



EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: APROXIMANDO DISTÂNCIAS

DISTANCE EDUCATION: APPROACHING DISTANCES

Coronel QCO Giovana Oliveira Farias, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil. Aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Professora da Fundação Osório, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: gof1967@gmail.com.

Resumo

A Educação a Distância tem sido alvo de muita atenção no contexto social, político, econômico e educacional atual. O presente trabalho teve como proposta investigar como a relação de interação é construída e alimentada ao longo de um processo educativo a distância. Em um primeiro momento, centrou-se sobre a questão da distância, desenvolvendo e analisando vários tipos de distância e suas implicações no processo pedagógico. Em um segundo momento, debruçou-se sobre os elementos principais constitutivos da Educação a Distância, passando ao questionamento de sua importância para a construção de relações interativas, através de estratégias de aproximação da distância.

Palavras-chave: interação, distância, educação, estratégias de aproximação

Abstract

Distance Learning has been the target of much attention at the present social, political, economic and educational context. The aim of this study was to investigate how interaction is built and sustained throughout a distance educational process. Firstly, it focused on the aspect of distance. It developed and analysed different types of distances, as well as their implications for the pedagogical process. Secondly, it discussed the main elements of Distance Education besides its importance for building interactive relations by means of distance approaching strategies.

Keywords: interaction, distance, education, approaching strategies

INTRODUÇÃO

A Educação a distância (EAD) é um sistema pedagógico praticado desde o ensino e difusão do Cristianismo. Como nos diz Landim: *“Desde o primeiro século, os padres da Igreja ditavam suas obras a seus estenógrafos, que, juntamente com os copistas, se encarregavam de multiplicá-las, com a finalidade de ensinar e divulgar a boa nova do Messias de Belém”* (LANDIM.1997.p.1). Constata-se, então, que a mídia escrita constituiu o primeiro recurso para estabelecer comunicação quando a distância física não permitia o encontro dos interlocutores.

Entretanto, a circunstância atual, marcada pelo desenvolvimento expressivo e incessante das tecnologias de informação e comunicação, influenciando todos os campos do conhecimento, vem trazendo para a EAD novos enfoques e aumentando a necessidade e a possibilidade da educação continuada e permanente, que possibilite ao educando a contínua (re)aprendizagem, atualização, ampliação, o aprofundamento e aperfeiçoamento de seus conhecimentos.

É consenso que a escola convencional, apesar de sua relevância no contexto social, não atende à crescente demanda de novos conhecimentos e saberes, que se multiplicam



de forma a todo instante. Agregada ao campo da educação, a modalidade de EAD apresenta-se como um sistema pedagógico alternativo eficaz, redimensionado pelos avanços tecnológicos, para atender às expectativas da nova Sociedade digital e da Informação.

Este estudo possibilitou a investigação de fatores e mecanismos que influenciam o processo de interação no sistema de Educação a Distância (EAD), buscando as bases para o conhecimento de estratégias propulsoras do contato interativo.

A partir da perspectiva de que as indagações e os questionamentos são as molas que impulsionam o conhecimento, esta pesquisa parte das dúvidas e inquietações que emergiram da minha experiência e conhecimentos acerca de EAD.

A qualidade das relações e dos vínculos humanos, especialmente entre professor e aluno, constituem um dos fatores fundamentais para o sucesso de um processo ensino - aprendizagem, ou “*ensinagem*”, cunhando um termo de José Bleger (BLEGER. 1998. p.65). Assim, como professora e educadora, tenho especial interesse em conhecer e compreender melhor a engrenagem do processo interativo em um espaço marcado pela distância física.

O estudo buscou responder questões como o lugar e o status ocupado pela comunicação interativa no processo de EAD; fatores que influenciam a comunicação interativa, positiva e negativamente; as relações pessoais como promotoras da comunicação interativa e vice-versa, e as estratégias propostas disponíveis para o enriquecimento do contato interativo.

Nas discussões e análises tecidas no decorrer do presente estudo, teve-se por objetivo principal buscar indícios de respostas para as indagações e inquietações que nortearam a investigação, através das possibilidades de análise que se descortinaram em forma de diferentes categorias geratrizes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Baseado nos parâmetros da pesquisa qualitativa, este estudo percorreu caminhos que desvendassem aspectos a respeito da interação a distância, dos processos de isolamento e das estratégias de aproximação em um curso de Educação a Distância.

Os sujeitos participantes são oriundos do sistema de ensino de idiomas a distância do Exército Brasileiro: alunos que residem e se encontram localizados em diferentes localidades do Brasil, e professores oriundos do Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias (CEP/FDC), instituição promotora dos cursos de idiomas a distância para militares do Exército Brasileiro.

Os instrumentos de coleta de dados constituíram-se de entrevistas orais presenciais, entrevistas escritas eletrônicas, pesquisas de opinião dos alunos e redações.

A técnica da análise de conteúdo, proposta por Lawrence Bardin (1979), busca compreender o conteúdo latente nas falas, mensagens e comunicações do universo pesquisado, viabilizando a interpretação do escondido, ou do não-aparente, presente em qualquer discurso, pois estrutura-se em procedimentos técnicos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo aparente e latente das mensagens.

Desta forma, procura-se evitar os perigos da compreensão espontânea e ingênua, ao apoiar-se, sobretudo, em técnicas controladas de descrição de registros, cálculo de frequências, até a organização e estruturação de categorias que buscam o conhecimento sobre o emissor da mensagem e seu meio. Assim, procurou-se desvendar o lado oculto



das unidades de registros selecionadas, estabelecendo relação entre elas e aportando em um primeiro sistema amplo e abrangente de categorias.

Esse primeiro conjunto foi construído, basicamente, a partir dos tópicos temáticos pré-determinados para os instrumentos de coleta de dados em questão. Entretanto, todas as falas emergentes no decorrer do processo de análise de conteúdo, serviram de redirecionamento para a geração de novas categorias e subcategorias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados do estudo, os depoimentos coletados evidenciaram, basicamente, que, em um sistema de EAD, as questões centrais giram em torno de dois grandes eixos: **Distância** e **Aproximação da Distância**. Por um lado, os vários tipos de distâncias envolvidos neste processo pedagógico, e por outro, a possibilidade de se adotar estratégias de aproximação da distância para compensar e encurtar os diferentes distanciamentos entre os sujeitos da EAD.

A subcategoria **Distância Interativa**, computou mais da metade dos registros totais considerados, o que leva a relacionar esta preocupação atribuída pelos informantes ao aspecto dos desafios de se estabelecer e manter a interação comunicativa em um sistema educativo a distância. Apesar de outros tipos de distância terem sido enumerados, a distância interativa foi certamente, pregnante nos relatos.

Em segundo lugar na atenção dos informantes está a **Distância Física**, sendo enfocada como uma característica intrínseca da modalidade de EAD, podendo ser minimizada através de várias estratégias. O grau de importância atribuído à distância física tornou-se, então, diminuído (28,71%), ao ser comparado com o número de registros concentrados na área da **Distância Psicológica** (69,30%).

A categoria **Distância Psicológica** foi subdividida ainda em: **Distância Interativa**, referindo-se ao pouco grau de uma inter-relação comunicativa; **Distância Desafiante**, significando os obstáculos que dificultam a implementação de um sistema educativo a distância, com todas as implicações advindas da separação física dos sujeitos no processo; **Distância Solidária**, caracterizando a EAD como uma modalidade com grande potencial para a democratização do ensino a indivíduos que, de outra forma, não teriam a chance de se educar, e **Distância Alternativa**, compreendendo que a distância física representa uma forma alternativa de participação em um processo formal e sistemático de ensino-aprendizagem.

O eixo **Aproximação da Distância** surgiu através de depoimentos que revelaram estratégias de aproximação pedagógica a despeito da separação geográfica entre os sujeitos. Inseridas neste eixo, encontram-se três grandes categorias: **Sujeitos da EAD - Alunos**, **Sujeitos da EAD - Professor** e **Mediadores Pedagógicos**.

Na categoria **Sujeitos da EAD - Alunos**, sobressaíram os seguintes aspectos: **Atributo Pessoal**, significando as características e traços de personalidade esperados do aluno a distância, além de habilidades necessárias ao educando a distância; **Investimento Pessoal**, caracterizando o grau de motivação intrínseca ou integrativa do aluno; e **Investimento Profissional**, constituído pela motivação extrínseca ou instrumental que impulsiona a conduta de aprendizagem do aluno.

Na categoria **Sujeitos da EAD - Professor**, estão inseridos os seguintes aspectos: **Disponibilidade**, significando o quantitativo e o qualitativo de professores no quadro docente, capacitado para a gestão pedagógica; **Tutoria**, representando um subsistema



organizado, sistematizado e fluido de acompanhamento e orientação do aluno; **Relação Professor/Aluno**, definindo vínculos estabelecidos entre os sujeitos do cenário educativo, como fator de sucesso ou de interferência no processo ensino-aprendizagem; **Investimento**, referindo-se à questão qualitativa da formação, atualização e autoaperfeiçoamento do docente para atuar nesta modalidade, e finalmente, **Avaliação**, englobando procedimentos avaliativos empregados e diferentes concepções e abordagens avaliativas a distância.

Na categoria **Mediadores Pedagógicos**, os **Recursos Tecnológicos** são descritos como os meios físicos e virtuais passíveis de serem empregados como instrumentos que fazem a intermediação entre o docente e o aluno no processo de EAD; e o **Material Didático**, que é apontado como **Interativo**, capaz de provocar a participação ativa do aluno, criando a necessidade de seu contato com o professor e alimentando a cadeia dialógica entre esses agentes; e em **Autoexplicativo**, caracterizado por uma metodologia de manual de instrução, onde acredita-se que todas as informações e respostas dos conteúdos devam ser disponibilizadas e transferidas para o aluno no próprio material.

Em linhas gerais, essas foram as principais categorias que emergiram de falas e depoimentos, que abordaram o tema da interação *versus* isolamento no âmbito do sistema de Educação a Distância pesquisado. Procurou-se desvendar as estruturas subjacentes e latentes aos registros dos informantes, buscando um elo de coerência entre eles, a partir de uma postura crítica e reflexiva.

CONCLUSÕES

Ao longo desta pesquisa, o tema da Educação a Distância foi abordado segundo vários aspectos diferenciados e constitutivos de um sistema educativo gerenciado a distância.

Com o intuito de compreender melhor as implicações que um processo educacional a distância pode apresentar na qualidade da interação entre os sujeitos envolvidos, com ênfase na figura do professor e do aluno, foi possível constatar que a EAD carrega em seu bojo uma dupla faceta controversa.

Se por um lado, presta-se a suprir a dificuldade de acesso ao conhecimento, criando mecanismos que favorecem a democratização do saber e, por conseguinte, a aproximação de sujeitos com objetivos educacionais comuns; por outro lado, a Educação a Distância pode tornar-se um instrumento poderoso de isolamento, desigualdade, exclusão e alienação dos sujeitos envolvidos.

Partindo do pressuposto de que a EAD constitui um sistema pedagógico com identidade própria, dotado de características e demandas peculiares no processo educativo, foi possível verificar seu grande potencial comunicativo, interativo e integrador, apesar da sua vocação para um processo educativo a distância.

Não se educa na solidão, no isolamento, ou através de contatos esporádicos, mas por meio da rede de relações entre os interlocutores e entre os interlocutores e a instituição.

Assim, o educando precisa estabelecer e manter a conexão com a organização promotora do seu aprendizado sistemático, que, por sua vez, deve promover a interação com professores, alunos, a equipe administrativa e técnico-pedagógica. Tem-se assim, uma espécie de tráfego de várias mãos, mediatizado por recursos e instrumentos diversificados, a partir de uma dada abordagem pedagógica.



Pressupondo o conhecimento como uma construção social, construído primeiramente entre sujeitos para, posteriormente, vir a se tornar intrapessoal, o acompanhamento do percurso do aluno durante o processo ensino-aprendizagem, dialogando, estimulando, orientando e avaliando continuamente, é imprescindível na busca de alternativas que procurem reduzir o nível de distanciamento e isolamento.

O educando precisa sentir que não está só, e que a flexibilidade, a responsabilidade, autonomia, disciplina e iniciativa esperados do educando não representam uma aprendizagem isolada, independente e solitária.

O que se pretende é disponibilizar o espaço de interlocuções para que as informações e conhecimentos proporcionem ao sujeito a oportunidade de desenvolver seu potencial criativo, através das relações humanas para “aprender a aprender” e para “aprender a fazer”, sendo capaz de criar e recriar, se expor e se apropriar do seu conhecimento, a partir do compartilhamento de experiências e vivências.

Baseado no pressuposto dialógico da linguagem, uma das premissas em EAD é a de que o aluno não se constitui um mero espectador, ou um simples receptor de mensagens educativas e conteúdos planejados, produzidos e distribuídos por um centro docente, sem possibilidade de voz, indagações, orientações, esclarecimentos e trocas; a relação professor-aluno-professor caracteriza-se por uma dinâmica dialógica, pela qual, a (re)construção do conhecimento torna-se uma construção partilhada, coletiva e social.

Por esta ótica, o conhecimento deve ser elaborado e disputado no concreto das interlocuções, apoiando-se na linguagem como o lugar dessa construção, já que a palavra constitui o veículo condutor de múltiplas significações. O educando torna-se um ser expressivo e falante, que usa a linguagem para escrever o seu próprio texto; sujeito ativo de formação e informação, autor de sua própria aprendizagem.

Para se atingir este fim, é essencial que se cultive o processo de comunicação discursiva, através do qual, os educandos tenham espaço para expressar suas vozes. É a intensidade e efetividade da comunicação interativa que caracterizam um programa de EAD mais ou menos distante dos seus educandos, devendo haver o empenho para aproximar distâncias, não físicas, porque são conjunturais, mas psicológicas e interativas. Desta forma, será a predominância da palavra autoritária ou da palavra da réplica que contribuirá para a classificação de um sistema de EAD mais isolado e distante, ou interativo e colaborativo, respectivamente.

Toda aprendizagem parte de uma relação dialógica, através da qual dois ou mais sujeitos interagem para construir, reconstruir e compartilhar seus conhecimentos e aprendizagens; nenhuma significação é, em princípio, transmitida por um recurso tecnológico, e sim criada no processo das complexas e intrincadas relações dialógicas de um com o outro.

Segundo Bakhtin, as relações dialógicas são o aspecto gerador de diferentes vozes que se entrecruzam em multidireções, sendo o professor um orquestrador de múltiplas vozes, que a partir da dinâmica dialógica, enfatiza a coexistência de uma pluralidade de singularidades, contribuindo para que os educandos busquem permanentemente a informação e construam sua formação no tecido compartilhado da esfera social.

É confrontando diferenças que se gera o novo, e a presença do outro no diálogo enriquece a esfera dialógica; por isso, o processo educativo precisa ser interativo, marcado pelo diálogo, onde o outro representa um papel fundamental na formação da personalidade do sujeito; é através da relação dialógica com este outro que edificamos conhecimentos em uma compreensão mútua de sentidos: aquilo que um sujeito capta no



outro se encontra em analogia com o outro, pois um indivíduo não consegue compreender o que lhe é desconhecido.

Na Educação a distância, esse processo deve ser reforçado por mecanismos que provoquem e mantenham a interação comunicativa porque embora sejamos autores de nossa própria aprendizagem (autoaprendizagem), o lugar do outro assume uma grande parcela de responsabilidade pelo nosso processo de conhecimento, já que as nossas construções vão se constituindo na relação com a palavra alheia (interaprendizagem).

Para Bakhtin (1967), aquilo que se diz é determinado pelo lugar de onde se diz;, a percepção se dá a partir de um ponto de vista que configura uma estrutura passível de muitos ângulos de visão (lei do posicionamento). Com isso, aquilo que constitui o campo de visão de um indivíduo, excede o campo de visão do outro, podendo-se afirmar que aquilo que uma pessoa vê está fora do campo de visão da outra, sendo exatamente esta dinâmica responsável pela dimensão dialógica do conhecimento: pontos de vista diferentes e simultâneos se complementam na visão do todo e enriquecem a aprendizagem.

Nesta perspectiva, a construção do conhecimento é compartilhada, coletiva, surge da relação solidária, condição *sine qua non* para que haja a construção de sentidos no tecido social. É este outro que propicia a construção de um referencial, a partir do qual o sujeito (re)significa o seu conhecimento. É um processo que se assemelha a um espiral, no qual, há um movimento constante de construção e reconstrução a partir das significações e ressignificações geradas na interação com o outro. “*Os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus*” (MACHADO. 1997. p.125).

A EAD constitui uma linguagem específica da comunicação, tendo como uma de suas características diferenciais e peculiares, a separação física entre os sujeitos do processo educativo. Sem comunicação, não há educação e, por isso, é fundamental que esta modalidade educativa incorpore melhores mecanismos para gerar o diálogo. Tem-se assim, emissores – receptores - emissores, que partilham saberes, ideias, valores, experiências e informações, através de um canal que permite emitir/receber a informação simultânea ou posteriormente a sua emissão.

O processo de retroalimentação (*feedback*) deve completar o ciclo interativo-comunicativo, alternando receptores e emissores no circuito dialógico. Nesta rede comunicativa, o canal é apenas um meio, um recurso material e um veículo que, por si só, não é dotado da capacidade de dialogar, ou de estabelecer relações de sentido com o sujeito.

É sempre primordial que o outro assuma o seu lugar na comunicação, e possa, através de seus enunciados, criar e compartilhar diferentes textos no tecido discursivo. A (re)construção e compreensão de um enunciado é sempre dialógica e toda compreensão implica uma resposta, que desenvolve e dinamiza procedimentos de trocas comunicativas, diálogos e questionamentos, para que os interlocutores possam, por sua vez, contribuir para a (co)autoria do texto educativo.

Considerando que os sentidos se distribuem entre diferentes vozes, importa ainda perceber que em um processo de EAD, a linguagem representa um papel central na comunicação discursiva. Sendo linguagem escrita ou verbal, ela é naturalmente, dotada de potencial para o estabelecimento de relações dialógicas, não restringindo o processo de comunicação interativa a uma relação face a face.



Esse princípio traz consequências muito importantes para a modalidade de EAD, no que diz respeito à interação entre sujeitos do processo educativo, pois desenvolve a autonomia e iniciativa do aluno.

Como se pode perceber, a visão de mundo Bakhtiniana tem como alicerce uma concepção de homem marcadamente social, a qual se constitui na e pela interação, através da rede de relações sociais de que o homem participa permanentemente. Sendo a vida dialógica por natureza, não se consegue vislumbrar uma relação sem diálogo. Sendo a elaboração do conhecimento dialógica por natureza, torna-se inviável a adoção de modelos pedagógicos que impõem a palavra autoritária, em detrimento da contra palavra.

Se o sujeito constitui a linguagem e é por ela constituído (VYGOTSKY. 1984), os educandos são coautores dos seus enunciados, vinculados ao seu contexto histórico, social e cultural. Nesta linha, um sistema de EAD responsivo e dialógico busca desenvolver nos alunos, apenas fisicamente distantes, a autonomia e iniciativa necessárias a sua expressão enquanto sujeitos histórico sociais; busca valorizar sujeitos socialmente constituídos e construídos, imersos nas relações sociais historicamente herdadas e das quais devem participar de forma ativa e responsiva e busca priorizar a relação interativa entre os sujeitos fisicamente distantes, usando o potencial dialógico da linguagem para aproximá-los.

Trata-se de uma linguagem plástica, moldável à abertura, ao movimento, à diversidade da vida humana; para isso, é preciso que todo o sistema de EAD, desde seu pressuposto teórico e paradigmático, passando pela linguagem dos recursos didáticos aos instrumentos tecnológicos mediadores da interação dos sujeitos, esteja estruturado na direção do acontecer dialógico, compreendendo que só a cultura alheia é capaz de revelar profundidades que a unilateralidade de nossa própria cultura desconhece.

A compreensão epistemológica em que o sujeito é agente de sua construção no e pelo social, a partir das interrelações com o outro, não abre espaço para formas educativas que sujeitem, subjuguem e submetam o educando. Os sujeitos se constituem e são constituídos no social, através de atividades em que estabelecem relações entre si e com o mundo.

É no grupo que se dá o processo dialético de ensino- aprendizagem, dentro de uma perspectiva de Grupos Operativos, que segundo Pichón (PICHÓN. 1998. p.59) constituem-se em um “conjunto de pessoas com um objetivo comum” as quais procuram atingir seus objetivos, através do trabalho em equipe. É trabalhando em equipe que se ensina e aprende dentro de um paradigma em que ensinar e aprender estão integrados num processo de interlocução por meio do qual não se ensina aquilo que não se aprende.

Nesta concepção de ensino-aprendizagem, processo único e dialógico em permanente desenvolvimento, não cabe a noção tradicional e polarizada constituída por dois grupos separados e isolados no processo educativo: o que ensina e o que aprende. Essa dissociação não condiz com a concepção de grupos operativos, onde tanto docentes como discentes compartilham a aprendizagem mútua e recíproca.

Todo ser humano é dotado de potencial para ensinar e compartilhar experiências e, por isso, o esforço deve convergir para o ponto em que todos os agentes do processo educativo possam admitir o que sabem e o que ignoram, dentro de uma relação interpessoal de franqueza e respeito pelo outro. Essa predisposição se dá na medida em que se está aberto à indagação, à problematização, ao questionamento, à reflexão e, conseqüentemente, à própria aprendizagem.

O trabalho com a técnica dos Grupos Operativos mostra que tanto o ensino como a aprendizagem são frutos da incorporação e manipulação dos instrumentos de indagação



para compreender, questionar e atuar sobre a realidade; trata-se não só de assimilar informações, mas de transformar em ensino e aprendizagem, toda conduta, experiência e relação. Bleger (BLEGER. 1998. p.64/65) afirma que “*aprendizagem e ensino estão tão solidariamente relacionados que, com frequência, nos grupos operativos que se ocupam deste tema, cunhou-se um neologismo, que apareceu primeiro como lapso e que integra os dois termos: ENSINAGEM.*”.

O coordenador de um grupo operativo deve assumir a postura de co - trabalhador ou co - pensador com os demais membros do grupo, de acordo com a ideia de que todos devem se esforçar para romper e abandonar estereótipos, que por sua natureza paralisante, embargam o processo dialético de ensino e aprendizagem.

Não se deve procurar facilitar ou simplificar os fatos para que se aprenda mais rápido, ou se compreenda melhor, o que pode implicar na distorção da informação. Deve-se trabalhar a informação no nível em que ela se encontra e deixar por conta das relações que se estabeleçam no grupo, a forma de manipulá-la. Mas como fomentar essa capacidade nos alunos e professores? De que maneira, poderemos encontrar os instrumentos de problematização e indagação da realidade?

Trata-se de um exercício constante, através do qual, o professor ajuda o aluno a construir sua autoconfiança para que seja capaz de se assumir coautor e agente dos caminhos e atalhos encontrados na busca de soluções e respostas, enquanto explora suas potencialidades para construir, inovar, modificar e dinamizar sua capacidade criadora.

Deve-se superar a postura de acumulação de um repertório de conhecimentos que permanecem estáticos e intactos, e se livrar do fardo do sujeito-suposto-saber. Toda informação científica é potencialmente transformável e, por isso, deve ser recebida e incorporada como instrumento para operar.

O clima de descontração deve permear a evolução do trabalho nos grupos operativos, para que a autonomia possibilite ao grupo buscar o desconhecido, através do questionamento daquilo que não está elucidado.

O avanço da ciência decorre da busca de novos caminhos, diferentes perspectivas, pontos de visão e novas perspectivas passíveis de serem aplicadas às novas situações que emergem deste percurso. Para que isso aconteça, o sujeito precisa se liberar do medo de indagar, provocar, problematizar, suspeitar, de expor seu potencial para encontrar outras vias de acesso e (re)construção do conhecimento.

O pensamento é a mola mestra da aprendizagem e, no estabelecimento da espiral no trabalho com grupos operativos, o pensamento é continuamente provocado e ativado. “*pensar equivale a abandonar um marco de segurança e ver-se lançado numa corrente de possibilidades.*” (BLEGER. 1998. p. 74). O processo de “ensinagem” funciona, no grupo operativo, como uma verdadeira maiêutica, no sentido de que o grupo é o responsável pela criação dos seus objetivos, chegando as suas descobertas através da ativação da riqueza, experiência e do potencial criador que existe em cada sujeito.

Os integrantes de um grupo operativo, ao se permitirem pensar dialogicamente, tornam-se capazes de flexibilizar sua espiral, observando, escutando, relacionando suas próprias experiências às do outro, constatando que existem outros ângulos de percepção que não o seu.

Neste sentido, o coordenador do grupo, o professor, apoiando-se, como ponto de partida, nos esquemas referenciais do grupo, tem a responsabilidade de trabalhar os bloqueios, as barreiras, os entraves, as estereotípias e procurar manter um nível ótimo de ansiedade no grupo para que o pensamento dialético aflore.



A estruturação desse esquema é necessária à organização da personalidade, devendo convergir para a flexibilização, a sua permanente reestruturação e revisão.

Segundo Bleger (BLEGER. 1998. p.78), essa plasticidade do esquema referencial é obtida através do contato e interjogo com o objeto de indagação, pois é desta maneira que descobrimos o fenômeno, criando conscientemente o esquema referencial para percebê-lo. O questionamento dos esquemas referenciais mentais, como meio para romper os estereótipos, pode usufruir da técnica dos Grupos Operativos, a qual deve “orientar para a participação livre, espontânea, de seus integrantes, que assim trarão seus esquemas referenciais e os colocarão à prova numa realidade mais ampla, fora dos limites da estereotipia, do autismo ou do narcisismo, tomando consciência deles, com a consequente retificação”. (BLEGER. p.79).

A história que cada grupo operativo escreve é única e peculiar. Não se tem a pretensão de forçar uma operatividade, ou forjar um rendimento que não seja compatível com o emergente do grupo. Ele se organiza em torno de uma determinada tarefa, e é através das interrelações das personalidades envolvidas neste processo, que se evidenciará o crescimento e enriquecimento do conhecimento grupal e individual.

Bleger (p. 97) considera que o grupo operativo deve atuar dentro de um patamar de tempo limitado, previsto e regular, com duração superior a uma hora de duração, para que se obtenha um maior rendimento do grupo, diferentemente de um esquema de aulas presenciais convencionais, que privilegia um tempo de duração menor.

A técnica do trabalho com grupos operativos introduz uma nova mentalidade de tutoria interativa a distância, viabilizada, principalmente, pelas mídias eletrônicas e redes sociais, potencialmente capazes de conectar o coordenador (professor/tutor) ao seu grupo e vice-versa. Nesta perspectiva, o emergente do grupo pode definir as questões de enquadre, já que não existe um a priori grupal, na medida em que o emergente do grupo se constrói na razão direta das características e relações de seus integrantes.

Essas relações se estabelecem por meio de vínculos, que conectam os educandos entre si e com o conhecimento. Mas, o vínculo não constitui uma relação estática; ele cria-se e recria-se, constantemente, na situação de interação entre os sujeitos; ele acontece em função da unidade e qualidade da relação e da situação de comunicação e interação, que modificam permanentemente o campo de trabalho na dinâmica emergente da organização do grupo.

Concluindo, os pressupostos subjacentes à técnica dos Grupos Operativos apontam para uma outra configuração de mediação e interação pedagógica, construída no tecido dialógico e dialético da aprendizagem, dinamizando e relativizando os papéis em um circuito de ensino e aprendizagem mútuo, recíproco, compartilhado e colaborativo. Nesta dinâmica, a modalidade de Educação a Distância representa um sistema pedagógico de enorme potencial para educar, aproximando distâncias.

AGRADECIMENTOS

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Respuesta a la Revista “Novy Mir”. In: Estética de la Creación Verbal. 1967 - (346-352).



_____. De Los Apuntes de 1970-1971. In: *Estética de la Creación Verbal*. (354-378).

_____. El Problema Del Texto En La Lingüística, La Filología y Otras Ciencias Humanas. Ensayo de Análisis Filosófico. In: *Estética de la Creación Verbal*. (294-320).

BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. Lisboa:Ed.70, 1979.

BLEGER, J. *Temas em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FREITAS, M. T. Bakhtin e a Psicologia. In: Faraco, C. A. et alli. *Diálogos com Bakhtin*. Editora da UFPR, Curitiba, 1996.

LANDIM, Claudia Maria das Mercês Paes Ferreira. *Educação à Distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro, 1997.

MACHADO, I. A. (1997) Os Gêneros e o Corpo do Acabamento Estético. In: Brait, B. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Unicamp, Campinas.

MAMEDE-NEVES, M. A. C. *Pensamento e Comunicação- Um não existe sem o outro*. 1996, p.24.

_____. A crise dos paradigmas em Educação na ótica da Psicologia. In: Brandão, Z.(org.) *A crise dos paradigmas e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1994. P. 48-57.

MOORE, Michael G. *Autonomy and Interdependency*. *The American Journal of Distance Education*

Volume 8 Number 2 (1994). <http://www.ed.psu.edu/acsde/ed82.html>. Acessado em 1999.

_____. *The 1995 Distance Education Research Symposium: A Research Agenda*. *The American Journal of Distance Education*, Volume 9. Number 2 (1995).

<http://www.ed.psu.edu/acsde/ed92.html> . Acessado em 1999.

_____. *Distance Education Theory*. *The American Journal of Distance Education*. Volume

Number 3 (1991).<http://www.ed.psu.edu/acsde/ed53.html>. Acessado em 1999.

_____. *The Death of Distance*. *The American Journal of Distance Education*. Volume 9. Number 3 (1995). <http://www.ed.psu.edu/acsde/ed93.html>. Acessado em 1999.

_____. *Three Types of Interaction*. *The American Journal of Distance Education*. Volume

3. Number 2 (1989). <http://www.ed.psu.edu?acsde/ed32.html>. Acessado em 1999.

PICHÓN, Riviere, E. *Teoria do Vínculo*. São Paulo; Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. Martins Fontes, 1984.