

A AÇÃO DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Dialogical action in distance learning

Andrea Brandão Lapa*

Resumo

Este ensaio aponta uma maneira de formar criticamente o sujeito através da educação a distância, elaborando uma análise sócio-espacial dos espaços interativos *online* e de práticas educativas libertadoras. A partir da teoria freiriana da ação dialógica - que significa a reflexão crítica associada à prática social, dadas em um relacionamento horizontal que promove o compartilhamento de idéias com vistas à ação política -, foi elaborado um modelo para analisar cursos *online* em sua capacidade de formar criticamente o sujeito.

Palavras-chave: Ação dialógica. Formação crítica. Educação a distância. Comunidades de aprendizagem.

Abstract

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 essay indicates 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 freiriana theory of dialogical action - which means the critical reflection associated to the social practice, given in a horizontal relationship that promote the sharing of ideas, towards a political action -, a model

.....

Professora adjunta do departamento de metodologia de ensino - centro de ciências da educação - universidade federal de santa catarina; mestrado e doutorado em planejamento urbano e regional pela universidade federal do rio de janeiro. Email: decalapa@ced.ufsc.br

was developed to analyse online courses in their capacity to critically educate the subject.

Keywords: Dialogical action. Critical thinking. Distance learning. Learning communities.

“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, 1991, p. 30).

INTRODUÇÃO

São variados os aspectos a serem considerados sobre a apropriação das TIC na educação. Em muitos discursos emerge a questão 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. Porém, não é suficiente optar por uma apologia da técnica, que adota os novos aparatos tecnológicos sem critérios e objetivos específicos, o que tem colaborado efetivamente para reafirmar a instrumentalização dos processos educativos, como também de nada adianta uma resistência à adoção das TIC na educação, porque esta não apresenta alternativa.

Uma vez que assumimos que o avanço das tecnologias de informação e comunicação (TIC) é inevitável, e que a globalização já derrubou irreversivelmente as fronteiras de nações e comunidades particulares, podemos, por outro lado, buscar uma compreensão que transcenda a necessidade de adaptação humana aos impactos das novidades tecnológicas. Milton Santos (2000) considera a existência de três mundos num só: 1º) o mundo tal qual nos fazem vê-lo (o ideológico): a globalização como fábula;

2º) o mundo tal qual é (o verdadeiro): a globalização como perversidade; e 3º) o mundo como ele pode ser(o político): uma outra globalização. Conscientes da máquina ideológica que sustenta as ações da atualidade (garantindo a reprodução do próprio sistema), e também atentos à adesão desenfreada aos comportamentos competitivos de um sistema perverso que abandona aquilo que é humano, posicionamos-nos juntamente a este autor num resgate humanista que busca a construção de uma outra possibilidade de globalização.

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. Este artigo vai estudar as condições de possibilidade dadas pela educação a distância de permitir um uso alternativo das tecnologias na educação em uma prática educativa promotora da emancipação através da viabilização de uma formação crítica do sujeito, tanto em sua capacidade de reflexão crítica como em suas formas de ação política.

Ao tratar da subjetividade do estudante podemos supor que existe aí uma possibilidade dada pelo limite existente nas determinações apresentadas pelo mundo contemporâneo, tendo em vista que o sujeito, por ser histórico, faz a sua história pelas interpretações e ações que realiza. Entendido dessa forma, o mundo pode trazer determinações, mas não está completamente determinado. Justamente por causa do sujeito e do seu potencial de ação no mundo.

Assim, concordamos com Paulo Freire (1987), que defende 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) o indivíduo, dotado de instrumentos adequados para esse encontro, 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 aponta a possibilidade através da formação crítica do sujeito, entendendo-a não como uma luta individual, mas como uma prática social

e propõe um método problematizador como contraponto a uma educação bancária.¹ Ele estaria baseado em uma das características essenciais da educação: ser um processo de comunicação. Na educação tradicional, em sua maioria bancária, a fala estratégica visa a uma reação específica no destinatário, sendo a oralidade unidirecional e informativa. Tais atos comunicativos estratégicos, também criticados longamente por Habermas (1984; 1990), buscam produzir reação no destinatário de modo causal, de fora para dentro e não poderiam ser a base de uma educação libertadora. Segundo esses autores, não ser possível refletir os processos educativos requerem uma comunicação de outra qualidade, dialógica, que visa à troca e não a simples transmissão de informações em uma única direção.

Além disso, não há educação que não seja social, e, assim, Freire 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. A transformação só é possível com ação e reflexão juntas e ambas acontecem através da palavra, do diálogo, isto é, nos termos de Habermas, a prática comunicativa não estratégica.

A resposta para a pergunta de como formar criticamente o sujeito seria, segundo Freire, através de um método problematizador de ensino-aprendizagem baseado na relação sócioespacial dada pela **ação dialógica**. Ela seria a práxis que visa à **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 POSSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

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. 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 professor, e a comunicação aluno-professor ser mediada por algum meio tecnológico (Landim, 1999).

Em razão das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), as opções em tempo e espaço são realmente outras, pois permitem práticas educativas em diferentes combinações, como: a) mesmo tempo e mesmo espaço (a tradicional sala de aula); b) mesmo tempo e espaço diferente (as aulas por conferência de vídeo, rádio, ou telefone); c) tempo diferente e mesmo espaço (aulas individuais em laboratórios); d) 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. No caso da educação a distância, a tecnologia 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 (1984; 1990) 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).

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 mal se poderia considerá-la realmente uma forma de comunicação como Habermas a coloca, mas 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.

A predominância de uma comunicação unidirecional nas trocas comunicativas caracteriza um modo de educação “*bancária*”, enquanto

que a criação de ambientes de troca e interação comunicativa reflete uma proposta que pode criar esferas públicas de aprendizagem através da promoção da ação comunicativa.

Historicamente, a EaD não tem criado as condições de uma educação libertadora.² Na sua primeira geração (estudo por correspondência), a EaD 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 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 (ainda concentrada no material impresso), passou-se aos poucos para a oferta de comunicação unidirecional e depois bidirecional. Apesar do potencial para a ação comunicativa pelas possibilidades da TIC, 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 computadores, mostrando que antes das possibilidades dadas pelos recursos técnicos havia, sim, uma escolha de um modo de educação, que serve ou não ao *sistema*, ou que é ou não uma educação bancária.

Apesar desses meios estarem sendo usados primordialmente para promover e reforçar a instrumentalização, 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. 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 social³ para a promoção de uma educação libertadora.

Observa-se, porém, que não é simples promover uma educação libertadora nos cursos a distância, porque a criação e manutenção de esferas dialógicas implicam uma grande demanda de trocas comunicativas em comunidades instituídas, o que torna o curso a distância custoso e pouco eficiente. Talvez seja por esse motivo que, a despeito da grande presença da teoria freiriana nas práticas presenciais, a sua ação dialógica está praticamente ausentes do ensino a distância.

Em geral, as teorias que orientam a maioria das práticas na EaD se inspiram em abordagens de cunho mais individualista, como orientações oriundas do behaviorismo, cognitivismo ou da psicologia humanista, que respondem bem à necessidade de um estudante autônomo. Contudo, a pedagogia crítica (Giroux, 1996; 1997) defende a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem por um outro viés, afastado consideravelmente de postulações positivistas que entendem essa centralidade no aluno como a justificativa para a auto-aprendizagem individualista que prescinde do professor, de propostas de ensino e da interação entre todos os envolvidos na aprendizagem. A pedagogia crítica valoriza consideravelmente o contexto social da prática da aprendizagem como um processo ininterrupto de troca e interação, diferentemente das outras abordagens que valorizam mais as capacidades cognitivas para aquisição de conhecimento, a preparação adequada do ambiente de aprendizagem, os interesses individuais de cada um, como se o indivíduo pudesse aprender sozinho.

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. 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 interação que contribuam para a formação crítica do sujeito.

As teorias de viés individualista podem orientar grande parte dos cursos a distância, mas parecem restritas e insuficientes para fundamentar

propostas que tenham como objetivo principal a formação crítica de sujeitos como uma ferramenta de emancipação social. Seria preciso ir além e pensar qual a potencialidade da EaD de promover a interação social e a construção coletiva de conhecimento. Procurar os métodos e as práticas possíveis para a ação dialógica na EaD, isto é, para as práticas sociais que poderiam ser a base necessária para uma formação crítica mediada pela tecnologia.

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 é enviado de um ponto para outro de uma rede de computadores. Porém, essa concepção de prática social é muito restrita, apesar de eventualmente conveniente para ser utilizada em ambientes de aprendizagem *on-line*, 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.

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 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. 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.

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 quando as pessoas interagem através das redes de computadores e assim criam verdadeiros laços de solidariedade.

No entanto, ao mudar 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), há mudanças na qualidade das relações. A primeira mudança seria a base da comunidade, o indivíduo e não a coletividade (Wellman, 1999). A segunda seria um envolvimento limitado nas comunidades devido à proliferação de laços frouxos.

Todavia, uma leitura do ciberespaço como um domínio do indivíduo é limitada e ineficiente (Jordan, 1999). Quando os indivíduos encontram-se no ciberespaço, eles buscam criar modos de vida e se unem 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.⁴ 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 individual, o ciberespaço poderia propiciar a instrumentalização do indivíduo através da seletividade nesses agrupamentos.

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 sendo obrigadas a conviver com a diferença. Entretanto, as comunidades virtuais também trazem novas possibilidades, por poderem configurar-se em espaços de interação humana onde o coletivo se manifesta. Cotidianamente.

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, a característica mais relevante para este ensaio 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.

Contudo, a maioria dos cursos EaD tem um enfoque bancário e pecam pela ênfase no individualismo da construção 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. 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-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 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.

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.

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.

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 em que 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

Como recurso analítico, desdobramos a ação dialógica defendida por Freire 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. 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, que promova práticas educativas de compartilhamento de idéias e contextos diferentes, 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.

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**.

A reflexão crítica pressupõe a busca de conhecer, compreender o mundo, 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 a outro em um discurso multidirecional e como sujeitos desse processo de desvelamento. 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).

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. A prática educativa deve 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. Se em uma educação bancária, essa prática social é, quando muito, objeto de ensino abstrato, 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 não tem outro fim senão 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 do sujeito é feita através da identificação, nos espaços sociais do curso, da



QUADRO 1 – ELEMENTOS DA FORMAÇÃO CRÍTICA DO SUJEITO

presença dos cinco elementos essenciais da educação problematizadora de Paulo Freire. Nosso esforço segue agora na direção de encontrar meios de reconhecer e identificar o que poderia representar cada um desses elementos na educação a distância. 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 da formação crítica do sujeito em indicadores observáveis e em suas variáveis próprias de mensuração que serão o ponto de partida para uma possível análise de cursos EaD sobre a sua capacidade de formar criticamente o sujeito.

Em um curso *online* o **relacionamento horizontal** poderia ser verificado 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*.

- *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). Sua existência indicaria a possibilidade de existir comunicação dialógica no curso *online*, pois ela não estaria concentrada em uma única direção e 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 ou se há uma distribuição equilibrada de mensagens).

Um relacionamento horizontal. Em cursos *online* esse relacionamento pode ser captado verificando a existência de:

- *Diálogo aberto e informal* - fala de relações de poder, que não deveriam ser hierárquicas e verticais. 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*.

- 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.

- Aprendizagem colaborativa - intensifica e estimula o convívio com a diferença e poderia ser reconhecida quando o curso *online* enfatiza 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. Ela 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.

- *Comunidade de aprendizagem* - a experiência de prática social no espaço de aprendizagem do curso online. 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* - 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 (cursos com maior ênfase em treinamento de habilidades específicas tendem a não almejar uma formação ética e moral abrangente). 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.

- *profundidade de reflexão* - representaria o nível e a intensidade da reflexão experimentada pelo estudante. Apesar de ser o indicador individualista (sob orientação da psicologia) poderia ainda assim verificar a existência de reflexão em um contexto social, portanto coletivo e não individual.

A **ação política**, apesar de listada como o quinto elemento essencial para a formação crítica, é, na verdade, a finalidade de toda a 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*.

- *Integração do contexto dos estudantes* - o contexto do estudante deve estar permanentemente presente desde a elaboração do currículo do curso, que deve ser realizado com a participação dos estudantes e se desdobrar sobre a realidade e as suas necessidades. Deve haver 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.

- *Manutenção de laços comunitários* - valor dado ao estudante que se apropria 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.

- *Retorno social* – apesar de raro, refere-se ao fomento de projetos comunitários, à aplicação de discussões ao cotidiano de cada um, à solidariedade no grupo de estudo, e à 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 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 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.

a ação dialógica na educação...

<i>AÇÃO DIALÓGICA</i>		
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 - MODELO CONCEITUAL (Lapa, 2005)

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 seu 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 à distância, em sua potencialidade de suportar as práticas necessárias para a promoção da ação dialógica.

NOTAS

- 1 Segundo Freire, uma educação bancária se resumiria ao ato do educador, reconhecido como o detentor do saber, de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos (Freire, 1987).
- 2 A análise histórica dividida em três gerações da EaD, a saber: o estudo por correspondência, a educação multimídia a distância, e a educação a distância mediada por computadores, foi retirada de Sumner, 2000.
- 3 Jenny Preece realizou um estudo detalhado sobre os tipos de recursos disponíveis para promover trocas comunicativas na EaD, e analisou o potencial de cada um para atender práticas pedagógicas específicas. Contribui ao apresentar a experiência do aluno de forma integrada não separando as experiências online e offline (Preece, 2000, p. 161 e 162).
- 4 Para ilustrar a possibilidade de criação de comunidades virtuais com fortes laços de pertencimento e identidade social, Jordan (1999, p. 97-98) reporta-se ao suicídio cibernético de Blair Newman, 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. O indivíduo, apesar de todas as regras que protegiam seus direitos,

a ação dialógica na educação...

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.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

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: 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.

GIROUX, Henri. **Counternarratives: cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces**. New York: Routledge, 1996.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

_____. **Pedagogy and the politics of hope: theory, culture, and schooling: a critical reader: the edge, critical studies in educational theory**. Boulder, Colo.: WestviewPress, 1997b.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988. (Novas buscas em educação, v. 34).

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.

LANDIM, Claudia. Educação a distância: algumas considerações. Rio de Janeiro: [S.n.], 1997. Disponível em: <<http://www.cciencia.ufrj.br/educnet/eduead.htm>>. Acesso em: jul. 1999.

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.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991. (Série Temas).

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.

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.

a ação dialógica na educação...

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.