idéias***, os alunos passariam a operar, cotidianamente, as experiências pessoais e suas diferenças, sem as quais o processo de ensino-aprendizagem ficaria empobrecido e tenderia a tornar-se ideológico. Uma educação aberta propiciaria o embate de diferenças, 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.

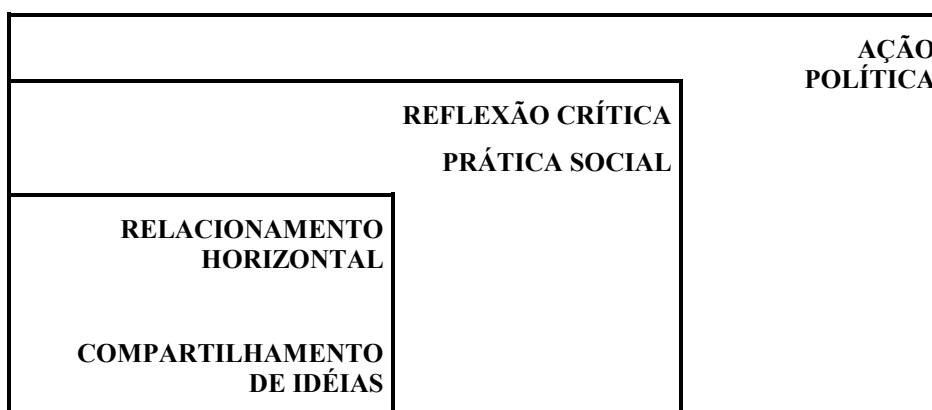
A *reflexão crítica* pressupõe a busca de conhecer, compreender o mundo, e refletir criticamente sobre como ele se apresenta e se há alternativas a essa concepção predominante. O pensar e falar sobre o mundo significa o *desvelamento do mundo*, de um sujeito ao outro em um discurso multidirecional e como sujeitos desse processo de *desvelamento*. Pensar criticamente sobre o mundo requer admitir que não há uma verdade única, e, assim sendo, seria permitida e desejada a criação de outras interpretações.

Segundo Freire, a reflexão não se separa da ação e, por isso, o complemento da reflexão crítica é a *prática social*, que deveria atender aos requisitos de uma prática democrática da ação comunicativa em espaços sociais de interação. Se em uma 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.

O movimento dialético entre reflexão e prática social tem como fim a *ação política* dos sujeitos no mundo. 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. Uma educação contextualizada pode começar a promover essa práxis a partir do não-descolamento do sujeito com o contexto em que vive, 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.

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 1, que apresenta uma possível sistematização da ação dialógica de Freire para a EaD.

A verificação da capacidade de um curso *online* promover a formação crítica é feita através da identificação, nos espaços sociais do curso, da presença dos cinco elementos essenciais da educação problematizadora. Nosso esforço segue agora na direção de encontrar meios de reconhecer e identificar o quê poderia representar cada um desses elementos na EaD. O Quadro 2 mostra um Modelo Conceitual, que seria a tentativa de sistematizar esquematicamente um recorte empírico da formação crítica na EaD, desdobrando os cinco elementos essenciais em indicadores observáveis e em suas variáveis próprias de mensuração .



QUADRO 1 – ELEMENTOS DA FORMAÇÃO CRÍTICA DO SUJEITO

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, 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 de tarefas compulsórias. Assim, a sua existência indicaria a possibilidade de existir comunicação dialógica no curso *online*, pois ela permitiria a troca. Esse indicador poderia ser identificado no curso através da verificação da distribuição dos fluxos das mensagens trocadas, e mostra 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 fala também de relações de poder, que não deveriam ser hierárquicas e verticais. Em cursos *online* esse relacionamento pode ser

captado verificando a existência de *Diálogo Aberto e Informal*. Para identificar a sua presença podemos 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. Segundo, verificando a percepção dos alunos sobre a qualidade do seu relacionamento com o professor e com o seu grupo. Esse indicador 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.

Sobre o *Compartilhamento de Idéias*, defendemos que uma das características particulares da EaD é poder agrupar pessoas de lugares diferentes, com uma variedade de culturas, realidades, preocupações e interesses, o que só agregaria valor à 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 dessas diferenças. Ele poderia ser representado por dois indicadores observáveis: o *Convívio com a Diferença* e a *Aprendizagem Colaborativa*.

O *Convívio com a Diferença* 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*. 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.

<b>AÇÃO DIALÓGICA</b>		
<b>ELEMENTOS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>VARIÁVEIS DE MENSURAÇÃO</b>
Relacionamento Horizontal	Comunicação bidirecional	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distribuição de mensagens trocadas.</li> </ul>

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

QUADRO 2 – MODELO CONCEITUAL

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. Ela pode ser identificada 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. Entendemos a *Comunidade de Aprendizagem* como 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, que poderia ser verificado 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. Porém, a possibilidade de surgimento de tais discussões depende diretamente do conteúdo abordado no curso. Outra forma de observar a existência desse indicador 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 uma capacitação instrumental. Por outro lado, a interdisciplinaridade 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 seria o indicador individualista do Modelo, porém, poderíamos ainda assim verificar a existência de reflexão 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 de toda essa formação crítica. O estudo desse elemento entra no Modelo 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*.

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 que participem 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 freqüentar o curso, já que a manutenção dessas raízes culturais fortalece o envolvimento comunitário e o compromisso social.

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, a intenção não é 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 de existência da ação dialógica.

## CONCLUSÃO

O presente afastamento do pensamento crítico de uma apropriação das TIC no novo campo da educação a distância promoveu uma necessidade de procurar operar 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.

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.

A partir do conceito da ação dialógica como prática necessária para a formação crítica do sujeito para a transformação social, reconhecemos a necessidade de existência de ação dialógica em propostas educativas libertárias da educação a distância, e definimos cinco elementos essenciais da formação crítica: o relacionamento horizontal, o compartilhamento de idéias, a reflexão crítica, a prática social, e a ação política.

Esses cinco elementos foram tomados como indicadores para propiciar uma análise de ambientes comunicativos de cursos a distância, em sua potencialidade de suportar as práticas necessárias para a promoção da ação dialógica.

## REFERÊNCIAS

- BROOKFIELD, Stephen D. Developing critical thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting. Milton Keynes, UK: Open University Press, 1987.
- FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987/1971.
- GARRISON, D. Randy. Computer conferencing: the post-industrial age of distance education. *Open Learning*, v. 12, n. 2, p. 3-11, 1997.
- HABERMAS, Juergen. *Pensamento pós-metafísico: estudos metodológicos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- \_\_\_\_\_. *The theory of communication action*. Boston: Beacon Press, 1984. v. 1, 2.
- HARTLEY, J. *Learning and Studying: a research perspective*. London: Routledge, 1998.
- JORDAN, Tim. *Cyberpower: the culture and politics of cyberspace and the Internet*. London: Routledge, 1999.
- KLOBAS, Jane E.; RENZI, Stefano. Developing community in online distance learning. In: WRYCZA, S. (Ed.) *In: ECIS 2002 - EUROPEAN CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS, 5., 2002*. Gdansk, Poland, 2002. *Anais do ECIS 2002 "Information Systems and the Future of the Digital Economy"*. Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego, 2002. v. 2, p. 1384-1392.
- LAPA, Andrea. *A formação crítica do sujeito na educação a distância: a contribuição de uma análise sócio-espacial*. 2005. 302 f. Tese (Doutorado em Planejamento



Urbano e Regional) - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

LÉVY, Pierre. A Emergência do *Cyberspace* e as mutações culturais. In: PELLANDA, N. M. C.; PELLANDA, E. C. Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

MARSHALL, Gordon. (Ed.). A dictionary of sociology. New York: Oxford University Press, 1998.

MASON, Robin (Ed.). Computer conferencing: the last word. Victoria, British Columbia: Beach Holme, 1992.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PREECE, Jennifer. Online communities: designing usability, supporting sociability. Chichester: John Wiley & Sons, 2000.

REINGOLD, Howard. The virtual community: surfing in the Internet. London: Minerva, 1994.

ROGERS, Carl R. Freedom to learn for the 80s. Columbus, OH: Charles Merrill, 1983.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SELMAN, Gordon; DAMPIER, Paul. The foundations of adult education in Canada. Toronto: Thompson Educational, 1991.

SUMNER, Jennifer. Serving the system: a critical theory of distance education. Open Learning, v. 15, n. 3, November, p. 267-285, 2000.

WELLMAN, Barry; HAYTHORNTHWAITE, Caroline. (Ed.). The Internet in everyday life. Malden: Blackwell Publishing, 2002.

WELLMAN, Barry; GULIA, Milena. Virtual communities as communities: Net surfers don't ride alone. In: SMITH, Marc; KOLLOCK, Peter (Ed.). Communities in cyberspace. London: Routledge, 1999. p.167-194.