

**EDUCAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: DO UNIVERSO
INDIVIDUAL À INTELIGÊNCIA COLETIVA**

MARCOS MEDEIROS DE SOUZA

**CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: DO UNIVERSO INDIVIDUAL À
INTELIGÊNCIA COLETIVA**

MARCOS MEDEIROS DE SOUZA

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Orientador:
Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz.

371.36
S729e

Souza, Marcos Medeiros de.
Educação e Construção do Conhecimento: do universo individual à inteligência coletiva / Marcos Medeiros de Souza. – Presidente Prudente - SP : [s.n.], 2008.
149 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE:
Presidente Prudente – SP, 2008.
Bibliografia

1. Grupos de discussão na internet. 2.
Conhecimento e aprendizagem. 3. Psicologia
cognitiva. 4. Grupo de trabalho virtual. I. Título.

MARCOS MEDEIROS DE SOUZA

**Educação e Construção do Conhecimento: do universo individual à
inteligência coletiva.**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 09 de maio de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE

Prof. Dr. Luciano Gonsalves Costa
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof. Dra. Tereza de Jesus Ferreira Scheide
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam que o conhecimento cresce quando é compartilhado com outras pessoas e a todos os professores que fazem do seu presente o futuro de seus alunos.

AGRADECIMENTOS

Ao professor orientador, Dr. Adriano Rodrigues Ruiz que, com seus ensinamentos, sua paciência e colaboração, fez aprimorar meus conhecimentos.

Ao corpo docente do Mestrado em Educação por sua dedicação e compartilhamento de conhecimento e sabedoria.

A todos meus colegas de turma a minha sincera saudade, pela convivência e amizade adquiridas em todo este tempo que estudamos juntos, e fica a esperança de continuarmos mantendo contato e a troca de experiências para um contínuo aperfeiçoamento.

Aos amigos e família, pelo companheirismo e os muitos momentos de alegria, de mau humor, de apreensões e dificuldades compartilhadas.

EPÍGRAFE

Existe uma mente comum à todos os indivíduos. Cada homem é uma abertura para o idêntico e para tudo que é idêntico. Aquele que entra na posse do direito da razão torna-se um homem livre, legítimo proprietário de todo o espólio. O que Platão pensou, ele pode pensar; o que um santo sentiu ele pode sentir; o que ocorreu a qualquer homem, não importa quando, ele pode entender. Quem tem acesso a essa mente universal é parte de tudo aquilo que é ou pode ser feito, pois ela é o único e soberano agente.

Dos trabalhos desta mente, a história é o registro. Seu caráter é ilustrado pela seqüência integral dos dias. O homem é explicável por nada menos do que toda a sua história. [...] Esta mente humana escreveu a história e é ela quem há de lê-la. A esfinge tem de desvendar seu próprio enigma.

Ralph Waldo Emerson.

RESUMO

Educação e construção do conhecimento: do universo individual à inteligência coletiva

O propósito desta dissertação foi investigar se a comunicação e a interatividade proporcionada pelo grupo de discussão em um espaço virtual, em situação contextualizada e problematizada, constituem caminho para se promover a construção do conhecimento. A pesquisa envolveu alunos das disciplinas de História do Pensamento Administrativo, Gerência Financeira I e Gerência Financeira II, do curso de Administração, de uma Universidade privada, do estado de São Paulo, tendo a Internet como ferramenta de apoio didático-pedagógico complementar aos estudos presenciais. Como metodologia recorreu-se a estudo de caso com foco no contexto acadêmico de ensino. Os dados foram coletados combinando-se a observação participante e depoimentos pessoais dos alunos, por meio de entrevista não-estruturada. Na análise, o recurso utilizado foi a desconstrução do texto transcrito das entrevistas, fragmentando-o em unidades de sentido que pudessem conter significados úteis ao objeto da investigação e, que por sua vez, foram classificadas em quatro categorias para análise. As categorias *Tempo e Espaço Virtual*, *Comunicação* e *Contexto* constituíram os argumentos parciais utilizados para validação da categoria *Construção do conhecimento*, que é o ponto central e, portanto, o fim da pesquisa. Como resultados, constatamos que ambiente virtual ampliou o espaço e o tempo da aula presencial, aumentando a comunicação e a possibilidade de troca de informação e de idéias a partir de relacionamentos interpessoais. Verificou-se que o grupo de discussão é um meio de aproximar pessoas na construção de conhecimento; que permite a interação entre sujeitos cognoscentes que podem, juntos, conceber e transformar um mundo cognoscível; que facilita a interação, ampliando o intercâmbio de informações em torno de redes de conversação. Ao analisar a categoria “contexto”, verificamos que a reflexão sobre argumentos que partem de diferentes pontos de vista fica mais rica a partir de uma dada situação, localizada e datada. Quanto à construção do conhecimento, percebemos que ela ocorre pela discussão acerca da realidade e de seu contexto, exigindo compreensão e entendimento de pontos de vista individuais em situação coletiva e dinâmica. E que o grupo de discussão é um instrumento, um ambiente, adequado para se viver um processo educacional ancorado na comunicação, no contexto e na informação.

Palavras-Chave: Comunicação. Grupos de Discussão. Ambiente Virtual. Inteligência Coletiva. Construção do Conhecimento.

ABSTRACT

Education and construction of knowledge: from the individual universe to collective intelligence

The purpose of this research was to investigate if the communication and interactivity provided by a groupware, on a contextualized and problematized situation, may constitute a way to promote the construction of knowledge. The research involved students at the disciplines of Administrative Thinking History, Financial Management I e Financial Management II, from the Business School of a private University at São Paulo State, using internet as pedagogical supporting tool to complement presencial studies. The methodology proposed was a case study focused on a scholar learning context. The data was collected combining participant observation and students personal testimonials using a non-structured interview. The analysis appealed to a text deconstruction of the interview corpus, fragmented on sense unities that contained useful meanings to the research purpose, classified on four categories. The categories *Time and virtual environment*; *Communication and Context* represented partial arguments to validate the category *Construction of Knowledge*, which is the thesis, and therefore, the purpose of the search. The results provided an evidence that virtual environment has extended time and space for live environment classes, increasing communication and the possibility of exchanging information and ideas on interpersonal relationship basis. The groupware provided a way to gather people on the construction of knowledge; allows interactivity among cognitive persons that may, together, conceive and transform a known world; facilitate information exchange on conversation nets. The category Context analysis showed that reflection over arguments that comes from different points of view becomes richer when it is contextualized on a located and chronologysed situation. On the construction of knowledge, we presented that it occurs by debate and conversation about reality and its context, demanding comprehension and understanding of individual points of view on a collective and dynamic situation. The groupware is a conversation tool, an appropriated environment for an educational process anchored on communication, context and information.

Key-Words: Communication. Groupware. Virtual Environment. Collective Inteligence. Construction of Knowledge.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Educação e Tecnologias Interativas de Comunicação.....	17
1.2 Objetivo da Pesquisa.....	18
2 A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL	20
2.1 Educação e Cultura.....	21
2.2 Sociedade e Comunicação.....	29
2.2.1 Comunicação e tecnologias interativas	32
2.2.2 Educação a distância: uma nova relação de tempo e espaço.....	41
2.3 Ambientes Interativos de Aprendizagem e Socioconstrutivismo.....	43
2.4 Educação e Autonomia: a disciplina da liberdade.....	49
3 O UNIVERSO DA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA.....	54
3.1 Estudo de Caso como Técnica de Pesquisa.....	55
3.1.1 Caracterização do estudo de caso.....	57
3.1.2 Aplicabilidade e generalização de resultados.....	59
3.1.3 O universo da pesquisa.....	61
3.2 Coleta de Dados.....	63
3.2.1 Observação participante.....	65
3.2.2 A entrevista.....	67
3.3 A Busca por Compreensão: o Processo de Análise dos Dados.....	72
3.3.1 Análise de conteúdo.....	73
3.3.2 Seleção, organização e classificação dos dados.....	74
3.3.3 Categorias analíticas.....	78
3.3.4 Análise e interpretação: expressando as compreensões obtidas.....	80
4 A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO	83
4.1 Tempo e Espaço Virtual.....	86
4.2 Comunicação.....	88
4.2.1 Troca de idéias e informação.....	89
4.2.2 Tirar dúvidas.....	91
4.2.3 Argumentos e pontos de vista.....	94
4.3 Contexto.....	97
4.4 Construção do Conhecimento.....	99
4.5 Compreensões: para além do sujeito e do objeto.....	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114
APÊNDICES.....	117
Apêndice A.....	118
Apêndice B.....	139

1 INTRODUÇÃO

A prosperidade das nações, das regiões, das empresas e dos indivíduos depende de sua capacidade de navegar no espaço do saber. A força é conferida de agora em diante pela gestão ótima dos conhecimentos, sejam eles técnicos, científicos, da ordem da comunicação ou derivem da relação ética com o outro. Quanto melhor os grupos humanos conseguem se constituir em coletivos inteligentes, em sujeitos cognitivos, abertos, capazes de iniciativa, de imaginação e de reações rápidas, melhor asseguram seu sucesso no ambiente altamente competitivo que é o nosso. [...] Novas competências devem ser importadas, produzidas, instiladas permanentemente (em tempo real) em todos os setores. As organizações devem se abrir a uma circulação contínua e constantemente renovada de especialidades científicas, técnicas, sociais ou mesmo estéticas. O *skill flow* condiciona o *cash flow*. (LÉVY, 1998, p. 19-20).

Considerando o postulado de Pierre Lévy, sobre a prosperidade das nações e dos indivíduos, cabe a nós a seguinte reflexão sobre educação: o que o homem do século XXI precisará saber? Uma reflexão cuidadosa mostrará que é lidar com desafios. Será preciso saber como lidar com um problema novo para o qual ainda não há uma explicação formal estabelecida. Precisamos adquirir competências, isto é, saberes que compreendem um conhecimento capaz de desenvolver determinados desempenhos e assimilar, como também, produzir informações pertinentes e necessárias para solucionar problemas que surgem no contexto atual. A verdadeira habilidade competitiva é a de aprender. Segundo Perrenoud (1999), a própria essência de uma cultura geral é preparar os jovens para entender e transformar o mundo em que vivem. Assim sendo, não devemos simplesmente aprender a dar respostas certas ou erradas, temos de aprender a contextualizar problemas em busca de soluções:

[...] qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado a uma capacitação profissional, [...] deve ter [...] um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem com suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual estão. Este aprofundamento da tomada de consciência, que precisa desdobrar-se na ação transformadora da realidade, provoca, com esta ação, a superação do conhecimento preponderantemente sensível daquela com que se alcança a razão da mesma. (FREIRE, 2006, p. 33-34).

Os métodos de ensino, fundamentados em teorias pedagógicas tradicionais, não atendem de maneira satisfatória às necessidades da sociedade contemporânea, que tem como uma de suas características a rapidez da mudança dos paradigmas que lastreiam nosso conhecimento. As teorias pedagógicas tradicionais são baseadas, principalmente, na reprodução da informação disponível e na memorização. A teoria do conhecimento, sempre, esteve no centro da temática educacional, e faz com que as teorias epistemológicas que buscam explicá-lo tenham implicações nas formas de concepção teórica e prática da educação. A problemática da educação está no modelo de ciência e nas teorias da aprendizagem, fundamentadas no paradigma vigente e estabelecido no momento histórico na qual estão inseridas e influenciam a prática pedagógica:

Acreditamos na existência de um diálogo interativo entre o modelo da ciência, as teorias da aprendizagem utilizadas e as atividades pedagógicas desenvolvidas [...]. Ao mesmo tempo que a educação é influenciada pelo paradigma da ciência, aquela também o determina. O modelo de ciência que explica a nossa relação com a natureza, com a própria vida, esclarece, também, a maneira como aprendemos e compreendemos o mundo, mostrando que o indivíduo ensina e constrói o conhecimento a partir de como compreende a realização desses processos. (MORAES apud ARAÚJO, 2007, p. 516).

Morin (2000, p. 25) diz que “O paradigma efetua a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego”. Portanto, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas, culturalmente inseridos em suas mentes. O autor destaca que no ocidente, nos últimos séculos, o paradigma cartesiano orientou a forma de compreensão do mundo e seus fenômenos. Essa visão delinea a separação de tudo, em seus componentes essenciais, numa tentativa de compreender o mundo a partir de suas partes. E Morin complementa:

O paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro. Esta dissociação atravessa o universo de um extremo ao outro:

Sujeito/Objeto
Alma/Corpo
Espírito/Matéria
Qualidade/Quantidade
Finalidade/Causalidade
Sentimento/Razão
Liberdade/Determinismo
Existência/Essência

Trata-se certamente de um paradigma: determina os conceitos soberanos e prescreve a relação lógica: a disjunção. (2000, p. 26-27).

Esse paradigma trata o conhecimento de forma linear de causa e efeito. Isso influenciou a educação, no passado. Segundo Araújo (2007, p. 516), “A escola elaborou o modo de educar o homem enfocando seus aspectos lógico-formais, de memorização, mantendo a ritualística linear, com base na percepção equivocada de ‘transmissão de conhecimento’.” De acordo com a autora, esta tem sido a base para formulação das práticas curriculares de ensino-aprendizagem até os dias atuais. Tal forma de pensar é uma maneira reducionista de interpretar os fenômenos, uma vez que os reduz aos seus componentes básicos, não considerando o conjunto e suas qualidades. E Bauer (1999) nos explica:

[...] Para que se pudesse compreender determinado fenômeno, cada um de seus componentes era primeiramente isolado e depois estudado, somente então se procurava apreender o funcionamento do todo pela superposição das partes, e ignorando assim as influências que cada parte exerce sobre as demais. Muitas vezes, porém, foi possível constatar comportamento extremamente simples para as partes, mas que, após reunidas, conduziam a um comportamento extremamente complicado do todo. Nesse caso, denomina-se esse todo de *sistema complexo*, denominação esta que já adquiriu caráter universal em ciência. (p. 19)

Dessa maneira, o pressuposto epistemológico cartesiano não é adequado para compreender fenômenos sociais complexos. Para Morin (2000, p. 38), “*Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo [...]. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade”. Para entender e compreender situações complexas é necessário um pensamento aberto que contemple todas as variáveis inseridas na realidade que se queira compreender. É um processo amplo e dinâmico.

Araújo (2007, p. 519), para ajudar a esclarecer a complexidade, cita Morin e os três princípios para entender e pensar a complexidade: (1) princípio dialógico, que “é a capacidade que uma ação tem de associar-se a outra, de maneira complementar, concorrente ou antagônica”, (2) princípio da recursão organizacional, onde “um processo recursivo é um processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz”, e (3) princípio hologramático, em que “a parte está no todo, mas o todo está na parte”. E a autora explica:

Como exemplo, podemos citar as influências de um indivíduo sobre a sociedade ou da educação sobre o aprendiz. Sabemos que a sociedade produz o indivíduo, que também produz a sociedade, sendo que esta retroage sobre os indivíduos por meio de linguagens, cultura, hábitos e crenças. Dessa forma, o conhecimento pode ser enriquecido das partes pelo todo e do todo pelas partes, num único movimento produtor de conhecimentos. Portanto, a própria idéia hologramática está associada à idéia recursiva, que, em parte, está ligada à idéia dialógica. (ARAÚJO, 2007, p. 519).

Essa concepção dialética do conhecimento não é contemplada pelos métodos tradicionais de ensino, lastreados no paradigma cartesiano. Nota-se que esse método de ensinar não é condizente com as novas evidências acerca da subjetividade humana. É necessário considerar a necessidade de transformação do processo de ensino-aprendizagem, sabendo que o aprendizado adequado aos dias atuais não ocorre linearmente, mas mobilizando-se às diversas dimensões do homem, para possibilitar a construção do conhecimento, dando sentido ao existente e atribuindo significados às novas informações e reconstrução do conhecimento adquirido, anteriormente:

É desse processo que surge um conhecimento que permite ao aprendiz sobreviver e transcender, a partir de uma relação dialética entre o saber e o fazer que se realiza a partir da participação de outras dimensões humanas, entre elas a sensorial, a intuitiva, a emocional e a racional, dimensões essas que sabemos não dicotomizadas nem hierarquizadas, mas complementares. (MORAES apud ARAÚJO, 2007, p. 521).

Esse processo, complexo, ocorre no mundo físico, biológico, sociológico, etc. Mas, o que é complexo compõe uma totalidade onde todas as dimensões são inseparáveis: o homem e o meio ambiente, sujeito e objeto. E essas dimensões estão presentes no homem, mas cabe destacar, que a educação insere-se na dimensão sociológica, devendo ser ressaltada a influência da sociologia na análise da temática educacional:

O desvelamento das influências sociológicas críticas na educação foi responsável pela emergência de uma análise mais apropriada desse campo de ação humana. Compreender que são as estruturas sociais as definidoras dos fenômenos educacionais e culturais, [...] essa compreensão permeia e altera o entendimento das práticas tradicionais de ensinar e aprender, incluindo a definição de currículos, porque altera, em *primeiro lugar*, a perspectiva epistemológica da produção do conhecimento e o concebe como um fenômeno cultural. (MASETTO, 1998, p. 29).

Com o crescimento das comunidades pelo globo terrestre, e as diversas sociedades convivendo cada vez mais interligadas, torna-se necessário pensar o mundo como uma totalidade de possibilidades ao convívio humano. Essa trama é traçada sobre as interações da sociedade, nas suas diversidades culturais. Cria-se um contexto cada vez mais dinâmico e complexo que, muitas vezes, gera conflitos. Some-se a isso a interferência humana sobre o meio ambiente e percebemos que será preciso colocar nosso pensamento em prol da construção de um mundo que concilie todas as dimensões homem-mundo.

De acordo com Morin :

O conhecimento dos problemas-chave, das informações-chave relativas ao mundo, por mais aleatório e difícil que seja, deve ser tentado sob pena de imperfeição cognitiva, mais ainda quando o contexto atual de qualquer conhecimento político, econômico, antropológico, ecológico...é o próprio mundo. [...] O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? (2000, p. 35).

Para realizar tudo isso, é necessário (re)construir nosso pensamento e atitude. “Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento” (MORIN, 2000, p. 35). E complementa:

A esse problema universal confronta-se a *educação do futuro*, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. (MORIN, 2000, p. 36).

Morin fornece o ponto de partida para formar uma mente universal, indicando saberes que devem ser considerados à prática educativa:

- O CONTEXTO: O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados, em seu contexto, para que adquiram sentido;
- O GLOBAL: O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se essas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo;

- O MULTIDIMENSIONAL: unidades complexas como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais; dessa forma, o ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, psicológico, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa, etc.

Dessa maneira, quanto mais rica é a inteligência geral, maior é a sua faculdade de tratar problemas especiais. Esse uso total da mente pede o livre exercício da curiosidade, que deve ser fomentada e expandida para que a descoberta do conhecimento ocorra em todas as direções:

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção. [...] Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. (FREIRE, 2006, p. 27).

No âmbito da psicologia cognitiva, esforços se realizam na direção de encontrar métodos mais eficazes de ensino-aprendizagem, fundamentados em teorias mais atuais. A aprendizagem pretendida, pela aplicação do método tradicional, não desenvolve no aluno habilidades cognitivas e criativas, para que ele seja capaz de analisar e discutir pontos de vista e solucionar problemas, sendo, portanto, ineficaz para atender às necessidades da sociedade contemporânea e globalizada. Segundo Vygotsky (1999), um dos aspectos essenciais do desenvolvimento individual é a crescente habilidade do indivíduo no controle e direção do próprio comportamento, habilidade que se torna possível pelo desenvolvimento de novas formas e funções psicológicas e pelo uso de signos e instrumentos nesse processo. O indivíduo amplia os limites de seu conhecimento pela integração de símbolos socialmente construídos com sua própria consciência, como valores e crenças sociais, erudição cultural e conhecimento científico.

Vygotsky (1999) demonstra que a linguagem, o meio pelo qual a reflexão e a elaboração da experiência ocorrem, é um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, profundamente social. O autor ressalta que interação social é origem e motor da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual; todas as funções, no desenvolvimento, aparecem, primeiro, no nível social (interpessoal),

depois, no nível individual (intrapessoal): “A aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as pessoas penetram na vida intelectual daquelas que as cercam.” Vygotsky (1999, p. 115).

Hoje em dia é comum a designação, por parte de alguns autores, de *era da informação* ou também de *era do conhecimento*. Trata-se de uma tentativa de identificar a sociedade atual em seu estágio de evolução. Independente de qualquer nomenclatura utilizada para classificar nosso tempo, há uma indicação do valor atribuído à obtenção e geração de informação no sentido da produção de conhecimento. Por isso, merece destaque o avanço da informática que é a ciência que visa o tratamento da informação, cujo grande destaque é o computador e sua incrível capacidade de processá-las. Como a informação e o conhecimento crescem a partir do intercâmbio de pensamentos entre os indivíduos e da reflexão coletiva sobre eles, a telecomunicação é fator importante nesta sociedade. A união de informática e telecomunicações é a telemática. Tudo isso possibilitou o surgimento da internet, a rede mundial de computadores, que alavancou consideravelmente a disseminação da informação, incrementando a produção de conhecimento em nível mundial:

Além de todas as possibilidades de uso local, o computador trouxe a possibilidade da comunicação em rede [...]. Dentre as redes de comunicação, a mais famosa é a Internet. [...] a internet ocupa o centro das atenções por ser um fenômeno mundial, de proporções gigantescas. Por possibilitar o intercâmbio de informações entre dois ou mais computadores numa grande rede de trocas, o acesso à informação de maneira mais abrangente ou pela forma direta de contribuir para com a liberdade de expressão, a viabilidade de seu uso como educação é plenamente viável. (GITAHY; SANCHES, 2003, 170-171).

Portanto, uma atualização dessas noções de ciência, paradigmas, complexidade, sociedade, cultura e psicologia cognitiva, nos possibilita pensar o novo estilo de pedagogia, que pode favorecer a aprendizagem coletiva em rede (nível social ou interpessoal) e, ao mesmo tempo, as aprendizagens personalizadas (nível individual ou intrapessoal).

1.1 Educação e Tecnologias Interativas de Comunicação

Neste ponto, sabemos que qualquer reflexão sobre o futuro das práticas educacionais e dos métodos de ensino-aprendizagem deve ser fundada nas premissas da ciência e da sua relação com o saber. E, aqui, levantamos a seguinte questão: *pode, a utilização de tecnologias interativas de comunicação - TIC's, conduzir uma educação que leve à compreensão do mundo atual e favoreça uma transformação do pensamento?* É oportuno nos aprofundarmos sobre este tema e responder a esta questão, em função de estarmos vivenciando o nascimento de um novo espaço de comunicação e cabe explorar sua potencialidade no plano educacional.

Nesta dissertação investigamos se a internet pode constituir um caminho para alcançar o objetivo de educação dos indivíduos. A hipótese que esta pesquisa considera é a de que o conhecimento é construído coletivamente, de acordo com o conceito de “inteligência coletiva” de Lévy (1998, p. 28) que argumenta que é “*uma inteligência distribuída por toda parte: ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa, todo o saber está na humanidade [...]*”. E complementa: “a inteligência coletiva só tem início com a cultura e cresce com ela” (p. 31). Portanto, ela se foca no sócioconstrutivismo como uma proposta pedagógica e busca fundamentar-se no materialismo dialético como base filosófica e suporte metodológico.

A presente pesquisa estudou a introdução de *grupos de discussão*, ambientes virtuais de aprendizagem, hospedados na internet, para tratar de assuntos pertinentes às disciplinas de História do Pensamento Administrativo e Gerência Financeira 1 e 2, oferecidos como um suporte às aulas presenciais. Utilizamos esta tecnologia interativa de aprendizagem como um espaço virtual para discussão dos temas propostos no contexto da disciplina, ampliando o alcance da informação e do conhecimento, por parte dos participantes, o que possibilita o acesso de todos aos diversos pontos de vista sobre uma mesma questão e contribui para a reflexão necessária.

O pressuposto é de que a comunicação, em um processo interativo de aprendizagem, estimula a reflexão e a construção do conhecimento. A pesquisa centra-se na análise do grupo de discussão como um instrumento de informação e

comunicação, e de sua potencialidade educacional. Para investigarmos esse fenômeno entrevistamos os alunos participantes dos grupos de discussão, a fim de verificarmos a emergência de pontos comuns e de particularidades no uso desse ambiente virtual de aprendizagem. Aliado à observação participante, foi possível estabelecer categorias para os pontos comuns identificados na coleta de dados e analisar suas particularidades, assim como compará-las ao quadro teórico existente. Isso permitiu uma compreensão sobre os fenômenos examinados, trazendo uma contribuição sobre como utilizar tecnologias interativas de aprendizagem no plano educacional. De forma geral, verificou-se que as TIC's podem ser um meio de estimular laços sociais e educacionais, funcionando como um elo entre a inteligência individual e a inteligência coletiva, dando suporte à construção do conhecimento ao permitir uma comunicação interativa em uma situação cooperativa de aprendizagem.

1.2 Objetivo da Pesquisa

O objetivo geral foi avaliar se tecnologias interativas podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e, desta maneira, ampliar o alcance da informação e conhecimento sobre os indivíduos. Analisamos os fatores envolvidos e os elementos presentes no ambiente virtual e suas relações com resultados de ordem cognitiva e de ação nos alunos participantes da pesquisa.

Os objetivos específicos do estudo são:

- verificar se a introdução de novas tecnologias favorece a comunicação entre os alunos;
- analisar se a reflexão sobre os argumentos e pontos de vista de terceiros contribui para a (re)construção do conhecimento;
- analisar se os alunos conseguem contextualizar as informações veiculadas no grupo de discussão, unindo teoria e prática;
- analisar o processo de construção do conhecimento dos alunos inseridos nesta pesquisa;

A dissertação está estruturada em cinco títulos. Após a introdução, apresenta-se o quadro teórico que delimita a pesquisa, indicando os pressupostos sobre a construção do conhecimento, com destaque para aspectos de educação e cultura, de comunicação, tecnologias e desenvolvimento humano. O inter-relacionamento dessas variáveis, no plano educacional, é o pano de fundo para contextualizar o processo de ensino-aprendizagem na sociedade contemporânea.

A seguir, vem a proposta metodológica adotada para execução da pesquisa, destacando os instrumentos de coleta e análise dos dados, o universo explorado com indicação dos participantes, bem como a natureza da abordagem adotada e sua pertinência ao presente estudo.

Na seqüência, desenvolve-se a discussão dos resultados alcançados, com a respectiva descrição e análise de conteúdo referendada na relação dos dados obtidos com o referencial teórico, buscando-se a geração de informações.

Finalmente, é sintetizada a conclusão do estudo, procurando-se evidenciar o conhecimento obtido nesta investigação, na intenção de que seu alcance tenha validade para um maior conhecimento do tema proposto.

2 A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL

A educação é uma prática social: educação é ação; conhecer é ação. Tudo isso partindo do homem para outro homem. E, uma vez alcançado seu conjunto, forma a consciência coletiva de cultura e de sociedade. Tudo começa no homem e acaba no homem, uma vez que a cultura construída acaba por condicionar esse mesmo homem no seu modo de vida, em sociedade e, enquanto participar dela:

[...] o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. [...] Isto demanda um esforço [...] de conscientização que, bem realizado, permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens. O de serem sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizam. (FREIRE, 2006, p. 36).

Transformar o pensamento individual, dialogicamente elaborado, em inteligência coletiva, é tarefa da educação. Pois, de nada serve nosso conhecimento das coisas e do mundo se esse permanecer isolado, sendo apenas uma visão parcial do todo. O encontro com outros sujeitos possibilita a troca de experiências, percepções, idéias, visões e crenças sobre o mesmo objeto, podendo melhorar nossa apreensão, desses mesmos objetos, a partir da visão de outros sujeitos, construindo um conhecimento coletivo mais aprofundado que, com a contribuição de cada um, pode ser sempre renovado:

O homem como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente seu saber. E é por isto que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerando-se num outro saber que também se tornara velho, se havia instalado como saber novo. (FREIRE, 2006, p. 47).

Educar para o conhecimento do mundo é educar o homem para ser sujeito da ação, uma vez que a construção do conhecimento é realizada na busca ativa de significados para os objetos e nas relações entre sujeitos:

É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já não poderíamos continuar sabendo,

pois que este seria um saber que não estaria sendo. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria. (FREIRE, 2006, p. 47)

É como complementa Severino (1997, p. 32):

Na verdade, as relações de compromisso entre conhecimento e educação são múltiplas e recíprocas. Como todas as demais práticas humanas, a educação precisa do conhecimento para significar seu rumo, para se dar consistência e intencionalidade, uma vez que não pode se dar como prática puramente mecânica, transitiva, cega. Neste âmbito, a educação recorre ao conhecimento, como sua única ferramenta [...] busca nas ciências e na filosofia, de modo geral, referências para a condução do seu trabalho. Por outro lado, a educação é uma prática que produz conhecimento. Ela é uma forma de trabalho que tem por tarefa principal a geração de conhecimentos novos e de sistematização dos conhecimentos disponíveis [...] cabe a educação disseminar e espalhar o conhecimento, tornando-o o mais universal possível. Ela é um processo de transmissão multiplicadora dos conhecimentos disponíveis bem como dos processos de produção desses conhecimentos.

Tanto a cultura quanto a história são construídas no tempo e alicerçadas no pensamento. Sempre, de modo contínuo. É isto que permite a evolução de tudo, em nosso mundo, uma vez que os erros e acontecimentos do passado podem ser conversados, interpretados, avaliados e, pela reflexão, colocados em nova perspectiva para o futuro. Esta consciência histórica influi na construção do conhecimento na medida que está presente na cultura estabelecida:

[...] tomando o homem a quem serve como o centro da discussão. Não, contudo, um homem abstrato, mas o homem concreto, que não existe senão na realidade também concreta, que o condiciona. (FREIRE, 2006, p. 16).

2.1 Educação e Cultura

Apesar de, também, sermos físicos e biológicos, o que distingue o homem, dos outros animais, é a cultura. Portanto, cabe destacá-la na formação da identidade do ser humano. Cultura é o conjunto de saberes, fazeres, regras, proibições, comportamentos, crenças, valores e conhecimentos que estão presentes em cada indivíduo e que conduz a sociedade como um todo. Esse conjunto é transmitido de geração à geração, ao longo dos séculos, preservando a identidade dos diversos grupos e sociedades em nosso planeta. Segundo Morin (2000, p. 57),

“As culturas são aparentemente fechadas em si mesmas para salvaguardar sua identidade singular. Mas, na realidade, são também abertas: integram nelas não somente os saberes e técnicas, mas também idéias, costumes, alimentos, indivíduos vindos de fora”. Chamamos o ensinamento destes valores e conhecimentos de educação. É fácil perceber que a educação está há muito tempo no centro do palco da vida a conduzir a evolução do homem. Então, cabe a seguinte reflexão: que educação conduzirá os homens (e a sociedade) para um futuro melhor? Vejamos alguns valores que merecem ser contemplados:

1. O conhecimento precisa ser contextualizado. Não podemos separar o homem do mundo, não podemos separar o sujeito do objeto sob pena de não compreendermos o mundo na sua totalidade. Existem características de cada grupo, individualmente, no conjunto da sociedade e vice-versa. E o “todo” tem propriedades e qualidades que só aparecem na unidade das partes. É como se fôssemos estudar as propriedades da água (H_2O), e para isso “quebrássemos” ela em partes, e ao fazê-lo, descobriríamos que o hidrogênio (H) é combustível e o oxigênio (O) é que alimenta a combustão. Essa fragmentação inibe nossa visão do conjunto, pois a união de H e O (H_2O) forma a água, que possui características bem diferentes dos elementos separados, isoladamente, não é mesmo?

2. Não há conhecimento que não esteja sujeito ao erro. O mundo está sempre em transformação. Precisamos saber que certas “verdades” atuais poderão não o ser, daqui há algum tempo. Como argumenta Morin:

A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão. A teoria da informação mostra que existe o risco do erro sob o efeito de perturbações aleatórias ou de ruídos (noise), em qualquer transmissão de informação, em qualquer comunicação de mensagem. [...] O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados ou codificados pelos sentidos. Ao erro de percepção acrescenta-se o erro intelectual. O conhecimento, sob forma de palavra, de idéia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento. (2000, p. 20).

Tudo depende de como percebemos a lógica do pensamento e de nossa interpretação da realidade. Lembremos a revolução Copernicana, em que tudo mudou e nada mudou, ao mesmo tempo: a mudança da concepção geocêntrica

de nosso universo, para uma concepção heliocêntrica, fez aparecer possibilidades, ao homem, que sempre estiveram ali presentes: fez nascer uma renascença inteira onde o homem passou a ocupar o papel central, permitiu a descoberta do globo terrestre por meio da navegação além do horizonte conhecido, e provocou o surgimento de toda ciência moderna pelo artifício da dúvida sistemática.

3. A transmissão da cultura, e do conhecimento, de forma geral, prescinde de compreensão. Sim! Morin (2000, p. 104) nos diz que “Compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana”. Precisamos educar as pessoas a maneira de compreender nosso mundo e tudo que está nele, principalmente, as demais pessoas que ‘navegam’ e convivem conosco neste planeta. E o autor complementa:

A compreensão humana vai além da explicação [...] Esta comporta um conhecimento de sujeito a sujeito [...] O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco. (MORIN, 2000, p. 104).

4. O conceito de sociedade ampliou-se no século XX. Percebeu-se que as diferentes sociedades, espalhadas pelo planeta, estavam cada vez mais próximas. Tudo começou com a ampliação dos meios de comunicação e, hoje, temos elementos de diversas culturas mesclando-se para fundir um novo homem. É preciso conhecer e aprender novas concepções e valores, afinal, o conhecimento é construído coletivamente e, serão esses diversos coletivos de diversas sociedades, que construirão o cidadão do futuro.

E quem conduzirá a educação dos homens rumo à essa cultura nova? É aqui que entra a figura do educador. Seu papel é trazer a discussão para essa visão de mundo, conduzir essa reflexão. O educador sempre esteve presente nesse processo. Primeiro, na organização dos grupos, tribos e nações. Depois, nas religiões. Havia um mestre para conduzir os pensamentos e reflexões na tentativa de explicar os mistérios da vida e do mundo e abrir caminho para o futuro. Esses mestres deixaram seguidores para pensar valores e crenças e, assim, ampliar nossos horizontes. Como afirma Steiner (2005, p. 222), o mestre é sempre um educador, e faz do seu presente o futuro dos seus discípulos:

Portanto, o ser humano não é considerado como um ser meramente reativo à cultura, como se sua consciência fosse um mero reflexo do seu contexto sociocultural, nem como um ser plenamente livre dos significados, crenças, valores e práticas sociais que o circundam. (VALSINER apud DESSEN; COSTA JUNIOR, 2005, p. 95).

A complexidade do estudo do desenvolvimento humano incita a necessidade de compor um quadro amplo em que cultura e sociedade se confundem com o indivíduo, visto como célula deste contexto maior que influencia a construção do conhecimento individual, em um contexto de valores e crenças coletivas. Sujeito e objeto em constante transformação, em que a mutação de um afeta o outro, de forma recíproca:

Desprendo-se do seu contorno, veio tornando-se um ser, não da adaptação, mas da transformação do contorno, um ser de decisão¹. Desprendo-se do contorno, contudo, não poderia afirmar-se como tal, senão em relação com ele. É homem porque *está sendo* no mundo e com o mundo. Este *estar sendo*, que envolve sua relação permanente com o mundo, envolve também sua ação sobre ele. Esta ação sobre o mundo, que sendo mundo do homem, não é apenas natureza, porque é cultura e história, se acha submetida aos condicionamentos de seus próprios resultados. (FREIRE, 2006, p. 40).

Vygotsky, que tem uma formação marxista, fundamenta a superação do homem em relação aos animais e ao meio ambiente, em função do uso de funções psicológicas superiores, como ferramenta de transformação da natureza e do seu modo de ser. Não só a questão do conhecimento em si, mas do homem “saber que sabe”, sendo este o ponto de transformação individual e social, conquistado de forma evolutiva e contínua:

Cabe ressaltar que, ao afirmar a importância de estudar o desenvolvimento humano de forma contextualizada, Vygotsky não estava assumindo uma posição determinista e unilinear de que a cultura determina, de forma mecânica, o indivíduo. Ao contrário, Vygotsky adotou uma perspectiva dialética, na qual o indivíduo transforma e é transformado pela cultura. (DESSIN; COSTA JUNIOR, 2005, p. 91).

¹ O termo decisão provém de decidir que, por sua vez, se origina no latim *decidere*: cortar. No texto, correspondendo à sua etimologia, o termo decisão significa o corte que o homem realiza ao separar-se do mundo natural, continuando contudo no mundo. Está implícita na decisão a operação de “admirar” o mundo.

Para o materialismo histórico, corrente filosófica que embasa a teoria marxista, o contexto é pano de fundo para a ação do homem, no plano social, onde o trabalho é a fonte de transformação do indivíduo sobre a natureza e sobre si mesmo, e isso, colocado em um contexto, torna-se “ação social” e, posteriormente, dará os contornos de uma cultura geral. Um ponto de vista sistêmico que evidencia uma articulação entre o indivíduo e a questão sociocultural.

Se, por um lado, a cultura torna possível a transmissão de um aprendizado coletivo através das gerações, por outro ela é transformada pela ação criativa dos sujeitos concretos. Em outros termos, o contexto cultural é transformado nos seus mais diversos níveis: a partir das interações sociais travadas pelo sujeito no seu cotidiano, em um nível microanalítico, e a partir das ações coletivas de grupos sociais, em um nível macro de análise [...]. (DESSEN; COSTA JUNIOR, 2005, p. 99-100).

Uma concepção sistêmica de cultura nos leva a pensar em uma interação aberta entre os participantes do meio social. Esta abertura proporciona um movimento dinâmico na discussão do conjunto de valores e crenças que permeiam a sociedade, permitindo sua transformação e evolução. Portanto, a transmissão cultural não é fechada em si mesma, com conteúdos fechados, devendo permitir discussões cujo produto final seja a evolução da inteligência coletiva. Percebe-se, na cultura, a possibilidade de aprendizado coletivo da produção humana, seja artística, filosófica, tecnológica, científica, etc. e que pode ser transmitida de geração à geração por meio da educação, do trabalho e de toda ação social.

- Memória e conhecimento

Se não é possível deixar de falar do que se passou e de como se passou — e ninguém pode afirmar que não fique algo que ainda possa ser desvelado —, é necessário problematizar o fato mesmo ao educando. É necessário que ele reflita sobre o porquê do fato, sobre suas conexões com outros fatos no contexto global em que se deu. Poder-se-ia dizer que esta é a tarefa própria de um professor de História; a de situar, na totalidade, a “parcialidade” de um fato histórico. [...] possibilitar-lhes o ir-se exercitando em pensar criticamente, tirando suas próprias interpretações do porquê dos fatos. (FREIRE, 2006, p. 52-53).

O elo entre passado e futuro está no presente e chama-se *memória*. A memória, como elemento, pode ser caracterizada em duas vertentes: (a) temporal e (b) arquivo dos conhecimentos disponíveis para uso; seja este adquirido através de experiências próprias ou de terceiros, que o mundo trouxe até o indivíduo. Ao

conjunto de experiências chamamos de vivência e, dela nasce nossa consciência das coisas e do mundo. É assim que se dá o aprendizado. Primeiro, para o indivíduo, e uma vez repassado por meio do ensino, atinge as demais pessoas na sociedade.

A possibilidade de combinar elementos dos campos visuais presente e passado (por exemplo, o instrumento e o objeto-alvo) num único campo de atenção leva, por sua vez, à reconstrução básica de uma outra função fundamental, a *memória* [...] a memória da criança não somente torna disponíveis fragmentos do passado como, também, transforma-se num *novo método de unir elementos da experiência passada com o presente*. (VYGOTSKY, 1999, p. 48).

Como fato gerador do aprendizado e do conhecimento temos a experiência, esteja ela no plano físico ou mental, que nos dá a possibilidade da descoberta em nossa vivência do mundo. É nessa vivência que despertamos e fazemos desabrochar nossa consciência do mundo, seja ele o mundo vivido ou o mundo ideal almejado.

A emergência da cultura e, portanto, da possibilidade de um aprendizado coletivo (histórico) parece ser um dos fatores essenciais para o surgimento da consciência humana, seja no plano filogenético seja no ontogenético. Afinal, fora de um contexto sociocultural estruturado não é possível pensarmos em *consciência humana*, a menos que acreditemos em uma versão essencialista da consciência, como se a mesma já estivesse “pronta”, pré-programada em nossos genes. (DESSEN; COSTA JUNIOR, 2005, p. 97).

Estes autores fazem uma análise sociogenética do desenvolvimento humano e da consciência como função psicológica. Esta gênese ocorre de forma individual e também de forma coletiva. A consciência coletiva é fruto da vivência de uma “multidão de indivíduos” que, hoje, carregamos em nossa memória pelo aprendizado e possibilita nossa inteligência individual. Assim, do pensamento e das experiências individuais alcança-se a inteligência coletiva que, organizada em uma cultura, volta e nos possibilita reconstruir nosso pensamento e inteligência individual. É um movimento dialético: tese, antítese e síntese.

O ensino está intrinsecamente ligado ao tempo, como transfusão deliberada e socialmente necessária de uma memória coletivamente elaborada, de uma imaginação criadora compartilhada. Não há aprendizado que não implique consciência temporal e que não responda direta ou indiretamente a ela, [...] e a experiência cria um passado de descobertas que sempre podemos transmitir a quem não o compartilha,

mesmo que seja alguém anterior a nós na cronologia biológica. (SAVATER, 2005, p. 42-34).

E Freire (2006) complementa:

Há, desta forma, uma solidariedade entre o presente e o passado, em que o primeiro aponta para o futuro, dentro do quadro da continuidade histórica. Não há, portanto, fronteiras rígidas no tempo, cujas unidades “epocais”, de certa forma, se interpenetram. (p. 60).

A memória serve de base para trazer experiências passadas e confrontá-las com a situação atual. Pode-se estabelecer um vínculo com alguma compreensão já estabelecida; pode-se estabelecer uma nova compreensão a partir de um dado novo ou, simplesmente, reconstruir a compreensão sobre determinado conhecimento a partir de uma nova concepção cultural. A memória é um sistema muito ativo de reelaboração da experiência passada, sempre que o recordado tenha algum significado. Recordação e compreensão são indissociáveis (Delval apud Savater, 2005).

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle. (VYGOTSKY, 1999, p. 68)

Observa-se que, tanto o processo de memorização em sua construção da inteligência, quanto à mobilização de competências, são processos dinâmicos do aprendizado. Para Barato (2002, p. 21), “Competências são saberes que compreendem um conhecimento capaz de produzir determinados desempenhos, assim como de assimilar e produzir informações pertinentes”. O conhecimento apreendido nos dá melhores possibilidades de compreender o mundo. Uma vez que nos permite pensar em novas questões, antes não vislumbradas, abrindo novos horizontes a serem explorados e, também, encruzilhadas a serem vencidas. A construção do conhecimento é feita de buscas pessoais, curiosidades a serem satisfeitas, as quais nos empurram rumo às respostas a serem descobertas. Essa é uma “estrada pavimentada” com perguntas, sejam individuais ou coletivas:

A capacidade de aprender se compõe de muitas perguntas e de algumas respostas; de buscas pessoais e não de achados institucionalmente

decretados; de crítica e questionamento em vez de obediência que se satisfaz com o comumente estabelecido. (SAVATER, 2005, p. 51).

A mesma percepção é compartilhada por Freire (2006, p. 79): “E, quanto mais se pergunta, tanto mais sente que sua curiosidade em torno do objeto do conhecimento não se esgota. Que esta só se esgota e já nada encontra se ele fica isolado do mundo e dos homens”. Nesse sentido, uma educação aberta é necessária, assim como a aprendizagem, pois em mundo complexo há muitas encruzilhadas que exigirão o domínio de conhecimentos antigos colocados em nova perspectiva que solucionam problemas novos. Segundo Juan Delval (apud SAVATER, 2005, p. 52):

[...] uma pessoa capaz de pensar, de buscar a informação relevante de que necessita, de se relacionar positivamente com os outros e cooperar com eles é muito mais polivalente e tem mais possibilidades de adaptação do quem só possui uma formação específica.

E Freire (2006) complementa:

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. Por isto mesmo que no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. (p. 227-28).

Como a escola não detém o monopólio do conhecimento, hoje difundido por jornais, revistas, televisão e outros meios de comunicação, despertar a curiosidade dos alunos é tarefa árdua:

Antes o professor podia jogar com a curiosidade dos alunos, desejosos de conseguir penetrar mistérios que ainda lhes eram vedados e dispostos, para isso, a pagar o pedágio de saberes instrumentais, muitas vezes de aquisição trabalhosa. Agora, porém, as crianças já chegam abarrotadas de mil notícias e visões multiformes, que não lhes custou nada adquirir, que receberam até sem querer! O professor tem de ajudá-los a organizar essa informação, combatê-la parcialmente e oferecer-lhes ferramentas cognitivas para torná-la proveitosa, ou pelo menos, não nociva. (SAVATER, 2005, p. 74).

A função do professor é ajudar na organização dos conhecimentos disponíveis, dando sentido na perspectiva social, ética, moral, profissional e humana. Como explica Gebran (2003, p. 166-167), “O espaço da sala de aula e da escola se

transformam, portanto, em espaços que permitem o diálogo, a expressão das experiências concretas vivenciadas no cotidiano [...]”. Isto é o que Savater (2005) chama de “socialização democrática esclarecida”, e Freire (2006) acrescenta:

Daí a necessidade que tem de ampliar o diálogo — como uma estrutura fundamental do conhecimento — a outros sujeitos cognoscentes. Desta maneira, sua aula não é uma aula, no sentido tradicional, mas um encontro em que se busca o conhecimento, e não em que este é transmitido. (p. 79).

Esse contexto envolve o conhecimento da realidade social, que deve ser articulada com o objeto de conhecimento. Gebran (2003, p. 164) destaca que “nesse processo, a ação docente se configura numa perspectiva crítica e redimensionada, que passa necessariamente pela análise do contexto social e histórico em que vive e pela percepção da realidade social em processo contínuo de transformação”.

Expliquemo-nos: a posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, é a de “ad-mirador” do mundo. Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de “afastar-se” do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação, de que resulta sua inserção crítica na realidade. “Ad-mirar” a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos. (FREIRE, 2006, p. 31).

Para a manutenção de um diálogo construtivo, rumo a uma ação transformadora sobre a realidade social em uma perspectiva evolutiva, é necessário comunicação. Toda comunicação é uma oportunidade de ampliar o conhecimento e seu alcance sobre a sociedade.

2.2 Sociedade e Comunicação

A comunicação, entre os homens, permite o intercâmbio de informações sobre a realidade constituída, das relações entre os diversos sujeitos, das crenças e valores de cada cultura estabelecida e sua respectiva “visão de

mundo”. A comunicação torna-se, assim, uma ferramenta essencial para a socialização do homem e para a evolução do pensamento:

[...] o mundo social e humano, não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano. A intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico. Daí que a função gnosiológica não possa ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscitivo. A relação gnosiológica, por isto mesmo, não encontra seu termo no objeto conhecido. Pela intersubjetividade, se estabelece a comunicação entre os sujeitos a propósito do objeto. (FREIRE, 2006, p. 65).

E o autor complementa:

Esta co-participação no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. [...] Comunicar é comunicar-se em torno do significado significante. Desta forma, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se *comunicam* seu conteúdo. (2006, p. 66-67)

Comunicação é diálogo e exige ação por parte dos sujeitos envolvidos no diálogo. Educação é ação; educação é diálogo, e exige comunicação. Como disse Freire (op. cit., p. 69), “Educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. É como nos explica Vygotsky (1998):

[...] o significado é um ato de pensamento, no sentido pleno do termo. Mas ao mesmo tempo, o significado é parte inalienável da palavra como tal, e dessa forma pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento. [...] uma vez que o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, é nele que encontramos a unidade do pensamento verbal que procuramos. (p. 6).

A comunicação gira em torno de signos e significados estabelecidos na linguagem, oral ou escrita, que mediatiza a comunicação entre os homens. De acordo com Vygotsky (1998, p. 5), “[...] é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal”. E o autor (1999, p. 54) conclui: “o uso de signos conduz os seres humanos à uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. Como o processo cultural envolve uma coletividade de indivíduos, os signos provêm das relações sociais:

A relação social é de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem, pois fornece a ele a sua principal ferramenta, a língua, que se converte em parte integrante das suas estruturas cognitivas, operando com outras funções mentais, no caso o pensamento, originando o pensamento verbal. (MAGGI, 2006, p. 67-68).

Através da fala, das palavras e de seus atos, cada indivíduo que se envolve em uma conversa ou discussão, indica sua visão de mundo e suas respectivas representações, que podem ser reorientadas à luz dos diversos pontos de vista de seus interlocutores, afetando seu comportamento presente e futuro:

Em função do que foi exposto pode-se afirmar que a relação entre pensamento e linguagem não é única e direta, mas um processo, um movimento de ida e volta do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento, sendo que o pensamento não é somente expresso por palavras, mas toma existência através delas, ligando coisas distintas, dentro de um contexto em que os significados das palavras são determinados pelo pano de fundo social, com toda a sua torrente de determinações de significados. (MAGGI, 2006, p. 102).

O contexto é o campo da ação social, onde o pensamento toma forma e produz o diálogo. Mas o pensamento Nesta condição, ação e comunicação são quase sinônimos, como nos diz Lévy (1993):

A comunicação só se distingue da ação em geral porque visa mais diretamente ao plano das representações. Na abordagem clássica dos fenômenos de comunicação, os interlocutores fazem intervir o contexto para interpretar as mensagens que lhe são dirigidas. Após vários trabalhos em pragmática e microsociologia da comunicação, propomos aqui uma inversão da problemática habitual: longe de ser apenas um auxiliar útil à compreensão das mensagens, o contexto é o próprio alvo dos atos de comunicação. Em uma partida de xadrez, cada novo lance ilumina com uma luz nova o passado da partida e reorganiza seus futuros possíveis; da mesma forma, em uma situação de comunicação, cada nova mensagem recoloca em jogo o contexto e seu sentido. (p. 21-22).

Neste sentido, Lévy ressalta que o contexto não é estável, sendo um objeto em permanente (re)construção. Tudo conectado à rede de conhecimentos anteriores e colocados em debate, onde uma observação pode levar a um esclarecimento e elucidar questões, antes obscuras ou, simplesmente, acrescentar algo à uma significação já construída. É como destaca Lévy (1993, p. 22), “o jogo da comunicação consiste em, através de mensagens, precisar, ajustar, transformar o contexto compartilhado pelos parceiros [...]. O sentido emerge e se constrói no contexto, é sempre local, datado, transitório”. É assim que se dá o ato do conhecimento que, além de envolver uma percepção histórica e cultural, também

precisa de diálogo e comunicação. É como ressalta Freire (2006, p. 60), “o processo de comunicação humana não pode estar isento dos condicionamentos sócio-culturais”. Ou seja, estas três dimensões se complementam, pois a percepção histórica é transmitida e percebida na dimensão cultural da sociedade e elaborada entre os indivíduos pela comunicação. Como pondera Freire (2006, p. 66), “não há realmente pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado”.

O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. Em relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam, como já vimos, através de um mesmo sistema de signos lingüísticos. É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito. (FREIRE, 2006, p. 67).

E complementa:

[...] a comunicação eficiente exige que os sujeitos interlocutores incidam sua “ad-miração” sobre o mesmo objeto; que o expressem através de signos lingüísticos pertencentes ao universo comum a ambos, para que assim compreendam de maneira semelhante o objeto da comunicação. (70).

A comunicação envolve uma reciprocidade entre sujeitos que não pode ser quebrada, sob pena de não haver relação cognoscitiva neste ato. A comunicação é um caminho de mão dupla, portanto, não haver sujeitos passivos neste ato.

2.2.1 Comunicação e tecnologias interativas

Existem tecnologias de comunicação que permitem a interação entre pessoas de várias maneiras, contribuindo para um maior intercâmbio de idéias, argumentos, fatos, e toda informação que possa ser tratada, em conjunto, por uma sociedade interessada em compartilhar (ou criar) determinadas visões de mundo. Lévy (1993) nos leva a refletir sobre como toda técnica, em sua gênese, traz uma representação de um conhecimento coletivamente elaborado e, portanto, capaz de fomentar novos conhecimentos. O autor (1993, p. 10) ressalta que, ao longo da história, “a sucessão da oralidade, da escrita e da informática como modos

fundamentais de gestão social do conhecimento não se dá por simples substituição, mas antes por complexificação e deslocamento de centros de gravidade”. O que fica claro é que muda a interface onde navega o conhecimento: transpondo-se da fala dos indivíduos para o papel, mídia pela qual a escrita viaja pelo mundo, e depois, pela informática. Essas interfaces são de cumulatividade crescente de ordenação do discurso. A escrita permite uma organização lógica e ordenada das idéias, exigência que se faz necessária uma vez que o interlocutor das idéias normalmente não se faz presente. E a informática permite uma maior capacidade de processamento das informações contidas no texto, dando velocidade e agilidade ao tratamento da informação.

Essa evolução da tecnologia e da informática, nos últimos anos, tem disponibilizado muitos recursos à disposição das escolas e universidades, ocasionando mudanças no sistema tradicional de ensino. É como destaca Ruiz (2003):

[...] o computador revolucionou o mundo da informação e possibilitou novos canais para a comunicação entre as pessoas. Ele abre portas de bibliotecas, coloca-nos em contato com muitos interlocutores, permite que nos desloquemos por um vasto mundo de informações. Fornece matéria-prima para o conhecimento e para novas alternativas de vínculos pessoais .(p. 198).

Como a sociedade em que vivemos hoje é também denominada *de sociedade do conhecimento*, a produção de novas informações e sua comunicação ao maior número de indivíduos auxilia no processo de (re)construção do conhecimento e os meios de comunicação alimentam este processo:

No decorrer da *era da informação*, nossa sociedade passa por mudanças que possuem um impacto tremendo sobre nossos sistemas educacionais. Avanços na tecnologia da informação, aliado às mudanças na sociedade, estão criando novos paradigmas para educação. Participantes neste novo paradigma educacional requerem ambientes ricos de aprendizagem apoiados em recursos bem desenvolvidos. A Web, como mídia de aprendizado e instrução tem o potencial de apoiar a criação destes ambientes. (KHAN, 1997, p. 5).

Para pensar esta nova era deste milênio, Lévy (1993) reflete sobre os impactos das novas tecnologias na sociedade, em especial o saber. As tecnologias estão presentes no cotidiano e, como toda técnica, condiciona nosso modo de vida:

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática, As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. Não se pode mais conceber a pesquisa científica sem uma aparelhagem complexa que redistribui as antigas divisões entre experiência e teoria. Emerge, nesse final do século XX, um *conhecimento por simulação* que os epistemologistas ainda não inventariaram. (p. 7).

Essa maneira de convivência, possibilitada pelas novas tecnologias, é o que o autor denomina de cibercultura. Uma cultura lastreada no uso da informática e das telecomunicações para *pensar e conviver* na sociedade atual. Trata-se de uma cultura organizada em redes de comunicação, situação fundamental para o processo de acesso às informações e pesquisa para construção do conhecimento. Lévy (1993) acredita que este é um espaço antropológico que estabelece uma nova relação do indivíduo com o saber:

A emergência do ciberespaço acompanha, traduz, e favorece uma evolução geral da civilização. Uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas. [...] Dizer que a técnica condiciona significa dizer que abre algumas possibilidades, que algumas opções culturais ou sociais não poderiam ser pensadas a sério sem sua presença. Mas muitas possibilidades são abertas, e nem todas serão aproveitadas. (p. 25)

O ciberespaço emerge na rede mundial de computadores, a internet. É preciso estar conectado a essa rede para entrar nesse espaço antropológico. A conexão, união de uma coisa à outra, neste caso, refere-se a capacidade de um computador (sistema operacional, programa, etc.) operar em um ambiente de rede. Na prática, essa rede facilita a conexão de indivíduos, permitindo a troca de mensagens, de informações, de pensamentos e idéias. Lévy (1990) nos diz que o conhecimento está em toda parte, e a conexão em rede permite aos indivíduos acessá-lo, discutí-lo, refletir sobre ele e construir um novo conhecimento a partir das interações proporcionadas pelo intercâmbio dos participantes deste ciberespaço.

Neste ponto, convém ressaltar a distinção entre informação e conhecimento, oferecendo suas respectivas definições. A definição de Barato (2002) é bastante útil:

Informação pode ser definida como *forma de comunicação do conhecimento* ou *forma de mediação dos conhecimentos socialmente compartilhados*. Ela

é, portanto, uma representação externa do saber, constituída por meios (som, imagem, gestos, etc.) aos quais atribuímos significado. O conhecimento, por outro lado, é representação interna (subjetiva) do saber elaborado pelos seres humanos. A essas duas categorias é preciso acrescentar, é preciso acrescentar o desempenho ou ação humana (a interação entre sujeito conhecedor e o contexto de aplicação do conhecimento) [...]. Esse interacionismo mostra que a educação não é redutível a ensino (transferência de informações). O saber, além de acesso a informações, exige a construção de representações internas (conhecimento) e uma prática (desempenho) que molda continuamente o conhecimento. (p. 70-71).

O que fica explícito é que há uma diferença significativa entre informação e conhecimento. Uma pessoa bem informada pode não elaborar uma reflexão a respeito dos conteúdos de suas informações, não alcançando de forma plena o conhecimento. Afinal, como citado acima, conhecimento é representação interna do saber. E Vygotsky (1999, p. 74) explica que “Chamamos de *internalização* a reconstrução interna de uma operação externa”. Portanto, a transformação da informação em algo útil para os indivíduos requer reflexão, unindo conhecimentos anteriormente elaborados com a informação recebida, dentro de seu contexto, dando forma e sentido ao pensamento. É o que ressalta Ruiz (2003, p. 207): “Diante desse quadro, vale a pena nos lembrarmos de que conhecimentos e vínculos são construções pessoais que ocorrem no interior, e sob a influência, de uma cultura e da oferta de condições técnicas”. Essa posição também é sustentada por Barato (2002), que esforça-se ao dizer que as tecnologias interativas devem ser vistas como meio de se alcançar objetivos pedagógicos e não um fim em si mesmo. Uma inversão deste entendimento, com ênfase no uso eficiente de meios eletrônicos, impede uma articulação maior (e desejável) entre informação e conhecimento no processo de aprendizagem rumo à construção do saber:

Quero, mais especificamente, deixar estabelecido que o saber só é possível como rede de significados tecida pelos seres humanos. Assim, o local é insuficiente como instância educacional. Aprender, elaborar conhecimentos, é necessariamente entrar numa rede. Nesse sentido, não há perspectiva de uma passagem da convivência à formação de redes, pois o saber já é uma rede e supõe convivência. (BARATO, 2002, p. 106).

De forma geral, Lévy (1998) nos diz que todo saber está distribuído na humanidade, por toda parte, ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa, e, portanto, os meios de comunicação deveriam oferecer às pessoas a possibilidade de interação, dando sentido ao conhecimento elaborado internamente e vivido

coletivamente. É o que o autor (1998, p. 28) denomina de *inteligência coletiva*: “É uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”. Nessa situação, a Internet oferece meios de promover tal interação, através de algumas ferramentas como correio eletrônico e grupos de discussão.

- A Internet como tecnologia de comunicação

No final dos anos 80 e início dos anos 90, um novo movimento sócio-cultural originado pelos jovens profissionais das grandes metrópoles e dos campi americanos tomou rapidamente uma dimensão mundial. Sem que nenhuma instância dirigisse esse processo, as diferentes redes de computadores que se formaram desde o final dos anos 70 se juntaram umas às outras enquanto o número de pessoas e de computadores conectados à inter-rede começou a crescer de forma exponencial. Como no caso da invenção do computador pessoal, uma corrente cultural espontânea e imprevisível impôs um novo curso ao desenvolvimento tecno-econômico. As tecnologias digitais surgiram então, como a infra-estrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento. (LÉVY, 1999, p. 31-32)

A denominação Internet identifica uma rede mundial de computadores conectados continuamente, sendo daí sua origem: *Inter* no que se refere à conexão e *Net*, que significa rede em inglês. Esta rede se tornou um dos aspectos mais relevantes da comunicação mundial desde 1993, quando superou a marca de 60 países conectados e não parou mais de crescer. Hoje em dia é difícil imaginar que haja algum país nessa nossa aldeia global que não esteja participando deste fenômeno de comunicação.

Tal rede mundial de computadores apresenta duas características fundamentais: (1) a primeira refere-se a sua *descentralização*, uma vez que não há uma entidade dirigente ou reguladora de suas atividades, e (2) sua natureza de ferramenta global de comunicação.

Como cita Sérres (1995, p. 59), “o globo tende a tornar-se uma única cidade mensageira, onde cada bairro defende sua singular miscelânea. Partamos então para *Vilanova*, cidade invisível, cujo centro está em todos os lugares e a circunferência em nenhum [...]”. O autor utiliza a metáfora de *Vilanova* para denominar a Internet e, esta, sendo o novo espaço de morada do conhecimento, onde habitam todos os homens e seus pensamentos, estando presente por toda

parte e sem nenhuma subordinação que não seja os interesses do saber. Com o crescimento da rede e da comunicação proporcionada por ela, ele complementa:

Uma única cidade por região ou ilha, depois e continentes associados, enfim no mundo inteiro. Através de brilhantes relações, Vilanova caminha para a unidade. [...] A partir de agora, vivemos em Vilanova-luz, nova, certamente, única, em breve, munida de todas as claridades possíveis... como se freqüentássemos o centro, imenso, de um olho luminoso; mas cegos, não a percebemos. (SÉRRES, 1995, p. 62)

Como o saber ilumina o caminho do homem, rumo a um futuro melhor, a Internet, agora é *Vilanova-luz*, espaço que se alimenta de comunicação e faz viver o conhecimento. Segundo Sérres (1995, p. 67), “a comunicação contemporânea rompe todos os obstáculos: sabemos juntar coisas muito diferentes, pontos a palavras, espaços a discursos ou coisas a signos.” E o autor complementa (1995, p. 71), “Engendrado pela escrita, o saber científico e técnico constrói essa cidade nova e, ao mesmo tempo, destrói o que nela permanecia antigo”.

No plano da educação a Internet está presente como tecnologia educacional desde o início, uma vez que surgiu da necessidade acadêmica de troca de informações por parte dos pesquisadores empenhados em projetos semelhantes mas trabalhando em locais distintos. Uma vez consolidado este meio de comunicação, não foi difícil visualizar sua utilização, por parte destes pesquisadores, na atividade docente dentro das Universidades, seja para facilitar aos estudantes o acesso à informação, a realização de debates eletrônicos, ou para orientações na condução de trabalhos e pesquisa.

A população de Vilanova não vai mais ao trabalho, à fábrica ou ao escritório, como se pensa, mas à escola, desde cedo, e o ensino não tem fim, nem ao meio-dia nem à noite, quando a televisão, o rádio, os meios e as telecomunicações, independentes do fuso horário, nunca param de zunir. Sociedade pedagógica, Vilanova só obedece aos padrões ou aos políticos se eles se fazem professores. (SÉRRES, 1995, 71)

Neste sentido, a Internet oferece serviços de comunicação de forma síncrona ou em tempo real (salas de bate-papo e vídeo-conferência), ou de forma assíncrona (correio eletrônico), o que possibilita que indivíduos que estejam em locais distintos e separados fisicamente possam trocar informações, abolindo as barreiras de tempo e espaço.

Pierre Lévy estuda a Internet como espaço de troca de informações e de comunicação. A Internet ocupa um espaço virtual, que une informática com telecomunicação, o que lhe caracteriza sua condição cibernética. Os participantes do mundo virtual que partilham desta modalidade cultural de troca de informações compõem o que Lévy (1999, p. 124) denomina de cibercultura, e acrescenta: “O ciberespaço não é uma infra-estrutura técnica particular de telecomunicação, mas uma certa forma de usar as infra-estruturas existentes, por mais imperfeitas e disparatadas que sejam [...]”.

O papel da informática e das técnicas de comunicação com base digital não seria *substituir o homem*, nem aproximar-se de uma hipotética *inteligência artificial*, mas promover a construção de coletivos inteligentes, nos quais as potencialidades sociais e cognitivas de cada um poderão desenvolver-se e ampliar-se de maneira recíproca. Dessa perspectiva, o principal projeto arquitetônico para o século XXI será imaginar, construir e organizar o espaço interativo e móvel do *ciberespaço* [...] para abordar uma era pós-mídia, na qual as técnicas de comunicação servirão para filtrar o fluxo de conhecimentos, para navegar no saber e pensar juntos, em vez de carregar consigo massas de informações. (LÉVY, 1998, p. 25-26).

Um aspecto relevante proporcionado pela Internet é a possibilidade de exploração das informações sobre qualquer assunto ou qualquer área particular do conhecimento que se tenha interesse. A diversidade de assuntos discutidos na rede estimula a construção de ambientes significativos de aprendizagem. Nas palavras de Lévy (1999):

O ciberespaço, dispositivo de comunicação interativo e comunitário, apresenta-se justamente como um dos instrumentos privilegiados da inteligência coletiva. [...] Os pesquisadores e estudantes do mundo inteiro trocam idéias artigos, imagens, experiências ou observações em conferências eletrônicas organizadas de acordo com os interesses específicos. (p. 28-29)

- Correio eletrônico

O correio eletrônico é uma ferramenta largamente empregada pelos usuários da Internet e consiste em um meio de comunicação bidirecional envolvendo usuários distintos que estejam conectados à internet, ou seja, que tenham acesso a esta rede e possuam um endereço eletrônico. Os usuários recebem do provedor de acesso uma caixa postal que é usada para armazenamento das mensagens. As

mensagens são enviadas aos usuários, via servidores de e-mail dos provedores de acesso, que as redirecionam para os seus assinantes.

Essa ferramenta utiliza a linguagem escrita, além de poder conter arquivos de qualquer tipo anexados (imagens, sons etc.). Cabe ressaltar que o correio eletrônico estabelece uma comunicação assíncrona, cujo benefício é a possibilidade dos usuários enviarem e receberem mensagens dentro de sua conveniência, de acordo com sua disponibilidade de tempo.

- Grupo de discussão

Como a internet e o correio eletrônico perfazem um universo imenso de possibilidades de estudo, torna-se necessário a criação de grupos de discussão segmentados por temas para evitar a dispersão de qualquer esforço intelectual acerca da construção de conhecimento e troca de informações em geral. Para Lévy (1999), o grupo de discussão é uma ferramenta de comunicação interativa e comunitária, e se mostra como um dos instrumentos privilegiados da inteligência coletiva, e ainda ressalta que, “[...] os pesquisadores e estudantes do mundo inteiro trocam idéias artigos, imagens, experiências ou observações em conferências eletrônicas organizadas de acordo com os interesses específicos.” (p. 29). Surgem, então, as comunidades virtuais:

[...] o desenvolvimento das comunidades virtuais se apóia na interconexão. Uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais. (LÉVY, 1999, p. 127)

E o autor complementa :

É aqui que intervém o papel principal da inteligência coletiva, que é um dos principais motores da cibercultura. De fato, o estabelecimento de uma sinergia entre competências, recursos e projetos, a constituição e manutenção dinâmicas de memórias em comum, a ativação de modos de cooperação flexíveis e transversais, a distribuição coordenada dos centros de decisão, opõem-se à separação estanque entre as atividades, às compartimentalizações, à opacidade da organização social. (LÉVY, 1999, p. 28)

Discussões mantidas por assuntos pré-estabelecidos, em que um computador (servidor) gerencia o envio e recebimento de mensagens para uma lista

de endereços eletrônicos (e-mails, em inglês). O usuário precisa se inscrever para participar e, então, passa a receber as mensagens do grupo em sua caixa postal.

O grupo de discussão representa uma possibilidade de aprender além do espaço da sala de aula, através da ampliação temporal de exposição do aluno ao conteúdo programático oferecido na disciplina. Além da possibilidade do aluno poder estudar no seu próprio ritmo, vencendo barreiras de tempo e espaço. E o principal benefício proporcionado pelo grupo de discussão é o aumento da comunicação com foco no tema da disciplina, ou seja, no conhecimento.

Essa tecnologia interativa condiz com o conceito de "inteligência coletiva", que se constrói e se desenvolve, ao estudar em conjunto, formando redes de saber, onde todos podem ter acesso ao pensamento dos demais, sendo estimulados a discussão sobre os assuntos levantados e à emissão de pareceres pelos colegas, gerando reflexões e possibilitando a construção do conhecimento pelo debate, proporcionando maiores chances de aproximação e compreensão do ponto de vista alheio. Dessa maneira, idéias e conceitos, desenvolvidos por terceiros, podem ser incorporados ao pensamento de cada um no sentido de construir conhecimentos mais aprofundados. O objetivo é gerar novos conhecimentos a partir dos muitos fragmentos de saber espalhados e distribuídos dentro do grupo. Isso tudo favorece a formulação e construção de opiniões objetivas e coerentes:

Os *groupwares* de auxílio à concepção e à discussão coletiva ajudam cada interlocutor a situar-se dentro da estrutura lógica da discussão em andamento, pois fornecem-lhe uma representação gráfica da rede de argumentos. Permitem também a ligação efetiva de cada argumento com os diversos documentos aos quais ele se refere, que talvez até o tenham originado, e que formam o contexto da discussão. Este contexto, ao contrário do que ocorre durante uma discussão oral, encontra-se agora totalmente explicitado e organizado. [...] Com os *groupwares*, o debate se dirige para a construção progressiva de uma rede de argumentação e documentação que está sempre presente aos olhos da comunidade, podendo ser manipulada a qualquer momento. Não é mais "cada um na sua vez" ou "um depois do outro", mas sim uma espécie de lenta escrita coletiva, dessincronizada, desdramatizada, expandida, como se crescesse por conta própria seguindo uma infinidade de linhas paralelas, e portanto sempre disponível, ordenada e objetiva sobre a tela. O *groupware* talvez tenha inaugurado uma nova geometria de comunicação. (LÉVY, 1993, p. 66-67).

Esse grupo de discussão é uma rede de conversação e permite, via internet e pelo computador, uma melhor argumentação, uma vez que a discussão é

mantida via textos escritos, que é, sistematicamente, mais hierarquizado que a linguagem oral. A argumentação é progressiva, uma vez que a discussão gira em torno de um tema específico e está sempre à vista da comunidade, uma vez que é possível armazenar as mensagens emitidas pelo grupo, permitindo uma reorganização do pensamento de acordo com a representação de cada participante:

[...] Os novos sistemas de comunicação deveriam oferecer aos membros de uma comunidade os meios de coordenar suas interações no mesmo universo virtual de conhecimentos. Acontecimentos, decisões, ações e pessoas estariam situados nos mapas dinâmicos de um contexto comum e transformariam continuamente o universo virtual em que adquirem sentido. (LÉVY, 1990, p. 29).

É como ressalta Lévy (1993, p. 66): “os hipertextos de auxílio à inteligência cooperativa garantem o desdobramento da rede de questões, posições e argumentos, ao invés de valorizar os discursos das pessoas tomados como um todo”. O importante é dar sentido à discussão, é fomentar uma atividade cognitiva em torno de significados que abram possibilidades para a construção do conhecimento.

2.2.2 Educação a distância: uma nova relação de tempo e espaço

A evolução das tecnologias, telecomunicações e da informática, nos últimos anos, tem disponibilizado muitos recursos à disposição das escolas e universidades, proporcionando inovações no sistema tradicional de ensino. As novas tecnologias que já faziam parte do cotidiano das pessoas, no ambiente de trabalho, nas organizações e residências, agora chegam às instituições de ensino:

Com o aumento do acesso dos alunos à Internet, *poderemos flexibilizar bem mais o currículo*, combinando momentos de encontro numa sala de aula, com outros de aprendizagem individual e grupal. Aprender a ensinar e a aprender integrando ambientes presenciais e virtuais é um dos grandes desafios que estamos enfrentando atualmente na educação no mundo inteiro. (MORAN, 2000, p. 5).

A educação a distância é uma modalidade de educação (ou processo de ensino-aprendizagem) que consiste em disponibilizar um material didático ao

aluno com conteúdo definido em direção a um objetivo desejado, e com a finalidade de atender a uma determinada necessidade de formação, com acompanhamento das atividades previamente estabelecidas. Ela recorre aos meios técnicos para aproximar professores e alunos, criando condições para que o conhecimento possa ser construído:

Educação a distância é um processo de ensino-aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes. Na expressão “ensino a distância” a ênfase é dada ao papel do professor (como alguém que ensina a distância). Preferimos a palavra “educação” que é mais abrangente, embora nenhuma das expressões seja perfeitamente adequada. (MORAN, 2000, p. 5-6).

E o autor complementa:

Educação a distância não é um "fast-food" em que o aluno se serve de algo pronto. É uma prática pedagógica que permite um equilíbrio entre as necessidades e habilidades individuais e as do grupo – de forma presencial e virtual. Nessa perspectiva, é possível avançar rapidamente, trocar experiências, esclarecer dúvidas e inferir resultados. (MORAN, 2000, p. 7).

Nessa proposta, o grupo de discussão é uma tecnologia apropriada para que a educação e o processo de ensino-aprendizagem possam ocorrer, de fato. “As tecnologias interativas, sobretudo, vêm evidenciando, na educação a distância, o que deveria ser o cerne de qualquer processo de educação: a interação e a interlocução entre todos os que estão envolvidos nesse processo” (MORAN, 2000, p. 8).

Landim (1999) destaca quais as características e os principais aspectos que envolvem a educação a distância:

- *Separação professor-aluno* - como o nome sugere, o professor não está presente fisicamente junto ao aluno, mas o material didático disponibilizado a ele, seja impresso em livros e apostilas ou via internet ou bibliotecas virtuais, permite a mediação de conhecimentos entre professor e aluno. Sendo assim, o acompanhamento do aluno durante o curso torna-se fundamental como fator de apoio e estímulo, além da possibilidade de contato direto para dirimir dúvidas e questões, ou seja, a comunicação é bidirecional nesse processo, permitindo o diálogo e retorno de informações para otimização do ato educativo;

- *Utilização de meios técnicos* - atualmente não existem distâncias nem fronteiras para o acesso à informação e à cultura. Os recursos de comunicação disponíveis à população, como vídeos (canal futura), material de áudio (fitas com lições de idiomas), pesquisa via internet, além do tradicional material impresso (apostilas e livros), tem facilitado o acesso ao conhecimento a um número cada vez maior de pessoas;
- *Aprendizagem independente e flexível* - a educação à distância insere o aluno na atividade de pesquisa (aprender a aprender) em busca de desenvolver seu conhecimento, através de seu esforço de *aprender a fazer*. O ritmo de aprendizagem será o seu próprio, respeitando sua capacidade intelectual e disponibilidade de tempo, possibilitando o trabalho autônomo e a conseqüente individualização da aprendizagem;
- *Enfoque tecnológico* - "toda ação educativa converte-se em uma técnica apoiada em uma ciência". A informática registra uma sensível evolução, disponibilizando muitos recursos para o desenvolvimento educacional, como a tecnologia multimídia (animação, cores, sons, imagens,...) e a criação de softwares educacionais;
- *Comunicação massiva* - as novas tecnologias da informação e os modernos meios de comunicação multiplicaram as possibilidades de recepção de conhecimento, eliminando fronteiras espaço-temporais e ampliando, sobremaneira, o número de pessoas que podem ter acesso à educação.

Embora tudo ocorra em ambiente coletivo, a ação cognitiva se dá a partir de cada sujeito em interação com o outro, evidenciando sua característica socioconstrutivista.

2.3 Ambientes Interativos de Aprendizagem e Socioconstrutivismo

Apesar da consciência das dificuldades inerentes a qualquer definição, de forma didática definimos a perspectiva sociocultural construtivista como uma perspectiva teórica, inserida no contexto das correntes sociogenéticas, que busca, por meio da síntese criativa das contribuições da psicologia histórico-

cultural de Vygotsky e colaboradores e do construtivismo piagetiano (a partir da ênfase no papel ativo do sujeito no seu desenvolvimento), compreender o desenvolvimento humano como fenômeno dinâmico e complexo. (DESSEN; COSTA JUNIOR, 2005, p. 91)

No que se refere à criação de ambientes interativos de aprendizagem, destaca-se a natureza construtivista da aprendizagem: os indivíduos são sujeitos ativos na construção dos seus conhecimentos. Vygotsky (1999, p. 95) concebeu um dos conceitos mais interessantes e úteis nesta perspectiva: a *zona de desenvolvimento proximal que é* definida como "a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes".

É essencial o caráter da relação entre os processos em maturação e aqueles já adquiridos, bem como a relação entre o que o indivíduo pode fazer, independentemente e, em colaboração com os outros, admitindo que ele pode adquirir mais, em colaboração, com ajuda ou apoio de terceiros, do que individualmente. O ensino pode promover o desenvolvimento exatamente através da zona de desenvolvimento proximal, pois segundo Vygotsky (1995, p. 97), "o ensino é útil quando vai à frente do desenvolvimento [...] e impele ou acorda uma série de funções que estão em estágio de maturação que ficam na zona de desenvolvimento potencial".

As idéias de Vygotsky (1995, p. 115) fazem referência à necessidade da intervenção do adulto (ou professor) para dar suporte à criança (ou aluno) na realização de uma tarefa complexa que ele, por si só, não seria capaz de realizar. Este conceito destaca como o professor implementa processos de suporte que se estabelecem por meio da comunicação e que funcionam como apoio ao aluno. O controle da tarefa é transferido, gradativamente, do adulto para a criança, ou do professor para o aluno. O autor diz que "[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através da qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam".

De acordo com tais princípios, o uso de ambientes interativos de aprendizagem deve possibilitar discussões com diferentes graus de complexidade, de forma a permitir, a cada sujeito, desempenhos que estão nessa zona de

desenvolvimento proximal, com variados recursos de *apoio* pelo professor, engendrando problematizações, reposicionando as questões envolvidas em cada discussão, etc. O universo individual encontra o universo coletivo, o universo da cultura estabelecida, e nesta interação se dá a construção do conhecimento e a interpretação da realidade. Portanto, é possível considerar que a perspectiva sociocultural construtivista é um processo de criação, portanto, um processo de construção do conhecimento.

Smolka e Góes (1993) investigaram o processo de conhecimento no espaço pedagógico que se fundamenta nos princípios e formulações teóricas de Vygotsky. O que parece ser a essência desta abordagem da formação do sujeito é que ela ocorre em uma situação coletiva, onde a sociedade e sua cultura propiciam condições para o desenvolvimento individual. Segundo as autoras (1993, p. 10), isso acontece “num processo de desenvolvimento que tem caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro; singular, mas constituído socialmente [...]”.

Os estudos mencionados, tanto de Vygotsky quanto de Smolka e Góes, estão inseridos na perspectiva sociocultural construtivista. Esta perspectiva teórica se preocupa com o desenvolvimento humano em relações dinâmicas, como a relação entre pensamento e linguagem, que caracteriza o caráter ativo do indivíduo na construção dos processos psicológicos em interações socioculturais mediatizados pelos símbolos e signos culturais:

Ainda, dada a natureza social e simbólica da atividade humana, os processos de funcionamento mental, culturalmente organizados, são mediados por signos, que só podem emergir num terreno interindividual. Deste modo, na explicação do surgimento de formas mediadas de ação e da origem individual, um papel fundamental é atribuído à palavra, signo por excelência. A mediação pelo outro e pelo signo caracterizam, portanto, a atividade cognitiva. (SMOLKA; GOES, 1993, p. 9-10).

Trata-se de uma abordagem sistêmica entre indivíduo e contexto sociocultural. É uma concepção social da mente dentro da ciência da psicologia. Na relação entre sujeitos surge a comunicação como instrumento mediatizador do pensamento e da reflexão. E isso exige o uso de palavras, que trazem consigo significados e conceitos. Portanto, a linguagem enquanto sistema de mediação contém signos e significados. Signos e palavras unem-se para formar conceitos.

Conceito é a representação de um objeto pelo pensamento por meio de suas características gerais. Para Vygotsky (1998):

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a *palavra*, que em princípio tem o papel meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo. (p. 70).

E o autor complementa:

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém, insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos. [...] A presença de um problema que exige a formação de conceitos não pode, por si só, ser considerada a causa do processo, muito embora as tarefas com que o jovem se depara ao ingressar no mundo cultural, profissional e cívico dos adultos sejam, sem dúvida, um fator importante para o surgimento do pensamento conceitual. Se o meio ambiente não apresenta nenhuma dessas tarefas ao adoléscente, não lhe faz novas exigências e não estimula o seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso. (1998, p. 72-73)

Nesta concepção, Vygotsky mostra que a linguagem destaca-se como sistema de mediação entre ensino e aprendizagem, entre sujeitos acerca do objeto. Desta forma, o socioconstrutivismo se apóia na linguagem como forma simbolicamente elaborada de comunicação entre sujeitos.

Como resultado da história social, a linguagem transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias [...]. (LURIA, 1982 apud DESSEN; COSTA JUNIOR, 2005, p. 102).

Os autores entendem que a linguagem “como resultado da história social” vai além de expressar pensamentos. Por este sistema de mediação é possível romper com o presente e refletir sobre eventos que ocorreram no passado e que, concretamente, não existem mais e, também, discutir projetos para o futuro, que ainda não existem: “[...] é possível coordenar a nossa ação com a ação de

outras pessoas, por exemplo, ao organizar uma festa; é possível aprender com as experiências de outras pessoas [...]” (p. 103).

Para Maggi (2006), as escolas que se orientam pela concepção vigotskiniana da aprendizagem como “fato social”, se apóiam na aplicação do conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, fazendo uma relação direta entre interação social e desenvolvimento intelectual.

Aqui a relação pensamento e linguagem, [...] faz com que as ações educativas orientadas por essa concepção levem em consideração a intervenção social como elemento fundamental do desenvolvimento cognitivo, sendo um aluno um ser social que depende dessas para a reestruturação de suas funções intelectuais e de comportamento. (MAGGI, 2006, p. 68).

Em outras palavras, nesta concepção, a capacidade de aprendizagem do indivíduo depende da qualidade da interação social à sua disposição e da zona de desenvolvimento proximal existente. Este processo destaca, além da influência das relações sociais, o uso da linguagem como principal ferramenta de mediação entre os sujeitos. A relação pensamento e linguagem é uma relação dialética que se destaca entre ensino e aprendizagem, onde os estímulos do processo de ensinar é, também, parte essencial do desenvolvimento do aprender.

Em síntese, a linguagem apresenta um papel importante: (a) no intercâmbio social, (b) na auto-regulação das ações e (c) na organização e estruturação do pensamento sobre o mundo e si mesmo. O domínio de uma linguagem ou, em outras palavras, o ingresso no universo simbólico da cultura, permite que o sujeito concreto se integre em determinado grupo cultural a partir dos significados compartilhados socialmente e, ao mesmo tempo, permite e emergência de novas formas de organização da ação, do pensamento e das emoções, transformando qualitativamente a sua relação com o mundo que o cerca e consigo mesmo. Afinal, a compreensão sobre *quem somos* está imbricada nos contextos socioculturais, nos quais estamos inseridos, relacionados particularmente aos valores e crenças que circulam neste contexto. (DESSEN; COSTA JUNIOR, 2005, p. 104).

A interação social é importante na formação dos sujeitos e se dá no âmbito da cultura, plano onde ocorre o fenômeno do desenvolvimento individual e coletivo. Portanto, examinar os processos de co-construção de significados, crenças e valores é uma proposta teórica e metodológica importante para verificar o sentido da relação entre desenvolvimento individual e contextos socioculturais. Esses conceitos, que orientam o socioconstrutivismo, abrem possibilidades para o planejamento da aprendizagem nas situações de interação social e de trabalho

cooperativo, inclusive com apoio dos próprios aprendizes, pois esse processo implica em uma postura ativa por parte do sujeito, afinal, nesta concepção, a construção do conhecimento se dá entre sujeitos e não entre sujeito e objeto. Como afirma Pierre Lévy (1999):

A direção mais promissora, que por sinal traduz a perspectiva da inteligência coletiva no domínio educativo, é a da aprendizagem cooperativa. [...] O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem, etc. (p. 158).

E o autor complementa:

Em nossas interações com as coisas, desenvolvemos competências. Por meio de nossas relações com os signos e com a informação adquirimos conhecimentos. Em relação com os outros, mediante iniciação e transmissão, fazemos viver o saber. Competência, conhecimento e saber (que podem dizer respeito aos mesmos objetos) são três modos complementares do negócio cognitivo, e se transformam continuamente uns nos outros. Toda atividade, todo ato de comunicação, toda relação humana implica um aprendizado. Pelas competências e conhecimentos que envolve, um percurso de vida pode alimentar um circuito de troca, alimentar uma sociabilidade de saber. (1999, p. 27)

O ambiente interativo de aprendizagem exige do aprendiz uma relação experimental onde a possibilidade da descoberta é almejada. Isto se dá pela ação individual com a tecnologia e com a comunicação, que permite ampliar o acesso do indivíduo à informação para elaborar conhecimento. A interação se dá via comunicação, mediatizada pela tecnologia, com a iniciação da exploração do ambiente virtual, inicialmente, e da interlocução com outros sujeitos, acerca do mundo vivido. O pensamento, como um processo mental, emerge neste espaço interindividual, mediado pelos signos contidos na linguagem. A mediação pelo outro e pelo signo caracterizam a atividade cognitiva.

Nesse contexto, a interação, proporcionada pelo ambiente virtual do grupo de discussão, expande a zona de desenvolvimento proximal, ao fazer o indivíduo ingressar em debates que necessitam do uso de conceitos conhecidos e da elaboração de novos conceitos para apreender o objeto discutido, um desafio que estimula seu intelecto. Afinal, a zona de desenvolvimento proximal propõe uma relação direta entre interação social e desenvolvimento intelectual. Podemos

concluir, então, que nesse conceito, a capacidade de aprendizagem individual depende da qualidade da interação social oferecida no ambiente virtual e da problematização existente, possibilitando a gênese e ocorrência da zona de desenvolvimento proximal.

Outro fundamento do construtivismo preconiza que deve ser dado ao aprendiz a liberdade para que construa significados em seu ritmo, por experiência pessoal, à medida que se desenvolve. Dessa maneira, o indivíduo amadurece, conquistando autonomia no processo de aprendizagem:

Considerando o papel ativo do sujeito no seu desenvolvimento (ênfatisado pelo construtivismo) e a importância dos contextos simbólicos (ênfatisada pela perspectiva histórico-cultural), a perspectiva sociocultural construtivista é uma tentativa de superação da unidirecionalidade dos estudos psicológicos, que ora ressaltam a importância do indivíduo e esquecem o contexto ora valorizam o contexto e colocam em segundo plano o papel ativo e intencional do sujeito psicológico. (DESSEN; COSTA JUNIOR, 2005, p. 91).

Apesar dos ambientes interativos serem de natureza coletiva, a ação individual é necessária para navegar nesse espaço, com a liberdade para busca da informação e autonomia para questionamentos, indagações e reflexões. Curiosidade seria o impulso inicial rumo à inteligência coletiva e autonomia o motor para alcançar o conhecimento em toda sua extensão.

2.4 Educação e Autonomia: a disciplina da liberdade

A liberdade, quando expressada positivamente, chama-se autonomia. Essa autonomia parte do próprio homem em busca de si. Como disse um filósofo certa vez: “ninguém nasce sendo um homem, é preciso tornar-se um”. Segundo Savater (2005, p. 39), “Para ser homem não basta nascer, é preciso também aprender. A genética nos predispõe a chegarmos a sermos humanos, porém só por meio da educação e da convivência social conseguimos sê-lo efetivamente”. Este postulado indica que o homem precisa da experiência do concreto, dentro da vivência de cada um, que vai possibilitar, por sua vez, a construção de uma consciência da realidade vivida. Como nos diz Morin (2000, p. 105-106), “[...] qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto das

autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. No seio dessa tríade complexa emerge a consciência”. O que é a consciência senão a reflexão sobre nossa vivência. Um ser consciente é um ser que utiliza a razão para elaborar seus pensamentos e sua compreensão de sua existência. A esse respeito, Bertan (2002) nos diz:

Como sujeito e livre, o homem é um ‘ser-ele-mesmo’, que pertence ‘a-si-mesmo’, portanto, um ‘eu’, uma pessoa que tem ‘consciência de si’, agindo com autonomia e independência [...] ser sujeito é ser livre e, ao mesmo tempo, racional, já que não há liberdade sem autonomia da razão [...] A relação da liberdade com a razão se faz necessária, pois, crítico por natureza, o homem julga não só o que lhe é dado como objeto, mas também sua existência como um todo. (p. 24)

Essa postura é o que podemos imaginar como “elogiável” na condução de nossa busca interior rumo à excelência humana. Percebe-se que ela é uma maneira de posicionar o homem em uma perspectiva positiva em relação ao seu futuro na sociedade. O oposto, a mediocridade, seria uma situação de conformidade com postulado negativo da ausência de determinação quanto à realidade e condição humana vivenciada. Tal situação colocaria o homem em condição solitária perante sua emancipação social: “pois educar é crer na possibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que a alma, [...] que nós, homens, podemos melhorar uns aos outros por meio do conhecimento”. (SAVATER, 2005, p. 22).

Porém, a dimensão social da liberdade compreende a coexistência dos indivíduos no seio do grupo e da comunidade a que pertencem, o que condiciona o horizonte de atuação do indivíduo e suas ações. Em outras palavras, a liberdade individual é limitada em uma perspectiva concreta de sociedade. Mas, nada disso impede que nosso impulso rumo ao ideal de um homem melhor (mundo melhor) nos remeta além do horizonte, e assim, projetarmos um ideal de mundo que seja propício a todas as possibilidades de excelência humana. Isto colocaria o homem em uma perspectiva ideal, além da mediocridade: do desprezível para o elogiável. Como diz Savater (2005, p. 93-94), “não partimos da liberdade, mas chegamos a ela. [...] A liberdade não é a ausência original de condicionamentos [...], mas a conquista de uma autonomia simbólica por meio do aprendizado, que nos aclimata a inovações e escolhas só possíveis dentro da comunidade”.

O homem é livre na expressão de pensamentos, nas atitudes, nas ações, afinal, ele é existência, no sentido de poder projetar-se e viabilizar suas possibilidades. Isso mostra que o homem é sujeito e responsável pela sua educação rumo à conquista de sua liberdade, construindo sua cidadania como ser social. Nesse contexto, entendemos que autonomia quer dizer “dependência de si mesmo” para explorar o meio social, em uma relação direta com cooperação, discussão e reflexão, que é a autonomia proposta no construtivismo, e não aquela que se apóia em uma postura autodidata frente ao mundo. Nogueira (1998, p. 23, apud SOUTO, 2002, p. 13) nos apresenta o conceito de autonomia para o construtivismo:

A autonomia significa o indivíduo ser capaz de governar-se, reger-se por leis próprias, pensando e decidindo por si mesmo; nesse momento ele deverá refletir, discutir, e isso pressupõe uma reciprocidade e cooperação; ele é capaz de aceitar e respeitar o ponto de vista do outro, preservando sua individualidade. Autonomia não é apenas a liberdade de se fazer o que se quer, mas a responsabilidade em decidir sobre seu próprio comportamento, identificando e assumindo seus direitos e deveres, incorporando o relacionamento social como recíproco. Os princípios e valores morais ganham assim importância para o desenvolvimento da autonomia.

A liberdade, condicionada pelo meio social, deve ser conquistada. Toda autonomia esbarra nas crenças e valores da sociedade em que se vive, e pode ser ampliada a partir do aprendizado, tanto daquilo que é conhecido como pela inovação das idéias, geradas no calor da discussão coletiva, para construção de um mundo melhor. Libertar-se do individualismo seria um primeiro passo nesse sentido. A autonomia, como recompensa, deve ser construída e precisa de reflexão, uma vez que a consciência de si é construída na relação com o outro:

A reflexão, embora muito importante, é uma atividade pessoal, individual, particular e interna ao indivíduo. Se cometermos o erro de estimular a reflexão e distanciá-la da discussão, poderemos estar incentivando o surgimento de uma sociedade cada vez mais individualista, na qual os valores se tornam pessoais e não sociais; o indivíduo considera-se “dono da verdade” e passa a pensar e agir segundo o que acredita ser “a verdade”, mesmo que esteja distorcida e ele não consiga enxergar tal fato, visto que foi incentivado a agir baseado nos frutos de seu processo reflexivo. (SOUTO, 2002, p. 13)

O ensino sistematizado fecha-se sobre temas elencados da cultura estabelecida. Apesar de estarem em consonância com o ideal de homem almejado, deve permitir a expressão dos diferentes pontos de vista individuais para que a

interiorização do conhecimento seja compartilhado com os valores e crenças já presentes no intelecto de cada um, inclusive permitindo a (re)construção do ideal almejado. É preciso dar, a cada indivíduo, a liberdade de expressar sua opinião sobre os fatos, partilhando sua visão de mundo, suas experiências, suas vivências, sua consciência e tudo mais que estimule a formação de sua identidade. É o trabalho cooperativo que permite a construção da consciência de si, constituída na relação com outros sujeitos.

O grupo de discussão é, ao mesmo tempo, uma tecnologia interativa de comunicação e um ambiente interativo de aprendizagem. É nesse espaço que o aprendiz é livre para participar e viabilizar suas potencialidades, sendo responsável por sua educação, como um ser social:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (FREIRE, 1996, p. 58).

Nesse ambiente de aprendizagem, o professor age como mediador entre os participantes, colaborando para esclarecer conceitos e divergências em relação aos temas discutidos, quando necessário, permitindo autonomia dos participantes em sua busca por informações e na troca de pontos de vista e argumentos para fundamentar suas opiniões, de forma sistemática. Moran (1997, p. 150), ao relatar suas experiências pessoais de ensino na internet destacou assim a sua função de professor: “o meu papel é o de acompanhar cada aluno, incentivá-lo, resolver suas dúvidas, divulgar as melhores descobertas. [...] Estou junto com eles, dando dicas, tirando dúvidas, anotando descobertas”. É essa prática educativa que devemos incentivar, estimulando professor e educandos, pois, como ressalta Freire (1996, p. 64), “é que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”.

Podemos concluir que a autonomia é o motor desse processo e que a interação entre os sujeitos no ambiente virtual possibilita a expressão do ponto de vista individual e compartilhar crenças, valores e conhecimentos que, colocados em debate, contribuem para seu aprendizado e para a (re)construção do conhecimento.

Para investigar esse processo e sua dinâmica, em um contexto individual e coletivo, introduzimos um “grupo de discussão” na internet como suporte

às aulas presenciais. Identificamos o posicionamento dos estudantes quanto à busca e troca de informações, analisamos os debates e os argumentos produzidos para fundamentar os respectivos pontos de vista, a inserção dos conteúdos na realidade e experiência individual, bem como isso tudo era utilizado para entendimento de conceitos e teorias e (re)construção do conhecimento. A pesquisa centrou-se sobre a introdução desse ambiente virtual, como um estudo de caso particular, na tentativa de inferir resultados que pudessem ser replicados em outros contextos. A seguir, mostramos a abordagem analítica utilizada na avaliação desse estudo de caso.

3. O UNIVERSO DA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

As correntes epistemológicas atuais se sustentam na interação entre sujeito-sujeito e sujeito-objeto. Uma tentativa teórica de superação da metáfora cartesiana (e até positivista) de entender o universo como se fosse uma máquina constituída de partes isoladas e com funções isoladas, que pode ser entendida a partir do funcionamento de cada componente, e sim compreendê-lo como um sistema aberto que mantém uma multiplicidade de relações entre si, estando as partes presentes no todo e o todo presente nas partes.

O paradigma cartesiano separa sujeito e o objeto, como cita Morin (2000, p. 27), “este paradigma determina dupla visão do mundo, de um lado, o mundo de objetos submetidos à observações, experimentações, manipulações; de outro lado, o mundo de sujeitos que se questionam sobre problemas de existência, de comunicação, de consciência, de destino”. Porém, Morin diz que para entender o mundo atual é preciso “reformatar o pensamento”, o paradigma cartesiano não dá conta da complexidade da sociedade:

O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, a sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. [...] O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo. ((2000, p 37).

Portanto, o procedimento metodológico apropriado para estudar questões socioculturais em uma dinâmica histórica pode apoiar-se em uma proposta sociocultural construtivista, para compreender o desenvolvimento humano individual em ambientes coletivos. Trata-se de estudar fenômenos dinâmicos e inter-relacionados, cuja forma dialética deve ser preservada no campo metodológico para que seja considerada válida do ponto de vista epistemológico.

Gil (1994, p. 43) define “pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”. E ressalta que a realidade social deve ser entendida em sentido bastante amplo, considerando todos os aspectos inerentes ao homem e sua multiplicidade de relações no âmbito da sociedade:

Afinal, a concepção de ser humano presente nas entrelinhas das pesquisas orientadas pela perspectiva sociocultural construtivista pressupõe uma concepção dialética, em que o ser humano transforma e é transformado pela natureza (influência do pensamento marxista). Da tensão dialética entre dois pólos indissociavelmente relacionados, indivíduo e contexto sociocultural, é que se torna possível o desenvolvimento do sujeito psicológico singular, ao mesmo tempo “criatura” e “criador” da cultura e do mundo social onde sua vida está intrinsecamente inserida. (DESSEN; COSTA JUNIOR, 2005, p. 95).

Como vemos na citação acima, Dessen e Costa Junior corroboram o conceito de estudo em pesquisa social de acordo com a definição apresentada por Gil. É uma pesquisa exploratória que recorre à observação participante e à obtenção de depoimentos por meio de entrevistas. De acordo com Gil (1994), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, com vistas na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. No caso desta pesquisa em particular, a intenção é esclarecer as noções de conhecimento, cultura, comunicação e suas implicações para o desenvolvimento humano, destacando a construção do conhecimento como fruto da interação destes elementos no processo educacional.

3.1 Estudo de Caso como Técnica de Pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida por estudo de caso, com foco no contexto da interação social proporcionada pela introdução de tecnologias interativas de comunicação no processo de ensino-aprendizagem. A finalidade é contribuir para o avanço na construção de um quadro teórico, esclarecendo conceitos, identificando oportunidades de estudo e formulando hipóteses que sejam geradoras de conhecimento e, dessa forma, de novas interrogações.

A proposta é investigar o uso de tecnologias interativas de comunicação no plano educacional em um contexto social impregnado de símbolos e significados culturalmente construídos. Isto ilustra a complexidade desta investigação e seu caráter exploratório sobre uma diversidade de elementos que influem no processo de ensino-aprendizagem, em particular, e sobre a educação num plano geral.

Este delineamento de pesquisa se sustenta no pressuposto de que a análise desse caso, um determinado universo, permite a compreensão do todo, ou seja, possibilita uma generalização ou, ao menos, estabelece fundamento para uma investigação posterior.

Segundo Gil (1994, p. 78), “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo [...]”. E o autor complementa:

A maior utilidade do estudo de caso é verificada nas pesquisas exploratórias. Por sua flexibilidade, é recomendável nas fases iniciais de uma investigação sobre temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação do problema. Também se aplica com pertinência nas situações em que o objeto de estudo é suficientemente conhecido a ponto de ser enquadrado em determinado tipo ideal. (p. 79).

Bogdan e Biklen (1994, p. 90-91) destacam que, com a escolha adequada do caso a ser estudado, com características gerais e ideais, pode-se alcançar resultados. Busca-se, a partir do estudo de uma parte do universo, entender seu conjunto, o “todo”.

A escolha de um determinado foco, seja ele um local na escola, um grupo em particular, ou qualquer outro aspecto, é sempre um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado. O investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo.

Entretanto, Gil (1994) ressalta que, do ponto de vista da lógica, esse pressuposto mencionado não se sustenta. Isso acontece em função da probabilidade de ocorrências de partes desse mesmo universo apresentar características muito especiais que, com tais distinções, podem apresentar resultados diversos do caso pesquisado. Contudo, o estudo de caso tem ampla utilização nas pesquisas sociais, não só pela facilidade de contrastar o quadro teórico com os fatos presentes no universo pesquisado, mas por permitir lançar bases para uma investigação mais ampla.

3.1.1 Caracterização do estudo de caso

Todavia, existe uma discussão no meio acadêmico indagando se todo estudo de uma determinada unidade (uma escola ou uma turma), como mencionado por Bogdan e Biklen (1994), pode ser classificado ou caracterizado como um estudo de caso. Essa preocupação se deve à desconfiança de que casos isolados não oferecem condições de generalizações para os conhecimentos e descobertas proporcionados pela sua investigação, com pouca contribuição para a construção do conhecimento e limitando sua aplicação para outros contextos, negando, à pesquisa, uma validade científica. Isso limita o alcance do conhecimento sobre o tema e pouco avança na construção de teorias.

Para esclarecer essa questão, no campo da educação e sobre pesquisas qualitativas, Alves-Mazotti (2006) escreveu o artigo intitulado *Usos e abusos dos estudos de caso*, confrontando as linhas de pensamento de dois especialistas no assunto, Robert Yin (alinhado com o pós-positivismo) e Robert Stake (alinhado com o construcionismo social) e procurando estabelecer critérios para avaliar quando as pesquisas podem ser caracterizadas como “estudo de caso” e suas possibilidades de generalizações. Cada um desses autores oferece critérios (vide quadro 1) para avaliar se uma dada investigação pode ser classificada como um estudo de caso.

De acordo com Alves-Mazotti (2006), o que predomina para ambos os autores na caracterização de estudos de caso é o fato dessa modalidade de pesquisa servir para exploração de temas complexos e contextualizados. A autora resume, da seguinte maneira, as classificações dos autores citados:

Comparando os tipos descritos pelos autores focalizados, podemos observar que o estudo de caso exploratório, assim como o que Yin denomina de crítico, são formas de estudo de caso instrumental na nomenclatura de Stake, enquanto o estudo de caso extremo e o revelador se aproximam do tipo intrínseco na classificação de Stake. A descrição desses tipos oferece pistas para que se possa avaliar se uma dada investigação pode ser classificada como um estudo de caso. (p. 644-645).

De acordo com Stake e Yin (ALVES MAZOTTI, 2006, p. 641-644), há três caracterizações para os estudos de casos, conforme a sua finalidade. Os critérios para tais caracterizações são mostrados no Quadro 1.

QUADRO 1 – Critérios para Caracterização de Estudos de Caso

Robert Stake	Robert Yin
1. Intrínseco, onde busca-se uma maior compreensão sobre o fenômeno estudado em todas as suas particularidades e no que tem de comum no caso em particular. 2. Instrumental, aquele caso onde acredita-se que ele oferece uma possibilidade de compreender algo mais amplo ou fornece base para contestação de uma generalização amplamente aceita. 3. Coletivo, onde o pesquisador estuda alguns casos de forma conjunta e pode ser visto como um estudo de caso instrumental estendido a vários casos.	1. Crítico, quando se pode explorar a possibilidade de testar uma hipótese ou teoria. 2. Extremo, quando um caso é único em suas condições e características, para o qual não existem ainda teorias explicativas convincentes. 3. Revelador, sendo aquele que apresenta uma rara oportunidade de se estudar um fenômeno até então inacessível à investigação científica.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Alves-Mazotti (2006).

Para Stake, o importante é a otimização da compreensão sobre o caso e seus aspectos comuns e particulares, ou mesmo uma melhor teorização. Já para Yin, o que prevalece é a escolha do estudo de caso como abordagem apropriada para tratar de fenômenos pouco investigados, servindo como uma etapa exploratória para identificação de categorias de observação e para considerar hipóteses à pesquisas posteriores.

A intenção de explorar ambientes virtuais, no processo de ensino-aprendizagem, nos parece crítico em uma sociedade que valoriza a informação e o uso do conhecimento em suas relações econômicas, sociais e culturais, de uma forma geral. Tal situação e contexto posicionam essa investigação como um “estudo de caso crítico”, de acordo com os critérios de Yin, para caracterização correta a esse tipo de estudo.

Por outro lado, há diversas variáveis envolvidas nesta investigação, como mostradas no referencial teórico, que podem ser analisadas, proporcionando uma oportunidade de melhorar a compreensão dos fenômenos envolvidos; oferecendo a possibilidade de tentar compormos um quadro teórico mais refinado sobre o tema. Tal condição posiciona essa investigação como um “estudo de caso experimental”, de acordo com os critérios propostos por Stake, para caracterizar adequadamente esse tipo de pesquisa.

3.1.2 Aplicabilidade e generalização dos resultados

No que se refere à aplicabilidade dos resultados e sua generalização para outros contextos, Yin (ALVES-MAZOTTI, 2006, p. 646) “argumenta que, se não se pode generalizar a partir de um único caso, também não se pode generalizar com base em um único experimento”. O que se busca é verificar se a replicação do mesmo esquema, em diferentes contextos, fornece os mesmos resultados. Para o autor, a lógica não é da amostragem (generalização estatística) e sim da replicação: “o pesquisador não procura casos representativos de uma população para a qual pretende generalizar os resultados, mas a partir de um conjunto particular de resultados, ele pode gerar proposições teóricas que seriam aplicáveis a outros contextos”. Isso é o que Yin denomina “generalização analítica”.

Segundo Alves-Mazotti (2006), Stake mantém uma posição distinta sobre a generalização de resultados, pois crê que a busca por “generalizações” compete com a busca por “particularidades”, situação rejeitada por Yin. O autor diz que não se trata de evitar generalizações, mas muitos estudos de caso visam, em seu delineamento, a compreensão do que é importante naquele caso em particular, e para isso, são propostas questões que são relevantes na visão do pesquisador; proporcionando descrições densas sobre situações complexas; permitindo ao leitor do meio acadêmico identificar as situações e chegar a interpretações e conclusões parciais: um primeiro passo para proposição de novos estudos no sentido da construção de teorias. E a autora conclui o pensamento de Stake sobre generalização:

O que se pode aprender de um único caso? Para ele, o que aprendemos com um caso singular relaciona-se ao fato de que o caso é semelhante ou diferente de outros casos conhecidos. Pesquisadores naturalísticos, etnográficos e fenomenológicos relatam seus casos sabendo que eles serão comparados a outros e, por isso, buscam descrevê-los detalhadamente para que o leitor possa fazer boas comparações. Por meio de uma narrativa densa e viva, o pesquisador pode oferecer oportunidade para a experiência vicária, isto é, pode levar os leitores a associarem o que foi observado naquele caso a acontecimentos vividos por eles próprios em outros contextos. Esse processo corresponde ao que Stake denominou “generalização naturalística”, conceito introduzido em artigo publicado em 1978, como uma alternativa à generalização baseada em amostras consideradas representativas de uma população. (ALVES-MAZOTTI, 2006, p. 648).

Alves-Mazotti (2006, p. 649-650) resume da seguinte maneira as concepções de Stake e Yin no que se refere ao debate acadêmico sobre o uso de estudos de caso como método de investigação:

- (a) “Yin considera que é sempre possível gerar hipóteses que possam ser testadas em outros contextos (replicação) e, caso sejam reiteradamente confirmadas, podem ser generalizadas para contextos similares (generalização analítica)”;
- (b) Stake propõe uma perspectiva diferente, ele sugere que “ao invés de assumir a responsabilidade de definir para que populações e/ou contextos os resultados obtidos podem ser generalizados, o pesquisador deixe esta decisão para o leitor”, o que o autor denomina de “generalização naturalística”.

Apesar das divergências entre os autores, Alves-Mazotti (2006) destaca que há um ponto em que os dois especialistas concordam: não é possível, com base nos estudos de caso, fazer generalizações de tipo estatístico (amostragem representativa). Outro ponto comum é que ambos consideram ser necessário ir além do caso, para que haja a acumulação do conhecimento, e para isso, cada um propõe uma forma alternativa de generalização.

O que fica claro, nesse ponto, é que a produção científica é construída coletivamente, em uma interlocução entre pesquisadores, através da publicação de suas pesquisas. Isso permite que a comunidade acadêmica avalie a contribuição de cada estudo para o diálogo e debate das temáticas exploradas, em cada área do conhecimento, proporcionando enriquecimento de conhecimento e ampliando a possibilidade de aplicabilidade dos resultados.

Como proposta de estudo de caso, inicialmente, oferecemos o grupo de discussão como suporte às aulas presenciais em três disciplinas distintas do curso de Administração em uma universidade privada, cada qual com suas particularidades, mas oferecidos no mesmo curso superior com condições semelhantes no aspecto social, econômico e cultural. Esses grupos de discussão foram analisados indistintamente de forma coletiva dentro do delineamento da pesquisa. Para essa investigação consideramos a condição exploratória sobre o tema e a possibilidade de replicar esse mesmo esquema, em diferentes contextos, a fim de verificar se traz os mesmos resultados. Essa possibilidade de “testar” nossa

hipótese em outras situações e contextos segue a lógica da replicação, em consonância com a “generalização analítica” proposta por Yin.

Por outro lado, procuramos mostrar o modo de atuação dos alunos no ambiente virtual a partir do ponto de vista deles mesmos, isto é, do próprio sujeito da pesquisa sobre o objeto da mesma: a construção do conhecimento. Trata-se de uma particularidade dessa investigação que, no nosso entender, é importante para que se possa compreender a aprendizagem através da visão do principal beneficiário: o aprendiz. Essa contribuição oferece possibilidades, a outros pesquisadores, de perceberem uma particularidade antes não vislumbrada. Ou dar continuidade a esta exploração, contestá-la, compará-la com outros casos, fazer associações, etc. Isso se encaixa na concepção da “generalização naturalística” proposta por Stake.

Percebemos que existe a possibilidade de generalizações dos resultados de nossa pesquisa, o que permite sua aplicabilidade no meio acadêmico, trazendo contribuição para o avanço do conhecimento em geral, e da ciência em particular.

3.1.3 Universo da pesquisa

O caso estudado envolveu os alunos das disciplinas de *História do Pensamento Administrativo*, *Gerência Financeira 1* e *Gerência Financeira 2* no curso de Administração de uma Universidade, no ano letivo de 2006. Nessas disciplinas foi oferecida a oportunidade, aos alunos, de participarem de um *Grupo de Discussão*, via internet, um espaço extra-classe onde eles puderam trocar idéias, tirar dúvidas, debater pontos de vista, discutir possíveis soluções dos problemas apresentados, além de ter acesso aos assuntos abordados em sala de aula, de forma geral. Tratou-se de oferecer um ambiente virtual em que os alunos ampliaram a discussão dos temas abordados no contexto da disciplina, aumentando a comunicação entre eles. Também permite o acesso aos textos trabalhados em sala de aula; aos estudos de casos avaliados, transparências, e todo tipo de material utilizado como recurso audiovisual de aprendizagem, ofertados pelo professor. Tratou-se, então, de introduzir uma tecnologia interativa de comunicação.

Cabe ressaltar que a participação dos alunos, no grupo de discussão, é estimulada pelo professor, porém, não é compulsória, uma vez que se trata de um curso presencial e não há exigência formal do uso desse recurso, como suporte à aula presencial, prevista na grade curricular. Dessa maneira, há sempre um número menor de alunos cadastrados nos respectivos grupos de discussão do que matriculados nas disciplinas presenciais, como pode ser verificado no Quadro 2.

QUADRO 2 – Relação de disciplinas e número de alunos matriculados

Disciplina	Ano letivo de 2006			Grupo de discussão*
	1º semestre	2º semestre	Total	
História do pensamento Administrativo (3º termo)	41	28	69	19
Gerência Financeira I (5º termo)	70	45	115	17
Gerência Financeira II (6º termo)	33	51	84	14

(*) número médio de alunos cadastrados semestralmente no grupo de discussão.

Fonte: Curso de Administração, elaborado pelo autor.

A participação no grupo de discussão de cada disciplina envolve a necessidade do aluno cadastrar-se no portal do Yahoo!, onde fica hospedada a página do grupo de discussão, para obter sua identificação e senha pessoal. Tal cadastro é gratuito e tem a finalidade de controlar o acesso dos alunos que se associam a cada grupo e, também, sua participação, além de permitir o acesso a tudo que o grupo oferece.

QUADRO 3 – Grupos de discussão

Grupo	Área de interesse	Endereço eletrônico	Para inscrever-se
gerfin1	Fluxo de caixa e planejamento financeiro	br.groups.yahoo.com/group/gerfin1	Acessar a página e clicar no botão “entre nesse grupo” para cadastrar-se.
gerfin2	Sistema financeiro e projetos de investimento	br.groups.yahoo.com/group/gerfin2	Acessar a página e clicar no botão “entre nesse grupo” para cadastrar-se.
tga_unoeste	Teorias gerais da administração	br.groups.yahoo.com/group/tga_unoeste	Acessar a página e clicar no botão “entre nesse grupo” para cadastrar-se.

Fonte: O autor

Os conceitos abrangidos no uso dessa ferramenta caminham no sentido do planejamento do ensino e da aprendizagem, com participação dos estudantes, na situação indicada do trabalho cooperativo, dando forma ao que Pierre Lévy (1990) convencionou chamar de *Inteligência Coletiva*: “É uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”. (p. 28). A função do professor é a de mediador do processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho cooperativo envolve comunicação entre os participantes para, em movimento dialético entre esses sujeitos, tirar dúvidas, discutir pontos de vista, decodificar os conceitos, buscar fundamentos como apoio de seus argumentos; compreender o contexto em que isto tudo ocorre e, desta maneira, construir conhecimento.

Seguindo essa linha de pensamento, pensamos em aliar a observação e a entrevista para obtermos, junto aos alunos, a confirmação da ocorrência desse movimento dialético dentro do grupo de discussão. A partir da transcrição das entrevistas realizadas oralmente e gravadas em fita cassete para um texto escrito, foi possível estabelecer categorias que abrigassem unidades de discurso dos alunos com sentidos semelhantes.

Nas seções seguintes apresentaremos os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados nesse estudo de caso, ressaltando suas vantagens e limitações. E, ao explorarmos essas técnicas, destacamos quais procedimentos foram utilizados para obter os dados e o seu devido tratamento, na busca de gerar informações úteis para atingir resultados, na presente pesquisa.

3.2 Coleta de Dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 149), “O termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são elementos que formam a base de análise”. Esses materiais podem ser de naturezas diversas e distintas, e esses autores complementam:

Os *dados* incluem materiais que os investigadores registram activamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes. Os dados também incluem aquilo que os outros criaram e que o investigador encontra, tal como diários, fotografias, documentos oficiais, e artigos de jornais. Os dados são simultaneamente as provas e as pistas. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 149).

Esta é uma etapa importante no processo de pesquisa. É a fase de busca. Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que:

Os investigadores qualitativos têm um plano, seria enganador negar tal facto. A forma como procedem é baseada em hipóteses teóricas (que o significado e o processo são cruciais na compreensão do comportamento humano; que os dados descritivos representam o material mais importante a recolher e que a análise de tipo indutivo é a mais eficaz) e nas tradições da recolha de dados (tais como a observação participante, a entrevista não estruturada e a análise de documentos). [...] Os investigadores qualitativos partem para um estudo munidos dos seus conhecimentos e da sua experiência, com hipóteses formuladas com o único objectivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando. (p. 83)

Nesta fase, Laville (1999) destaca que:

Para coletar informação a propósito de fenômenos humanos, o pesquisador pode, segundo a natureza do fenômeno e a de suas preocupações de pesquisa, ou consultar documentos sobre a questão, ou encontrar essa informação observando o próprio fenômeno, ou ainda interrogar pessoas que o conhecem. (p. 175)

Percebe-se que, tanto Laville como Bogdan e Biklen, apresentam os mesmos instrumentos que servem como fontes de dados e de base para testar a hipótese de uma pesquisa em ciência sociais: (a) pesquisa documental, (b) observação participante e, (c) entrevista.

Cabe destacar, que na presente investigação, não foi utilizada a pesquisa documental como recurso para obtenção de dados. A preferência foi a utilização da observação participante e da entrevista como instrumentos para coleta de dados. A coleta de dados estabelece a ligação entre a hipótese e o trabalho de análise e interpretação dos mesmos que irão compor os resultados e conduzir à conclusão da pesquisa. A seguir, nos deteremos nessas técnicas, considerando as vantagens e desvantagens na utilização de cada uma delas, bem como sua validade científica.

3.2.1 Observação participante

Pela observação enriquecida pela reflexão, o homem é capaz de tomar conhecimento do mundo à sua volta. Os elementos racionais para compreensão do mundo necessitam de nossos sentidos, isto é, para captar aquilo que está à nossa volta, informações, que uma vez interpretadas e elaboradas, integram nosso conhecimento da realidade observada. Dessa maneira, é possível destacar a observação como sendo fonte de conhecimento.

Tal constatação é compartilhada por Gil (1994, p. 104), que diz: “a observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano”. A observação é, então, uma técnica de coleta de dados.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 90-91), ao discorrerem sobre estudos de caso, ressaltam: “Neste tipo de estudos, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou algum aspecto particular dessa organização”.

Ainda sobre esse instrumento de coleta de dados, Laville (1999, p. 176) confirma que “a observação revela-se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas”, e acaba por concluir que “a observação participa também de uma ampla variedade de descobertas e de aprendizagens realizadas pelos homens”.

Tais afirmações evidenciam a importância desse instrumento na construção do conhecimento humano, sobre a realidade, contudo; ressaltando que para ter validade deve respeitar certos critérios e satisfazer certas exigências, ou seja, ser realizada em função do objeto de pesquisa claramente explicitado.

Gil (1994, p. 104-105) destaca que a principal vantagem da utilização dessa técnica de coleta de dados em relação às outras é que os fatos presentes no caso estudado são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação, reduzindo a subjetividade que gira em torno de todo processo de investigação social. Mas, o autor ressalta que a simples presença do pesquisador pode acarretar modificações comportamentais dos sujeitos observados, o que influi decisivamente nos resultados

da pesquisa, podendo prejudicar a validade desta, devendo ser, esse fato, levado em consideração nesse processo. Assim sendo, o grau de participação do pesquisador define a modalidade da observação a ser levada adiante que, no presente caso, será a observação participante. De acordo com Gil (1994):

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do observador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. (p. 107-108).

Ainda segundo Gil (1994, p. 108), a observação participante pode assumir duas formas distintas: a primeira forma é chamada de “natural”, é quando o observador pertence ao grupo a ser investigado; a segunda forma é a “artificial”: é quando o observador não pertence ao grupo a ser investigado, tendo que ingressar no mesmo para integrar-se das atividades dos membros para atingir seu objetivo.

Apesar da participação do professor em sala de aula ocorrer de forma mais natural do que artificial e apresentar a vantagem de facilitar o acesso a tudo que ocorre nas situações de ensino vividas pelos alunos, a presença do professor pode restringir comportamentos e atitudes dos alunos, em sala de aula, em função de sua posição no grupo social estabelecido, o que limita a amplitude dos resultados a serem obtidos.

Embora haja distinção entre corpo docente e corpo discente, estes dois grupos integram a escola. A relação sujeito-sujeito ocorre em função do objeto “conhecimento”, que ambos procuram ampliar, através de uma relação dialógica. Desse modo, nessa relação seria natural a presença do observador junto ao grupo investigado.

Laville (1999, p. 180) diz que a observação participante é um método pouco estruturado, “o quadro de observação fica um pouco impreciso, sobretudo porque não se concretiza em uma grade ou outro instrumento do gênero”, pois o pesquisador “fia-se sobretudo em sua memória e em seu senso da disciplina que o impelem a redigir uma exposição detalhada uma vez concluída sua observação”. Mas, na sequência, destaca que as notas descritivas, aliadas às notas analíticas “dão conta da evolução do pesquisador no plano teórico”.

Esta constatação mostra que o investigador segue um plano teórico, onde suas anotações, por derivação, seguirão também o objeto de pesquisa delineado nesse plano, havendo um mínimo de planejamento anterior dos fatos a serem observados, o que se encaixa na definição do próprio autor sobre observação estruturada. Vejamos as condições estabelecidas para tal:

Duas condições especiais são aqui atendidas: o pesquisador conhece bem o contexto em que vai operar e conhece também os aspectos que deverão chamar sua atenção no comportamento das pessoas. Pode, portanto, preparar um plano bem determinado de observação: adaptado às circunstâncias e ao objeto de estudo, esse instrumento vai permitir-lhe fazer uma ordenação de dados antecipada dentro o fluxo de informações e selecionar as que são pertinentes. (LAVILLE, 1999, p. 177).

Na presente investigação, os dados obtidos por esse instrumento foram sempre descritivos, com anotações que recorriam à memória do observador sobre fatos e situações experimentadas virtualmente no grupo de discussão. Os aspectos de comportamento dos alunos e do modo como se posicionavam no grupo de discussão foram analisados sob o enfoque dos objetivos propostos, na tentativa de comprovar a hipótese de que o conhecimento é construído coletivamente.

Em resumo, falamos de vantagens e desvantagens desse método de investigação social, mas, de forma geral, há muitas contribuições que ele traz que o torna um instrumento válido para a presente pesquisa, não só pela facilidade de coletar os dados necessários mas, principalmente, por não haver intermediários nesta relação, não há viés de interpretação sobre o dado coletado, evitando (ou diminuindo), sobremaneira, subjetivismos no processo de investigação.

3.2.2 A entrevista

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 1994, p. 113).

Considerando o fato da entrevista ser uma forma de interação social, que se dá pelo diálogo sobre determinado objeto, e também pelo fato de permitir o acesso aquilo que os membros do grupo de discussão internalizaram durante as aulas presenciais, bem como outros saberes, sentimentos, razões e tudo mais a respeito do que eles acreditam, torna esta técnica bastante adequada para coletar dados em pesquisa social:

[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Nos estudos de observação participante, o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos. Neste caso, não se pode separar facilmente a entrevista as outras actividades de investigação. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Como diz Gil (1994, p.113), “a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais”.

E o autor ainda destaca as seguintes vantagens dessa técnica:

- A entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social;
- A entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade, acerca do comportamento humano;
- Os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação.

E, por outro lado, destaca as seguintes limitações:

- A falta de motivação do entrevistado para responder as perguntas que lhe são feitas;
- A inadequada compreensão do significado das perguntas;
- O fornecimento de respostas falsas, determinadas por razões conscientes ou inconscientes;
- A influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado.

Todos esses fatores podem interferir sobre os resultados proporcionados pela entrevista, enquanto técnica de obtenção de dados. Devem ser

levadas em consideração no momento de preparar e escolher a forma de conduzi-la. Isso implica na escolha do tipo de entrevista a ser aplicada, seja ela estruturada, semi-estruturada (e suas variações) ou informal. Como a própria nomenclatura sugere, a entrevista pode ser totalmente livre até o máximo de ser desenvolvida por uma relação fixa de perguntas de interesse do entrevistador, passando por níveis intermediários de estruturação. Gil (1994, p. 115-117) faz a seguinte classificação:

- a) Entrevista informal: é o menos estruturado possível e só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados;
- b) Entrevista focalizada: o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando aquele se desvia do tema original, esforça-se para sua retomada;
- c) Entrevista por pautas: a entrevista por pautas apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que se refere às pautas assinaladas;
- d) Entrevista estruturada: desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos os entrevistados.

Já Laville (1999, p. 187-188), nos apresenta quatro tipos de entrevista,

a saber:

- a) Entrevista estruturada: se constrói exatamente como um questionário uniformizado com suas opções de respostas determinadas, salvo se, em vez de serem apresentadas por escrito, cada pergunta e as respostas possíveis são lidas por um entrevistador que anota, ele mesmo, o que escolhe o entrevistado.
- b) Entrevista semi-estruturada: série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento;
- c) Entrevista parcialmente estruturada: entrevistas cujos temas são particularizados e as questões (abertas) preparadas antecipadamente. Mas, com plena liberdade quanto à retirada eventual de algumas perguntas, à ordem em que essas perguntas estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas;
- d) Entrevista não-estruturada: entrevista na qual o entrevistador apóia-se em um ou vários temas e talvez em algumas perguntas iniciais, previstas, antecipadamente, para improvisar em seguida suas outras perguntas em função de suas intenções e das respostas obtidas de seu interlocutor.

Embora haja nomenclaturas diferentes nas classificações das entrevistas entre os autores citados, todas caminham entre a total rigidez estrutural e a abertura total. Essa variação no grau de estruturação das entrevistas levanta o debate entre os autores sobre qual dos tipos seria melhor. Fica claro que, nas entrevistas com graus de estruturação maiores, é mais fácil obter dados comparáveis; por outro lado, entrevistas informais ganham flexibilidade, mas, há uma “perda de uniformidade, que agora atinge tanto as perguntas quanto as respostas”, segundo Laville (1999, p. 188). O que fica transparente é que com a entrevista estruturada, em função de seu planejamento elaborado exclusivamente pelo pesquisador, perde-se a oportunidade de se compreender como o sujeito elabora seu próprio pensamento sobre o tema escolhido.

Ainda permanece a questão: qual o melhor tipo de entrevista? Na opinião de Bogdan e Biklen (1994, p. 136) “não é preciso optar por um dos partidos. A escolha recai num tipo particular de entrevista, baseada no objectivo da investigação”.

Como a finalidade da presente pesquisa é saber como se dá a construção do conhecimento a partir da relação do aluno (sujeito) com o objeto cognoscível (conhecimento), é importante que seja permitido, ao sujeito, total liberdade para discorrer sobre como ele elabora os significados, a partir de sua própria concepção do contexto, requerendo uma entrevista aberta mas sem perder de vista o tema escolhido. Assim, recorreremos à entrevista não-estruturada na classificação de Laville (1999), que corresponde à entrevista focalizada (quase informal) na classificação de Gil (1994), para compreender a experiência de cada aluno em participar do grupo de discussão, a partir de seu próprio ponto de vista. Afinal, os alunos são, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos do conhecimento, e esta pesquisa quer evidenciar e fazer emergir a relação entre sujeito-sujeito e sujeito-objeto na construção do conhecimento.

Laville (1999) reforça este pensamento ao mencionar entrevistas não estruturadas, ressaltando que:

[...] sua flexibilidade possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores [...] em suma, tudo o que reconhecemos, desde o início, como o objeto das investigações baseadas no testemunho. (p. 189).

E Bogdan e Biklen, (1994), complementam:

O objetivo do investigador é o de aumentar o nível de à vontade dos sujeitos, encorajando-os a falar sobre aquilo de que costumam falar, acabando por lhe fazer confidências. [...] Se, por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora. Registra de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. (p. 113).

Por isso, o tipo de entrevista escolhida para ser aplicada neste estudo de caso é do tipo informal, não estruturada, uma vez que é interessante o aprofundamento nos saberes dos sujeitos, de acordo com as assertivas expostas. Como cada sujeito é singular, na sua visão de mundo, a maneira de expressar suas opiniões e idéias sobre ele, é também singular; havendo a necessidade de tratar cada sujeito de maneira particular, o que é partilhado por Laville (1999):

Acrescentemos que não há modelo único para esse tipo de entrevistas não-estruturadas. Assim, em alguns casos, o pesquisador mantém o controle das direções tomadas nas interações: às vezes, ele partilha esse controle, ao passo que, nos casos extremos, ele abandona ao entrevistado, somente incentivando-o a se expressar livremente [...]. (p. 190).

O que dizem Bogdan e Biklen (1994, p. 137) é que “Não existem regras que se possam aplicar constantemente a todas as situações de entrevista, embora possam ser feitas algumas afirmações gerais. O que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente”.

Uma vez apresentadas as técnicas que serão utilizadas para coleta de dados e depois conciliá-los com o objeto da pesquisa, chega o momento de extrair deles as informações necessárias para compreensão e interpretação da realidade. Resta dar o devido tratamento aos dados para que os resultados tenham validade na construção do conhecimento. Entraremos, então, na fase de análise e interpretação dos dados.

3.3 A Busca por Compreensão: o Processo de Análise dos Dados

Após a coleta de dados, a fase seguinte é a de análise e interpretação. Estes dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados. A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (Gil, 1994, p. 166).

E Bogdan e Biklen (1994) complementam:

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão do que deve ser transmitido aos outros. (p. 205).

Bogdan e Biklen (1994) não fazem distinção conceitual entre análise e interpretação de dados. Fica implícita a tarefa de interpretar os dados a partir de qualquer análise, como sendo a resposta óbvia ao objetivo proposto que, necessariamente, prescinde de conhecimentos anteriores para melhor compreensão dos fenômenos, a partir dos dados coletados, permitindo a possibilidade de descobertas.

Para Laville (1999, p. 197), “análise e interpretação estão intimamente ligadas: de hábito, fazem-se paralelamente, conjuntamente, em uma operação em que a fronteira entre as duas é muitas vezes impossível de traçar com precisão [...]”. Ou seja, a tarefa analítica e a tarefa interpretativa se confundem no papel de buscar respostas e descobertas no campo científico.

Esses autores dizem que há uma variedade de maneiras de trabalhar e analisar os dados, uma vez que há diversos estilos de investigação qualitativa. Tal diversidade pode ocorrer em função do plano de pesquisa delineado, bem como por preferências pessoais do pesquisador. Mas, de toda maneira, é sempre uma fase de verificação em que os dados são avaliados em função das referências teóricas conhecidas e saberes construídos previamente e ao longo da pesquisa, principalmente.

Há um problema identificado com uma hipótese a ser testada. Porém, os dados recolhidos não permitem uma análise e interpretação imediatas: são materiais brutos que precisam ser trabalhados, lapidados para que transpareçam à luz do saber. Segundo Laville (1999, p. 197), “o pesquisador deve organizá-los, podendo descrevê-los, transcrevê-los, ordená-los, codificá-los, agrupá-los em categorias [...]. Somente então ele poderá proceder às análises e interpretações que o levarão às suas conclusões”.

O autor lembra que essas formas de preparação dos dados remontam à etapa de elaboração dos instrumentos de coleta e já trazem implícita uma forma de análise e interpretação dos dados presentes no caso a ser verificado, cujo tratamento pode ser numérico, isto é, permite a análise com ajuda de técnicas e instrumentos estatísticos; ou literal, que é objeto de uma análise de conteúdo.

A segunda forma de tratamento (a literal) é pertinente aos instrumentos utilizados na coleta de dados da presente pesquisa; que oferecem dados, a partir de textos das notas da observação participante e respostas obtidas nas perguntas abertas das entrevistas.

3.3.1 Análise de conteúdo

Como todos os dados recolhidos apresentam-se na forma literal, em linguagem escrita, é preciso recorrer à análise de conteúdo. Segundo Laville (1999, p. 214), a análise de conteúdo “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação”. Tal trabalho consiste em estudar, detalhadamente, as palavras e frases do texto; identificar aquilo que é essencial no tocante ao tema e às idéias centrais da investigação; apreender seu sentido, capturar seu significado no contexto; avaliar, comparar e suprimir o que não seja útil ou, simplesmente, acessório. O autor ainda destaca que a análise de conteúdo “pode se aplicar à uma grande diversidade de materiais, como permite abordar uma grande diversidade de objetos de investigação: atitudes, valores, representações, mentalidades, ideologias, etc.”.

A análise de conteúdo não é, contudo, um método rígido, no sentido de uma receita com etapas bem circunscritas que basta transpor em uma ordem determinada para ver surgirem belas conclusões. Ela constitui, antes, um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para a revelação — alguns diriam reconstrução — do sentido de um conteúdo. Assim, pode-se, no máximo, descrever certos momentos dele, fases que, na prática, virão às vezes entremear-se um pouco, etapas no interior das quais o pesquisador deve fazer prova de imaginação, de julgamento, de nuança, de prudência crítica [...]. (LAVILLE, 1999, p. 216).

Esses procedimentos exigem cuidados e ações mais práticas que teóricas, para auxiliar no tratamento dos dados, como mencionado, visando à análise e interpretação dos mesmos.

3.3.2 Seleção, organização e classificação dos dados

O recurso utilizado foi a desconstrução do texto transcrito das entrevistas, fragmentando-o em unidades de análise que pudessem conter significados úteis ao objeto da investigação. Essas, por sua vez, foram ordenadas em função do sentido que traziam e que culminaram por trazerem à tona as categorias para análise, as quais se firmaram a partir do referencial teórico proposto e que somente emergiram, definitivamente, durante a análise do referido texto.

A seleção dos textos ocorreu em função da hipótese levantada no início do processo de investigação, e foi orientada de acordo com a percepção do investigador. A organização do material, em pastas separadas, foi feita de modo a facilitar seu acesso. De acordo com Laville (1999, p. 216), “uma das primeiras tarefas do pesquisador consiste, pois, em efetuar um recorte dos conteúdos em elementos que ele poderá em seguida ordenar dentro de categorias.” Tal procedimento ocorre em função da necessidade de agrupar os dados de acordo com sua significação e sentido em relação ao contexto e relacioná-lo à intenção da pesquisa. É como explica Lévy (1993):

Se o assunto em questão é, por exemplo, comunicação verbal, a interação das palavras constrói redes de significação transitórias na mente de um ouvinte. Quando ouço uma palavra, isto ativa imediatamente em minha mente uma rede de outras palavras, de conceitos, de modelos, mas também de imagens, de sons, odores, sensações proprioperceptivas, lembranças, afetos, etc. Por exemplo, a palavra “maça” remete aos conceitos de fruta, de

árvore, de reprodução; faz surgir o modelo mental de um objeto basicamente esférico, com um cabo saindo de uma cavidade, recoberto por uma pele de cor variável [...]. A palavra maçã está no centro de toda esta rede de imagens e conceitos que, de associação em associação, pode estender-se a toda nossa memória. Mas apenas os nós selecionados pelo contexto serão ativados com força suficiente para emergir em nossa consciência. (p. 23).

E o autor (id) complementa:

O contexto designa portanto a configuração de ativação de uma grande rede semântica em um dado momento (...) Não somente cada palavra transforma, pela ativação que propaga ao longo de certas vias, o estado de excitação da rede semântica, mas também contribui para construir ou remodelar a própria topologia da rede ou a composição de seus nós." (p. 24).

Então, teremos várias unidades de classificação para análise, cada uma com sua importância e elementos que, da fragmentação inicial, devem compor a totalidade que se busca. Trata-se de unidades que trazem uma coesão interna de sentido, e que se complementam, externamente, na construção da realidade concreta e na busca de resultados.

Daí o interesse de abordagens mais qualitativas que conservam a forma literal dos dados. O pesquisador decide prender-se às nuances de sentido que existem entre as unidades, aos elos lógicos entre essas unidades ou entre as categorias que as reúnem, visto que a significação de um conteúdo reside largamente na especificidade de cada um de seus elementos e nas relações entre eles, especificidade que escapa amiúde ao domínio do mensurável. (LAVILLE, 1999, p. 226-227).

A seleção de conteúdo, e sua respectiva classificação em unidades, permite um registro dos dados de maneira ordenada, conferindo certo rigor no tratamento destes, bem como auferir maior facilidade de manejo.

Nenhuma regra obriga a proceder em primeiro lugar ao recorte: pode-se fixar inicialmente as categorias para, em seguida, recortar os conteúdos. Aliás, como veremos, as duas operações de escolha das categorias e de recorte dos conteúdos são conduzidas de maneira paralela e se enriquecem mutuamente: os conteúdos sugerem novas categorias, que levam, por sua vez, a uma leitura mais profunda do discurso. (LAVILLE, 1999, p.216).

O critério de seleção do conteúdo, que pode assumir diferentes modalidades, apresenta duas estruturas gerais, que segundo Laville (1999, p. 216-217) são:

- a) Estruturas sintáticas de conteúdo são aquelas que tratam de estruturas lexicais como as palavras ou expressões, ou ainda de estruturas gramaticais como as frases ou as orações; essas têm a vantagem de serem claramente delimitadas;
- b) Temas, isto é, fragmentos que correspondem, cada um, à uma idéia particular, quer se trate de um conceito ou de uma relação entre conceitos.

A primeira estrutura traz a facilidade de poder ser feita em função de palavras-chave e expressões que traduzem idéias conectadas ao objeto de pesquisa, seja de forma direta ou indireta. Porém, os dados, assim considerados, podem ficar superficiais por não levar em consideração o contexto que foram gerados, carecendo de sentido apropriado, permanecendo apenas como um fragmento isolado do discurso. Apesar de contribuir com a organização dos dados em unidades, isoladamente não auferem visão de totalidade da realidade delimitada. Segundo Lévy (1993):

O sentido de uma palavra não é outro senão a guirlanda cintilante de conceitos e imagens que brilham por um instante ao seu redor. A reminiscência desta clareza semântica orientará a extensão do grafo luminoso disparado pela palavra seguinte, e assim por diante, até que uma forma particular, uma imagem global, brilhe por um instante na noite dos sentidos. Ela transformará, talvez imperceptivelmente, o mapa do céu, e depois desaparecerá para abrir espaço para outras constelações. (p. 24-25).

Por conseguinte, a segunda estrutura, com recorte do conteúdo em temas, é mais rica por tratar de idéias e conceitos que se aproximam do sentido do conteúdo, dentro de um contexto mais amplo, mais elaborado, tornando mais evidentes contrastes e matizes sobre o objeto de pesquisa, permitindo maior reflexão sobre o tema em questão. Contudo, é uma estrutura delicada pelo fato dos temas não estarem sempre bem delimitados, nem sempre manifestos com clareza, dificultando o trabalho do pesquisador rumo à objetividade.

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia. Desse modo, a palavra "amor" muda de sentido no contexto religioso e no contexto profano, e uma declaração de amor não tem o mesmo sentido de verdade se é enunciado por um sedutor ou um seduzido. (MORIN, 2000, p. 36).

O conhecimento é fruto da experiência do homem no mundo. É no mundo que realizamos nosso aprendizado das coisas, portanto, precisamos contextualizar toda situação onde se dê a construção do conhecimento, com a comunicação entre os sujeitos de experiências e troca de idéias e saberes, mas sempre dentro uma realidade, numa totalidade homem-mundo e homem-homem:

Ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão “focalista” da mesma. A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela. (FREIRE, 2006, p. 33).

Na abordagem qualitativa, como mencionado anteriormente, o pesquisador se preocupa com as particularidades das unidades de análise e suas relações, no modo como são construídos os sentidos das mesmas. Sua assertiva é de que as características específicas dos componentes de conteúdo e suas relações contêm significados que podem ser desvelados. Para Lévy (1998):

[...] o significado é um ato de pensamento, no sentido pleno do termo. Mas ao mesmo tempo, o significado é parte inalienável da palavra como tal, e dessa forma pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento [...] uma vez que o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, é nele que encontramos a unidade do pensamento verbal que procuramos. (p. 6).

O importante é trazer à tona as significações que os sujeitos fizeram, apreenderam e reconstruíram ao longo da disciplina com o uso de tecnologia interativa de comunicação; evidenciando (ou não) se a construção do conhecimento é facilitada pelo aumento da comunicação coletiva em um *grupo de discussão* na internet. Através dos significados contidos nas palavras dos alunos, ao relatarem sua experiência no grupo de discussão, foi possível fazer comparações entre os diversos modos de utilização deste instrumento virtual, em um movimento gradativo de explicitação das teorias defendidas pelos autores referenciados.

As unidades de análise foram agrupadas em função de seu sentido e dentro do contexto delineado nesta investigação. Esse agrupamento deu origem ao processo de categorização. Segundo Moraes (2003, p. 197), “a categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as *categorias*”.

3.3.3 Categorias analíticas

O passo seguinte é definir as categorias analíticas. Laville (1999, p. 219) ressalta que “a definição das categorias analíticas, rubricas sob as quais virão se organizar os elementos de conteúdo agrupados por parentesco de sentido, é uma outra tarefa que se reconhece primordial”. O autor cita que há três modos de definição das categorias, que diferem em razão das intenções, conhecimento da área em estudo e dos objetivos do pesquisador. Estes três modos seguem diferentes abordagens, a saber:

- a) Modelo aberto, onde as categorias são fixas no início, mas tomam forma no curso da própria análise. Utilizado em estudos de caráter exploratório, quando a área de estudo é pouco conhecida.
- b) Modelo fechado, onde o pesquisador decide *a priori* categorias, apoiando-se em um ponto de vista teórico que se propõe submeter à prova da realidade. Utilizado quando a base teórica é ampla e conhecida, permitindo uma abordagem inicial dedutiva.
- c) Modelo misto, que situa-se entre as duas abordagens anteriores: categorias são selecionadas no início, mas o pesquisador se permite modificá-las em função do que a análise apontará.

Considerando ser esta uma pesquisa que recorre à análise qualitativa, o recurso ao modelo aberto se mostra mais adequado, pois permite aprimorar as categorias de acordo com a evolução da investigação:

O recurso a uma *grade aberta* é freqüente nos estudos de caráter exploratório, quando o pesquisador conhece pouco a área em estudo e sente necessidade de aperfeiçoar seu conhecimento de uma situação ou de um fenômeno [...]. A abordagem é então indutiva: o pesquisador parte com um certo número de unidades, agrupando as de significação aproximada, para obter um primeiro conjunto de categorias rudimentares. Esse conjunto constitui o ponto de partida de um procedimento que, por etapas sucessivas, conduzirá as etapas finais. (LAVILLE, 1999, p. 219).

Inclusive, este autor cita que há um paralelismo entre o modo de coleta de dados e o modo de análise dos mesmos. Desta maneira, há uma ligação lógica entre estes procedimentos:

Pode-se estabelecer um certo paralelismo entre os modelos de análise aberta, fechada ou mista e o que foi dito dos instrumentos de observação e de entrevista no capítulo anterior: estes podiam ser muito estruturados inicialmente ou não, ainda, parcialmente, deixando ao pesquisador a possibilidade de transformá-lo no caminho (LAVILLE, 1999, p. 219).

Como nesta investigação recorreremos à entrevista não-estruturada, o modo de definição das categorias deu-se a partir da abordagem de “modelo aberto” de Laville (ibid.). Já havia um conjunto de categorias pensadas, a partir do referencial teórico proposto, que deveria suportar a análise dos dados: partimos do método dedutivo. Este conjunto foi sendo modificado, aprimorado e reduzido durante a análise dos textos, em um movimento de refinamento. Ao final, havia um novo e reduzido conjunto de categorias, mas que mantinha consonância com os conceitos e teorias apresentadas como referência (ver Quadro 4 no título 4). Esta emergência de categorias ocorreu ao longo da pesquisa, foi se delineando com a ajuda dos autores teóricos e tomou uma forma definitiva durante a análise dos dados. Este procedimento caracteriza o método indutivo, que caminha do particular para o geral.

Categorias constituem conceitos abrangentes que possibilitam compreender os fenômenos que precisam ser construídos pelo pesquisador. [...] Cada conjunto de categorias terá possibilidade de mostrar alguns dos sentidos que o *corpus* textual permite construir. Não são dadas, mas requerem um esforço construtivo intenso e rigoroso de parte do pesquisador até sua explicitação clara e convincente. Esse esforço não envolve apenas caracterizar as categorias, mas também estabelecer relações entre os elementos que as compõem, talvez subcategorias, assim como construir relações entre as várias categorias emergentes da análise. Esse é um momento que o pesquisador necessita assumir mais decididamente sua função de autor de seus próprios argumentos. (MORAES, 2003, p. 200).

De um processo inicial de desconstrução do texto em unidades de análise, passamos para um processo de categorização que permitiu a reconstrução do texto, onde estabelecemos relações entre o discurso dos alunos e o referencial teórico, o que produziu uma compreensão mais ampla sobre o objeto da pesquisa.

3.3.4 Análise e interpretação: expressando as compreensões obtidas

A análise qualitativa de conteúdo deve manter o rigor científico, sendo metódica e sistemática, buscando ser a mais objetiva possível. Como diz Laville (1999, p. 227), “a objetividade se apresentará sempre como uma busca constante que tem a ver com a transparência do procedimento, o esforço de objetivação pelo qual são explicitadas, explicadas e justificadas cada uma das etapas transpostas [...]”. Assim sendo, é necessário adotar uma estratégia de análise e de interpretação apropriada. Laville (1999, p. 227) destaca que há três estratégias distintas:

- a) Emparelhamento. Esta estratégia consiste em emparelhar (associar) os dados recolhidos a um modelo teórico com a finalidade de compará-los. Essa estratégia supõe a presença de uma teoria sobre a qual o pesquisador apóia-se e verifica se há, verdadeiramente, correspondência entre essa construção teórica e a situação ou fenômeno observável.
- b) Análise Histórica. Esta estratégia é um caso particular da estratégia precedente. O pesquisador baseia-se em um quadro teórico para elaborar um roteiro sobre a evolução do fenômeno ou da situação em estudo.
- c) Construção Iterativa de uma Explicação². Distingue-se das duas primeiras por não supor a presença prévia de um ponto de vista teórico. O processo de análise e interpretação é aqui, fundamentalmente, iterativo, pois o pesquisador elabora pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudados, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas.

Nesta abordagem de Laville, percebe-se que a modalidade de análise que convém ao nosso estudo de caso, de caráter exploratório, é a terceira estratégia

² Iterativo: que é repetido. Um processo é dito iterativo quando progride por aproximações sucessivas. A construção das categorias da grade aberta é um exemplo de tal processo.

apresentada. Esta se encaixa em situações com menor grau de estruturação, permitindo uma grade aberta para sua investigação.

Porém, Moraes (2003, p. 201) entende que uma análise textual qualitativa pressupõe o “deslocamento” da objetividade para a subjetividade:

Entendemos que o deslocamento proposto de uma abordagem de análise objetiva e quantitativa para uma perspectiva subjetiva e qualitativa implica assumir um olhar fenomenológico em relação aos objetos investigados. Implica assumir uma atitude de deixar que os fenômenos se manifestem, sem impor-lhes direcionamentos. É ficar atento às perspectivas dos participantes, exercitando uma atitude fenomenológica. Essa abordagem implica valorizar argumentos qualitativos, movendo-se do verdadeiro para o verossímil, daquilo que é provado por argumentos fundamentados na lógica formal para o que é fundamentado por meio de uma argumentação dialética rigorosa. Na medida em que se concretiza esse deslocamento. (MORAES, 2003, p. 201).

O autor diz que, ao ser concretizado este deslocamento, nos movemos de uma perspectiva quantitativa para uma perspectiva qualitativa, há a possibilidade de compreensão do todo, movendo-se de uma explicação causal e linear para uma explicação de “multicausalidade e causalidade recíproca”. E acrescenta:

Pesquisar e teorizar passa a significar construir compreensão, compreender esse nunca completo, mas atingido por meio de um processo recursivo de explicitação de inter-relações recíprocas entre categorias, superando-se a causalidade linear e possibilitando uma aproximação da complexidade. Esse novo olhar implica valorizar a desordem e o caos como um momento necessário e importante para atingir compreensões aprofundadas dos fenômenos. Isso só pode ser atingido por meio de movimentos hermenêuticos em espiral, em que a cada nova retomada do fenômeno é possibilitada uma compreensão mais radical e aprofundada. Na tempestade sempre há muita luz. (MORAES, 2003, p. 201).

O procedimento de selecionar conteúdos, agrupá-los em pastas (ou unidades) e, por último, encaixá-los em categorias, é a maneira séria de alcançar um rigor metodológico, uma forma de tratar o material coletado que permite um procedimento de avaliação e análise de conteúdo, de forma sistemática. No título seguinte, identificamos as categorias e subcategorias em que foram organizados os elementos de sentido semelhantes. Essas categorias são ordenadas de forma a explicitar e confirmar a hipótese desta pesquisa, de que a construção do conhecimento ocorre coletivamente.

4 A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO

Se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão, e ao se encontrarem eles trocam os pães, cada homem vai embora com um. Porém, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma idéia, e ao se encontrarem eles trocam as idéias, cada homem vai embora com duas. (Ditado Chinês de autoria desconhecida).

O caminho escolhido para tornar explícita a construção do conhecimento é analisar como os alunos procedem à elaboração de conceitos e de como se dá o processo de atribuição de significados e de sentido, seja nos textos e análises desenvolvidas e partilhadas ou nos estudos de caso apresentados, no contexto das discussões ocorridas nos grupos de discussão. A relação entre os pensamentos e os conceitos é um processo contínuo e dialético, passando por transformações que podem ser consideradas um desenvolvimento, no sentido funcional. Cada pensamento, expresso em palavras, tende a utilizar princípios intelectuais de associação, comparação e conclusão. Como diz Vygotsky (1998, p. 157), “cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema”.

As categorias selecionadas devem expor a maneira como os alunos se posicionam no grupo de discussão, em busca de informação, seja pesquisando arquivos e pontos de vista de terceiros registrados no grupo ou na internet; se há pontos de vista diferentes e se existe argumentação em torno dos pensamentos de cada um e seus significados, no sentido de transformação do pensamento. Tudo isto de forma contextualizada. Também procuramos identificar se a comunicação proporcionada por este ambiente virtual auxilia no processo de construção do conhecimento, através do intercâmbio de idéias, argumentos e de informações.

No Quadro 4 são apresentadas as categorias para análise, devendo essas, permitir que sejam percebidas as unidades de sentido que os participantes da pesquisa atribuem ao contexto dos temas abordados dentro do grupo de discussão e os fatores resultantes da introdução desta tecnologia de comunicação como suporte à construção do conhecimento. Os fatores considerados, para este conjunto de categorias, foram os elementos apontados pelos dados coletados, buscando evidenciar como os alunos estruturam seu pensamento, de forma a identificar os

componentes de seu aprendizado. As categorias agrupam unidades que trazem uma significação comum a todos os participantes e devem permitir uma melhor análise de conteúdo do discurso. A intenção é, a partir dos fragmentos e recortes das entrevistas, construir um quadro que permita perceber a construção coletiva da inteligência individual.

QUADRO 4 – Categorias e Subcategorias

Categorias e subcategorias	1. tempo e espaço virtual
	2. comunicação - troca de idéias e informação - dúvidas - argumentos e pontos de vista
	3. contexto e problemática
	4. construção do conhecimento

Fonte: O autor

Antes de procedermos à análise dos dados, das unidades que compõem cada categoria estabelecida, é preciso esclarecer a prática pedagógica utilizada nas disciplinas envolvidas na presente pesquisa. O método de estudo de caso é aplicado em sala de aula para que os alunos possam, a partir de uma problemática, discutir teorias administrativas, bem como conceitos inerentes à formulação de soluções para cada área de conhecimento sistematizado.

O processo de decodificação da problemática dos casos apresentados no contexto da disciplina, reais ou simulados, é o primeiro passo para o entendimento da situação e aprendizado dos conceitos pertinentes às disciplinas do Curso de Administração, como área do conhecimento. Cada caso traz uma problematização envolvendo idéias, conceitos e teorias administrativas, que são uma compilação de conhecimentos que podem ser mobilizados para auxiliar no processo de solução de problemas organizacionais.

Esse método exige que o aluno decodifique a problemática do caso, bem como das teorias administrativas e seus fundamentos. É, a partir da construção do cenário em que o caso se desenvolve, da identificação dos fatos relevantes e da classificação desses, que se estabelece o problema a ser considerado e resolvido.

Daí, busca-se decodificar cada teoria administrativa ou conceitos e conhecimentos que sejam úteis para aplicar ao problema, no sentido de sua elucidação ou resolução. A solução também precisa ser construída, criando-se um arranjo de conhecimentos e conceitos, atribuindo significações a esse conjunto de conhecimentos articulados em uma teoria administrativa que se encaixe na problemática estabelecida.

Nesse processo, o ponto de vista individual necessita de argumentos sólidos para se estabelecer e ter sustentação científica. Porém, se há outros pontos de vista, é preciso considerá-los e discutí-los para tentar compor a melhor solução em função das diversas variáveis envolvidas e das diversas possibilidades de arranjo dos conceitos que norteiam a construção do conhecimento.

Os estudos de caso são focalizados em temas escolhidos e realizados em grupo, com a finalidade de análise de texto e discussão, sendo redigido um relatório de diagnóstico, análise e interpretação da realidade organizacional, destacando a ligação dos fatos relevantes (problemática) com a respectiva teoria administrativa e seus pressupostos. O relatório deve conter conhecimentos sistematizados em conceitos que ofereçam suporte à solução do problema identificado pelo grupo. Tal metodologia visa desenvolver, nos alunos, a capacidade de utilizar os conhecimentos científicos disponíveis, capacidade de pensar e expôr suas idéias de maneira crítica, pessoal e consistente, mediante a elaboração de uma análise fundamentada de forma adequada. Desenvolver essas competências envolve a aprendizagem de raciocínio lógico, analítico, e sintético, estabelecendo relações formais de causa e efeito entre fatos e fenômenos e suas repercussões e inferências possíveis.

Posteriormente, o relatório de cada grupo é colocado em evidência na sala, gerando um debate sobre o caso de forma estruturada, em que se procura verificar se os fundamentos de cada teoria ou, se os conceitos estudados têm validade, seja de forma isolada, seja no contexto do caso apresentado, inclusive verificando se há possibilidade de inserir novos conhecimentos que permitam uma evolução do pensamento que lastreie cada conceito ou teoria administrativa.

O grupo de discussão amplia o espaço para debate dos casos e temas apresentados em sala de aula, mantendo a problemática “viva” por mais tempo e a mobilização dos conhecimentos, por parte dos alunos, em modo contínuo.

As categorias, de acordo com a proposta desta pesquisa, visam destacar (a) a introdução desta nova tecnologia no processo-aprendizagem e como os alunos se posicionam neste ambiente; (b) a comunicação proporcionada neste espaço virtual e seus aspectos gerais; e (c) a inteligência coletiva e a construção do conhecimento individual.

As unidades, que compõem o conjunto de cada categoria, são os fragmentos recortados das entrevistas realizadas com os alunos. Cada unidade representa a fala de um aluno sobre a respectiva categoria, enunciando o fenômeno estudado. Cabe ressaltar que há sobreposições entre as categorias, uma vez que é praticamente impossível delimitar cada uma delas em sua exatidão, não havendo limites precisos em função de serem recursivas em sua origem e finalidade. Assim sendo, procederemos à identificação e análise de cada unidade dentro do contexto de cada categoria, o que, por sua vez, permite uma interpretação focalizada no contexto geral. Procuramos estabelecer relações entre as unidades de cada categoria, combinando-as ou classificando-as para, com isso, compreendermos como ocorre o fenômeno descrito na respectiva categoria, e posteriormente, se possível, trazer à tona uma compreensão melhor e mais completa sobre o objeto de estudo:

Ao longo da apresentação e discussão desses elementos, pretende-se defender o argumento de que a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES, 2003, p. 192).

Este autor (2003) destaca ainda que “todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras, leituras essas tanto em função das intenções dos autores como dos referenciais teóricos dos leitores e dos campos semânticos em que se inserem”. Desta maneira, o que nos propomos é descrever e interpretar as entrevistas (na forma textual) dentro do quadro de significações propostas no referencial teórico, apresentado no título 2, e dentro da perspectiva delineada, que pode estar condicionada nas premissas destacadas por Moraes (2003).

O número de participantes foi definido pelo critério de saturação. Segundo Moraes (2003, p. 194), “entende-se que a saturação é atingida quando a

produção de novas informações nos produtos da análise já não produz modificações nos resultados anteriormente atingidos”. O autor salienta que isso implica em um processo de coleta e de análise de dados paralelos. Foram 12 alunos entrevistados, de um conjunto de 50 participantes dos grupos de discussão, e foram atribuídas letras para identificar cada aluno (ou entrevista).

As categorias foram definidas pelo método indutivo a partir da leitura prévia dos textos obtidos com as entrevistas. Essa leitura permitiu identificar conjuntos de elementos que se encaixassem no delineamento da pesquisa e que pudessem trazer significados dentro da proposta dessa investigação. Esse modo encaixa-se na abordagem de modelo aberto de definição de categorias destacada por Laville (1999) (vide título 3, seção 3.3). Cada categoria constitui uma parte, uma maneira de focalizar o todo através de perspectivas diferentes, porém, complementares. Como diz Moraes (2003, p. 199), “o desafio é exercitar uma dialética entre o todo e a parte, ainda que dentro dos limites impostos pela linguagem, especialmente na sua formalização em produções escritas”.

Para apresentar as categorias e iniciar a discussão e interpretação dos dados obtidos, utilizamos o recurso de introduzir no texto os recortes dos depoimentos dos alunos em meio ao que foi apreendido na observação. A intenção foi trazer os alunos para dentro do texto, e assim permitir que sua fala pudesse atingir diretamente o leitor. Estes recortes são fragmentos de seus pensamentos, e de certa forma, parte deles próprios, e relatam a experiência individual no grupo de discussão.

4.1 Tempo e Espaço Virtual

O grupo de discussão é uma tecnologia de comunicação que permite a interação entre os alunos de várias maneiras, contribuindo para o intercâmbio de idéias, argumentos, fatos, e toda informação que possa ser pensada, em conjunto, por um grupo de indivíduos interessados em compartilhar (ou criar) determinadas visões de mundo. Uma das principais vantagens em participar do grupo, segundo os alunos participantes, está na quebra das barreiras de tempo e espaço, uma vez que cada um pôde acompanhar os assuntos discutidos de qualquer lugar, bem como

acessar arquivos e materiais didáticos utilizados em sala de aula. O Aluno B assim destacou: — *achei muito interessante o grupo porque, pelo fato de eu morar fora, não teria tanto acesso a estar vindo à tarde e procurando o professor, e as minhas dúvidas eu poderia estar tirando no site [...]*.

Além das dúvidas que poderiam ser sanadas a distância, a disponibilidade de acessar o material didático e o conteúdo da matéria de qualquer lugar onde o aluno esteja, facilita a vida escolar dos estudantes. Segundo o Aluno C: — *[...] se eu perdesse alguma aula, iria ali e pegava a matéria que o senhor tinha dado na aula. Aquela vez mesmo do semestre passado, o pessoal que perdeu a aula ia ali e pegava os exercícios e a matéria, tudo ali, da aula.*

Este modo de utilização do grupo de discussão era compartilhado pelo Aluno D: — *[...] você pode chegar atrasado na faculdade e não pegar o início da aula, pega um gancho dentro desse sistema e você acaba aproveitando um pouco mais e não ficando tão afastado da realidade que tá sendo passada em aula.*

No caso específico dos alunos C e D, essa possibilidade de acesso e uso da informação é importante, uma vez que são alunos mais tímidos, que costumam sentar nas últimas fileiras de carteiras, em sala de aula, e têm uma postura mais passiva quanto a questionamentos e discussão dos assuntos no ambiente presencial.

Porém, no ambiente virtual, procediam a buscas de informações de maneira ativa e discutiam, depois, com os colegas com os quais apresentavam maior afinidade. É como o próprio Aluno D diz: — *Esse relacionamento extra-sala, através desse sistema é uma coisa que aproxima, porque nem todo mundo tem o mesmo tempo ou disponibilidade pra isso numa quantidade maior de tempo porque todo mundo trabalha em outras atividades durante o dia, mas é mais fácil acessar o computador de uma lan house, de casa, do trabalho [...]*. E o Aluno A ressalta: — *[...] você tem a possibilidade de, em qualquer lugar que você está, acessar aquelas informações que lá estão e colocar seu entendimento, porque nem sempre onde você está fazendo o exercício, a hora que você está estudando a matéria, que você consegue interpretar de forma bastante clara, então quando você tem algum “input”, você pode ir lá e registrar este “input” pra todo mundo discutir isto depois.*

No discurso desses alunos fica evidente o manejo eficiente da questão do tempo de estudo, dentro do grupo de discussão. Registra-se uma idéia (input na linguagem do Aluno A) ou ponto de vista para que todos possam acessá-lo, de

acordo com a disponibilidade de tempo de cada um, de acordo com seu próprio ritmo. Tempo é uma mercadoria escassa em dias modernos, onde todos trabalham, muitas vezes, em locais diferentes, perfazendo uma barreira geográfica (espaço) que acaba diminuindo a possibilidade de encontros presenciais para discussão de assuntos de interesse comum. Ao questionar o Aluno G se o grupo de discussão ajudava no seu estudo em relação ao conteúdo da disciplina, ele respondeu: — [...] e lá você tem tempo em um horário que é você que determina qual horário que você quer, que você tem disponível, num final de semana, ou a noite à hora que chega da faculdade, então você determina quando você tem disponibilidade, você tem tempo pra pesquisar pra analisar melhor.

O Aluno L tinha claro em sua mente que o grupo de discussão era um instrumento virtual de comunicação que possuía qualidades para seu aprendizado: — [...] é uma ferramenta que vale a pena porque, às vezes, a gente não tem a oportunidade de estar sempre com o professor, perguntando, ou não tem o tempo, então a gente “entruva” nessa ferramenta pra poder tirar uma dúvida, tinha a opção de e-mail também pra poder interagir com o professor e também pessoas do próprio grupo [...].

Dessa forma, pela avaliação feita pelos próprios alunos, vale a pena utilizar ambientes virtuais para ampliar o espaço e o tempo da aula tradicional. O espaço de trocas de idéias aumenta da sala de aula presencial para o ambiente virtual. A comunicação não é interrompida ao término da aula presencial. E o tempo de tirar dúvidas, enviar ou receber informações, trocar idéias, pode ocorrer em qualquer dia da semana. Em resumo, espaço, tempo e comunicação são ampliados quando une-se um ambiente virtual ao ambiente presencial de aprendizagem.

4.2 Comunicação

Nesta categoria analisaremos, via comparações e agrupamentos das unidades em três subcategorias distintas, mas correspondentes, como diferentes alunos atribuíram significados semelhantes às suas experiências de participação no grupo de discussão. Cada subcategoria mostra uma face proporcionada pela comunicação. Essas faculdades da comunicação são recursivas e complementares

entre si, sem um limite claro que as separe no campo da educação, seja presencial ou a distância.

A intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico. Daí que a função gnosiológica não possa ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognitivo. A relação gnosiológica, por isto mesmo, não encontra seu termo no objeto conhecido. Pela intersubjetividade, se estabelece a comunicação entre os sujeitos a propósito do objeto. (FREIRE, 2006, p. 65).

Esta é uma categoria complexa e importante, pois é na comunicação que os alunos se orientam e se posicionam no mundo (contexto), têm acesso à cultura (inteligência coletiva), bem como constroem seu conhecimento acerca dele (construção do conhecimento). É meio e caminho. “No mundo atual em que é preciso educar numa sociedade em que os dispositivos tecnológicos e midiáticos produzem outras sensibilidades, deslocalizam o saber, inauguram novas formas de expressão, Comunicação e Educação caminham juntas” (SARTORI; SOARES, 2005, p. 12).

4.2.1 Troca de Idéias e Informação

A troca de idéias e informações talvez seja, a partir da perspectiva dos alunos, a principal finalidade para o grupo de discussão, afinal, a internet é sempre um meio de busca, seja de informações, seja de comunicação. É como diz o Aluno I: — *[...] as pessoas têm a informação, quem mexe com a internet tá fuçando tudo, então vai no Yahoo! Grupos, você vai no seu e-mail ver se tem alguma informação, não tem como fugir. Eu, pelo menos, sinto dessa forma, eu acabo sendo informada, constantemente. E este aluno complementa: — Então, a pessoa precisou, nem precisou, mas achou uma matéria interessante, ela tá enviando, ou outro já põe no arquivo pra outro ter disponibilidade de estar baixando isso, e eu faço isso baixo os arquivos, eu imprimo, [...] eu leio, se eu tenho alguma dúvida vou buscar mais informações.*

Essa perspectiva traz os alunos para o grupo de discussão: um meio de acessar as idéias dos colegas. Há uma troca, pois percebe-se que pode haver várias interpretações para os casos a serem resolvidos. Nas palavras do Aluno F: — *Em sala de aula nós fazíamos esses estudos de caso, mas muitas vezes a gente ficava na dúvida: mas, não teria outra maneira? Só olhava por um lado, aí a gente entrava no grupo, tal, e a gente ia vendo, olha tem uma idéia aqui, sabe, buscando as idéias dentro do grupo e você acabava vendo um outro lado, né, uma outra face do estudo de caso, ou seja, você analisava ele de várias maneiras, com a ajuda dos alunos que participavam desse grupo.*

Esta situação destacada pelo Aluno F mostra a necessidade de manter uma comunicação, um diálogo com outros alunos, para checar todas as possibilidades. E assim forma-se uma rede de conversação, de troca, de cooperação. É como diz o Aluno H: — *[...] assim um contato com todos os alunos e na troca de opiniões, daí dá para verificar o jeito que eles estão entendendo, se é a mesma visão que estou tendo da matéria [...].*

Assim como na sala de aula, há alunos que são mais ativos e participantes, questionam o professor, tiram dúvidas com o professor e com os colegas, e há aqueles que são mais tímidos e passivos e, raramente, indagam alguma coisa. Essa situação mantém-se no grupo de discussão, onde os mais tímidos acabam por esperar que outro aluno faça os questionamentos que forem necessários ou úteis ao aprendizado. Esse é o caso do Aluno G, que assim se portava no grupo de discussão: — *Eu lia as trocas de mensagens, dos trabalhos, alguma pessoa tinha uma dúvida às vezes outra esclarecia esta dúvida e eu aproveitava essa troca.*

E assim também se posicionava o Aluno I, que ao ser perguntado se essa condição de passividade oferece oportunidade de aprendizado, se ajuda a aprender, respondeu: — *Ajuda, porque pois mesmo que eu seja o passivo, eu não tô enviando mas tô acompanhando tudo, eu tô recebendo, independente, você tem a disponibilidade de não estar recebendo tudo, mas eu quero, a pessoa tá recebendo a informação [...].*

De qualquer forma, ativa ou passiva, os alunos procuram um melhor entendimento do assunto, que sempre é conseguido por meio da busca de novas informações e troca de idéias. É como resume o Aluno J: — *[...] às vezes, a gente não entendia alguma coisa e com várias informações no grupo, várias sugestões do*

peçoal, o peçoal colocando o que pensava, os trabalhos, a gente acabava [...] familiarizando melhor com a matéria.

Nesta categoria fica caracterizada que a troca de idéias e de informações ajuda no esclarecimento dos casos apresentados, e por conseqüência, de situar-se em uma realidade concreta percebida, individualmente, a partir da perspectiva coletiva, auxiliando sobremaneira a ter uma melhor visão de mundo. Configura-se uma dialogicidade que contribui para a formação individual. Isso nos lembra Paulo Freire:

A visão que Freire tem da comunicação dialógica parte de um paradigma sócio-estrutural; não se trata de um enfoque no âmbito pessoal, mas social e político, muito diferente do individualismo baseado na auto-realização. Ele condena os que acreditam que indivíduos possam ser transformados enquanto as estruturas sociais são mantidas intactas. Isso não significa que Freire não se preocupe com o indivíduo, com o particular; pelo contrário, a esfera pessoal só encontra sua plenitude quando está inserida no todo; a auto-realização só tem sentido na medida em que está conectada ao outro. A dialogicidade como essência da educação libertadora apresenta algumas características importantes: a colaboração (a ação dialógica só se realiza entre sujeitos), união (fundamental para a consciência de classe ou de grupo), organização (momento da aprendizagem em que se busca transformar) e síntese cultural (instrumento de superação da cultura). (SARTORI; SOARES, 2005, p. 10).

Essa troca inicial de informações e idéias, visa esclarecer a realidade que se está discutindo. É o começo da interpretação do caso. Daí surge a necessidade de tirar as dúvidas que possam aparecer para que os fatos sejam “passados à limpo” e possam ser classificados em sua importância e torne mais transparente a realidade em estudo.

4.2.2 Tirar dúvidas

— [...] na minha sala tinha uma menina [...], que também colocava os estudos de caso dela e eu interagia bastante com ela, porque ela colocava e eu sempre tirava as dúvidas, ela tinha uma facilidade maior com os casos e eu tinha uma certa dificuldade. E eu sempre “pegava” o dela, via o que ela estava colocando, perguntava ao professor se o modo que ela estava fazendo estava certo, se o modo que eu estava fazendo estava certo ou estava errado, isso ajudava. Este

depoimento do Aluno B ilustra como a comunicação interativa auxilia na percepção e interpretação dos casos apresentados, é um meio de tirar dúvidas, esclarecer pensamentos.

Ao indagar o Aluno C, se ele achava que o grupo de discussão era mais um banco de dados ou um meio de comunicação, ele respondeu: — *Seria mais um meio de comunicação, que se surgisse alguma dúvida, eu colocava ali ou os alunos respondiam se soubessem, se não o Senhor iria me ajudar, da mesma maneira, da mesma forma.*

Senhor, no caso, é o professor (e entrevistador), que no grupo de discussão assume a função de mediador das discussões. O papel do professor é evitar que a discussão tome rumos indesejados, dispersão dos participantes e, às vezes, resolver pendências que levassem a um beco sem saída. É como o aluno J, ao ser perguntado qual seria o papel do professor no grupo de discussão, respondeu: — *O professor esclarecia pra gente as dúvidas [...] e também apresentava pra gente um ‘norte’ e, ao mesmo tempo, esclarecia muitas pendências que ficavam de um aluno para com outro dentro do grupo.*

Tirar as dúvidas é uma maneira de manter a comunicação em nível elevado, pois se o aluno não entende a discussão que está acontecendo, a linguagem que está sendo empregada, acaba por se desinteressar em participar do estudo. É uma situação dialética como argumenta o Aluno H: — *[...] você discute ali com seus amigos ou somente observa e vê se você entendeu ou não, pega o e-mail ou senão digita lá o que você tem a dizer, o que você tá em dúvida ou o que você não sabe [...].*

Cabe destacar que tudo gira em torno de conceitos e significados, que precisam ser de domínio coletivo para que haja entendimento acerca da realidade e sua respectiva interpretação e discussão:

Em geral as pessoas consideram os conceitos que expressam em suas falas como sendo os mais naturais possíveis, não percebendo que o material do qual eles são constituídos é o que está em sua volta, sua vida cotidiana, suas condições de produção da vida social, sua posição na escala hierárquica da sociedade, na verdade apenas mostram o funcionamento de um coletivo, de uma maneira de fazer com que os significados se encaixem, ou se moldem em uma teia, em sentidos e formas de seguir uma regra institucionalizados. Esse fato é importante pois a revelação de uma prática de seguir uma regra revela, simultaneamente, parte de uma imagem que se tem do mundo, dentro da qual o jogo de linguagem correspondente se move. (MAGGI, 2006, p. 139).

A palavra engendra, dentro de si, um significado. A necessidade de *fazer com que os significados se encaixem*, como diz o autor, é justamente trazer a linguagem, veículo que carrega o pensamento, para um denominador comum e assim permitir que a comunicação aconteça de forma plena:

Poderíamos reduzi-los ao seguinte: a comunicação eficiente exige que os sujeitos interlocutores incidam sua “ad-miração” sobre o mesmo objeto; que o expressem através de signos lingüísticos pertencentes ao universo comum a ambos, para que assim compreendam de maneira semelhante o objeto da comunicação. (FREIRE, 2006, p. 70).

E na comunicação ocorre o movimento dialético, do pensamento para a palavra que comunica o pensamento de um para outro, que pensa e retorna este pensamento para a palavra que volta ao interlocutor:

A idéia principal da discussão a seguir pode ser reduzida a esta fórmula: a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, podem ser consideradas um desenvolvimento funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. (VYGOTSKY, 1998, p. 156-157).

Tudo isso ocorre no grupo de discussão através da linguagem escrita. E se ainda resta alguma dúvida, pode estar faltando alguma peça no quebra-cabeças, é como destacou o Aluno I: — [...] *eu leio, se eu tenho alguma dúvida vou buscar mais informações*. E encontrando a *peça* que faltava tudo fica mais claro. De acordo com o Aluno L: — [...] *você conseguia sanar a dúvida que você tinha e chegar a algum consenso lógico, senão você ficava ‘viajando’: tá achando que é alguma coisa e na verdade não é [...]*.

Cabe lembrar que no grupo de discussão ficam registradas todas as mensagens trocadas entre os participantes, e essas podem ser consultadas a qualquer momento, além de uma seção de arquivos que são carregados e ficam disponíveis para consulta. Os arquivos carregados no grupo de discussão contêm análises de casos feitas pelos alunos; material didático utilizado em sala de aula (textos com teorias, exercícios resolvidos, estudos de casos, apresentações em powerpoint, planilhas, etc). Essa possibilidade de consulta às informações permite

um posicionamento do aluno no contexto da temática trabalhada na disciplina. O Aluno D confirma o uso deste ferramental: — [...] e você tem também uma base de dados, podendo se dizer assim, que fica fácil de você consultar materiais, e outras experiências que alunos já tiveram em anos anteriores e que vem sendo aperfeiçoado nos anos seguintes.

Ao expor o modo como os alunos buscam informações e tiram dúvidas para compor uma compreensão melhor da problemática envolvendo conceitos e significados presentes em situações didáticas, procuramos evidenciar a tentativa de formação de argumentos sólidos para dar suporte ao ponto de vista individual, dentro do ambiente coletivo que é o grupo de discussão.

4.2.3 Argumentos e pontos de vista

Uma vez realizada a troca inicial de informações e idéias, tiradas as dúvidas inerentes ao caso estudado, essa interpretação da realidade do estudo de caso precisa ser amparada por argumentos, para ter solidez e validade. Os argumentos são levantados a partir do ponto de vista da realidade percebida por cada um, que buscará fundamentos nos conceitos ora estabelecidos nas teorias administrativas e tentar mostrar sua significação para a situação em discussão. Como explica o Aluno A: — [...] você consegue verificar e entender o que a outra pessoa tá passando pra você. Porquê? Por que esta outra pessoa também é aluno, [...] você acaba tendo o mesmo grau de entendimento, só que numa outra ótica, de forma bastante diferenciada, então você vê mil entendimentos que levam à conclusões, que são agregadas com outras conclusões e dá, de fato, o entendimento real do que está acontecendo.

Estes vários entendimentos são dados a partir da vivência de cada um e de suas experiências e condicionamentos sociais e históricos que, quando emergem na discussão, acabam por “problematizar” a situação (ou o estudo de caso) naquilo que lhe chama atenção. Como nos diz Freire (2006, p. 82-83), “no fundo, em seu processo, a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade”.

É por isso que tudo, no processo de discussão, carece de argumentos para poder se sustentar no embate de idéias e pontos de vistas distintos. Um bom argumento precisa de conceitos bem fundamentados, que vão sendo, a partir de entendimentos e consensos, lapidados. Freire (2006, p. 82) nos explica: “é que, na problematização, cada passo no sentido de aprofundar-se na situação problemática, dado por um dos sujeitos, vai abrindo novos caminhos de compreensão do objeto de análise aos demais sujeitos”.

De forma geral, em uma fase inicial, o que se percebia era a ação individual dentro do grupo. Isto pode ser verificado no depoimento do Aluno F: — [...] *eu usava mais os arquivos mesmo porque é onde eu “fuçava” mesmo os arquivos pra ver, pêra aí, eu vou tentar resolver do meu jeito, vou ver se consigo da minha maneira, do meu ponto de vista [...].*

Em seguida, ao ter um ponto de vista próprio sobre o caso e um posicionamento inicial, o aluno buscava verificar se havia outros pontos de vista no grupo para compará-los entre si. É como nos conta o próprio Aluno F: — [...] *eu via o caso de uma maneira e eles de outra. [...] você pode resolver o caso de várias maneiras, cada pessoa tem sua maneira de resolver.*

Ao reconhecer que há outros pontos de vista sobre o caso e maneiras diferentes de resolver a situação, entram em cena os argumentos para saber qual o raciocínio que tira uma prova, uma dedução plausível sobre a questão. Para tal, torna-se necessário buscar os conceitos e fundamentos teóricos da disciplina em estudo, trazendo a discussão para o campo dos conhecimentos sistematizados. Isso facilita o reconhecimento do caso em bases científicas e elucida a posição tomada pelo aluno. É como explica o Aluno I: — [...] *eu, às vezes, tenho uma idéia, penso que tô entendendo alguma coisa, e quando eu vejo o ponto de vista de outro colega, os questionamentos que são feitos pelo professor, você acaba vendo que ou eu estava errada ou reafirmando que eu estava certa.*

A partir desse momento, percebe-se que a consciência de inteligência coletiva vem à tona. O Aluno I complementa: — *De acordo com a situação no momento, eu falo assim, meu ponto de vista com o ponto de vista dos outros. [...] É, um complementa o outro, o que você tá vendo, dá pra conciliar, [...] um completa o outro.*

E, ao indagar esse mesmo aluno, se pontos de vista divergentes ajudavam no aprendizado, ele respondeu: — *Não, ajuda! Porque eu vou querer*

entender o porquê aquela pessoa acha isso, por isso que eu falei que acaba forçando buscar mais informação, porque eu vou entender do que ele tá falando, porque que ele tá falando aquilo [...].

Essa forma de pensar e de agir era compartilhada por outros alunos: *Aluno J — Vários pontos de vista. [...] isso ajudava muito porque alguma coisa que a gente não estava enxergando a gente começava a enxergar, né. Às vezes, ficava alguma coisa meio que vaga e aí com várias idéias acabava enxergando melhor a situação. Aluno H — [...] acho que vários pontos de vista faz o aluno tentar procurar qual que é o correto, se algum deles está correto ou todos estão corretos mas tem visões diferentes que chegam ao mesmo resultado. Esse é o objetivo, muitas vezes é isso, de formas diferentes chega sempre ao mesmo objetivo.*

Em meio aos diversos pontos de vista e argumentos, havia aqueles alunos que exigiam, sempre, uma intervenção do professor. Afinal, nessa sala de aula virtual o papel do professor continua sendo de um mediador entre sujeito-sujeito e sujeito-objeto, ou seja, tornar evidente o objeto cognoscível e estimular o conhecimento sobre ele, através do diálogo entre sujeitos cognoscentes. *Aluno J — O professor dava sempre o retorno e nos apontava quais as variáveis, havia várias situações, e que o aluno às vezes ficava preso em apenas uma determinada variável, então o professor fazia uma “geral” e nos dava sempre um retorno e a gente acabava ficando muito mais esclarecido daquilo que realmente era necessário.*

É nesse jogo dialético de vai-e-vem de perguntas, troca de informações, troca de idéias, tirar dúvidas, argumentação e posicionamento sobre pontos de vista, que o homem se coloca à altura dos desafios que se fazem presentes: educando-se para fazer um mundo melhor:

Os homens, em seu processo, como sujeitos do conhecimento e não como recebedores de um “conhecimento” de que outro ou outros lhes fazem doação ou lhes prescrevem, vão ganhando a “razão” da realidade. Esta, por sua vez, e por isto mesmo, se lhes vai revelando como um mundo de desafio e possibilidades; de determinismos e de liberdade, de negação e de afirmação de sua humanidade; de permanência e de transformação; de valor e desvalor; de espera, na esperança da busca, e de espera sem esperança, na inação fatalista. [...] Descobrem, ou pelo menos se predispõe a fazê-lo, que a educação não é própria e exclusivamente a permanência ou a mudança de algo. (FREIRE, 2006, p. 84).

Essa experiência crítica de perceber a realidade nos remete à próxima categoria, que traz unidades de pensamentos e reflexões sobre o contexto, lugar em que se dá o conhecimento, o pano de fundo social da educação.

4.3 Contexto

A tomada de consciência, como uma operação própria do homem, resulta, como vimos, de sua defrontação com o mundo, com a realidade concreta, que se lhe torna presente como uma objetivação. Toda objetivação implica numa percepção que, por sua vez, se encontra condicionada pelos ingredientes da própria realidade. [...] Este esforço da tomada de consciência em superar-se a alcançar o nível da conscientização, que exige sempre a inserção crítica de alguém na realidade que se lhe começa a desvelar, não pode ser, repitamos, de caráter individual, mas sim social. (FREIRE, 2006, p. 77).

A idéia de trazer a discussão para um determinado contexto é unir teoria e prática, pois uma teoria que não se encaixe em uma prática do homem, em seu mundo, terá pouca utilidade ou valor. É uma maneira de trazer as “partes” para formar um conjunto que contemple a sociedade e seu momento histórico e, se possível, transcendê-lo.

Segundo Lévy (1993, p. 23), “o contexto designa, portanto, a configuração de ativação de uma grande rede semântica em um dado momento [...]”. Neste momento o aluno percebe como suas idéias e a dos colegas, tratadas em conjunto, e com os conhecimentos científicos disponíveis, podem melhor compreender a realidade. Essa compreensão pode abrir as portas para um mundo melhor, que pode ser transformado, construído, no sentido de sua evolução, a partir do universo individual e da inteligência coletiva.

Ao encerrar a entrevista com o Aluno A, foi perguntado a ele se poderia resumir seu entendimento do grupo de discussão da disciplina de finanças (gerfin2), e ele respondeu: — *Essa matéria tem uma interatividade com a realidade muito grande, e num adianta se prender só em livros, e aí que entra o papel principal do grupo, que é “viver” o hoje, pegar a base teórica que é dada e aplicar no “hoje”, com os exemplos que estão disponíveis nestes sites e com o entendimento do “hoje”, com o momento que o país vive, que a economia vive, no momento que toda sociedade tá passando.* Este Aluno A, em seguida, complementou: — [...] o papel

que eu vejo do grupo é fazer com que haja uma conexão entre a base teórica e o momento que a gente vive, [...] não tem como falar de economia e de finanças sem falar do hoje, e é aí que entra o papel do grupo [...].

Ao indagar o Aluno I sobre o processo de aprendizado com pontos de vista teóricos, troca de informações; se era pertinente a algum contexto, se era algo real, respondeu: — *[...] Não, tem a fundamentação teórica, as coisas dadas em sala de aula mesmo, e a prática, como eu falei, prática é a realidade, o mercado, as notícias que ocorrem no mundo, no Brasil, então, [...] é a prática fundamentada em livros, revistas, em matéria que sai em jornal, na TV, então tem uma troca de informações, tanto a externa, artigos não-científicos e os científicos também.*

Quando esse aluno fala que é “a prática fundamentada em livros, revistas, matéria que sai em jornal [...]”, no fundo está ilustrando como a teoria encontra a prática, e vice-versa, e ele conclui: — *[...] então é uma forma de estar integrando, de tá unindo a prática ali à teoria e com a realidade lá fora [...].*

É uma visão integradora do conhecimento. Desta maneira, pode-se definir como contexto o pano de fundo onde tudo acontece, integrador de pessoas, fatos, informações, em uma realidade que pode ser percebida e conhecida em suas possibilidades. É como define o Aluno D: — *[...] o relacionamento através dessa interface aproxima de uma maneira mais prática e mais ágil aquilo que a gente tá vivenciando no dia-a-dia.* E o Aluno G confirma: — *[...] A partir do momento que eu ia aprofundando no termo, foram aparecendo mais matérias serviu para ter idéias até para eu utilizar no meu ambiente de trabalho [...].*

Essa percepção, que teoria e prática são formas integradas de ação sobre a realidade, permite eliminar a disjunção que sempre dicotomizou o conhecimento, facilitando a integração entre universidade e vida cotidiana, universidade e empresa, universidade e sociedade, em uma instância mais ampla.

Aflora-se a identidade de grupo, onde o desafio é discutir um conhecimento que pode ser levado para casa, para o trabalho e onde mais ele seja útil. O contexto localiza as informações e conceitos e os focaliza em uma forma de agir, tem local e data, apesar de transitório em suas aplicações: *Aluno G — Profissionais, no caso aqui são universitários, mas podem ser profissionais, que utilizam o espaço para debater algum assunto, que pode ser ou da faculdade ou do curso ou que está presente lá no seu trabalho, algum conflito, uma questão de administração [...].*

As trocas de mensagens e os arquivos ficam armazenados em um espaço virtual e podem ser acessados em qualquer tempo que se queira. Desta forma, pode-se estudar casos anteriores e suas respectivas discussões, o que permite seu uso posterior para contextos semelhantes. Segundo o Aluno E: — *Tá, eu acho que o grupo é válido, principalmente pra gente poder resgatar as matérias que já foram passadas nos outros semestres porque a gente tem uma noção vendo as análises que outros alunos já fizeram a gente consegue ter uma base da matéria que a gente tá tendo agora.*

Outra vantagem de haver os registros das mensagens trocadas e dos arquivos contendo os casos discutidos e suas respectivas análises, é que isso forma um banco de dados que pode ser útil à medida que novos desafios se apresentem, ou desafios antigos possam ser repensados à luz de novas evidências: *Aluno K — [...] você recebe um e-mail, no momento aquilo pode não te parecer interessante, as vezes com alguma situação do dia-a-dia você pode casar aquela situação que foi exposta no e-mail e te chamar a atenção, pelo menos acontece muito comigo. Te chama a atenção e desperta o interesse, opa, e depois você vai na fonte, você vai procurar a base de dados pra ver se tem mais coisa pertinente do assunto. Eu acho interessante.*

A prática educativa de desafiar a reflexão dos alunos sobre problemas localizados dá a ignição para faculdades cognitivas. Quando essas são associadas às atividades colaborativas centradas em uma comunicação dialógica instaura-se um ambiente propício para a construção do conhecimento. Aqui, o pensamento emerge em linguagem, dentro de um contexto, para transformar a realidade.

4.4 Construção do Conhecimento

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, transformá-la. (FREIRE, 2006, p. 52).

Os objetos e os conceitos com os quais lidamos representam a realidade e dão vazão aos processos mentais para compreendê-la. Para representar

os objetos e conceitos usamos a palavra como signo mediador e parte importante do processo cognitivo. E a palavra, como todo signo, tem significado. Desta maneira, a palavra torna-se instrumento de transmitir informação. Como ressalta Araújo (2007, p. 8), “esse processo de atribuição de significado às informações denomina-se conhecimento”.

Tudo isso colocado em um discurso, no formato de um texto, torna-se um ato de comunicação. Quando existe diálogo sobre o objeto de admiração e os conceitos envolvidos, quando há troca de informações, são criadas as condições para a construção do conhecimento:

Nesta comunicação, que se faz por meio de palavras, não pode ser rompida a relação *pensamento-linguagem-contexto ou realidade*. Não há pensamento que não esteja referido à realidade, direta ou indiretamente marcado por ela, do que resulta que a linguagem que o exprime não pode estar isenta destas marcas. (FREIRE, 2006, p. 70).

Portanto, o que caracteriza essa categoria é a tentativa de tornar explícito que a construção do conhecimento necessita de comunicação e contextualização como processos históricos utilizados pelos sujeitos para significar o mundo em que vivem. Para Freire (2006), a educação precisa ser considerada a partir da dialética entre o homem e a realidade, que é mediatizada pela comunicação do pensamento, onde os sujeitos são co-participantes no ato de “compreender a significação do significado”:

[...] o embate entre as idéias, entre as visões de mundo se explicita nesse campo, onde os homens, ao enunciarem, estão expondo o resultado de um conjunto de fatos históricos, de circunstancias materiais e de relações sociais que estruturam aquilo que é considerado por muitos como um produto individual, ou seja, a sua fala. (MAGGI, 2006, p. 143).

Considerando esse postulado de Maggi, a preocupação dessa categoria é mostrar como os participantes do grupo de discussão se articulam para a construção de uma visão de mundo. Isto tudo é construído, cooperativamente, com troca de idéias e troca de informações acerca de uma realidade. Colocado dessa maneira, fica claro que tempo e espaço virtual, comunicação e contexto são categorias que apresentam o “meio”, sendo a construção do conhecimento a categoria que apresenta o “fim” desta investigação. Como dizem os Aluno A e D: *Aluno A — [...] as interpretações dos alunos quando eles dão depoimentos daquilo*

que eles entenderam, daquilo que eles resolveram em sala de aula e dos exercícios realizados, vem agregar valor à tudo aquilo que você já tem [...]. Aluno D — [...] os alunos vão entrando dentro desse sistema e o pessoal fica mais próximo, até mesmo tirar dúvidas, sugestões, procura algum tipo de exercício que possa ser discutido, isso vai aprimorando e vai enriquecendo o conteúdo, não só da disciplina, da interface e do conhecimento de todos.

Esta assertiva do Aluno D coloca em evidencia o caráter cooperativo e socioconstrucionista de um grupo de discussão, em que cada um se apóia no outro para poder significar seu conhecimento. O Aluno A resume isto como: — [...] *um aprofundamento daquilo tudo que você viu, você, na realidade, acaba se lapidando naquilo que você viu [...].* O Aluno F reforça esse pensamento, relatando sua experiência e o modo de participação coletiva: — [...] *eu vou dar esta sugestão, coloca isto aqui, era um grupo, um pessoal que mandava as idéias nesse grupo e a gente conseguia fazer, estruturar o caso de acordo com cada opinião.*

A atitude colaborativa em torno da construção do conhecimento é fator preponderante no espaço virtual do grupo de discussão. Há um laço social, uma idéia de cooperação como forma de entendimento do mundo, dos conceitos preestabelecidos das disciplinas enquanto área de conhecimento. *Aluno D — Eu nunca pensei em alguém julgar aquilo que eu estou colocando e sim contribuir com alguém que estaria precisando, mesmo não sendo a melhor análise, e não sendo um profissional de finanças ou de um outro grupo de discussão, mas eu penso que poderia ajudar alguém de alguma forma. Então eu sempre coloquei as minhas análises lá, não para me destacar diante das outras pessoas, não para sobressair diante das outras pessoas, mas sim no sentido de contribuição. Alguém poderia estar precisando de um toque, de alguma coisa, de um início, não sabendo como começar ou falta uma idéia e encontra dentro do grupo de relacionamento um caminho que ele possa seguir e desenvolver a sua própria idéia.*

Essa fala do Aluno D ilustra a cooperação entre os alunos e como os alunos buscavam um posicionamento diante da disciplina e seu conteúdo, de como os conhecimentos disponíveis poderiam ser articulados em conjunto pelos participantes do grupo de discussão, e assim, permitir uma abordagem adequada aos casos a serem avaliados. Os alunos procuravam saber como os outros colegas estavam tratando o conhecimento disponível: será que estou no caminho certo? Será que existe outro caminho? A leitura de uma análise, feita pelo outro, pode ser o

pontapé inicial deste jogo. O aluno D era um dos que buscavam se orientar pelos colegas: — [...] *encontrei algumas análises e a partir dessas análises pude desenvolver meu próprio conhecimento [...].* E também o Aluno G: — [...] *dá pra pesquisar, ter noção de como fazer alguma coisa encima de alguns trabalhos que já tem lá. Eu posso pegar como base e tá melhorando, e outras pessoas pegando o “meu” também já melhorado e podem estar melhorando mais ainda [...].*

O Aluno C, indagado se o espaço do grupo de discussão era útil só para tirar dúvidas ou se havia possibilidade de aprendizado, respondeu: — [...] *Porque ali você tinha disponibilidade maior para aprender, porque ali surgiam informações, você colocava informações, e ali você ia lendo, obtendo informações, dava para aprender mais, né?.*

O Aluno I vai além, mostrando uma postura mais ativa em um ambiente onde aparecem pontos de vista divergentes: — *Porque eu vou querer entender o porquê aquela pessoa acha isso, por isso que eu falei que acaba forçando buscar mais informação, porque eu vou entender do que ele tá falando, porque que ele tá falando aquilo ou o outro falou uma outra coisa. Então, além de integrar, estimula na busca de mais informações, e conseqüentemente, também tá acrescentando.*

A postura do Aluno I é importante no contexto do grupo de discussão. O contexto é sempre complexo. Assim, toda discussão necessitava ser tratada em tantas perspectivas quantas fossem necessárias, sob pena de deixar de lado alguma nuance que fosse importante ser contemplada para que se pudesse enxergar o problema em sua plenitude. Em um processo de construção do conhecimento, esse procedimento é importante: *Aluno J — Conceitos, problemas, os argumentos, muitas vezes falávamos em situações econômicas e as vezes a gente esquecia da situação financeira, e aí um falava da situação financeira e verificava a situação econômica e via que tinha que pensar melhor, estudar melhor os casos, muito interessante.*

O Aluno J, sempre apresentou uma postura ativa no grupo de discussão. Ele sempre fazia indagações sobre os conceitos e suas aplicações aos casos estudados. Seus argumentos demoravam para serem elaborados. Essa atitude era reforçada pela dificuldade de interpretação da realidade inserida nos estudos e a multicausalidade dos fenômenos em um contexto mutante. Para ele, o espaço de troca, que é a sala de aula, presencial ou virtual, proporcionou um grande aprendizado. Para ele, a discussão ativa dos estudos de caso, o diálogo, é a melhor maneira de aprender: — [...] *só ouvindo lá do fundão e não participando é meio*

complicado. Não aprende bem não. Os alunos mais passivos formavam a “turma do fundão”, analogia aos alunos que sentam-se nas últimas fileiras e pouco participam dos questionamentos, só ouvindo os debates.

Para finalizar esta seção, mostro as duas últimas perguntas da entrevista do Aluno L que, em sua assertiva, resume o resultado alcançado com a introdução do grupo de discussão como uma ferramenta de apoio pedagógico no plano educacional, meio e fim, respectivamente:

Entrevistador – Pra finalizar, eu gostaria de fazer uma pergunta que tenho feito pra todos: quando você escuta falar em grupo de discussão, o que te vem à cabeça, o que você lembra?

Aluno L – Discussão. Imagino que haja um conjunto de pessoas [...] e que se colocará em pauta algum assunto e essas pessoas irão discutir há um ponto de chegarem a um consenso, uma verdade que todos entendam – “essa aqui a gente vai assumir, essa verdade é a realidade nesta discussão”, apesar de haver as contradições, as igualdades, a gente chegar num consenso e falar – não, diante de tudo isso que nós discutimos nós vamos assumir esta postura pra essa situação, pra esse problema, pro que foi discutido.

Entrevistador — OK, dá pra resumir em uma palavra-chave?

Aluno L — [...] Entendimento.

Discussão, compreensão, consenso, realidade, sociedade, entendimento: “ingredientes” do jogo dialético e da construção histórica do conhecimento. Um debate coletivo de pontos de vista individuais em um contexto coletivo e dinâmico. Um processo ancorado na comunicação e na informação. E o grupo de discussão é um instrumento, um ambiente, um espaço, um meio para alcançar esse objetivo, no plano da educação.

4.5 Compreensões: Para Além do Sujeito e do Objeto

[...] a história é feita pelos homens, ao mesmo tempo em que nela se vão fazendo também. E, se o que-fazer educativo, como qualquer outro que-fazer dos homens, não pode dar-se a não ser “dentro” do mundo humano, que é histórico-cultural, as relações homem-mundo devem constituir o ponto de partida de nossas reflexões sobre aquele que-fazer. (FREIRE, 2006, p. 76).

Essa enunciação de Freire destaca os dois extremos do jogo dialético: o homem e o mundo, e os dois, sendo uma criação recíproca. Portanto, o conhecimento do homem, o conhecimento do mundo, a construção do conhecimento, tudo é um processo de criação. Como não existe homem isolado, essa criação é obra coletiva. Como diz Freire (2006, p. 66), “o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário”. Esse foi o enfoque evidenciado nas categorias apresentadas, que fez emergir três relações constitutivas do conhecimento: a gnosiológica, a histórica e a dialógica. E arriscaria destacar uma quarta relação constitutiva do conhecimento que se faz presente, a lógica, pois o que se buscou foi destacar essas três relações, como categorias racionais, válidas para a apreensão do contexto concebido como uma totalidade de possibilidades em constante transformação; uma lógica dialética em que estão sempre presentes a ação recíproca, a contradição, a totalidade e a síntese.

O ambiente virtual proposto apresenta condições favoráveis para a interação homem-homem e homem-mundo, constituindo um meio de comunicação interativo que pode ser colocado em situação de ensino com efeitos positivos sobre a aprendizagem individual e coletiva. O espaço virtual facilita a troca de informações e sanar dúvidas dos alunos que nele convivem, com possibilidade de ampliar o alcance da informação para gerar aprendizado e construção do conhecimento sobre contextos diferentes e pontos de vista diferentes.

Para Freire (2006, p. 90-91), no processo de decodificação, os alunos se reconhecem como sujeitos que podem transformar o mundo: “a descodificação é, assim um momento dialético, em que as consciências, co-intencionadas à codificação desafiadora, re-fazem seu poder reflexivo, na “ad-miração” da “ad-miração” e vai-se tornando uma forma de “re-ad-miração.”

E o autor mostra os passos do processo de decodificação:

1º - o primeiro momento é particular de cada indivíduo. É quando a consciência individual se relaciona com o objeto de estudo. É um momento de apreensão do caso;

2º - o segundo momento é descritivo. O sujeito apreende os elementos e as partes constitutivas do todo. Uma maneira reducionista de interpretar a situação;

3º - o terceiro momento é coletivo. Os sujeitos se intencionam, dialogicamente, frente ao objeto de estudo, buscando apreender o todo novamente e seus significados. É preciso ir além da visão focalista do segundo momento e buscar uma visão solidária e holística sobre a questão em si;

4º - o quarto momento é analítico e crítico, ao mesmo tempo. O sujeito faz uma análise crítica daquilo que a codificação representa, ou seja, a representação da situação existencial de onde emergem os temas a serem discutidos no contexto do conhecimento e sua (re)construção.

O autor salienta que estes passos formam o processo de conscientização, no qual os homens podem realizar sua inserção crítica na realidade. Acreditamos que isso veio à tona, evidenciado desde as unidades de análises até seu conjunto ordenado nas categorias, dando vida ao discurso dos alunos no que tange à construção do conhecimento e sentido para a prática pedagógica utilizada na educação dos alunos. Trata-se de uma prática educativa que encontra suporte no pensamento de Paulo Freire, para uma educação libertadora, que se fundamenta no aprofundamento da tomada de consciência, que emerge nos homens enquanto agem, enquanto travam entre si (sujeitos) e o mundo (objeto) relações de transformação.

Outra dimensão de destaque foi a aplicação da psicologia do desenvolvimento. Vygotsky (1998/1999) procurou evidenciar que a interação homem-homem e homem-ambiente ocorre com a utilização de signos produzidos culturalmente (linguagem oral, linguagem escrita, etc.) e codificados pela sociedade em um processo histórico. A internalização desses signos (e seus significados) interfere no desenvolvimento humano e propulsiona a evolução do conhecimento individual que, por sua vez, tem sua gênese na sociedade e cultura estabelecidas. Existe uma interação e uma mediação (por signos) no processo de conhecer o mundo, daí a importância da zona de desenvolvimento proximal proposta por Vygotsky (1999):

[...] é o que chamamos a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p. 112).

E o autor explica:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros [...] Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (p. 118).

Essa abordagem de Vygotsky (1999) é condizente com a concepção de educação de Freire, que gira em torno da problematização homem-mundo; nem do homem isolado do mundo nem deste sem ele, dada a reciprocidade dialética estabelecida entre ambos. Ambos os autores se preocupam com a formação de uma mente social e de como os sujeitos mediatizam seu conhecimento integrando uma inteligência coletivamente organizada.

Sob esse enfoque, podemos perceber que o processo de ensino-aprendizagem encontra seu limite dentro da comunicação propiciada pelo espaço virtual, uma vez que a zona de desenvolvimento proximal carece de comunicação interativa para que o alcance da situação de ensino se propague. Dessa maneira, quanto maior o grau de comunicação e de interatividade proporcionada pelo ambiente virtual, maior a possibilidade de desenvolvimento do aluno.

Em um cenário onde as tecnologias de informação e comunicação evoluem facilitando a interação entre os indivíduos, ampliando o intercâmbio de informações e permitindo a emergência de uma cultura organizada em torno de redes de conversação, a inteligência coletiva constrói um laço social que estimula o desenvolvimento individual e faz da cibercultura, entre outras coisas, um movimento educativo fundado sobre centros de interesse comum; sobre a aprendizagem cooperativa e a partir do compartilhamento do saber. Lévy (1993) mostra que toda técnica tem sua gênese na inteligência individual, construída sobre uma evolução coletiva do pensamento e vem em auxílio do próprio homem, sobre o homem e sobre a natureza:

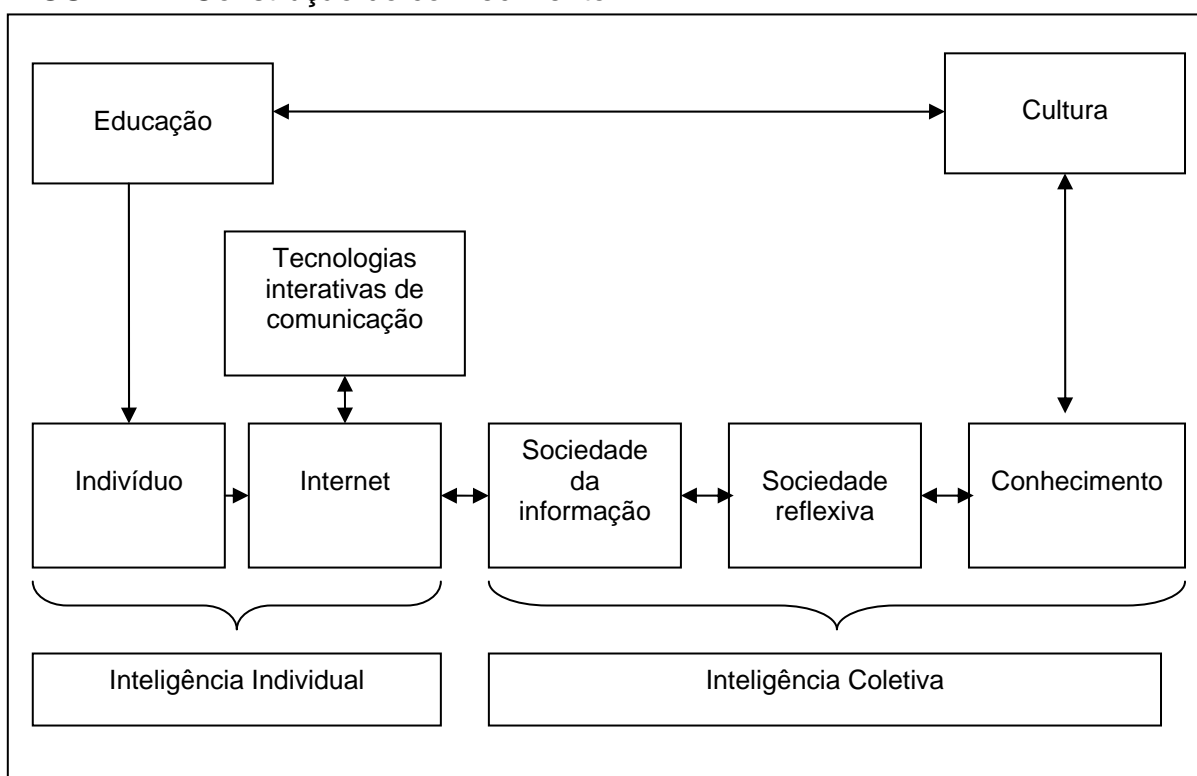
Toda criação equivale a utilizar, de maneira original, elementos preexistentes. Todo uso criativo, ao descobrir novas possibilidades, atinge

o plano da criação. [...] Criação e uso são, na verdade, dimensões complementares de uma mesma operação elementar de conexão, com seus efeitos de reinterpretação e construção de novos significados. Ao se prolongarem reciprocamente, criação e uso contribuem alternadamente para fazer ramificar o hipertexto sociotécnico. (LÉVY, 1993, p. 58).

A criação de uma cibercultura é fundada na evolução tecnológica e sobre uma perspectiva de comunicação, onde, indivíduos do mundo todo querem trocar informações, conhecer outras culturas, conhecer pessoas, aprender coisas novas, etc. Esse novo espaço de convivência e comunicação abre possibilidades que podem ser exploradas em vários planos. Lévy (1999, p.11) ressalta que “estamos vivenciando a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar a potencialidade mais positiva deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano”. Acrescentemos também o plano educacional, uma vez que a comunicação existente nesse ciberespaço funciona como um motor que acelera a formação da mente social, estendendo a zona de desenvolvimento proximal para dentro do ambiente virtual.

A Figura 1 ilustra como a inteligência individual recebe influência da inteligência coletiva. Ao receber, via educação, os saberes da cultura vigente, fundamentada pelo conhecimento pertinente de uma sociedade reflexiva que, somada às redes de informação (sociedade da informação), formam a inteligência coletiva que, por sua vez, são apoiadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC's) as quais completam a relação dialética entre ambas. O elo importante, nesse processo, é a comunicação, e este deve ser o principal uso das tecnologias de informação e comunicação. Como ressalta Lévy (1993, 54), “[...] É preciso deslocar a ênfase do objeto (o computador, o programa, este ou aquele módulo técnico) para o projeto (o ambiente cognitivo, a rede de relações humanas que se quer instituir).” No fundo, as TIC's devem ser um meio de fomentar o laço social, cultural e educacional.

FIGURA 1 – Construção do conhecimento



Fonte: O autor.

Esse caminho nos dá uma pista de como os grupos de discussão podem ser utilizados como instrumentos educacionais: ele pode ser o elo entre a inteligência individual e a inteligência coletiva e apoiar o processo dialético de construção do conhecimento ao possibilitar uma comunicação interativa em situações colaborativas de aprendizado:

Já envelhecido, nosso mundo das comunicações está parindo, neste momento, uma sociedade pedagógica, a das nossas crianças, onde a formação contínua acompanhará, pelo resto da vida, um trabalho cada vez mais raro. As universidades à distância, em toda parte e sempre presentes, substituirão os *campi*, guetos fechados para adolescentes ricos, campos de concentração do saber. Depois da humanidade agrária vem o homem econômico, industrial; avança uma era, nova, do conhecimento. Comeremos saber e relações, mais e melhor do que vivemos a transformação do solo e das coisas, que continuará automaticamente. (SÉRRES, 1995, p. 55).

Essa pesquisa analisou o papel do grupo de discussão como uma ferramenta de informação e de comunicação, com potencialidade de uso no plano educacional. A comunicação como meio de aproximar pessoas e idéias na construção de conhecimento para criar um mundo melhor; que permita a interação

entre sujeitos cognoscentes que podem, juntos, conceber e transformar um mundo cada vez mais cognoscível. Como diz Serres (1995, p. 67), “a comunicação contemporânea rompe todos os obstáculos: sabemos juntar coisas muito diferentes, pontos a palavras, espaços a discursos ou coisas a signos”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe uma mente comum à todos os indivíduos. Cada homem é uma abertura para o idêntico e para tudo que é idêntico. Aquele que entra na posse do direito da razão torna-se um homem livre, legítimo proprietário de todo o espólio. O que Platão pensou, ele pode pensar; o que um santo sentiu ele pode sentir; o que ocorreu a qualquer homem, não importa quando, ele pode entender. Quem tem acesso a essa mente universal é parte de tudo aquilo que é ou pode ser feito, pois ela é o único e soberano agente. (EMERSON, 1994, p. 11).

Uma das intenções desta pesquisa foi investigar a relação entre o pensamento individual e o pensamento coletivo, sua construção histórica e social, que produz a cultura e a sociedade, em seus aspectos materiais, dentro de uma perspectiva ideal, seja na visão de homem, seja na visão de mundo. Essa tentativa de descrever o mundo humano como uma construção dialética entre os homens pode ser vislumbrada tanto na visão de educação de Paulo Freire como na teoria de desenvolvimento humano proposta por Lev Vygotsky. Trata-se de relações materiais construídas em um contexto histórico, visando um ideal almejado por determinados grupos sociais: configura-se o materialismo histórico. O homem é parte de um todo, de uma sociedade, sendo incorreto entender a inteligência individual como sendo apenas fruto de esforço pessoal, negando sua inserção em um meio cultural organizado e evolutivo. O pensamento dos homens avança na evolução do mundo construindo sua história universal. Seu caráter é ilustrado pela sequência das descobertas da mente coletiva.

A hipótese que esta pesquisa considerou é a de que o conhecimento é construído coletivamente. É a resposta possível para a questão-problema da investigação: pode a utilização de tecnologias interativas de comunicação constituir um meio para alcançar o objetivo de educação dos indivíduos? O resultado alcançado indica que sim. Uma característica da sociedade atual é o uso intensivo das TIC's como meio de comunicação e instrumento para produção coletiva do conhecimento, originado em uma dinâmica de estruturação de uma cultura fundada em redes de conversação. Como as TIC's fazem parte do cotidiano de um número crescente de pessoas ao redor do mundo, é quase inevitável sua introdução no meio escolar, fruto próprio da constituição de uma cultura. Ou seja, se trata de uma situação planejada não só por pedagogos ou educadores, e sim um caminho

formado na estrutura social e fundado na cultura de uma sociedade ávida por explorar informações e disseminar conhecimentos.

Tendo em vista estes pressupostos, o processo de categorização envolveu um conjunto de elementos que considerasse, além do uso de um ambiente virtual interativo conectado em rede, os princípios delineados na investigação, buscando-se uma homogeneidade conceitual e pertinência aos objetivos da análise e do objeto da pesquisa. Isto permitiu uma representação adequada do discurso dos sujeitos entrevistados, gerando uma melhor compreensão dos fenômenos investigados. As categorias *Tempo e Espaço Virtual*, *Comunicação* e *Contexto* constituíram o “meio”, isto é, apresentam argumentos construídos para validação da categoria *Construção do Conhecimento*, que é a tese central e, portanto, o “fim” da pesquisa. A intenção foi destacar que a comunicação e a interatividade proporcionada pelo grupo de discussão, em um espaço virtual, em uma situação contextualizada e problematizada, constituem um caminho (meio) para se promover a construção do conhecimento (fim) em um plano educacional.

Nesta abordagem, foi possível verificar que a utilização do ambiente virtual ampliou o espaço e o tempo da aula presencial, aumentando a comunicação e a possibilidade de troca de informação e de idéias a partir de relacionamentos interpessoais dentro do grupo de discussão. As paredes da universidade se abriram e não mais limitaram geograficamente o espaço do saber.

Na pesquisa desenvolvida, verificamos que a introdução do grupo de discussão favoreceu a comunicação entre os alunos. Ao analisarmos a categoria “comunicação” identificamos na troca de idéias entre os alunos, a possibilidade de tirar dúvidas e produzir argumentos em torno de conceitos e teorias. Ao discutirmos temas como construção histórica do pensamento e da sociedade; das TIC’s e sua relação com a Educação, trouxemos à tona o fenômeno da comunicação entre os homens como aspecto essencial no processo de ensino-aprendizagem; da linguagem e da formação de um universo simbólico calcado em práticas culturais de construção de signos que permitem o intercâmbio de pensamentos e conceitos acerca da realidade objetiva.

Ao analisar a categoria “contexto”, constatamos que a reflexão sobre argumentos, entre alunos com diferentes pontos de vista, só era possível a partir de uma dada situação, localizada e datada, sem a qual os respectivos argumentos produzidos não possibilitavam a (re)construção do conhecimento. A reflexão só

surgia a partir de um posicionamento no contexto e situação estabelecida em comum acordo pelo debate dialético, a fim de que houvesse uma compreensão dos temas discutidos. Uma situação recursiva que permitiu alcançar dois objetivos em uma só categoria.

Assim sendo, a comunicação deve e pode ser discutida como meio de construção de um laço social que auxilie no processo educativo, e não somente como um aspecto isolado de relacionamento interpessoal. A comunicação permite apreender a complexa trama das relações sociais e expor signos e significados, conceitos e idéias, verbo e pensamento. É aqui que se manifesta a inteligência coletiva e a inteligência individual, em permanente duelo dialético, em um contexto dinâmico e histórico ao longo do tempo, deixando explícito os diferentes pontos de vista e implicando num processo de argumentação fundado, sistematicamente, no conhecimento para emergir a razão. Um nível elevado de comunicação permite avançar sobre um determinado tema porque o pensamento reflete uma realidade conceitualizada.

A compreensão do processo de construção do conhecimento, pelos alunos inseridos nesta pesquisa, passa pela comunicação como meio de disseminar a cultura e seus símbolos, a tecnologia emerge como produto da sociedade e interfere em seus integrantes. Percebemos que o grupo de discussão manteve os alunos conectados em uma rede de conversação que ampliou o alcance da informação para eles e permitiu o debate. Essa situação dialética foi percebida pelos estudantes como uma maneira eficaz de construir conhecimento. A comunicação destacou-se como um instrumento importante para a socialização dos alunos e para o avanço da compreensão e, posteriormente, do conhecimento sobre os temas abordados no grupo de discussão.

Ao analisarmos a construção do conhecimento, verificamos que ela ocorre pela discussão acerca da realidade, da sociedade e seu contexto, exigindo compreensão e entendimento em debate de pontos de vista individuais em um ambiente coletivo e dinâmico. Um processo ancorado na comunicação, no contexto e na informação. E que o grupo de discussão é um instrumento, um ambiente, um espaço, um meio para alcançar objetivos no plano da educação.

Os resultados desta investigação indicam que é possível utilizar as TIC's, em particular um "grupo de discussão" na internet, como meio de comunicação interativa que amplie o espaço para comunicação e intercâmbio de

informações, auxiliando no processo educativo. Existe um movimento social que Pierre Lévy chamou de *cibercultura*, composto de jovens que querem experimentar novas formas de comunicação, o que abre espaço para a Internet ser utilizada como ferramenta pedagógica. O que destacamos é que há um novo espaço virtual com potencialidade no plano educacional e que pode ser explorado.

Em suma, esta é a característica principal da pesquisa exploratória: evidenciar novos temas para serem explorados e explicados em seus fundamentos epistemológicos. Fica, aqui, a sugestão de novas pesquisas que aprofundem o estudo e a compreensão do papel das tecnologias na construção do conhecimento e seu respectivo impacto sobre a sociedade, tendo em mente que a tecnologia deve ser utilizada como instrumento de elevação da condição do homem no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set/dez, 2006.

ARAÚJO, M. M. S. O pensamento complexo: desafios emergentes para educação on-line. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n 36, p. 515-551, set/dez 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 13/11/2007.

BARATO, J. N. **Escritos sobre tecnologia educacional e educação profissional**. São Paulo: Editora Senac, 2002.

BAUER, R. **Gestão da mudança: caos e complexidade nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1999.

BERTAN, L. Perspectiva ontológica da liberdade. In: FERRI, L. M. G. C. **Educação, Sociedade e Cidadania**. Londrina (PR): Editora, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. [Orgs.]. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

EMERSON, R. W. **Ensaio**: primeira série. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Extensão ou comunicação!**. 13.ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

GEBRAN, R. A. A formação do professor em serviço: a auto-formação e suas esferas individual e coletiva. **Revista do Programa de Pós-graduação em Educação**. Presidente Prudente (SP), v. 1, n. 1, p. 157-168, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GITAHY, R. R. S.; SANCHES, S. F. A utilização de softwares para verificação da representação social de professores sobre a influência da internet no desenvolvimento moral. **Revista do Programa de Pós-graduação em Educação**. Presidente Prudente (SP), v. 1, n. 1, p. 169-196, 2003.

KHAN, B. H. et al. **Web based instruction**. Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education, 1997.

LANDIM, C. **Educação à distância**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

LAVILLE, C. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

_____. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MAGGI, L. **A filosofia da linguagem, as tecnologias educacionais e a educação matemática**: Piaget, Vigotsky e Wittgenstein como paradigmas epistemológicos referenciais. 2006. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MASETTO, M. (org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação** – Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência. Bauru (SP), v. 9, n. 2, p. 191-212, 2003.

MORAN, J. M. Como utilizar a internet na Educação. **Revista Ciência da Informação**, v. 26, n.2, p. 146-153, mai./ago. 1997.

_____. Educação inovadora na sociedade da informação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu – MG. **Anais eletrônico...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/moran.pdf>>. Acesso em: 20/11/2007.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RUIZ, A. R. Computador na escola: inovação ou pretexto para reflexões. **Revista do Programa de Pós-graduação em Educação**. Presidente Prudente (SP), v. 1, n. 1, p. 197-209, 2003.

SARTORI, A. S.; SOARES, M. S. P. **Concepção dialógica e as NTIC: a educomunicação e os ecossistemas comunicativos**. São Paulo: Núcleo de Comunicação e Educação da ECA – USP, 2005. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/86.pdf>>. Acesso em: 20/11/2007.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2005.

SÉRRES, M. **A lenda dos anjos**. São Paulo: Editora Aleph, 1995.

SEVERINO, A. J. Epistemologia e Educação. **Revista da Educação - AEC**. Ano 26, n. 102, Jan./Mar., 1997.

SMOLKA, A. L.; GÓES, C. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotky e a construção do conhecimento**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

SOUTO, L. F. Inserção do bibliotecário na equipe multidisciplinar de ensino a distância: crítica ao princípio de autonomia para aprendizagem e busca de informações. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 11-18, jun., 2002.

STEINER, G. **Lições dos mestres**. Rio de Janeiro: Record, 2005

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Entrevistas

ENTREVISTAS COM ALUNOS

1ª Entrevista – Aluno A

Marcos - Na disciplina foi introduzida a possibilidade dos alunos participarem de um grupo de discussão na internet sobre os temas desenvolvidos nas disciplinas de gerência financeira, de forma geral, gostaria de deixar você a vontade para expor o que você achou da participação neste grupo: o que você achou Nilmaer?

Aluno A - O grupo de gerência financeira contribui muito com os acadêmicos porque lá você tem o material teórico que vem a fortalecer e complementar aquilo que é dado em sala de aula e, além disso, conta com exercícios que outros alunos fizeram, você tem uma referência, uma perspectiva daquilo que você vai desempenhar em função daquele conteúdo que você tem disponível na página na internet. E aquilo acaba ajudando ao aluno a desenvolver sua habilidade, porque a matéria de gerência financeira ela é um conglomerado que exige muita transpiração para a realização de alguns exercícios e a parte conceitual que é dada em sala de aula e que acaba sendo reforçada com material que é disponível, que fica disponível neste site e as interpretações dos alunos quando eles dão depoimentos daquilo que eles entenderam, daquilo que eles resolveram em sala de aula e dos exercícios realizados, vem agregar valor à tudo aquilo que você já tem, então, o que acontece, é um “social-chat”, acaba tendo uma discussão grupal sobre todo aquele conteúdo abordado durante o semestre.

Marcos – de forma geral, o grupo, você acha ele um grande arquivo para material ou uma grande possibilidade de comunicação?

Aluno A – Uma grande possibilidade de comunicação. Porque, à priori, você tem os referenciais como já foi dito, mas a idéia principal do grupo, pelo que pude observar, e o que de fato aconteceu, é a troca de experiências, é a troca de entendimentos, é aquilo que o meu amigo conseguiu enxergar e aquilo que eu não pude ver, que é complementado à medida que eu pego aquela referência dele, e normalmente com palavras coloquiais, de forma bastante simples, linguagem de fácil adaptação e entendimento.

Marcos - Muito bom! Então, de forma geral esta educação complementa o que acontece na sala de aula, né, você acha que seria útil outras disciplinas contemplarem esta mesma ferramenta?

Aluno A – Sem sombra de dúvidas. Mesmo porque, além desta troca de energia que há nas trocas de informações dentro do grupo, você tem a possibilidade de, em qualquer lugar que você está, acessar aquelas informações que lá estão e colocar seu entendimento, porque nem sempre onde você está fazendo o exercício, a hora que você está estudando a matéria, que você consegue interpretar de forma bastante clara, então quando você tem algum “input”, você pode ir lá e registrar este “input” pra todo mundo discutir isto depois. E, normalmente, como foram feitos tudo durante o ano que estudei, as melhores contribuições eram expostas em sala de aula, e aquilo virava um estudo de caso (aqueles depoimentos), que acabava complementando a educação.

Marcos – Bom, se fosse pra resumir, se fosse pra procurar algumas palavras-chaves, o que vem na sua cabeça, qual a primeira que vem, 1, 2,3,....qual a palavra que poderia definir um grupo desses?

Aluno A – troca de informação, valor agregado, e óticas diferentes. Existem mil maneiras de você entender o que vem acontecendo na matéria. Essa matéria tem uma interatividade com a realidade muito grande, e num adianta se prender só em livros, e aí que entra o papel principal do grupo, que é “viver” o hoje, pegar a base teórica que é dada e aplicar no “hoje”, com os exemplos que estão disponíveis nestes sites e com o entendimento do “hoje”, com o momento que o país vive, que a economia vive, no momento que toda sociedade tá passando.

Marcos – você já teve experiências anteriores em grupos de discussão. Mesmo na disciplina, você tem a disciplina 1 e 2. O fato de ter este grupo na disciplina 1 auxilia quando você entra no grupo da disciplina 2?

Aluno A – Sem sombra de dúvida. Porque a disciplina 2 ela é uma continuidade, um aprofundamento daquilo tudo que você viu, você, na realidade, acaba se lapidando naquilo que você viu, que ficou embasado na 1, e o que acontece, o papel que eu vejo do grupo é fazer com que haja uma conexão entre a base teórica e o momento que a gente vive, é uma matéria muito real, muito presente, não tem como falar de economia e de finanças sem falar do hoje, e é aí que entra o papel do grupo, quando você tem casos de empresas que lucram X, lucram Y, tem uma ascensão horizontal, uma ascensão vertical, no meio que a gente tá vivendo, no meio de finanças, você consegue verificar e entender o que a outra pessoa tá passando pra você. Porquê? Por que esta outra pessoa também é aluno, e tem normalmente você acaba tendo o mesmo grau de entendimento, só que numa outra ótica, de forma bastante diferenciada, então você vê mil entendimentos que levam a conclusões, que são agregadas com outras conclusões e dá, de fato, o entendimento real do que está acontecendo.

Marcos – maravilha! A impressão do grupo que você deu é muito pertinente e sua contribuição foi ótima, obrigado.

2ª Entrevista – Aluno B

Marcos – [...] gostaria que você me falasse sobre sua experiência de participar deste grupo de discussão, como é que você se viu atuando nesse grupo, sua participação, que você pudesse falar abertamente de sua experiência.

Aluno B – Achei muito interessante o grupo porque, pelo fato de eu morar fora, não teria tanto acesso a estar vindo à tarde e procurando o professor, e as minhas dúvidas eu poderia estar tirando no site. Então, pra mim ficava fácil, fazia os estudos de caso, e colocava no grupo para o professor estar analisando e estar repassando pra mim, era mais fácil pra estar resolvendo.

Marcos – além do professor, existiam mais pessoas participando do grupo. Houve interação com outras pessoas?

Aluno B – no caso teve, na minha sala tinha uma menina, [...] que também colocava os estudos de caso dela e eu interagia bastante com ela, porque ela colocava e eu sempre tirava as dúvidas, ela tinha uma facilidade maior com os casos e eu tinha uma certa dificuldade. E eu sempre “pegava” o dela, via o que ela estava colocando, perguntava ao professor se o modo que ela estava fazendo estava certo, se o modo que eu estava fazendo estava certo ou estava errado, isso ajudava. Eu tirava bastante dúvidas.

Marcos – você acha que o grupo se parece mais com um depósito de documentos, de estudos de casos, de afirmações, ou se parece mais com um meio de comunicação?

Aluno B – mais como um meio de comunicação. Pra mim é mais fácil, por que só jogar os arquivos, porque, no meu caso, pra mim é interessante eu um meio de comunicação porque eu coloco e eu quero ter um retorno, não só jogar o texto lá para outras pessoas lerem e num voltar nada pra mim. Então pra mim é melhor isso.

Marcos – você já havia participado de algum outro grupo de discussão antes?

Aluno B – Não.

Marcos – gostaria de participar de algum outro no futuro, de seu interesse?

Aluno B – Sim.

Marcos – [...], muito obrigado pelas suas palavras, acho que serão muito úteis.

3ª Entrevista – Aluno C

Marcos – [...], eu estou fazendo uma pesquisa sobre o grupo de discussão, estou entrevistando as pessoas para saber qual foi a experiência delas, o que elas acharam, se foi útil, se não foi, pra que foi, então, de forma geral, gostaria que você me falasse de sua experiência, o que vier à sua mente, o que você achar que vale a pena falar, o que você lembrar: o que você achou da participação?

Aluno C – Pra mim foi 100%. Porque aquilo ali ajudou muito, foi muito útil. Você tem uma disponibilidade maior porque você tá ali com um relacionamento direto. Então foi excelente. Não tive todas as oportunidades de participar, mas quando pudeste participar eu participava

Marcos – e a participação se dava de que maneira?

Aluno C – dando opiniões, às vezes surgindo alguma dúvida, né? Fazia a pergunta e os próprios respondiam, tinham alguns que respondiam, o Sr. mesmo uma vez me ajudou, me respondeu, o professor no caso. Então foi muito útil pra mim, foi excelente.

Marcos – Você acha que aquele espaço servia só para tirar dúvidas ou dava aprender mais alguma coisa?

Aluno C – eu acho que dava para aprender. Porque ali você tinha disponibilidade maior para aprender, porque ali surgiam informações, você colocava informações, e ali você ia lendo, obtendo informações, dava para aprender mais, né?

Marcos – no grupo a gente tem vários dispositivos, várias ferramentas, você coloca arquivos, quem perdeu material tira novamente, você tem a possibilidade de troca de mensagens que é o que você está citando aí, então, de forma geral, se fosse pra definir em uma situação só, você acha que ele se parece mais com um depósito de arquivos ou mais com um meio de comunicação?

Aluno C – eu acho que seria um meio de comunicação. Que você está ali mais direto, que nem eu e os alunos, entre eu e o professor, no caso. Seria mais um meio de comunicação, que se surgisse alguma dúvida, eu colocava ali ou os alunos respondiam se soubessem, se não o Senhor iria me ajudar, da mesma maneira, da mesma forma.

Marcos – e tinha alguma utilidade o fato de você poder acessar arquivos, transparências, o material como se fosse uma pasta no “Xerox”?

Aluno C – não. No caso, se eu perdesse alguma aula, iria ali e pegava a matéria que o senhor tinha dado na aula. Aquela vez mesmo do semestre passado, o pessoal que perdeu a aula ia ali e pegava os exercícios e a matéria, tudo ali, da aula.

Marcos – maravilha. Era um grupo de discussão. Se eu tivesse que pedir pra você falar assim, “grupo de discussão”, vem alguma palavra na sua cabeça? Vem alguma coisa? Uma palavra-chave?

Aluno C – seria meio difícil.

Marcos – Maravilha. [...], muito obrigado pela sua participação, foi muito interessante seu depoimento, vamos levar tudo em consideração, muito obrigado.

4ª Entrevista – Aluno D

Marcos – [...], eu gostaria de saber sua opinião, ou melhor, como foi sua experiência usando os grupos de discussão nas disciplinas que eu mencionei.

Aluno D – Bom professor, o grupo, eu vejo muita vantagem por ter um relacionamento não só direto com o professor que é uma coisa que aproxima mais o aluno do professor, dentro da interatividade da aula, né, e a gente tem a liberdade de estar fazendo isso com uma desenvoltura maior e você tem também uma base de dados, podendo se dizer assim, que fica fácil de você consultar materiais, e outras experiências que alunos já tiveram em anos anteriores e que vem sendo aperfeiçoado nos anos seguintes. Eu acho bem interessante nesse sentido, o relacionamento através dessa interface aproxima de uma maneira mais prática e mais ágil aquilo que a gente ta vivenciando no dia-a-dia.

Marcos – de forma geral, o grupo funciona como você disse, não só como um banco de dados que você pode acessar, mas também como uma rede. Como é que é uma rede, é relacionamento, é comunicação?

Aluno D – uma rede é bem isso que eu disse antes, os alunos vão entrando dentro desse sistema e o pessoal fica mais próximo, até mesmo tirar dúvidas, sugestões, procura algum tipo de exercício que possa ser discutido, isso vai aprimorando e vai enriquecendo o conteúdo, não só da disciplina, da interface e do conhecimento de todos. Esse relacionamento extra-sala, através desse sistema é uma coisa que aproxima, porque nem todo mundo tem o mesmo tempo ou disponibilidade pra isso numa quantidade maior de tempo porque todo mundo trabalha em outras atividades durante o dia, mas é mais fácil acessar o computador de uma lan house, de casa, do trabalho, onde você possa obter esses benefícios.

Marcos – maravilha, quebrando barreiras de espaço e de tempo. É mais ou menos isso?

Aluno D – É exatamente isso.

Marcos – Bom, em geral, as disciplinas envolvem estudos de caso, tem conceitos, um monte de coisas que precisa ser estabelecida, a discussão em grupo ajuda isso?

Aluno D – ajuda bastante, eu tenho experiências em discussão dentro de grupos que consegui sanar muitas dúvidas, aprender bastante em relação a isso, mesmo porque as vezes você tem um período curto, você pode chegar atrasado na faculdade e não pegar o início da aula, pega um gancho dentro desse sistema e você acaba aproveitando um pouco mais e não ficando tão afastado da realidade que ta sendo passada em aula. Eu tenho algumas experiências com as discussões em grupo, particularmente eu prefiro trabalhar em grupo, que eu acho que o objetivo nosso aqui na faculdade é aprender, então quando você encontra pessoas com esse mesmo perfil você acaba ganhando bastante.

Marcos – Tem pessoas que participam do grupo e colocam análise lá, escrevem [...] você é dos que colocavam suas análises lá, você gostava de colocar suas análises para que todo mundo ficasse olhando, você se sentia incomodado ou achava interessante?

Aluno D – Eu nunca pensei em alguém julgar aquilo que eu estou colocando e sim contribuir com alguém que estaria precisando, mesmo não sendo a melhor análise, e não sendo um profissional de finanças ou de um outro grupo de discussão, mas eu penso que poderia ajudar alguém de alguma forma. Então eu sempre coloquei as minhas análises lá, não para me destacar diante das outras pessoas, não para sobressair diante das outras pessoas, mas sim no sentido de

contribuição. Alguém poderia estar precisando de um toque, de alguma coisa, de um início, não sabendo como começar ou falta uma idéia e encontra dentro do grupo de relacionamento uma caminho que ele possa seguir e desenvolver a sua própria idéia.

Marcos – Quando você precisou você encontrou?

Aluno D – Encontrei, encontrei sim, encontrei dos anos anteriores, encontrei algumas análises e a partir dessas análises pude desenvolver meu próprio conhecimento, tentei fazer da mesma forma para poder ajudar outras pessoas.

Marcos – Bom, pra terminar, eu costumo perguntar assim: quando a gente fala de um grupo de discussão, na experiência que você tem, existe alguma palavra-chave que você acha que pode definir um grupo de discussão?

Aluno D – acho que crescimento e relacionamento.

Marcos – Muito bem, Leandro muito obrigado pela sua participação, foi muito útil.

5ª Entrevista – Aluno E

Marcos – [...], eu gostaria de saber de você, eu queria que você falasse da sua experiência nos grupos de discussão na internet das disciplinas de gerência financeira.

Aluno E – Tá, eu acho que o grupo é válido, principalmente pra gente poder resgatar as matérias que já foram passadas nos outros semestres porque a gente tem uma noção vendo as análises que outros alunos já fizeram a gente consegue ter uma base da matéria que a gente tá tendo agora. Acho que a maior dificuldade mesmo é porque é um pouco extenso o endereço, bastante gente não gravava, quem não tem anotado nem lembrava de entrar.

Marcos – Nesse caso você estava usando o grupo de discussão como um acesso a um grande banco de dados.

Aluno E – Sim, acesso a um banco de dados pra resgate da matéria também.

Marcos – Tá, fora o banco de dados, tinha mais algum uso que você achava interessante ou esse era o principal?

Aluno E – Não, o uso era mais isso e quando a gente precisou na sala pra pegar um e-mail de algum outro aluno um meio de conseguir o e-mail foi esse, através do grupo.

Marcos – O aspecto envolvendo comunicação direta entre alunos ou entre alunos e professor pra tirar dúvidas ou alguma coisa chegou a ser utilizado alguma vez?

Aluno E – Alguma vez que eu precisei de alguma análise e alguma que eu fiz eu mandei pra você por lá, pelo do grupo.

Marcos – E obtinha resposta?

Aluno E – Sim.

Marcos – Ajudava?

Aluno E – Com certeza. Mais rápido do que se eu mandasse um e-mail direto pra você.

Marcos – Maravilha, e os e-mails que você achava dos estudantes que você mencionou era pra trocar idéias da matéria.....

Aluno E – Só sobre a matéria da aula....

Marcos – Fala verdade!!!!

Aluno E – Verdade!

Marcos – Muito Bem, então tá, gostei da sua impressão e de como você utilizou o grupo de discussão. A idéia era essa, muito obrigado.

6ª Entrevista – Aluno F

Marcos – [...], gostaria que você falasse abertamente da sua experiência no Grupo de discussão.

Aluno F – Bom, a experiência no grupo de discussão é que lá funcionava como se fosse uma empresa mesmo, tinha os estudos de caso onde a nós tínhamos que resolver os problemas da empresa de acordo com o que nós tínhamos em mãos, eram textos, a gente já tinha feito em sala, mas tinha um pessoal: eu vou dar esta sugestão, coloca isto aqui, era um grupo, um pessoal que mandava as idéias nesse grupo e a gente conseguia fazer, estruturar o caso de acordo com cada opinião.

Marcos – Esse pessoal quem era?

Aluno F – Alunos, tinha o professor também, que mandava, respondia também: não, olha aqui, dando algumas dicas.....

Marcos – Você acha que esse grupo ajudava no aprendizado da disciplina?

Aluno F – Muito.

Marcos – Você pode descrever como que ele ajudava?

Aluno F – Em sala de aula nós fazíamos esses estudos de caso, mas muitas vezes a gente ficava na dúvida: mas, não teria outra maneira? Só olhava por um lado, aí a gente entrava no grupo, tal, e a gente ia vendo, olha tem uma idéia aqui, sabe, buscando as idéias dentro do grupo e você acabava vendo um outro lado, né, uma outra face do estudo de caso, ou seja, você analisava ele de várias maneiras, com a ajuda dos alunos que participavam desse grupo.

Marcos – Então, ele ajudava no aprendizado, né.

Aluno F – Sim.

Marcos – O grupo oferecia várias ferramentas, você podia acessar e-mails dos companheiros, você podia mandar mensagens, você podia acessar arquivos, então tinha várias possibilidades, quais dessas possibilidades você usava mais ou achava mais interessante?

Aluno F – Os arquivos e os elementos que tinham, que normalmente tinham palestras que eles colocavam, os links para você pesquisar, o que eu mais usava eram os arquivos, os links e os eventos.

Marcos – Tá, tinham os links, os eventos e os arquivos. O fato de você ter acesso aos companheiros do grupo, né, as pesquisas, o fato de conversação mesmo.....esses aspectos são bons para o aprendizado ou você gosta mais de um deles?

Aluno F – Estes três são ótimos para você ter aprendizado, assim, eu usava mais os arquivos mesmo porque é onde eu “fuçava” mesmo os arquivos pra ver, pêra aí, eu vou tentar resolver do meu jeito, vou ver se consigo da minha maneira, do meu ponto de vista, então o que eu utilizava mais mesmo eram os arquivos.

Marcos – Tá, mas os casos que tinham lá eram os pontos de vista de outros alunos, e esse ponto de vista dos outros alunos ajudava o seu ponto de vista?

Aluno F – Sim, algumas vezes sim, outras já (...), eram totalmente diferentes, eu via o caso de uma maneira e eles de outra.

Marcos – E no fundo acabava virando uma salada (...).

Aluno F – Uma coisa só, você pode resolver o caso de várias maneiras, cada pessoa tem sua maneira de resolver.

Marcos – [...], vou fazer uma pergunta pra você, quando fala em grupo de discussão, vem alguma palavra na sua mente, fica alguma coisa? Lembra o quê?

Aluno F – Resolução de problemas.

Marcos – [...], muito obrigado, seu depoimento foi muito útil.

7ª Entrevista – Aluno G

Marcos – [...], gostaria que você falasse livremente da sua experiência na participação no grupo de discussão aqui na Unoeste.

Aluno G – Bem, no termo em que nós tínhamos a matéria eu utilizava para pesquisar trabalhos anteriores para ter uma noção de como eu faria o meu, tá, com base nesses trabalhos eu podia pesquisar, melhorar, mas com base nesse trabalho já exposto. A partir do momento que eu ia aprofundando no termo, foram aparecendo mais matérias serviu para ter idéias até para eu utilizar no meu ambiente de trabalho, né, parte de administração de alguns problemas, depois que acabou a matéria do termo, surgiu novas disciplinas, mas mesmo assim eu voltei lá, tinha material que a gente usou em outra disciplina nesse termo, dá pra pesquisar, ter noção de como fazer alguma coisa encima de alguns trabalhos que já tem lá. Eu posso pegar como base e tá melhorando, e outras pessoas pegando o “meu” também já melhorado e podem estar melhorando mais ainda, quer dizer, quando eu precisar de alguma coisa posso usar como uma fonte de pesquisa.

Marcos – Esse material que você falou que acessa, vai lá buscar tudo para utilizar como base para seu trabalho, esses trabalhos são de outros alunos, não é verdade?

Aluno G – Isto.

Marcos – Então, quem são os participantes desse grupo?

Aluno G – São os alunos do curso de administração, dos termos anteriores, dos atuais também, acho que desde quando nasceu o grupo estas pessoas participam, esse grupo tem aumentado a cada dia.

Marcos – Acessar o material dos outros, na verdade, o ponto de vista dos outros, ajuda no seu trabalho?

Aluno G – Ajuda, ele ajuda para orientar, de repente eu tenho um assunto eu tô procurando, meio perdida, eu leio esse material ele me dá um rumo, ele pode até me direcionar no sentido do que eu vou pesquisar para resolver o meu problema.

Marcos – Esse material tá lá como banco de dados, né, que é um dos serviços oferecido pelo grupo, além disso, ele também tem a possibilidade de você tá trocando mensagens, você chegou a trocar mensagens alguma vez com o pessoal, ou pelo “assistir” o pessoal trocar mensagens, ajudava de alguma forma?

Aluno G – Eu lia as trocas de mensagens, dos trabalhos, alguma pessoa tinha uma dúvida às vezes outra esclarecia esta dúvida e eu aproveitava essa troca. Acho que eu respondi um caso.

Marcos – Mas mesmo participando como uma praticamente como uma “leitora” ajudava na formação (...).

Aluno G – Ajudava, dava pra ver o crescimento dentro da matéria mesmo, influenciou bastante.

Marcos – Então ajudava (...).

Aluno G – Ajudava, acho que esclarece algumas coisas, de repente, até na sala de aula, não teve condições ou não teve tempo, dependendo até da questão de comportamento, dos participantes da aula, e lá você tem tempo em um horário que é você que determina qual horário que você quer, que você tem disponível, num final de semana, ou a noite à hora que chega da faculdade, então você determina quando você tem disponibilidade, você tem tempo pra pesquisar pra analisar melhor.

Marcos – Outra pessoa que tá ali no grupo, tá ali assistindo, tá participando também, às vezes ativamente, às vezes não, sem o professor, só com os colegas, dá para aprender?

Aluno G – Acho que não, acho que ali a questão da experiência e conhecimento do assunto, porque sempre tem que ter um orientador, e outros grupos sempre tem uma pessoa que orienta, a que tem mais conhecimento, mais experiência, pra dizer se aquilo está indo para o caminho certo ou não.

Marcos – Se só serve para aprender com o professor, qual o papel do professor nesses trabalhos?

Aluno G – Trocar pontos de vistas, se são diferentes qual é o correto, você troca idéias mas, por exemplo, tem dois alunos trocando informações se tem alguém que não sabe mais ele vai chegar e vai avisar, se você está trocando alguma coisa que tá equivocada, se você for por outro caminho pode ser mais fácil, pode ser correto. Precisa-se de um orientador.

Marcos – Quando se fala de grupo de discussão o que vem à sua mente, o que é que você lembra quando se fala em grupo de discussão?

Aluno G – Profissionais, no caso aqui são universitários mas podem ser profissionais que utilizam o espaço para debater algum assunto, que pode ser ou da faculdade ou do curso ou que está presente lá no seu trabalho, algum conflito, uma questão de administração, como as pessoas estão conduzindo o gerenciamento dessa empresa ou de alguma outra organização.

Marcos – Alguma palavra-chave pra definir isso?

Aluno G – Pesquisa e conhecimento.

Marcos – [...], muito obrigado pelo seu depoimento, obrigado.

8ª Entrevista – Aluno H

Marcos – Boa noite [...], eu queria que você falasse abertamente da sua experiência no grupo de discussão das disciplinas daqui da Unoeste.

Aluno H – Você lia [...], assim um contato com todos os alunos e na troca de opiniões, daí dá para verificar o jeito que eles estão entendendo, se é a mesma visão que estou tendo da matéria, no pegar arquivos, as vezes um (aluno) recebe por e-mail e fica de passar para o outro e não passa, lá no grupo de discussão era mais fácil, você tem um acompanhamento dos arquivos que tinha, até os próprios e-mails dos amigos, as vezes eu não colocava minha idéia mas pegava o e-mail de alguém conhecido que via que sabia e entrava em contato direto com a pessoa pra ver se essa pessoa me auxiliava em algo que era o que eu também tinha dúvida. Eu acho que deve continuar, não só em uma matéria, mas em todas, para poder ter um diálogo entre os alunos, os arquivos, as matérias disponibilizadas, juntamente com o professor.

Marcos – Bom Lucila, você falou de duas ferramentas, os arquivos que são o banco de dados, a troca de informações via e-mail ou no próprio grupo, que é aspecto de comunicação. São duas ferramentas oferecidas no grupo, as duas conjuntamente ajudam ou tem uma que ajuda mais que a outra?

Aluno H – As duas conjuntamente ajudam. Você tem o arquivo, você tem a matéria ali disponível, você discute ali com seus amigos ou somente observa e vê se você entendeu ou não, pega o e-mail ou senão digita lá o que você tem a dizer, o que você tá em dúvida ou o que você não sabe, você pega o e-mail de alguém que você sabe que discutiu ali e tenta entrar em contato com ela pra ela também te auxiliar.

Marcos – Bom no grupo a gente pode ter pessoas com diferentes pontos de vista, isso atrapalha?

Aluno H – Não, pelo contrário, acho que vários pontos de vista faz o aluno tentar procurar qual que é o correto, se algum deles está correto ou todos estão corretos mas tem visões diferentes que chegam ao mesmo resultado. Esse é o objetivo, muitas vezes é isso, de formas diferentes chega sempre ao mesmo objetivo.

Marcos – Legal, e nesse meio a ajuda do professor é muito necessária, descartável, ou qual seria o papel do professor?

Aluno H – É necessário, tanto é que a participação do professor é indispensável no meio dessa comunicação aí com todo mundo desse grupo de discussão. Deve ter o apoio do professor, acompanhando as idéias, colocando o próprio ponto de vista dele, colocando dentro da forma correta pra gente saber se está indo no caminho certo.

Marcos – Então o professor é mais um orientador.

Aluno H – Um orientador

Marcos – Uma pergunta que eu sempre faço para terminar esta discussão é assim, quando a gente fala em grupo de discussão, você escuta falar em grupo de discussão, vem alguma coisa na sua mente, alguma palavra, lembra alguma coisa?

Aluno H – Debater alguma coisa.

Marcos – [...], muito obrigado pela sua exposição, foi excelente!

9ª Entrevista – Aluno I

Marcos – [...], eu gostaria que você falasse livremente sobre sua experiência no grupo de discussão nas disciplinas de gerência financeira aqui na Unoeste.

Aluno I – A experiência foi muito boa porque eu pude ficar acompanhando as aulas, é como se fosse eu ir na aula teórica e, lá fora, na prática. Então a gente tem a oportunidade de estar integrando com os alunos, com o professor, e isso dá [...], eu penso assim, é como se fosse [...], te induz a buscar informação, você tá ali integrado e você vê o que um aluno coloca e envia pra você de informação, você não tá por dentro daquilo, você lê naquele momento e você acaba tendo dúvidas e busca mais informações, então é uma forma de estar integrando, de tá unindo a prática ali à teoria e com a realidade lá fora, a experiência foi muito boa mesmo. Então familiariza a gente com a situação externa, com termos técnicos, com conceitos, do ponto de vista também, eu, às vezes, tenho uma idéia, penso que tô entendendo alguma coisa, e quando eu vejo o ponto de vista de outro colega, os questionamentos que são feitos pelo professor, você acaba vendo que ou eu estava errada ou reafirmando que eu estava certa.

Marcos – Às vezes não é exatamente uma questão de certo ou errado.

Aluno I – De acordo com a situação no momento, eu falo assim, meu ponto de vista com o ponto de vista dos outros.

Marcos – Dá para conciliar o seu ponto de vista com o ponto de vista dos outros?

Aluno I – É, um complementa o outro, o que você tá vendo, dá pra conciliar, [...] um completa o outro.

Marcos – [...] você tá dizendo que no grupo há pontos de vista diferentes, ajuda ou atrapalha o aprendizado?

Aluno I – Não, ajuda. Porque eu vou querer entender o porquê aquela pessoa acha isso, por isso que eu falei que acaba forçando buscar mais informação, porque eu vou entender do que ele tá falando, porque que ele tá falando aquilo ou o outro falou uma outra coisa. Então, além de integrar estimula na busca de mais informações, e conseqüentemente, também tá acrescentando.

Marcos – Esse acrescentando seria uma troca de idéias, seria um debate?

Aluno I – É tudo, são os debates, são os conceitos que eu falei, é que eu num fui muito de debate, eu ficava mais de observar, sou meio tímida. Por isso que eu falo, eu via a opinião de um, via a opinião de outro, de cada um eu pegava alguma coisa.

Marcos – então, no geral, a intenção no campo universitário é preparar a pessoa para uma vida profissional, uma oportunidade para uma carreira, agregar algum valor. Nesse processo a gente tenta estar buscando um aprendizado, o aluno vem buscando esse aprendizado, a idéia, a troca de informações, os pontos de vista são puramente teóricos, são embasados dentro de algum contexto, é uma situação real que procura se trabalhar, como é que você vê isso?

Aluno I – Não, tem a fundamentação teórica, as coisas dadas em sala de aula mesmo, e a prática, como eu falei, prática é a realidade, o mercado, as notícias que ocorrem no mundo, no Brasil, então, [...] é a prática fundamentada em livros, revistas, em matéria que sai em jornal, na TV, então tem uma troca de informações, tanto a externa, artigos não-científicos e os científicos também.

Marcos – Tem duas ferramentas que o grupo proporciona, que são os arquivos que estão lá colocados que são o próprio banco de dados, tem também o arquivo das trocas de mensagens que pode ser acessado e as trocas de mensagens, você acha que todos são interessantes, você utiliza mais de um deles?

Aluno I – Eu utilizo todos. Eu baixo lá o que tem de arquivos, tem as informações que o pessoal coleta, eu dou dicas no dia-a-dia, e a gente tá recebendo porque o grupo proporciona isso, essa ferramenta do grupo no Yahoo! Então, a pessoa precisou, nem precisou, mas achou uma matéria interessante, ela tá enviando, ou outro já põe no arquivo pra outro ter disponibilidade de estar baixando isso, e eu faço isso baixo os arquivos, eu imprimo, [...] eu leio, se eu tenho alguma dúvida vou buscar mais informações.

Marcos – Você tem alguma dúvida você pergunta pro pessoal do grupo, [...] na sala de aula existe a turma do fundão, normalmente mais passiva e participa mais como ouvinte, tem a turma da frente que participa um pouquinho mais ativamente com idéias, mas cada à sua maneira de aprender, você acha que existe isso dentro do grupo também?

Aluno I – Eu percebo que tem, mas é justamente por isso: pela forma de cada um ser. Uns participam mais ativamente, outros mais na retaguarda, acompanhando.

Marcos – Esse pessoal do fundão, que atua mais como ouvinte, [...] que nesse caso participam mais como leitores porque na internet é leitura, como leitores, você acha que eles têm oportunidade de aprendizado? Ajuda a prender?

Aluno I – Ajuda, porque pois mesmo que eu seja o passivo, eu não tô enviando mas tô acompanhando tudo, eu tô recebendo, independente, você tem a disponibilidade de não estar recendo tudo, mas eu quero, a pessoa tá recebendo a informação, a pessoa [...], não tem como não estar ajudando.

Marcos – De uma forma ou de outra acaba participando da comunicação.

Aluno I – Exato. É uma coisa assim automática até, induz mesmo à integração, e outra né, você tem a disponibilidade [...] as pessoas têm a informação, quem mexe com a internet tá fuçando tudo, então vai no Yahoo! Grupos, você vai no seu e-mail ver se tem alguma informação, não tem como fugir. Eu, pelo menos, sinto dessa forma, eu acabo sendo informada, constantemente. E eu vou me familiarizando com tudo, ficando cada dia melhor e a matéria vai ficando tudo mais fácil, tem como saber, mesmo na retaguarda.

Marcos – Eu costumo encerrar a entrevista fazendo uma pergunta, quando você escuta falar de grupo de discussão, o que vem na sua cabeça, o que te lembra?

Aluno I – é engraçado, dá a impressão que eu tô ali com pessoas, me lembra mesmo o gerfin. Eu vejo um monte de gente, a gente debatendo, como se estivesse na sala de aula. É assim que eu vejo, aquelas trocas de idéias.

Marcos – [...], obrigado pelo seu depoimento [...].

10ª Entrevista – Aluno J

Marcos – Jorge, eu gostaria de saber da sua experiência nos grupos de discussão que a gente tinha nas disciplinas de gerência financeira 1 e 2, se era bom, se não era, gostaria da sua opinião.

Aluno J – Era excelente, até porque a gente tinha sempre retorno daquilo que a gente, às vezes, entrava no grupo, pesquisava, achava que era alguma coisa diferente daquilo que realmente era, ou seja, as vezes, a gente não entendia alguma coisa e com várias informações no grupo, várias sugestões do pessoal, o pessoal colocando o que pensava, os trabalhos, a gente acabava (...) familiarizando melhor com a matéria.

Marcos – Então, todo mundo tinha um ponto de vista comum, ou tinham vários pontos de vista?

Aluno J – Vários pontos de vista.

Marcos – E isso atrapalhava ou ajudava?

Aluno J – isso ajudava muito porque alguma coisa que a gente não estava enxergando a gente começava a enxergar, né. As vezes, ficava alguma coisa meio que vaga e aí com várias idéias acabava enxergando melhor a situação.

Marcos – Enxergava problemas, argumentos, conceitos, como é que era?

Aluno J – Conceitos, problemas, os argumentos, muitas vezes falávamos em situações econômicas e as vezes a gente esquecia da situação financeira, e aí um falava da situação financeira e verificava a situação econômica e via que tinha que pensar melhor, estudar melhor os casos, muito interessante.

Marcos - Duas ferramentas que o grupo tem à disposição é a troca de mensagens e os próprios arquivos, [...] essas duas ferramentas por si só são boas?

Aluno J – não, tem que ser ligada uma com a outra. Até porque tem alguns alunos que não acessam o grupo, mas recebendo os e-mails, por exemplo, é muito mais fácil para eles fazerem a interação.

Marcos – Então, funciona mais como um meio de comunicação do que como um banco de dados.

Aluno J – Mais como e-mail. [...] pra mim é mais fácil como e-mail.

Marcos – eu entendo que o grupo de discussão, como na aula comum, tem a turma da frente que participa mais ativamente e tem a turma do fundo que participa mais passivamente só ouvindo, no caso do grupo só lendo porque são textos, você acha que o pessoal lá do fundo, que só participa lendo, consegue aprender também?

Aluno J – É muito difícil. Porque a matéria, gerência financeira, ela é muito, como eu posso dizer, é muito meticulosa, então só ouvindo lá do fundo e não participando é meio complicado. Não aprende bem não.

Marcos – OK. [...], eu costumo encerrar fazendo uma pergunta, quando você escuta falar de grupo de discussão, o que vem na sua cabeça, o que lembra?

Aluno J – várias idéias, né! Divergências também. Uma diversidade de idéias com aprendizado. Vem tudo isso aí na minha cabeça.

Marcos – Maravilha [...], muito obrigado [...].

Continuação.

Marcos – Tô aqui com o (aluno J) de novo. [...], qual que era o papel do professor nisso tudo?

Aluno J – o professor esclarecia pra gente as dúvidas [...] e também apresentava pra gente um “norte” e, ao mesmo tempo, esclarecia muitas pendências que ficavam de um aluno para com outro dentro do grupo. O professor dava sempre o retorno e nos apontava quais as variáveis, havia várias situações, e que o aluno às vezes ficava preso em apenas uma determinada variável, então o professor fazia uma “geral” e nos dava sempre um retorno e a gente acabava ficando muito mais esclarecido daquilo que realmente era necessário.

Marcos – Então o professor era mais um orientador?

Aluno J – O professor era um orientador, porque era também um participante sempre ativo, um incentivador do grupo.

Marcos – Maravilha, obrigado (...).

11ª Entrevista – Aluno K

Marcos – Cada grupo de discussão tem sua temática, é útil isso para o aluno?

Aluno K – um tema com o outro, tipo, você não tá participando ativamente, não participa diretamente do grupo mas tá ali, você recebe um e-mail, no momento aquilo pode não te parecer interessante, as vezes, com alguma situação do dia-a-dia você pode casar aquela situação que foi exposta no e-mail e te chamar a atenção, pelo menos acontece muito comigo. Te chama a atenção e desperta o interesse, opa, e depois você vai na fonte, você vai procurar a base de dados pra ver se tem mais coisa pertinente do assunto. Eu acho interessante.

Marcos – Seria a união de teoria e prática?

Aluno K – Seria.

Marcos – Essa questão de unir teoria e prática, as vezes, a teoria fica só na estória e a prática tá lá fora, as vezes juntar as duas fica mais fácil.

Aluno K – Com certeza, ficaria mais fácil o entendimento do assunto. Que nem se você chegou a assistir, mas passou esses dias no jornal uma forma diferente de aprendizado que estão fazendo lá no nordeste, pegam casos reais e encima daqueles casos reais eles vão apontando as teorias, acho que fica uma forma de entendimento mais fácil.

Marcos – No caso de gerência financeira 2 a gente falava do contexto do sistema financeiro nacional, então seria um caso real, e nesse caso eram dadas teorias, ou pelo menos conceitos e argumentos de como deveria ser o sistema financeiro, então você acha que nessa situação da disciplina tinha uma situação problematizada dentro de uma realidade?

Aluno K – Tinha.

Marcos – E o grupo de discussão ao julgar essa realidade, contrapondo a teoria, contrapondo os conceitos e argumentos, dava pra juntar a teoria com a prática, dava pra ter um aprendizado?

Aluno K – dava. Ficava muito mais fácil, porque você via um apontamento da matéria, aí dava pra pegar aquele apontamento e juntar com a teoria que a gente tava vendo na aula.

Marcos – E isso era idéia sua ou dos outros alunos também

Aluno K – Não, dos outros alunos também. Porque, as vezes, é um texto jogado por um, um texto jogado por outro, as vezes até mesmo um texto que você (professor) mesmo jogava que dava pra fazer essa junção.

Marcos – uma construção coletiva?

Aluno K - Isso.

Marcos – Muito bem, obrigado [...].

12ª Entrevista – Aluno L

Marcos – Gostaria que você falasse da sua experiência em participar do grupo de discussão nas disciplinas de gerência financeira daqui da Unoeste.

Aluno L – Na verdade, eu nunca “postei”, que nem algumas pessoas que colocavam arquivos, alguma sugestão, ou alguma coisa que encontrava, ou até mesmo [...] algumas pessoas faziam os exercícios e colocavam lá, como eles deveriam ser feitos, ou às vezes, colocavam as análises, o que tinham conseguido de “análise”. Eu mais olhava, e conseguia olhar pra aquilo e tirar questões pra mim, pra poder ver se eu estou no caminho certo, se to seguindo de uma maneira coerente, chegar mais ou menos no mesmo tipo de análise, conseguir identificar nos “balanços” e nas “DRE´s” que fosse, o problema daquela empresa que estava analisando e era interessante porque às vezes se tinha alguma dúvida específica [...] você conseguia sanar a dúvida que você tinha e chegar a algum consenso lógico, senão você ficava “viajando”, ta achando que é alguma coisa e na verdade não é, e era interessante, até mesmo quando a gente trabalhou naquela questão das ações o Sr. “postava” também, artigos atuais que tratava da bolsa de valores, questões que era interessante a gente saber pra poder entender e ter um maior contato com este tipo de assunto, então ela se fazia pra mim, na verdade, como nunca interagi diretamente, era mais uma ferramenta de análise, de entendimento, pra consulta, é uma ferramenta que vale a pena porque, às vezes, a gente não tem a oportunidade de estar sempre com o professor, perguntando, ou não tem o tempo, então a gente “entrava” nessa ferramenta pra poder tirar uma dúvida, tinha a opção de e-mail também pra poder interagir com o professor e também pessoas do próprio grupo, então, se surgisse alguma dúvida a gente conseguia sanar ela dessa maneira, através do e-mail, através de uma conversa informal ou até mesmo vendo o trabalho que alguma pessoas faziam [...].

Marcos – o que você falou Altieres no depoimento que eu “peguei” aqui tem duas situações que são clássicas dentro do grupo, são duas ferramentas disponíveis, uma é o banco de dados que são os arquivos que estão colocados lá no próprio grupo, outros que são “postados”, e o outro é a questão do e-mail, que é uma forma de trocar idéias, trocar informações. Dentro desse grupo há pessoas com pontos de vistas iguais ou divergentes ?

Aluno L – Pelo que eu percebi, divergentes não, acredito assim que muita gente acatava o que a gente via lá, principalmente [...] quando era “postado” algum material em que se analisasse um balanço, por exemplo, então se alguém “postasse” aquilo lá a gente tomava aquilo lá como verdade, “e esse aqui que tá certo, é esse aqui que eu vou acreditar”. Talvez faltasse isso: uma maneira de haver esta troca de idéias mais forte, né não, a gente conseguisse dialogar de uma maneira mais interativa, num sei, de repente um bate-papo, uma coisa assim, porque muitas vezes a gente olhava e via, só passava e via, pra pegar alguma idéia, mas não questionava se aquilo lá era realmente verdade, se aquilo era certo ou não. [...] Pegava como certo mas não era a maneira mais certa de esclarecer o problema, ou a dúvida [...].

Marcos - Então, se houver um debate fica melhor?

Aluno L – Acredito que sim, é, fica mais fácil pra gente poder tirar dúvida, de verdade, porque às vezes, a gente só vê, mas continua com a dúvida. E acaba tendo que falar com o professor ou de falar com os colegas pra poder tirar as dúvidas.

Marcos – Bom, na sala de aula comum existe o que a gente chama de turma do fundão e a turma da frente. A turma do fundão participa mais como ouvinte, de forma mais passiva, e a turma da frente um pouquinho mais ativa. Você acha que isto existe também dentro do grupo [...] turma do fundão e turma da frente.

Aluno L – Existe. Trazendo pra turma que eu estou, a gente percebe que as pessoas, não digo que eram as mais interessadas, mas aquelas que eram mais falantes [...], a gente percebia que havia muito mais “postagens” dessas pessoas que as outras pessoas que ficavam lá no fundão.

Marcos – As pessoas da turma da frente vinham para o debate e a turma do fundão não. Mesmo não vindo para o debate, a turma do fundão só lá assistindo, ou melhor, só lendo, dá pra aprender?

Aluno L – Em partes, porque a pessoa vai assumir uma idéia de outra pessoa, que às vezes ela não tá nem entendendo, não consegue entender como ela conseguiu chegar em determinado resultado [...].

Marcos – E se houver várias “postagens”, vários entendimentos, vários pontos de vista, ela vai ter de filtrar, não vai?

Aluno L – Ela vai ter de filtrar, difícil é saber se ela vai filtrar da maneira mais correta aquilo que foi colocado, porque ela vai ter várias idéias, vai ter divergências, vai ter algumas idéias que são iguais, só que ela pode ficar perdida em saber qual que ela pode assumir como a mais correta, se tiver várias postagens, se uma uniformidade nas postagens é evidente que ela vai conseguir entender porque ela não vai conseguir achar problemas. Se tá todo mundo pensando igual quer dizer que [...].

Marcos – Bom, e nesse grupo qual é o papel do professor?

Aluno L – Na verdade a gente acredita assim, quem deveria apenas “postar” inicialmente era só o professor. Acredito que muitos alunos pensam isso também. Então, o professor “posta” e a gente só vai lá receber as informações, o professor “posta” alguma coisa e a gente só vai lá ver o que é que tem. Lógico que o professor como [...] o maior conhecedor dos assuntos que estão sendo “postados” lá, pra poder “postar” com mais coerência, os alunos vão poder entender melhor aquilo lá, mas acredito que o professor pode, às vezes, ser um intermediador, de repente se houver uma situação que há divergência, o professor ele pode estar lá pra poder intermediar a conversa ou os assuntos que foram “postados”: - não, isto aqui está certo em parte, precisa discutir melhor pra entender esta situação, vamos trazer para um outro exemplo, uma outra realidade pra poder entender as divergências que estão lá, sanar elas de modo que todos que estão com essa divergência possam chegar a um consenso. De repente, o papel do professor seja este também, além de “postar” aquilo que ele tem de conhecimento que a gente possa agregar.

Marcos – Pra finalizar, eu gostaria de fazer uma pergunta que tenho feito pra todos: quando você escuta falar em grupo de discussão, o que te vem à cabeça, o que você lembra?

Aluno L – Discussão. Imagino que haja um conjunto de pessoas [...] e que se colocará em pauta algum assunto e essas pessoas irão discutir há um ponto de chegarem a um consenso, uma verdade que todos entendam – “essa aqui a gente vai assumir, essa verdade é a realidade nesta discussão”, apesar de haver as contradições, as igualdades, a gente chegar num consenso e falar – não, diante de tudo isso que nós discutimos nós vamos assumir esta postura pra essa situação, pra esse problema, pro que foi discutido.

Marcos – OK, dá pra resumir em uma palavra-chave?

Aluno L – [...] Entendimento.
Marcos – Maravilha [...], obrigado.

APÊNDICE B – Categorias e unidades de análise

Quadro 1 – tempo e espaço virtual

Aluno	Recorte da entrevista
Aluno A	“[...] você tem a possibilidade de, em qualquer lugar que você está, acessar aquelas informações que lá estão e colocar seu entendimento, porque nem sempre onde você está fazendo o exercício, a hora que você está estudando a matéria, que você consegue interpretar de forma bastante clara, então quando você tem algum “input”, você pode ir lá e registrar este “input” pra todo mundo discutir isto depois”.
Aluno B	“Achei muito interessante o grupo porque, pelo fato de eu morar fora, não teria tanto acesso a estar vindo à tarde e procurando o professor, e as minhas dúvidas eu poderia estar tirando no site [...]”.
Aluno C	“[...] se eu perdesse alguma aula, iria ali e pegava a matéria que o senhor tinha dado na aula. Aquela vez mesmo do semestre passado, o pessoal que perdeu a aula ia ali e pegava os exercícios e a matéria, tudo ali, da aula”.
Aluno D	<p>“Esse relacionamento extra-sala, através desse sistema é uma coisa que aproxima, porque nem todo mundo tem o mesmo tempo ou disponibilidade pra isso numa quantidade maior de tempo porque todo mundo trabalha em outras atividades durante o dia, mas é mais fácil acessar o computador de uma lan house, de casa, do trabalho [...]”.</p> <p>“[...] você pode chegar atrasado na faculdade e não pegar o início da aula, pega um gancho dentro desse sistema e você acaba aproveitando um pouco mais e não ficando tão afastado da realidade que tá sendo passada em aula”.</p>
Aluno G	“[...] e lá você tem tempo em um horário que é você que determina qual horário que você quer, que você tem disponível, num final de semana, ou a noite à hora que chega da faculdade, então você determina quando você tem disponibilidade, você tem tempo pra pesquisar pra analisar melhor”.
Aluno L	“[...] é uma ferramenta que vale a pena porque, às vezes, a gente não tem a oportunidade de estar sempre com o professor, perguntando, ou não tem o tempo, então a gente “entrava” nessa ferramenta pra poder tirar uma dúvida, tinha a opção de e-mail também pra poder interagir com o professor e também pessoas do próprio grupo [...]”.

Quadro 2 – troca de idéias e informação

Aluno	Recorte da entrevista
Aluno A	<p>“[...] as interpretações dos alunos quando eles dão depoimentos daquilo que eles entenderam, daquilo que eles resolveram em sala de aula e dos exercícios realizados, vem agregar valor à tudo aquilo que você já tem [...]”.</p> <p>“[...] você consegue verificar e entender o que a outra pessoa tá passando pra você. Porquê? Por que esta outra pessoa também é aluno, e tem normalmente você acaba tendo o mesmo grau de entendimento, só que numa outra ótica, de forma bastante diferenciada, então você vê mil entendimentos que levam a conclusões, que são agregadas com outras conclusões e dá, de fato, o entendimento real do que está acontecendo”. (aparece também, em argumentos e construção do conhecimento)</p>
Aluno B	<p>“[...] um meio de comunicação porque eu coloco e eu quero ter um retorno, não só jogar o texto lá para outras pessoas lerem e num voltar nada pra mim”.</p>
Aluno F	<p>“Em sala de aula nós fazíamos esses estudos de caso, mas muitas vezes a gente ficava na dúvida: mas, não teria outra maneira? Só olhava por um lado, aí a gente entrava no grupo, tal, e a gente ia vendo, olha tem uma idéia aqui, sabe, buscando as idéias dentro do grupo e você acabava vendo um outro lado, né, uma outra face do estudo de caso, ou seja, você analisava ele de várias maneiras, com a ajuda dos alunos que participavam desse grupo”.</p>
Aluno G	<p>“Eu lia as trocas de mensagens, dos trabalhos, alguma pessoa tinha uma dúvida às vezes outra esclarecia esta dúvida e eu aproveitava essa troca”.</p> <p>“Trocar pontos de vistas, se são diferentes qual é o correto, você troca idéias mas, por exemplo, tem dois alunos trocando informações se tem alguém que não sabe mais ele vai chegar e vai avisar, se você está trocando alguma coisa que tá equivocada, se você for por outro caminho pode ser mais fácil, pode ser correto. Precisa-se de um orientador”.</p>
Aluno H	<p>“[...] assim um contato com todos os alunos e na troca de opiniões, daí dá para verificar o jeito que eles estão entendendo, se é a mesma visão que estou tendo da matéria [...]”.</p> <p>“[...] tanto é que a participação do professor é indispensável no meio dessa comunicação aí com todo mundo desse grupo de discussão. Deve ter o apoio do professor, acompanhando as idéias, colocando o próprio ponto de vista dele, colocando dentro da forma correta pra gente saber se está indo no caminho certo”.</p>
Aluno I	<p>“Então, a pessoa precisou, nem precisou, mas achou uma matéria interessante, ela tá enviando, ou outro já põe no arquivo pra outro ter disponibilidade de estar baixando isso, e eu faço isso baixo os arquivos, eu imprimo, [...] eu leio, se eu tenho alguma dúvida vou buscar mais informações”.</p>

	<p>“Ajuda, porque pois mesmo que eu seja o passivo, eu não tô enviando mas tô acompanhando tudo, eu tô recebendo, independente, você tem a disponibilidade de não estar recendo tudo, mas eu quero, a pessoa tá recebendo a informação [...]”.</p> <p>“[...] as pessoas têm a informação, quem mexe com a internet tá fuçando tudo, então vai no Yahoo! Grupos, você vai no seu e-mail ver se tem alguma informação, não tem como fugir. Eu, pelo menos, sinto dessa forma, eu acabo sendo informada, constantemente”.</p>
Aluno J	<p>“[...] as vezes, a gente não entendia alguma coisa e com várias informações no grupo, várias sugestões do pessoal, o pessoal colocando o que pensava, os trabalhos, a gente acabava [...] familiarizando melhor com a matéria”.</p>
Aluno K	<p>“[...] as vezes, é um texto jogado por um, um texto jogado por outro, as vezes até mesmo um texto que você (professor) mesmo jogava [...]”.</p>

Quadro 3 – tirar dúvidas

Aluno	Recorte da entrevista
Aluno B	<p>“[...] na minha sala tinha uma menina [...], que também colocava os estudos de caso dela e eu interagía bastante com ela, porque ela colocava e eu sempre tirava as dúvidas ela tinha uma facilidade maior com os casos e eu tinha uma certa dificuldade. E eu sempre “pegava” o dela, via o que ela estava colocando, perguntava ao professor se o modo que ela estava fazendo estava certo, se o modo que eu estava fazendo estava certo ou estava errado, isso ajudava. Eu tirava bastante dúvidas”.</p>
Aluno C	<p>“[...] dando opiniões, às vezes surgindo alguma dúvida, né? Fazia a pergunta e os próprios respondiam, tinham alguns que respondiam, o Senhor mesmo uma vez me ajudou, me respondeu, o professor no caso. Então foi muito útil pra mim, foi excelente”.</p> <p>“Seria mais um meio de comunicação, que se surgisse alguma dúvida, eu colocava ali ou os alunos respondiam se soubessem, se não o Senhor iria me ajudar, da mesma maneira, da mesma forma.”</p>
Aluno D	<p>“[...] eu tenho experiências em discussão dentro de grupos que consegui sanar muitas dúvidas [...]”.</p> <p>“[...] e você tem também uma base de dados, podendo se dizer assim, que fica fácil de você consultar materiais, e outras experiências que alunos já tiveram em anos anteriores e que vem sendo aperfeiçoado nos anos seguintes”.</p>
Aluno H	<p>“[...] às vezes eu não colocava minha idéia mas pegava o e-mail de alguém conhecido que via que sabia e entrava em contato direto com a pessoa pra ver se essa pessoa me auxiliava em algo que era o que eu também tinha dúvida”.</p> <p>“[...] você discute ali com seus amigos ou somente observa e vê se você entendeu ou não, pega o e-mail ou senão digita lá o que você tem a dizer, o que você tá em dúvida ou o que você não sabe [...]”.</p>
Aluno I	<p>“[...] eu leio, se eu tenho alguma dúvida vou buscar mais informações”.</p>
Aluno J	<p>“O professor esclarecia pra gente as dúvidas [...] e também apresentava pra gente um “norte” e, ao mesmo tempo, esclarecia muitas pendências que ficavam de um aluno para com outro dentro do grupo”.</p>
Aluno L	<p>[...] você conseguia sanar a dúvida que você tinha e chegar a algum consenso lógico, senão você ficava “viajando”, tá achando que é alguma coisa e na verdade não é [...]”.</p> <p>Marcos - Então, se houver um debate fica melhor? Altieres – Acredito que sim, é, fica mais fácil pra gente poder tirar dúvida, de verdade, porque às vezes, a gente só vê, mas continua com a dúvida. E acaba tendo que falar com o professor ou de falar com os colegas pra poder tirar as dúvidas.</p>

Quadro 4 – Argumentos e Pontos de Vista

Aluno	Recorte da entrevista
Aluno A	“[...] você consegue verificar e entender o que a outra pessoa tá passando pra você. Porquê? Por que esta outra pessoa também é aluno, e tem normalmente você acaba tendo o mesmo grau de entendimento, só que numa outra ótica, de forma bastante diferenciada, então você vê mil entendimentos que levam a conclusões, que são agregadas com outras conclusões e dá, de fato, o entendimento real do que está acontecendo”. (aparece duas vezes = troca de idéias e construção do conhecimento)
Aluno E	“Tá, eu acho que o grupo é válido, principalmente pra gente poder resgatar as matérias que já foram passadas nos outros semestres porque a gente tem uma noção vendo as análises que outros alunos já fizeram a gente consegue ter uma base da matéria que a gente tá tendo agora”. (aparece em contexto)
Aluno F	<p>“[...] eu usava mais os arquivos mesmo porque é onde eu “fuçava” mesmo os arquivos pra ver, pêra aí, eu vou tentar resolver do meu jeito, vou ver se consigo da minha maneira, do meu ponto de vista [...]”.</p> <p>“[...] eu via o caso de uma maneira e eles de outra. [...] você pode resolver o caso de várias maneiras, cada pessoa tem sua maneira de resolver”.</p>
Aluno G	<p>“[...] eu utilizava para pesquisar trabalhos anteriores para ter uma noção de como eu faria o meu, tá, com base nesses trabalhos eu podia pesquisar, melhorar, mas com base nesse trabalho já exposto.”</p> <p>“[...] ajuda para orientar, de repente eu tenho um assunto eu tô procurando, meio perdida, eu leio esse material ele me dá um rumo, ele pode até me direcionar no sentido do que eu vou pesquisar para resolver o meu problema”.</p>
Aluno H	“[...] acho que vários pontos de vista faz o aluno tentar procurar qual que é o correto, se algum deles está correto ou todos estão corretos mas tem visões diferentes que chegam ao mesmo resultado. Esse é o objetivo, muitas vezes é isso, de formas diferentes chega sempre ao mesmo objetivo”.
Aluno I	<p>“[...] eu, às vezes, tenho uma idéia, penso que tô entendendo alguma coisa, e quando eu vejo o ponto de vista de outro colega, os questionamentos que são feitos pelo professor, você acaba vendo que ou eu estava errada ou reafirmando que eu estava certa”.</p> <p>“De acordo com a situação no momento, eu falo assim, meu ponto de vista com o ponto de vista dos outros. [...] É, um complementa o outro, o que você tá vendo, dá pra conciliar, [...] um completa o outro”.</p> <p>“Não, ajuda. Porque eu vou querer entender o porquê aquela pessoa acha isso, por isso que eu falei que acaba forçando buscar mais informação, porque eu vou entender do que ele tá falando, porque</p>

	<p>que ele tá falando aquilo [...]”.</p> <p>“[...] eu num fui muito de debate, eu ficava mais de observar, sou meio tímida. Por isso que eu falo, eu via a opinião de um, via a opinião de outro, de cada um eu pegava alguma coisa”.</p>
Aluno J	<p>Vários pontos de vista. [...] isso ajudava muito porque alguma coisa que a gente não estava enxergando a gente começava a enxergar, né. As vezes, ficava alguma coisa meio que vaga e aí com várias idéias acabava enxergando melhor a situação”.</p> <p>“O professor dava sempre o retorno e nos apontava quais as variáveis, havia várias situações, e que o aluno as vezes ficava preso em apenas uma determinada variável, então o professor fazia uma “geral” e nos dava sempre um retorno e a gente acabava ficando muito mais esclarecido daquilo que realmente era necessário”.</p>

Quadro 5 – contexto

Aluno	Recorte da entrevista
Aluno A	<p>“você tem uma referência, uma perspectiva daquilo que você vai desempenhar em função daquele conteúdo que você tem disponível na página na internet”.</p> <p>“[...] o papel que eu vejo do grupo é fazer com que haja uma conexão entre a base teórica e o momento que a gente vive, [...] não tem como falar de economia e de finanças sem falar do hoje, e é aí que entra o papel do grupo [...]”.</p> <p>“Essa matéria tem uma interatividade com a realidade muito grande, e num adianta se prender só em livros, e aí que entra o papel principal do grupo, que é “viver” o hoje, pegar a base teórica que é dada e aplicar no “hoje”, com os exemplos que estão disponíveis nestes sites e com o entendimento do “hoje”, com o momento que o país vive, que a economia vive, no momento que toda sociedade tá passando”.</p> <p>“[...] papel que eu vejo do grupo é fazer com que haja uma conexão entre a base teórica e o momento que a gente vive [...]”.</p>
Aluno D	<p>“[...] o relacionamento através dessa interface aproxima de uma maneira mais prática e mais ágil aquilo que a gente tá vivenciando no dia-a-dia”.</p>
Aluno E	<p>“Tá, eu acho que o grupo é válido, principalmente pra gente poder resgatar as matérias que já foram passadas nos outros semestres porque a gente tem uma noção vendo as análises que outros alunos já fizeram a gente consegue ter uma base da matéria que a gente tá tendo agora”.</p>
Aluno F	<p>“[...] a experiência no grupo de discussão é que lá funcionava como se fosse uma empresa mesmo, tinha os estudos de caso onde a nós teríamos que resolver os problemas da empresa de acordo com o que nós tínhamos em mãos [...]”.</p>
Aluno G	<p>“[...] A partir do momento que eu ia aprofundando no termo, foram aparecendo mais matérias serviu para ter idéias até para eu utilizar no meu ambiente de trabalho (...)”.</p> <p>“Profissionais, no caso aqui são universitários, mas podem ser profissionais, que utilizam o espaço para debater algum assunto, que pode ser ou da faculdade ou do curso ou que está presente lá no seu trabalho, algum conflito, uma questão de administração [...]”.</p>
Aluno I	<p>“[...] então é uma forma de estar integrando, de tá unindo a prática ali à teoria e com a realidade lá fora [...]”.</p> <p>“[...] Não, tem a fundamentação teórica, as coisas dadas em sala de aula mesmo, e a prática, como eu falei, prática é a realidade, o mercado, as notícias que ocorrem no mundo, no Brasil, então, [...] é a prática fundamentada em livros, revistas, em matéria que sai em jornal, na TV, então tem uma troca de informações, tanto a externa,</p>

	artigos não-científicos e os científicos também”.
Aluno K	“[...] você recebe um e-mail, no momento aquilo pode não te parecer interessante, as vezes com alguma situação do dia-a-dia você pode casar aquela situação que foi exposta no e-mail e te chamar a atenção, pelo menos acontece muito comigo. Te chama a atenção e desperta o interesse, opa, e depois você vai na fonte, você vai procurar a base de dados pra ver se tem mais coisa pertinente do assunto. Eu acho interessante”.

Quadro 6 – construção do conhecimento

Aluno	Recorte da entrevista
Aluno A	<p>“[...] as interpretações dos alunos quando eles dão depoimentos daquilo que eles entenderam, daquilo que eles resolveram em sala de aula e dos exercícios realizados, vem agregar valor à tudo aquilo que você já tem [...]”.</p> <p>“[...] um aprofundamento daquilo tudo que você viu, você, na realidade, acaba se lapidando naquilo que você viu [...]”.</p> <p>“[...] as melhores contribuições eram expostas em sala de aula, e aquilo virava um estudo de caso (aqueles depoimentos), que acabava complementando a educação”.</p>
Aluno C	<p>“Porque ali você tinha disponibilidade maior para aprender, porque ali surgiam informações, você colocava informações, e ali você ia lendo, obtendo informações, dava para aprender mais, né?”.</p>
Aluno D	<p>“Eu tenho algumas experiências com as discussões em grupo, particularmente eu prefiro trabalhar em grupo, que eu acho que o objetivo nosso aqui na faculdade é aprender, então quando você encontra pessoas com esse mesmo perfil você acaba ganhando bastante”.</p> <p>“Eu nunca pensei em alguém julgar aquilo que eu estou colocando e sim contribuir com alguém que estaria precisando, mesmo não sendo a melhor análise, e não sendo um profissional de finanças ou de um outro grupo de discussão, mas eu penso que poderia ajudar alguém de alguma forma. Então eu sempre coloquei as minhas análises lá, não para me destacar diante das outras pessoas, não para sobressair diante das outras pessoas, mas sim no sentido de contribuição. Alguém poderia estar precisando de um toque, de alguma coisa, de um início, não sabendo como começar ou falta uma idéia e encontra dentro do grupo de relacionamento uma caminho que ele possa seguir e desenvolver a sua própria idéia”.</p> <p>“[...] encontrei algumas análises e a partir dessas análises pude desenvolver meu próprio conhecimento [...]”.</p> <p>“[...] os alunos vão entrando dentro desse sistema e o pessoal fica mais próximo, até mesmo tirar dúvidas, sugestões, procura algum tipo de exercício que possa ser discutido, isso vai aprimorando e vai enriquecendo o conteúdo, não só da disciplina, da interface e do conhecimento de todos”.</p>
Aluno F	<p>“[...] eu vou dar esta sugestão, coloca isto aqui, era um grupo, um pessoal que mandava as idéias nesse grupo e a gente conseguia fazer, estruturar o caso de acordo com cada opinião”.</p>

Aluno G	“[...] dá pra pesquisar, ter noção de como fazer alguma coisa encima de alguns trabalhos que já tem lá. Eu posso pegar como base e tá melhorando, e outras pessoas pegando o “meu” também já melhorado e podem estar melhorando mais ainda [...]”.
Aluno I	“Porque eu vou querer entender o porquê aquela pessoa acha isso, por isso que eu falei que acaba forçando buscar mais informação, porque eu vou entender do que ele tá falando, porque que ele tá falando aquilo ou o outro falou uma outra coisa. Então, além de integrar, estimula na busca de mais informações, e consequentemente, também tá acrescentando”.
Aluno J	<p>“Conceitos, problemas, os argumentos, muitas vezes falávamos em situações econômicas e as vezes a gente esquecia da situação financeira, e aí um falava da situação financeira e verificava a situação econômica e via que tinha que pensar melhor, estudar melhor os casos, muito interessante”.</p> <p>“[...] só ouvindo lá do fundão e não participando é meio complicado. Não aprende bem não”.</p>
Aluno L	<p>Marcos – Pra finalizar, eu gostaria de fazer uma pergunta que tenho feito pra todos: quando você escuta falar em grupo de discussão, o que te vem à cabeça, o que você lembra?</p> <p>Altieres – Discussão. Imagino que haja um conjunto de pessoas [...] e que se colocará em pauta algum assunto e essas pessoas irão discutir há um ponto de chegarem a um consenso, uma verdade que todos entendam – “essa aqui a gente vai assumir, essa verdade é a realidade nesta discussão”, apesar de haver as contradições, as igualdades, a gente chegar num consenso e falar – não, diante de tudo isso que nós discutimos nós vamos assumir esta postura pra essa situação, pra esse problema, pro que foi discutido.</p> <p>Marcos – OK, dá pra resumir em uma palavra-chave?</p> <p>Aluno L – [...] Entendimento.</p>