

DA TAREFA AO PROCESSO: EM BUSCA DE UMA ESTRATÉGIA PARA FOMENTAR A COLABORAÇÃO EM AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

TCC30051

Fevereiro de 2006

Antonio Simão Neto

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
antonio.simao@pucpr.br

C
3
C
2

Resumo

Este artigo visa apresentar e discutir uma estratégia global para a criação e desenvolvimento de atividades, visando fomentar a colaboração entre os agentes de aprendizagem que desejem se engajar em práticas colaborativas em cursos na modalidade à distância.

A proposta parte de algumas experiências levadas a efeito na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no contexto das mudanças educacionais trazidas pelo novo projeto pedagógico daquela universidade; Decorre também de trabalho de pesquisa realizado junto ao e no Instituto de Educação da Universidade de Londres.

As idéias aqui apresentadas não foram pensadas como modelos acabados, para serem seguidos cegamente, mas sim como inspiração para educadores e estudantes que estejam, ou desejam estar, enfocados na colaboração como uma prática educativa significativa, como uma caminhada necessária em direção à aprendizagem colaborativa e aos objetivos educacionais e sociais mais amplos que tal prática incorpora.

Palavras-chave: aprendizagem colaborativa – estratégias – atividades – problem-based learning

Introdução e Contextualização

Este artigo é parte de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida nos últimos três anos na Pontifícia Universidade Católica do Paraná e no e no Instituto de Educação da Universidade de Londres. Esta pesquisa investiga os usos do nosso ambiente virtual de aprendizagem - o Eureka - no contexto do novo Projeto Pedagógico da universidade, em função do qual todos os cursos de graduação foram reestruturados em torno de Programas de Aprendizagem, utilizados no lugar das tradicionais

disciplinas. A interdisciplinaridade, o ensino com pesquisa e a colaboração são conceitos centrais desta proposta.

Até o momento podemos dizer que os Programas de Aprendizagem têm encontrado diferentes graus de sucesso. Alguns cursos adaptaram-se muito bem a eles, enquanto outros têm tido grande dificuldade em transformar seus princípios em práticas efetivas. Trabalho cooperado e aprendizagem colaborativa são conceitos que se encaixam bem nas “justificativas” de projetos maiores, mas parece que é bem complicado vivenciá-los, por uma variedade de razões que estão fora do escopo deste artigo.

Pesquisas levadas a efeito na universidade (Gomes ECT al, 2003) demonstraram que ações pedagógicas em sintonia com as diretrizes do Projeto Pedagógico estavam ocorrendo em menos de 10% das 1.100 salas virtuais - e que somente um pequeno número destas experiências podiam ser consideradas como verdadeiramente criativas e inovadoras. A grande maioria das salas de aula ampliadas é usada como um sistema de entrega (delivery): o professor posta notas, avisos, tarefas, textos para leitura, links para visitação - e recolhe dos estudantes, através do ambiente virtual, seus trabalhos escritos. Discussões e colaboração não são geralmente fomentadas, foruns e listas de discussão são utilizadas esporadicamente e a interação não é considerada de fato um aspecto essencial da aprendizagem.

Alterar esse panorama conservador implica em superar o modelo transmissivo, instrutivista, centrado no professor. Para colocar em prática os princípios do Projeto Pedagógico e atingir seus objetivos, é crucial apoiar os professores que utilizam tecnologias disponíveis em sintonia com o quadro conceitual de referência do projeto e suas diretrizes educacionais, encontrando maneiras de expandir estas boas práticas para todo o corpo docente.

Conscientes dessa responsabilidade, pensamos ser importante e necessário traçar um quadro de referência que pudesse ser usado pelos tutores, professores e designers dos programas de aprendizagem (P.A.s), para fomentar a colaboração nas salas virtuais do Eureka e, espera-se, nas salas de aula tradicionais também (Simão Neto, 2003), assim como nos cursos ofertados à distância ou bimodais. Tal quadro deveria comportar uma série de estratégias e práticas correspondentes, que os agentes educacionais pudessem então empregar durante o desenvolvimento de cada P.A. específico e do seu curso como um todo, em todas as modalidades. respeitadas as exigências de cada formato. Todos os agentes educacionais seriam considerados como potenciais participantes nas estratégias e práticas que estávamos concebendo. as quais deveriam permitir o avanço em direção às formas mais participativas e construtivas, e menos transmissivistas, centradas apenas nos conteúdos..

O grau de envolvimento e participação de cada agente individual é uma questão para cuidadosa consideração e depende de uma variedade de necessidades, desejos e objetivos. Estávamos, desde o início, conscientes de que os resultados dependerão das interações que verdadeiramente ocorrerem e que tais interações não podem ser previstas com alto grau de certeza. Entendemos interação como trocas

comunicativas significativas: portanto compreendemos que depende das ações concretas dos sujeitos em comunicação e não podem ser pré-determinadas ou antecipadas.

Porém existem várias ações que podem e devem ser concebidas, planejadas, projetadas, desenvolvidas e implantadas antes mesmo que ocorra o primeiro contato entre professores e alunos, seja presencialmente ou à distância. Estas ações não criam a interação, mas a facilitam, fomentam e suportam. A esse conjunto de ações chamamos de design.

Segundo a corrente da Semiótica Social (Kress 2003), design é a ponte entre a teoria e a prática, ou melhor, entre o discurso e a sua realização. Design é antecipar o que será em função do que desejamos que venha a ser. É ao mesmo tempo entendimento, concepção, visualização, planejamento, criação e previsão da construção. O entendimento comum de que design é apenas arte, desenho, é parcial e perde de vista o essencial.

No idioma inglês a expressão instructional design (design instrucional) não carrega a forte conotação negativa que possui em português, especialmente no Brasil, onde o design instrucional é associado a práticas tecnicistas, instrucionistas e behavioristas. Utilizamos aqui esta expressão para designar todas as ações que mediam a relação entre as propostas pedagógicas e a sua realização. Dentro dessa concepção, o design instrucional não está associado a uma determinada corrente do pensamento educacional, mas refere-se a um momento essencial tal e decisivo da ação educativa, sejam quais forem os seus fundamentos. A estratégia que apresentamos e discutimos nesse trabalho pode ser vista como um componente ou como uma idéia norteadora para um design educacional inovador, verdadeiramente voltado para reduzir a distância entre o discurso pedagógico e a sua realização nos ambientes de aprendizagem.

Aprendizagem e Colaboração

A colaboração é um processo social e como tal envolve relações de poder, desejos, temores, expectativas, confiança, interações, trocas.

Colaborar é compartilhar e compartilhar não é uma ação natural, espontânea: é uma decisão deliberada, raramente tomada de forma altruísta. Não acontece simplesmente porque soa bem e parece ser uma postura mais politicamente correta. Nós colaboramos porque pensamos que, ao colaborar, ganharemos alguma coisa (cf. a Teoria dos Jogos). Se quisermos que a colaboração seja um componente significativo de nossas práticas de ensino e de aprendizagem, devemos ter em mente que ela não saltará por si mesma do solo - ela deve ser fomentada, nutrida, alimentada, e envolve motivação e confiança, as quais podem (vagarosamente) ser construídas, mas jamais impostas. Nós, como educadores, devemos exercer um papel ativo nesse processo, muito mais como catalisadoras do que como “facilitadores”. Não nos serve mais a posição autoritária de docentes-pregadores - mas devemos procurar superar também o papel romântico e passivo de facilitadores, tão mencionado em propostas simplistas e simplificadoras que se apresentam como construtivistas.

É bem comum, ao lermos Introduções em artigos sobre TICs na educação, encontrarmos elogios à aprendizagem colaborativa, vista como o último degrau da escadaria pedagógica.

Nos parece que muitas vezes a colaboração é desejada somente porque confere um propósito novo a velhas e abandonadas posições políticas.

Existe uma espécie de aura social em torno dela. Seguramente os computadores devem ser considerados seriamente se - e somente se - permitirem práticas sociais mais significativas, tais como a cooperação e a colaboração. Aprendizagem colaborativa soa bem e traz um certo sentimento de engajamento com causas sociais e abre um campo de estudos e prática todo ovo, para pesquisadores e professores que acreditam que devem continuar a ser (ou a se ver como sendo) lutadores da liberdade e da justiça social..

Não é o caso, aqui, de argumentarmos contra a prática docente como prática social libertadora - na realidade, é uma das razões desta própria proposta. O que nós rejeitamos é a idéia do professor como um cavaleiro, que luta contra todos os inimigos e agentes das trevas, para trazer a luz às mentes de seus alunos, libertando-os da alienação e da falsa consciência. Esta é uma posição perigosa, que frequentemente leva a práticas docentes autoritárias e autocráticas, de cima para baixo, sempre em nome da luz.

A colaboração não pode ser vista como um fim em si mesma. Não é um estágio superior (mais significativo para a sociedade) nem de formas de trabalho mais próximas de um ideal socialista - e não é, em nenhum sentido, um modo de atingirmos a iluminação ou de darmos significado ao uso da tecnologia na educação.

A colaboração, no entanto, pode ser considerada como “uma situação na qual formas particulares de interação entre pessoas podem ocorrer; formas que dispararão mecanismos de aprendizagem, nos quais porém não há garantia alguma de que as interações esperadas vão mesmo acontecer” (Dillenbug, 1999). Como educadores, podemos estabelecer algumas das condições necessárias para que a colaboração ocorra, mas em última instância são as pessoas em situação concretas, que farão com que aconteça ou não. Elas colaborarão, se existirem condições para isso, mas principalmente se acreditarem que, colaborando, atingirão melhores resultados.

O design de uma estratégia

A estratégia chamada provisoriamente de TBtoCL foi concebida para fomentar a colaboração em ambientes de aprendizagem virtuais ou presenciais, com ênfase, graças à origem do projeto, nas atividades realizadas à distância com suporte de tecnologias potencialmente interativas. Está dirigida a todos os envolvidos com o design, a implementação, a orientação e a avaliação de atividades educacionais que se querem colaborativas.

Algumas questões que nos ajudaram a dar forma ao quadro de referência sendo apresentado nesse artigo foram:

- Pode a colaboração ser objeto de um plano? Pode a colaboração ser planejada?

- Pode a colaboração ser fomentada (nutrida, alimentada)? Podemos antecipar estratégias que a fomentem?
- Em caso positivo, podemos DESIGN práticas que ajudem essas estratégias a serem bem sucedidas em ambientes virtuais e semi-presenciais? Como deveríamos desenhar essas estratégias e práticas?
- Quais são os limites e as possibilidades trazidas pela “virtualização” dos ambientes de aprendizagem? Como afeta a colaboração, tal como a conhecemos?

Não é nossa intenção apresentar aqui uma defesa extensiva da aprendizagem colaborativa ou argumentar ser esta uma forma superior ou melhor de aprendizagem do que outras, ou ainda que deva ser empregada durante todo o tempo e em todas as circunstâncias. Nós queremos simplesmente oferecer, para os agentes educadores que desejam se envolver com práticas colaborativas (por razões próprias), algumas idéias sobre o processo de design de estratégias adequadas - e práticas correspondentes - para fomentar a colaboração, para incentivá-la, sustentá-la e alimentá-la. Tais idéias são oferecidas não como receitas prontas ou modelos acabados para serem aplicados cegamente, mas antes como inspiração para educadores e estudantes que estão, ou que desejem estar, enfocados na colaboração como uma prática educacional significativa, como um passo necessário na direção da aprendizagem colaborativa e os objetivos educacionais mais amplos que ela representa.

A estratégia proposta: TBtoCL

A estratégia que temos em mente começa com tarefas simples, individuais, e se move na direção de processos mais colaborativos, através de uma série de atividades concebidas e propostas primeiramente pelo professor e posteriormente pelos próprios estudantes.

Vamos chamar esta estratégia, provisoriamente, de TBtoCL: da aprendizagem baseada em tarefas (TBL, *task-based learning*) à aprendizagem colaborativa (CL, *collaborative learning*). Decidimos manter as siglas em inglês por duas razões: a padronização internacional da descrição de práticas didáticas como o PBL (*problem-based learning*), que faz parte da estratégia proposta e o fato de já ter sido esta estratégia apresentada em congressos e simpósios no idioma inglês e assim tem sido citada na literatura especializada.

A estratégia geral TBtoCL compreende cinco *layers* ou camadas: a aprendizagem é primeiramente baseada em tarefas e depois em questões, desafios, problemas e processos, em direção à meta maior da aprendizagem colaborativa - que não é uma das camadas descritas mas sim uma meta mobilizadora.

Estes estágios não foram concebidos como degraus ordenados e de seqüência obrigatória, onde cada degrau é de certo modo, “superior” ao que o antecede. Também não foram pensados como um processo substitutivo, no qual cada estágio vai substituindo o antecedente até ser substituído, por sua vez, por um outro mais elaborado. Por último, as camadas que propomos não devem ser vistas como uma organização hierárquica ou como plataformas sobrepostas (*scaffolds*) em zigue-zague.

Acreditamos que cada camada é uma das unidades que compõem um plano ou design mais abrangente e global. Sendo assim, pode conviver perfeitamente com as demais, apesar de existir uma certa temporalidade, uma ordem dada pela presença de momentos menos colaborativos no início e de momentos mais colaborativos na medida em que se desenvolve. Mais do que degraus ou etapas, trata-se de ordens diferentes de complexidade.

Sendo assim, é possível conceber atividades que envolvam tanto tarefas quanto questões, desafios e problemas, mas não é aconselhável “pular etapas”. Não há nenhuma garantia de que a aprendizagem colaborativa surgirá necessariamente ao empregarmos a estratégia proposta, mas é muito mais improvável que surja quando se tenta impor ou forçar sua adoção pelos estudantes..

A estratégia TBtoCL é apresentada como um guia, uma direção entre muitas outras possíveis ou desejáveis, para apoiar agentes educacionais no design de práticas que possam fomentar a colaboração em ambientes virtuais - e por que não, também na presencialidade. Tentaremos esclarecer essa idéia a seguir, descrevendo cada uma das camadas propostas e depois discutindo sua articulação.

a. Aprendizagem baseada em tarefas

No primeiro momento - aprendizagem baseada em tarefas ou task-based learning - é o professor quem concebe, propõe aos estudantes, coordena, facilita, media e avalia as atividades que serão realizadas. Estas podem ser propostas para indivíduos ou grupos e estão antes de tudo voltadas para o desenvolvimento de habilidades e atitudes. Aspectos cognitivos, apesar de não serem o ponto principal nessa camada, não devem ser esquecidos - o conteúdo é sempre relevante e não deve ser menosprezado no design das atividades, nesse ou em qualquer outro momento.

Uma tarefa é, basicamente, uma ação que os estudantes devem executar, dentro de um cronograma bem definido, com objetivos claramente expostos. Sua função principal dentro da estratégia TBtoCL é a de proporcionar aos estudantes um primeiro contato com os ambientes de aprendizagem (sejam somente virtuais ou uma combinação de virtuais e presenciais) e seus componentes, assim como com os demais agentes.

As atividades devem ser planejadas para ajudar os estudantes a se familiarizar com as tecnologias, as ferramentas e os recursos que serão utilizados; a conhecer um pouco mais sobre os demais participantes; para se sentirem mais à vontade com as outras “presenças” (professores, colegas, convidados, equipe de suporte); a aceitarem certas práticas como a da auto-avaliação individual ou de grupo, leituras online, visualização, a fazer análises e sínteses, a escrever e a expressar-se usando os recursos disponíveis.. As atividades também devem visar a familiarização dos estudantes com alguns processos mentais tais como argumentação, defesa de pontos de vista, análise e síntese, generalização, transferência, aplicação, e outros procedimentos do pensamento crítico.

O design de uma tarefa deve ser feito de modo a ajudar os estudantes a aprender o que é proposto, mas também a se sentirem mais à vontade com práticas que poderiam parecer muito intimidadoras para eles.

Na aprendizagem baseada em tarefas, o professor providencia os recursos e as referências para os estudantes. Esses recursos devem ser necessários e suficientes, isto é, os estudantes devem se concentrar em realizar a tarefa proposta e a atingir os resultados requeridos, utilizando para isso os materiais oferecidos pelo professor, sem que precisem fazer qualquer pesquisa eles próprios. Eles podem fazer isso, se desejarem, mas não devem ser obrigados a fazê-lo para realizar a tarefa solicitada. O professor os direciona as fontes apropriadas e se assegura de que nada importante esteja faltando.

b. A aprendizagem baseada em questões

Quando o professor sentir que os estudantes estão suficientemente familiarizados com as tecnologias, recursos e procedimentos mencionados acima, pode-se dar então o próximo passo, entrando na aprendizagem centrada em questões (question ou inquiry-based learning).

No nosso entender, uma questão é uma dúvida colocada de fora para dentro - do professor para os estudantes, ou, se preferirmos de cima para baixo top-down. Uma questão é algo para o qual os estudantes não têm (ou podem não ter) uma resposta mas que não se incomodam particularmente com o fato de não tê-la. Eles vão buscar uma resposta à questão porque o professor os convidou ou intimou a encontrá-la, mas essa busca não partiu deles. Assim, a aprendizagem baseada em questões é também centrada no professor. em seu design e gerenciamento.

Nesse estágio, o professor seleciona ou constrói uma questão e a coloca para os estudantes, preferencialmente organizados em pequenos grupos, (compostos por até cinco membros), formados de acordo com critérios inicialmente ditados pelo professor, que também define os prazos finais e intermediários, providencia os recursos necessários - porém não obrigatoriamente suficientes - para a solução da questão.

Os grupos devem fornecer sua resposta à questão proposta dentro dos prazos estabelecidos, mas devem buscá-la sem uma intervenção direta do professor, que estará tentando se liberar de seu papel de "ensinador" e de propositor de tarefas, buscando se tornar cada vez um facilitador e um mediador, tal como as teorias construtivistas pregam.

As estratégias globais nesse estágio tendem a ser imitativas-operativas, podendo ser criativas em muitos casos.

parêntesis: algumas idéias sobre grupos e equipes

Devemos mencionar aqui que vemos uma diferença fundamental entre um grupo e uma equipe - e que tal diferença é essencial na estratégia aqui apresentada.

Entendemos que um grupo significa uma reunião de indivíduos que se associam por alguma razão (intrínseca ou extrínseca) para atingir um determinado objetivo. Indivíduos, em um grupo, não são necessariamente diferenciados em termos de habilidades, conhecimentos ou qualidades interpessoais.

Eles abordarão a tarefa em jogo geralmente dividindo-a em partes menores, que podem então ser distribuídas entre eles. Cada membro do grupo fica responsável por sua parte, porém pode ser substituído, em caso de necessidade, por qualquer outro membro do grupo. Na última etapa do processo o grupo juntará todas as partes para formar o produto final e terminar a tarefa. O resultado final é igual à soma das partes. Uma equipe é uma reunião de capacidades e competências, corporificada nos indivíduos que compõem esse tipo especial de grupo. Cada componente individual deve possuir uma habilidade, conhecimento ou qualidade que é importante para a equipe como um todo. A equipe, por sua vez, deve reconhecer essa competência e se apoiar nela para poder melhor resolver a tarefa proposta. Confiança mútua, aqui, é fundamental. Cada membro da equipe é responsável por alguma coisa mas só pode ser substituído por outro membro que possua a mesma habilidade, qualidade ou competência. O resultado final é alcançado por meio da contribuição de cada um e de todos os membros, trabalhando em conjunto. Assim, o resultado é maior do que a soma das partes.

retomando....

Tendo feito essa diferenciação, podemos dizer que a aprendizagem baseada em questões é adequada ao trabalho de grupos. Grupos podem ser formados sem que haja obrigatoriamente uma preparação anterior, pois os critérios para sua formação são arbitrários.

O professor pode deixar que os estudantes escolham como querem se organizar ou pode sugerir uma lógica qualquer e impô-la (ordem alfabética, vizinha de lugares, seleção randômica ou qualquer outro critério). Por definição, qualquer estudante pode ser membro de qualquer outro grupo. Restrições serão mais de caráter interpessoal do que de outra natureza.

O principal objetivo da aprendizagem baseada em questões, dentro de nossa estratégia, é o desenvolvimento de habilidades interpessoais e de práticas colaborativas iniciais, ao lado dos objetivos cognitivos e operacionais específicos que o professor possa ter escolhido, assim como a continuidade do desenvolvimento de habilidades no uso dos recursos e ferramentas tecnológicas que auxiliem ou facilitem o trabalho do grupo.

De modo a poder organizar, gerenciar e avaliar a si mesmo - e, é claro, para dar um resposta satisfatória à questão - um grupo precisa aprender a cooperar, em alguns aspectos. O professor poderá então construir outras atividades sobre essa base colaborativa, se observada nos pequenos grupos e no grande grupo, e procurar desenvolvê-la mais ainda nos próximos estágios da estratégia.

A aprendizagem baseada em questões, sendo na sua origem algo imposto de fora para dentro, está destinada a encontrar seus limites em algum ponto da trajetória. Na nossa opinião, quanto mais cedo, melhor. Questões em demasia farão com que os alunos as vejam somente como um tipo de questionário, cujas perguntas só são mais espaçadas do que nos tradicionais questionários escritos.

c. Aprendizagem baseada em desafios

Vamos seguir em frente, antes que isso aconteça. Vamos para o próximo estágio em nossa estratégia TBtoCL.

A aprendizagem baseada em desafios (challenge-based learning) se situa entre a já mencionada aprendizagem baseada em questões e a famosa, porém pouco compreendida, aprendizagem baseada na solução de problemas, o PBL.

Um desafio, no nosso entendimento, é uma questão que não visa a obtenção de uma resposta clara ou bem especificada. Em vez disso, focaliza o processo pelo qual se chega àquela resposta. Assim, as estratégias globais nesse estágio são necessariamente heurísticas. Os resultados finais serão diferentes e isso não é uma desvantagem, mas justamente o oposto. Um desafio lançado aos alunos os levará a diferentes pontos de chegada, de acordo com a trajetória que percorreram, esta sim o foco principal das atividades propostas nesse estágio. Se todos chegarem às mesmas soluções ou respostas, é sinal de que não se tratava de um desafio, mas sim de uma questão ou tarefa. Desafios são propostos aos estudantes pelo professor, porém não de uma maneira arbitrária ou pré-concebida, como no caso de tarefas e questões. Aqui, o professor, tendo acompanhado e observado atentamente o desenvolvimento de seus alunos nos estágios anteriores, já é capaz de identificar e reconhecer as principais forças e fraquezas do grande grupo e de indivíduos em particular.

O grupo terá mostrado, ao chegar até este ponto, alguns interesses gerais, alguns questionamentos, curiosidades, desejos, necessidades - e o professor pode construir sobre essa base os fundamentos dos desafios que irá conceber e lançar aos estudantes. Um desafio não é, portanto, uma questão que antecede o contato com os alunos e ainda não é um problema, como veremos adiante, mas emerge das observações que o professor faz nos estágios anteriores.

Atividades centradas em desafios são, como tarefas e questões, centradas no professor, pois começam com um desafio formulado pelo professor, independentemente da vontade ou da iniciativa dos alunos, porém de forma mais flexível e ligada aos alunos, do que nos estágios anteriores. O professor proporciona recursos que podem ser necessários e suficientes para a superação do desafio, mas é o grupo que precisará decidir se o são de fato ou se precisará buscar fontes complementares.

As contribuições de um grupo para os demais grupos e para o grande grupo são muito importantes para preencher as lacunas e para estabelecer um repositório comum de recursos. Existe um forte componente de participação de grupo, tanto no processo como no resultado final. Através de atividades cuidadosamente desenhadas, conduzidas e avaliadas, o professor poderá estabelecer os fundamentos para a construção de times e para o trabalho colaborativo, necessários nos estágios subseqüentes.

d. A aprendizagem baseada na solução de problemas

O quarto estágio de nossa estratégia TBtoCL é o PBL. Existe uma extensa literatura sobre o tema, mas podemos observar que compreende uma variedade muito grande de diferentes concepções e opiniões sobre o que é PBL e/ou o que deveria ser. Por causa disso nós mesmos

hesitamos em chamar nosso quarto estágio por esse nome, mas acabamos, por falta de uma melhor designação no momento, mantendo-o para os fins dessa apresentação.

Como o nome indica, o PBL evolui a partir de e em torno de um problema. Entendemos que, em contraste com uma questão, um problema é algo para o qual os estudantes não tem uma resposta, mas que tentarão encontrar porque querem fazê-lo. Vão à busca da solução porque o problema é significativo para eles, tendo sido por eles mesmos identificado ou definido. Um problema, portanto, emerge dos estudantes: é uma ação de dentro para fora.

Um problema - visto como uma dúvida, questionamento ou problematização levantada pelos estudantes e com significação construída naquele contexto de aprendizagem - é fundamentalmente diferente de tarefas, questões e desafios, que vêm de outro lugar e “caem” sobre os estudantes.

O PBL, visto deste ângulo, é um componente essencial da aprendizagem significativa e não deve ser confundido com mera dinâmica de grupo ou com estudos de caso, como se vê frequentemente no mundo do treinamento corporativo e, infelizmente, também no ensino universitário em algumas áreas. O PBL não é uma maneira para fazer as pessoas serem mais produtivas ou para aumentar sua eficiência, mas sim um passo estratégico na direção do desenvolvimento de competências coletivas - desde habilidades operativas de grupo, até a cooperação intra e inter times, chegando, quem sabe, à assim chamada “inteligência coletiva” e à real aprendizagem colaborativa.

Em nossa estratégia TBtoCL a aprendizagem centrada na solução de problemas é o marco principal, que delimita a fronteira entre práticas mais tradicionais e conhecidas, e o novo território, ainda não demarcado, da aprendizagem colaborativa. O PBL pode ser visto como um processo colaborativo, mas devemos tomar cuidado para não encará-lo como aprendizagem colaborativa integral em si mesma. Ainda não o é, apesar de apontar em sua direção. No nosso ponto de vista ainda não se refere a um processo colaborativo de produção de conhecimento, mas somente ao processo cooperado de busca do conhecimento.

Da forma como o enxergamos, o PBL é essencialmente um empreendimento de equipe. O professor deve prestar muita atenção à formação das equipes. Na literatura didática não é difícil encontrar várias técnicas que podem ser empregadas para ajudar os alunos na identificação de habilidades e competências existentes no grande grupo, de modo a possibilitar a formação de equipes consistentes, fundadas sobre competências aceitas e valorizadas. O trabalho de equipe é cooperativo e colaborativo na sua natureza (de outra forma seria somente trabalho em grupo) e é instrumental para o estabelecimento e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

O PBL não é um simples procedimento ou técnica. Exige tempo para estruturar e pede a presença constante do professor (e dos orientadores ou tutores, quando é o caso), que precisa executar muitos papéis: facilitador, mediador e até catalisador - alguém que não só apóia mas também “cutuca” os estudantes, que os provoca e incentiva a desenvolver todo o seu potencial.

O professor providencia recursos e referências como uma contribuição sua ao grande grupo. Esta contribuição, no entanto, é claramente insuficiente e pode até mesmo não ser necessária, tendo de passar pelo crivo da equipe para serem validadas e incorporadas ao referencial comum, construído pela equipe durante a busca da solução do problema definido por ela. A principal fonte para o trabalho conjunto são os recursos compartilhados pelas equipes, que, é claro, também poder ter tido origem nas respostas dadas pelo professor às demandas que recebe das equipes.

O professor valida os problemas e os “oficializa” no contexto de seu programa de aprendizagem, mas não os define ou determina.

e. Colaboração: aprendizagem baseada em processos e além N horizonte do PBL está a aprendizagem baseada em processos, uma abordagem mais abrangente na qual não somente os problemas são definidos pelos agentes educacionais, mas também uma parcela significativa do próprio processo de aprendizagem.

Pode envolver tarefas, questões e desafios propostos pelo professor e pelos tutores, além dos problemas que emergiram dos próprios estudantes, e certamente incluirá elementos de planejamento, gerenciamento e avaliação do processo de aprendizagem como um todo, assim como incluirá práticas participativas na definição dos resultados esperados, das metodologias, do design de atividades e dos componentes do curso, dos recursos compartilhados e assim por diante. Uma autêntica aprendizagem colaborativa poderá evoluir dentro desse ambiente rico, pleno de trabalho individual, de grupo e de equipe. Os recursos tecnológicos aqui são oferecidos na medida em que se fazem necessários e utilizados de forma *just-in-time, just-for-me, just-for-all*.

Os agentes educacionais formam uma entidade auto-organizada, cujos membros atingiram um grau de autonomia que possibilita ações solidárias e a coesão social. Os professores são docentes, facilitadores, mediadores, catalisadores, aprendizes eles próprios. O mesmo ocorre com os designers, programadores, tutores, pessoal de suporte, todos membros ativos do processo de aprendizagem colaborativa. Os alunos são aprendedores ativos, que aceitam responsabilidades compartilhadas com relação à sua aprendizagem, que é construída por e com indivíduos, grupos e equipes, fazendo uso otimizado dos recursos disponíveis.

Entretanto, desejável como é, a aprendizagem colaborativa tal como antevista por nós, não é um objetivo autônomo, um valor absoluto, auto-justificado. É somente uma dentre vários caminhos para a aprendizagem.

Nós a consideramos mais em sintonia (in sync) com as demandas da sociedade do século XXI e das necessidades das novas gerações. É uma escolha pedagógica - e não a panacéia definitiva para os males da Educação.

A aprendizagem colaborativa, sendo social por definição e incorporando necessariamente todos os agentes educacionais envolvidos com (e dentro de) um ambiente de aprendizagem, não pode ser o resultado da vontade de um único agente ou classe de agentes. Isoladamente, nem a instituição, nem os professores, os alunos ou os demais agentes podem

fazer com que ela aconteça, pois não se trata de uma simples escolha ou de um desejo que qualquer um pode realizar por pura volição. Ela só será possível através de um processo de interação social, de visões, valores e práticas compartilhadas.

Como educadores, nós podemos tomar conta de algumas das condições que a aprendizagem colaborativa exige para evoluir.. Nós podemos ir além dos papéis de docentes, facilitadores, mediadores, nos tornando parceiros ativos, agentes provocadores, atores compromissados, catalisadores desse processo.

Existem certamente muitas ações que podemos desempenhar nessa direção. O design de estratégias, atividades e práticas que podem fomentar a colaboração entre agentes educacionais que desejem superar os modelos pedagógicos tradicionais e seus paradigmas, é uma dessas ações.

A estratégia TBtoCL é uma tentativa de contribuir com algumas idéias e sugestões para aqueles que desejem ensinar e aprender de uma forma mais colaborativa do que as que vemos geralmente à nossa volta, tanto nos ambientes presenciais quanto nos virtuais.

“O advento da informática educacional pode não somente promover novas formas de ação colaborativa entre os estudantes, mas também iluminar a natureza das nossas humanas capacidades como aprendizes colaborativos” ((Littleton & Hakkinen, 1999).

Como Richard Sennet (1976) uma vez nos disse, devemos lutar para retomar o nosso “sentido compartilhado de ser coletivo” (*our shared sense of collective self*). A aprendizagem colaborativa pode ter um lugar nesse movimento em direção a práticas educativas preocupadas não somente com a transmissão de conhecimentos existentes, mas também com os modos pelos quais nós os apreendemos, resignificamos e transformamos, lançando as bases para a emergência do novo.

Referências

- Dillenbourg, P. (1999) Introduction: What do you mean by "collaborative learning?" In: Dillenbourg, P. (ed) Collaborative Learning and Computational Approaches. Oxford, UK: Elsevier Science/Pergamon.
- Littleton, K. and Hakkinen, P. (1999) Learning together: understanding the process of computer-based collaborative learning. In: Dillenbourg, P. (ed) Collaborative Learning and Computational Approaches. Oxford, UK: Elsevier Science/Pergamon.
- Gomes, P. et al. (2003) Considerações sobre a adoção de um ambiente virtual de aprendizagem. In: Gomes, P.V. and Matos, E.L.M (eds). Uma experiência de virtualização universitária: o Eureka da PUCPR. Curitiba: Champagnat.
- Kress, G. e Van Leeuwen, T. (2001). Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication. Londres: Edward Arnold.
- Kress, G. (2003). Literacy in the new media age. Londres: Routledge.
- Simão Neto, A. (2003). Comunicação e interação em ambientes de aprendizagem presenciais e virtuais. In: Gomes, P.V. and Matos, E.L.M (eds). Uma experiência de virtualização universitária: o Eureka da PUCPR. Curitiba: Champagnat.