



**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra**

Reflexão das práticas docentes em contexto de comunidades virtuais

**Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e
Formação de Formadores**

Vanda Maria Lourenço Pereira

Coimbra, 2011



**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra**

Reflexão das práticas docentes em contexto de comunidades virtuais

por

Vanda Maria Lourenço Pereira

Dissertação de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, realizada sob a orientação da **Professora Doutora Maria Teresa Ribeiro Pessoa**, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências, da Educação da Universidade de Coimbra

Coimbra, 2011

*Ao meu pai,
Por ele viver dedicado a mim.*

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Teresa Ribeiro Pessoa, que orientou esta dissertação com a sua sabedoria, pelo suporte e apoio prestados e por me ter ajudado a refrear euforias e angústias;

Ao Professor Doutor João Silva Amado, que não se importou de ajudar uma desconhecida;

À Doutora Ana Perdigão, pela inestimável colaboração;

À Doutora Maria Conceição Malhó Lorga Gomes, por mais uma vez caminharmos juntas;

Aos meus colegas do IAC-FCJ, pelo incentivo, colaboração e muita paciência;

A todos os meus amigos, pela compreensão e palavras de apoio;

À minha mãe, pelas virgulas em falta que me ajudou a encontrar;

Aos meus filhos, por na vida escolherem estudar muito.

Vanda Maria

Artigo 16.º

1 – Nenhuma criança pode ser sujeita a intromissões arbitrárias ou ilegais na sua vida privada, na sua família, no seu domicílio ou correspondência, nem ofensas ilegais à sua honra e reputação.

(Convenção sobre os Direitos da Criança Aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas)

RESUMO

O presente estudo visa analisar a problemática de alguns dilemas éticos que se colocam ao docente, numa perspectiva de reflexão partilhada e de trabalho colaborativo através de um dos meios mais poderosos da era tecnológica, a Internet, mais especificamente, uma rede social, o Facebook.

Numa abordagem explorativa e essencialmente descritiva, esta dissertação pretende encontrar indícios para a questão de se “Numa comunidade virtual do Facebook, seguindo o modelo pedagógico de Gilly Salmon, é possível, estabelecer uma reflexão partilhada acerca das práticas dos docentes e uma construção flexível do conhecimento relativamente à ética profissional?”

Com base na Teoria da Flexibilidade Cognitiva estabelecemos, como estratégia da nossa pesquisa, a proposta de utilização de uma narrativa como instrumento de reflexão, em torno de dilemas/tensões da profissão docente..

Para possibilitar uma reflexão partilhada propusemo-nos criar e gerir, segundo o modelo de Gilly Salmon, um grupo, na rede virtual Facebook.

A nossa questão gerou duas questões mais específicas: **Q1- O Grupo “Momentos na vida de um professor”, gerido pelo modelo pedagógico de Gilly Salmon será um contexto de formação adequado? Q2- A narrativa “Profissão Cusca?” será um instrumento adequado à promoção nos docentes de um olhar crítico e dilemático em relação a questões de carácter mais pessoal, existentes em inquéritos e elaborados pela escola/professor?**

Resultam deste estudo, essencialmente a descrição de todo um processo de exploração de um caminho e cenário de investigação pouco trilhado, mas de recursos consideráveis e que muito poderão oferecer, no campo da formação.

PALAVRAS-CHAVES: Ética, narrativa, dilemas, Facebook, Teoria da Flexibilidade Cognitiva.

ABSTRACT

The present study aims to analyse the problem of some ethical dilemmas a teacher face in a perspective of half shared reflection and collaborative work through one of the most powerful media of the technological age, the Internet, more specifically, a social net, the Facebook.

In a explorative and essentially descriptive boarding, this dissertation intends to find indications for the following question: “In a virtual community of the Facebook, according to the pedagogical model of SG, is it possible to establish a shared reflection concerning the teachers’ practices and a flexible construction of the knowledge of the professional ethics?”

On the basis of Cognitive Flexibility Theory, and as a strategy of our research, we establish the proposal of using a narrative as a reflexive instrument about dilemmas/tensions of the teaching profession.

To make a shared reflection possible we decide to create a group in the virtual net Facebook according to model of Gilly Salmon.

Our question raised two other more specific questions: Q1- According to the pedagogical model of Gilly Salmon will the Group “Momentos na Vida de um Professor”, be an adequate context of formation?” Q2- Will the narrative “Profissão Cusca” be an adequate instrument to the teachers’ promotion of a critical and dilemmatic look in relation to more personal questions existing in questionnaires done by the school/teacher? “

The result of this study is essentially the description of a whole process of exploration of a way and scene of inquiry, not yet sufficiently explored, but presenting considerable and valuable resources that can offer much information as far as teachers’ formation is concerned.

KEYWORDS: Ethics, narrative, dilemmas, Facebook, Cognitive Flexibility Theory.

ÍNDICE

Índice de figuras.....	- 10 -
Índice de tabelas.....	- 11 -
I – INTRODUÇÃO.....	- 12 -
II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	- 16 -
1 - A formação ética do professor.....	- 16 -
2- O Conceito de narrativa no campo da educação.....	- 20 -
3 - O Conceito de dilema numa perspectiva pedagógica.....	- 21 -
4 - Ambientes virtuais de aprendizagem.....	- 25 -
4.1. O Facebook como Ambiente Contextual.....	- 25 -
4.2. O Modelo de Gilly Salmon na gestão do contexto.....	- 34 -
5 - A Teoria da Flexibilidade Cognitiva como base do Estudo.....	- 42 -
III - O ESTUDO EMPÍRICO.....	- 47 -
1 - A questão em estudo.....	- 47 -
2 - O objectivo do Estudo.....	- 48 -
3 - A Amostra.....	- 49 -
4 - O Desenho de Estudo.....	- 49 -
5 - Os Instrumentos da investigação.....	- 51 -
5.1. A Narrativa “Profissão Cusca?”.....	- 51 -
5.2. O grupo “Momentos na vida de um professor”.....	- 56 -

6 - O Contexto do Estudo.....	- 57 -
6.1. A construção do contexto	- 57 -
6.2. - A gestão do contexto	- 78 -
7 - Procedimentos na Recolha e Tratamento da Informação	- 83 -
7.1. Recolha da informação	- 84 -
7.2. Tratamento da informação	- 86 -
7.2.1. Quanto ao contexto de formação	- 89 -
7.2.2. Quanto à Narrativa.....	- 92 -
IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	- 96 -
1 - Análise da amostra quanto ao género	- 96 -
2 - Análise temporal e espacial da amostra.....	- 98 -
3 - Análise da mensagem@questionário.....	- 99 -
4 - Análise quanto ao contexto de formação.....	- 100 -
5 - Análise quanto à narrativa	- 106 -
V - CONCLUSÕES	- 120 -
REFERÊNCIAS.....	- 126 -
ANEXOS.....	- 132 -

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1 - E-Moderating – Modelo de GS (Salmon, 2002)	- 34 -
Fig. 2 – Foto de perfil / Logótipo.....	- 59 -
Fig. 4 – Alerta na introdução da foto de perfil do Grupo	- 60 -
Fig. 3 – Construção da Foto dos “Momentos na vida de um professor”, no programa Paint	- 60 -
Fig. 5 – Janela correspondente a Criar Grupo.....	- 61 -
Fig.6 - Comando “Editar definições do grupo”	- 62 -
Fig. 7 - As várias opções fornecidas no “Editar”	- 63 -
Fig. 8 - Lista de membros no separador “Membros”	- 65 -
Fig. 9 – O “Mural” do “Momentos na vida de um professor”.....	- 66 -
Fig. 10 - Página “Info”	- 68 -
Fig. 11 - Informação básica	- 69 -
Fig. 12 - Seleção do tipo de grupo que define o “Momentos na vida de um professor”	- 70 -
Fig. 13 - Diferentes tipos de grupo para a categoria “Interesse Geral”	- 71 -
Fig. 14 - Diferentes tipo de grupo para a categoria “Estudantes”.....	- 72 -
Fig. 15 - Categoria – Estudantes	- 73 -
Fig. 16 – Página “Fotos”	- 73 -
Fig. 17 - Evento “Profissão cusca?”	- 74 -
Fig. 18 – Tópico “Profissão cusca?” no fórum “Discussões”	- 75 -
Fig. 19 – Registo de algumas mensagens	- 76 -
Fig. 20 - "Chat"	- 77 -
Fig. 21- Imagem de perfil do individuo não identificado.....	- 97 -

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Indicadores gerais.....	- 90 -
Tabela 2 - indicadores específicos.....	- 91 -
Tabela 3 - Categorização do corpo de dados respeitante à narrativa “Profissão Cusca”.....	- 93 -
Tabela 4 - Selecção de unidades de registo.....	- 95 -
Tabela 5 – Frequência absoluta e frequência relativa da diferença entre géneros da população e amostra.....	- 97 -
Tabela 6 –Datas das intervenções dos sujeitos.....	- 98 -
Tabela 7- Recolha de registo dos sujeitos, em relação à narrativa, por locais do contexto.....	- 100 -
Tabela 8 - Participação dos sujeitos no grupo “Momentos da vida de um professor.....	- 101 -
Tabela 9 - – Número de sujeitos que participaram no grupo “Momentos da vida de um professor”.....	- 101 -
Tabela 10- Categoria - Acesso e Motivação dos sujeitos.....	- 103 -
Tabela 11 –Categoria - Socialização.....	- 104 -
Tabela 12- Subcategoria “Direito à privacidade VS Necessidade de conhecer o aluno”.....	- 106 -
Tabela 13- SUBCATEGORIA “INFORMAÇÃO OBTIDA VS “IMPORTÂNCIA DA INFORMAÇÃO”.....	- 107 -
Tabela 14- "videovigilância vs privacidade".....	- 108 -
Tabela 15 – exercício do manual vs vida privada do aluno.....	- 109 -
Tabela 16 – “princípios do professor vs imposição da tutela.....	- 109 -
Tabela 17 - subcategoria "direitos dos cidadãos".....	- 110 -
Tabela 18-subcategoria "Conhecer os alunos".....	- 111 -
Tabela 19- subcategoria "o que saber acerca dos alunos".....	- 112 -
Tabela 20 – subcategoria “moral” da história.....	- 113 -
Tabela 21 - subcategoria "recolha de informação".....	- 114 -
Tabela 22 - subcategoria "privacidade".....	- 114 -
Tabela 23 - subcategoria "O papel do professor".....	- 115 -
Tabela 24 - subcategoria informação solicitada.....	- 116 -
Tabela 25- subcategoria motivos.....	- 116 -
Tabela 26- Privacidade.....	- 117 -
Tabela 27 - Conhecer o aluno.....	- 117 -
Tabela 28 - subcategoria informação solicitada.....	- 118 -
Tabela 29 -subcategoria motivos.....	- 119 -
Tabela 30- subcategoria conhecer o aluno.....	- 119 -

I – INTRODUÇÃO

A escolha do tema para a realização de um trabalho desta natureza pressupõe “*um profundo interesse ou uma curiosidade real pela área em que se insere o problema escolhido para a investigação*” (Lima, M. P. et all, 2007, p. 23).

Ao longo dos anos, em todo o percurso profissional do investigador, existiram sempre dois eixos condutores de práticas, que balizaram as suas escolhas: O primeiro, o sentir ético das situações vividas e o segundo, os recursos inovadores trazidos pelas novas tecnologias.

A escolha do tema foi em si, uma situação dilemática, uma vez que o interesse e a curiosidade se inclinavam para dois assuntos que à partida se revelavam dissonantes, um, a ética na docência, o outro, a Internet. Decidiu-se pela aglutinação dos dois temas tomando como desafio, a sua “disparidade”.

Foi na disciplina *Concepções e Práticas Reflexivas em Educação*, do primeiro ano do mestrado, que começámos a tomar conhecimento dos paradigmas de aprendizagem para níveis superiores de ensino, nomeadamente a Teoria da Flexibilidade Cognitiva.

Esta Teoria assente em domínios complexos e pouco-estruturados do conhecimento, dando importância significativa à pluralidade de perspectivas sobre o tema em estudo, baseia-se na flexibilidade cognitiva, para a construção e desenvolvimento do conhecimento.

O projecto realizado para essa disciplina e intitulado “*Redes Sociais e a Formação de Professores*” serviu de incubadora para o presente trabalho de dissertação, crescendo e alimentando a ideia de um projecto de investigação

que permitisse a reflexão sobre dilemas/tensões éticos, subjacentes a uma profissão, sem um código deontológico definido, numa reflexão discutida e partilhada em rede.

Surgiu assim, a ideia, de utilizar narrativas, para a reflexão, apresentadas e colocadas à análise, utilizando uma das ferramentas mais eficientes de disseminação de informação, a Internet e as suas redes sociais.

Partimos então, numa viagem, com alguns objectivos e ideias pré-concebidos e numa estratégia complexa de misturar o real e o imaginário, numa história contada e lida no mais virtual dos cenários. Uma paisagem pintada para ser descrita, como um caminho a ser explorado.

O que nos valeu, estamos certos, foi a nossa orientadora, que acolhendo a ideia tornou-se rapidamente a conciliadora de “ideias abstractas”: Navegámos inspirados por horizontes sem limites e caso não fosse a orientadora, estaríamos ainda navegando com um rumo incerto.

Não bastam ideias inspiradoras. Acima de tudo é necessário saber, e o que saber, para concretizar essas ideias. Isto é, saber o que fazer com elas, saber o que propor com elas e fundamentalmente o que se já sabe acerca delas e para tal, o importante é iniciar e acompanhar o desenvolvimento de qualquer ideia, com uma revisão de literatura pertinente.

A revisão da literatura e o decorrer do projecto levaram à adaptação e evolução das ideias e das questões, sobre o tema que nos interessava.

II – Enquadramento Teórico - Neste capítulo, damos conta da reflexão teórica que estruturou o presente estudo. Iniciamo-lo com uma breve reflexão sobre a formação ética docente, com a utilização do estudo de pequenas

narrativas que abordem dilemas/tensões dos professores, num contexto de formação em rede, rentabilizando as novas tecnologias.

Consequentemente incluímos nesta secção, os conceitos de narrativa e dilemas éticos na educação e a rede social Facebook, como a concretização de uma rede que suporta a construção de uma comunidade virtual.

Segue-se o modelo pedagógico de Gilly Salmon, apresentado como alicerce à gestão do contexto de formação.

Concluimos este capítulo com a Teoria da Flexibilidade Cognitiva, que surge como base teórica do presente estudo, uma vez que, sendo a formação ética do docente, um domínio complexo e pouco estruturado, onde a análise em diferentes perspectivas, impõe que haja flexibilidade cognitiva, na reflexão.

III – O estudo empírico – Neste capítulo, apresentamos o desenho, os problemas em estudo; o objectivo, com os procedimentos e instrumentos de análise que concebemos e utilizámos, pelo que deu-se relevo à construção da narrativa “Profissão cusca?” e do grupo do Facebook, “Momentos na vida de um professor”, reciprocamente o instrumento de investigação e o contexto de formação, descrevendo-os e justificando os passos dados e apresentando a gestão desse contexto.

Encerramos o capítulo, com os procedimentos realizados, para a recolha e tratamento da informação.

IV – Apresentação, análise e discussão dos resultados – Tendo presentes as questões levantadas e com o objectivo de encontrar respostas, ou indícios para elas, analisamos e discutimos os resultados do trabalho explorativo.

V – **Conclusões** – Sendo este projecto essencialmente assente descritivo e exploratório, concluímos a nossa dissertação com uma breve síntese, das principais limitações e potencialidades, dando algum ênfase ao que “não correu tão bem”, numa perspectiva de que estes possam servir como orientações a ter em conta em futuras investigações.

II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 - A FORMAÇÃO ÉTICA DO PROFESSOR

A sociedade actual, instável e marcada por desequilíbrios diversos, e também, balizada por poderosas tecnologias da informação e comunicação, é cada vez mais, uma sociedade em rede.

Esta sociedade em rede traz à dimensão ética da docência, uma dimensão ética relacional mais activa, ao potenciar a autonomia, mas acima de tudo, o trabalho colaborativo, levando a um sentido mais profundo da responsabilidade individual e colectiva.

Tomando como ética¹ tudo aquilo que se refere a princípios gerais do bem e do mal (Estrela, 2010), a função docente deve ser eticamente exercida (Caetano & Silva, 2009), uma vez que tem como finalidade, o desenvolvimento de outros seres humanos. Toda a acção docente deve ser assim orientada por princípios éticos.

A dimensão ética da docência é uma **questão complexa**, onde se equaciona o individual e o colectivo, o racional e o emocional, o afectivo e o intuitivo, o objectivo e o subjectivo, fazendo da formação ética do docente do docente, **um domínio complexo**, tanto na formação inicial, com ao longo da vida (Caetano & Silva, 2009),.

¹ Enquanto que “a moral é marcada por normas, obrigações e interdições, resultantes da aplicação desses princípios a situações particulares.”(Estrela, 2010, p. 69)

Sendo a docência uma profissão sem código deontológico, possui no entanto, legislação que a regulamenta e na qual, a docência é definida como “*uma profissão eminentemente ética*” (Caetano & Silva, 2009, p. 52).

São disso exemplos, os Artigos 4.º e 10.º do Estatuto da Carreira Docente, sobre os direitos e deveres dos professores (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro), bem como a dimensão ética do perfil do professor presente no Capítulo II do anexo do Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Caetano & Silva, 2009).

Embora ainda de uma forma generalista, a dimensão ética da docência é também considerada importante na formação dos professores, já que se encontra presente “*em vários documentos legislativos*” respeitantes à formação dos professores, tanto na formação inicial, como na formação contínua, sendo nestes considerada uma componente importante para o exercício profissional (Caetano & Silva, 2009, p.51).

Ao nível da formação dos professores, serve de exemplo o Decreto-Lei que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, onde surgem como componentes da formação inicial a “*formação cultural, social e ética (...) que abrange, nomeadamente: c) a preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da actividade docente*” (Decreto Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, artigo 14º) (Caetano & Silva, 2009, p.52).

Também para a formação contínua dos docentes, uma das áreas privilegiadas é a “*formação ética e deontológica*” (Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro, artigo 6º, alínea d) (Caetano & Silva, 2009, p.52).

Contudo a dimensão ética da docência não tem tido uma aplicação prática na formação dos professores. Segundo Estrela “*as escolas de formação de professores e educadores têm concedido um lugar menor ou ignorado totalmente à formação ética dos seus formandos*” (Estrela, 1999, p. 27). Se percorrermos os currículos dos vários cursos para a docência, que existem actualmente, constatamos que esta afirmação continua actual.

Também no que diz respeito à investigação em Portugal, esta é quase omissa na área da formação ética e a nível internacional existem poucos estudos que se debruçam sobre estas questões (Caetano & Silva, 2009).

Em alguns estudos realizados, os autores, referem que a formação ética deverá “*ter em conta as perspectivas dos professores, mas também diversas perspectivas teóricas sobre ética e formação de professores, e equaciona-se uma via que acentue o **trabalho colaborativo** e reflexivo, onde o professor tome a responsabilidade pela sua actuação ética e desenvolvimento ético dos seus alunos*” (Caetano & Silva, 2009, p.56).

Procurar-se-á “*partir da própria experiência e dos dilemas que ela lhe coloca, para questionar as concepções éticas de cada um e dos seus pressupostos*” (Estrela, 2008, citado por Caetano & Silva, 2009, p 56).

Um caminho possível para a formação ética é assim, o usar os dilemas-tensões, dos docentes, por exemplo, com apresentação de casos **em pequenas narrativas**, aprofundando o pensamento ético-deontológico (Caetano & Silva, 2009).

Segundo alguns autores, o estudo e a escrita de narrativas pressupõe uma construção do conhecimento no escritor, uma vez que a própria transformação da experiência numa narrativa é “*an act of selection and conceptualization*” (Shulman, L., 1996, 209, citado por Mendes, 2004). Mas também permite a reflexão por parte de quem analisa e discute sobre a narrativa e “*forces you to*

consciously think about teaching” (Richert, 1992, 158 citado por Mendes, 2004).

A análise e construção de narrativas tem subjacente a construção do conhecimento através de uma participação e colaboração dos sujeitos, que em conjunto reflectem, identificam os problemas, debatem, de forma a explorarem diversas perspectivas e diferentes alternativas (Mendes, 2004).

Esta reflexão conjunta em torno de um dilema/tensão narrados, acentua a importância de um trabalho conjunto e colaborativo, entre todos, nomeadamente, em relação a questões tão complexas, como o é a formação ética do docentes.

Este trabalho colaborativo pode ser concretizado em modalidades de formação no sentido de um *“projecto colectivo a partir de grupos de formação que se alarguem em rede, rentabilizando as possibilidades das novas tecnologias, e se transformem em comunidades”* (Estrela, 2008, p. 25).

Finalmente, propõe-se uma formação assente numa *“ética da discussão, destinada a promover (...) verdadeiras comunidades comunicacionais”* (Moreau, 2007, p. 67).

Um contributo para a formação ética docente seria assim, o partilhar de histórias, onde em pequenas narrativas se apresentariam dilemas /tensões de cada um, procurando-se o aprofundamento e desenvolvimento do pensamento ético, numa comunidade comunicacional e alargada em rede, com a utilização das novas tecnologias.

2- O CONCEITO DE NARRATIVA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Segundo alguns autores discriminam-se dois tipos de conceitos de narrativas. Para alguns trata-se de uma forma de expressão para relatar situações reais ou fictícias, para outros as narrativas têm um significado mais profundo, constituindo unidades integradoras do pensamento e acção (Misler et al, 1991, cf. Caetano, 1992).

No campo da educação tem-se acentuado um crescente interesse pelo estudo das narrativas, Bruner (1987) enfatiza o papel das narrativas afirmando que nos construímos autobiograficamente na medida em que descrevemos a nossa experiência. Contamos a/as histórias da nossa vida e ao fazê-lo, segundo o autor, construímos e reconstruímos a vida experimentando-a, compreendendo-a e comunicando-a (Bruner, 1987, cf. Caetano, 1992).

Para Elbaz (1990, p.33) *“a história não é o que liga o pensamento à acção porque o pensamento e a acção não são vistos como domínios separados. Indo mais longe a história constitui a própria matéria de ensino, a paisagem com que vivemos enquanto professores e investigadores e dentro do qual o trabalho dos professores pode ser visto como fazendo sentido.”* Para este autor a história é o propósito de estudo e não apenas um meio de apresentação dos dados de estudo, ou uma metodologia para a sua recolha.

Segundo Caetano (1992), no campo da educação, por vezes a narrativa constitui a própria metodologia de recolha, estratégia pela qual se procura obter dados acerca das experiências e conhecimento dos sujeitos.

Ao centrar a atenção no pensamento e conhecimento pessoal dos professores, a construção de uma teoria que integre a descrição do particular

poderá ter um sentido transformador das próprias práticas do professor². “*em que se parte de estudos de casos para “insights” generalizadores (...) afastando-se da ideia de uma objectividade baseada numa separação científica, para aceitar o facto de que em investigação social, as preocupações e experiências pessoais são integrais à modalidade de pesquisa quer o foco seja no conteúdo, no método ou na teorização*” (Goodson, I. et al, 1991,p.200).

Desta forma, a narrativa assume a função de dar sentido às experiências de quem a narra, contribuindo para transformar a realidade, ao estimular o pensamento reflexivo.

Em jeito de síntese, a narrativa constituiu uma forma de expressão e descrição, mas também de acção, ao ser tomada como estratégia pela qual se procura obter dados e gerar resultados.

3 - O CONCEITO DE DILEMA NUMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

Numa perspectiva pedagógica, “*consideramos como dilemas, as vivências subjectivas (não as situações externas), os conflitos interiores, cognitivos e práticos, ocorridos em contextos profissionais e em relação aos quais o professor equaciona duas alternativas (de acção e ou de valoração) divergentes entre si*” (Caetano, 1992, p. 127).

Essas vivências problemáticas do professor, ao gerarem conflitos interiores, determinam nele uma necessidade de reflexão, de forma a formular

² Convicção de muitos autores, entre outros Calderhead, (1989); Goodson e Walker, (1991) realçado por Afonso (2009)

um juízo, que lhe permita a tomada de decisão sobre que alternativa seguir, decisão essa, que por vezes, se torna dilemática.

De facto, “*Em profissões tão complexas como a profissão docente, nem sempre é fácil formular o juízo profissional, entendido como a capacidade de decisão após ponderação dos elementos essenciais da situação e avaliação das alternativas. (...) sentem-se inseguros e hesitantes em situações que vivem como problemáticas sob o ponto de vista ético e frequentemente como dilemáticas, uma vez que qualquer alternativa que se lhes colocam comporta custos para si próprio ou para os outros que podem não ser apenas morais*” (Estrela, 2010, p. 89).

Embora não sendo um campo do “pensamento do professor” com registos e autores em número considerável, existem diversas classificações de dilemas produzidas em diversos trabalhos.

Realçamos a versão simplificada utilizada num trabalho explorativo sobre dilemas éticos do professor e referidos por Estrela (2010, pp. 89-95), que abrange várias áreas relacionais do desempenho do professor:

Dilemas na Relação Afectiva, situações dilemáticas que colocam em confronto um ideal de relação afectiva que o professor desejaria e a situação que coloca em causa esse ideal (Estrela, 2010).

Dilemas de Disciplina, situações dilemáticas que podem levar ao conflito entre o conceito de autoridade do professor associado a formas tradicionais de manutenção da disciplina, a decisão pelas “regras punitivas” e o conceito de autoridade democrática (Estrela, 2010).

Dilemas respeitantes ao desenvolvimento curricular. Neste domínio os conflitos podem abranger diferentes aspectos, de onde se destacam, estratégias de ensino e recursos (conforto do professor, versus, trabalho causado pela construção e elaboração de novos recursos didácticos; cumprimento do programa (cumprimento versus, respeito pelo ritmo da aprendizagem dos alunos); selecção de conteúdos (conteúdos mais formativos, versus, mais

fáceis); ritmo de aprendizagem (acompanhar o ritmo da maior parte dos alunos, versus, acompanhar o dos mais fracos) e Avaliação, onde surgem variadíssimas situações dilemáticas (ser tolerante, versus não ser tolerante; permitir que transite de ano sem atingir os objectivos pensando que poderá ser benéfico para o aluno, ou retê-lo; classificar com objectividade ou atender ao esforço realizado) (Estrela, 2010).

Dilemas relacionados com o contexto escolar:

- A Escola. De natureza diversa surgem entre os diversos intervenientes do processo educativo, entre professores, professor e profissionais não docentes, da instituição e professor e encarregados de educação (Estrela, 2010).

- Ministério da Educação. Os conflitos provocados pelos normativos oficiais e os valores de autonomia dos docentes. Cumprimento das instruções especialmente burocráticas, versus, atender às necessidades dos alunos, por exemplo (Estrela, 2010).

Dilemas em relação à profissão, que surgem essencialmente quando os professores sentem que o seu trabalho não é valorizado, assim “entre continuar empenhado na sua actividade profissional” ou mudar de actividade profissional.

Dilemas na sua relação com a sua família. *“Por vezes as opções são difíceis como quando têm de escolher entre” um envolvimento “intenso na escola e uma menor presença na vida familiar”* (Estrela, 2010, p. 95).

Dilemas em relação a si próprio, estes referenciados nos conflitos entre o envolvimento profissional e o preservar a saúde, por exemplo (Estrela, 2010).

Uma outra classificação de dilemas foi realizada por Zabala (1988), que a partir da análise de um diário de um professor, categorizou os dilemas em quatro grandes categorias:

Dilema relacional-disciplinar: afectuosidade VS ordem, no qual o professor se encontra dividido entre uma relação cordial a necessidade de ordem para que os alunos aprendam (Zabala, 1988, cf. Caetano, 1992);

Dilema organizativo: Atenção especial VS atenção ao grupo, que envolvem várias decisões a tomar pelo professor, nomeadamente a distribuição equitativa dos recursos humanos e materiais vs distribuição diferenciada, aplicação de normas segundo os casos ou genericamente, além da visão do aluno na singularidade, ou no conjunto (Zabala, 1988, cf. Caetano, 1992);

Dilema referido à própria competência, com o imperativo da necessidade de desenvolvimento profissional e uma realidade profissional (Zabala, 1988, cf. Caetano, 1992);

Dilema curricular, que envolvem situações de necessidade de clareza em oposição à indefinição do currículo em vários temas (Zabala, 1988, cf. Caetano, 1992).

Para a nossa investigação, a classificação dos dilemas dos professores não constitui tema de exploração, uma vez que, não se pressupõe que a história registada na narrativa, seja uma situação dilemática para os sujeitos, embora o tenha sido para o investigador.³ Após a sua leitura pretende-se que esta leve à

³ No nosso estudo partiu-se desse pressuposto, tendo como base a experiência profissional do investigador, que durante cerca de 20 anos de docência aplicou ou viu aplicar, sem uma análise mais cuidada, inúmeros questionários aos alunos:

- Nos últimos 5 anos, com a introdução na vida escolar, dos Projectos Educativos de Escola, de Agrupamento, dos Projectos curriculares de Agrupamento, de Escola e de turma, registou-se a proliferação de inquéritos, como tentativa de recolha de dados, que permitissem a caracterização dos alunos, nas mais variadas vertentes;

- É prática comum de professores utilizarem folhas de caderneta, que são preenchidas pelos alunos nas primeiras aulas da disciplina. Essas folhas de caderneta não estandardizadas,

reflexão por parte do sujeito, e à posteriori induza nele, a necessidade de reflexão. Conjecturando, permita ao sujeito que em situações semelhantes às relatadas na narrativa, estas se tornem um dilema, um dilema segundo Kremer (1987, p. 152, citado por Caetano, 1992), “*uma conversa íntima dentro de si próprio a respeito de duas ou mais proposições ou pressupostos que podem ser adoptados; (...); uma escolha entre dois ou mais cursos de acção alternativos*”.

4 - AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

4.1. O FACEBOOK COMO AMBIENTE CONTEXTUAL

Ao longo da vida profissional, os recursos inovadores convergiram para os recursos informáticos. As novas tecnologias são consideradas como mais-valias, pelo que proliferam acções de formação, para o desenvolvimento de competências nessas áreas.

frequentemente elaboradas pelo professor, num processo informal, onde este coloca os itens que considera pertinentes, para conhecer o aluno;

- Em algumas disciplinas, com estratégia de aplicação de situações do quotidiano da vida do aluno ao contexto do estudo é usual a utilização de questões de carácter mais pessoal, como por exemplo, na disciplina de Matemática, onde é comum pedir como tarefa de casa, as dimensões de uma divisão da casa do aluno (quarto), para aplicação do conceito de área. Outro exemplo é o de fazer uma estimativa do volume de água gastos pelo aluno no seu banho diário. Embora um dos objectivos deste exercício seja o de chamar à atenção para os gastos desnecessários de água, quando esta está continuamente aberta, para a sua resolução, o aluno tem que tornar público, se toma banho diário, o número de minutos que dura o banho e se tem quarto de banho, ou não.

Em acções de formação, ou em trabalho, tanto para a escola, como para a leccionação, os professores consomem muitas horas no uso dessas novas tecnologias.

É inegável e inequívoca a importância que as novas tecnologias da informação e comunicação assumem nos dias de hoje.

Nos últimos anos, as novas tecnologias ficaram associadas, também, a ambientes virtuais, em particular, a redes sociais virtuais.

Uma breve resenha histórica leva-nos ao *site The Well*, precursor das comunidades *online*, na rede desde 1985, no qual H. Rheingold, pela primeira vez, utilizou o termo “comunidade virtual”. Não cabe propriamente na definição de “rede social” (como é entendida nos nossos dias) mas tem o seu mérito na criação da aldeia global.

É nos anos 90 que a Internet começa a massificar-se verificando-se o florescimento de um outro tipo de ligação, entre as pessoas, através do IRC (*Internet Relay Chat*), um protocolo de comunicação na Internet. Pese embora o programa mais popular de IRC (mIRC), que não era propriamente uma rede social, esta foi a principal forma de comunicação *online* nos anos 90, através da troca de mensagens e arquivos *online* em tempo real e que veio a ser ultrapassada, no final do século pelo MSN e *Yahoo Messenger*.

Já em 1997, o *site Sixdegrees* tornou-se na primeira rede social pura por permitir que os seus utilizadores pudessem criar perfis e listas de amigos e, a partir de 1998, navegar nas listas de amigos dos amigos.

Posteriormente, muitos foram os *sites* que surgiram permitindo aos utilizadores criar perfis pessoais e visitar os perfis dos contactos dos seus amigos.

Na maioria dos casos, estes *sites* estavam relacionados com encontros amorosos, facto que distinguiu a nova vaga de *sites* sociais e é nesta vaga que surgem as redes que hoje dominam a Internet.

Em 2004 surge o *Facebook* (<http://www.facebook.com/>), uma das redes sociais mais utilizadas em todo o mundo e considerada a rede social de maior importância mundial.

O *Facebook* nasce na educação apresentando assim, um histórico que o liga intimamente à partilha de saberes. Teve o seu início em 2004 como uma rede social *online* para os estudantes da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos da América, que posteriormente foi alargada a estudantes de outras universidades e que, um ano mais tarde, permitiu o acesso a alunos dos liceus.

Em 2006 , o *Facebook* deixou de restringir o acesso de utilização, autorizando que qualquer pessoa se registasse e criasse um perfil.

Em 2008 o *Facebook.com* ultrapassou, em termos de utilizadores mundiais, o *MySpace*, sendo em 2009 considerado, o *site* social de maior importância. Tal facto explica-se devido à simplicidade e facilidade de acesso aos conteúdos, a algum esgotamento do modelo *MySpace*, acusado de ser confuso para utilizadores menos experientes e à possibilidade de mostrar os perfis apenas a quem se desejar .

A criação de aplicações próprias dentro das páginas do *Facebook* e a agregação de conteúdos de outros locais da Internet foram, também, factores que concorreram para a popularidade desta rede social.

O *Facebook* tornou-se um canal privilegiado de comunicação e uma aplicação para pessoas interessadas em procurar, partilhar ou aprender sobre determinado assunto.

É também um meio de oportunidades para o ensino, nomeadamente para níveis mais avançados, como o ensino superior e a formação de docentes, uma vez que é uma ferramenta fácil de usar; de custos reduzidos por não necessitar de aquisição de software; útil para alunos, professores porque permite a integração de diversos recursos (feeds, blogs, twitter, etc) e não menos importante, permite o controlo da privacidade.

É consensual, segundo Meirinhos e Osório (2009), que a aprendizagem colaborativa em rede é propícia ao desenvolvimento da inteligência colectiva, sendo que o valor do colectivo se revela muito superior à soma de talentos de cada um. O desafio reside na capacidade de saber reunir a dimensão relacional e a dimensão mais cognitiva para criar verdadeiras redes humanas de colaboração.

Neste âmbito reforça-se, uma vez mais, a ideia da investigação como ponto de partida para a melhoria das práticas lectivas não esquecendo, porém, que não se coloca em causa apenas o acesso à informação mas a necessidade do relacionamento e da colaboração entre pares. Mais concretamente na formação de professores é importante transformar os docentes em investigadores e críticos da sua própria prática e criar locais privilegiados de reflexão, partilha e discussão de conteúdos num acto tendencialmente alargado de partilha de saberes em contextos formais ou informais de aprendizagem.

Não devem ser confundidos os conceitos de comunidade virtual e rede social *online*. As redes sociais *online* são serviços que permitem ao utilizador criar um perfil público ou semi-público dentro de um sistema com regras, uma lista de outros utilizadores com quem partilhar uma ligação ou ver e cruzar a sua lista de contactos e as listas criadas por outros, dentro do sistema.

De acordo com o *Centre for Learning & Performance Technologies* (Hart, 2010), o conceito de “*comunidade*” criada no *Facebook*, no âmbito da

aprendizagem social pode assumir diversas formas de concretização (Hart, 2010):

- uma rede própria de aprendizagem pessoal ou profissional (*Personal or Professional Learning Network*);
- uma comunidade de prática (*Community of Practice*) entendida como um conjunto de pessoas que se juntam virtualmente com uma razão específica ou devido a um determinado propósito;
- uma comunidade de aprendizagem (*Learning Community*) composta por alunos/aprendizes/ membros de um grupo e outros que aprendem em conjunto.

Seja qual for a comunidade, as pessoas e as fontes de informação são os veículos para alcançar os objectivos desejados, quer seja a nível profissional, ou a nível pessoal. Os membros da comunidade não terão necessariamente que trabalhar em conjunto ou serem conhecidos uns dos outros e nas duas primeiras situações podem ser apenas usuários, que possuem conhecimentos necessários à própria rede e que manifestam a vontade de partilhar experiências e conhecimentos através de fontes de informação, os links.

Se se pretende aderir ou criar uma comunidade virtual numa base de participação, em apenas um evento, ou dela fazer parte, com o objectivo de promover e disseminar conhecimento, a rede social do *Facebook* constitui um local privilegiado para tal.

Neste ponto, considerou-se pertinente referenciar as definições de comunidade virtual e comunidade virtual de aprendizagem, encontradas na revisão de literatura que efectuámos.

4.1.1. AS COMUNIDADES VIRTUAIS

Começemos por identificar o conceito chave de comunidade virtual, criada através das redes sociais e que, de acordo com Fernback *et al* trata-se de uma “*relação social, forjada no ciberespaço, através do contacto repetido no interior de uma fronteira específica ou lugar (por exemplo, uma conferência ou chat) que é simbolicamente delineada por tópico de interesse*” (2008, p.3).

De acordo com Inácio (2009), citando Vasconcelos (2004), uma comunidade virtual é um grupo de indivíduos (membros da comunidade ou utilizadores) que partilham conhecimentos, interesses e objectivos num domínio específico, através da Internet.

Para Pallof & Pratt (2002), as comunidades virtuais “*são comunidades que utilizam as tecnologias de rede, para estabelecer comunicação para além das barreiras geográficas e do tempo*” (Inácio, 2009, p. 158).

Para Rheingold (2000) as comunidades virtuais constituem-se em agregações sociais, que surgem na Internet, formadas por interlocutores invisíveis que podem ter interesses que vão do conhecimento científico ao conhecimento espontâneo, utilizando esses espaços para trocas intelectuais, sociais, afectivas e culturais, permitindo aflorar os seus sentimentos estabelecendo teias de relacionamentos, mediadas pelo computador, conectados por uma linha telefónica e um modem⁴.

Segundo Lèvy (1994), a emergência destas comunidades pode configurar uma inteligência colectiva. Esta não prescinde nem substitui a inteligência pessoal e o esforço pessoal. O processo de construção do

⁴ (“*Virtual communities* are social aggregations that emerge from the Net when enough people carry on those public discussions long enough, with sufficient human feeling, to form webs of personal relationships in cyberspace”) Rheingold (2000) in <http://www.rheingold.com/vc/book/intro.html>

conhecimento do colectivo para o individual necessitará sempre do tempo necessário para aprender, pesquisar e avaliar. A rede jamais pensará por nós⁵.

Os autores acreditam que a palavra “comunidade” apresenta um significado dinâmico e crêem que as comunidades virtuais possam ser a base de uma comunidade de interesses reais e duradouros.

4.1.2. AS COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Segundo Kowch & Schwier (1997) uma comunidade virtual de aprendizagem é um conjunto de indivíduos reunidos por uma natural disposição e por uma vontade de partilhar ideias de interesse comum, não dependentes do espaço geográfico. Utilizando a tecnologia, os membros da comunidade interagem em conjunto, em qualquer lugar. Embora possam estar separadas geograficamente, não o estão no tempo, construindo os seus grupos formais ou informais, em torno de interesses comuns.

Nesta definição, não encontramos distinções relevantes entre o conceitos de comunidade virtual e comunidade virtual de aprendizagem. Mas se percorrermos a literatura respeitante ao tema, aproximando-nos dos tempos actuais, podemos encontrar uma evolução no conceito, que permite a distinção.

De facto, o conceito de comunidade virtual de aprendizagem, nos nossos dias, diz respeito a um sentido mais estrito de comunidade virtual, em que os membros tem como objectivo comum, a partilha e construção do conhecimento.

⁵ Lèvy (1994) refere-se a esta inteligência colectiva construída no ambiente de rede, mediante uma necessidade pontual dos seres humanos, trocando e construindo novos conhecimentos, estabelecendo um laço virtual auxiliando os seus membros na aprendizagem.

Essa perspectiva é dada por Vasconcelos & Sousa (2004). Estes autores consideram que uma comunidade virtual de aprendizagem, tem como objectivos oferecer matéria-prima, recursos e instrumentos facilitadores de comunicação, de modo a auxiliar a intenção comum dos membros que é partilhar conhecimento.

A matéria prima consiste em todos os materiais, como, textos, artigos, livros online. Os recursos subjacentes são: a pesquisa online, vídeos, apresentações multimédia, notícias e software. Os instrumentos de comunicação servem-se de todos os recursos tecnológicos, como o e-mail, chat, conferências online e fóruns.

Uma comunidade virtual de aprendizagem constituída neste contexto, é um sistema social, cultural e psicológico, com duas características fundamentais: facilita e sustenta transferência de conhecimento e assim a aprendizagem, e, promove a interacção, a colaboração e partilha entre os membros, criando entre todos, um sentimento de pertença Vasconcelos & Sousa (2004).

A aprendizagem nestas comunidades é assente em dois sistemas de aprendizagem, o *e-Learning* e *b-Learning*.

O *e-Learning* é definido como um sistema de aprendizagem interactiva, suportado por Tecnologias de Informação e Comunicação e que envolve uma estrutura integrada de recursos de apoio pedagógico e de suporte técnico e administrativo (Adão et al, 2003).

Esta definição evidencia a interacção entre os intervenientes no processo de aprendizagem, a utilização de recursos tecnológicos e de comunicação, e, uma forte componente de apoio pedagógico, técnico e administrativo, que garanta a qualidade, a acessibilidade e a orientação pedagógica dos conteúdos.

O *Blended-Learning* ou Formação Mista, normalmente designada apenas como *b-Learning* surge como uma modalidade de *e-Learning*, onde se misturam as componentes de ensino/aprendizagem à distância com actividades presenciais.

Segundo Pimenta (2003) o conceito de Formação Mista inclui processos de formação realizada no local de trabalho, ou a combinação de formação teórica com formação prática, reflectindo a procura incessante de optimização do processo de ensino/aprendizagem.

Para existir esta evolução. numa comunidade virtual de aprendizagem, é necessário promover um ambiente propício à aprendizagem colaborativa e que possibilite a interacção⁶.

Uma comunidade virtual de aprendizagem funcional terá de enfatizar a aprendizagem, através da integração de ferramentas interactivas e comunicativas que permitam a transmissão de conhecimentos.

As estratégias deverão ser escolhidas de forma a proporcionar a participação activa e significativa dos membros e devem oferecer possibilidades de escolha, devem abrir novas possibilidades tanto de opiniões como de produção intelectual e criar novos acessos a outros endereços da Internet, como forma de desenvolvimento do conhecimento (Vasconcelos & Sousa, 2004).

⁶ No contexto do nosso trabalho, após a revisão de literatura e com o desenvolvimento do processo optou-se por definir o Grupo “Momentos na vida de um professor” como uma comunidade virtual, potencial geradora de uma comunidade virtual de aprendizagem. O “Momentos na vida de um professor” será analisado em termos de comunidade virtual de aprendizagem, na outra dissertação de mestrado.

4.2. O MODELO DE GILLY SALMON NA GESTÃO DO CONTEXTO

Dos modelos pedagógicos existentes, para a promoção e dinamização de comunidades virtuais e, tendo em conta a actualidade e adaptabilidade destacamos o Modelo **e-Moderating**, de Gilly Salmon e que passaremos a designar por modelo de GS.

O modelo GS foi proposto por Salmon (2002) e fundamenta-se em cinco etapas estruturantes (cf. Fig. 1) da criação e desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem.

Este modelo contém indicações precisas relativamente aos papéis desempenhados por cada interveniente (os aprendentes e o professor/tutor) em cada uma dessas etapas.

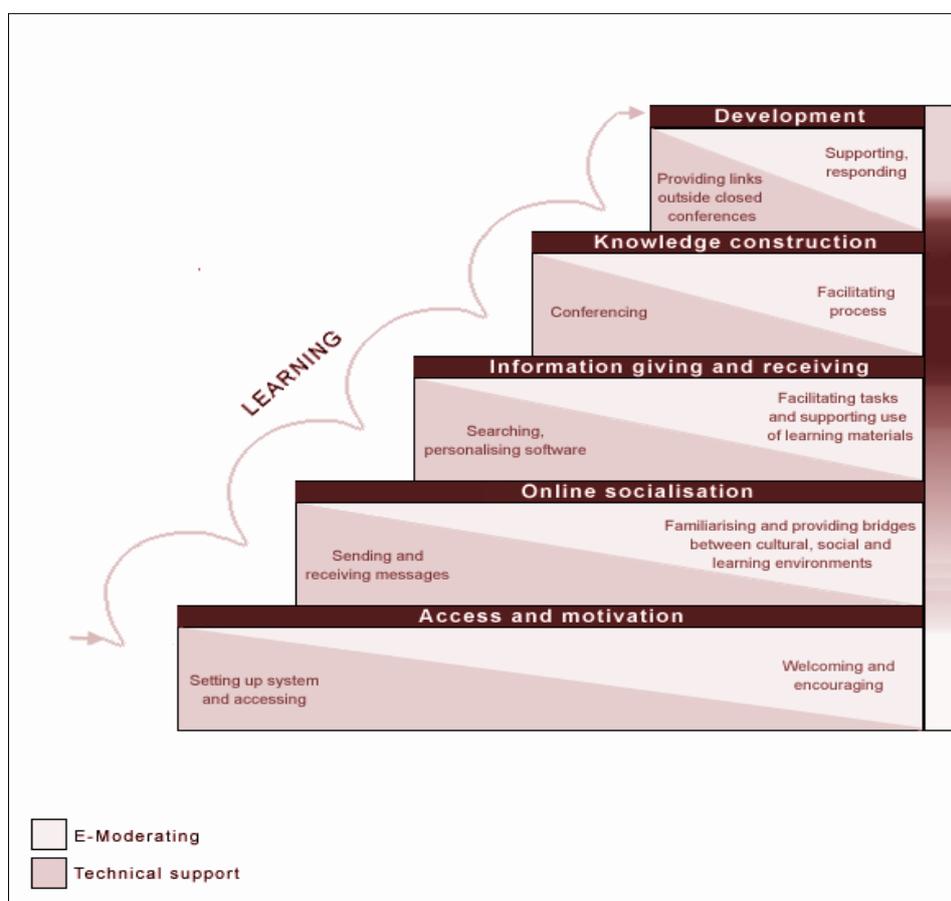


Fig. 1 - E-Moderating – Modelo de GS (Salmon, 2002)

O modelo de GS “...preconiza uma interactividade crescente entre os membros de uma comunidade, de forma a responder a objectivos que, do ponto de vista cognitivo e social, se apresentam progressivamente mais complexos e difíceis de atingir” (Moreira & Pedro, 2009, p. 117).

Mais do que uma nova atitude do formador, considerando os novos contextos de aprendizagem, o *e-Moderating* constitui-se como um processo de facilitação de apoio aos formandos e de orientação das interacções resultantes da dinâmica de uma comunidade de aprendizagem colaborativa.

As estratégias previstas para o *e-Moderating* devem resultar no aumento da confiança e satisfação entre os participantes, propiciando o contexto ideal para que a construção de um conhecimento comum ocorra e diminuam as barreiras provocadas pela distância.

O moderador, isto é o professor/tutor tem a responsabilidade de preparar as actividades seguintes, motivar os formandos para o desenvolvimento das actividades propostas, avaliar as actividades passadas e corrigir o que for considerado como pontos fracos do processo.

As pistas e recomendações presentes neste documento pretendem apenas contribuir para a identificação de procedimentos que podem facilitar o moderador nas situações referidas. No entanto, este processo é directamente dependente do contexto de aprendizagem, assim, cada moderador deve identificar o seu próprio estilo (Paulsen, 1995) e averiguar, em cada caso, a adequação destes procedimentos.

Neste ponto da dissertação tornou-se necessário a opção por uma das designações utilizadas para o sujeito. Assim, optou-se pela designação de *sujeito*, entre esta, a de aprendente ou formando, enquanto que das designações

formador, professor, tutor, moderador, ou *supervisor*, optou-se pela última, englobando assim, o papel de tutor e moderador.⁷

Passamos a descrever as etapas do modelo de GS:

- ETAPA 1 -

Esta etapa, designada por “**Acesso e Motivação**”⁸, serve de base às seguintes, pelo que um maior cuidado nesta fase, não pode ser considerado perda de tempo. Esta é a fase de adaptação às ferramentas e à metodologia.

A planificação desta etapa, deve envolver actividades de familiarização com as ferramentas e de acesso à informação referente à acção (objectivos, planeamento, avaliação) e ao processo (identificação, políticas e procedimentos de comunicação).

No ponto de vista de suporte técnico, é a implementação do sistema e do Acesso a este. É preconizado pela aplicação das habilitações individuais dos participantes e diz respeito aos pré-requisitos essenciais para a participação online⁹.

⁷ Ao supervisor cabe-lhe o papel aliciante de acompanhar a caminhada na medida em que ele é “*um facilitador de aprendizagens, um promotor de desafios, um amigo crítico ou a «critical friendship» nas palavras de Smith (1996 cit. Sá-Chaves, 2003, p.70). Ou segundo Alarcão, “Atento à riqueza ou inibições provenientes das suas experiências passadas, aos seus sentimentos, às suas percepções e à sua capacidade de auto-reflexão, o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor um espírito de investigação-acção num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor, pessoa, profissional” (Alarcão, 2001, p.47)*

⁸ Tradução de “Access and Motivation”

⁹ “*Individual access and ability of participants to use CMC*” (Salmon, 2010, <http://www.atimod.com/e-moderating/intro.shtml>)

O supervisor das actividades deve providenciar e disponibilizar canais de comunicação e de informação alternativos, para utilização em caso de problemas técnicos ou de dúvidas, quer de carácter técnico, quer relativas aos conteúdos.

No que diz respeito à Motivação, o supervisor utiliza um conjunto de estratégias pedagógicas adoptadas, de boas-vindas e encorajamento à participação. Nesta etapa a interacção entre os intervenientes é inexistente ou escassa, dado que é o estágio em que o supervisor inicia todo o processo.

- ETAPA 2 -

Esta etapa, designa-se por “**Socialização online**”¹⁰ e tem como objectivo a socialização dos intervenientes. Desenvolvem-se estratégias que permitam o envolvimento dos participantes, pela partilha da sua identidade online, interagindo uns com os outros, familiarizando-se e promovendo entre os intervenientes, pontes culturais e sociais¹¹. É nesta fase que os sujeitos começam a sentir alguma presença social.

O supervisor tem aqui um papel importante, facilitando um contexto interactivo em que seja possível aos sujeitos experimentar o cruzamento de diálogos informais, com momentos em que todos se concentram em aspectos mais formais de desenvolvimento de uma actividade.

¹⁰ Tradução de “*Online socialisation*”

¹¹ “ *individual participants establishing their online identities and then finding others with whom to interact.*” (Salmon, 2010, <http://www.atimod.com/e-moderating/intro.shtml>)

- ETAPA 3 -

Esta é a etapa designada por “**Partilha de Informação**”¹². No que concerne ao E-moderating caracteriza-se pela implementação de um conjunto de estratégias, que promovam e facilitem a troca de informação e a construção partilhada de conhecimento. Pretende-se nesta etapa a partilha entre todos, de informação relevante¹³.

O suporte técnico para esta etapa baseia-se na recolha pessoal de software que permita o uso de materiais na troca de informações. A interacção entre os vários intervenientes deve ser em crescente.

- ETAPA 4 -

Esta é a fase designada por “**Construção do Conhecimento**”¹⁴. Nesta, o E-moderating caracteriza-se por uma interacção mais colaborativa¹⁵ entre os intervenientes, em particular entre os participantes, que tem o papel de aprendentes, os nossos sujeitos.

Centrada na comunicação, esta etapa está condicionada ao grau de envolvência e de entendimento adquirido nas outras etapas¹⁶. É nesta etapa que a interacção entre os intervenientes atinge o seu grau máximo.

¹² Tradução de “*Information giving and receiving*”.

¹³ “*participants give information relevant to the course to each other*” (Salmon, 2010, <http://www.atimod.com/e-moderating/intro.shtml>)

¹⁴ Tradução de “*Knowledge construction*”

¹⁵ “*and the interaction becomes more collaborative*” (Salmon, 2010, <http://www.atimod.com/e-moderating/intro.shtml>).

¹⁶ “*The communication depends on the establishment of common understandings*” (Salmon, 2010, <http://www.atimod.com/e-moderating/intro.shtml>)

Os meios técnicos que suportam a “Construção do conhecimento” dizem respeito a todos os meios que permitam a conferência entre os intervenientes, nomeadamente, o chat, a participação em eventos e em grupos de discussão.

A quarta fase caracteriza-se por uma forte componente de colaboração. Os sujeitos já deverão estar completamente adaptados à utilização das ferramentas tecnológicas que suportam a acção.

Neste momento os sujeitos começam a desenvolver capacidades de crítica e de escrita, manifestando opiniões sobre os conteúdos, sobre as contribuições nos fóruns e sobre os documentos que resultam de outras actividades de aprendizagem propostas.

- ETAPA 5 -

Esta etapa, designada por “ **Desenvolvimento**”¹⁷ resume-se em termos de E-moderating, a um conjunto de estratégias pedagógicas que permitem garantir o desenvolvimento sustentado do conhecimento e da própria comunidade. Passam pela implementação de estratégias que permitam a “*abertura ao mundo*”(Moreira & Pedro, 2009, p.117) isto é, que permitam a partilha e exposição da construção do conhecimento com agentes “externos” à comunidade, utilizando e providenciando links exteriores e conferências em circuito fechado, como suporte técnico do sistema da comunidade. (Moreira & Pedro, 2009).

Nesta etapa, não se pressupõe uma elevada interacção entre os intervenientes, mas o retorno a um trabalho mais individual. Caracteriza-se assim por um desenvolvimento de trabalho mais individual.

Cada indivíduo na comunidade procura benefícios para atingir os seus objectivos pessoais, usando a comunidade e os recursos para proveito

¹⁷ Tradução de “Development”

próprio¹⁸. Esta atitude é legítima e não é indicadora de “má fé” ou egoísmo, mas sim, a uma atitude geradora e disseminadora dos conhecimentos.

Compete ao supervisor não tornar esta fase precoce, e explorar ao máximo contribuição de cada indivíduo, nas suas participações activas na comunidade. Só assim todo o grupo poderá dispor de um diversificado conjunto de opiniões e recursos.

É ainda a fase adequada à introdução de experimentação prática¹⁹, com a aplicação dos conhecimentos adquiridos, em que a troca de resultados e as experiências podem reanimar a discussão. É fundamental que o moderador acompanhe os formandos e sirva de guia no processo de experimentação (Peart, 2003)²⁰.

Neste modelo o papel do supervisor²¹ é acompanhar todo o processo, promovendo progressivamente, a autonomização crescente do sujeito na construção do conhecimento, que embora com um acompanhamento constante, este seja gradualmente mais esbatido (Moreira & Pedro, 2009) (cf. esquema 1).

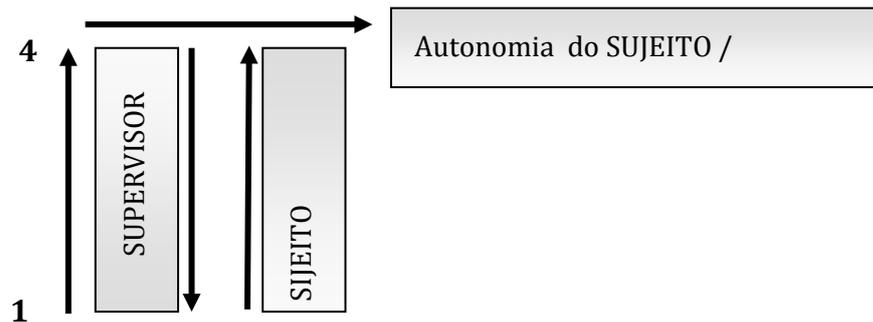
À medida que avança nas etapas da aplicação do modelo GS, o supervisor deve garantir uma presença social e uma interacção eficaz entre os sujeitos. De uma forma gradual, a intervenção do supervisor deverá ser pontual mas efectiva, na moderação das interacções mantidas entre os intervenientes. Na etapa 5, “Desenvolvimento”, a intervenção do supervisor é nula, ou praticamente nula (Moreira & Pedro, 2009) (cf. Esquema 1).

¹⁸ “*participants look for more benefits from the system to help them achieve personal goals*” (Salmon, 2010, <http://www.atimod.com/e-moderating/intro.shtml>)

¹⁹ Em acções de formação propriamente ditas esta é a fase adequada para o desenvolvimento de portefólios individuais que constituam um histórico do trabalho, das reflexões e das conclusões dos formandos/aprendentes realizando-se assim a partilha e exposição para o exterior, os outros, do conhecimento. Além de portefólios, esta etapa pode traduzir-se pelo desenvolvimento de trabalhos relativos à formação.

²⁰ As palavras “moderador” e “formandos” não foram substituídas pelas de “supervisor” e “sujeitos” para não desvirtuar a linha de pensamento do autor.

²¹ É importante salientar que o supervisor, além dos conhecimentos científicos respeitantes aos temas a abordar, terá necessariamente conhecimentos TIC.



ESQUEMA 1 - INTERVENÇÃO DOS INTERVENIENTES (DA ETAPA 1 À 4)

5 - A TEORIA DA FLEXIBILIDADE COGNITIVA COMO BASE DO ESTUDO

“A Teoria da Flexibilidade Cognitiva é uma teoria construtivista²² de ensino e de aprendizagem, que tem vindo a ser desenvolvida por Rand Spiro e seus colaboradores desde finais da década de 80”(Carvalho, 1998, p. 140).

Inspirada na obra “Investigações Filosóficas” de Wittgenstein (1987), a Teoria da Flexibilidade Cognitiva serve-se da analogia da paisagem, como representação do conhecimento, e da metáfora da “*criss-crossed landscape*”²³, utilizada por Wittgenstein, como forma de exposição da escrita não convencional, e que estes autores usam como base de uma teoria de aprendizagem, de ensino e de representação do conhecimento (Spiro et al, 1990, cf. Afonso, 2009).

²² O construtivismo é uma filosofia do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem, que nasce de uma mudança filosófica traduzindo-se na gradual rejeição do objectivismo, aceitando-se que não existe uma unicidade da representação correcta do conhecimento, mas várias representações construídas pelos indivíduos. Esta abordagem “*aceita a realidade como uma construção colectiva, a partir da rede de relações em que assentamos a nossa relação com o mundo e que julgamos ser adoptada e válida também para os outros*” (Canavarro, 1997 b, p.195).

“O construtivismo surge como uma abordagem participativa e contextualizada, onde o indivíduo é responsável pela construção do conhecimento e pode praticar o que foi aprendido em contextos adequados”(Afonso, 2009, p. 11).

O construtivismo, enquanto paradigma da aprendizagem defende que o aprendente é um participante activo do processo, construindo o seu conhecimento baseado em experiências individuais e a aprendizagem resulta da construção de significados, individual ou socialmente, a partir de experiências.

²³ Caminhos cruzados, travessias cruzadas, travessia da paisagem em caminhos cruzados, traduz a ideia de cruzar várias perspectivas, analisar em várias direcções, numa pluralidade de percursos.

Não é uma teoria que se aplica a qualquer nível de conhecimento. Ela delimita a sua aplicação à aquisição de conhecimentos de nível avançado, em domínios complexos e pouco-estruturados (Carvalho, 1998).

Spiro et al. (1988) consideram três, os níveis na aquisição dos conhecimentos: os conhecimentos de nível introdutório ou de iniciação, os de nível avançado e os de nível de especialização (Carvalho, 1998).

O nível avançado de aquisição de conhecimentos situa-se numa posição intermédia entre os conhecimentos de nível introdutório e a especialização num assunto, pelo que os conhecimentos de nível avançado referem-se à fase que segue a introdução de um domínio do conhecimento e que precede a especialização (Carvalho, 1998).

Desta forma, a aquisição de conhecimentos de nível avançado exige mais que uma mera exposição ao assunto, em contraponto à aquisição superficial de um conhecimento que ocorre num nível introdutório. Como o autor refere, deve alcançar-se uma compreensão profunda do assunto para se poder aplicar esse conhecimento, com flexibilidade, em diferentes contextos²⁴.

A Teoria da Flexibilidade Cognitiva aplica a metáfora da travessia de uma paisagem em várias direcções, em caminhos cruzados, a domínios complexos e pouco-estruturados.

A expressão domínio pouco-estruturado deve ser entendida em oposição a um domínio bem-estruturado, que se caracteriza por uma semelhança entre os casos sendo também similares na forma como são analisados (Spiro et al., 1987).

“Influenciados por Wittgenstein, Spiro e Jehng (1990) referem que a complexidade de uma região (um caso) só será compreendida com a análise dessa região por diferentes pontos de vista contribuindo cada ponto de vista

²⁴ "[In the stage of advanced knowledge acquisition] the learner must attain a deeper understanding of content material, reason with it and apply it flexibly in diverse contexts" (Spiro, et al., 1988, p. 375).

para aclarar aspectos ainda não perspectivados. Deste modo, a riqueza de um assunto não será espartilhada, porque o conteúdo é perspectivado por diferentes ângulos” (Carvalho, 1998, p.163).

Para estes autores, uma única representação impede a compreensão de importantes facetas de conceitos complexos. O conhecimento, que deve ser usado de diversas formas, deve ser aprendido, representado e experimentado de muitos modos (Carvalho, 1998).

As múltiplas representações não se limitam aos conceitos, ou temas complexos, mas estendem-se aos casos. A complexidade dos casos necessita que sejam analisados por uma multiplicidade de perspectivas conceptuais (os temas).

Em domínios pouco-estruturados há uma grande variedade na aplicação de temas relevantes de caso para caso. Os princípios gerais não captam adequadamente a dinâmica dos casos. A flexibilidade, necessária nestes domínios, resulta da análise de diferentes casos para a qual contribuem as análises já realizadas em casos precedentes.

Desta forma, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva utiliza uma abordagem centrada no estudo de casos (Spiro et al., 1987; 1990;1991a; 1991b, cf. Carvalho,1998). A utilização de casos no ensino, para fomentar a aprendizagem contextualizada, é prática em medicina, engenharia e na formação de professores, entre outros (Carter, 1992; Merseth e al., 1993; Kolodner e al., 1996, cf. Carvalho, 1998).

Os casos são situações em que se aplica o conhecimento conceptual (Spiro et al., 1988) e podem ser uma sequência de um filme, um capítulo de um livro, um acontecimento vivido e narrado, uma história verídica ou não (Carvalho, 1998).

A noção de saltar de caso para caso, tendo várias dimensões temáticas como orientadoras das travessias, é central a esta teoria²⁵.

É de salientar que Spiro e Jehng (1990) definem flexibilidade cognitiva como a capacidade para reestruturar o próprio conhecimento, de muitas maneiras, numa resposta adaptativa ao mudar radicalmente as exigências da situação. (Spiro e tal., 1995). Consiste assim, na capacidade de, perante uma situação nova, reestruturar o conhecimento de forma a seleccionar e adaptar as necessidades, à nova situação (Afonso, 2009).

A flexibilidade cognitiva depende da existência de um leque variado de representações sobre um tópico conceptual (Spiro et al., 1988). Acrescentam os autores que o conhecimento, que tem que ser usado de diversas formas, tem que ser aprendido, representado e aplicado de muitos modos.

Para desenvolver a flexibilidade cognitiva são essenciais as abordagens de aprendizagem, ensino e representação do conhecimento que dão primazia às representações múltiplas, que vêem a aprendizagem como travessias e que fomentam a capacidade de reconstituir o conhecimento, oriundo de diversas fontes, para se adaptar às necessidades da nova situação, em vez de procurar um esquema pré-compilado que se adequa à situação (Spiro et al., 1988)²⁶.

A solução para se conseguir transferir o conhecimento pouco-estruturado, de forma adequada, para novas situações depende da flexibilidade com que o conhecimento é representado na memória e do domínio ou controlo que o indivíduo tem sobre essas representações flexíveis (Spiro et al., 1987).

²⁵ "The notion of "criss-crossing" from case to case in many directions, with many thematic dimensions serving as routes of traversal, is central to our theory" (Spiro et al., 1987, p. 187).

²⁶ "Cognitive flexibility involves the selective use of knowledge to adaptively fit the needs of understanding and decision making in a particular situation: the potential for maximally adaptive knowledge assembly depends on having available as full a representation of complexity to draw upon as possible" (Spiro et al., 1988, p. 378, cf . Carvalho 2009).

É importante assim reforçar, que no quadro da teoria referida importa a capacidade de reestruturar o conhecimento considerando múltiplas perspectivas, em detrimento da mera memorização de conhecimentos.

Com base nesta teoria surgem caminhos pedagógicos de estruturação do objecto de aprendizagem, em níveis mais avançados, caminhos esses que passaremos a resumir em breves palavras.

O caminho ou estratégia referido na literatura como o da Teoria da Flexibilidade Cognitiva propriamente dito, centra-se em casos que são analisados ou desconstruídos segundo múltiplas perspectivas. Cada caso é dividido em pequenas unidades, os mini-casos e o processo pedagógico assenta em duas linhas: a desconstrução de forma a que cada mini-caso seja analisado segundo várias perspectivas (ou temas) e as travessias temáticas que consiste em partir de um tema, seleccionando-se os mini-casos dos diferentes casos, em que o tema está presente (Carvalho & Silva, 2009)..

A “**Desconstrução e Reflexão**” caracteriza-se por ser centrado apenas num caso, embora este possa ser dividido em mini-casos. O processo pedagógico assenta em duas linhas: a desconstrução, em que o caso é analisado segundo várias perspectivas ou temas e a informação complementar, que substitui as travessias temáticas por questões a debater, em fórum, com a introdução de textos, imagens, filmes, etc, sobre o mesmo assunto, em períodos de tempo planificados. Esta estratégia é funcional num sistema de plataforma de apoio ao ensino, onde o aluno pode ser desafiado, com questões no fórum que o levem a reflectir. Segundo a literatura, este modelo é o mais comum nas plataformas de e-learning. De estudos realizados por Marques & Carvalho (2005), os alunos sujeitos ao estudo mencionaram que “*o fórum lhes permite conhecer as suas falhas (27,2%) e que são eles que tentam encontrar a resposta correcta, o que traduz numa melhor aprendizagem (18,2%)*”(cf. Carvalho, 2009).

III - O ESTUDO EMPÍRICO

1 - A QUESTÃO EM ESTUDO

No que concerne ao nosso projecto, não foi formulada uma hipótese concreta e sim uma primeira questão para a qual pretendíamos encontrar algumas respostas.

Servindo de indicação para a estratégia a seguir, a nossa questão de pesquisa formula-se visando o “*quem*”, “*como*” e o “*porquê*”²⁷ da nossa investigação, ao questionar, se **“Numa comunidade virtual do Facebook, seguindo o modelo pedagógico de SG, é possível, estabelecer uma reflexão partilhada acerca das práticas dos docentes e uma construção flexível do conhecimento relativamente à ética profissional?”**

A comunidade virtual do Facebook foi construída no Grupo “Momentos na vida de um professor”, cujos membros constituíram a população do nosso estudo e a “*quem*” se dirigiu a acção.

O facto de se pretender saber se é possível constituir uma prática reflexiva no contexto do “Momentos na vida de um professor”, determina a estratégia a ser implementada, que se adequa ao “*como*” estabelecer essa reflexão nos sujeitos.

As questões de carácter mais pessoal são itens frequentes dos inquéritos dirigidos a alunos e constituem o tema a reflectir, a partir de uma narrativa, relativamente à qual se pretende que os sujeitos tenham reflexiva crítica.. É

²⁷ Afonso (2009, p. 96), “De acordo com Yin(1994) as questões mais utilizadas na investigação são “*quem*”, “*o quê*”, “*onde*”, “*como/quanto*” e “*porquê*”.

assim determinada a estratégia a ser implementada, que neste caso se reporta a reflectir do “*porquê*” desta prática e se ela, de alguma forma, constitui um dilema para o professor.

Pelo que, procurando respostas para o “*como*” e “*porquê*” do nosso estudo, surgem as duas questões mais específicas, sendo elas, as seguintes:

Q1- O Grupo “Momentos na vida de um professor”, gerido pelo modelo pedagógico de GS será um contexto de formação adequado?

Q2- A narrativa “Profissão Cusca?”(Anexo I) será um instrumento adequado à promoção nos docentes de um olhar crítico e dilemático em relação a questões de carácter mais pessoal, existentes em inquéritos elaborados pela escola e /ou professor?

2 - O OBJECTIVO DO ESTUDO

Numa primeira interacção com a questão apresentada, o objectivo do nosso estudo é o de, *”utilizando o Facebook pretender desenvolver nos sujeitos, uma atitude crítica relativamente às suas práticas.”*

Em consonância com o desenvolvimento das questões, este objectivo foi especificado em dois distintos, mas complementares. Pretende-se assim:

O1 – No Grupo “Momentos na vida de um professor” desenvolver um contexto de formação adequado à reflexão dos sujeitos, em relação a práticas docentes.

O2 – Através da narrativa “Profissão Cusca?”(Anexo I) desenvolver nos sujeitos um olhar crítico e dilemático em relação a questões de carácter mais pessoal, existentes em inquéritos elaborados pela escola e/ou professor.

3 - A AMOSTRA

A amostra é constituída por quarenta e um indivíduos, elementos do grupo “Momentos na Vida de um Professor”, docentes em exercício de funções, ou que durante a sua vida profissional já exerceram a docência²⁸.

4 - O DESENHO DE ESTUDO

Em convergência com a concepção de Afonso (2009, p. 103) de que *“os indivíduos experienciam uma aprendizagem mais eficaz e significativa quando envolvidos em comunidades (virtuais de aprendizagem) nas quais o conhecimento é socialmente construído através da interação (...), do discurso e do consenso”*, assentámos o nosso estudo, no contexto do Grupo “Momentos na vida de um professor”.

²⁸ Dos elementos do Grupo, apenas foram considerados para o presente estudo, os docentes. A confirmação da profissão foi através do conhecimento pessoal, ou da informação constante no Mural, ou ainda, em caso de dúvida, os que confirmassem através de mensagem .

Este grupo do Facebook foi criado, construído pelo investigador, e gerido por ele, de forma a potenciar essa interacção e partilha, em torno de um texto, que constitui a Narrativa “Profissão Cusca?”(Anexo I).

Podemos assim afirmar que a estratégia geral do estudo realizado corresponde a **utilizar uma narrativa (Profissão Cusca?) como instrumento de reflexão e o Grupo do Facebook, “Momentos na vida de um professor”, como espaço de reflexão.**

Esta estratégia engloba duas linhas de acção:

A1 - A construção de uma narrativa

- Construir uma narrativa curta que possibilite a sua leitura na Internet (um texto curto de leitura simples);
- Escolha de um título que resuma e motive a leitura.

A2 - Construção de uma comunidade virtual de práticas reflexivas.

- Criar um grupo virtual no Facebook (“Momentos na vida de um professor”) constituído preferencialmente por docentes;
- Divulgação da narrativa no grupo “Momentos na vida de um professor”.
- Criar Evento e tópico de discussão no grupo “Momentos na vida de um professor” respeitante à narrativa “Profissão Cusca?”.
- Dinamizar Evento, fórum “Discussões” e o Mural do grupo “Momentos na vida de um professor”.

Para o desenvolvimento deste trabalho explorativo elaborou-se uma grelha de planificação (ANEXO II) e a partir dela descreveu-se o processo de utilização do grupo para a reflexão sobre a narrativa.

Para uma esquematização do processo elaboraram-se dois esquemas resumos (ANEXOS IIA e IIB).

Em linha com as questões, os objectivos e o desenho do estudo, foram utilizados dois instrumentos na nossa investigação, a narrativa e o grupo do Facebook, que a seguir descrevemos.

5 - OS INSTRUMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

5.1. A NARRATIVA “PROFISSÃO CUSCA?”

Na nossa investigação, a narrativa “Profissão Cusca?”(Anexo I) é o instrumento de reflexão, bem como o objecto em estudo.

Através da narrativa, os sujeitos reflectem acerca das suas práticas e dos outros docentes.

Tendo em vista a reflexão segundo várias perspectivas, o investigador realiza a introdução periódica no Facebook, de informações complementares, elaboradas por especialistas (Direito e Ciência da Educação)(Anexo III), para a desconstrução em dois temas, ou visões²⁹.

²⁹ O caminho pedagógico intitulado por “Desconstrução e Reflexão” (p.46 desta dissertação de Mestrado), tem como base a Teoria da Flexibilidade Cognitiva. Pelas características

A narrativa é também o objecto de reflexão por parte dos sujeitos, num universo virtual, uma vez que será analisada e dissecada pelos intervenientes, numa participação que se pretende activa, utilizando as ferramentas disponíveis.

Como instrumento de investigação, a narrativa foi construída pelo investigador, seguindo a estratégia de acção delineada (cf. A1 pg. 50 desta Dissertação de Mestrado).

Descrevemos e justificamos a seguir, certas decisões acerca do conteúdo e da forma de apresentação da narrativa aos sujeitos e que induziram esta estratégia:

- **Quanto ao conteúdo:**

Embora na sua vida profissional, o investigador possua vastas vivências positivas e enriquecedoras, que de uma forma muito ligeira poderiam ser utilizados como narrativas, **foi de momentos pouco usuais**, pela sua inusitada pertinência e pela invulgar obrigação à reflexão³⁰, que este construiu a narrativa .

Foram vários, os momentos resumidos no texto. Alguns, apenas pequenos comentários de desagrado, outros, situações que se revelaram dilemáticas. Principalmente na última dezena de anos, as “sensações” constrangedoras partilhadas nas salas de aulas, com alunos que, de uma forma

apresentadas dos diferentes caminhos, e tendo presente as características contextuais do nosso estudo considerou-se que a “Desconstrução e Reflexão” seria o caminho mais adequado uma vez que promove a aprendizagem de assuntos complexos e exige do sujeito uma participação activa, começando por proporcionar uma análise em profundidade, seguindo-se as questões no fórum, que o poderá levar a várias travessias e desta forma, pela participação, o levará à reflexão, ao amadurecimento de conhecimentos e ao aumento da flexibilidade cognitiva.

³⁰ Esta obrigação à reflexão, após o momento vivido gera por vezes situações de conflito no professor, por vezes dilemáticas, e que por vezes poderá levá-lo a alterar as sua práticas.

ou de outra, eram sujeitos a vários questionários, em várias situações, em várias disciplinas, em vários momentos, foram crescendo. Estes estão resumidos na narrativa apresentada.

De facto, um aluno que se encontre no nono ano de escolaridade, durante o seu percurso escolar, poderá ter já respondido a um número impensável de questionários: para o Projecto Curricular de Agrupamento, para o Projecto Curricular de Escola, para o Projecto Curricular de Turma, para várias disciplinas, além de outros menos frequentes, como trabalhos de grupo de colegas, bem como os de investigação.

Os questionários são compostos de variadíssimos itens, itens esses que são elaborados por vários intervenientes na vida escolar. A nossa reflexão inclina-se numa abordagem crítica, não apenas o número de questionários a que o aluno está sujeito durante o seu percurso escolar, mas essencialmente, ao conteúdo dos itens.

O conteúdo desses itens mostra-se como uma obrigação de reflexão. Essa obrigação de reflexão poderá levar a vários conflitos. Entre eles, “a importância de conhecer o aluno” VS “direito à privacidade”, uma situação dilemática de decidir entre a necessidade que sente em conhecer o aluno, ou manter a privacidade deste.

Serve de exemplo, o item “*Com quem vives?*”. É uma questão simples e usual em questionários ao aluno. No entanto, uma resposta ao item “com quem vives?” pode, para o docente ser uma questão de resposta simples e de importância fulcral, para conhecer o aluno e/ou caracterizar a turma, mas para o questionado, por vezes, poderá ser uma resposta muito difícil de dar e aceitar.

Nestas condições, a experiência profissional leva-nos a duas formas possíveis de reacções por parte do aluno:

- Uma reacção passiva respondendo com a verdade, ou com a ausência dela: Com a verdade, adicionando a esta, que para ele é terrível, o ter que assumi-lo na resposta; com a ausência dela, respondendo com o que seria o seu

desejo e, com isso aumentando o seu sofrimento, já que à situação dolorosa da resposta, acrescenta a situação imprópria da mentira. E há muitos alunos que preferem a mentira à sua realidade. Estes momentos não são fáceis de serem registados, mas poderão ser mais frequentes do que a maioria dos docentes possa supor.

- Uma forma não passiva, não respondendo. A ausência de resposta a um item como “com quem vives?” , à primeira análise, induz passividade, mas, que se o aluno for questionado pela falta dela (da resposta), por vezes responde que não se esqueceu. Quando um aluno deixa em branco uma questão deste género, o mais provável é que não pretende responder.

Por vezes há alunos, que além de não responderem referem porque o não fizeram.

São momentos como esses que foram registados na narrativa. Alunos que, mais do que se recusarem a responder, pretendem referir porque não o fazem. A narrativa (ANEXO I) “fala” de um aluno assim. Um aluno já no nono ano, cansado de responder a vários questionários, com questões que de uma forma ou de outra, por uma razão ou outra, as suas respostas foram desagradáveis de dar.

Para que as reflexões dos sujeitos não fossem dissipadas para outros temas e preocupações da vida escolar, a construção da narrativa foi delineada, tendo como base um aluno caracterizado por comportamento e aproveitamento considerados bons³¹.

Para que também a relação pedagógica não fosse uma situação a analisar na narrativa, escolheu-se aquela que na experiência profissional se intui como a preferível para o professor: uma abordagem no fim da aula e sem ser na

³¹“Era um dos melhores alunos da turma, em aproveitamento e comportamento, segundo informações recolhidas em Conselho de Turma. “Professor, desculpe, não vai levar a mal o que lhe vou dizer”(ANEXO I).

presença de outros alunos³². Apenas em cena o professor e aluno. Este aluno abarca em si e na sua dialéctica, um conjunto de situações, umas de momentos vividos com os alunos, outros imaginados, perante distintos itens de questionários.

As questões consideradas dilemáticas não decorreram de apenas um questionário, ou apenas com um aluno, mas de inúmeros questionários que proliferam nas escolas.

A narrativa, em jeito de perguntas, hiperboliza esses itens, com o objectivo de que, perante estes, os sujeitos reflectam e se possível, de uma mera participação como indivíduos, se possam tornar indivíduos que se questionam, antes de questionar.

- **Quanto à forma de apresentação da narrativa aos sujeitos:**

Atendendo ao ambiente contextual em que vai ser utilizada, a narrativa foi elaborada de forma a que a história contada, não ultrapassasse uma página de um documento Word e assim fosse de fácil leitura no ecrã do computador.

A narrativa foi introduzida no ambiente contextual, no “Mural”, no fórum “Discussões” e em mensagens através de “Copy-Past” do documento Word, ou da importação deste, do Google Docs³³.

Outra decisão relevante foi a escolha do título da narrativa “Profissão Cusca?”. Este título com um reduzido número de palavras foi intencionalmente escolhido para, primeiro, ser de fácil memorização, segundo, após a leitura da narrativa, ser de fácil compreensão a sua escolha.

³² “No fim de uma das primeiras aulas de Geografia de uma turma do nono ano, logo depois de o professor recolher as “Folhas de Caderneta”, que tinha entregue aos alunos para preenchimento, um deles pediu para falar com o docente no fim da aula.”(ANEXO I)

³³ Também é possível utilizar programas de imagem, ou o “Acrobat”, para fotografar (editar como imagem) um texto com menor extensão, por exemplo, um parágrafo do texto e introduzi-lo em qualquer uma das opções referidas anteriormente.

Com o título pretendeu-se, também, gerar interesse na leitura da narrativa. A utilização da palavra “cusca” teve a intenção de “motivar” o sujeito para a leitura da história, na medida em que, sendo um vocábulo com uma conotação pejorativa, provoca um “choque”.

Assim, as poucas palavras do título permitem que seja fácil de reter, mas o seu significado implícito poderá suscitar interesse³⁴ dos sujeitos, realçando o objecto de reflexão.

De uma forma resumida, a construção da narrativa foi realizada tendo como suporte uma experiência profissional e um conjunto de situações que levaram a que esses momentos produzissem uma reflexão.

5.2. O GRUPO “MOMENTOS NA VIDA DE UM PROFESSOR”

O nome do grupo - “Momentos na vida de um professor”

As situações vividas em contexto escolar foram gravadas na memória do investigador e por vezes, em pequenos registos. Registaram-se momentos: “Momentos na vida de um professor”. Esses momentos, como todos os momentos de uma vida, podem ser considerados bons ou maus, importantes ou irrelevantes.

O título do grupo e o próprio grupo nasceram assim, da ideia de que há momentos na vida de um professor que devem ser partilhados e analisados, também, como casos da educação, relevantes, tanto para a formação inicial,

³⁴ O interesse suscitado nos sujeitos, em linha de acção com a “Motivação”, (Etapa 1) do modelo de GS, adoptado para a gestão do contexto virtual.

como para a formação contínua dos docentes, nomeadamente na formação ética.

A utilização do grupo do Facebook, “Momentos da vida de um professor”, como instrumento do estudo foi atendendo a que este seria também, o contexto (virtual) do próprio estudo.

Pela importância deste facto, a sua construção foi registada **exaustivamente** nas páginas seguintes.

Em alguns registos pode considerar-se uma repetição de registos anteriores. Contudo, dada a importância da construção da comunidade virtual, não omitiremos essas passagens.

6 - O CONTEXTO DO ESTUDO

6.1. A CONSTRUÇÃO DO CONTEXTO

CRIAÇÃO DO GRUPO NO FACEBOOK

Tendo consciência que o processo de criação, implementação e dinamização de um Grupo numa rede virtual poderá servir como base a experiências no campo do ensino e aprendizagem, optou-se por uma descrição

pormenorizada dos passos realizados e das opções tomadas, facilitando ao possível leitor/investigador, a sua utilização.

Pela mesma razão, na construção deste contexto virtual considerou-se mais pertinente, a indicação dos pontos fracos e pontos fortes, por etapa do processo pedagógico, além dos obstáculos previstos/não previstos e decisões tomadas para os ultrapassar.

Apesar da extrema importância do suporte técnico para a implementação e desenvolvimento do grupo na rede virtual Facebook, não nos debruçaremos sobre ele com exaustão, uma vez não ser o objectivo do trabalho explorativo. Salienta-se, uma vez mais, da importância de os intervenientes possuírem alguns conhecimentos de tecnologia e sem os quais todo o processo se revelaria impraticável.

Embora numa primeira fase da criação do grupo, e em algumas situações, o trabalho desenvolvido possa parecer mais específico de um técnico, não o é de todo apenas técnico, uma vez que envolve decisões pedagógicas, no que diz respeito tanto à acção imediata, como ao processo em si.

A criação e acesso ao grupo foi objecto de um projecto de investigação anterior, acerca das Redes Sociais e a Formação dos Professores, para uma disciplina do 1.º ano do mestrado. No desenvolvimento desse projecto elaborou-se e implementou-se o grupo “Momentos na Vida de um Professor”.

Tendo como suporte o grupo partiu-se para a sua dinamização através de pequenas narrativas, que se colocavam à discussão dos membros do grupo.

Com pequenas alterações na informação que caracterizou o grupo, utilizou-se o mesmo, na divulgação da narrativa.

Passamos a descrever pormenorizadamente, as etapas de criação do grupo.

1 - IDENTIFICAÇÃO DO GRUPO “MOMENTOS NA VIDA DE UM PROFESSOR”

1.1. Escolha do nome do grupo: **“Momentos na Vida de um Professor”**
(já referido anteriormente).

1.2. Foto de perfil

A **foto de perfil** é constituída por uma imagem criada para o efeito, de forma a que esta possibilitasse a identificação imediata do grupo **“Momentos na vida de um professor”** (logótipo) (cf.fig2).



Fig. 2 – Foto de perfil / Logótipo

1.2.1. Edição da foto de perfil

1.2.1.1. A foto foi elaborada num programa acessório do Windows, o “Paint”(Fig.3). Contudo, o software do Facebook permite que a foto seja qualquer imagem.



Fig. 3 – Construção da Foto dos “Momentos na vida de um professor”, no programa Paint

1.2.1.2. A imagem é introduzida na página de grupo pela opção de **foto de perfil** e por importação desta, seguindo as instruções. Salienta-se neste processo, o alerta dos administradores da rede Facebook, em relação aos direitos de autor (Copy Right) e outras condições de serviço (anexo IV) (Fig.4). Este tipo de alerta é constante em todos os passos dados no Facebook, que digam respeito à publicação de imagens e vídeos.



FIG. 4 - Alerta na introdução da foto de perfil do Grupo

2 - CRIAÇÃO TÉCNICA E PEDAGÓGICA DO GRUPO “MOMENTOS NA VIDA DE UM PROFESSOR”

2.1 – Criar grupo

Numa página pessoal do Facebook³⁵ clica-se em “**Criar Grupo**”. De imediato se abre a janela correspondente (Fig 5).

Seguem-se instruções que são de fácil compreensão. O detentor da página será designado por “**Criador do grupo**” e apenas ele terá a possibilidade de eliminar o grupo, uma vez que foi ele que o criou.

É também automaticamente registado como um “**administrador**” do grupo. Apenas ele terá hipótese de registar outros membros como administradores.



Fig. 5 – Janela correspondente a Criar Grupo

³⁵ mas preferencialmente deve-se utilizar uma página criada para suporte da actividade (“Vide” Conclusões)

2.2 - Editar definições do grupo

Após a criação do Grupo é necessário passar às **“Definições do GRUPO”**. Estas são escolhidas no comando **“Editar definições do grupo”**, que se encontra no canto superior esquerdo da página, abaixo da foto de perfil do grupo (Fig.6).

As definições do Grupo **podem ser alteradas a qualquer altura**. Nesta fase inicial, a edição das definições do Grupo é o processo mais importante.



Fig.6 - Comando “Editar definições do grupo”

- No **“Editar definições do grupo”** somos conduzidos a vários separadores:

“Personalizar; Moderadores; Membros e Convidar”(Fig.7).



FIG. 7 - As várias opções fornecidas no “Editar”

Cada um destes separadores é uma página e permite ao administrador do Grupo, a tomada de decisões quanto ao tipo de grupo que se pretende.

2.2.1. Personalizar

Na página “**Personalizar**” é possível optar por diversas características para o grupo que se pretende criar, **sendo a mais importante, a escolha em termos de privacidade**. O Facebook permite originar três tipos de grupo, grupos esses, definidos na rede, como a seguir se transcreve “ipsis-verbis”, da página:

- **grupo aberto** (“todos podem aderir e convidar outros para aderirem. A informação e o conteúdo do grupo podem ser vistos por todos e indexados por motores de busca”).
- **grupo fechado** (“Os administradores têm que aprovar os pedidos de adesão de novos membros. Qualquer um pode ver a descrição do grupo, mas apenas os membros podem ver o Mural, o fórum e as fotos”).

- **grupo secreto** (“Este grupo não vai aparecer em resultados de pesquisa ou nos perfis dos seus membros. A associação é por convite apenas, e apenas os membros podem ver a informação e conteúdo do grupo.”).

O “Momentos na vida de um professor” é um grupo fechado. Os administradores do grupo aprovaram os pedidos de adesão posteriores e os conteúdos da página do Grupo, apenas é visível aos membros.

2.2.2 Moderadores

O separador seguinte é a página “**Editar moderadores**”. Como o próprio nome indica, nela é permitido ao administrador que, caso pretenda, escolha de entre os membros, um ou mais moderadores. Estes ficam com o papel de moderação do fórum discussões. Em qualquer altura o administrador do grupo pode alterar estas instruções.

2.2.3 Membros

Passamos para o separador seguinte, “**Membros**” (fig. 8). Ao clicar-se neste comando entramos no “**Editar Membros**”. Neste, o administrador tem ao seu dispor, várias opções, entre elas, “**Membros**” (fig.8), onde pode escolher tornar administrador ou remover os membros do grupo, e, “**Administradores**” (onde o “criador do grupo surge

automaticamente, além de outros membros que este possa ter convidado para serem administradores).



FIG. 8 - Lista de membros no separador “Membros”

O “Momentos na vida de um professor” possui dois administradores, respeitantes aos dois projectos de mestrado que têm como suporte, o grupo “Momentos na vida de um professor”.

2.2.4 Convidar

Ainda no “**Editar definições de grupo**”, o separador “**Convidar**” permite que façamos convites aos amigos das nossas páginas pessoais do Facebook.

2.3 - Os vários “locais” da página do grupo “Momentos na vida de um professor”.

2.4

2.4.1 Mural

A página principal (front page) de qualquer grupo do Facebook é designada por “Mural”. Nela é possível observar os vários separadores da página. Estes separadores constituem sub-páginas do Grupo. A página do grupo é assim formada por várias páginas: “Mural”, “Info”, “Discussões”, “Fotos”, “Vídeo” e “Eventos” (cf. fig.9).



FIG. 9 - O “Mural” do “Momentos na vida de um professor”

O “**Mural**” é a “frontpage” do Grupo e é sobretudo uma opção que permite transmitir informação e comunicar.

É uma ferramenta que permite a comunicação em momentos distintos sem a presença dos sujeitos (ferramenta assíncrona). Nele é possível partilhar o **Estado; Foto, Ligação e Vídeo**.

A introdução e actualização da informação no Mural não são seguidas de notificação para os membros do grupo. Estes apenas só se visitarem a página é que terão conhecimento do que se vai introduzindo no Mural.

Optou-se por permitir que todos os membros do Grupo pudessem publicar nesta página. Contudo, os administradores do Grupo podem eliminar qualquer conteúdo do **Mural**.

Na criação do grupo “Momentos na vida de um professor”, o passo seguinte foi a edição da informação a incluir na página “**Info**”, pelo que iniciamos esta etapa referindo todas as opções/decisões tomadas.

2.3.2. Info

Inicia-se com um aspecto geral da janela do “Info”:

A “**Info**” divide-se em três tipos de informação: **Informação básica**, **Informação de contacto** e **Notícias recentes** (cf. Fig.10). A informação existente na página “**Info**” do Grupo consta do Anexo V.



FIG. 10 - Página “Info”

A edição da informação da página “**Info**”, após a criação do Grupo, pode ser alterada, actualizada e eliminada, pelos administradores do grupo, em qualquer momento.

No momento inicial procedeu-se à edição da informação básica.

- A edição da **Informação Básica** da página “**Info**” (fig.11) revelou-se como um dos primeiros problemas na concepção do Grupo:

Como é possível verificar através da figura, a selecção do tipo de Grupo é obrigatória.

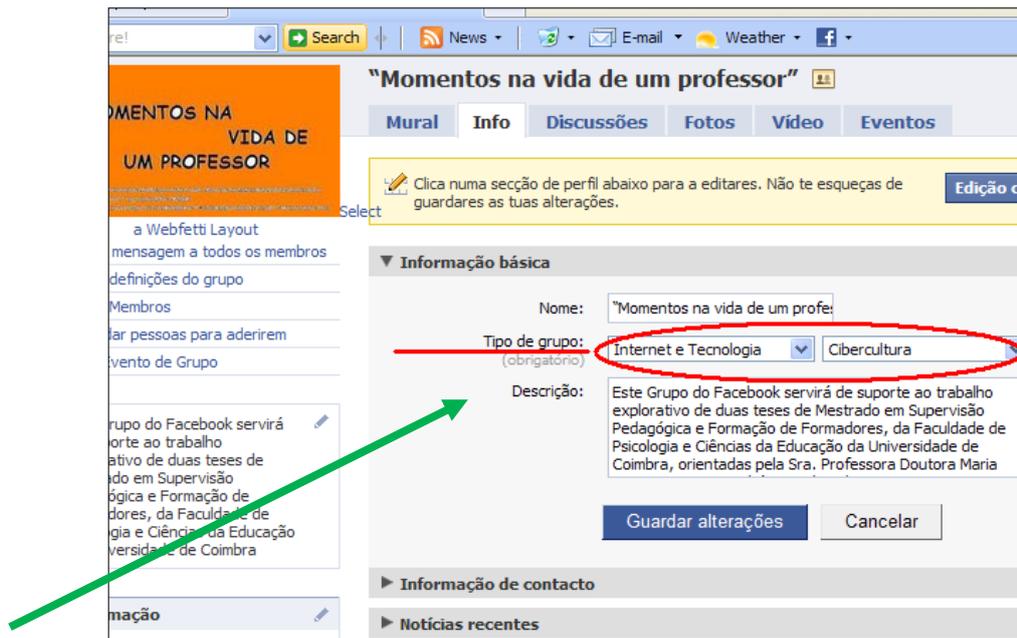


FIG. 11 - Informação básica

- Um dos primeiros obstáculos³⁶ encontrados foi então, a selecção da categoria do grupo e do **tipo de grupo** (Fig.11).

Em primeiro lugar é necessário seleccionar a categoria.

Das categorias apresentadas (e não existem outras possibilidades) optou-se por “Internet e Tecnologia” (cf. Fig.11). Ao clicar-se numa

³⁶ Considerou-se um obstáculo, dado que as opções, tanto para a categoria como para o tipo de grupo são apenas as apresentadas pelo Facebook, não havendo possibilidade de fazermos uma categorização personalizada

categoria, de imediato são visualizadas as opções do tipo de grupo, para essa categoria. Das apresentadas, a nossa selecção foi a **“Cibercultura”** (Fig.11).

- Dos tipos de grupo (cf.Fig.12), que a categoria **“Internet e Tecnologia”** apresenta, como possíveis escolhas, seleccionou-se **“Cibercultura”**.



FIG. 12 - Selecção do tipo de grupo que define o “Momentos na vida de um professor”

Referiu-se a escolha da categoria como um dos obstáculos /pontos fracos na “Criação” do Grupo, isto porque, das opções disponíveis, nenhuma delas se encaixa no tipo de grupo que se pretendia (Docência).

Passamos a indicar através de imagens, as categorias e respectivos grupos opcionais que analisámos:

-“**Interesse geral**”. Como é possível verificar na figura seguinte (Fig.13), existem variadíssimos tipos de grupo para esta categoria. Contudo nenhum deles, associado à categoria, seria o adequado para caracterizar o Grupo.

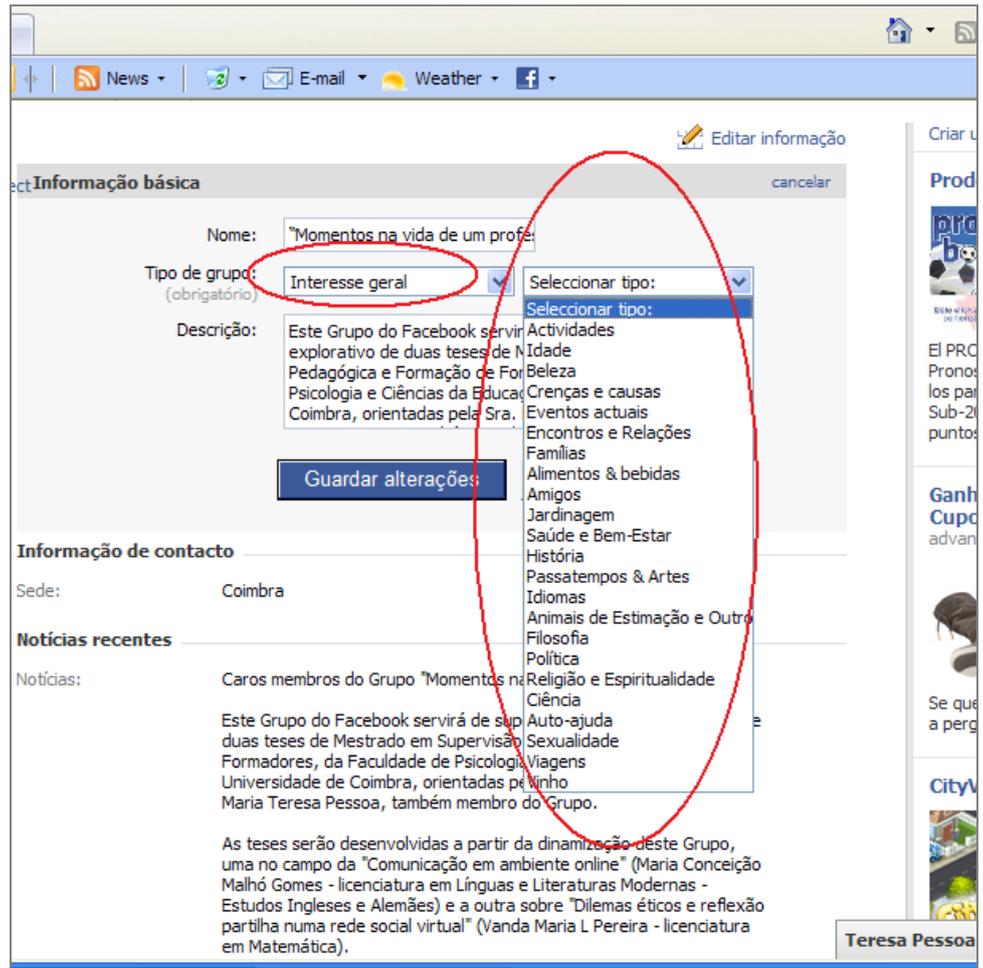


FIG. 13 - Diferentes tipos de grupo para a categoria “Interesse Geral”

- “**Estudantes**” foi outra categoria analisada. Das opções existentes e tendo em conta o tipo de grupos associados, numa primeira leitura foi esta opção, a nossa primeira escolha. O tipo de grupo seleccionado seria “**Grupos de Estudo**” (Fig.14).

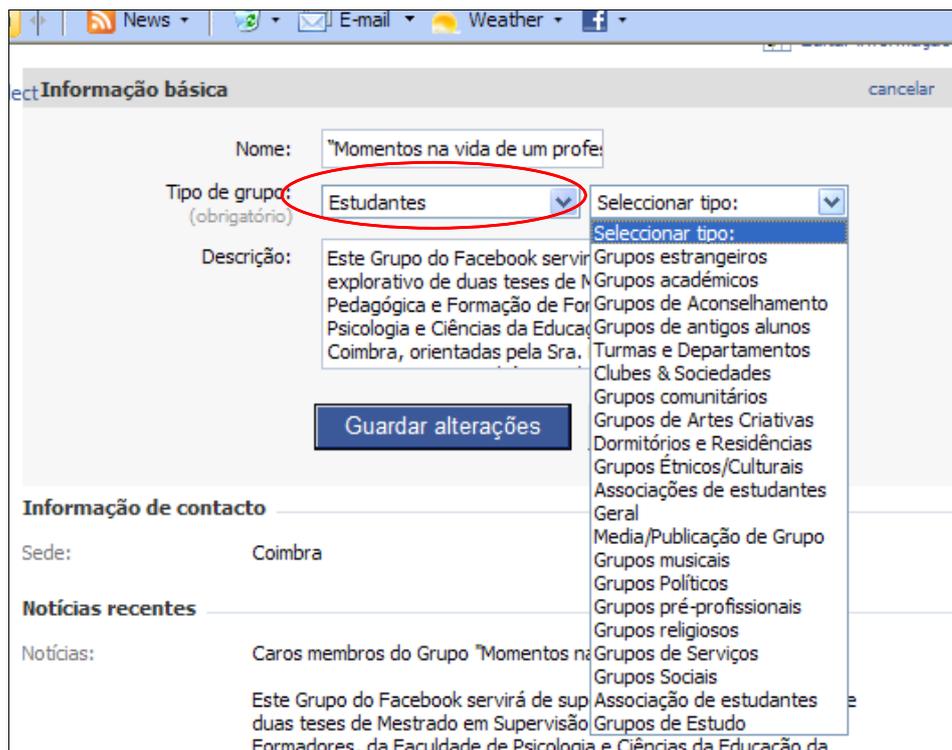


FIG. 14 - Diferentes tipo de grupo para a categoria “Estudantes”

- Contudo ao analisarmos o mural da página “**Info**”, com esta informação editada (cf. Fig.15) pudemos constatar que o Grupo “Momentos na vida de um professor” seria facilmente considerado pelos sujeitos, numa leitura em flash, um grupo criado por estudantes em geral (básico, secundário e universitário). Por esta razão, decidiu-se não indicar esta categoria e sim, a vigente.



FIG. 15 - Categoria – Estudantes

2.3.3. Fotos e Vídeos

Outros dos separadores existentes são os designados por “Fotos” e “Vídeos” (cf. Fig. 16).

Estas ferramentas servem para introduzir materiais auxiliares em imagem.

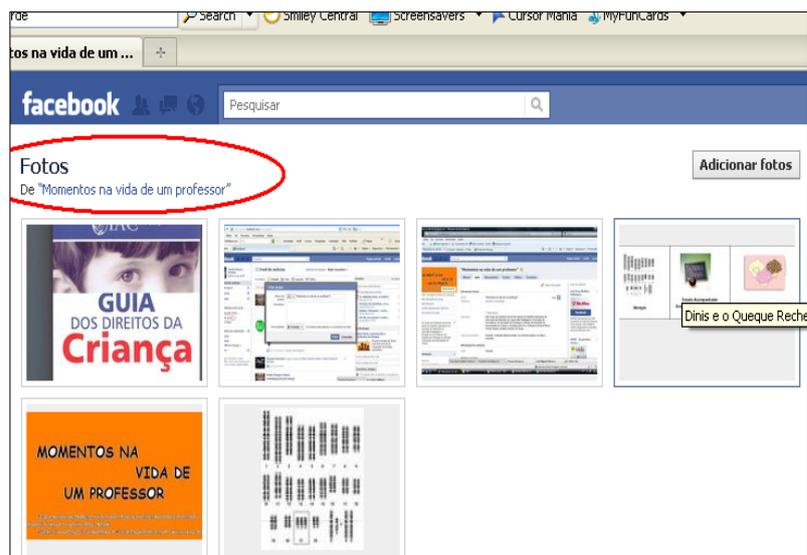


FIG. 16 - Página “Fotos”

2.3.4. Eventos

O separador “**Eventos**” é conforme o próprio nome indica, a página correspondente aos Eventos do Grupo (cf. Fig. 17).

Apenas os Administradores do Grupo têm a possibilidade de criar eventos e estes constituem uma ferramenta importante na implementação e dinamização do Grupo.

No grupo “Momentos na vida de um professor” foi criado o Evento “Profissão Cusca?” (cf. Fig. 17). No Facebook, os Eventos podem durar 4 meses.



FIG. 17 - Evento “Profissão cusca?”

2.3.5. Discussões

A página **“Discussões”** é mais uma ferramenta assíncrona que temos ao nosso dispor e corresponde ao fórum em outras redes e sistemas de comunicação da Internet (cf. Fig.18).

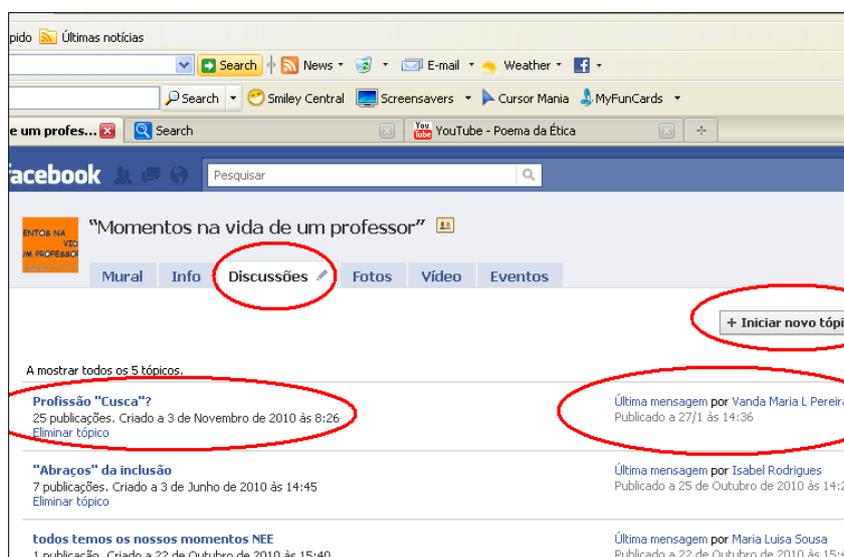


Fig. 18 – Tópico “Profissão cusca?” no fórum “Discussões”

É um “local” para realizar discussões sobre uma determinada temática.

Neste trabalho, os tópicos introduzidos em **“Discussões”** complementam os **“Eventos”**.

Em termos de comunicação é uma ferramenta com um potencial mais completo que o Mural, uma vez que todos os membros que deixarem um comentário no fórum **“Discussões”**, respondendo ou acrescentando algo ao tópico em discussão, têm notificações imediatas (avisos) na suas

páginas pessoais. Permite assim o estabelecimento de “um diálogo” mais contínuo entre os membros do fórum.

Em consonância com o **Evento**, o tópico introduzido para este trabalho intitulou-se “Profissão Cusca?”. Cada tópico introduzido tem um registo. É assim possível verificar a data do início do tópico em discussão no fórum, o número de intervenções existentes até à data (as publicações), a data da última intervenção e o seu autor. É também possível ao administrador eliminar o tópico em discussão (cf. Fig. 18).

2.3.6. Mensagens

A “**Mensagem**” é outra ferramenta que tivemos à nossa disposição para a dinamização do grupo (Fig.19).

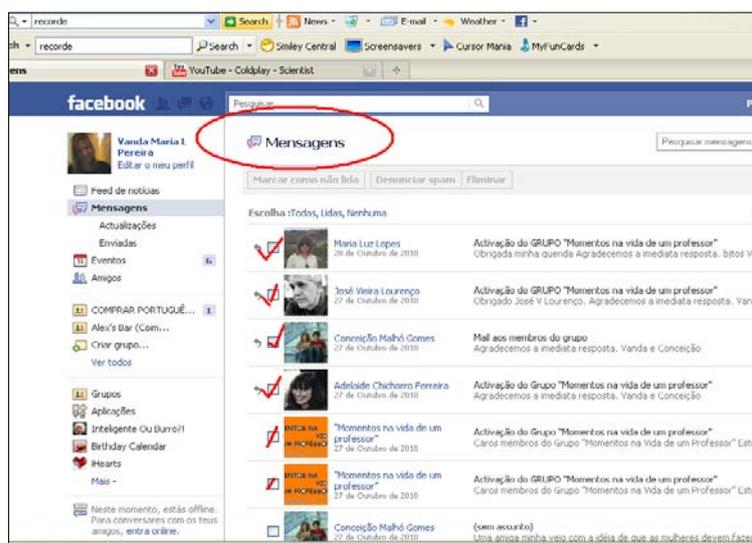


FIG. 19 – Registo de algumas mensagens

As mensagens são apenas possíveis enviar pelos administradores do grupo. Estes recebem a respostas à mensagem enviada no “post” mensagens, da sua pasta pessoal (cf. Pág.19).

2.3.7. O Chat

O “Chat” é uma ferramenta síncrona muito importante, uma vez que possibilita a comunicação em tempo real (Fig. 20).



FIG. 20 - "Chat"

Neste trabalho explorativo, esta ferramenta não foi muito utilizada, apenas o foi entre as administradoras do Grupo e a Coordenadora da Tese (Fig. 20). Não foi utilizada

para comunicar, uma vez que nem todos eram “amigos” dos outros membros e a utilização do Chat neste Grupo do Facebook apenas seria possível entre membros que fossem amigos.

6.2. - A GESTÃO DO CONTEXTO

A gestão do grupo “Momentos na vida de um professor” esteve de acordo com as cinco etapas do Modelo **e-Moderating**, de Gilly Salmon.

Convite de adesão e motivação dos sujeitos

De entre os amigos das páginas pessoais dos administradores foram seleccionados preferencialmente docentes em exercício, ou que, num determinado período de tempo tenham exercido a docência, nos vários níveis de ensino, mas na sua maioria são docentes ainda em exercício.

Contudo, existem outras profissões, entre os membros do grupo. Os sujeitos da nossa investigação são os elementos do grupo, que sejam professores e são eles que constituem a amostra.

Refira-se uma vez mais que esta fase do processo já tinha sido concluída no segundo semestre do 1º ano de mestrado, quando se implementou o grupo “Momentos na vida de um professor”, para a realização de um trabalho, que serviu de suporte a esta tese.

O passo seguinte foi a motivação dos sujeitos, tanto para aderirem, como para participarem na reflexão, com o envio de uma mensagem aos membros do grupo, onde se informava que o grupo serviria de suporte à realização de duas dissertações de mestrado e solicitava-se a colaboração de todos e em breves palavras era descrito como os membros do grupo poderiam colaborar (Anexo VI)

Após a adesão, a motivação dos sujeitos foi através da introdução da narrativa no “Mural” do Grupo, narrativa essa que serviu como matéria prima para iniciar a interação entre os membros. (Anexo VII).

Tornando a introdução da narrativa mais formal, utilizaram-se todos os recursos disponíveis para facilitar e motivar a criação de um ambiente propício a uma comunidade virtual.

Foi assim elaborado e criado um **Evento, “Profissão Cusca?”** (anexo VIII). Ao ser criado online esse Evento, todos os membros do grupo receberam uma “notificação”, para participarem no Evento. Essa notificação é gerada informaticamente e logo de imediato à criação do Evento.

O passo seguinte foi o envio de mensagens, uma para participarem no Evento “Profissão Cusca?”, outra, com a narrativa que serve de base ao evento (Anexo IX).

Socialização online dos sujeitos

Em termos pedagógicos, as ferramentas mais utilizadas nesta etapa foram o envio e recepção de informação através de mensagens (Anexo X), de “Posts” no Mural do Grupo, no Evento “Profissão cusca?” e a resposta ao tópico “Profissão cusca?”, no fórum “Discussões”.

É nesta etapa que a interação entre os intervenientes começa a surgir e se torna fundamental. Como estratégia de facilitação da interação, as

mensagens enviadas aos participantes (aprendentes, os sujeitos) devem ser na sua maioria, de partilha pública, i.e., deve ser enviada a mesma mensagem para todos e de forma a que a resposta seja do conhecimento colectivo.

Contudo, esta partilha pública das respostas às mensagens enviadas para todos, não foi possível no nosso trabalho de socialização Online, uma vez que no Facebook, não permitiu mensagens colectivas para todos os membros³⁷. Para colmatar esta dificuldade encontrada, foi referido no “Mural” do Grupo (primeira página), o envio de mensagens a todos os membros, assim como o seu conteúdo.

Simultaneamente à criação do Evento “Profissão cusca?” foi introduzido no fórum **“Discussões”** do Grupo **“Momentos na vida de um professor”**, um tópico referente ao **Evento “Profissão cusca?”** (Anexo XI).

Como já referido anteriormente, na estrutura de suporte técnico (dos recursos informáticos do Grupo da rede virtual Facebook) o fórum **“Discussões”** é o recurso mais completo em termos de comunicação, porque esta ferramenta assíncrona proporciona uma vivência mais activa e permanente, uma vez que os membros ao registarem um comentário, são imediatamente informados, (email e notificação), que houve resposta à sua intervenção, ou que houve a introdução de mais registos, promovendo a resposta, logo a comunicação, fundamental na socialização.

A participação através do fórum **“Discussões”** torna-se assim mais efectiva.

Uma das estratégias adoptadas para a motivação à socialização foi o envio de outra mensagem aos elementos do grupo que ainda não tinham respondido se iriam participar no Evento. (Anexo XII). O Envio de mensagem aos sujeitos a incentivar a sua participação, embora se possa considerar como

³⁷ Actualmente o Facebook permite mensagens para várias pessoas com partilha de resposta, mas apenas nas páginas pessoais.

ainda pertencendo à primeira etapa do Modelo de Gilly Salmon (Motivação), elas permitem estabelecer um diálogo e como tal, a socialização.

O envio de mensagens foi a principal estratégia adotada para socialização dos sujeitos. É de referir que, quando se obtinha uma resposta às mensagens enviadas, estas eram de imediato retribuídas, permitindo a rápida socialização entre o sujeito e o investigador.

Com sacrifício pessoal, uma vez que “obrigou” a uma permanência online quase diária, por parte dos investigadores, as respostas aos sujeitos intervenientes (que registavam as suas intervenções em email, e/ou comentários no fórum, e/ou no Mural) foram realizadas, quando, não imediatamente, foram sempre em tempo útil.

Uma estratégia influente na socialização é a “chamada de outrem ao diálogo”. Nos comentários registados tentou-se sempre colocar os nomes de vários sujeitos. Foi introduzido, sempre que possível, o nome de outro sujeito, na resposta ao comentário de um sujeito anterior.

Resumindo, a socialização dos sujeitos foi implementada através do envio e resposta de mensagens e pela dinamização de vários espaços da página:

- no **Mural** (Anexo XIII);
- no **Evento “Profissão cusca?”**(Anexo XIV);
- no Fórum **“Profissão cusca?”**de **“Discussões”** (Anexo XV).

Partilha de informação

O investigador, enquanto supervisor da comunidade virtual, além de fornecer materiais de estudo providencia todo o suporte técnico e pedagógico, que permite a utilização desses materiais (apoio na utilização da tecnologia e na execução de

tarefas). Neste ponto, os sujeitos começam a envolver-se com a informação que lhes é apresentada, estando as suas atenções mais canalizadas para os conteúdos.

A troca de informações é motivação para uma participação mais activa, que por sua vez desencadeará um aumento da informação disponível. Pode acontecer um desenvolvimento em espiral, na troca de informações.

Dada as características do fórum “Discussões”, que notifica imediatamente os intervenientes aquando da intervenção de outros, a partilha de informação seria mais frequente neste “local” do grupo. Contudo o fórum não permite adicionar links, imagens, ou vídeos.

No fórum “Discussões”, a partilha de informação estabeleceu-se na partilha de ideias, de vivências inseridas nos comentários dos sujeitos intervenientes.

O Mural do grupo é o “local” da página que permite a partilha de informação através de imagens, vídeos e outras publicações.

Construção do Conhecimento

Centrada na comunicação e condicionada pelo grau de envolvência dos sujeitos, a construção do conhecimento é mais evidenciada no fórum “Discussões”.

Após a socialização e a partilha de informação, os sujeitos comunicam entre si, as suas reflexões acerca da história, registando-as no fórum.

A gestão contextual realizou-se tendo como meta, a construção do conhecimento à luz do Direito e das Ciências da Educação, de forma que o desenvolvimento deste permite-se construir nos sujeitos uma reflexão das suas práticas.

Desenvolvimento

Segundo o modelo de GS, no desenvolvimento do conhecimento já não se supõe uma elevada interacção entre os intervenientes, sendo a intervenção do supervisor praticamente nula, uma vez que se desenvolve o trabalho mais individual.

O desenvolvimento é também é referido como a etapa de “abertura ao exterior”, permitindo a construção e desenvolvimento do conhecimento, com agentes externos.

Assim, foram convidados dois especialistas, um em Direito e outro em Ciências da Educação para participarem na reflexão em torno da narrativa. Esses especialistas emitiram um parecer à luz da sua especialidade, parecer esse que foi introduzido nos diversos locais da página do grupo.

Refira-se que, anterior à publicação dos pareceres foram introduzidos, nos diversos locais da página do Grupo, os currículos resumidos desses especialistas.

7 - PROCEDIMENTOS NA RECOLHA E TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

A recolha e tratamento da informação foi estruturada de forma a possibilitar a análise dos resultados do estudo, tendo em vista as questões levantadas (cf. Questões Q1 e Q2, pg.48, deste capítulo).

7.1. RECOLHA DA INFORMAÇÃO

O nosso estudo, com interesses *descritivos* e *exploratórios*, enquadra-se numa investigação de natureza *qualitativa*, pelo que, a informação recolhida assenta essencialmente em dados qualitativos.

Esses dados, apresentados em forma de palavras podem ser recolhidos de diferentes modos, nomeadamente, de descrições de situações, de fragmentos de comentários, de histórias, etc.

Numa análise qualitativa, os dados mantêm-se em forma de palavras, organizados em textos e através de um processo sistemático e flexível são analisados, procurando-se regularidades entre eles.

Contudo, embora o suporte central do estudo qualitativo sejam dados qualitativos, isto não invalida, o recurso a técnicas quantitativas³⁸.

Seguindo esta linha de pensamento, no nosso estudo utilizámos essencialmente dados qualitativos, mas não nos furtámos a utilizar, também, alguns dados quantitativos.

Um outro aspecto a salientar da recolha da informação é a selecção dessa informação. Segundo Bogdam (1982, p. 73), “*os dados qualitativos referem-se aos materiais em bruto*³⁹, *que os investigadores recolhem da realidade*”.

Ao conceberem os dados como informações recolhidas do ambiente natural, o problema que se pode colocar na investigação que utiliza métodos qualitativos é o de definir aquilo que pode ser considerado informação pertinente, ao que se pretende estudar.

³⁸ Morse (1994, p. 225) é de opinião de que o investigador qualitativo pode recorrer a técnicas quantitativas, quando necessita de responder a questões específicas.

³⁹ “Rough materials”

Desta forma, num estudo qualitativo, embora se possa já ter uma ideia inicial, das técnicas que se venham a utilizar, as escolhas são modificadas ou restringidas, em conformidade com a informação recolhida.

De acordo com McMillan e Schumacher (1989, p.41), as técnicas de recolha mais utilizadas num estudo qualitativo são a observação participativa⁴⁰ (não estruturada), a entrevista etnográfica (ou não estruturada) e a consulta de documentos.

Constatou-se, atendendo à revisão de literatura e no decorrer do nosso estudo, que a observação participativa seria a técnica principal a utilizar, na recolha dos dados.

Embora considerada por muitos autores como a técnica mais usual, a observação participativa ao ser aplicada num ambiente virtual (onde o investigador interage virtualmente com os sujeitos), assume um carácter de originalidade.

De facto, para a construção do contexto e sua gestão, o investigador passou longos períodos de tempo no local de estudo, interagindo com os sujeitos, participando na discussão (fórum), promovendo o envolvimento entre os sujeitos, e, entre os sujeitos e ele próprio, (técnica interactiva).

⁴⁰ A observação participativa é uma técnica interactiva que se caracteriza pela interacção do investigador com os sujeitos, a fim de compreendê-los a partir das suas próprias perspectivas, ao mesmo tempo que recolhe os dados. Exige que o investigador passe longos períodos de tempo no local de estudo, *“vivendo tanto tempo quanto possível da mesma maneira que os sujeitos que estão a ser investigados”* (Ball, 1988, p.3783), pelo que não é possível recolher os dados sobre os mesmos, sem neles participar.

Os dados são recolhidos das informações descritivas e não requerem necessariamente, grelhas de observação sistemática. Inicia-se com observações mais gerais e progressivamente, ao longo da investigação existirá uma certa selectividade destas, até ao nível de informações consideradas relevantes. A relevância dos dados obtidos estarão directamente ligados ao grau de envolvimento do investigador com os sujeitos. De acordo com Spradley (1980) existem cinco tipos de participação: não participação (inexistência de qualquer envolvimento), participação passiva, participação moderada, participação activa e participação total (completa). Embora considerando-os muito pertinentes, não desenvolveremos estes conceitos, descritos e analisados na obra do autor.

A originalidade da observação foi a circunstância de o “local” ser um ambiente virtual, pelo que não sendo presencial, não permitia a observação de aspectos físicos, ou de linguagem, que não fosse a escrita.

7.2. TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Utilizámos a técnica de análise de conteúdo, para tratamento dos dados recolhidos.

A análise de conteúdo é definida por Bardin (2002, pp. 42), como “*um conjunto de técnicas de análise de comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens*”.

Da afirmação de Bardin podemos destacar, o carácter sistemático e objectivo da descrição dos conteúdos, e a importância da inferência, de forma a possibilitar a validação de dados de um determinado contexto.

Optou-se assim, pelo método de análise de conteúdo, delineado em três etapas fundamentais, propostas por Bardin (2004):

- Pré-análise: período de escolha e organização de documentos para análise; sistematização das ideias iniciais, com a formulação dos objectivos e elaboração dos indicadores;
- Exploração do material: período respeitante ao tratamento de informação através de dois procedimentos complementares, a codificação⁴¹ e a categorização⁴².
- Tratamento dos dados, inferência e interpretação: consiste na validação dos dados brutos através da codificação.

Durante a primeira etapa de aplicação do método de análise, os dados foram retirados do contexto, alguns deles quantificáveis, outros em forma de textos, redigidos pelos sujeitos e resultantes das suas intervenções no Grupo (“Post”, mensagens, comentários, e números de “gosto”).

Desta forma, os documentos para análise foram constituídos por todos os registos efectuados pelos sujeitos no Grupo “Momentos da vida de um professor”, incluindo as datas em que estes os efectuaram.

Os dados foram transcritos para um processador de texto (Word) e em seguida procedeu-se de forma a preservar o anonimato dos sujeitos.

A organização dos dados efectuou-se por locais de proveniência, ou seja, tendo como referência, se provenientes de Mensagens, Mural, Evento, ou Fórum.

⁴¹ Após a recolha, selecção e organização dos dados procede-se à codificação destes (transformação dos dados brutos dos registos de forma a atingir uma representação do conteúdo).

⁴² A categorização funciona através do desmembramento do texto em unidades e é fundamentalmente uma análise de significados (Bardin, 2002). A literatura (Freitas,200; Weber,1990) refere que constitui um procedimento essencial na análise de conteúdo, uma vez que estabelece a ligação entre os objectivos e os resultados da investigação. Na categorização estabelecem-se categorias, que podem ser definidas através de regularidades encontradas no texto a analisar, ou então, já pré-definidas, desmembrando o texto de acordo com o significado delas.

A partir deste grupo de documentos, organizados pelos diferentes locais do contexto iniciou-se a sua exploração, a fim de identificar indícios sobre as questões levantadas (cf. Q1 e Q2 , p. 48 desta Dissertação de Mestrado)

Foi assim iniciada a segunda etapa da análise de conteúdo com a exploração do material, codificação e categorização, pelo que, após uma leitura flutuante dos documentos, procedeu-se à exploração exaustiva e sistemática dos documentos, decompondo-os em unidades de registo.

Para a análise de conteúdo em relação ao contexto (questão Q1) foram utilizadas como categorias, as cinco etapas do modelo de GS e indicadores quantitativos indicados posteriormente nas tabelas 1 e 2.

No que diz respeito à narrativa (questão Q2), foi realizado um estudo essencialmente qualitativo, onde na análise de conteúdo estabeleceram-se cinco categorias⁴³ na categorização realizada.

Por conseguinte, os procedimentos realizados para o tratamento dos dados são apresentados nas páginas seguintes, enquanto dois grupos de Informação, correspondendo às duas questões levantadas (Q1 e Q2): um grupo sobre o contexto de formação (Grupo “Momentos na vida de um professor”), o outro respeitante ao instrumento de investigação (a narrativa “Profissão Cusca?”).

⁴³ Categorias estabelecidas: DILEMA/TENSÃO; PRÁTICAS DO SUJEITO E DE OUTROS DOCENTES; PRÁTICAS DOS OUTROS DOCENTES; MOTIVOS E ARGUMENTOS; SOLUÇÕES.

7.2.1. QUANTO AO CONTEXTO DE FORMAÇÃO

Tendo em conta que todo o processo se desenvolve numa rede virtual e a partir de um grupo constituído por utilizadores da rede, os instrumentos de avaliação do projecto não poderiam basear-se, ou depender, da colaboração dos sujeitos. Uma vez que estes não tinham o compromisso nem a obrigação de participarem.

Além disso, a avaliação dos procedimentos pedagógicos implementados, será também objecto de um outro trabalho de dissertação de mestrado, pelo que optámos assim, por uma análise simplificada e que se resumirá a conclusões baseadas em alguns dados, segundo os indicadores que considerámos pertinentes, e outros, obtidos através de uma mensagem@questionário (anexo), enviada a todos os membros que escolheram participar no evento.

No nosso estudo a mensagem@questionário teve fundamentalmente, um carácter exploratório, uma vez que serviu para explorar a possibilidade de ser utilizada a comunicação por mensagem, num possível processo de avaliação, de um acção de formação⁴⁴.

⁴⁴ Em relação a esta mensagem@questionário, cumpre-nos justificar alguns procedimentos:

Atendendo às particularidades do espaço em que se realizou este trabalho explorativo, o Facebook, considerou-se que o questionário a realizar aos sujeitos deveria ter uma estrutura simples e de fácil acesso.

Não se optou pelo envio de questionário por email, uma vez que nem todos os membros do grupo tinham o email público (definições da conta do Facebook de cada membro), pelo que este foi enviado por mensagem no Facebook.

Inicialmente estava previsto a elaboração de um questionário num documento Word e a sua transposição para ficheiro Google Docs, que seria anexado à mensagem e enviado aos sujeitos e estes, à posteriori, voltariam a reencaminhá-lo para os administradores do grupo.

Contudo considerou-se arriscado este procedimento, uma vez que exigia por parte dos sujeitos, conhecimentos informáticos já com alguma relevância.

Optou-se assim por um questionário muito simples e de fácil resposta enviado para os sujeitos através de mensagem (Anexo XVI).

Em relação ao contexto, a primeira organização dos dados, para tratamento da informação foi por locais de proveniência: registos de mensagens, do Mural, do Evento e do fórum Discussões.

Em seguida procedeu-se ao tratamento e análise de resultados, através da construção de indicadores, que permitissem a inferência em relação ao Grupo “Momentos na vida de um professor”.

Foram elaborados indicadores quantitativos⁴⁵ e a categorização⁴⁶ foi delineada tendo como referência as cinco etapas do modelo de GS.

Estabeleceram-se indicadores gerais (cf. Tab.1) e indicadores específicos (cf. Tab. 2), estes últimos referenciados pelos locais do contexto.

TABELA 1 - INDICADORES GERAIS

CÓDIGO	INDICADOR	VALOR
I	Número de convites enviados para adesão ao Grupo	73
II	Número de indivíduos que aceitaram o convite de adesão	65
III	Número de membros do Grupo	93
IV	Número de membros do Grupo considerados docentes (sujeitos)	41

⁴⁵ A análise de conteúdo do contexto (o Grupo “Momentos na vida de um professor”) vai ser objecto de um estudo essencialmente qualitativo, na dissertação de mestrado referida anteriormente.

⁴⁶ Categoria estabelecidas: ACESSO E MOTIVAÇÃO, SOCIALIZAÇÃO ONLINE; PARTILHA DE INFORMAÇÃO; CONTRUÇÃO DO CONHECIMENTO, DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO.

TABELA 2 - INDICADORES ESPECIFICOS

CONTEXTO	CÓDIGO	INDICADOR	VALOR
Mensagem	A1	Número de sujeitos que enviaram mensagens@respostas	23
	A2	Número de sujeitos que responderam à mensagem@questionário	6
Mural	B1	Número de sujeitos que comentaram no Mural	9
	B2	Número de comentários dos sujeitos	9
	B3	Número de sujeitos que publicaram (partilharam informação) no Mural	3
	B4	Número de publicações dos sujeitos	14
	B5	Número de publicações dos sujeitos, respeitante à Narrativa	0
	B6	Número de sujeitos que interagiram (comentaram publicações de outros sujeitos)	4
	B7	Número de cliques no “gosto”	10
Evento “Profissão Cusca?”	C1	Número de sujeitos que aceitaram o convite de participação no Evento	11
	C2	Número de sujeitos que comentaram no Evento	2
	C3	Número de comentários dos sujeitos	5
	C4	Número de sujeitos que publicaram (partilharam informação) no Evento	5
	C5	Número de publicações dos sujeitos	8
	C6	Número de sujeitos que interagiram (comentaram publicações de outros sujeitos)	0
	C7	Número de cliques no “gosto”	4
– Tópico – “Profissão Cusca?” do Fórum “Discussões”	D1	Número de sujeitos que entrevistaram	4
	D2	Número de intervenções dos sujeitos	23

7.2.2. QUANTO À NARRATIVA

Após a recolha e selecção dos dados respeitantes à narrativa “Profissão Cusca?” , estes foram organizados numa primeira fase, por locais de proveniência⁴⁷ (cf. Esq. 2).



Esquema 2 - SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO – Por locais do contexto

Realizaram-se várias leituras dos registos obtidos, procurando-se significados, nos comentários dos sujeitos.

Foi desta forma que ao longo do corpo documental obtido, foram evidenciados significados que se inter-relacionavam, ou seja, que evidenciavam regularidades no discurso dos sujeitos. Assim emergem as categorias à posteriori.

Na análise de conteúdo respeitante à narrativa, o procedimento adoptado para o tratamento da informação foi assim, o de investigar segundo as regularidades encontradas e que permitiam chegar a indícios quanto à reflexão dos sujeitos, e desta forma responder à questão Q2 (pg. 48).

As categorias estabeleceram-se a partir dessas regularidades, estruturando uma reflexão do(s) sujeito(s) em torno de cinco temas: **Dilemas/Tensões, Práticas dos sujeitos e outros docentes, Práticas de**

⁴⁷ Como procedemos com os dados do contexto.

outros docentes (não os sujeitos), **Motivos e Argumentos**, tanto para os dilemas como para práticas e por último, **Soluções** (cf. Tab. 3).

As categorias foram organizadas em subcategorias que corresponderam a subtemas do discurso dos sujeitos, respeitante ao tema da categoria (cf. Tab. 3).

TABELA 3 - CATEGORIZAÇÃO DO CORPO DE DADOS RESPEITANTE À NARRATIVA “PROFISSÃO CUSCA”.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
DILEMA / TENSÃO	Direito à privacidade VS Necessidade de conhecer os aluno
	Informação obtida VS Importância da informação
	Videovigilância VS Privacidade
	Conhecimentos contextualizados no quotidiano do aluno VS Vida privada do aluno
	Princípios do professor VS Imposição da tutela
PRÁTICAS DO SUJEITO E DE OUTROS DOCENTES	Informação solicitada
	Motivos
	Privacidade
	Conhecer o aluno
PRÁTICAS DOS OUTROS DOCENTES	Informação solicitada
	Motivos
	Conhecer os alunos
MOTIVOS E ARGUMENTOS	Direitos dos cidadãos
	Conhecer os alunos
	O que saber acerca dos alunos
	“Moral” da história
SOLUÇÕES	Recolha de informação
	Privacidade
	O papel do professor

No que diz respeito à categoria **DILEMA/TENSÃO**, estabeleceram-se 5 subcategorias, que corresponderam às situações de dilema/tensão referidas pelos sujeitos (cf. Tab. 3).

Em sintonia com o processo de reflexão dos sujeitos, a categoria seguinte é a de “**MOTIVOS E ARGUMENTOS**” estruturada em quatro subcategorias.

Estas foram geradas pelos temas abordados pelos sujeitos, ao justificarem as situações relacionadas com os dilemas/tensões (cf. Tab. 3).

Além de motivos e argumentos, alguns sujeitos apresentaram soluções, para a resolução de certas situações.

Foi assim estabelecida a categoria **SOLUÇÕES**, decomposta em três subcategorias, correspondentes aos temas em que foram apresentadas soluções (cf. Tab. 3).

Os assuntos abordados pelos sujeitos, na sua reflexão em torno da narrativa passaram também, por uma análise das suas práticas e das de outros docentes.

Construíram-se desta forma, mais duas categorias, uma designada por **PRÁTICAS DO SUJEITO E DE OUTROS DOCENTES** e outra por, **PRÁTICAS DE OUTROS DOCENTES** (cf. Tab. 3).

Embora as duas categorias abordem as práticas dos professores, foram estabelecidas duas, porque, da leitura dos conteúdos das unidades de registo, analisando os significados implícitos, estes revelavam que algumas práticas da docência eram assumidas pelos sujeitos, enquanto que outras não o eram (**PRÁTICAS DE OUTROS DOCENTES**) (cf. Tab. 3).

Nas categorias, **PRÁTICAS DO SUJEITO E DE OUTROS DOCENTES** e **PRÁTICAS DE OUTROS DOCENTES**, estabeleceram-se quatro e três subcategorias, respectivamente (cf. Tab. 3).

Foram seleccionadas 73 unidades de registo, que se distribuíram pelas diversas categorias (Cf. Tab. 4).

TABELA 4 - SELECÇÃO DE UNIDADES DE REGISTO

CATEGORIA	Suj. A		Suj. B		Suj. C		Suj.D		Suj. E		Suj. F		Suj. G		TOTAL	
	F	F.	F	F.	F	F.	F	F.	F	F.	FA	F.	FA	F.	FA	F.
	A	relat . %	A	relat . %	A	relat . %	A	relat . %	A	relat . %	FA	relat . %	FA	relat . %	FA	relat . %
D/T	1	1,37	1	1,37	3	4,11	6	8,22	3	4,11	4	5,48	2	2,74	20	27,40
MOT..	1	1,37	2	2,74	1	1,37	3	4,11	5	6,85	11	15,07	1	1,37	25	34,25
SOLUÇÕES	1	1,37	0	0,00	2	2,74	1	1,37	2	2,74	2	2,74	1	1,37	9	12,33
PRÁT SUJ +	1	1,37	4	5,48	0	0,00	1	1,37	3	4,11	2	2,74	1	1,37	11	15,07
PRÁT.	0	0,00	2	2,74	0	0,00	1	1,37	3	4,11	2	2,74	0	0,00	8	10,96
TOTAL	4	5,48	9	12,33	6	8,22	12	16,44	16	21,92	21	28,77	5	6,85	73	100,00

A categoria em que foram recolhidos mais registos foi a de “MOTIVOS E ARGUMENTOS” e a que obteve menos foi a de “SOLUÇÕES” (cf. Tab 4).

Estas unidades de registo constituem os dados que foram analisados, no seu conteúdo.

IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo encetado a nossa investigação com o intuito de encontrar respostas para as duas questões, Q1⁴⁸ e Q2⁴⁹, estruturamos a análise dos resultados em duas perspectivas, de forma a responder a essas questões.

Contudo, e preliminar à diferenciação em dois grupos distintos, efectuou-se uma análise temporal e de género, do conjunto de dados.

1 - ANÁLISE DA AMOSTRA QUANTO AO GÉNERO

Analisando os dados, em termos de diferença entre géneros, verifica-se que não existe um equilíbrio na amostra, uma vez que a representação dos sujeitos masculinos (20%) é bastante superior á da população (14%), de onde foi recolhida a amostra (cf. Tab. 5).

⁴⁸ **Q1- O Grupo “Momentos na vida de um professor”, gerido pelo modelo pedagógico de GS será um contexto de formação adequado?**

⁴⁹ **Q2- A narrativa “Profissão Cusca?”(Anexo I) será um instrumento adequado à promoção nos docentes de um olhar crítico e dilemático em relação a questões de carácter mais pessoal, existentes em inquéritos elaborados pela escola e /ou professor?**

Esta discrepância da representação do género é redutora de conclusões respeitante ao género, pelo que não se teve em conta esta característica, nas análises posteriores.

TABELA 5 - FREQUÊNCIA ABSOLUTA E FREQUÊNCIA RELATIVA DA DIFERENÇA ENTRE GÊNEROS DA POPULAÇÃO E AMOSTRA

GÊNERO	POPULAÇÃO		AMOSTRA	
	F. absoluta	F. relativa (%)	F. absoluta	F. relativa (%)
Masculino	13	14	8	20
Feminino	77	85	33	80
Não identificado	1	1	-	-
TOTAL	91	100	41	100

Não foi possível identificar claramente o género de um membro do grupo, uma vez que o nome, fotografia e informação registada na sua página pessoal, não o permitiram (cf. Fig. 21).



FIG. 21- Imagem de perfil do individuo não identificado

2 - ANÁLISE TEMPORAL E ESPACIAL DA AMOSTRA

Embora a recolha de dados diga respeito ao período entre 27 de Outubro de 2010 e 14 de Maio de 2011, foi no mês de Novembro que os sujeitos participaram, mais activamente, no Grupo “Momentos na vida de um professor”(cf. Tabela 6).

TABELA 6 -DATAS DAS INTERVENÇÕES DOS SUJEITOS

LOCAL	DATA
Mensagens sobre a narrativa “profissão cusca”	De 7 a 12 de Novembro de 2011
Mural - intervenções sobre a narrativa “profissão cusca”	3 de Novembro de 2011
Evento - “profissão cusca”	De 3 a 21 de Novembro de 2011
Fórum “discussões”- “profissão cusca”	De 3 de Novembro a 6/7 de Dezembro de 2011

A narrativa foi tornada pública no Mural e enviada por mensagem, no dia 27 de Outubro de 2010 e, no dia 3 de Novembro procedeu-se à criação do Evento “Profissão Cusca?” e do tópico “Profissão Cusca?”,este último no Fórum Discussões.

Assim, foi durante o mês de Novembro que a narrativa “Profissão Cusca?” foi objecto de análise, reflexão e discussão, por parte dos sujeitos (cf. Tabela 6).

Nos meses seguintes, a participação dos sujeitos foi esporádica, ou praticamente inexistente.

3 - ANÁLISE DA MENSAGEM@QUESTIONÁRIO

Fazemos ainda uma análise e discussão dos resultados obtidos com a mensagem@questionário (Anexo XVI) enviada aos sujeitos.

A análise exaustiva do conteúdo destas mensagens@questionário não foi uma das finalidades deste estudo, pelo que não nos debruçámos ao pormenor sobre os seus registos.

Cerca de 15% dos sujeitos responderam à mensagem@questionário e todos eles referiram que leram a narrativa e que participaram nas actividades do grupo.

Referimos ainda, que quatro dos sujeitos registaram, que a dinamização de um Grupo virtual no Facebook é um modelo possível de aplicar na formação de professores. Contudo, um sujeito registou algumas condicionantes (*“dependendo do assunto”*; *“da experiência dos professores”*).

Um outro sujeito não considera a dinamização de um Grupo no Facebook, uma estratégia para a formação de professores, uma vez que, poderá *“ter algumas dificuldades de execução bem como pode permitir uma análise enviesadas de dado”*, considerando que *“existem outras aplicações mais fiáveis...”*, embora não referindo quais.

4 - ANÁLISE QUANTO AO CONTEXTO DE FORMAÇÃO

Após a elaboração e referenciação dos indicadores, procedeu-se à análise da participação dos sujeitos pelos diferentes locais do contexto.

Da organização de dados constata-se que apenas o sujeito D participou no Evento e no fórum (cf. Tabela 7).

TABELA 7- Recolha de registo dos sujeitos, em relação à narrativa, por locais do contexto

CONTEXTO	SUJEITO
Evento “Profissão Cusca?”	A, B, C; D
Fórum “Discussões” – Tópico – “Profissão Cusca?”	D;E;F;G

O número maior de registos é o do sujeito F (28,77%) e a maior recolha foi para a categoria “MOTIVOS E ARGUMENTOS” (34,25%), com registos de todos os sujeitos que intervieram (cf. Tabela 4).

Tomando como referência os indicadores construídos e registados na tabela 2, constatou-se que foi no Mural do Grupo que houve mais participação dos sujeitos (cf. Tabela 8).

TABELA 8 - Participação dos sujeitos no grupo “Momentos da vida de um professor

PARTICIPAÇÃO	F. absoluta	F. relativa (%)
MENSAGEM (Indicadores)	29 (A1+A2)	28
MURAL (Indicadores)	33 (B2+B4+B5+B7)	32
EVENTO (Indicadores)	17 (C3+C5+C7)	17
FÓRUM “DISCUSSÕES (Indicadores)	23 D2	23
TOTAL	102	100

No entanto, se a estes dados acrescentarmos os indicadores do número de sujeitos a intervir, verificamos que o Fórum “Discussões”, embora não sendo a ferramenta de comunicação mais utilizada, foi a que gerou o “maior diálogo” entre os sujeitos, com 23 intervenções, entre os 4 sujeitos e o investigador.

De facto, embora o Fórum “Discussões” tenha sido utilizado apenas por 10% dos sujeitos, esta participação gerou 23 intervenções. (cf. Tabelas 8 e 9).

TABELA 9 - - NÚMERO DE sujeitos QUE PARTICIPARAM no grupo “Momentos da vida de um professor”

NÚMERO DE SUJEITOS	F. absoluta	F. relativa (%)
MENSAGEM (Indicadores)	29 (A1+A2)	71
MURAL (Indicadores)	16 (B1+B3+B6)	39
EVENTO (Indicadores)	16 (C1+C4+C6)	39
FÓRUM “DISCUSSÕES (Indicadores)	4 D1	10
Nº de sujeitos	41	100

Também é possível verificar que, embora tenham registado a sua intenção de participar no Evento “Profissão Cusca”, apenas 4 dos 11 sujeitos, efectivamente colaboraram no fórum Profissão Cusca”. (cf. Indicadores C1 e D1).

Respeitando as linhas orientadoras do trabalho explorativo, a categorização da análise de conteúdos do contexto de formação teve como referência as 5 etapas do Modelo de SG e os indicadores gerais (cf. Tab.1, pg. 90) e específicos (cf. Tab.2, pg. 91).

Na categoria “**ACESSO E MOTIVAÇÃO**”, a primeira análise foi para o número de indivíduos que aceitaram aderir ao grupo “Momentos na vida de um professor”. Foram enviados pelos administradores, 73 convites para adesão ao Grupo. A adesão foi de cerca de 89%, com 65 indivíduos a aceitarem o convite (cf. Indicadores I e II).

O número de membros do grupo “Momentos na vida de um professor” é no entanto superior a estes 65 iniciais, porque no decorrer da investigação foi aumentando, perfazendo até à data da recolha de dados, um total de 93 indivíduos (cf. Indicador III). Estes novos membros solicitaram a adesão ao Grupo, tomando conhecimento da sua existência através de outros membros, ou sugeridos por eles.

Para motivação dos sujeitos à participação e reflexão sobre a narrativa, foram enviadas 3 mensagens aos 41 sujeitos, num total de 123 mensagens. Destas, obteve-se 23 mensagens@resposta, cerca de 56% dos sujeitos (cf. Indicador A1 e tabela 10).

Contudo, a motivação para adesão aos eventos do Grupo não foi contínua, uma vez que nas actividades posteriores, os sujeitos não tiveram a mesma participação. Apenas 10% dos sujeitos participaram no tópico “Profissão Cusca?”, em “Discussões” (cf. Tabela 10).

TABELA 10- CATEGORIA - Acesso e Motivação dos sujeitos

CONTEXTO	INDICADOR	VALOR	Fr. Relat. sobre amostra (%)
Mensagem	A1	23	56
	A2	6	15
Evento “Profissão Cusca?”	C1	11	27
Fórum “Discussões” – Tópico – “Profissão Cusca?”	D1	4	10

Na categoria **SOCIALIZAÇÃO**, não foi possível quantificar o número de sujeitos que se tornaram “amigos pessoais” dos outros, devido aos bloqueios de privacidade das páginas pessoais.

Tanto no Mural (B6), como no Fórum “Discussões” (D1), apenas quatro sujeitos interagiram. Isto é, a uma publicação ou comentário de um sujeito, respondiam com outro comentário. Alguns sujeitos participaram clicando “gosto”, nos comentários existentes. Embora considerados como participação, não foram tidos como forma de socialização suficiente para a continuação do diálogo, que permitiria a partilha de informação (cf. Tab. 11).

Em termos gerais, a socialização ocorreu com maior profundidade no Fórum “Discussões”, uma vez que os quatro sujeitos e o investigador/supervisor estabeleceram uma comunicação mais frequente (cf. D2 e tabela 11).

TABELA 11 -CATEGORIA - SOCIALIZAÇÃO

CONTEXTO	INDICADOR	VALOR
Mural	B1	9
	B6	4
Evento “Profissão Cusca?”	C2	2
	C6	0
	C7	4
Fórum “Discussões” – Tópico – “Profissão Cusca?”	D1	4
	D2	23

Em relação à categoria **PARTILHA DE INFORMAÇÃO** foi no fórum “Discussões”, que se verificou a maior partilha de informação, com 23 intervenções dos sujeitos (cf. Ind. D2 da tabela11).

Da mesma forma, para a categoria **CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**, em consonância com a maior socialização e partilha de informação entre os sujeitos, foi no fórum “Discussões” que se verificou o maior contributo para a construção do conhecimento (cf. D2), através da reflexão acerca da narrativa, comentando-se dilemas, práticas da docência, motivos e soluções (cf. Análise da narrativa, p. 106).

A última análise diz respeito à categoria **DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO**. Para esta categoria, apenas foi possível levantar conjecturas.

No desenvolvimento do conhecimento, segundo o modelo pedagógico de GS não se pressupõe uma elevada interação entre os intervenientes e sim o retorno a um trabalho mais individual, ou também à extrapolação dos conhecimentos para o exterior.

Se conjecturarmos que o desenvolvimento do conhecimento é mais passível de ocorrer, quando há maior incremento da socialização, partilha e construção do conhecimento, este seria mais possível de acontecer, no tópico “Profissão cusca?”, do fórum “discussões” (cf. Indicadores B4, C4 e D3, da tabela 2, pg.91).

O estabelecimento de uma interligação entre o grupo “Momentos na vida de um professor” e a narrativa “Profissão cusca? seria também um processo de análise desta categoria, uma vez que o conteúdo das intervenções dos sujeitos poderiam revelar indícios acerca da possível construção e desenvolvimento do conhecimento.

Sendo assim e a título de exemplo, possíveis indicadores para esta análise, seriam os diferentes temas trazidos à reflexão pelos sujeitos (videovigilância, questões existentes em manuais, temas suporte da categorização).

Tomando como presumível que esses temas evidenciam uma reflexão por parte dos sujeitos e a sua extrapolação para outras vivências, constituiriam referências relevantes do desenvolvimento do conhecimento⁵⁰.

Finalmente e tendo presente as cinco categorias estabelecidas, depreende-se dos resultados obtidos, que o modelo pedagógico de SG foi mais desenvolvido no fórum “Discussões”, especificamente no tópico “Profissão Cusca?”, pelo que, em termos de contexto de formação este revelou-se ser o mais susceptível de gerar uma comunidade virtual de aprendizagem.

⁵⁰ Por falta de tempo, não fizemos a exploração deste possível caminho na análise e discussão dos resultados.

5 - ANÁLISE QUANTO À NARRATIVA

No que diz respeito à narrativa, a primeira categoria é **DILEMA/TENSÃO**, analisada pelas suas subcategorias (cf. Tab.3, pg.93).

Para Subcategoria “**Direito à privacidade VS Necessidade de conhecer os alunos**”, apenas não houve reflexão por parte do sujeito G (cf. Tab.12).

TABELA 12- SUBCATEGORIA “DIREITO À PRIVACIDADE VS NECESSIDADE DE CONHECER O ALUNO”

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO
DILEMA/ TENSÃO	Direito à privacidade VS Necessidade de conhecer os aluno	<p>A1- “querendo privar a sua vida pessoal”.</p> <p>B1- “A informação é preciosa e deve ser tratada com ponderação e responsabilidade.”</p> <p>C1- “fazemos demasiadas perguntas.”</p> <p>C2- “Por vezes têm que ser colocadas”.</p> <p>C4 -“realmente fazemos demasiadas perguntas”</p> <p>D1- “Ultrapassar "esferas pessoais"</p> <p>D2- “estamos sempre a pôr em causa o domínio do privado quando ultrapassamos certas barreiras”</p> <p>D5- ter sempre muito cuidado com uma possível invasão da privacidade.”</p> <p>E1- “Esta narrativa levanta (mais uma vez, diga-se) a questão dos "dados Pessoais" e a sua recolha.</p> <p>F1- “entra na intimidade do aluno e da família e como tal não deveria ser pedida. “</p> <p>F2- “eu penso que é importante os professores conhecerem os seus alunos. A questão é: precisamos mesmo desses questionários, ou pelo menos de algumas das suas perguntas, para conhecer os nossos alunos? “</p> <p>F4- Temos de facto direito de fazer certas perguntas aos nossos alunos?</p>

Os restantes sujeitos registaram reflexões que indiciam concordância com o direito à privacidade dos alunos e que este, por vezes, não é tido em conta (cf. Tab. 12 – C2, C4, D2, F2, F4).

Dois sujeitos referem a necessidade do professor conhecer o aluno. Contudo, segundo eles, essa necessidade não deve levar o professor a fazer determinadas perguntas, respeitando assim o direito à privacidade (cf. Tab 12 - C1, C4, F1, F2 e F4).

Quanto à Subcategoria “**Informação obtida VS Importância da informação**”, e embora a questão da informação surja implícita em alguns comentários dos sujeitos (cf. Registo B1, F4, tabelas anteriores), foi apenas o sujeito D que colocou questões acerca deste tema. Essas questões levantadas revelam que considera que muitas informações obtidas não são importantes (cf. Tab. 13).

TABELA 13- SUBCATEGORIA “INFORMAÇÃO OBTIDA VS “IMPORTÂNCIA DA INFORMAÇÃO”

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO
DILEMA / TENSÃO	Informação obtida VS Importância da informação	D3-Será que certas informações são importantes para a caracterização do aluno? D4- Será que o "tudo saber" (ou querer saber???) não se confunde com o bom professor omnipresente, que sabe sempre tudo sobre os alunos: namorados, relações, família, problemas:?"

A Subcategoria “**Videovigilância VS Privacidade**” é obtida no discurso de dois sujeitos (E e D), que analisam a situação da videovigilância e com esta a perda da privacidade (“...*inserção na vida privada..*”; “...*intromissão na vida privada ...*”)(cf. Tab.14).

TABELA 14- "VIDEOVIGILÂNCIA VS PRIVACIDADE"

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO
DILEMA/ TENSÃO	Videovigilância VS Privacidade	E2- “sou, por princípio, contra a Videovigilância nas escolas” E3“ Será que as câmaras que estamos a instalar nas escolas, com a "desculpa" que nos servirão para "gerir comportamentos" não farão uma inusitada e descabida "inserção na vida privada dos nossos alunos"? “ D6-“ da videovigilância e da possível intromissão na vida privada de alunos e professores. “

A Subcategoria “**Conhecimentos contextualizados no quotidiano do aluno VS Vida privada do aluno**” foi gerada pela intervenção do sujeito G. Este revelou a sua ponderação acerca de uma questão de um manual, levando-o a questionar a sua adequação.

Esta unidade de registo analisada no contexto da narrativa, aponta que o sujeito reflectiu sobre a privacidade dos alunos, reportando-a para uma situação vivida e que lhe causou incerteza na acção a tomar, se aplicar o exercício do manual, ou manter a vida privada do aluno, (“.. *questionei-me se seriam adequadas aquele tipo de questões... acabei por fazer o exercício*”) (cf. Tab. 15).

TABELA 15 – EXERCÍCIO DO MANUAL VS VIDA PRIVADA DO ALUNO

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO
DILEMA/ TENSÃO	Conhecimentos contextualizados no quotidiano do aluno VS Vida privada do aluno	G2- “...deparei-me com um exercício num manual do 2ºano de escolaridade que questionava os alunos sobre o número de quartos, casas de banho, luz eléctrica, canalização existente nas suas casas entre outros elementos. Na altura questioneei-me se seriam adequadas aquele tipo de questões... acabei por fazer o exercício com os alunos sem dar muita importância ao assunto”

A Subcategoria “**Princípios do professor VS Imposição da tutela**” foi construída pelas intervenções dos sujeitos G e F, que de forma inequívoca consideraram um dilema para o professor, o facto de terem que aplicar questionários impostos pelas chefias, quando por vezes sentem que estes são inúteis (cf. Tab.16).

TABELA 16 – “PRINCIPIOS DO PROFESSOR VS IMPOSIÇÃO DA TUTELA

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO
DILEMA/ TENSÃO	Princípios do professor VS Imposição da tutela	G1-“Pode ser um dilema para o professor aplicar ou não o questionário (indo contra as indicações do agrupamento)...” F3- “a questão é de facto um dilema para o professor; por um lado, muitos destes questionários são-nos impostos pela organização em que nos encontramos, por outro lado, nós próprios muitas vezes sentimos a inutilidade dos mesmos”.

A categoria seguinte é a de “**MOTIVOS E ARGUMENTOS**” estruturada em quatro subcategorias (cf. Tabela3, p. 93).

Com os registos de quatro sujeitos, a subcategoria “**Direitos dos Cidadãos**” abarca os motivos e argumentos em relação ao direito à privacidade, do aluno e de qualquer cidadão, contrapondo-se ao direito à segurança, que é de todos (cf. Tabela 17).

TABELA 17 - SUBCATEGORIA "DIREITOS DOS CIDADÃOS"

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO
MOTIVOS E ARGUMENTOS	Direitos dos cidadãos	<p>C3- “... parece-me que os professores também gostam de manter a sua vida privada e longe dos olhares dos alunos...”</p> <p>D9- “Vem-me muitas vezes à memória George Orwell e o seu 1984, aparentemente o retrato de um mundo ficcional com um "Big Brother is Watching You" que parece cada vez mais real...”</p> <p>E4- Talvez por fundamentar a minha actividade no respeito e nas garantias dos cidadãos ...”</p> <p>E5- “ ...e já alertei, inclusive, para o "uso" ilegal que delas pode ser feito...”</p> <p>E8- “... compreender e assumir que os nossos jovens e alunos, independentemente da idade, ciclo ou condição, são cidadãos. E, como tal, têm direitos e garantias consagradas na Constituição.”</p> <p>F12- quanto á questão da videovigilância, colocada pel(...), é de facto complicada e pertinente, não só no espaço escolar, mas em todos os espaços em que nos movemos. “</p> <p>F13- “ ...penso que ela deve servir para garantir a segurança das escolas e daqueles que lá estão dentro, mas nunca para "gerir comportamentos".</p>

A questão da videovigilância é analisada pelos sujeitos e argumentada por estes, com expressões que reflectem a sua preocupação em relação ao tema e até à sua discordância, (“*Big Brother que parece cada vez mais real*”, “*o «uso» ilegal que delas pode ser feito*”). Contudo, o sujeito F refere como motivo para a videovigilância, que esta “*...deve servir para garantir a segurança das escolas*”, não tendo havido, por parte dos outros sujeitos, argumentação posterior (cf. F13 da tab.17).

Outro tema analisado pelos sujeitos diz respeito a motivos para conhecer ou não os alunos, traçando assim a subcategoria “**Conhecer os alunos**” (cf. Tab.18).

TABELA 18-SUBCATEGORIA "CONHECER OS ALUNOS"

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO
MOTIVOS E ARGUMENTOS	Conhecer os alunos	A2 -“... não como princípio adquirido de que todos os professores tem de saber tudo sobre a vida pessoal do aluno. B3 -“ Quando o docente é novo na escola, ainda poderia compreender a necessidade de recolher alguns dados” D8- “é que, por vezes, o professor entende ter o direito de tudo perguntar em nome do conhecimento integral do aluno.” F9- “considero até que essa informação pode ter efeitos perversos levando o professor a construir representações do aluno e respectiva família que não correspondem à realidade” E7- “Qual teria sido a nossa atitude se, de todo, desconhecêssemos a sua "história social"? F14- “... o ser bom ou mau aluno é irrelevante para a minha análise ao problema.”

Segundo os registos dos sujeitos, os motivos que levam o professor a pretender conhecer o aluno, no sentido de saber tudo sobre ele, são o facto do professor entender “ *...ter direito de tudo perguntar...*” e “*.. o princípio adquirido de que todos os professores tem de saber tudo,,*”.(cf. Tab. 18).

O docente ser novo na escola foi a única razão apontada para a eventual necessidade de recolher dados sobre os alunos (cf. B2 da Tab.18).

O sujeito F argumenta que conhecer o aluno, no sentido de ter dele demasiada informação “*pode ter efeitos perversos levando o professor a construir representações do aluno ... que não correspondem à realidade*” e que saber se é “*bom ou mau aluno é irrelevante*”, para analisar o conteúdo da narrativa (cf. Tab.18).

O sujeito E, em consonância com o anterior argumenta, acrescentando uma questão: de, se a atitude dos professores seria a mesma, se desconhecesse a história social do aluno (cf. Tab.18).

Da reflexão acerca dos motivos e argumentos que levam os docentes a procurar informação para conhecer o aluno resultou no discurso dos sujeitos, a imediata análise acerca **“O que saber acerca dos alunos”**, constituindo-se assim uma outra Subcategoria, da categoria **“MOTIVOS E ARGUMENTOS”** (cf. Tab 19).

TABELA 19- SUBCATEGORIA "O QUE SABER ACERCA DOS ALUNOS"

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO
MOTIVOS E ARGUMENTOS	O que saber acerca dos alunos	D7-“Ora é exactamente o que penso quando afirmo que só preciso de saber aquilo que os meus alunos me quiserem contar/confiar.” B2 -“ ... alguns dados que são solicitados aos alunos servem apenas para cumprir determinados preciosismos “ F7- “... que a maior parte da informação que se pede não tem a menor relevância para a organização do trabalho do professor...” F8- “a mim interessa-me pouco ou nada que modalidades desportivas praticam os meus alunos, o tipo de música que gostam de ouvir ou quantas divisões tem a respectiva casa.” F11- “só preciso de saber aquilo que os alunos me quiserem contar”

Os sujeitos D e F consideram que apenas precisam de saber o *“que os alunos quiserem contar”*. Argumentam que *“alguns dados servem para cumprir determinados preciosismos”* e *“que a maior parte da informação que se pede não tem a menor relevância ..”*, tais como os gostos musicais, modalidades desportivas e as divisões da casa, dos alunos (cf. Tab 19)..

Finalizando a categoria **MOTIVOS E ARGUMENTOS** constituiu-se a Subcategoria “«Moral» da história”, onde se registam o desfecho dos argumentos que motivaram os sujeitos à opinião dada (cf. Tab.20).

TABELA 20 – SUBCATEGORIA “MORAL” DA HISTÓRIA

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO
MOTIVOS E ARGUMENTOS	“Moral” da história	E6-“Atire lá a primeira pedra (quem, de entre nós, for docente) quem nunca conjecturou sobre a procedência social de determinado aluno...” F5- “Pois é, eu acho que o aluno tem toda a razão. A maior parte das respostas a essas perguntas não têm qualquer repercussão na organização do trabalho do professor ...” F6- “...e servem apenas para alimentar bilhardice (como se diz aqui pelas ilhas) nas reuniões de conselho de turma e para colocar rótulos estigmatizantes aos alunos.” F10- “Os nossos alunos, ao fim de um trimestre de convivência já não nos conhecem? (...) E por acaso passaram algum questionário?” F15- "ofício de aluno"; de facto, os nossos alunos tem bem interiorizado o modelo que corresponde a esse ofício, esse modelo passa em grande parte por uma aceitação tácita de uma série de funções, tais como preencher questionários.” G3- “não têm qualquer interesse na nossa acção pedagógica. No 1º Ciclo, nós acabamos por conhecer os nossos alunos e as suas famílias bastante bem.”

Analisando a narrativa, o sujeito F conclui dando razão ao aluno (cf. F5 da tab. 20) apresentando como motivos, que as questões colocadas “*não têm qualquer repercussão*” no “*trabalho do professor*” e servem apenas “*para colocar rótulos*”. Argumenta que os alunos, “*ao fim de um trimestre já conhecem*” o professor, sem passarem questionários.

Para o sujeito E, as questões têm servido para conjecturar, por vezes, “*sobre a procedência social do aluno*”.

O sujeito G, em consonância com os outros, regista que as questões mais privadas, “*não têm qualquer interesse ..*”, motivo da sua opinião e como argumento, apresenta que no 1º Ciclo acabam por conhecer o aluno.

Da categoria **SOLUÇÕES**, a primeira subcategoria “**Recolha de informação**”, diz respeito a soluções apresentadas para a recolha de dados através de questionários (cf. Tab.21).

Para os sujeitos C e D, apenas em certos casos se devem conhecer certas informações, nomeadamente em “*algum acontecimento*”, ou num “*sinal de alerta*” e obtidas pelo director de turma (cf. Tab. 21).

TABELA 21 - SUBCATEGORIA "RECOLHA DE INFORMAÇÃO"

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO
SOLUÇÕES	Recolha de informação	A4 - “Penso que bastaria ceder esses dados ao DT, que posteriormente se encarregaria de partilhar com os colegas, os essenciais. Se em algum momento, devido a algum acontecimento fosse necessário partilhar outro...s, então aí seria feito”. C5- “talvez fosse melhor esperar por sinais de alerta...” C6- “serem colocadas apenas pelo DT e partilhadas com os outros professores apenas se for necessário...”

A Subcategoria seguinte, “**Privacidade**”, reporta a soluções apresentadas pelos sujeitos de forma a respeitar a privacidade dos alunos (cf. Tab. 22).

TABELA 22 - SUBCATEGORIA "PRIVACIDADE"

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO
SOLUÇÕES	Privacidade	E16- “...a privacidade, há que a respeitar” F20-“ enquanto profs, compete-nos ser um bocadinho críticos em relação a esses questionários(...)dando por exemplo ao aluno a possibilidade de não responder a algumas questões.” F21- “penso que estas câmaras podem existir orientadas para os acessos à escola, para as redes de delimitação do espaço escolar(...)mas nunca nos corredores e áreas de lazer.”

Os registos destes vão no sentido de aceitar o direito à privacidade, mesmo em relação à segurança. Na situação concreta da videovigilância, esta deve ser limitada a certos espaços (cf. Tab. 22).

Por último, na categoria **SOLUÇÕES** emerge a Subcategoria “**O papel do professor**”, através do olhar crítico de três sujeitos, que segundo as suas convicções, apresentaram soluções, baseadas no papel do professor (cf. Tab. 23).

TABELA 23 - SUBCATEGORIA "O PAPEL DO PROFESSOR"

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO
SOLUÇÕES	O papel do professor	D12- Ensinar cidadania e formar civicamente os nossos alunos tb passa por aí!! E15-“... acho que está na altura de nos cingirmos à nossa actividade fundamental: transmitir conhecimento e educar.” G5-“... o nosso trabalho deverá basear-se no desenvolvimento das competências que os alunos. A nossa actuação não deve ser influenciada, pelo menos intencionalmente, pela origem familiar ou social dos alunos.”

Estas soluções apontam que o professor deve ensinar cidadania (cf. D12 da tab. 23), transmitir conhecimentos e educar (cf. E15 da tab.23) e a actuação do professor não deve ser influenciada pela origem dos alunos (cf. G5 da tab 23).

Na categoria **PRÁTICAS DO SUJEITO E DE OUTROS DOCENTES** foram estabelecidas quatro subcategorias (cf. Tab. 3, pg.93).

A subcategoria **“Informação solicitada”** é constituída por duas unidades de registo correspondentes aos sujeitos B e E, onde é estabelecido um olhar crítico sobre as suas práticas e de outros docentes: O primeiro sujeito em relação à informação solicitada nas cadernetas e as vezes em que recorre a elas, e o segundo, que com esses questionários dados aos alunos, em vez de docente, ele e os outros professores passaram *“a ser técnicos do Apoio Social”* (cf. Tab. 24).

TABELA 24 - SUBCATEGORIA INFORMAÇÃO SOLICITADA

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO
PRÁTICAS DO SUJEITO E DOS OUTROS DOCENTES	Informação solicitada	B5- “Quantas vezes durante o ano lectivo recorremos às informações solicitadas nas ditas cadernetas? “. E10- deixámos de ser Docentes e passámos a ser Técnicos de Apoio Social.”

Outra subcategoria estabelecida foi a de **“Motivos”**, a partir das unidades de registo de dois sujeitos, que apontavam razões para as práticas do sujeito e de outros docentes. Estes consideram que os questionários são dados aos alunos, sem ser analisados, por falta de tempo, ou por ser a tradição fazê-los (cf. Tab. 25).

TABELA 25- SUBCATEGORIA MOTIVOS

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO
PRÁTICAS DO SUJEITO E DOS OUTROS DOCENTES	Motivos	B4 - “ ...e/ou porque sempre se fez assim... “ G4. “nós, professores, muitas vezes devido à falta de tempo para analisar os documentos, utilizamos materiais como estes questionários que nos são entregues pelos agrupamentos.”

A subcategoria “**Privacidade**” é obtida das intervenções de dois sujeitos, que registam o que acontece em termos de privacidade, com o que se conhece dos alunos (cf. Tab, 26).

TABELA 26- PRIVACIDADE

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO
PRÁTICAS DO SUJEITO E DOS OUTROS DOCENTES	Privacidade	B6- “ e se o aluno causa problemas, todas as informações de domínio "privado" surgem à tona num ápice..... B7- “Em muitas reuniões é também ver alguns de nós a assumirem-se como candidatos a repórteres de revistas do tipo "HoLA".!!! “ A3 -“...sempre que um aluno transita para o segundo ciclo, os professores não tem acesso ao processo individual que segue do primeiro ciclo... apenas aos dados essenciais. É assim que nós fazemos no 1º ciclo.”

A última subcategoria, “**Conhecer o aluno**” foi seleccionada a partir dos registos de quatro sujeitos, que comentavam as suas vivências em relação ao conhecimento da vida do aluno (cf. Tab. 27).

TABELA 27 - CONHECER O ALUNO

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO
PRÁTICAS DO SUJEITO E DOS OUTROS DOCENTES	Conhecer o aluno	D10-“... está muitas vezes associado com uma maior proximidade professor/aluno, acto que pratico e não subscrevo.” E9- “nós ... nalgumas reuniões de docentes onde se "perdem" horas a debater se a "mãe de determinado aluno tem ou não tempo para ir à reunião, no interesse do seu educando”. E11- “Se tivermos em conta as muitas reflexões sobre educação (em especial as do séc. XX), que nos "informavam" que o constructo social não deveria ser limitador da progressão social, o que acabamos por fazer, mesmo que inconscientemente, com a "catalogação" dos nossos alunos, é dar (de certa forma) razão ao adágio "Filho de peixe sabe nadar!” F17- “...nunca me deparei com uma situação semelhante (isto é, um aluno contestar o teor de um questionário).”

A categoria **PRÁTICAS DOS OUTROS DOCENTES** foi decomposta em três subcategorias:

A subcategoria **“Informação solicitada”** advém do comentário do sujeito F, que considera que só uma minoria dos docentes dá uma “boa utilização” à informação solicitada nos questionários (cf. Tab. 28).

TABELA 28 - SUBCATEGORIA INFORMAÇÃO SOLICITADA

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO
PRÁTICAS DOS OUTROS DOCENTES	Informação solicitada	F18-“ ... embora acredite que haja colegas a dar-lhes boa utilização, mas acho que infelizmente esses colegas são uma minoria.”

Na subcategoria **“Motivos”** são apontadas por três sujeitos, as razões, pelas quais, segundo eles, os professores têm determinadas práticas, neste caso, o de solicitarem demasiada informação acerca da vida dos seus alunos.

Dois sujeitos consideram que os professores o fazem sem reflectir muito e por “interiorizarem” o processo. Chamando a si uma das palavras que constituem o título da narrativa, um outro sujeito regista como motivo para tantas questões, o de os professores terem “a mania de ser cusco(s)”(cf. Tab. 29).

TABELA 29 -SUBCATEGORIA MOTIVOS

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO
PRÁTICAS DOS OUTROS DOCENTES	Motivos	E12- “os profs têm a mania de ser cuscos...” E13- “ que a reboque desta "mania de ser cusco", tem vindo a mania de ser burocrata!”. F19- “acho que, infelizmente, muitos professores, interiorizaram sem reflectir este processo” D11 -“...muitos docentes que, como diz a (...)já "interiorizaram" certas práticas sem se terem detido para pensar sobre a validade e pertinência de tal conduta”..

A subcategoria “**Conhecer o aluno**” provém dos comentários de dois sujeitos sobre o conhecimento dos alunos, por parte de alguns professores (cf. Tab.30).

TABELA 30- SUBCATEGORIA CONHECER O ALUNO

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO
PRÁTICAS DOS OUTROS DOCENTES	Conhecer o aluno	B9- E quando aparecem os arautos dos bons costumes que mais não fazem do que "espiolhar" a vida dos outros? E14- "Conhecer para catalogar" B8- “há quem se vanglorie por conhecer a vívida privada de alguns alunos!

A interpretação dos dados permite inferir que os sujeitos desenvolveram a sua reflexão em torno da narrativa, referindo e comentando situações de dilema/tensão, estabelecendo um olhar crítico sobre as suas práticas e dos outros, indicando motivos e argumentos, bem como apresentando soluções.

Finalmente, a diversidade de temas registados indicia que a narrativa permitiu por parte dos sujeitos, um olhar crítico e dilemático, em relação às questões de carácter mais privado, que porventura, existam em certos questionários dados aos alunos.

V - CONCLUSÕES

Sabemos que qualquer trabalho de investigação tem as suas potencialidades e os seus limites, em particular uma investigação qualitativa, essencialmente descritiva e com interesses exploratórios, será em muitos pontos de vista incompleta.

Aceitando sem dilema, o carácter incompleto do nosso trabalho, cumpre-nos agora, chegar a algumas conclusões, que serão expressas como qualidades e limitações do estudo.

Seguindo a análise de Caetano (1992, p. 437), para avaliar as qualidades e limitações definimos como critérios, a representatividade, adequação aos objectivos, consistência e credibilidade / validade.

Em relação à **representatividade**, a amostra constituída por 41 sujeitos ultrapassou o necessário, para representar uma população de 93 indivíduos.

Contudo, não foi assegurada a representação em género, uma vez que o género masculino está representado na amostra, por um número consideravelmente maior que o da população.

Também por dificuldades inerentes ao contexto e já referidas anteriormente (privacidade da informação em certos perfis dos sujeitos), não houve a recolha de dados que permitissem o estudo quanto à idade dos sujeitos.

Embora limitadoras da investigação, a ausência de dados para o controle destas variáveis, não foi condicionante para a interpretação dos resultados do nosso estudo.

Relativamente à **adequação aos objectivos**, consideramos que o percurso foi adequado, dado que acreditamos que os sujeitos que intervieram, com

vários comentários vão ao encontro do nosso objectivo de, utilizando o Facebook desenvolver nos sujeitos uma atitude crítica relativamente às suas práticas.

Atrevemo-nos a conjecturar que o objectivo a que nos propúnhamos foi fundamentalmente atingido com os sujeitos que participaram no Fórum “Discussões”, cerca de 10% dos sujeitos, uma vez que estes apresentaram argumentos, reflectiram sobre as suas práticas e apresentaram soluções (Categorias).

É no entanto importante reconhecer as limitações deste objectivo, uma vez que não se fez um estudo sobre o indivíduo mas sim, sobre o seu pensamento e do sentir das suas vivências, numa componente ética.

É importante continuar a referir, que uma das finalidades deste estudo era o de explorar as potencialidades e limitações de um contexto virtual de formação, na partilha, construção e desenvolvimento dos conhecimentos, através do estudo de casos/narrativas na educação.

Em relação à **consistência e fiabilidade**, ela foi relativamente controlada, a partir da utilização de um conjunto de procedimentos que permitissem detectar regularidades.

A nível de recolha de dados situámo-nos em locais de acesso público, aos indivíduos do grupo e a análise de dados foi realizada em momentos distintos.

Consideramos uma limitação a impossibilidade de recolha de outro tipo de dados, como a observação de comportamentos e características individuais, dado o contexto virtual em que decorreu a investigação.

É um facto que a limitação da recolha de alguns dados acerca dos sujeitos, devido a questões de privacidade e da impossibilidade da observação directa dos sujeitos, dificulta a observação participativa. Contudo, não consideramos que este facto tenha condicionado a descrição e exploração do estudo.

Julgamos que a observação participativa, numa investigação deste tipo, em que a realidade se apresenta num ambiente virtual, é uma técnica a explorar, não só em relação às interacções entre investigadores e sujeitos, mas também das linguagens destes, de forma a compreendê-los.

A ligação desta técnica ao ambiente virtual poderá levar à tradução de expressões escritas, em alguns “sentimentos” e características, de um determinado sujeito, com é exemplo a utilização de reticências, vários pontos de exclamação, ou letras maiúsculas, para enfatizar uma palavra ou comentário.

No que concerne à **validade**, procurámos sempre a comprovação das interpretações dadas através do próprio sujeito, analisando o grupo de unidades de registo de cada um, nos diferentes momentos e procurando nos seus comentários, a comprovação da interpretação.

Contudo, devido ao cumprimento de prazos tornou-se inviável, a possibilidade de comprovação das interpretações junto dos sujeitos, mas este seria um processo a ter em conta, caso fosse possível iniciar tudo de novo.

Houve com certeza, uma certa insegurança quanto às categorizações e interpretações efectuadas.

Para colmatar essa insegurança do investigador solicitámos a outros investigadores que avaliassem as categorizações e interpretações realizadas e assim as validassem, levando ao aprofundamento das questões.

Por falta de tempo, não se especificou os indicadores para as categorias respeitantes à narrativa. De qualquer forma, a ausência de indicadores não foi redutor da interpretação dos dados, uma vez que a categorização realizada teve como alicerce as regularidades no discurso dos sujeitos. Essas regularidades em si eram evidenciadas por palavras e significados comuns ou semelhantes.

Dado o carácter descritivo a que nos propusemos, atrevemo-nos a referir alguns aspectos do nosso trabalho que “correram menos bem”, designadamente:

- A nossa expectativa inicial seria a de mais sujeitos intervirem, mais activamente, motivados pela narrativa, partilhando publicamente, as suas reflexões. Conjecturamos que os sujeitos não se sentiram motivados a participar, por falta de tempo, pouca prática do uso de ambientes virtuais para debater ideias, por insegurança, e talvez, por a participação não ser obrigatória.

Também a falta de interesse na história contada na narrativa poderá ter sido um factor que pesou, uma vez que para os professores, o assunto abordado não será um tema urgente, dado não tratar de conflitos, que a profissão e a instituição actualmente atravessam.

- Tempo excessivo para reflectir em torno de apenas uma “história”, que teve um “tempo útil” de um mês. Este facto, ocorrido na nossa investigação, poderá ser relevante para futuras investigações. Um caminho possível para contextos de formação será a análise de diversas histórias, limitando o seu tempo de reflexão.

- Diminuição da privacidade do(s) investigador(es). Na fase da motivação e socialização online, o investigador tornou a informação e o “Mural” da sua página, acessíveis a todos. Tanto o Mural, como informações respeitantes à residência, formação académica e profissional do investigador, estiveram um considerável período de tempo, sem controle da privacidade. Esta situação poderá ser evitada com a criação de uma página pessoal, apenas para situações profissionais e de formação.

- Longos períodos online. Para a criação e tutoria do grupo “Momentos na vida de um professor” foram necessárias muitas horas de trabalho online. Para responder rapidamente às intervenções dos sujeitos, os investigadores necessitaram de estar diariamente online. Contudo esta situação poderá ser minorada, com o estabelecimento de um horário.

- Selecção da categoria do tipo de grupo no Facebook. A selecção é limitada às opções da página. À data da criação do grupo para o nosso projecto, não existia a categoria docência ou docentes. Esta limitação pode ser minimizada com a informação registada na página do grupo.

Todas estas condicionantes foram para nós e sobretudo, mais um incentivo, mais um estímulo, uma mais-valia, dado que no cerne de todo o trabalho propúnhamo-nos resolver problemas, ou seja, a cada dificuldade encontrada, ou prevista, neste espaço pouco conhecido, tentar encontrar soluções. E que as soluções encontradas permitissem a comunicação, e desta forma, explorar as possibilidades de transmissão de saberes.

Só com o estudo, com a exploração exaustiva das formas de expressão e comunicação, dos seus pontos fortes e dos seus pontos fracos será possível, a utilização com sucesso, destas ferramentas numa sala de aula, seja ela a tradicional, seja ela virtual e à distância.

Em jeito de conclusão, consideramos que um grupo no Facebook é um cenário na formação docente, que deverá ser explorado, pela possibilidade de utilização gratuita, pela imensidão geográfica que permite, sem limites e sem fronteiras, e, essencialmente, pelas potencialidades de partilha de informação, que oferece.

Associado a este cenário, casos como a narrativa “Profissão Cusca?”, da história do professor, do que ele “recorda”, do que ele “vive” e do que ele “sente”, permitirá uma reflexão partilhada e flexível, analisada em diferentes perspectivas, e contribuir para algo tão complexo, como é a formação ética de docentes, tanto numa fase inicial, como ao longo da vida.

Finalizamos esta dissertação propondo uma reflexão intimista, cruzando dois mundos, o da ética e o das redes virtuais, numa paisagem complexa e inquietante.

Olhemos para ela, em diferentes perspectivas.

Podemos observar as redes virtuais como utilizadores anónimos, como mães e pais, ou como profissionais.

Em qualquer um dos papéis que assumirmos, as questões éticas, mesmo que inconscientemente estarão subjacentes à forma como utilizamos essas redes.

Admitindo que os nossos valores, acerca da privacidade de um indivíduo são os consensualmente correctos, situados entre o direito e o dever de manter privado alguns aspectos da nossa vida, propúnhamos a observação de perfis, das páginas pessoais de alguns jovens e adultos.

Omitindo a possibilidade de os jovens intuírem que as redes sociais são como que uma aldeia global, onde todos se conhecem, ou podem conhecer-se, observemos então, esses perfis.

Terminamos com uma questão:

Como docentes, a nossa prática, de tornar habitual algumas questões privadas dos alunos influencia/influenciou de alguma forma, a descara de alguns jovens, face à sua vida privada?

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. P. (2009). *A Gestão de Comunidades de Aprendizagem enquanto Geradoras de contextos de Aprendizagem*. Tese de Doutoramento submetida à Universidade de Coimbra, FPCE. Coimbra.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*, 1, 21-31. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996a). Prefácio. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão*, 7-8. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1991). *Supervisão e formação de professores*. Aveiro: CIDInE 1.
- Amorim, A. A. Abordar a Complexidade Através da Desconstrução e da Reflexão: Implicações na Estruturação de Objectos de Aprendizagem. *XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?*. Retirado em Outubro 2010 de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7696/1/Abordar%20a%20complexidade%20%20Carvalho%20%282008%29.pdf>.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2002). *Análise de Conteúdo* (2ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C. & Boavida, J. (2003). Escala da avaliação do impacto da formação (E.A.I.F.). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXVII, 1, 189-214.

- Bogdam, B. (1982). *Qualitative Research for Education: Na Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.

- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54, 11-32.

- Caetano, A. P. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 49-60. Retirado em Junho de 2011 de: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=49>.

- Caetano, A. P. (1992). *Dilemas dos Professores- Um Estudo Exploratório*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, FPCE. Lisboa.

- Calderhead, J. (1989) Reflective Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 5, 43-51.

- Calvo, J. V. (2009). *La escuela en crisis*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

- Canavarro, J.. (1997 a). Construtivismo e construcionismo social – Similitudes e diferenças, compatibilidade ou incompatibilidade? In *Ensaio em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes*, (pp.193 – 202). Coimbra: Livraria Minerva.

- Carvalho, A. (2009). Abordar a Complexidade através da desconstrução e da reflexão: Implicações na estruturação de objectos de aprendizagem. *Colóquio AFIRSE*. Universidade do Minho.

- Carvalho, A. (1998). Retirado em Jan 2011 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/192/4/cap%C3%A Dtulo%203-TFC.pdf>.

- Cortina, A. (org.) (1994). *10 palabras clave en ética*. Navarra: Verbo Divino.

- Elbaz, F. (1990). *Knowledge and Discourse: The Evolution of Research on Teacher Thinking. Insights into Teachers Thinking and Practice*. London: The Falmer Press.

- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.

- Ferreira, C. P. & Formosinho, J. (1997). *Código deontológico dos professores: que códigos? Que professores?* In *Professor/a: uma profissão em mutação?* Actas do Fórum Educação, Março de 1996, 247-281.

- Goodson, I. F., & Walker R. (1991). *The Development of Educational Research, Biography, Identity and Schooling: Episodes in Educational Research*, 197-204. London: The Falmer Press.

- Harasim, I. & Hiltz, S. R. (1995). *Learning networks: A Field Guide to Teaching & Learning Online*. Cambridge: MIT Press.

- Hart, J (2011). *Centre for Learning & Performance Technologies*. Retirado em 12 de Janeiro 2011 de <http://www.c4lpt.co.uk/>

- Illera, J. L. (2007). *Como as comunidades virtuais de pratica e de aprendizagem podem transformara nossa concepção de educação. Revista de Ciências da Educação, 3*, 117-123. Retirado em Maio 2011 de <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PTConf.pdf>.

- Inácio, R. (2009). Comunidades Virtuais de Aprendizagem: Um Exemplo. *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia*, 154-158. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

- Levi, I. (1990). *Hard Choices, Decision Making under Unresolved Conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Marques, C. & Carvalho, A. A. (2005). O fórum como meio de reflexão na aprendizagem do módulo de arquitectura de Computadores. *Simpósio Internacional de Informática Educativa*, 183-188. Leiria. Escola Superior de Educação de Leiria,.

- Mendes, T. P. (2004). Aprender a Pensar como Professor pelo estudo e escrita de casos. *Psychologica*, 477-491.

- Mendes, T. P. (2002). Em torno da reflexão: impressões e expressões na educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36 (1/2/3), 375-386.

- Miranda, G. L. (Org.). (2009). *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

- Mishler, E. G.(1991). *Research Interviewing Context and Narrative*, Cambridge: Harvard University Press.

- Moreira, A. & Pedro, L. F. (2009). Comunicação e Tutoria Online. “*Ensino online e aprendizagem Multimédia*, (pp.111-124). Lisboa: Relógio D'Água Editores,.

- Morin, E. (2004). *Le méthode. 6. Éthique*. Paris: Seuil.

- Nonnecke, B. & Preece, J. (2000). *Persistence and Lurkers in Discussion Lists: A Pilot Study*.

- Nóvoa, A. (2009). Educación 2021: para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 181-199.

- Pallof, R. & Pratt, K. (2002). *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*. Porto Alegre: Artmed.

- Peart, A. (2003). *How Does One Guide the Learner in Online Learning?*. 4th Annual LTSNICS Conference: NUI Galway.

- Perdigão, Ana. Pinto, A. (2009). *Guia dos Direitos da Criança. Revista e actualizada*, (3ª ed.). Lisboa: Instituto de Apoio à Criança

- Pimenta, P. (2003). *Processos de Formação Combinada*. Sociedade Portuguesa de Inovação.

- Reingold (2000). *The virtual communitY. The electronic version*. MIT Press. Retirado em Novembro 2011 de <http://www.rheingold.com/vc/book/intro.html>.

- Salmon, G. (2000). *E-moderating: the key to teaching and learning online*. London: Kogan Page,

- Spiro, R. et all (1995), *Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in III – Structured Domains*, Institute for Learning Technologies. ILTWEB.

- Spiro, R & Jehng, J.. (1990). Cognitive Flexibility and Hypertext: theory and technology for the nonlinear and multidimensional

traversal of complex subject matter, In D. Nix & Spiro (eds). *Cognition, education, and multimedia: exploring ideas in high technology*. 163-205. New Jersey: Lawrence-Erlbaum.

- Vasconcelos, M. & Souza, L. (2004). *Virtual Communities of learning: A proposal for the médium teaching*. Retirado em Janeiro 2011 de: http://www.iadis.net/dl/final_uploads/200818C040.pdf

ANEXOS

PROFISSÃO “CUSCA”?

No fim de uma das primeiras aulas de Geografia de uma turma do nono ano, logo depois de o professor recolher as “Folhas de Caderneta”, que tinha entregue aos alunos para preenchimento, um deles pediu para falar com o docente no fim da aula.

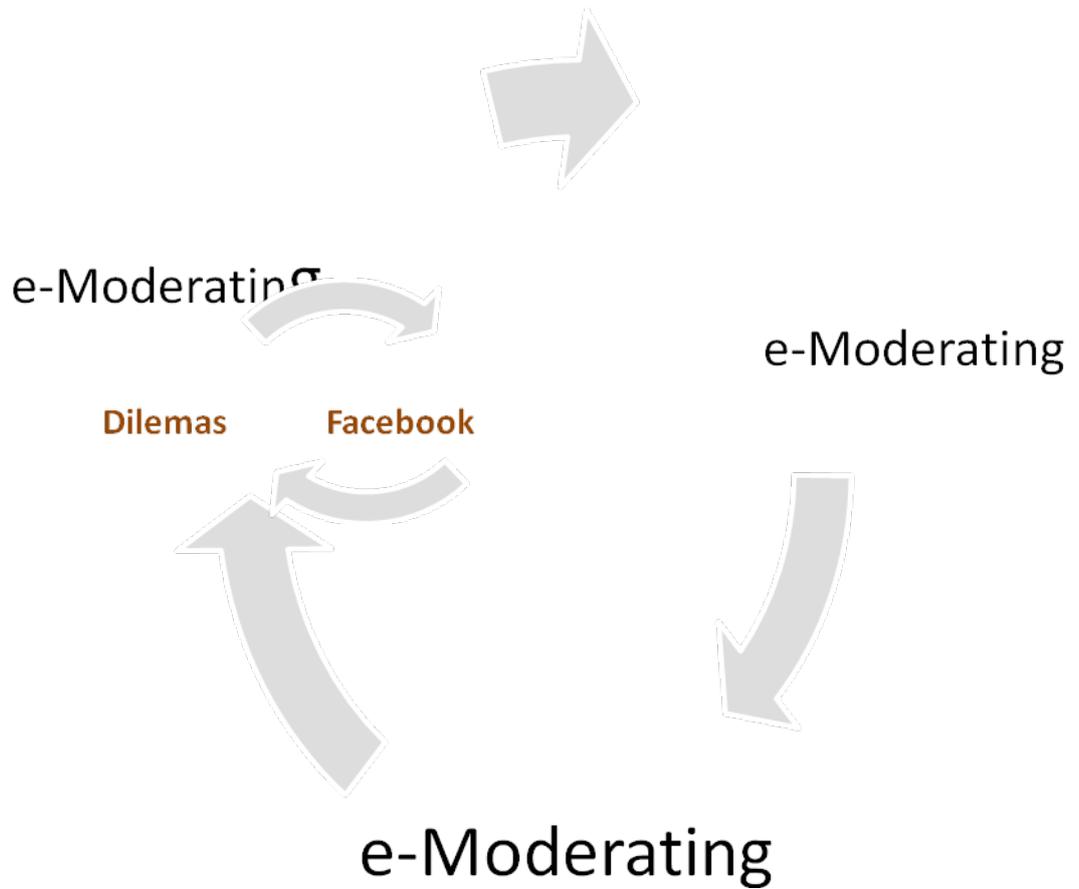
*Era um dos melhores alunos da turma, em aproveitamento e comportamento, segundo informações recolhidas em Conselho de Turma. “Professor, desculpe, não vai levar a mal o que lhe vou dizer. É um desabafo! Sabe, professor, eu não respondi a algumas questões da sua folha de caderneta porque acho que não são necessárias. Os professores fazem demasiadas perguntas em quase todas as disciplinas! Até parecem um pouco “cuscas”. Para quê tantas perguntas? Sei que têm que ter a caracterização da turma. Mas para quê saberem com quem vivo? Se é casa ou apartamento? Onde tomo o pequeno almoço? Em casa ou no café ou na escola? Se tenho um quarto só para mim? Onde passo as férias? Se vou ao cinema, ou ao teatro? Se tenho televisão no quarto? Ou playstation? Compreendo q querem adivinhar de onde poderão vir os problemas. Mas a minha vida pessoal, não é minha? A DT fazer um questionário **mais íntimo** ainda vá lá, mas todos os PROFES? Não concordo e não aceito muito bem. Desculpe, o professor, é novo aqui na escola e ainda não conhece esta minha mania de não responder a todas as perguntas.”*

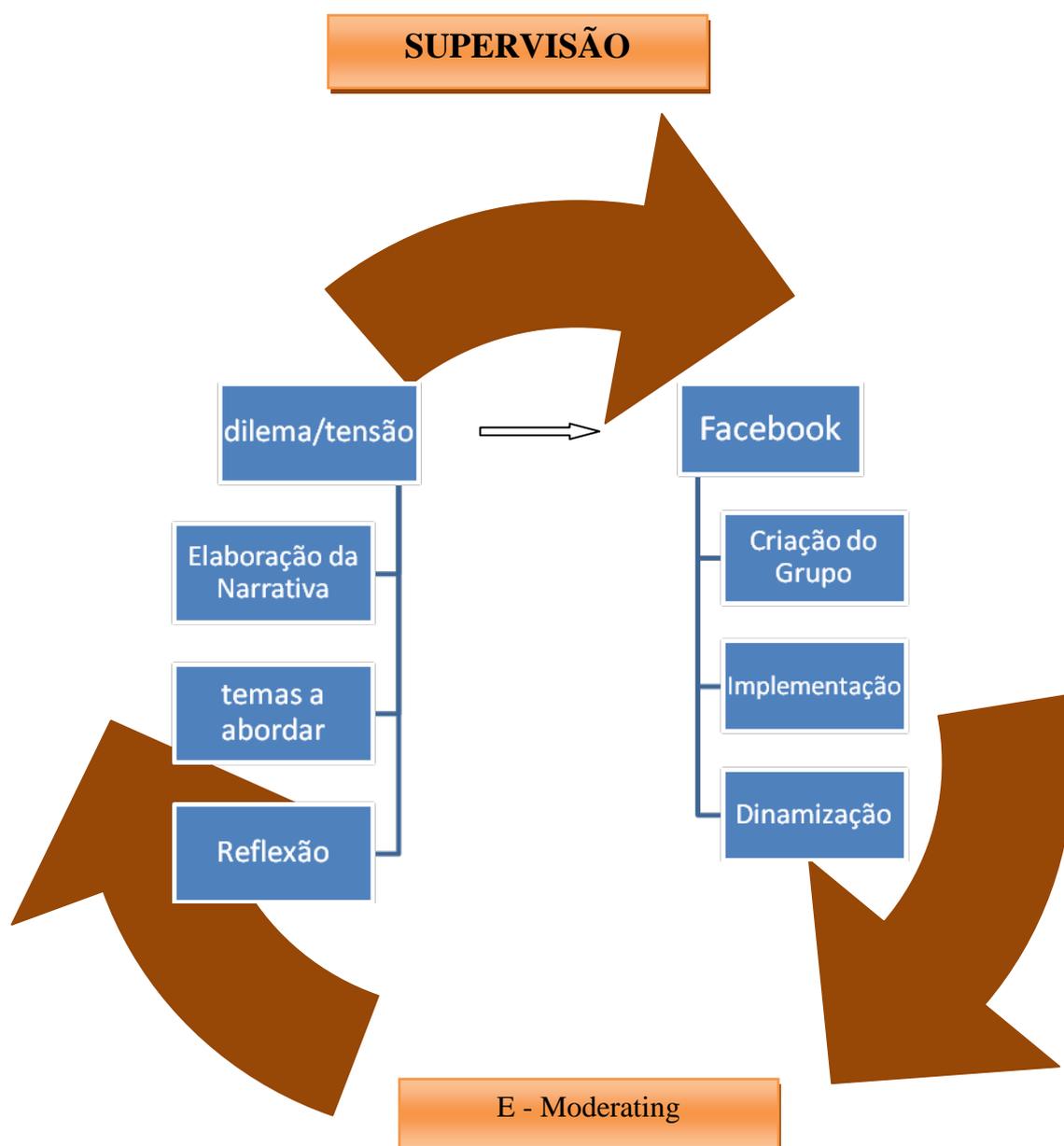
ANEXO II - Etapas do modelo de Gilly Salmon adaptadas ao e-moderating do grupo do *Facebook* “Momentos na vida de um professor”

PLANIFICAÇÃO		
E – MODERATING		
ETAPAS	SUPORTE TÉCNICO	E – MODERATING propriamente dito (estratégias pedagógicas)
<p style="text-align: center;">ETAPA I (Acesso e Motivação)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação dos pré-requisitos; - Implementação do sistema; . Implementação das condições de acesso . Criação do Grupo no FacebookK; 	<ul style="list-style-type: none"> - Definição dos objectivos específicos a cada etapa, a partir dos objectivos gerais; - Planificação da avaliação; - Criação do GRUPO no FacebookK; - Convite aos sujeitos para serem membros do grupo - Construção da narrativa <ul style="list-style-type: none"> . escolha do título; . redacção - Introdução da narrativa no MURAL do Grupo - Criação de Evento

<p style="text-align: center;">ETAPA 2 (Socialização online)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Envio de mensagens - Recepção de mensagens; - software pessoal 	<ul style="list-style-type: none"> - Envio de mensagem a todos os membros do grupo com os objectivos pretendidos e dinâmica do grupo) - Notificação dos membros do Grupo, através de convite para participarem no Evento; - Introdução no fórum “Discussões” do Grupo de um tópico referente ao Evento. - Envio de mensagem aos elementos do grupo que ainda não responderam que iriam participar. - Envio de mensagens a todos os membros do grupo com a narrativa que serve de base ao evento; - Envio de mensagem aos membros do grupo a incentivar a sua participação - Respostas em tempo útil aos intervenientes que registaram a sua intervenção em email e/ou Discussões e/ou Mural - Registos de respostas e motivação ao diálogo entre os intervenientes no Discussões
<p style="text-align: center;">ETAPA 3 (partilha de informação)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - utilização do software do Facebook; - Recolha de informação 	<ul style="list-style-type: none"> - Registos de questões simples. - Introdução de dados complementares; -Participação permanente na moderação
<p style="text-align: center;">ETAPA 4 (Construção do conhecimento)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - software do Facebook 	<ul style="list-style-type: none"> - Moderação pontual e efectiva da partilha de informação;
<p style="text-align: center;">ETAPA 5 (Desenvolvimento)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - evento fechado - providenciar links 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre o processo de e-learning; - Partilha de conhecimento com agentes exteriores ao processo.

Supervisão





ANEXO III – INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES -DIREITO E PSICOLOGIA

Apelando ao contexto inovador trazido pela Convenção sobre os Direitos da Criança que as Nações Unidas aprovaram em 1989 e Portugal ratificou em 1990, será à luz dessas normas jurídicas internacionais que devemos analisar a questão em apreço.

Olhar a criança como um verdadeiro sujeito de direitos – e não apenas como um mero objecto a quem cabe ao Direito proteger, – é reconhecer-lhe desde logo o seu direito a participar na tomada de decisões que lhe digam respeito, assim como o direito a emitir opinião sobre as mesmas.

Por outro lado, princípio que deve orientar toda a intervenção levada a cabo por todos os profissionais com responsabilidades no domínio da promoção dos direitos e protecção da criança e do jovem, é – o princípio da privacidade.

A par de outros previstos no artº 4 da Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (lei nº 147/99 de 1 de Setembro) este princípio vinculativo e obrigatório, impõe que a intervenção deve ser aplicada no respeito pela sua realidade, direito á imagem e da sua vida privada.

Afloramentos do mesmo princípio, encontramos noutros diplomas legais que versam sobre a criança e o jovem, nomeadamente no Código Civil, no regime jurídico da Adopção, e na Lei Tutelar Educativa.

A análise do caso concreto, saber se houve ou não violação ou não do princípio da privacidade expressamente consagrado no art. 16 da Convenção sobre os Direitos da Criança, acarreta desde logo outras questões que passamos a salientar.

Em primeiro lugar, importa realçar a pertinência das interrogações postas pelo próprio jovem e a sua sensibilidade face á natureza das perguntas que lhe são colocadas em meio escolar por um profissional da área da educação.

De acordo com a sua idade, há que reconhecer-lhe a capacidade e maturidade que lhe permitem consentir em responder ou não a todas questões que lhe são postas, e até em se opor a responder a algumas delas.

Por outro lado, e face a um questionário destes, penso que surge a necessidade por parte do professor em explicar o que se pretende com as questões escolhidas, ou melhor, qual o objectivo daquelas, e o critério que presidiu ao seu elenco.

É evidente, que no caso em apreço, o intuito do questionário é a caracterização da turma, mas será que para tal se justifica o recurso a “tantas perguntas” e tão específicas para alcançar o objectivo pretendido?

Acresce, que se impõe uma explicação prévia por parte do professor, no sentido de explicar que a resposta a determinadas perguntas, é um meio que de alguma forma permitirá aferir se por exemplo, existe ou não um indicador de eventual existência de matéria de perigo no agregado familiar do jovem, ou até, o facto de se conhecer um pouco do seu contexto familiar e habitacional, poderá vir a justificar determinada conduta ou comportamento no âmbito da comunidade educativa.

Assim, e após um breve olhar jurídico à questão em apreço, a actuação de qualquer profissional deve ser sempre balizada entre o respeito pela privacidade da criança ou do jovem (obedecendo à imposição legal) e a necessidade de, e em nome do seu superior interesse, saber munir-se da informação (que deve ser e apenas a necessária e relevante) que lhe permita conhecer o meio que o rodeia, e identificar qualquer sinal ou sintoma que possa perigar o seu bem-estar, permitindo-lhe actuar de forma a promover os seus direitos e assegurar a sua efectiva protecção.

Ana Perdigão

COMENTÁRIO : PROFESSOR DOUTOR JOÃO AMADO

De facto, aos professores torna-se necessário conhecer os seus alunos para poderem construir uma relação eficaz no domínio do ensino/aprendizagem e do desenvolvimento psico-social, isto é, torna-se necessário conhecer os seus alunos enquanto condição para os ajudar a adquirir saberes, competências, valores e atitudes.

Desse modo, conhecer o aluno, cada aluno e os contextos donde provêm, torna-se indispensável para a construção de estratégias relacionais e pedagógicas que permitam:

- Combater a massificação do ensino, na medida em que o reconhecimento das diferenças é fundamental para o mínimo de individualização:
- Ir ao encontro de valores culturais, linguagem e atitudes que, sem perderem o seu valor por si, se podem tornar pontos de partida para caminhos novos a percorrer:
- Respeitar a própria pessoa do aluno (e todos os direitos que lhe são inerentes) tendo em conta os seus trajectos (os seus condicionalismos e vicissitudes), e os seus projectos (sem deixar de os ajudar n o seu desenho).

Contudo ... e aqui é que se coloca o dilema... É fundamental que este conhecimento se procure sem pôr em causa o respeito pela pessoa do aluno. É necessário que o conhecimento do aluno seja bem utilizado, sirva para o ajudar e não para aprofundar discriminações (enviesamento das avaliações, atenção selectiva pela negação, rotulações e tipificações, profecias que se auto-realizam, etc.)

É importante, ainda, que a busca desse conhecimento não se transforme numa devassa ao mundo privado do aluno, e que respeite os limites do bom senso... mas há também a ter em conta que, sobretudo na adolescência, estes limites têm um cunho muito pessoal. O adolescente é muito cioso de uma esfera própria na qual, do seu ponto de vista, os professores não têm jurisdição e, portanto, é ilegítimo qualquer exercício de autoridade sobre ela (em geral limita-se a questões como gostos pessoais, amizades, mas pode estender-se a domínios mais amplos, como os referidos na narrativa).

Enfim, repito a este propósito, o que já escrevi noutra parte: «os dilemas são momentos de crise, fundamentais para o «crescimento» do professor se eles tiverem, como saída, a valorização do «aluno» na sua subjectividade, no seu estatuto como «pessoa», e o reconhecimento de que esse mesmo aluno é alguém a quem o professor tem a responsabilidade de prestar «ajuda» não o abandonando à sua sorte. Noutros termos, as

situações dilemáticas de que aqui falamos são aquelas que exigem da ação do professor um enorme compromisso com os seus alunos (com o seu presente e com o seu futuro) e uma dolorosa ruptura com o egoísmo, o comodismo e a irresponsabilidade» (AMADO, João (2007). Angústias, dilemas e práticas docentes perante alunos em risco... *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 41, nº 1, pp. 121-142).

ANEXO IV - CONDIÇÕES DE SERVIÇO DO FACEBOOK

This agreement was written in English (US). To the extent any translated version of this agreement conflicts with the English version, the English version controls. Please note that Section 16 contains certain changes to the general terms for users outside the United States.

Date of Last Revision: October 4, 2010.

Statement of Rights and Responsibilities

This Statement of Rights and Responsibilities ("Statement") derives from the [Facebook Principles](#), and governs our relationship with users and others who interact with Facebook. By using or accessing Facebook, you agree to this Statement.

1. Privacy

Your privacy is very important to us. We designed our [Privacy Policy](#) to make important disclosures about how you can use Facebook to share with others and how we collect and can use your content and information. We encourage you to read the Privacy Policy, and to use it to help make informed decisions.

2. Sharing Your Content and Information

You own all of the content and information you post on Facebook, and you can control how it is shared through your [privacy](#) and [application settings](#). In addition:

1. For content that is covered by intellectual property rights, like photos and videos ("IP content"), you specifically give us the following permission, subject to your [privacy](#) and [application settings](#): you grant us a non-exclusive, transferable, sub-licensable, royalty-free, worldwide license to use any IP content that you post on or in connection with Facebook ("IP License"). This IP License ends when you delete your IP content or your account unless your content has been shared with others, and they have not deleted it.
2. When you delete IP content, it is deleted in a manner similar to emptying the recycle bin on a computer. However, you understand that removed content may persist in backup copies for a reasonable period of time (but will not be available to others).
3. When you use an application, your content and information is shared with the application. We require applications to respect your privacy, and your agreement with that application will control how the application can use, store, and transfer that content and information. (To learn more about Platform, read our [Privacy Policy](#) and [Platform Page](#).)
4. When you publish content or information using the "everyone" setting, it means that you are allowing everyone, including people off of Facebook, to access and use that information, and to associate it with you (i.e., your name and profile picture).
5. We always appreciate your feedback or other suggestions about Facebook, but you understand that we may use them without any obligation to compensate you for them (just as you have no obligation to offer them).

3. Safety

We do our best to keep Facebook safe, but we cannot guarantee it. We need your help to do that, which includes the following commitments:

1. You will not send or otherwise post unauthorized commercial communications (such as spam) on Facebook.
2. You will not collect users' content or information, or otherwise access Facebook, using automated means (such as harvesting bots, robots, spiders, or scrapers) without our permission.
3. You will not engage in unlawful multi-level marketing, such as a pyramid scheme, on Facebook.
4. You will not upload viruses or other malicious code.
5. You will not solicit login information or access an account belonging to someone else.
6. You will not bully, intimidate, or harass any user.

7. You will not post content that: is hateful, threatening, or pornographic; incites violence; or contains nudity or graphic or gratuitous violence.
8. You will not develop or operate a third-party application containing alcohol-related or other mature content (including advertisements) without appropriate age-based restrictions.
9. You will not offer any contest, giveaway, or sweepstakes ("promotion") on Facebook without our prior written consent. If we consent, you take full responsibility for the promotion, and will follow our [Promotions Guidelines](#) and all applicable laws.
10. You will not use Facebook to do anything unlawful, misleading, malicious, or discriminatory.
11. You will not do anything that could disable, overburden, or impair the proper working of Facebook, such as a denial of service attack.
12. You will not facilitate or encourage any violations of this Statement.

4. **Registration and Account Security**

Facebook users provide their real names and information, and we need your help to keep it that way. Here are some commitments you make to us relating to registering and maintaining the security of your account:

1. You will not provide any false personal information on Facebook, or create an account for anyone other than yourself without permission.
2. You will not create more than one personal profile.
3. If we disable your account, you will not create another one without our permission.
4. You will not use your personal profile for your own commercial gain (such as selling your status update to an advertiser).
5. You will not use Facebook if you are under 13.
6. You will not use Facebook if you are a convicted sex offender.
7. You will keep your contact information accurate and up-to-date.
8. You will not share your password, (or in the case of developers, your secret key), let anyone else access your account, or do anything else that might jeopardize the security of your account.
9. You will not transfer your account (including any page or application you administer) to anyone without first getting our written permission.
10. If you select a username for your account we reserve the right to remove or reclaim it if we believe appropriate (such as when a trademark owner complains about a username that does not closely relate to a user's actual name).

5. **Protecting Other People's Rights**

We respect other people's rights, and expect you to do the same.

1. You will not post content or take any action on Facebook that infringes or violates someone else's rights or otherwise violates the law.
2. We can remove any content or information you post on Facebook if we believe that it violates this Statement.
3. We will provide you with tools to help you protect your intellectual property rights. To learn more, visit our [How to Report Claims of Intellectual Property Infringement](#) page.
4. If we remove your content for infringing someone else's copyright, and you believe we removed it by mistake, we will provide you with an opportunity to appeal.
5. If you repeatedly infringe other people's intellectual property rights, we will disable your account when appropriate.
6. You will not use our copyrights or trademarks (including Facebook, the Facebook and F Logos, FB, Face, Poke, Wall and 32665), or any confusingly similar marks, without our written permission.
7. If you collect information from users, you will: obtain their consent, make it clear you (and not Facebook) are the one collecting their information, and post a privacy policy explaining what information you collect and how you will use it.
8. You will not post anyone's identification documents or sensitive financial information on Facebook.
9. You will not tag users or send email invitations to non-users without their consent.

6. **Mobile**

1. We currently provide our mobile services for free, but please be aware that your carrier's normal rates and fees, such as text messaging fees, will still apply.
2. In the event you change or deactivate your mobile telephone number, you will update your account information on Facebook within 48 hours to ensure that your messages are not sent to the person who acquires your old number.

3. You provide all rights necessary to enable users to sync (including through an application) their contact lists with any basic information and contact information that is visible to them on Facebook, as well as your name and profile picture.

7. **Payments**

If you make a payment on Facebook or use Facebook Credits, you agree to our [Payments Terms](#).

8. **Special Provisions Applicable to Share Links**

If you include our Share Link button on your website, the following additional terms apply to you:

1. We give you permission to use Facebook's Share Link button so that users can post links or content from your website on Facebook.

2. You give us permission to use and allow others to use such links and content on Facebook.

3. You will not place a Share Link button on any page containing content that would violate this Statement if posted on Facebook.

9. **Special Provisions Applicable to Developers/Operators of Applications and Websites**

If you are a developer or operator of a Platform application or website, the following additional terms apply to you:

1. You are responsible for your application and its content and all uses you make of Platform. This includes ensuring your application or use of Platform meets our [Facebook Platform Policies](#) and our [Advertising Guidelines](#).

2. Your access to and use of data you receive from Facebook, will be limited as follows:

1. You will only request data you need to operate your application.

2. You will have a privacy policy that tells users what user data you are going to use and how you will use, display, share, or transfer that data and you will include your privacy policy URL in the [Developer Application](#).

3. You will not use, display, share, or transfer a user's data in a manner inconsistent with your privacy policy.

4. You will delete all data you receive from us concerning a user if the user asks you to do so, and will provide a mechanism for users to make such a request.

5. You will not include data you receive from us concerning a user in any advertising creative.

6. You will not directly or indirectly transfer any data you receive from us to (or use such data in connection with) any ad network, ad exchange, data broker, or other advertising related toolset, even if a user consents to that transfer or use.

7. You will not sell user data. If you are acquired by or merge with a third party, you can continue to use user data within your application, but you cannot transfer user data outside of your application.

8. We can require you to delete user data if you use it in a way that we determine is inconsistent with users' expectations.

9. We can limit your access to data.

10. You will comply with all other restrictions contained in our [Facebook Platform Policies](#).

3. You will not give us information that you independently collect from a user or a user's content without that user's consent.

4. You will make it easy for users to remove or disconnect from your application.

5. You will make it easy for users to contact you. We can also share your email address with users and others claiming that you have infringed or otherwise violated their rights.

6. You will provide customer support for your application.

7. You will not show third party ads or web search boxes on Facebook.

8. We give you all rights necessary to use the code, APIs, data, and tools you receive from us.

9. You will not sell, transfer, or sublicense our code, APIs, or tools to anyone.

10. You will not misrepresent your relationship with Facebook to others.

11. You may use the logos we make available to developers or issue a press release or other public statement so long as you follow our [Facebook Platform Policies](#).

12. We can issue a press release describing our relationship with you.

13. You will comply with all applicable laws. In particular you will (if applicable):

1. have a policy for removing infringing content and terminating repeat infringers that complies with the Digital Millennium Copyright Act.

2. comply with the Video Privacy Protection Act ("VPPA"), and obtain any opt-in consent necessary from users so that user data subject to the VPPA may be shared on Facebook. You represent that any disclosure to us will not be incidental to the ordinary course of your business.
14. We do not guarantee that Platform will always be free.
15. You give us all rights necessary to enable your application to work with Facebook, including the right to incorporate content and information you provide to us into streams, profiles, and user action stories.
16. You give us the right to link to or frame your application, and place content, including ads, around your application.
17. We can analyze your application, content, and data for any purpose, including commercial (such as for targeting the delivery of advertisements and indexing content for search).
18. To ensure your application is safe for users, we can audit it.
19. We can create applications that offer similar features and services to, or otherwise compete with, your application.

10. **About Advertisements and Other Commercial Content Served or Enhanced by Facebook**

Our goal is to deliver ads that are not only valuable to advertisers, but also valuable to you. In order to do that, you agree to the following:

1. You can use your [privacy settings](#) to limit how your name and profile picture may be associated with commercial, sponsored, or related content (such as a brand you like) served or enhanced by us. You give us permission to use your name and profile picture in connection with that content, subject to the limits you place.
2. We do not give your content or information to advertisers without your consent.
3. You understand that we may not always identify paid services and communications as such.

11. **Special Provisions Applicable to Advertisers**

You can target your specific audience by buying ads on Facebook or our publisher network. The following additional terms apply to you if you place an order through our online advertising portal ("Order"):

1. When you place an Order, you will tell us the type of advertising you want to buy, the amount you want to spend, and your bid. If we accept your Order, we will deliver your ads as inventory becomes available. When serving your ad, we do our best to deliver the ads to the audience you specify, although we cannot guarantee in every instance that your ad will reach its intended target.
2. In instances where we believe doing so will enhance the effectiveness of your advertising campaign, we may broaden the targeting criteria you specify.
3. You will pay for your Orders in accordance with our [Payments Terms](#). The amount you owe will be calculated based on our tracking mechanisms.
4. Your ads will comply with our [Advertising Guidelines](#).
5. We will determine the size, placement, and positioning of your ads.
6. We do not guarantee the activity that your ads will receive, such as the number of clicks you will get.
7. We cannot control how people interact with your ads, and are not responsible for click fraud or other improper actions that affect the cost of running ads. We do, however, have systems to detect and filter certain suspicious activity, learn more [here](#).
8. You can cancel your Order at any time through our online portal, but it may take up to 24 hours before the ad stops running. You are responsible for paying for those ads.
9. Our license to run your ad will end when we have completed your Order. You understand, however, that if users have interacted with your ad, your ad may remain until the users delete it.
10. We can use your ads and related content and information for marketing or promotional purposes.
11. You will not issue any press release or make public statements about your relationship with Facebook without written permission.
12. We may reject or remove any ad for any reason.
13. If you are placing ads on someone else's behalf, we need to make sure you have permission to place those ads, including the following:

1. You warrant that you have the legal authority to bind the advertiser to this Statement.
2. You agree that if the advertiser you represent violates this Statement, we may hold you responsible for that violation.

12. **Special Provisions Applicable to Pages**

If you create or administer a Page on Facebook, you agree to our [Pages Terms](#).

13. **Amendments**

1. We can change this Statement if we provide you notice (by posting the change on the [Facebook Site Governance Page](#)) and an opportunity to comment. To get notice of any future changes to this Statement, visit our [Facebook Site Governance Page](#) and become a fan.

2. For changes to sections 7, 8, 9, and 11 (sections relating to payments, application developers, website operators, and advertisers), we will give you a minimum of three days notice. For all other changes we will give you a minimum of seven days notice. All such comments must be made on the [Facebook Site Governance Page](#).

3. If more than 7,000 users comment on the proposed change, we will also give you the opportunity to participate in a vote in which you will be provided alternatives. The vote shall be binding on us if more than 30% of all active registered users as of the date of the notice vote.

4. We can make changes for legal or administrative reasons, or to correct an inaccurate statement, upon notice without opportunity to comment.

14. **Termination**

If you violate the letter or spirit of this Statement, or otherwise create risk or possible legal exposure for us, we can stop providing all or part of Facebook to you. We will notify you by email or at the next time you attempt to access your account. You may also delete your account or disable your application at any time. In all such cases, this Statement shall terminate, but the following provisions will still apply: 2.2, 2.4, 3-5, 8.2, 9.1-9.3, 9.9, 9.10, 9.13, 9.15, 9.18, 10.3, 11.2, 11.5, 11.6, 11.9, 11.12, 11.13, and 14-18.

15. **Disputes**

1. You will resolve any claim, cause of action or dispute ("claim") you have with us arising out of or relating to this Statement or Facebook exclusively in a state or federal court located in Santa Clara County. The laws of the State of California will govern this Statement, as well as any claim that might arise between you and us, without regard to conflict of law provisions. You agree to submit to the personal jurisdiction of the courts located in Santa Clara County, California for the purpose of litigating all such claims.

2. If anyone brings a claim against us related to your actions, content or information on Facebook, you will indemnify and hold us harmless from and against all damages, losses, and expenses of any kind (including reasonable legal fees and costs) related to such claim.

3. WE TRY TO KEEP FACEBOOK UP, BUG-FREE, AND SAFE, BUT YOU USE IT AT YOUR OWN RISK. WE ARE PROVIDING FACEBOOK "AS IS" WITHOUT ANY EXPRESS OR IMPLIED WARRANTIES INCLUDING, BUT NOT LIMITED TO, IMPLIED WARRANTIES OF MERCHANTABILITY, FITNESS FOR A PARTICULAR PURPOSE, AND NON-INFRINGEMENT. WE DO NOT GUARANTEE THAT FACEBOOK WILL BE SAFE OR SECURE. FACEBOOK IS NOT RESPONSIBLE FOR THE ACTIONS, CONTENT, INFORMATION, OR DATA OF THIRD PARTIES, AND YOU RELEASE US, OUR DIRECTORS, OFFICERS, EMPLOYEES, AND AGENTS FROM ANY CLAIMS AND DAMAGES, KNOWN AND UNKNOWN, ARISING OUT OF OR IN ANY WAY CONNECTED WITH ANY CLAIM YOU HAVE AGAINST ANY SUCH THIRD PARTIES. IF YOU ARE A CALIFORNIA RESIDENT, YOU WAIVE CALIFORNIA CIVIL CODE §1542, WHICH SAYS: "A GENERAL RELEASE DOES NOT EXTEND TO CLAIMS WHICH THE CREDITOR DOES NOT KNOW OR SUSPECT TO EXIST IN HIS FAVOR AT THE TIME OF EXECUTING THE RELEASE, WHICH IF KNOWN BY HIM MUST HAVE MATERIALLY AFFECTED HIS SETTLEMENT WITH THE DEBTOR." WE WILL NOT BE LIABLE TO YOU FOR ANY LOST PROFITS OR OTHER CONSEQUENTIAL, SPECIAL, INDIRECT, OR INCIDENTAL DAMAGES ARISING OUT OF OR IN CONNECTION WITH THIS STATEMENT OR FACEBOOK, EVEN IF WE HAVE BEEN ADVISED OF THE POSSIBILITY OF SUCH DAMAGES. OUR AGGREGATE LIABILITY ARISING OUT OF THIS STATEMENT OR FACEBOOK WILL NOT EXCEED THE GREATER OF ONE HUNDRED DOLLARS (\$100) OR THE AMOUNT YOU HAVE PAID US IN THE PAST TWELVE MONTHS. APPLICABLE LAW MAY NOT ALLOW THE LIMITATION OR EXCLUSION OF LIABILITY OR INCIDENTAL OR CONSEQUENTIAL DAMAGES, SO THE ABOVE LIMITATION OR EXCLUSION MAY NOT APPLY TO YOU. IN SUCH CASES, FACEBOOK'S LIABILITY WILL BE LIMITED TO THE FULLEST EXTENT PERMITTED BY APPLICABLE LAW.

16. **Special Provisions Applicable to Users Outside the United States**

We strive to create a global community with consistent standards for everyone, but we also strive to respect local laws. The following provisions apply to users outside the United States:

1. You consent to having your personal data transferred to and processed in the United States.

2. If you are located in a country embargoed by the United States, or are on the U.S. Treasury Department's list of Specially Designated Nationals you will not engage in commercial activities on Facebook (such as advertising or payments) or operate a Platform application or website.

3. Certain specific terms that apply only for German users are available [here](#).

17. **Definitions**

1. By "Facebook" we mean the features and services we make available, including through (a) our website at www.facebook.com and any other Facebook branded or co-branded websites (including sub-domains, international versions, widgets, and mobile versions); (b) our Platform; (c) social

plugins such as the like button, the share button and other similar offerings and (d) other media, software (such as a toolbar), devices, or networks now existing or later developed.

2. By "Platform" we mean a set of APIs and services that enable others, including application developers and website operators, to retrieve data from Facebook or provide data to us.

3. By "information" we mean facts and other information about you, including actions you take.

4. By "content" we mean anything you post on Facebook that would not be included in the definition of "information."

5. By "data" we mean content and information that third parties can retrieve from Facebook or provide to Facebook through Platform.

6. By "post" we mean post on Facebook or otherwise make available to us (such as by using an application).

7. By "use" we mean use, copy, publicly perform or display, distribute, modify, translate, and create derivative works of.

8. By "active registered user" we mean a user who has logged into Facebook at least once in the previous 30 days.

9. By "application" we mean any application or website that uses or accesses Platform, as well as anything else that receives or has received data from us. If you no longer access Platform but have not deleted all data from us, the term application will apply until you delete the data.

18. **Other**

1. If you are a resident of or have your principal place of business in the US or Canada, this Statement is an agreement between you and Facebook, Inc. Otherwise, this Statement is an agreement between you and Facebook Ireland Limited. References to "us," "we," and "our" mean either Facebook, Inc. or Facebook Ireland Limited, as appropriate.

2. This Statement makes up the entire agreement between the parties regarding Facebook, and supersedes any prior agreements.

3. If any portion of this Statement is found to be unenforceable, the remaining portion will remain in full force and effect.

4. If we fail to enforce any of this Statement, it will not be considered a waiver.

5. Any amendment to or waiver of this Statement must be made in writing and signed by us.

6. You will not transfer any of your rights or obligations under this Statement to anyone else without our consent.

7. All of our rights and obligations under this Statement are freely assignable by us in connection with a merger, acquisition, or sale of assets, or by operation of law or otherwise.

8. Nothing in this Statement shall prevent us from complying with the law.

9. This Statement does not confer any third party beneficiary rights.

10. You will comply with all applicable laws when using or accessing Facebook.

You may also want to review the following documents:

- [Privacy Policy](#): The Privacy Policy is designed to help you understand how we collect and use information.
- [Payment Terms](#): These additional terms apply to all payments made on or through Facebook.
- [Platform Page](#): This page helps you better understand what happens when you add a third-party application or use Facebook Connect, including how they may access and use your data.
- [Facebook Platform Policies](#): These guidelines outline the policies that apply to applications, including Connect sites.
- [Advertising Guidelines](#): These guidelines outline the policies that apply to advertisements placed on Facebook.
- [Promotions Guidelines](#): These guidelines outline the policies that apply if you have obtained written pre-approval from us to offer contests, sweepstakes, and other types of promotions on Facebook.
- [How to Report Claims of Intellectual Property Infringement](#)
- [How to Appeal Claims of Copyright Infringement](#)
- [Pages Terms](#)

ANEXO V - INFORMAÇÃO EDITADA NA PÁGINA “INFO” DOS “MOMENTOS NA VIDA DE UM PROFESSOR”

Informação básica

Nome: “Momentos na vida de um professor”

Categoria: [Internet e Tecnologia](#)
- [Cibercultura](#)

Descrição:

Este Grupo do Facebook servirá de suporte ao trabalho explorativo de duas teses de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, orientadas pela Sra. Professora Doutora Maria Teresa Pessoa, também membro do Grupo.

Tipo de Privacidade:

Fechado: Conteúdo público limitado. Os membros podem ver todo o conteúdo.

Informação de contacto

Sede: Coimbra

Notícias recentes

Notícias:

Caros membros do Grupo "Momentos na Vida de um Professor"

Este Grupo do Facebook servirá de suporte ao trabalho explorativo de duas teses de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, orientadas pela Sra. Professora Doutora Maria Teresa Pessoa, também membro do Grupo.

As teses serão desenvolvidas a partir da dinamização deste Grupo, uma no campo da "Comunicação em ambiente online" (Maria Conceição Malhó Gomes - licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas - Estudos Ingleses e Alemães) e a outra sobre "Dilemas éticos e reflexão partilha numa rede social virtual" (Vanda Maria L Pereira - licenciatura em Matemática).

Após este primeiro contacto serão convidados a participar através de "comentários", opiniões, reflexões, nos Eventos do Grupo.

A dinamização do GRUPO será feita através de um Evento, onde se apresenta uma narrativa que será colocada à reflexão e discussão dos membros.

Para cada Evento / Narrativa prevê-se, além do texto narrativo, a introdução de informação complementar, seguindo o Modelo D&R (Modelo de transferência de conhecimento tendo como base a Teoria da

Flexibilidade Cognitiva).

Para possibilitar o registo de feedback, agradecemos uma resposta ao nosso email.

Agradecemos antecipadamente toda a vossa atenção.

Estamos certas que iremos contar com a vossa colaboração activa.

CONSIDERAÇÕES DE ORDEM ÉTICA:

- 1 - À excepção do eventual participante, os nomes citados deverão ser fictícios;
 - 2 - O nome do local onde "o momento" acontece, caso seja verídico, deverá ser alterado;
 - 3 - Devem respeitar-se as normas vigentes nesta rede social, nomeadamente as referidas na "Declaração de Direitos e Responsabilidades" (Facebook)
 - 4 - Os Administradores do Grupo poderão eliminar as intervenções que considerarem uma violação de quaisquer umas das situações anteriores.
-

ANEXO VI - MENSAGEM AOS MEMBROS DO GRUPO - ACTIVAÇÃO DO GRUPO "MOMENTOS NA VIDA DE UM PROFESSOR"

Mensagem nova



[Vanda Maria L. Pereira](#) 27/10 às 21:14

Caros membros do Grupo "Momentos na Vida de um Professor"

Este Grupo do Facebook servirá de suporte ao trabalho explorativo de duas teses de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, orientadas pela Sra. Professora Doutora Maria Teresa Pessoa, também membro do Grupo.

As teses serão desenvolvidas a partir da dinamização deste Grupo, uma no campo da "Comunicação em ambiente online" (Maria Conceição Malhó Gomes - licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas - Estudos Ingleses e Alemães) e a outra sobre "Dilemas éticos e reflexão partilha numa rede social virtual" (Vanda Maria L. Pereira - licenciatura em Matemática).

Após este primeiro contacto serão convidados a participar através de "comentários", opiniões, reflexões, nos Eventos do Grupo.

A dinamização do GRUPO será feita através desses Eventos, onde se apresentam narrativas que serão colocadas à reflexão e discussão dos membros.

Para cada Evento / Narrativa prevê-se, além do texto narrativo, a introdução de informação complementar, seguindo o Modelo D&R (Modelo de transferência de conhecimento tendo como base a Teoria da Flexibilidade Cognitiva).

Para possibilitar o registo de feedback, agradecemos uma resposta ao nosso email.

Agradecemos antecipadamente toda a vossa atenção

Estamos certas que iremos contar com a vossa colaboração activa.

Conceição

Vanda [Retroceder](#) [para Mensagens](#) [Editar](#) [subscrições](#)

ANEXO VII - INTRODUÇÃO DA NARRATIVA NO MURAL DA PÁGINA DO GRUPO

The image shows a screenshot of a Facebook group page titled "Momentos na vida de um professor". The browser window is Internet Explorer, showing the URL <http://www.facebook.com/home.php?sk=lf#/group.php?gid=124513977559030>. The page layout includes a navigation bar with "Mural", "Info", "Discussões", "Fotos", "Video", and "Eventos". A text input field for posting is visible with the placeholder "Escreve alguma coisa...". On the left sidebar, there are group management options: "Enviar mensagem a todos os membros", "Editar definições do grupo", "Editar Membros", "Convidar pessoas para aderirem", and "Criar Evento de Grupo". A description of the group states: "Este Grupo do Facebook servirá de suporte ao trabalho explorativo de duas teses de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, da". A post by "Vanda Maria L Pereira" is visible, with the title "Profissão 'Cusca'?" and the text: "- PRIMEIRO DILEMA – PROFISSÃO 'CUSCA' No fim de uma das primeiras aulas de Geografia de uma turma do nono ano, logo depois de o professor recolher as 'Folhas de Caderneta', que tinha entregue aos alunos para preenchimento, um deles pediu para falar com o docente no ...". The post is dated "há 6 horas" and has a "Participar" button.

ANEXO VIII – CRIAÇÃO DO EVENTO “PROFISSÃO CUSCA?”

Facebook (1) - Windows Internet Explorer
http://www.facebook.com/?sk=events#/events/create.php?eid=174582282556733

Ficheiro Editar Ver Favoritos Ferramentas Ajuda
Favoritos Sites Sugeridos Customize Links Bem-vindo(a) - PayPal

Facebook (1) Google Docs - Todos os it...

facebook Pesquisar Página Inicial Perfil Conta

"Momentos na vida de um professor" > Profissão "Cusca"?

[Retroceder para Evento](#)

MOMENTOS NA VIDA DE UM PROFESSOR
[Alterar foto do evento](#)

Quando? Hoje 22:00

Hora de fim: 11/25/2010 0:00

O que é que estás a planear?
Profissão "Cusca"?

Onde?
Grupo "Momentos na vida de um professor"

Rua:
facebook

Cidade/Localidade:

Mais informação?
No post "Discussões" do Grupo "Momentos na vida de um professor" foi colocado um Tópico - PROFISSÃO "CUSCA"? -para análise, reflexão e partilha de opiniões. Obrigada!

Quem foi convidado?
[Selecionar convidados](#)

Qualquer pessoa pode ver e responder (evento público)

ANEXO IX - MENSAGEM A TODOS OS ELEMENTOS DO GRUPO

Ler. Parar e pensar.

Para todos os convidados de Profissão "Cusca"?

 **Vanda Maria L. Pereira** 10/11 às 22:51
PROFISSÃO "CUSCA"

No fim de uma das primeiras aulas de Geografia de uma turma do nono ano, logo depois de o professor recolher as "Folhas de Caderneta", que tinha entregue aos alunos para preenchimento, um deles pediu para falar com o docente no fim da aula.

Era um dos melhores alunos da turma, em aproveitamento e comportamento, segundo informações recolhidas em Conselho de Turma. "Professor, desculpe, não vai levar a mal o que lhe vou dizer. É um desabafo! Sabe, professor, eu não respondi a algumas questões da sua folha de caderneta porque acho que não são necessárias. Os professores fazem demasiadas perguntas em quase todas as disciplinas! Até parecem um pouco "cuscas". Para quê tantas perguntas? Sei que têm que ter a caracterização da turma. Mas para quê saberem com quem vivo? Se é casa ou apartamento? Onde tomo o pequeno almoço? Em casa ou no café ou na escola? Se tenho um quarto só para mim? Onde passo as férias? Se vou ao cinema, ou ao teatro? Se tenho televisão no quarto? Ou playstation? Compreendo q querem adivinhar de onde poderão vir os problemas. Mas a minha vida pessoal, não é minha? A DT fazer um questionário

ANEXO X - MENSAGENS DE RESPOSTA AO MAIL ANTERIOR

Pesquisar

 **Ler. Parar e pensar.** Pesquis

[← Retroceder para Mensagens](#) [Marcar como não lida](#) [Denunciar spam](#) [Eliminar](#)

Entre M [redacted] e Tu

Este tópico tem origem num tópico anterior. Ver tópico anterior.

 **M [redacted]** 10/11 às 22:59 [Denunciar](#)

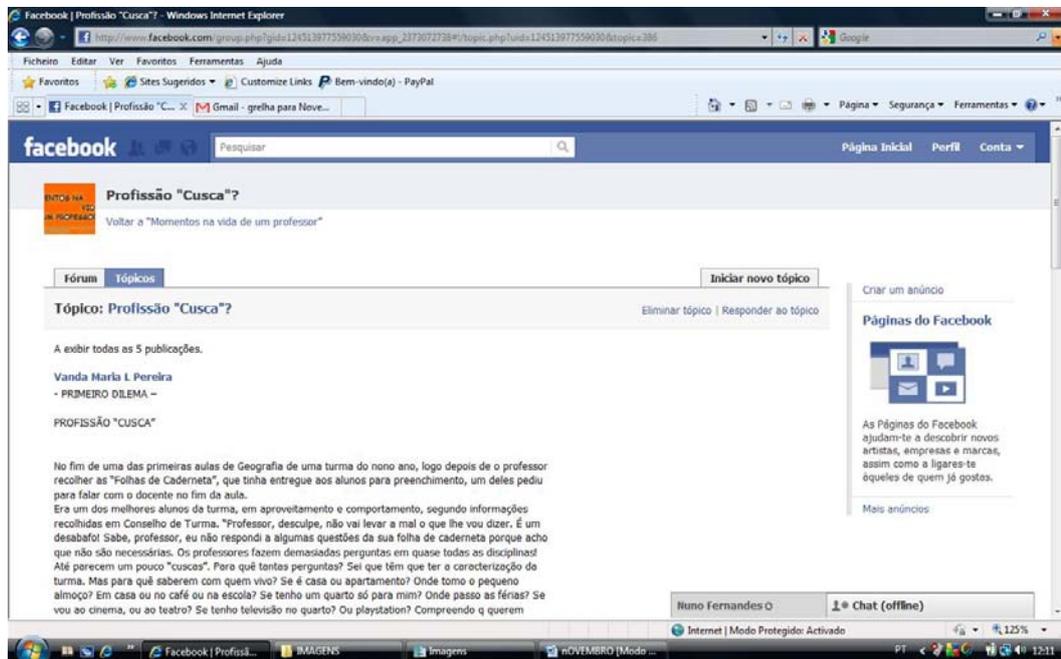
Concordo plenamente com o ponto de vista deste aluno! A informação dos alunos deveria apenas ser transmitida ao director de turma, que se encarregaria de transmitir em Conselho de turma os problemas mais pertinentes sobre cada aluno.

 **Vanda Maria L. Pereira** 10/11 às 23:05

Obrigada Maria
Convido-a a participar no Evento do Grupo.
Pode fazê-lo em vários locais do Grupo: no MURAL, em EVENTOS (Profissão cusca?) ou em DISCUSSÕES, onde eu e alguns membros (ainda mt poucos) temos tido alguns momentos, MOMENTOS NA VIDA DE UM PROFESSOR, para reflectie, partilhar.
Gostaria mt de ter a sua participação.
Este mail já foi importantiiiiiiiiissssimmo ;)
Vanda
Conceição

Resposta

ANEXO XI- CRIAÇÃO DE TÓPICO NO FORUM DISCUSSÕES” DE SUPORTE AO EVENTO



ANEXO XII - 2ª MENSAGEM: MENSAGEM AOS ELEMENTOS DO GRUPO
QUE AINDA NÃO TINHAM RESPONDIDO



 **Evento- Profissão "Cusca"?** Pesquis

[← Retroceder para Mensagens enviadas](#) [Marcar como não lida](#) [Denunciar spam](#)

Para convidados que ainda não responderam a Profissão "Cusca"?

 **Vanda Maria L Pereira** 9/11 às 19:44

Caros membros

Voltamos a contactá-los no sentido de participarem no "Evento".
Pretendemos a vossa participação com a leitura, análise, reflexão e
partilha de opiniões acerca da 1.ª narrativa: Profissão "Cusca"?
Esta narrativa encontra-se em formato Word-docs, tanto no MURAL
como em "DISCUSSÕES" e "EVENTOS"
A vossa participação é fundamental!
Contamos com ela! Neste local, em "Discussões", por mail, por
chat....
Uma excelente semana!
Conceição
Vanda

[← Retroceder para Mensagens enviadas](#)  

ANEXO XIII - COMENTÁRIO NO MURAL



The screenshot shows a Facebook group page titled "Momentos na vida de um ...". The browser address bar displays the URL: <http://www.facebook.com/?ref=home#?group.php?gid=124513977559030>. The page content includes:

- A post by **Vanda Maria** with the text: "Um filme muito útil com instruções básicas mas fundamentais para quem pretenda utilizar o Facebook como uma ferramenta adicional, na sua actividade docente." Below the text is a link: **Como criar uma página no Facebook para professores – vídeo « Blog da Formação** with the URL blogdaformacao.wordpress.com. A short description follows: "Esta entrada foi publicada em 24 Outubro, 2010 às 1:00 am e está arquivada em Ensino Escolar. Pode seguir as respostas a esta entrada através do feed de RSS 2.0. Pode deixar um comentário ou um trackback no seu próprio site." The post is dated "29 de Outubro de 2010 às 9:13" and has "Não gosto" and "Comentar" options.
- Comments from other users:
 - Tu, Elisabete Gama e Conceição Malhó Gomes gostam disto.
 - Vanda Maria**: "Obrigado Sra. Professora Drª Teresa Pessoa" (29 de Outubro de 2010 às 9:18) · Gosto
 - Conceição Malhó Gomes**: "Muito obrigada, Professora." (29 de Outubro de 2010 às 15:43) · Gosto
 - Conceição Malhó Gomes**: "Um paper que complementa o vídeo 'Como criar uma página no Facebook para professores'." (4 de Novembro de 2010 às 1:40) · Gosto
- A post by **Conceição Malhó Gomes** with the text: "Comunicar online... Presenças... Comunidade de Investigação... Comunidade de Aprendizagem..." (27 de Outubro de 2010 às 23:16) · Não gosto · Comentar

The Windows taskbar at the bottom shows the system tray with the date "PT" and time "00:19". Open applications include "Windows Live Mess...", "Momentos na vida...", "ANEXOS", and "ANEXOS versao co...". A chat window for "Margarida Taborda" with 31 participants is also visible.

ANEXO XIV - COMENTÁRIO NO EVENTO

The screenshot shows a Facebook event page for "Profissão "Cusca"?". The browser address bar shows the URL: http://www.facebook.com/group.php?gid=124513977559030&ev=app_2344061033#/?e. The page header includes the Facebook logo, a search bar, and navigation links for "Página Inicial" and "Perfil".

MOMENTOS NA VIDA DE UM PROFESSOR

Profissão "Cusca"?
Tu vais participar · Evento Privado

Hora: Segunda-feira, 31 de Janeiro às 21:00 - 30/4 às 0:00

Para: Grupo "Momentos na vida de um professor" facebook

Mais informação: No post "Discussões" do Grupo "Momentos na vida de um professor" foi colocado um Tópico - PROFISSÃO "CUSCA"? -para análise, reflexão e partilha de opiniões. Particpem!!

Partilhar: [Publicação](#) [Ligação](#) [Foto](#) [Vídeo](#)

Escreve alguma coisa...

Vanda Maria
Caros membros
Voltamos a solicitar a vossa atenção e participação.
Gostaríamos que respondesse a algumas questões que se seguem. Na sua maioria, basta responder com um nº.
A recolha e os dados são sigilosos.
Obrigada uma vez mais :)))
...
[Ver mais](#)

Aniversários
V M Sousa Machado
É o seu aniversário.
Deseja-lhe um feliz aniversário.

Convites para eventos
Reposição do espectáculo "Beijada..."
Sexta-feira, 15 de Julho
Resposta: Sim · Não · Talvez

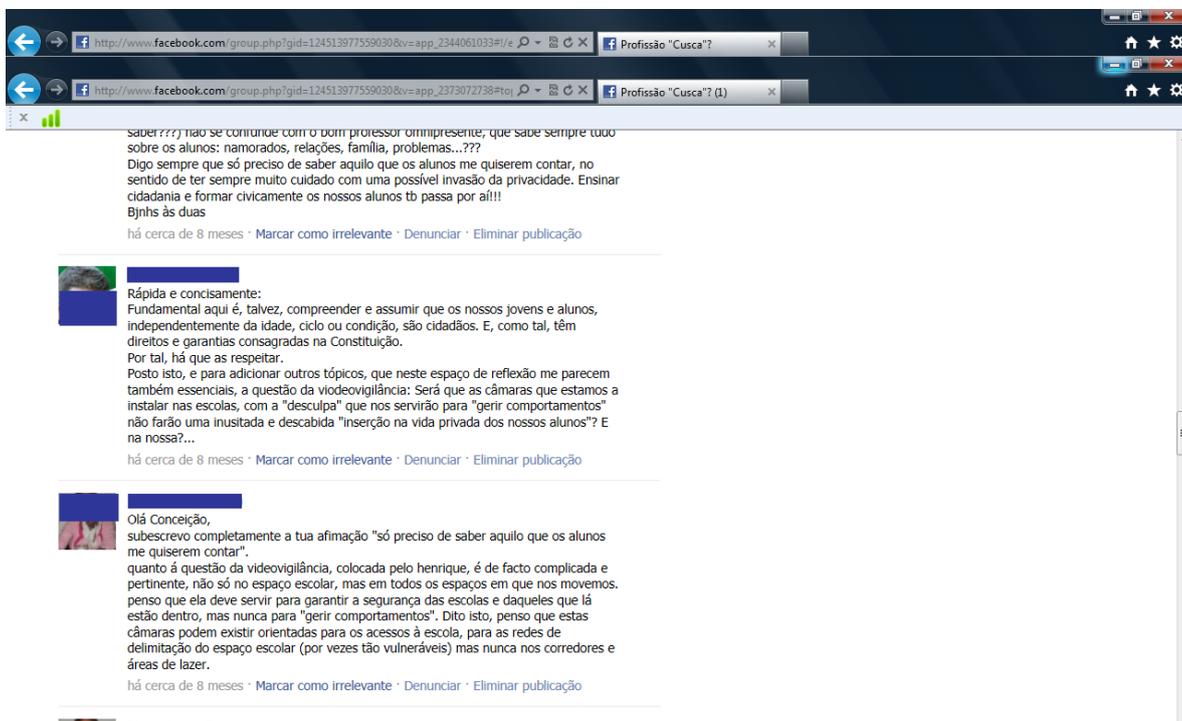
Patrocinado
Ofertas emprego no OLX
obx.pt
Encontre as melhores ofertas de Trabalho sua cidade no OLX!

Venda Energia à EDP
microprodutor.com

Margarida Taborda o **Chat (28)**

Windows Live Mess... Profissão "Cusca" ? - ... ANEXOS ANEXOS versao co... Sem titulo - Paint

ANEXO XV - COMENTÁRIO NO FÓRUM DISCUSSÕES



saber ???) não se confunde com o bom professor omnipotente, que sabe sempre tudo sobre os alunos: namorados, relações, família, problemas...???

Digo sempre que só preciso de saber aquilo que os alunos me quiserem contar, no sentido de ter sempre muito cuidado com uma possível invasão da privacidade. Ensinar cidadania e formar civicamente os nossos alunos tb passa por aí!!!

Bjnhs às duas

há cerca de 8 meses · [Marcar como irrelevante](#) · [Denunciar](#) · [Eliminar publicação](#)

 **[Redacted]**

Rápida e concisamente:
Fundamental aqui é, talvez, compreender e assumir que os nossos jovens e alunos, independentemente da idade, ciclo ou condição, são cidadãos. E, como tal, têm direitos e garantias consagradas na Constituição.
Por tal, há que as respeitar.
Posto isto, e para adicionar outros tópicos, que neste espaço de reflexão me parecem também essenciais, a questão da videovigilância: Será que as câmaras que estamos a instalar nas escolas, com a "desculpa" que nos servirão para "gerir comportamentos" não farão uma inusitada e descabida "inserção na vida privada dos nossos alunos"? E na nossa?...

há cerca de 8 meses · [Marcar como irrelevante](#) · [Denunciar](#) · [Eliminar publicação](#)

 **[Redacted]**

Olá Conceição,
subescrevo completamente a tua afirmação "só preciso de saber aquilo que os alunos me quiserem contar".
quanto á questão da videovigilância, colocada pelo henrique, é de facto complicada e pertinente, não só no espaço escolar, mas em todos os espaços em que nos movemos. penso que ela deve servir para garantir a segurança das escolas e daqueles que lá estão dentro, mas nunca para "gerir comportamentos". Dito isto, penso que estas câmaras podem existir orientadas para os acessos à escola, para as redes de delimitação do espaço escolar (por vezes tão vulneráveis) mas nunca nos corredores e áreas de lazer.

há cerca de 8 meses · [Marcar como irrelevante](#) · [Denunciar](#) · [Eliminar publicação](#)

 **[Redacted]**

1 – Leu a narrativa “Profissão Cusca?” **Sim – 6**

2 – Participou no grupo com algum comentário, no Mural, no Evento, ou em “Discussões”? **Sim - 6**

3- Considera possível este modelo ser adaptado a formações de professores? na forma de e-Learning (ensino/aprendizagem à distância,) ou b-Learning (ensino/aprendizagem mista – presencial e distância)?

Sim - 4

- “dependerá dos assuntos bem como da experiência dos professores”.

- “admito que possa ter algumas dificuldades de execução, bem como pode permitir uma análise enviesadas de dado. Nesse particular, existem outras aplicações mais fiáveis...”

4 – Sugestões:

-“ uma maior dinamização do grupo, através de outros canais.”

- “Poderia ter sido solicitado a elementos do grupo para partilharem histórias (no caso de formação de professores); talvez fosse importante haver uma hora de discussão em que todos estivessem online pois nem sempre vi as respostas e comentários em tempo útil para responder.”

-“ não tenho sugestões a dar mas gostaria de dizer que gostei muito de participar e acho que seria interessante manter aberto um forum de discussão das muitas questões que atravessam a vida nas nossas escolas.”

-“ Sugere-se a continuidade deste GRUPO, constituído como uma comunidade virtual de aprendizagem, com o objectivo de verificar a sustentabilidade ("Desenvolvimento", segundo o modelo de tutoria de Samon, 2004) da própria comunidade na construção do conhecimento. Foi uma experiência inédita a que, como membro do GRUPO pude encetar e que, liberta de outros afazeres profissionais, terei todo o prazer e gosto em continuar.”