



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

**Universidade de Coimbra**

**A COMUNICAÇÃO EM AMBIENTE *ONLINE***  
**– *O Papel da Supervisão Pedagógica numa***  
***Comunidade Virtual de Aprendizagem***  
***criada na Rede Social Facebook* –**

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

**Maria da Conceição Campaniço Ferreira Malhó Lorga Gomes**

**Coimbra, 2011**



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

**Universidade de Coimbra**

**A COMUNICAÇÃO EM AMBIENTE *ONLINE***  
**– *O Papel da Supervisão Pedagógica numa***  
***Comunidade Virtual de Aprendizagem***  
***criada na Rede Social Facebook* –**

**por**

**Maria da Conceição Campaniço Ferreira Malhó Lorga Gomes**

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

**Coimbra, 2011**

*Aos meus pais,  
que me ensinaram a ir sempre mais além  
(em memória)*

# AGRADECIMENTOS

*À Professora Doutora Maria Teresa Ribeiro Pessoa,  
pela disponibilidade, pela boa disposição, pela “ensinagem”, pela sabedoria*

*À Doutora Vanda Maria Lourenço Pereira,  
a amizade e o conforto de a saber sempre @presente*

*Aos meus amigos,  
a força e o carinho*

*À Luísa e à Aurora,  
por existirem*

*Ao Tiago e ao Miguel,  
por tão somente serem*

*Ao Dário,  
o meu porto seguro*

Conceição Malhó Gomes

*“A community of inquiry needs to have clear expectations as to the nature of critical discourse and their postings. Participants need to be aware of the academic objectives, the phases of inquiry, and the level of discourse. These educational challenges raise the importance and role of teaching presence. The distinction between facilitation and direction must also be clear from a design perspective. Teaching presence must consider the dual role of both moderating and shaping the direction of the discourse. Both are essential for a successful community of inquiry.”*

(Garrison, 2007, p. 69)

# ÍNDICE

<b>Introdução</b> .....	Pág. 12
<b>Parte I: Enquadramento teórico</b> .....	
<b>Capítulo 1. <i>E-Learning</i> no contexto da supervisão</b> .....	16
1.1. O conceito de <i>e-learning</i> .....	19
1.2. O conceito de supervisão.....	24
1.3. As comunidades virtuais de aprendizagem.....	27
1.3.1. A presença pedagógica.....	31
1.3.2. A presença social.....	33
1.3.3. A presença cognitiva.....	37
1.4. O modelo de tutoria de Gilly Salmon.....	41
<b>Capítulo 2. As redes sociais</b> .....	45
2.1. A rede social do <i>Facebook</i> .....	46
2.2. <i>Facebook</i> e as escolas.....	49
2.2.1. O exemplo americano.....	50
2.2.2. O exemplo português no ensino superior.....	53
<b>Parte II: Estudo Empírico</b> .....	
<b>Capítulo 3. Metodologia</b> .....	56
3.1. O problema.....	56
3.2. Os objectivos.....	57
3.3. Os sujeitos da amostra.....	57
3.4. O desenho do estudo.....	58
3.5. A caracterização do contexto.....	59
3.5.1. O Grupo “ <i>Momentos na vida de um professor</i> ”.....	60
3.5.1.1. O Mural.....	63
3.5.1.2. O separador “INFO”.....	65
3.5.1.3. O separador “Discussões”.....	67
3.5.1.4. O separador “Eventos e Fotos”.....	68
3.5.1.5. As Mensagens.....	70
3.6. Comportamentos de tutoria/supervisão no Grupo “ <i>Momentos na vida de um professor</i> ”.....	70
3.7. A recolha de dados.....	79
3.7.1. Instrumento I – O Mural e o separador “Discussões” do Grupo “ <i>Momentos na vida de um professor</i> ”.....	80
3.7.2. Instrumento II – Questionário.....	80
3.8. Tratamento de dados.....	82
3.8.1. Análise de conteúdo.....	82
3.8.2. Análise descritiva dos dados do Questionário.....	88
3.8.2.1. Análise descritiva dos dados dos sujeitos da amostra.....	88
3.8.2.2. Análise descritiva dos dados da investigadora.....	89
<b>Capítulo 4. Apresentação, análise e discussão de resultados</b> .....	93

4.1.	A presença social dos sujeitos da amostra conforme análise de conteúdo.....	94
4.1.1.	No Mural do Grupo “ <i>Momentos na vida de um professor</i> ”.....	94
4.1.2.	No separador “Discussões”.....	96
4.2.	A presença cognitiva dos sujeitos da amostra conforme análise de conteúdo.....	98
4.2.1.	No Mural do Grupo “ <i>Momentos na vida de um professor</i> ”.....	98
4.2.2.	No separador “Discussões”.....	102
4.3.	Análise da presença pedagógica de tutoria.....	108
4.3.1.	Quanto aos dados disponibilizados pelos sujeitos da amostra.....	108
4.3.2.	Quanto aos dados disponibilizados pela investigadora.....	111
4.3.3.	Análise comparativa de resultados disponibilizados pelos sujeitos da amostra e pela investigadora.....	114
4.4.	Análise da presença social dos sujeitos da amostra.....	118
4.5.	Análise da presença cognitiva dos sujeitos da amostra.....	121
	<b>Considerações finais</b> .....	126
	<b>Referências bibliográficas</b> .....	131
	<b>Anexos</b> .....	138

## Índice de Figuras

	Capítulo 1	Pág.
Figura 1 -	Dimensões, categorias e indicadores de uma comunidade de aprendizagem (Adaptado de Garrison & Anderson, 2005)	40
Figura 2 -	Modelo de <i>E-Moderating</i> (Fonte: <i>5 stage Model</i> , Salmon, 2002)	44
	Capítulo 3	
Figura 3 -	Foto de perfil/logótipo do Grupo criado na rede social <i>Facebook</i>	60
Figura 4 -	Apresentação pública do Grupo	61
Figura 5 -	Descrição incluída na “Informação Básica” do separador “Info”	62
Figura 6 -	Imagem do Mural do Grupo	63
Figura 7 -	Imagem do separador “Info” do Grupo	65
Figura 8 -	Imagem da “Informação de contacto” e “Notícias recentes” no separador “Info”	66
Figura 9 -	Imagem das “Notícias recentes” no separador “Info” com considerações de ordem ética	66
Figura 10 -	Imagem do separador “Discussões”	67
Figura 11 -	Tópico <i>Profissão “Cusca”?</i>	68
Figura 12 -	Imagem do separador “Eventos”	69
Figura 13 -	Imagem do separador “Fotos”	69
Figura 14 -	A presença do supervisor/tutor	72



## Índice de Quadros

	Capítulo 3	Pág.
Quadro 1 -	Categorias <i>à priori</i> e subcategorias definidas	84
Quadro 2 -	Distribuição dos indicadores pelas diferentes categorias <i>à priori</i> e subcategorias definidas (Mural)	86
Quadro 3 -	Distribuição dos indicadores pelas diferentes categorias <i>à priori</i> e subcategorias definidas (separador “Discussões”)	87
Quadro 4 -	Média das respostas dadas pelos sujeitos da amostra	88
Quadro 5 -	Aferição da categoria <b>Design Institucional</b> (dimensão “Presença Pedagógica”) do supervisor/tutor, realizada pela investigadora	90
Quadro 6 -	Aferição da categoria <b>Facilitação do Discurso</b> (dimensão <b>Presença Pedagógica</b> ) do supervisor/tutor realizada pela investigadora	91
Quadro 7 -	Aferição da categoria <b>Aprendizagem Directa</b> (dimensão <b>Presença Pedagógica</b> ) do supervisor/tutor realizada pela investigadora	92
	Capítulo 4	
Quadro 8 -	Comunicação Afectiva (Mural)	94
Quadro 9 -	Comunicação Aberta (Mural)	95
Quadro 10 -	Coesão de Grupo (Mural)	95
Quadro 11 -	Comunicação Afectiva (separador “ Discussões”)	96
Quadro 12	Comunicação Aberta (separador “ Discussões”)	97
Quadro 13	Coesão de Grupo (separador “Discussões”)	98
Quadro 14	Disparar da Comunicação/Identificação do Problema (Mural)	99
Quadro 15	Exploração (Mural)	100
Quadro 16	Integração (Mural)	101
Quadro 17	Resolução (Mural)	101
Quadro 18	Comum(idade) (separador “Discussões”)	103
Quadro 19	Disparar da Comunicação/Identificação do Problema (separador “Discussões”)	103
Quadro 20	Exploração (separador “Discussões”)	104
Quadro 21	Integração (separador “Discussões”)	105
Quadro 22	Resolução (separador “Discussões”)	106

Quadro 23	Valores da média quanto à avaliação da categoria “Design Institucional	109
Quadro 24	Valores da média quanto á avaliação da categoria “Facilitação do Discurso”	109
Quadro 25	Valores da média quanto á avaliação da categoria “Aprendizagem Directa”	110
Quadro 26	Valores da média quanto á avaliação da categoria “Design Institucional”	112
Quadro 27	Valores da média quanto á avaliação da categoria “Facilitação do Discurso”	113
Quadro 28	Valores da média quanto á avaliação da categoria “Aprendizagem Directa”	113
Quadro 29	Análise comparativa de valores quanto à avaliação da categoria “Design Institucional”	114
Quadro 30	Análise comparativa de valores quanto à avaliação da categoria “Facilitação do Discurso”	115
Quadro 31	Análise comparativa de valores quanto à avaliação da categoria “Aprendizagem Directa”	117
Quadro 32	Avaliação da categoria “Comunicação Afectiva” (Presença Social dos sujeitos da amostra)	119
Quadro 33	Avaliação da categoria “Comunicação Aberta” (Presença Social dos sujeitos da amostra)	120
Quadro 34	Avaliação da categoria “Coesão de Grupo” (Presença Social dos sujeitos da amostra)	121
Quadro 35	Avaliação da categoria “Disparar da Comunicação” (Presença Cognitiva dos sujeitos da amostra)	122
Quadro 36	Avaliação da categoria “Exploração” (Presença Cognitiva dos sujeitos da amostra)	122
Quadro 37	Avaliação da categoria “Integração” (Presença Cognitiva dos sujeitos da amostra)	123
Quadro 38	Avaliação da categoria “Resolução” (Presença Cognitiva dos sujeitos da amostra)	124

# RESUMO

O presente estudo tem como objectivos principais a análise da presença do supervisor/tutor numa comunidade de aprendizagem criada num ambiente virtual e o modo como o comportamento de tutoria influencia a dinâmica dessa comunidade.

Através de uma investigação eminentemente interpretativa e descritiva, pretendemos verificar quais as implicações que a presença pedagógica, social e cognitiva do supervisor/tutor do Grupo “*Momentos na vida de um professor*”, criado na rede social *Facebook*, detém na construção e desenvolvimento da comunidade de aprendizagem em ambiente *online*.

Para o efeito, utilizámos como instrumentos de recolha de dados o questionário, o Mural e o separador “Discussões” do Grupo criado na rede social *Facebook*.

Assente no modelo teórico de comunidade de aprendizagem de D. Randy Garrison et al. aferimos a qualidade da presença pedagógica do supervisor/tutor e a presença social e cognitiva dos membros da comunidade. Com base no modelo de tutoria proposto por Gilly Salmon, relativo à interacção em comunidades de aprendizagem *online*, foi possível verificar a criação e desenvolvimento dessa comunidade/Grupo ao longo das suas diferentes fases.

Apesar do caminho percorrido na área das redes sociais, no que concerne à temática dos comportamentos “supervisivos” em comunidades de aprendizagem, ser ainda muito pouco explorado entre nós, este estudo permitiu-nos a análise e discussão de resultados que abriram portas para a reflexão futura sobre a importância da comunicação *online* na qualidade da experiência de aprendizagem dos membros de uma comunidade/Grupo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Presença pedagógica, social e cognitiva; comunidade de aprendizagem; *Facebook*; supervisor/tutor.

# ABSTRACT

The main objectives of this study are to analyze the instructor's presence in an online community of inquiry and how his behavior influences the dynamics of such a community.

Using an essentially interpretative and descriptive framework, we can see the implications the instructor's teaching, social and cognitive presence in the Group "*Momentos na vida de um professor*" represents in the construction and development of a community of inquiry created online.

To achieve such goals, we used a survey, the Profile Page and "Discussions" of the Group created on the social network site *Facebook* as tools for data collection.

Based on the "Community of Inquiry Framework" developed by D. Randy Garrison et al. we assessed the quality of the instructor's teaching presence and the community members' social and cognitive presence. According to Gilly Salmon's "E-moderating 5 Stage Model", related to the interaction in a community of inquiry created online, it was possible to verify the creation and development of such a community/Group through all his stages.

As far as "supervisable" behaviours in inquiry communities are concerned, paths within social networking are barely explored. With this study we were allowed to analyze and discuss the results that opened doors to future reflection about the importance of online communication in the community/Group members' quality of learning experience.

**KEYWORDS:** Teaching, social and cognitive presence; community of inquiry; *Facebook*; instructor.

# INTRODUÇÃO

Um trabalho de investigação inicia-se sempre pela definição de um problema pertinente a ser ultrapassado e que, por razões várias, prende a atenção do investigador. Seguem-se-lhe diversos passos a tomar que se consubstanciam nas etapas do ciclo de investigação científica.

O percurso traçado pela investigadora surge nesta lógica de sequencialidade de estádios que teve início com a destilação do problema a investigar e que se alicerçou na sua experiência profissional e focos de interesse.

Atenta a um mundo de mudança e inovação, a questão da comunicação em contexto educativo, ou falta dela, sempre lhe despertou curiosidade e atenção. Se esta questão for transposta para um mundo cada vez mais virtual e em rede, a mesma assume uma dimensão bastante vasta, sublimada pela presença assíncrona e pela necessidade de motivação dos participantes no processo educativo.

Por este motivo, a dissertação que se apresenta *A Comunicação em Ambiente Online - O Papel da Supervisão Pedagógica numa Comunidade Virtual de Aprendizagem Criada na Rede Social Facebook*, congrega em si este problema “por resolver” e, ao mesmo tempo, abre portas para compreender o forte impacto que as redes sociais, mais especificamente o *Facebook*, significam no ensino e na aprendizagem dos nossos dias.

O desenhar do estudo iniciou-se quando, durante a frequência do primeiro ano do curso de mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores (Ciências da Educação), da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, na unidade curricular de “Concepções e Práticas Reflexivas em Educação”, foi proposta a realização de um trabalho que, em grupo, decidiu-se produzir sobre o tema genérico das *Redes Sociais e Formação de Professores*.

Estava lançada a primeira pedra. O passo seguinte resume-se a uma ideia reflectida e alimentada num grupo de trabalho que resultou na criação de um Grupo na rede social *Facebook* que serviu de base a um trabalho colaborativo de desconstrução de casos e preocupações relativos a vivências e práticas educativas.

A ideia da construção de uma comunidade virtual de aprendizagem, utilizando as potencialidades das ferramentas disponíveis na *Internet*, surgiu como “espaço” de apoio à reflexão conjunta e à partilha de experiências entre docentes.

Desde a criação do Grupo na rede social *Facebook*, que se designou “*Momentos na vida de um professor*”, e do qual a investigadora é também administradora, até à sua utilização como suporte ao trabalho exploratório de duas teses de mestrado na área da Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, orientadas pela Senhora Professora Doutora Maria Teresa Ribeiro Pessoa, foi um passo entusiasmante, mas rodeado de incertezas: a novidade do tema, ou seja, a utilização do *Facebook* no estudo de comportamentos “supervisivos”, o dever da investigadora de assegurar uma presença quase contínua, ainda que assíncrona, no mundo virtual e o alimentar da motivação dos restantes membros do Grupo foram três matérias especialmente sensíveis no decorrer do presente estudo.

A dissertação que se segue encontra-se dividida em duas partes. Após esta “Introdução”, é apresentada a primeira parte da qual consta a fundamentação teórica do estudo. Aqui podemos encontrar dois capítulos, sendo que o primeiro dá-nos conta do papel do *e-learning* no contexto da supervisão como ponto de partida para a explanação dos conceitos que em si encerra: *e-learning* e supervisão. Seguem-se-lhe a explicitação do termo “comunidades virtuais de aprendizagem” com especial incidência sobre as três dimensões que lhe estão subjacentes: a dimensão pedagógica, social e cognitiva. Este capítulo termina com a apresentação teórica do modelo de cinco etapas relativo à interacção em comunidades de aprendizagem *online* de Gilly Salmon.

O segundo capítulo dedica-se às redes sociais com incidência para aquela na qual se desenvolve o Grupo “*Momentos na vida de um professor*”. Sendo o *Facebook* um fenómeno de massas, transversal aos vários contextos, inclusivamente ao contexto educativo, são apresentadas considerações sobre a utilização daquela rede social pelas escolas. O exemplo americano é aquele que surge com mais destaque sendo que o caso

português, ainda pouco fecundo em termos de investigação, é relatado com base num estudo realizado ao nível do ensino superior.

A anunciada criação de um sítio na *Internet* de ajuda a pais e educadores sobre as potencialidades e os perigos do *Facebook* aparece como breve apontamento.

A segunda parte desta dissertação, também dividida em dois capítulos, dedica-se à apresentação do estudo empírico levado a cabo.

No capítulo da metodologia são apresentados o problema e os objectivos a que se propõe esta investigação, os sujeitos da amostra e o desenho do estudo. Cabe ainda caracterizar o contexto no qual decorre o estudo: o Grupo “*Momentos na vida de um professor*” criado na rede social *Facebook*.

De modo a esclarecer devidamente as funcionalidades da rede social em causa, são descritos os vários separadores que constituem o Grupo criado. Ainda fazendo parte da metodologia do estudo é apresentado um subcapítulo no qual se apresentam os comportamentos de tutoria/supervisão do Grupo numa clara transposição do modelo de tutoria de Gilly Salmon para o contexto no qual se desenrola a investigação.

A recolha de dados, com a apresentação dos instrumentos utilizados e o tratamento dos mesmos levam-nos a apresentar as técnicas aplicadas: a análise de conteúdo e a análise descritiva quantitativa.

Segue-se o quarto e último capítulo no qual são apresentados, analisados e discutidos os resultados apurados.

É chegada a hora de tecer as necessárias considerações finais e lançar pistas para futuras investigações em especial porque as redes sociais são, ou podem ser, uma ferramenta educacional a não desprezar, mas ainda muito pouco utilizada no contexto em apreço.

O estudo termina com a apresentação das referências bibliográficas utilizadas e com os anexos indispensáveis à correcta interpretação da investigação.

# **PARTE I - Enquadramento Teórico**

---



# CAPÍTULO 1.

## E-LEARNING NO CONTEXTO DA SUPERVISÃO

A importância crescente do ensino e aprendizagem através de *e-learning* leva-nos a reflectir sobre a necessidade da alteração de métodos e de estratégias educacionais que permitam o sucesso dessas experiências.

Segundo Garrison & Anderson (2005) uma experiência educativa deve apresentar um duplo propósito; o primeiro é o de construir significado - a reconstrução da experiência - numa perspectiva pessoal, e o segundo, o de afinar e confirmar essa compreensão pessoal em contraste com a de uma comunidade de estudantes/aprendentes. Assim, pode entender-se este duplo objectivo como o reflexo das perspectivas do professor/tutor e do estudante/aprendente.

No entanto, numa análise mais atenta, verificamos que os papéis da aprendizagem e do ensino são inseparáveis pois trata-se de um processo uno apenas observado sob duas perspectivas diferentes: a dos professores/tutores e a dos estudantes/aprendentes.

Importa referir que as questões da responsabilidade e do controlo são relevantes tanto no campo do ensino como no da aprendizagem e adquirem uma maior dimensão quando falamos da intervenção das novas tecnologias de informação e comunicação pois os professores/tutores devem criar as condições cognitivas e sociais adequadas para que os estudantes/aprendentes atribuam total sentido à sua experiência educativa. Estes devem assumir a responsabilidade da sua aprendizagem como o passo principal para obter resultados satisfatórios ao nível das estruturas específicas do conhecimento e do desenvolvimento das capacidades cognitivas necessárias para a sua formação contínua.

Sendo a educação um processo interactivo ou transaccional, no qual interferem a responsabilidade e o controlo numa perspectiva de equilíbrio dinâmico, entendem os autores que estes valores sejam coerentes com os objectivos educativos e as capacidades dos estudantes/aprendentes.

Ainda de acordo com Garrison & Anderson (2005), para que se possa questionar a complexidade e, ainda, a adopção das novas tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino e de aprendizagem, é necessário que os professores/tutores tenham ao seu dispor uma série de directrizes.

Mediante a aplicação dos princípios que se enunciam de seguida, pretende-se criar uma comunidade de aprendizagem que sirva de suporte e que se apresenta como o núcleo do *e-learning* que os autores defendem:

- Negociação e expressão clara das expectativas de resultados que irão facilitar a abordagem da aprendizagem;
- Facilitação do estudo integrado e orientado pelas estruturas coerentes do conhecimento;
- Promoção da responsabilidade e do compromisso através do controlo;
- Selecção de conteúdos e de processos como aspecto catalisador de resultados e experiências docentes criativas e espontâneas;
- Adopção de um discurso crítico que permita afirmar a compreensão dos conteúdos e diagnosticar erros de conceitos;
- Orientação e incentivo ao pensamento crítico;
- Congruência entre a avaliação e os resultados esperados;
- Confirmação da aprendizagem através da avaliação.

Os autores referem ainda que, para existir uma comunidade de aprendizagem é necessário existir preparação, presença contínua e experiência pedagógica. Este tipo de presença, designada por presença pedagógica, é crucial para assegurar a participação dos estudantes/aprendentes bem como a abordagem educativa adequada tanto na comunicação presencial como na comunicação *online*.

Em contexto de *e-learning*, as características técnicas devem ser concebidas como determinantes directos e indirectos das abordagens educativas.

Outra questão a não menosprezar advém do facto de vivermos numa aldeia global, de nos encontrarmos na era da informação, pelo que os educadores estão obrigados a redimensionar a experiência educativa.

Torna-se evidente que o valor do futuro, baseado no conhecimento, deverá desenvolver e promover a capacidade para pensar e para aprender de forma autónoma. Deste modo, os estudantes/aprendentes deverão ser críticos e motivados, tanto para a reflexão como para a cooperação e, ainda, para a aprendizagem ao longo da vida.

Da parte dos professores/tutores, é necessário que se compreenda a introdução do *e-learning* como algo que detém um potencial considerável para alterar a natureza da aprendizagem e do ensino e, ainda, do intercâmbio educativo.

O *e-learning* surge como uma tecnologia inovadora que está a influenciar o modo como encaramos a educação no ensino superior.

Importa, contudo, reflectir sobre se o *e-learning* se limitará a reforçar práticas existentes de disseminação de informação ou se alterará os hábitos de estudo e os respectivos resultados escolares.

Segundo Privateer, não fazia muito sentido que, no meio académico, se continuasse uma batalha contra as novas tecnologias de informação e comunicação pois estas alteraram o modo como os estudantes/aprendentes aprendem e interagem uns com os outros nas novas comunidades de aprendizagem.

Estas comunidades, bem como a influência do *e-learning*, constituem a base do contexto educativo emergente numa perspectiva de modelo de ensino e de aprendizagem facilitadora do desenvolvimento da reflexão e do discurso como meios de construção do conhecimento.

De acordo com Jorge & Miranda uma das características mais marcante desta quarta geração de educação à distância<sup>1</sup> é exactamente o facto dos estudantes/aprendentes e dos professores/tutores interagirem em fóruns de discussão de forma assíncrona.

Se a *Internet* possibilita a introdução de um novo modelo de aprendizagem cabe aos professores/tutores a adopção de estratégias consentâneas como, por exemplo, “a construção

---

<sup>1</sup> Referência às gerações de educação à distância que, de acordo com Garrison (1985) e Nipper (1989), baseiam-se, em grande medida, nas ferramentas tecnológicas utilizadas em cada uma delas.

de páginas Web, elaboradas pelo próprio professor de acordo com o seu gosto, estilo e natureza das necessidades dos alunos” (Clark, Hosticka, Kent & Browne, 1998; Moor & Zarkis, 2000, cit. por Inácio, p. 157).

Da mesma forma que aos professores/tutores cabe organizar e facilitar a participação dos alunos/aprendentes nas experiências de aprendizagem em contexto de *e-learning* ou presencial, os supervisores, como agentes da “...SUPERVISÃO, APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO...” (Alarcão & Tavares, 2003, p.42) poderão utilizar as novas comunidades de aprendizagem e a influência e potencial do *e-learning*.

## 1.1. O CONCEITO DE *E-LEARNING*

“o meio é a mensagem”  
Marshall McLuhan (1995)

Adão e Bernardino (2003) consideram que o *e-learning* diz respeito a um sistema de aprendizagem interactiva tornado possível através das tecnologias da informação e comunicação, de recursos pedagógicos e de suporte técnico e administrativo.

Já Garrison & Anderson (2005) definem o *e-learning* como a educação veiculada *online* através das tecnologias em rede sem, contudo, excluir a utilização de outro tipo de tecnologias, incluindo as experiências educativas presenciais

Trata-se não apenas de mais uma tecnologia, mas antes de um conceito que irá transformar o ensino e a aprendizagem através do seu crescimento explosivo (Harasim, 1989)<sup>2</sup> e representa uma nova era na educação à distância (Garrison, 1997).

Segundo os autores o que o *e-learning* oferece são melhores meios de processar, dar sentido e recriar toda a informação assentando no valor tanto do contexto como dos conteúdos. Importa também que o contexto apresente níveis suficientes de presença social, que seja coerente com os conteúdos e reforce a presença cognitiva através de objectivos educativos.

---

<sup>2</sup> O autor refere a tecnologia do *e-learning* como única.

Afirmam que o valor do *e-learning* não reside no facto de ser possível aceder a uma maior quantidade de informação num menor espaço de tempo, mas antes na capacidade de promover a comunicação e o desenvolvimento do pensamento de modo a construir significado e conhecimento. Acrescentam que a tecnologia da comunicação electrónica, através dos seus variados suportes textuais, visuais e acústicos e com a sua capacidade de prolongar a comunicação no tempo e na distância, está efectivamente a transformar a educação.

O conceito de organização subjacente ao potencial do *e-learning* traduz-se por um modelo de comunidade de aprendizagem destinada aos estudantes/aprendentes, em qualquer momento e em qualquer lugar em que se encontrem. Refira-se que este modelo introduz a mudança do paradigma de ensino e aprendizagem e apresenta-se como um marco conceptual que define os três elementos constitutivos do *e-learning* (o elemento social, o cognitivo e o pedagógico) e remete-nos para as raízes e os valores centrais da educação no ensino superior (Garrison & Anderson, 2005).

Esta nova “ecologia da aprendizagem” (Brown, 2000), um modo muito diferente de comunicação, apresenta-se como um sistema aberto cujo maior potencial se situa ao nível comunicativo e interactivo. E é precisamente a comunicação que se encontra no centro de todas as formas de interacção educativa.

McLuhan (1995), por seu turno, defendia que o conteúdo de um novo meio é sempre, no início, um meio antigo. Veja-se a primeira utilização da *Internet* que começou por estar ligada ao correio electrónico; da mesma forma, a primeira utilização educativa da rede teve por objectivo a difusão de conferências substituindo o suporte de papel.

O que agora deve ser explorada é a capacidade do *e-learning* permitir a criação de comunidades de estudantes/aprendentes à margem das limitações espaço-temporais.

Do ponto de vista filosófico esta perspectiva construtivista está associada ao pensamento de John Dewey. O autor entendia que a sociedade e o indivíduo não existiam separadamente nem tinham entre si uma relação de subordinação (Dewey & Childs, 1981). Compreender a educação significa entender a interacção existente entre a experiência e os interesses pessoais, por um lado, e entre os valores, normas e

conhecimentos sociais, por outro. Esta é pois a relação que se estabelece entre o professor/tutor e o estudante/aprendente.

Certamente que Dewey aprovaria a utilização do *e-learning* na educação tendo por base os dois princípios que considerava necessários ao processo educativo: a interação e a continuidade, bases da educação do futuro. Por outro lado, mantinha a convicção de relacionar o acesso massivo de informação com a investigação reflexiva. A perspectiva filosófica integrada na noção de construtivismo cooperativo define por si só a relação educativa na medida em que a cooperação e o construtivismo correspondem às responsabilidades dos professores/tutores e dos estudantes/aprendentes numa experiência de formação.

De acordo com Garrison & Anderson (2005), destacar o potencial do *e-learning* não implica considerar obsoletos os valores e práticas educativas tradicionais estabelecidas. Assim, a capacidade do *e-learning* possibilita a comunicação assíncrona num contexto dinâmico mas sempre baseada nos valores educativos tradicionais sendo que os estudantes/aprendentes adoptam valores como a responsabilidade e o controlo pessoal.

De modo a entender melhor a questão da evolução da educação à distância, e com ela o contexto de *e-learning*, Garrison (1985) e Nipper (1989) apresentam as denominadas gerações, baseadas em grande medida nas ferramentas tecnológicas utilizadas em cada uma delas.

Salienta-se que designar de sistema de primeira geração, ou de gerações posteriores, a utilização de uma determinada ferramenta, não pressupõe um progresso linear no seu sentido mais restrito pois existem exemplos de tecnologias e de sistemas de educação à distância que configuram designações de primeira ou de segunda gerações e continuam, ainda hoje, a ser utilizados por muitos estudantes/aprendentes em todo o mundo.

De forma sucinta, a primeira geração de ensino à distância caracteriza-se pela utilização de um modelo industrial (Peters, 1988) ou de organização *fordiana* (Campion & Renner 1992) baseado na “produção em massa” que permitia um ensino de qualidade a muitos milhares de estudantes.

A tecnologia que lhe aparece associada é o livro impresso e o guia de estudo que o acompanhava. Importava, então, criar uma interacção didáctica guiada (Holmberg, 1989) e estabelecer uma relação entre os membros, ou seja, os peritos nas diversas matérias e os alunos.

Caracterizava-se pela maximização da liberdade e a independência dos estudantes. Inicialmente, a interacção professor/aluno fazia-se através de correio postal mas nos sistemas modernos de primeira geração são privilegiados o *e-mail* e o telefone.

Desta forma, estes sistemas de primeira geração podem ser transpostos muito facilmente para a *Web* e para contextos de *e-learning*; não basta, contudo, que se substituam o papel por computadores e os envios postais por mensagens electrónicas pois há que ter em conta questões de formato, cor e outros detalhes gráficos, os modelos pedagógicos adequados, a apresentação dos conteúdos e a utilização de hiperligações que a *Web* permite.

A segunda geração surge com a implementação das novas tecnologias de massas e com a aceitação crescente da teoria cognitivista da aprendizagem. Bates (1995) refere que o professor não é apenas o criador dos conteúdos educativos mas apresenta-se como um tutor encarregue de avaliar os resultados dos alunos.

A novidade surge, também, com a criação de cursos interactivos, assistidos por computadores, para os estudantes que utilizam computadores em rede ou que trabalham individualmente. Não obstante os custos bastante elevados que acarretam, estes programas possibilitaram o desenvolvimento de bibliotecas centralizadas com a produção de objectos educativos que facilitaram o acesso a conteúdos pedagógicos e métodos de avaliação relativos ao *e-learning*.

A terceira geração da educação à distância contempla a utilização de toda uma série de tecnologias (vídeo, áudio e aulas de informática) e integra as teorias construtivistas sobre a aprendizagem.

A construção do conhecimento faz-se através do debate, de projectos conjuntos e de desenhos curriculares de qualidade aquando da altura da negociação dos conteúdos, da responsabilidade e dos projectos.

No respeitante à quarta geração, Lauzon & Moore (1989) referem os três grandes contributos da rede, ou seja, a possibilidade de extrair grandes quantidades de conteúdos, a capacidade interactiva da comunicação mediada por computador e o processamento através da programação assistida por computador, geralmente em *Java*<sup>3</sup>. Todavia a maioria dos programas de educação à distância não adoptaram as características desta quarta geração.

Taylor (2001) apresenta uma quinta geração que descreve como o modelo de aprendizagem inteligente e flexível e junta ao acesso dos recursos da *Web* da anterior geração, as chamadas funções inteligentes, retratando um sistema integrado de componentes administrativas, educativas e de apoio.

Importa, no entanto, reforçar que as tecnologias do *e-learning* desenvolveram-se ao ponto das actividades entre estudantes/aprendentes e professores/tutores se pudessem realizar em grupo ou individualmente, em tempo real ou em diferido e processam-se através de seis formas de interacção diferentes: interacção professor/tutor – estudante/aprendente; interacção entre estudantes/aprendentes; interacção estudantes/aprendentes – conteúdos; interacção professor/tutor – conteúdos; interacção entre professores/tutores; interacção entre conteúdos.

Para terminar, podemos, ainda, distinguir uma outra modalidade de *e-learning* na qual se misturam as componentes de ensino e da aprendizagem à distância com actividades presenciais: *blended-learning* ou formação mista, normalmente designada por *b-learning*.

---

<sup>3</sup> Linguagem de programação desenvolvida na década de 90.



## 1.2. O CONCEITO DE SUPERVISÃO

*“... entendemos SUPERVISÃO de professores como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.”*

(Alarcão & Tavares, 2003, p. 16)

O conceito de supervisão preconizado por Alarcão & Tavares (2003), com o qual abrimos este subcapítulo, dá forma a um outro de Alarcão & Roldão (2008, p. 54) que entende o supervisor como “alguém que se preocupa em me ajudar a crescer como professora” e cuja essência remete para a construção e desenvolvimento profissionais “num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional”. Mais acrescenta que as finalidades da supervisão comportam as funções de apoiar e de regular o processo formativo; a sua focagem centra-se na prática mobilizando saberes adequados de acordo com os conhecimentos leccionados ou as investigações realizadas.

Quanto às estratégias, apontam-se a observação, a reflexão e análise críticas, o envolvimento, a organização de dossiers e/ou de portefólios, o questionamento crítico e o necessário *feedback* de características formativas. As autoras referem, ainda, a relevância do processo “supervisivo” que consideram “fulcral no processo de formação” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 56).

Importa, também, esclarecer a importância que assume a supervisão em contexto educativo se pensarmos no papel que a escola de hoje desempenha na nossa sociedade, designada pela tutela como prestadora de um “serviço público de educação” (Decreto-Lei número 75/2008, de 22 de Abril). Acrescentamos, ainda, que esta representa o local de construção de conhecimentos e saberes, de aprendizagens transformadoras e de

escolarização com vista à definição de projectos de realização pessoal e/ou profissional bem sucedidos.

Reforçamos o nosso caminho com a constatação de que ao longo da história da Humanidade fomos apercebendo que as diferentes áreas do conhecimento se relacionam, no entanto, estas só fazem sentido se se inter-relacionarem entre si. Tal como refere Morin (2000, p.13) citado por Alarcão (2001, p.15), “Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidisciplinares, transnacionais, globais, planetários”.

Neste contexto é, pois, necessário entender a supervisão como um vasto leque de representações nas quais se podem enquadrar diversos momentos “supervisivos”, desde a supervisão na formação inicial até aos processos de formação contínua e que incluem momentos como os de coordenação de departamentos curriculares ou a supervisão em contexto de sala de aula.

Para enfatizar o que acabámos de expor, recordemos as palavras de Alarcão (2001, p.18):

“A supervisão em Portugal tem sido pensada, sobretudo por referência ao professor (em formação inicial) e à sua interacção pedagógica em sala de aula. A actual conjuntura implica que se lhe atribua também a dimensão colectiva e se pense a supervisão e a melhoria da qualidade que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola, não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das interacções entre si e com os outros, na responsabilidade pelo ensino que praticam, mas também pela formação e pela educação que desenvolvem, a responsabilidade, igualmente, pelas características, pelo ambiente e pela qualidade da sua escola.”

Outro aspecto basilar a ter em conta diz respeito à importância que se atribui à formação dos professores - formação inicial e formação contínua – numa perspectiva de *life long learning*<sup>4</sup>.

Neste sentido, importa atender à abordagem reflexiva de Donald Schön que “concebe um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado numa permanente dinâmica interactiva entre a acção e o pensamento ou a reflexão.” (Alarcão, 2001, p.16).

Na actual conjuntura educativa, na qual tanto se debate a necessidade de discutir e de reflectir sobre as práticas educativas, é pertinente questionar o modo como esta reflexão é feita e por quem é feita, ou seja, saber quem são os supervisores, que formação possuem e como são seleccionados.

Morin afirma que só o pensamento pode organizar o conhecimento e reclama uma forma paradigmática e não meramente programática. Defende, então, como primeira finalidade do que chama “ensino educativo”, a formação de uma cabeça bem-feita e não apenas bem-cheia, numa clara alusão a Montaigne; uma cabeça capaz de transformar a informação em conhecimento pertinente que, segundo o autor, é o conhecimento “que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita” (Morin, 2000, p.15 citado por Alarcão, 2001, p.15).

Não gostaríamos, contudo, de deixar de salientar que numa sociedade que necessita constantemente de se actualizar e permanentemente constrói conhecimento, há que ter presente que pessoas e instituições andam de mãos dadas com o desenvolvimento do ambiente que as rodeia.

---

<sup>4</sup> Aprendizagem ao longo da vida.

### **1.3. AS COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM**

Como designar a sociedade dos nossos dias? Que estrutura relacional, de cultura, de educação nos suporta? Castels (1996, 1997, 1998) e Barney (2004) citados por Moreira, Pedro & Santos (2009, p. 111) caracterizam-na “como uma sociedade em rede” na qual se estabelecem relações e ligações múltiplas.

O termo “comunidade de aprendizagem” surge precisamente a partir deste conceito, tornando-se uma componente essencial do mesmo quando aplicado ao universo educativo. São as comunidades de aprendizagem que representam os “pontos aglutinadores de indivíduos, experiências e interesses que estabelecem ligações, nem sempre aparentes ou visíveis, entre si, no processo de construção de conhecimento” (Moreira et al., 2009, p. 111).

Com o advento das tecnologias de comunicação e a possibilidade de “interligar um grande número de utilizadores num espaço comum de intercâmbio de mensagens” (Illera, 2007, p.117) surgiram, a partir dos anos 80 ou até anteriormente, as comunidades virtuais.

A interacção entre os seus membros assume aqui o papel principal na medida em que a sua qualidade é determinante no aumento da motivação dos aprendentes e, quando nos referimos à presença social dos participantes, juntamente com questões comunicacionais e contextuais, este facto torna-se incontornável em toda a dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem.

Por esta razão, Hunter (2002, p.96) refere que “uma comunidade virtual é definida como um grupo de pessoas que interagem entre si, aprendendo com o trabalho das outras e proporcionando recursos de conhecimento e informação ao grupo, em relação a temas sobre os quais há acordo de interesse mútuo”.

A interacção entre os membros da comunidade é possível através da utilização da tecnologia. Importa, ainda, referir que estas “são sempre organizações temporais, coesas mas multi-nível, tanto pelos interesses individuais (...) como pelo enquadramento institucional e social em que ocorrem” (Illera, 2007, p. 118).

De acordo com o mesmo autor, as denominadas comunidades virtuais de aprendizagem baseiam-se em novas teorias sobre a aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem colaborativa.

O termo encerra em si um novo paradigma de ensino e de aprendizagem já que é valorizada “a atitude de colaboração na negociação, necessariamente partilhada, de significados para o que é aprendido” (Moreira et. al, 2009, p. 112). Deste modo, também as metodologias e os recursos tecnológicos utilizados devem garantir a implementação de estratégias baseadas na interacção e na construção partilhada do saber.

Já Vasconcelos (2004) refere que a comunidade virtual de aprendizagem tem por objectivo oferecer matéria-prima (materiais como, por exemplo, textos, artigos ou livros *online*), recursos (pesquisa online, apresentações multimédia, notícias e software) e instrumentos facilitadores da comunicação (*e-mail*, *chat*, conferências online e fóruns) no sentido de satisfazer a partilha do conhecimento que se assume como a intenção primeira dos membros da comunidade.

Uma comunidade virtual de aprendizagem assim constituída assume-se como um sistema social, cultural e psicológico no qual se distinguem duas características: por um lado, a facilitação e sustentação na transferência do conhecimento que conduz à aprendizagem e, por outro, a promoção da interacção, colaboração e partilha entre os membros da comunidade capaz de criar um sentimento de pertença. Para que se verifique uma evolução na comunidade virtual de aprendizagem é necessário que se promova um ambiente gerador de aprendizagens colaborativas tornando possível a interacção.

Desta forma, a ênfase colocada na aprendizagem, no seio da comunidade, será dada pela integração de ferramentas interactivas e comunicativas que possibilitem a transmissão de conhecimentos.

Para proporcionar a participação activa e significativa dos membros da comunidade, é necessária uma escolha criteriosa de estratégias as quais representem, por si só, possibilidades de escolha, de opiniões e de produção intelectual. Como forma de desenvolvimento do conhecimento pretende-se, ainda, criar os acessos a novos endereços na *Internet*.

A comunidade de aprendizagem surge, também, como o elemento central de uma experiência educativa, especialmente quando se fala do ensino superior, e é entendida como o nível de pensamento conceptualmente rico, coerentemente organizado e continuamente inquisitivo (Lipmann, 1991). A construção do conhecimento surge, então, como um processo de reflexão pessoal e de cooperação dentro de uma comunidade de aprendizagem.

Neste caso, as tecnologias do *e-learning* possibilitam a conexão de pessoas através de canais públicos e privados, capacidade que está a alterar as abordagens cognitivas e pedagógicas do ensino e da aprendizagem devido ao equilíbrio conseguido entre o conhecimento necessário para criar experiências educativas criativas, dotadas de um equilíbrio entre reflexão e discurso. É este justo equilíbrio entre o ensino e a aprendizagem que constitui o *ethos* de uma comunidade de aprendizagem, aberta e crítica.

Numa perspectiva educativa, uma comunidade de aprendizagem é composta por professores/tutores e estudantes/aprendentes que interagem com o objectivo de facilitar, construir e validar a compreensão e o desenvolvimento de capacidades que conduzam à formação no futuro. Deste modo, este tipo de comunidade fomenta simultaneamente a independência cognitiva e a interdependência social o que resulta numa experiência educativa autêntica.

Refira-se que o *e-learning* não está mais centrado na aprendizagem do que estava o ensino tradicional no próprio processo de ensino. O seu êxito resulta da capacidade do professor/tutor em criar meios de aprendizagem que motivem os estudantes/aprendentes e promovam o desenvolvimento de actividades construtivas. A peça chave é o professor/tutor que deve garantir um equilíbrio entre as actividades educativas individuais e conjuntas.

Inicialmente a comunicação mediada por computador<sup>5</sup> (CMC) surgiu em contextos de educação à distância e representava uma nova era na aprendizagem pois tratava-se de utilizar formas de comunicação assíncronas e textuais com a abordagem cooperativa da educação à distância (Garrison, 1997a).

---

<sup>5</sup> Computer Mediated Communications

Desde cedo, verificou-se que as aulas com CMC não representavam meras réplicas das aulas de ensino presencial porque facilitavam o pensamento crítico e proporcionavam resultados educativos superiores.

Nos nossos dias, o repto consiste em ampliar o sistema de aulas por computador e uma aplicação mais ampla, o *e-learning*, de modo a servir de suporte a novos e mais eficazes abordagens de estudo.

A verdade é que o modo de comunicação por computador e o *e-learning* possuem uma base textual e esta característica facilita a reflexão e o discurso crítico. Por outro lado, no caso do *e-learning*, apresenta vantagens de suporte às abordagens educativas construtivistas.

Uma comunidade virtual de aprendizagem representa um pré-requisito para a educação universitária e representa o elemento central do *e-learning*.

Lipman (1991) advoga a necessidade da existência de uma comunidade de aprendizagem para que se coloque em prática o pensamento crítico e como metodologia educativa. Esta deve ser dirigida por professores/tutores.

O conhecimento social emerge aqui de forma completa e multidisciplinar e o objectivo desta comunidade é o de estruturar relações. Além disso, assume um papel crucial na manutenção da investigação pessoal crítica e na construção do significado. São estas comunidades que oferecem aos estudantes/aprendentes a oportunidade de assumir a responsabilidade e o controlo das suas aprendizagens ao negociar significados, diagnosticar erros conceptuais e questionar as crenças estabelecidas.

Deste modo há razões para pensar que este processo de investigação é viável num contexto de *e-learning* pois se pensarmos na natureza reflexiva do meio de comunicação em causa, assim como na oportunidade de aceder a fontes ilimitadas de dados, pode considerar-se que a criação de uma comunidade deste tipo em torno do *e-learning* oferece oportunidades únicas.

Contudo, para planificar uma experiência de *e-learning* é necessária a existência de três elementos básicos de uma comunidade de aprendizagem: a presença cognitiva, a presença social e a presença pedagógica.

São estes conceitos que passaremos de seguida a apresentar.

### 1.3.1. A Presença Pedagógica

Anderson et al. (2001) definem a presença pedagógica como a acção de desenhar, facilitar e orientar os processos cognitivo e social com o objectivo de obter resultados educativos significativos e de valor pedagógico.

Jorge & Miranda reforçam esta ideia ao afirmarem que a presença pedagógica “inclui a concepção e gestão das sequências de aprendizagem, a disponibilização de material de consulta e o apoio à aprendizagem activa” (2005, p. 239).

Verificamos, assim, que se trata de um enorme desafio para o contexto de *e-learning* pois a presença pedagógica congrega em si a necessidade do estabelecimento de uma relação equilibrada e funcional entre todos os elementos de uma comunidade de aprendizagem de modo a permitir os resultados previstos de acordo com as necessidades e as capacidades dos estudantes/aprendentes. A presença pedagógica é, ainda, importante porque estrutura as actividades, modera os debates e equilibra a quantidade e a qualidade dos contributos dos participantes.

Relativamente a esta dimensão, tal como com as seguintes, Garrison & Anderson distinguem categorias e indicadores (cf. Figura 1, p. 40).

As três categorias enunciadas – **Design Institucional, Facilitação do Discurso e Aprendizagem Directa** – geram, no entanto, alguma discussão.

Apesar de Garrison (2007) entender que esta não é uma questão meramente teórica, coloca a tónica na importância da existência de uma presença pedagógica com o objectivo de proporcionar o sucesso na aprendizagem *online*.

Estudos recentes (Shea, 2006) com base na perspectiva dos alunos revelam que, nesta dimensão, poderiam incluir-se apenas duas categorias - **Design** e **Facilitação Directa**<sup>6</sup> - sendo que a segunda surge como uma amálgama das actuais **Facilitação do Discurso** e **Aprendizagem Directa**. No entanto, a teoria apresenta grandes fragilidades na medida em que resulta apenas de um estudo realizado com base no ponto de vista dos estudantes.

---

<sup>6</sup> Numa tradução livre da investigadora: “*design*”; “*directed facilitation*” in *Online Community of Inquiry Review: Social, Cognitive and Teaching Presences Issues*, Garrison, s. d.



Tal questão prende-se com a hipótese da dificuldade que os discentes apresentam em distinguir entre a **Facilitação do Discurso** e a **Aprendizagem Directa** o que, numa perspectiva pedagógica, entende-se como a diferença entre o diálogo e ao discurso.

À presença pedagógica associa-se a identificação do conhecimento socialmente relevante, do diagnóstico e da avaliação dos resultados pedagógicos.

No contexto de *e-learning* estas tarefas revelam-se mais fáceis de alcançar no sentido em que o meio que lhe serve de suporte (contexto virtual) permite a reflexividade. Contudo, o contexto de *e-learning* requer muita atenção e cuidado de modo a que controlo e responsabilidade possam equilibrar-se.

Aqui, o papel do professor/tutor não difere muito daquele que desempenha na relação pedagógica tradicional. Este continuará a ter que ser um perito na matéria que lecciona, a saber desenhar programas pedagógicos, a ser um animador social e/ou cultural e a ser um professor. Porém, o modo como desempenhará todas estas tarefas será seguramente melhor.

Descrevemos, agora, as especificidades das três categorias referidas.

### **Categorias da Presença Pedagógica**

Relativamente à primeira categoria, **Design Institucional**, em contexto de *e-learning*, Garrison & Anderson (2005) referem que se relaciona com a macroestrutura e com o processo sendo que este, pelo menos no seu início, torna-se mais difícil de implementar do que num curso semelhante em contexto tradicional.

Tal facto deve-se à questão da tecnologia e à necessidade dos professores/tutores adaptarem as abordagens e maximizarem as capacidades do meio. Os indicadores presentes nesta categoria são: fixar o programa de estudos, desenhar métodos, estabelecer um calendário, utilizar o meio de forma efectiva, estabelecer padrões de conduta e cortesia na comunicação electrónica (“*netiquette*”) e colocar observações num nível macro dos conteúdos do curso.

A segunda categoria, **Facilitar o Discurso**, tem por objectivo construir o conhecimento. O facto de facilitar o discurso implica o reconhecimento do papel da comunidade de aprendizagem como motor da construção de significado assim como na promoção da compreensão dos elementos dessa mesma comunidade.

Uma vez mais, cabe ao professor/tutor o papel de facilitador do discurso em contexto de *e-learning* e continua a ser da sua responsabilidade o facto de acompanhar de muito perto a natureza e o ritmo das respostas. No entanto, a comunidade deve procurar a auto-sustentabilidade e entender a necessidade da existência de uma dose correcta de presença pedagógica.

No caso desta categoria são os seguintes os indicadores: identificar áreas de acordo/desacordo, tentar alcançar consensos, animar, reconhecer e reforçar as contribuições dos estudantes/aprendentes, estabelecer um clima de estudo, promover o debate e avaliar a eficácia do processo.

A terceira e última categoria desta dimensão, **Aprendizagem Directa**, situa-se muito para além da função de promover debates e participações. Surge muitas vezes associada a assuntos específicos relacionados com conteúdos, como o diagnóstico de erros conceptuais.

Os indicadores que lhe estão associados são: apresentação de conteúdos/questões, centrar o debate em temas específicos, resumir o debate, confirmar o que foi entendido mediante avaliação e *feedback*, diagnosticar erros conceptuais, promover o conhecimento através de diversas fontes (livros, artigos, experiências pessoais, *Internet*) e responder a preocupações técnicas.

### **1.3.2. A Presença Social**

A presença social caracteriza-se pela capacidade dos participantes de uma comunidade de aprendizagem projectarem-se a si próprios nos campos social e emocional e afirmarem-se como indivíduos “reais” (através da assumpção da sua plena personalidade) mediante os meios de comunicação ao seu dispor.

Esta presença assume, ainda, a função de “apoiar os objectivos cognitivos e afectivos da aprendizagem, na medida em que estimula, mantém e apoia o pensamento crítico” (Jorge & Miranda, 2005, p. 241).

Devido à falta de comunicação não verbal, passar da comunicação escrita à comunicação oral em contexto de *e-learning*, pode constituir uma dificuldade no estabelecimento da presença social.

De acordo com Mehrabian (1969), a comunicação escrita carece de um sentido de urgência definido como aqueles comportamentos comunicativos que promovem a proximidade e a interacção não verbal com outras pessoas.

Se a presença cognitiva, definida em termos gerais como um processo de pensamento crítico, surge estreitamente ligada com o contexto educativo, esta é promovida e mantida através da presença social.

A comunicação socio-emocional é possível na comunicação de base textual mediante o uso de estratégias de compensação como, por exemplo a adaptação de comportamentos textuais para revelar mensagens sociais.

Sabemos que nos contextos visuais e verbais, a linguagem corporal e a entoação são factores que influenciam decisivamente a interpretação das mensagens. Neste caso, em contexto de *e-learning*, com uma comunicação assíncrona de base textual, Short, Williams & Christie (1976) concluíram que a ausência de canais visuais reduz as possibilidades de exprimir aspectos socio-emocionais e, ao mesmo tempo, diminui a informação disponível sobre o outro, sobre as suas atitudes e reacções. No entanto, a linguagem escrita oferece outros meios para comunicar sobre aspectos socio-emocionais.

Pode verificar-se hoje em dia que os estudantes/aprendentes ultrapassam a falta de comunicação não verbal através da utilização de saudações, expressões de encorajamento/incentivo e de ênfase paralinguístico, como a utilização de maiúsculas, de pontuação ou de *emoticons*.

As características de um meio de base textual, além de promover a reflexão, a clareza e a precisão, comportam vantagens no sentido de elevar o nível cognitivo do intercâmbio. O que significa que a comunicação deste tipo pode ser muito mais eficaz

para facilitar o pensamento e o discurso críticos. Desta forma, as aparentes limitações do *e-learning* apresentam outras vantagens relativamente ao contexto educativo presencial.

No entanto, a presença social por si só não garante o êxito de uma comunidade de aprendizagem pois as demais dimensões (presença cognitiva e presença pedagógica) devem ser igualmente contempladas. Acresce referir que, a presença social e cognitiva assumem-se como os elementos que transformam uma comunidade com funções sociais numa comunidade de aprendizagem.

A compreensão da finalidade de uma comunidade de aprendizagem implica pistas sociais que ajudam a configurar a interacção apropriada, facto que é reforçado pela presença pedagógica. Quanto à presença social, importa referir as categorias que lhe estão subjacentes.

### **Categorias da presença social**

Garrison & Anderson (2005) apresentam-nos um esquema sobre a presença social baseado na revisão da literatura juntamente com a codificação e a transcrição de sessões por computador. Neste sentido, foram identificadas três grandes categorias de indicadores: **Comunicação Afectiva**, **Comunicação Aberta** e **Coesão do Grupo**.

Relativamente à **Comunicação Afectiva** reconhece-se não ser apenas uma característica da presença social mas também um recurso bastante utilizado nas comunidades de aprendizagem. A manifestação das emoções, tal como a persistência e o interesse, constituem-se como factores essenciais a toda a experiência educativa e são estes que facilitam o diálogo autêntico e necessário a uma experiência formativa.

Os indicadores referentes a esta categoria identificam-se como expressões de emoções (pontuação, utilização de maiúsculas, *emoticons*), recursos ao humor (ironia,

sarcasmo, “meias palavras”), e expressão aberta (detalhes exteriores à aula, expressões de vulnerabilidade<sup>7</sup>).

No que concerne à **Comunicação Aberta**, os indicadores apresentados dizem respeito ao seguir o fio condutor (empregar o sinal de resposta uma vez iniciada a comunicação<sup>8</sup>), citar as mensagens de outros membros da comunidade de aprendizagem, referir-se explicitamente às mensagens dos outros, colocar questões, expressar apreço ou expressar acordo.

Quanto à **Coesão do Grupo**, esta categoria pode ser manifestada através da utilização de vocativos, de pronomes ou nomes na segunda pessoa do plural (“nós”, “os nossos”) ou de uma comunicação social (emprego de saudações).

Salienta-se, contudo, a necessidade de aferir a importância de cada indicador na construção da presença social pois existem alguns como, por exemplo, o emprego do humor, que deve ser tratado muito cuidadosamente podendo separar os elementos da comunidade ao contrário de gerar coesão no seio do mesmo.

Outro factor a ter em conta é o exemplo do próprio professor/tutor na criação da presença social. Nos primeiros momentos da implementação da experiência de *e-learning*, este deve estar particularmente sensível e atento a todos os participantes, em especial, aqueles que se mostram mais renitentes a participar nos debates.

Garrison & Anderson considera, também, que a possibilidade de realizar uma reunião presencial com todos os membros da comunidade poderá acelerar o estabelecimento da presença social e garantir uma outra dinâmica ao grupo além de, nesse momento, ser possível planificar mais eficazmente as actividades pedagógicas a realizar.

---

<sup>7</sup> Os exemplos apresentados por Garrison (2005, p. 79) referem-se a “Isso é exactamente o que fazemos no nosso trabalho...” ou “Não entendo a sua pergunta...”

<sup>8</sup> Idem, “Dependendo do software por exemplo: “Assunto: Re” “

### 1.3.3. A Presença cognitiva

Entende-se por presença cognitiva o ponto segundo o qual os estudantes/aprendentes são capazes de construir significado mediante a reflexão contínua gerada numa comunidade de aprendizagem.

Este tipo de presença refere-se aos resultados educativos pretendidos e alcançados e surge como condição do pensamento e da aprendizagem no ensino superior.

A primeira referência à presença cognitiva surge com Garrison & Archer (2000) ainda que tenha por base a investigação de Dewey sobre o pensamento reflexivo (1933). Este modelo representa uma estrutura genérica de pensamento crítico de acordo com o processo educativo de múltiplas fases desenhado para construir significados e confirmar a compreensão. Rourke, Anderson, Garrison & Archer (1999) citados por Jorge & Miranda (2005, p.239) “definem-na como a capacidade de os participantes de uma comunidade de estudo construírem significado através de uma comunicação continuada”.

Estabelecer uma comunicação intelectualmente rica em contexto de *e-learning* pode ser tão difícil como construir uma presença social. Enquanto os processos e os resultados cognitivos formam o núcleo das interações, a presença social e a presença pedagógica são facilitadoras do processo de aprendizagem.

A presença cognitiva visa, portanto, a promoção da análise, a construção e a confirmação do significado e da compreensão dentro de uma comunidade de estudantes/aprendentes mediante a reflexão e o discurso.

Como anteriormente afirmado, cabem neste conceito a ideia de pensamento crítico, derivado do pensamento reflexivo e a investigação prática baseada na experiência, ambos postulados por Dewey (1933).

Defendia o autor que o pensamento reflexivo ou crítico comportava em si um valor prático na medida em que aprofundava o significado das nossas experiências representando, deste modo, um objectivo educativo central.

Já Lipmann (1991) apresenta a autonomia intelectual como o objectivo do paradigma reflexivo, facto que entronca na construção de uma comunidade de aprendizagem.

Garrison & Archer (2000) manifestam um modelo mais abrangente que engloba o pensamento crítico e a intuição, com origem nas fases do pensamento de Dewey, e nas quais se integram a imaginação, a deliberação e a acção.

O elemento chave deste modelo é a sobreposição das esferas pública e privada o que se reveste de bastante importância se tivermos em conta que a experiência de *e-learning* tem lugar num ambiente assíncrono de base textual.

Referimos que o modelo de investigação prática, de acordo com Garrison & Anderson (2005), identifica quatro categorias – **Disparar da Comunicação, Exploração, Integração, Resolução** – que descrevem a presença cognitiva em contexto educativo, em geral, e em contexto de *e-learning*, em particular, sendo, no entanto, de referir que estas não são fases imutáveis.

Seguem-se as categorias anteriormente mencionadas.

### **As categorias da Presença Cognitiva**

As fases da investigação prática e a presença cognitiva surgem-nos em paralelo pois são as primeiras que nos permitem avaliar o estabelecimento da segunda.

Quando nos referimos ao **Disparar da Comunicação**<sup>9</sup>, estamos perante a apresentação do dilema ou problema relacionado com a experiência dos estudantes/aprendentes ou com os seus estudos anteriores.

Por esse motivo, entende-se que esta fase é evocativa ou indutiva por natureza. Aqui, cabe ao professor/tutor iniciar a investigação, embora este momento possa estruturar-se de forma aberta.

Segue-se-lhe a **Exploração** que pode desenvolver-se através de actividades de grupo ou de sessões de *brainstorming* ou, ainda, mediante actividades de investigação/revisão bibliográfica. Trata-se de um processo inquisitivo e divergente<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Segundo Garrison (2005), os indicadores desta fase resumem-se ao reconhecimento do problema e à confusão. (p. 92)

A terceira fase, **Integração**, orienta-se para a construção do significado, tratando-se de uma fase basicamente reflexiva. O descritor avançado surge como convergente<sup>11</sup>.

A **Resolução**, quarta e última categoria, pressupõe a resolução do problema ou dilema colocado. Tem lugar por acção directa ou indirecta e, no caso do contexto *e-learning*, no qual os estudantes/aprendentes situam-se fora do seu contexto laboral ou familiar, as provas directas são as que colhem melhor resolução contrariamente ao que se entende ser o mais viável em ambientes educativos.

Surge ligada ao descritor de natureza dedutiva<sup>12</sup>. Os resultados desta última fase colocam, conseqüentemente, novas questões, activam novos ciclos de inquérito e, por consequência, promovem a aprendizagem contínua.

Garrison & Anderson (2005) referem que a tendência é a de desenvolver com bastante acuidade as duas fases iniciais, menos especificidade será dada à terceira fase e a última fase será deixada à margem parecendo que tal facto se deve a uma falta de presença pedagógica que seja verdadeiramente forte e ao carácter democrático do meio.

Salientamos que a presença cognitiva permite apreciar em profundidade os aspectos cognitivos da experiência de *e-learning* e converter-se num meio para avaliar a natureza qualitativa do discurso. Por outro lado, esta análise permite-nos entender quais as intervenções que se afiguram mais apropriadas no processo de ensino e aprendizagem.

Para concluir, importa reforçar que o estabelecimento da presença cognitiva permite, em última instância, obter uma apreciação metacognitiva do que se está a fazer e da razão porque se faz.

A figura seguinte apresenta-nos a síntese do que acabámos de explicar.

---

<sup>10</sup> Ibidem; Divergência, troca de informações, sugestões, chuva de ideias e “saltos intuitivos” apresentam-se como indicadores

<sup>11</sup> Ibidem; Os indicadores desta fase surgem descritos como a convergência, a síntese e as soluções.

<sup>12</sup> Ibidem; Aplicar, Comprovar e Defender são os indicadores apresentados pelo autor.



Figura 1 - Dimensões, categorias e indicadores de uma comunidade de aprendizagem  
(Adaptado de Garrison & Anderson, 2005)

<b>Dimensões</b>	<b>Categorias</b>	<b>Indicadores (apenas alguns exemplos)</b>
<b>Presença Cognitiva</b>	Disparar da comunicação	Sensação de perplexidade
	Exploração	Troca de informação
	Integração	Associação de ideias
	Resolução	Aplicação de novas ideias
<b>Presença Social</b>	Comunicação Afectiva	Expressão das emoções
	Comunicação Aberta	Expressão livre e sem riscos
	Coesão do Grupo	Promoção da cooperação
<b>Presença Pedagógica</b>	<i>Design</i> institucional	Estabelecimento do programa de conteúdos e de metodologia
	Facilitação do discurso	Construção do significado
	Aprendizagem Directa	Centralização do debate

Os autores concluem que a análise e avaliação da natureza e da qualidade do ensino por *e-learning* pode também ter por base a observação destas dimensões, categorias e indicadores na medida em que podem ser identificadas as áreas a melhorar para a optimização do discurso.

## 1.4. O MODELO DE TUTORIA DE GILLY SALMON

Na criação e dinamização das comunidades de aprendizagem existem aspectos<sup>13</sup> aos quais se deve atender de modo a promover a interacção e facilitar o processo de aprendizagem por parte dos seus membros.

Neste contexto, importa referir e analisar o modelo de tutoria proposto por Gilly Salmon (2002) que, devido à “sua actualidade, adaptabilidade e pertinência” (Moreira et al., 2009, p. 116), a par com o modelo de Brown (2002), surge como um dos mais destacados.

O modelo estrutura-se em cinco etapas - *The 5 stage model* – e dele constam as tarefas levadas a cabo pelo professor/tutor<sup>14</sup>, o papel desempenhado pelos estudantes/aprendentes, nomeadamente ao nível do apoio técnico e, ainda, o nível de interactividade presente nas comunidades de aprendizagem.

A aprendizagem que resulta deste modelo processa-se de forma cumulativa e continuada, da **Fase 1** à **Fase 5**.

As fases descritas são as seguintes:

- **Fase 1 – Acessibilidade e Motivação;**
- **Fase 2 – Socialização *Online*;**
- **Fase 3 – Troca de Informação;**
- **Fase 4 – Construção do Conhecimento;**
- **Fase 5 – Desenvolvimento.**

Numa primeira fase (**Fase 1 - Acessibilidade e Motivação**), a acessibilidade é assegurada pelo suporte técnico que cumulativamente implementa o sistema, sendo que ao professor/tutor cabe tratar da motivação dos estudantes/aprendentes através do

---

<sup>13</sup> Moreira et al. (2009, p. 115) referem-se “ao desenvolvimento de aspectos tais como a interdependência, reciprocidade, autonomia, pluralidade, participação, integração e co-construção de conhecimento”

<sup>14</sup> “E-moderator”, de acordo com <http://www.atimod.com/e-moderating/5stage.shtml>

desenvolvimento de estratégias de boas vindas e de encorajamento à participação na comunidade de aprendizagem.

A base do modelo pressupõe que os participantes possuam os pré-requisitos necessários para a participação nos fóruns.

No que concerne à interactividade, esta encontra-se no grau zero pois trata-se do início de todo o processo de criação da comunidade de aprendizagem.

A **Fase 2, da Socialização Online**, pressupõe o envolvimento dos estudantes/aprendentes na apresentação e partilha da sua identidade *online* de forma a criar a familiarização e respectiva interacção entre eles. Neste sentido, promovem-se estratégias de construção de pontes culturais, sociais e de aprendizagem entre os membros da comunidade.

O envio e a recepção de mensagens, para e dos estudantes/aprendentes, surge como a capacidade técnica que aqueles devem possuir. Estas mensagens deverão ser partilhadas por todos para que a própria resposta seja também pública entre os membros da comunidade que se vai formando.

A interactividade começa a estabelecer-se e é muito importante que esta seja considerada como um elemento fundamental na implementação da comunidade de aprendizagem.

Segue-se a **Fase 3, Troca de Informação**, na qual os estudantes/aprendentes partilham informação relevante dentro da comunidade como meio de facilitar a realização de tarefas e, ao mesmo tempo, de apoiar e assegurar a utilização dos materiais de aprendizagem disponíveis sob a orientação do professor/tutor.

Cria-se uma determinada forma de cooperação entre os estudantes/aprendentes que os leva à construção partilhada do conhecimento. Ao nível das competências técnicas, salientam-se a investigação e a personalização do *software*. A interactividade existente tem tendência a aumentar.

No que concerne à **Fase 4, de Construção do Conhecimento**, verifica-se uma interacção mais do tipo colaborativo entre os estudantes/aprendentes, sendo que é nesta etapa que se atinge o grau máximo de interactividade. Tal facto dependerá, contudo, do grau de envolvimento e de entendimento existente entre os estudantes/aprendentes e adquirido nas fases anteriores à construção da comunidade de aprendizagem.

Ao professor/tutor cabe facilitar o processo. Em termos de suporte técnico existe uma forte aposta na comunicação através de conferências/grupos de discussão, *chats* ou participação em eventos.

A **Fase 5** designada por **Desenvolvimento**, pressupõe o apoio e a resposta do professor/tutor relativamente à implementação de estratégias do desenvolvimento sustentado da comunidade de aprendizagem e do conhecimento por ela veiculado.

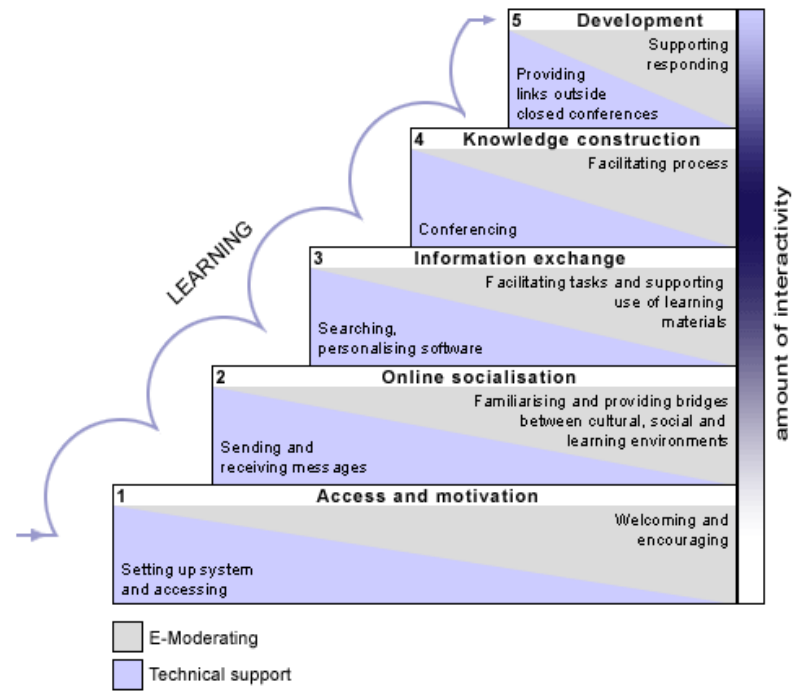
Nesta etapa pretende-se que sejam estabelecidas pontes com o exterior de forma a possibilitar a disseminação do conhecimento. O apoio técnico desenvolve-se no sentido de implementar ligações para além das estabelecidas nas conferências em circuito fechado.

Relativamente à interacção entre os aprendentes, esta reduz-se substancialmente verificando-se um retorno à consecução de objectivos mais individuais.

Ao longo do modelo apresentado, o professor/tutor promove a criação progressiva da autonomia dos estudantes/aprendentes relativamente à construção do conhecimento. Este papel traduz-se num acompanhamento constante, mas cada vez mais distante, de acordo com a fase de construção e desenvolvimento em que se encontra a comunidade de aprendizagem.

É, também, da responsabilidade do professor/tutor a implementação de uma presença social eficaz que, por sua vez, permita a criação de interacções entre os estudantes/aprendentes.

Figura 2 - Modelo de E-Moderating (Fonte: 5 stage Model, Salmon, 2002)



## CAPÍTULO 2.

### AS REDES SOCIAIS

O conceito de rede, compreendendo a sua formação, estrutura ou interacção, tem sido objecto de estudo por parte das ciências exactas e, em especial, por parte da sociologia, convergindo para uma mesma visão que se resume basicamente nas teorias dos seis graus de separação e dos grafos.

Criada em 1967, por Instaley Milgram, a teoria dos seis graus de separação, defende que são necessários apenas seis amigos para que quaisquer duas outras pessoas surjam também ligadas (Nascimento, 2008). Será, pois, o que entendemos hoje como ferramentas sociais da *Web 2.0* possibilitando a conectividade, a partilha e troca de informações entre pessoas que criam comunidades e relações com amigos e com amigos de amigos.

De igual forma, a teoria dos grafos da autoria do matemático Leonard Euler, que Recuero (2005) explica como a representação de nós conectados por arestas formando uma rede, adapta-se à ideia da complexidade da sociedade e do mundo dos nossos dias suportados pela conexão de redes sociais.

De acordo com Pettenati & Ranieri (2006) e Bradtzaeg & Heim (2007) citados por Patrício & Gonçalves (2010) as redes sociais, também designadas como *software* de colaboração social, “são aplicações que suportam um espaço comum de interesses, necessidades e metas comuns para a colaboração, a partilha de conhecimento, a interacção e a comunicação” (p. 5).

Neste momento, é no contexto educativo que começam a ser apresentados resultados prometedores da utilização das redes sociais, tal como nos mostram as investigações de Deschryver, Misha, Koehler & Francis (2009), de Velasquez, Graham & Mccollum (2009) e de Munoz & Towner (2009).

Numa breve resenha histórica nacional da valorização das novas tecnologias de informação e comunicação em contexto educativo verificamos que a publicação do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro abre portas para este desafio.

Este diploma legal, sobre a reorganização curricular do ensino básico, legisla as condições para que as escolas portuguesas pudessem proporcionar aos alunos a aprendizagem naquela área.

Por resolução do Conselho de Ministros, em Setembro de 2007, tinha sido criado o “Plano Tecnológico da Educação” que pretendia modernizar e melhorar as escolas no sentido de dotar a escola pública de uma “plataforma de acesso universal à informação e ao conhecimento”<sup>15</sup>.

Em 2009, é apresentado o “Plano Nacional de Formação em Competências TIC” para docente e aprovados os modelos de certificados destas competências (Despacho n.º 27495/2009, de 23 de Dezembro). A mais recente alteração aos diplomas até então publicados data de 2010 (Despacho nº 11100/2010, de 6 de Julho).

O sucesso deste tipo de programas reside na eficaz utilização dos *media* e da tecnologia na sala de aula, não os colocando em primeiro plano ou substituindo-os pelo que verdadeiramente importa: a relação que se estabelece entre o professor e o aluno e a comunidade que apoia a experiência de aprendizagem da criança/adolescente.

No que diz respeito à utilização das redes sociais em contextos educativos, no nosso país, os estudos são ainda muito escassos.

## **2.1. A REDE SOCIAL *FACEBOOK***

É hoje inegável e inequívoca a importância que as novas tecnologias da informação e comunicação assumem nos mais variados domínios. Por esta razão, debruçar-nos-emos sobre a rede social *Facebook* [<http://www.facebook.com/>] como suporte de uma comunidade de aprendizagem na qual será possível desenvolver um trabalho colaborativo na área da supervisão.

---

<sup>15</sup> <http://www.pt.gov.pt/PT/EspaçoMedia/Notícias/002082> (consultado em Janeiro de 2011)

A razão desta escolha prende-se com o facto da rede social *Facebook* apresentar um histórico que nasce na educação e liga-se intimamente à partilha de saberes.

Começamos por identificar o conceito chave de comunidade virtual criada através das redes sociais que se caracteriza como 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” (WB Internet, p. 3, 2008).

Os autores acreditam que uma “comunidade” apresenta um significado dinâmico e que as comunidades virtuais possam ser a base de uma comunidade de interesses reais e duradouros. Contudo, não devem ser confundidos os conceitos de comunidade virtual e rede social *online*.

Boyd & Ellison (2007) ajudam-nos a traçar limites entre estas fronteiras ao definir as redes sociais *online* como serviços que permitem criar um perfil público ou semi-público dentro de um sistema com regras, uma lista de outros utilizadores com quem partilham uma ligação ou ver e cruzar a sua lista de contactos e as listas criadas por outros dentro do sistema.

Se nos debruçarmos sobre a história das comunidades *online* e da definição de “rede social”, tal como a entendemos nos nossos dias, teremos que mencionar o sítio electrónico *The Well*, na rede desde 1985, no qual Rheingold utiliza, pela primeira vez, o termo “comunidade virtual”.

Com base no *Centre for Learning & Performance Technologies*,<sup>16</sup> o conceito de “comunidade” criada na rede social *Facebook*, no âmbito da aprendizagem social, pode assumir diversas formas de concretização:

- uma rede própria de aprendizagem pessoal ou profissional (*Personal or Professional Learning Network - PLN*);
- uma comunidade de prática (*Community of Practice*) constituída por um conjunto de pessoas que se juntam virtualmente com uma razão específica ou devido a um determinado propósito;

---

<sup>16</sup> Em <http://c4lpt.co.uk/social-media/how-to-use-facebook-for-social-learning/building-community-with-facebook/>



- uma comunidade de aprendizagem (*Learning Community*) da qual façam parte estudantes/aprendentes/ membros de um grupo e outros que aprendem em conjunto.

Os membros de uma comunidade *PLN* não terão necessariamente que trabalhar em conjunto ou serem conhecidos uns dos outros; antes usuários que possuem conhecimentos necessários à própria rede e que manifestam a vontade de partilhar experiências e conhecimentos através de fontes de informação, *links*, resposta a questões colocadas ou reforço da aprendizagem.

Nos anos 90, com a massificação da *Internet* começa a verificar-se o florescimento de um outro tipo de ligação entre as pessoas através do *Internet Relay Chat* (IRC), um protocolo de comunicação na *Internet*.

Embora o programa mais popular de IRC (mIRC) não fosse propriamente uma rede social, esta foi a principal forma de comunicação *online* gerada nos anos 90 através da troca de mensagens e arquivos *online* em tempo real. No final do século passado veio a ser ultrapassada pelo MSN<sup>17</sup> e *Yahoo Messenger*<sup>18</sup>.

Em 1997, o *site*<sup>19</sup> *Sixdegrees* tornou-se na primeira rede social pura na qual os seus utilizadores podiam 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 na qual surgem as redes que hoje dominam a *Internet*.

Voltando a nossa atenção para a rede social *Facebook*, o *site* social de maior importância nos nossos dias, constatamos que esta teve o seu início em 2004 como uma rede social *online* para os estudantes da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos da América. Posteriormente foi alargada a estudantes de outras universidades e, cerca de um ano depois, permitiu o acesso a alunos do ensino secundário.

---

<sup>17</sup> Cujo sítio electrónico é <http://pt.msn.com/?st=1>

<sup>18</sup> Pode encontrar-se em <http://messenger.yahoo.com/>

<sup>19</sup> Sítio electrónico

Dois anos após o seu surgimento, em 2006, o *site* 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* e em 2009 transformou-se no *site* social de maior importância.

A explicação para este facto reside na simplicidade e facilidade de acesso aos conteúdos, a algum esgotamento do modelo *MySpace*, que os utilizadores menos experientes consideravam confuso, e à possibilidade de mostrar os perfis apenas a quem se desejar. Contudo, a esmagadora maioria das redes sociais já utilizavam esta funcionalidade.

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

## **2.2. FACEBOOK E AS ESCOLAS**

Tendo em conta a originalidade do tema e, até à data, a quase inexistência de estudos publicados sobre a matéria, apenas nos é possível apresentar o exemplo americano de utilização do *Facebook* em contexto escolar e a referência ao mesmo assunto no que concerne ao ensino superior em Portugal.

No caso português, apresentamos um estudo de caso realizado em 2010 por dois investigadores do Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Bragança.

Outras investigações em território nacional não chegaram ao nosso conhecimento.

Recentemente<sup>20</sup>, à semelhança do exemplo americano<sup>21</sup>, foi anunciada a criação, em Portugal de um *site* na *Internet* de ajuda a pais e educadores no sentido de fornecer informações pertinentes sobre a correcta utilização daquela rede social.

### 2.2.1. O Exemplo Americano

*“If you’re not falling down every down and again,  
it’s a sign that you’re not doing anything innovative”*

Woody Allen

Os estudantes/aprendentes dos nossos dias encontram-se submersos pelas novas tecnologias da informação e comunicação mas o mesmo poderá não se aplicar aos professores/tutores.

Com a emergência das redes sociais, e mais especificamente do *Facebook*, cujo contexto serve de base ao estudo que agora apresentamos, tomemos como exemplo o caso americano, tal como anteriormente referido (cf. Capítulo 2, 2.2., p. 49).

A breve história remete-nos para o ano de 2009 quando Munoz & Towner apresentaram, na *Society for Information Technology and Teacher Conference*, em Charleston, na Carolina do Sul, uma comunicação na qual propuseram a utilização da rede social *Facebook* para a formação de professores.

Os objectivos a atingir ligavam-se à exploração das vantagens desse novo meio (“*Web 2.0 medium*”) e, ao mesmo tempo, apresentavam instruções específicas de como utilizar aquela rede social no contexto educacional.

---

<sup>20</sup> O *site* <http://fbparapais.com/IPrf>, consultado em 26 de Setembro de 2011, anuncia que brevemente “estará disponível para ajudar famílias, pais e encarregados de educação a usar o *Facebook* com os seus filhos salvaguardando a sua privacidade e segurança”

<sup>21</sup> Pode consultar-se em <http://www.facebookforparents.org/>

A literatura recente dá-nos conta da experiência de Levinson (2010) na *Nueva School*<sup>22</sup> em Hillsborough, Califórnia (Estados Unidos da América) da qual faz parte o percurso da introdução do programa “1-to-1 laptop” em classes de alunos do 6º ao 8º grau.

Durante o longo percurso, muitos foram os colaboradores externos à escola que apoiaram a iniciativa: a *Common Sense Media*, uma organização não governamental dedicada a apoiar as famílias com filhos a conviver com os *media* e com a qual foram posteriormente estabelecidos protocolos; *Erin Reilly*, investigador e director da *New Media Literacies*, Los Angeles; *Steve DeWarns*, um perito em *cybersegurança*, entre outros (Levison, 2010) e colocaram, ainda, em discussão as estratégias de convivência do computador portátil em casa dos próprios alunos.

No que concerne à utilização da rede social *Facebook*, as informações disponibilizadas aos pais dos alunos passaram pela explicitação do funcionamento da própria rede social através da consulta do *website*<sup>23</sup> criado pela empresa, especialmente para esse efeito.

Aos alunos foram colocados diversas questões e visionados anúncios produzidos pelo *Ad Council*, uma empresa privada e sem fins lucrativos que forma criticamente o público americano no respeitante a campanhas e publicidade sobre os *media* e sobre a indústria da comunicação.

No âmbito desta experiência o problema mais difícil de ultrapassar prendeu-se com a aceitação, por parte dos alunos, dos termos das normas vigentes relativas à utilização dos computadores, que não tinham sido negociadas com os discentes (Levison, 2010).

---

<sup>22</sup> A Nueva School, em Hillsborough, Califórnia, é uma *middle school* (escola básica com alunos entre os 11 e os 15 anos), fica situada em Silicon Valley e adoptou a iniciativa de um computador portátil por aluno (“1-to-1 laptop initiative”). As evidências provam que este tipo de programas melhoram a motivação e a aprendizagem dos alunos assim como criam uma base de ensino mais interdisciplinar na qual estudantes e docentes podem trabalhar conjuntamente na criação de projectos. (Levison, 2010, p. ix). São, ainda oferecidas as condições para o estabelecimento de novas formas de comunicação entre os professores e os alunos. Quanto aos pais, verifica-se uma maior envolvimento e consciência no que concerne à aprendizagem veiculada pela escola (*Laptops for Learning. Final Report and Recommendations of the Laptops for Learning Task Force, March 22, 2004 no site <http://etc.usf.edu/l4l/>*)

<sup>23</sup> O *website* criado é o seguinte: [www.facebookforparent.org](http://www.facebookforparent.org)

Verificou-se, ainda, que a postura dos alunos no respeitante à utilização das novas tecnologias de informação e comunicação diferia significativamente daquela adoptada pelos professores/tutores.

Esta abertura à era do *Facebook* torna, contudo, necessário que os pais, os alunos, os professores e a administração das escolas comuniquem entre si e criem pontes de entendimento.

Em *Born Digital*, Gasser e Palfrey (2008), reforçam a pertinência do diálogo entre os jovens, os chamados *Digital Natives*, os pais e os professores, com o objectivo de estabelecer normas partilhadas relativas às questões da privacidade na era digital.

Bloquear a utilização do *Facebook* nas escolas corresponde a impedir que os jovens tenham a possibilidade de integrar as redes sociais no seu ambiente de aprendizagem e, por outro lado, poderá levá-los para campos mais movediços.

Outra questão pertinente diz respeito à interacção aluno/professor no *Facebook*. Alguns *posts* colocados inadvertidamente pelo professor levarão os alunos a obter acesso a aspectos da sua vida que em nada são apropriados à relação pedagógica estabelecida.

De acordo com Levinson (2010)<sup>24</sup>, quanto mais as comunidades educativas se abrirem à utilização daquela rede social, mais saudáveis serão as relações entre os alunos, os professores e os pais. Poderão ser convidados peritos em áreas sensíveis e relacionadas com esta realidade, como o *cyberbullying*, por exemplo, de modo a proceder ao levantamento de eventuais problemas que possam existir naquela comunidade educativa em especial.

Outro problema levantado por Levinson diz respeito à actividade *online* dos alunos: mentir sobre a sua identidade ou criar falsos perfis. Cabe aqui uma palavra à criatividade no sentido de, abrir à turma, um debate sobre questões de ordem ética associado à falsificação de informação pessoal, por exemplo.

Mais questões e desafios são colocados com a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação na sala de aula, mas os benefícios da existência de filtros

---

<sup>24</sup> No original “The more school communities can be open about *Facebook*, the healthier relationships among students, teachers, and parents will be” (2010, p. 85)

proporcionam aos professores a calma necessária para o desenvolvimento das actividades lectivas.

Estes encontram-se rodeados de solicitações devido à utilização de blogues, plataformas, redes sociais, colocação de *posts*<sup>25</sup>, *uploading*<sup>26</sup> e *sharing*<sup>27</sup> na medida em não conseguem compreender ou antecipar os problemas que possam surgir com a utilização destas ferramentas.

De acordo com Levison (2010), o balanço do programa adoptado pela *Nueva School* de utilização das novas tecnologias de informação e comunicação nas aprendizagens dos jovens revelou-se positivo não só em termos de proficiência técnica como também no que concerne às regras de etiqueta na *Internet*. Conclui o autor que se trata de uma “história” de aprendizagem cautelosa e inspiradora para todas as escolas que lhe queiram seguir no encaço

No respeitante à era *Facebook*, verifica-se que pode transformar famílias, permite a inovação e surge como um ponto de contacto transversal às gerações e aos papéis sociais<sup>28</sup>, ao conectar estudantes/aprendentes, professores/tutores e pais/encarregados de educação.

### **2.2.2. O Exemplo Português no Ensino Superior**

A utilização da rede social do *Facebook* como oportunidade de criação de ambientes que possibilitam “a inovação, a interacção, a partilha, a pró-actividade, a participação, o pensamento crítico e reflexivo” (Patrício & Gonçalves, 2010, p. 1) surge como objecto de um estudo de caso que incidiu sobre uma turma de alunos do 1º ano da

---

<sup>25</sup> Conteúdos ou comentários

<sup>26</sup> Envio de informação de um sistema local para um sistema remoto; por oposição a *downloading*

<sup>27</sup> Partilha, distribuição ou acesso de documentos digitais por esta via

<sup>28</sup> Hoje em dia contam-se com mais de 200 milhões de usuários a utilizar a rede pertencentes a gerações muito diversificadas. Os usuários apresentam um nível etário cada vez mais elevado.

licenciatura em Educação Básica, no âmbito da unidade curricular de Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação. O estudo teve o seu início em Dezembro de 2009.

Sabendo que as ferramentas *Web 2.0*<sup>29</sup>, como as redes sociais, encontram-se enraizadas no dia-a-dia dos estudantes/aprendentes, pretendia-se identificar e explorar a aplicação educativa da rede social *Facebook*, em especial no que respeita ao sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Os autores debruçam-se sobre a importância do *Facebook* como recurso ao qual os professores podem recorrer com o objectivo de “promover a interacção, a colaboração e as competências tecnológicas no ensino superior” (p. 2).

À data da redacção do artigo afirmam não possuir “todos os indicadores e resultados finais do estudo” (p. 12) por este se prolongar por todo o ano lectivo<sup>30</sup>. Todavia, com os dados disponíveis, concluem que a utilização da rede social *Facebook* permitiu “o aumento de interesse, da participação, da colaboração e da interacção dos alunos com os conteúdos, com a professora e com os colegas” (p. 12).

Mais referem que, no final do ano lectivo ao qual o estudo diz respeito, é expectável que os objectivos da investigação sejam alcançados, comprovando desde já que os alunos adoptaram estilos de vida mais interactivos, flexíveis e intemporais e que servem-se das tecnologias *Web 2.0* para participar, partilhar e comunicar “observando-se desde já um ambiente propício à aprendizagem formal, cooperativa e colaborativa” (p. 13).

---

<sup>29</sup> O termo utilizado é da autoria de Tim O’Reilly (2005) tem vindo a ser utilizado como a nova tendência da Internet. Além de descrever toda uma série de conceitos ligados à tecnologia, focaliza-se na atitude face à mesma, às suas ferramentas e serviços Web. A *Web 2.0* significa “a mudança para uma Internet como plataforma” (Patrício & Gonçalves, 2010, p. 4) com repercussões sociais pertinentes no respeitante ao trabalho colectivo, à produção e circulação de informações, à construção social do conhecimento suportadas pelas novas tecnologias da informação e comunicação e pela troca afectiva.

<sup>30</sup> O estudo dizia respeito ao ano lectivo de 2009/2010.

## **PARTE II – Estudo Empírico**

---



## **CAPÍTULO 3.**

### **METODOLOGIA**

Neste capítulo apresentamos a justificação relativa à opção metodológica tomada, o problema a investigar e os objectivos que nos propomos atingir com a presente dissertação. Os sujeitos da amostra, o desenho do estudo e caracterização do contexto são, também, explicitados.

Outro ponto sobre o qual nos debruçaremos diz respeito à descrição dos comportamentos de tutoria verificados no contexto da investigação.

Segue-se a descrição dos instrumentos utilizados na recolha de dados assim como o seu tratamento.

#### **3.1. O PROBLEMA**

Verificamos que a criação e desenvolvimento de uma comunidade virtual de aprendizagem não são, por vezes, bem sucedidos, factos que dependem, em grande parte, do tipo de tutoria posto em prática.

Assim, no presente estudo pretendemos investigar se o modo como o tutor/supervisor se comporta (através da sua presença cognitiva, social e pedagógica), em todas as fases da implementação da comunidade referida, tem ou não implicações na construção e sustentabilidade da mesma.

O problema que equacionamos remete-nos para a observação, análise e conclusão sobre os impactos do comportamento do tutor/supervisor junto dos membros de uma comunidade de aprendizagem/Grupo constituído na rede social *Facebook* e do modo como a própria comunidade evolui tendo em conta esses comportamentos tutoriais/”supervisivos”.

## 3.2. OS OBJECTIVOS

De acordo com o problema apresentado determinámos os seguintes objectivos para a nossa investigação:

OBJECTIVO I - Verificar a existência dos elementos básicos<sup>31</sup> de uma comunidade de aprendizagem no Grupo;

OBJECTIVO II - Verificar a criação e desenvolvimento de uma comunidade virtual de aprendizagem/Grupo, ao longo das suas diferentes fases<sup>32</sup>;

OBJECTIVO III - Analisar o papel do tutor/supervisor da comunidade virtual de aprendizagem/Grupo desde a sua implementação até ao seu desenvolvimento<sup>33</sup>;

OBJECTIVO IV - Aferir a experiência de aprendizagem dos membros da comunidade virtual de aprendizagem/Grupo<sup>34</sup>

## 3.3. OS SUJEITOS DA AMOSTRA

Os sujeitos do estudo<sup>35</sup>, num total de nove, são elementos da comunidade virtual de aprendizagem/Grupo “*Momentos na vida de um professor*”, criado na rede social *Facebook*, sendo um deles o tutor/administrador do Grupo e outro, a própria investigadora e também administradora.

---

<sup>31</sup> Segundo Garrison (2007) trata-se da existência da presença cognitiva, social e pedagógica.

<sup>32</sup> De acordo com o modelo de tutoria proposto por G. Salmon. (ANEXO I)

<sup>33</sup> Com a aplicação do instrumento *Community of Inquiry Survey Instrument* de Garrison et al. (ANEXO II), traduzido pela investigadora transformado em questionário.

<sup>34</sup> *idem*

<sup>35</sup> Também designados por amostra, unidades de investigação, sujeitos da investigação. (Amado, 2008)

Oito sujeitos da investigação são docentes em exercício de funções e o restante já trabalhou directamente com alunos durante um determinado período de tempo.

A nossa opção por estes sujeitos de entre os demais membros do Grupo<sup>36</sup> deve-se ao facto da sua intervenção activa e participação assíncrona no Mural<sup>37</sup> e no separador “Discussões”<sup>38</sup> da referida comunidade virtual de aprendizagem.

Todos os sujeitos da amostra<sup>39</sup> foram informados dos objectivos do estudo e da importância da sua participação através de comentários<sup>40</sup>, ligações<sup>41</sup>, imagens ou qualquer outro material que considerassem pertinente. Do mesmo modo, foi-lhes garantido anonimato e confidencialidade, no caso de entenderem exprimir as suas opiniões de forma mais dirigida aos administradores do Grupo, através do separador “Mensagens”.

De modo a manter o anonimato neste estudo, os nove sujeitos foram designados por S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8 e S9.

### 3.4. O DESENHO DO ESTUDO

O nosso estudo assenta no Grupo “*Momentos na vida de um professor*” criado na rede social *Facebook* e constitui-se como uma comunidade virtual de aprendizagem. Segundo Garrison (2007), uma comunidade desta natureza assume-se como a base essencial da aprendizagem colaborativa e do discurso a ela associado a níveis superiores.

A metodologia utilizada no estudo aponta para uma **investigação de natureza qualitativa de cariz exploratório e descritivo**, isto é, dirigida para a compreensão e descrição de fenómenos, baseada na realidade e orientada para o processo em si.

---

<sup>36</sup> O Grupo é constituído por 94 membros.

<sup>37</sup> Na rede social do *Facebook* é também designada página principal ou *front page* na qual se pode observar os vários separadores / subpáginas da página.

<sup>38</sup> Noutras redes e sistemas de comunicação via *Internet*, corresponde ao fórum.

<sup>39</sup> O mesmo procedimento foi seguido com todos os membros do GRUPO.

<sup>40</sup> Também designados por *posts*, utilizando a palavra original do inglês.

<sup>41</sup> Em inglês, designados por *links*.

A natureza flexível de todo o processo de pesquisa bem como a escolha contínua de técnicas e estratégias de recolha e posterior análise de dados é uma das características fundamentais dos estudos qualitativos sendo que “os dados (qualitativos) referem-se aos materiais em bruto (*rough materials*) que os investigadores recolhem da realidade” (Bogdan, 1982, p. 73).

A investigadora assume um papel activo ao desenvolver uma **observação participativa** das actividades levadas a cabo pelo tutor/supervisor do Grupo “*Momentos na vida de um professor*” e surge também como sujeito da amostra.

Neste papel, participa nas discussões em fórum<sup>42</sup> e comenta e/ou coloca *posts* que figuram no Mural do Grupo. O seu comportamento indicia a realização de uma investigação participante.

Tendo em conta o problema identificado, tal como pode consultar-se nas páginas 56 deste estudo (Capítulo 3., ponto 3.1.) e os objectivos enunciados (Capítulo 3., ponto 3.2., p. 57), foram utilizados como instrumentos de investigação, um questionário e o próprio Grupo criado na rede social *Facebook*.

Sobre os instrumentos de recolha de dados debruçar-nos-emos no ponto 3.7. (p. 79) deste Capítulo.

### 3.5. A CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

O presente estudo tem por base a utilização de um Grupo<sup>43</sup>, criado na rede social *Facebook*, que configura as características de uma comunidade virtual de aprendizagem. Este assunto será motivo de desenvolvimento e descrição nas alíneas seguintes deste ponto.

---

<sup>42</sup> Estas discussões em fórum representam dados significativos que, após, recolha e tratamento, são alvo de análise e discussão de resultados.

<sup>43</sup> Designado por “*Momentos na vida de um professor*”

Através da aplicação do modelo de tutoria de Gilly Salmon<sup>44</sup> a esta comunidade, iremos explicar detalhadamente todo o processo posto em prática desde a utilização do Grupo como suporte exploratório para esta investigação, passando pela consolidação da comunidade em estudo até ao seu desenvolvimento.

### 3.5.1. O Grupo “*Momentos na vida de um professor*”

A ideia da criação deste Grupo na rede social *Facebook* surgiu em Fevereiro de 2010 como proposta de trabalho a apresentar para uma unidade curricular do primeiro ano<sup>45</sup> do curso de mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, leccionada pela Senhora Professora Doutora Maria Teresa Ribeiro Pessoa.

Inserido no tema genérico das “Redes Sociais e Formação de Professores”, um grupo de três mestrandas, entre as quais a investigadora, decidiram enveredar pelo caminho que se revelava mais desafiante e desconhecido para todas elas: a utilização da rede social mais popular do momento, o *Facebook*, como suporte a um trabalho de investigação.

Uma das primeiras tarefas a realizar foi a introdução de uma foto de perfil que identificasse o Grupo e assim foi criado um logótipo próprio (cf. Figura 3).

Figura 3 - Foto de perfil/logótipo do Grupo criado na rede social *Facebook*



<sup>44</sup> Designado por *E-MODERATING, the 5 stage model* (2002)

<sup>45</sup> Designada “Concepções e Práticas Reflexivas em Educação”

Em Maio desse mesmo ano realizou-se a apresentação pública do Grupo (cf. Figura 4) para apresentar o trabalho desenvolvido até então e dar conta das actividades a realizar.

Na altura, este acontecimento foi apresentado a todos os membros do Grupo “*Momentos da vida de um professor*” como um evento. Foi utilizada a opção “Eventos”, “Criar um evento”.

Figura 4 - Apresentação pública do Grupo



A escolha do nome do Grupo teve por base os momentos, as situações, as vivências sempre enriquecedoras, as narrativas e as dúvidas que ocorrem “na vida de um professor” e carecem de reflexão e partilha entre os docentes.

Muitos são os “momentos” ocorridos dentro e fora da sala de aula susceptíveis de análise, fruto do sistema educativo em vigor que apresenta, desde 1973, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>46</sup>, o princípio da democratização do ensino que “permitirá formar homens na liberdade e na responsabilidade ao serviço do Bem Comum” (p. 73).

No Grupo constituído com o objectivo de criar uma comunidade virtual de aprendizagem privilegiou-se a discussão e reflexão através de pequenas narrativas introduzidas pelos administradores que, através de mensagens enviadas aos membros entretanto convidados, facilitaram o processo de acesso e motivação à própria comunidade.

---

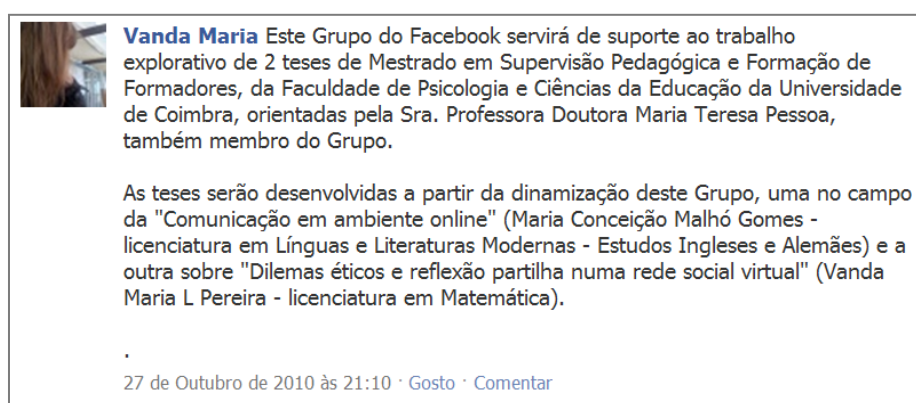
<sup>46</sup> Consubstanciada pela Lei nº 5/73, de 25 de Julho

Os membros convidados são, na sua maioria, professores ou pessoas que já haviam trabalhado directamente com alunos.

Será, ainda, importante referir que aquando da criação técnica do Grupo, foram seguidos vários passos que permitiram designar este como um grupo fechado<sup>47</sup>, ou seja, com a opção dada aos administradores de aprovar os pedidos de adesão de novos membros e no qual “qualquer um pode ver a descrição do grupo, mas apenas os membros podem ver o Mural, o fórum e as fotos” (tal como definido pela rede social *Facebook*).

Posteriormente, em Outubro de 2010, o Grupo surge como suporte ao trabalho exploratório de duas teses de mestrado<sup>48</sup> e desse facto é dado conta aos seus membros através da introdução de um *post* no Mural do Grupo e da descrição colocada no separador “Info”, relativamente à “Informação Básica” disponibilizada pelos administradores (cf. Figura 5).

Figura 5 - Descrição incluída na "Informação Básica" do separador "Info"



Para que possamos entender a dimensão e as características do Grupo criado nesta rede social importa, ainda que sucintamente, descrever os vários separadores disponíveis na página do Grupo e o que cada um deles contém.

<sup>47</sup> As duas outras opções disponíveis de criação de um grupo, definidas pela rede social *Facebook* são: 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”) ou 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.”).

<sup>48</sup> Uma das dissertações foi realizada pelo supervisor/tutor do Grupo e a outra é a investigação que agora se apresenta.

Adiantamos que as funcionalidades do *Facebook* foram todas utilizadas na dinamização do Grupo. Contudo não foram introduzidos vídeos no separador correspondente e a opção do *Chat* foi apenas pontualmente activada.

Por uma questão de privacidade, não apresentamos informação relativa a esta última opção.

### 3.5.1.1. O Mural

O Mural de qualquer grupo ou pessoa na rede social *Facebook* constitui a sua página principal (*front page*), na qual podemos observar os vários separadores ou subpáginas: “Info”, “Discussões”<sup>49</sup>, “Fotos”, “Vídeos” e “Eventos” (cf. Figura 6)

Figura 6 - Imagem do Mural do Grupo



<sup>49</sup> Também identificado como “fórum”. Esta designação surge no Mural quando qualquer um dos membros do Grupo participa num tópico de discussão.



Na barra lateral esquerda do separador podemos ter acesso a informação breve sobre o Grupo que consta também da subpágina “Info”.

No Mural encontramos informação<sup>50</sup> pertinente sobre o Grupo e é-nos permitida a comunicação assíncrona com todos os seus membros.

No caso em análise, por opção dos administradores, é permitida a publicação de *posts* por parte de qualquer membro do Grupo, mas cabe aos primeiros a decisão de eliminar aqueles que considerem desadequados ou cujo conteúdo não sirva os propósitos da comunidade de aprendizagem implementada.

Desde o início da utilização deste Grupo<sup>51</sup> com o propósito de servir de base ao presente trabalho, os *posts* colocados pelos seus membros foram todos considerados válidos e pertinentes pelo que não houve a necessidade de eliminação de qualquer um. Estes foram introduzidos pelos sujeitos da amostra e apresentam origens diversas: *posts* de opinião; informações, solicitações<sup>52</sup>, mensagens ou fotos<sup>53</sup> colocadas pelos administradores bem como informação da introdução de tópicos de discussão no separador “Discussão”<sup>54</sup>; hiperligações<sup>55</sup> a *sites*<sup>56</sup> (através de vídeos educativos, artigos no âmbito da investigação em Ciências Sociais, em *pdf*, sistemas integrados que permitem o acesso a bibliotecas<sup>57</sup>, repositórios científicos no país e sistemas de informações no estrangeiro; para venda ou pesquisa de livros sobre investigação) ou a blogues ligados à educação<sup>58</sup>.

---

<sup>50</sup> Entende-se por informação pertinente aquela indicada pela rede social: “Informação” (“Categoria”, “Descrição” e “Tipo de Privacidade”), “Administradores” e “Membros”.

<sup>51</sup> Recordar-se que foi em Outubro de 2010 que se deu início à utilização do Grupo com este fim.

<sup>52</sup> Relativas à utilização das fotos de perfil para um trabalho de investigação e de resposta a algumas questões no âmbito desse trabalho, por exemplo.

<sup>53</sup> Com ligação ao separador “Fotos” e indicação das pessoas identificadas nas fotos.

<sup>54</sup> No Mural do Grupo surge a informação de quem, entre os seus membros, participou na discussão no fórum.

<sup>55</sup> Usualmente designados por *links*.

<sup>56</sup> Em [www.youtube.com](http://www.youtube.com), [www.fep.up.pt](http://www.fep.up.pt), [www.armazeml.com](http://www.armazeml.com), [www.scribd.com](http://www.scribd.com), [www.danpontefract.com](http://www.danpontefract.com); [www.rcaap.pt](http://www.rcaap.pt); [www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx); <http://facebookforeducators.org/>

<sup>57</sup> Em [sinbad.ua.pt](http://sinbad.ua.pt). (SinBAD é um sistema integrado que permite o acesso à Biblioteca Digital da Universidade de Aveiro) ou em [www.scielo.ocas.mctes.pt](http://www.scielo.ocas.mctes.pt) (SciELO é uma biblioteca virtual que abrange uma colecção seleccionada de periódicos científicos portugueses).

<sup>58</sup> Exemplos em [blogdaformação.wordpress.com](http://blogdaformação.wordpress.com), <http://aprendizagens20.blogspot.com/2011/02/o-uso-do-facebook-na-educacao.html>

### 3.5.1.2. O Separador “INFO”

O separador “Info” apresenta a informação necessária à caracterização do Grupo e nele podemos distinguir três campos: “Informação básica”, “Informação de contacto” e “Notícias recentes” (cf. Figura 7). Toda a informação disponível pode ser actualizada, alterada ou até eliminada pelos administradores.

Figura 7 - Imagem do separador "Info" do Grupo



No campo da “Informação básica” definem-se o “Nome”, a “Categoria”, a “Descrição” e o “Tipo de Privacidade” do Grupo.

No caso da definição da “Categoria”, deparámo-nos com uma dificuldade relativa à designação do Grupo já que esta tem necessariamente que obedecer às opções sugeridas pelo próprio *Facebook*, não existindo a possibilidade de se proceder a uma categorização mais pessoal.

Assim, o mesmo foi designado “Internet e Tecnologia – Cibercultura” por, de entre as possibilidades apresentadas, ser aquela que melhor se ajustava às suas características. O “Tipo de Privacidade” escolhido<sup>59</sup> determina o grau de participação

<sup>59</sup> “Fechado: Conteúdo público limitado. Os membros podem ver todo o conteúdo”, tal como consta na rede social.

dos membros no Grupo.

A “Informação de contacto” e as “Notícias recentes” foram introduzidas pelos administradores (cf. Figura 8).

Figura 8 - Imagem da "Informação de contacto" e "Notícias recentes" no separador "Info"

The screenshot displays the 'Info' tab of a Facebook group. On the left, there is a sidebar with the group's name 'da Universidade de Coimbra', category 'Internet e Tecnologia', and a description. The main content area is divided into two sections: 'Informação de contacto' and 'Notícias recentes'. The contact information shows the location as 'Coimbra'. The news section features a post titled 'Caros membros do Grupo "Momentos na Vida de um Professor"' with an 'Editar' button. The post text discusses the group's purpose in supporting research for master's theses and mentions specific members like Maria Teresa Pessoa. It also outlines the group's activities, including events and a focus on ethical considerations in research.

No segundo campo mencionado foram referidas, para além da apresentação dos objectivos do Grupo, as considerações de ordem ética subjacentes à participação de todos os membros (cf. Figura 9).

Figura 9 - Imagem das "Notícias recentes", no separador "Info" com considerações de ordem ética

**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.

### 3.5.1.3. O Separador “DISCUSSÕES”

O separador “Discussões” apresenta-se como um fórum no qual é possível, de forma assíncrona, debater temas/tópicos propostos.

Com a introdução dos tópicos, é possível visualizar o número de publicações existentes, a data da sua introdução, o autor da última publicação bem como a data e hora da sua realização (cf. Figura 10).

Os administradores do Grupo podem eliminar qualquer tópico em discussão.

Figura 10 - Imagem do separador "Discussões"

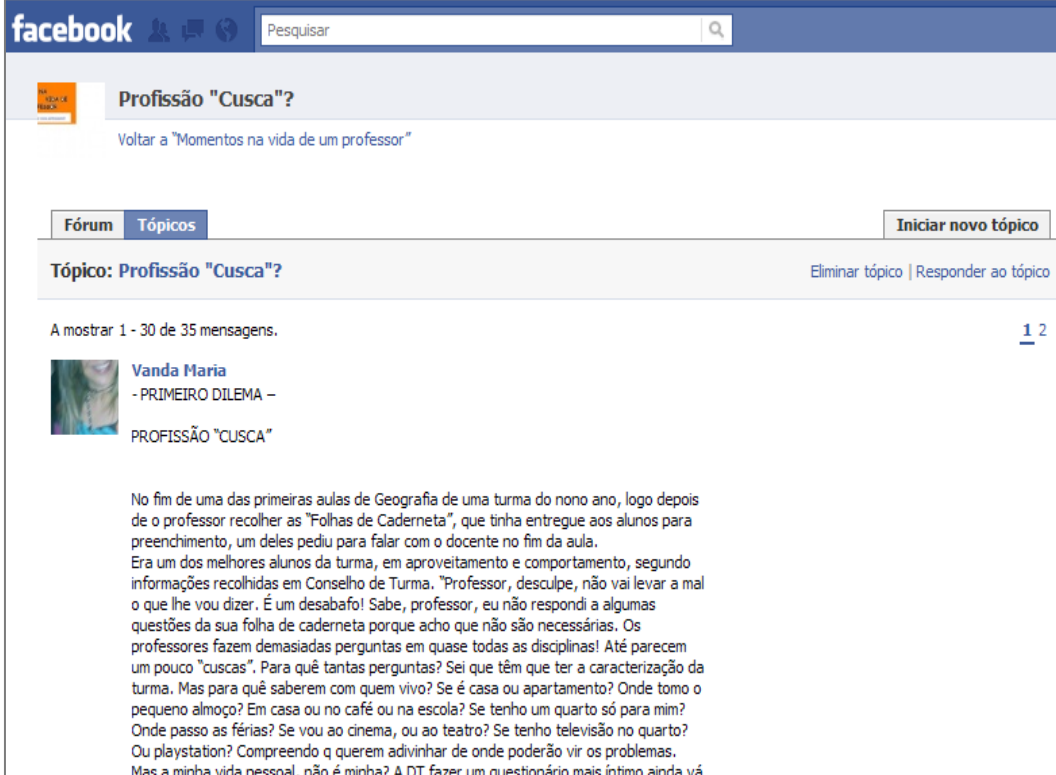


No caso do Grupo “*Momentos na vida de um professor*”, verificámos a introdução de cinco tópicos de debate desde o início da sua constituição até final da sua dinamização. No entanto, e para a presente investigação, apenas tomaremos como referência o último tópico introduzido *Profissão “Cusca”?*<sup>60</sup>

<sup>60</sup> A narrativa consta em Anexos (Anexo III).

O tópico em causa suscitou trinta e cinco mensagens por parte de alguns membros do Grupo, sujeitos da amostra (cf. Figura 11).

Figura 11 - Tópico *Profissão "Cusca"?*



The image shows a screenshot of a Facebook forum post. At the top, the Facebook logo and a search bar are visible. The forum title is "Profissão 'Cusca'?" with a sub-link "Voltar a 'Momentos na vida de um professor'". Below the title, there are tabs for "Fórum" and "Tópicos", and a button "Iniciar novo tópico". The post title is "Tópico: Profissão 'Cusca'?" with options "Eliminar tópico" and "Responder ao tópico". The post content shows a user profile for "Vanda Maria" with the text: "- PRIMEIRO DILEMA -" and "PROFISSÃO 'CUSCA'". The main text of the post discusses a geography class and a questionnaire about teachers' lives.

facebook

Pesquisar

Profissão "Cusca"?

Voltar a "Momentos na vida de um professor"

Fórum Tópicos Iniciar novo tópico

Tópico: Profissão "Cusca"? Eliminar tópico | Responder ao tópico

A mostrar 1 - 30 de 35 mensagens. 1 2

Vanda Maria  
- 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 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

#### 3.5.1.4. O Separador "EVENTOS E FOTOS"

O separador "Eventos" surge como um complemento da anterior subpágina sendo que aqui podemos encontrar informação detalhada sobre a discussão/evento que está em curso (cf. Figura 12).

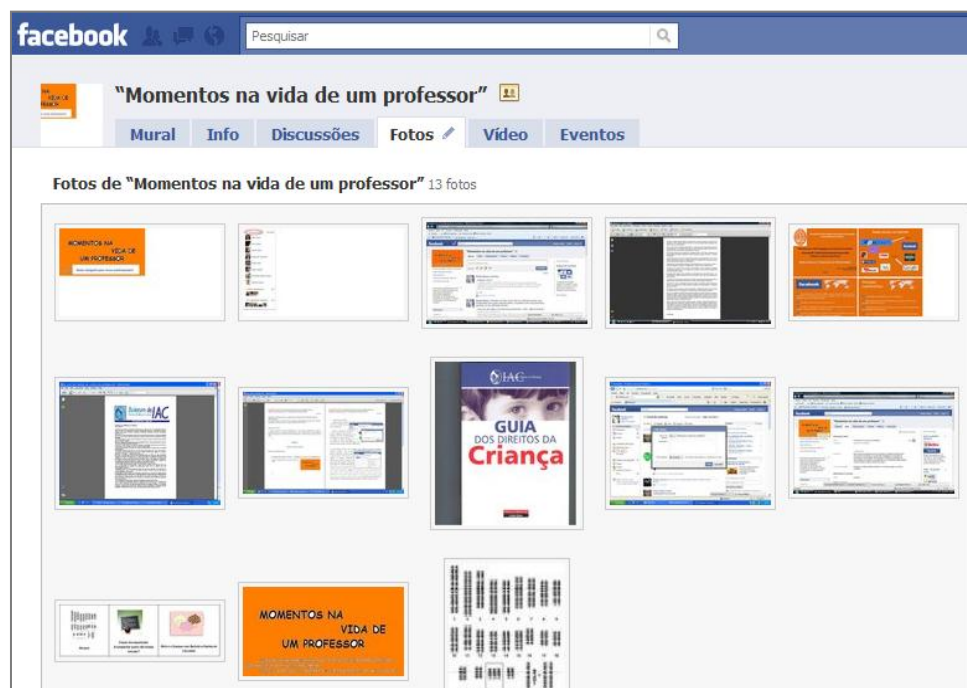
Figura 12 - Imagem do separador "Eventos"



Apenas os administradores do Grupo podem criar eventos. A resposta da participação ou não ao evento, dada pelos membros do Grupo, pode também ser visível nesta subpágina.

Outro separador existente que complementa os eventos a realizar é aquele que se designa "Fotos". É possível inserir tantas fotos quantas as que se entender necessárias à dinamização do Grupo (cf. Figura 13).

Figura 13 – Imagem do separador "Fotos"



Para finalizar a apresentação do Mural do Grupo, podemos, ainda, contar com o separador “VÍdeo” que não foi utilizado.

### **3.5.1.5. As Mensagens**

Na dinamização e desenvolvimento do Grupo é, ainda possível, o envio de mensagens, por parte dos administradores, a qualquer membro da comunidade.

A notificação da resposta a essas mensagens é feita directamente para o endereço de correio electrónico<sup>61</sup> do administrador que envia a mensagem e apenas para ele.

Referimos que ao longo da realização desta investigação, para a dinamização e desenvolvimento do Grupo “*Momentos na vida de um professor*”, foram enviadas treze mensagens aos membros da comunidade de aprendizagem. A primeira data do dia 27 de Outubro e a última foi enviada em 23 de Março de 2011. (cf. Anexo IV).

Após esta data foram ainda enviadas, pelos administradores, outras quatro mensagens relativas a assuntos pontuais: solicitação de preenchimento e envio de inquéritos para validação de dados das duas investigações em curso, pedido de permissão da utilização da foto de perfil ou outros.

## **3.6. COMPORTAMENTO DE TUTORIA/SUPERVISÃO NO GRUPO “*Momentos na vida de um professor*”**

A investigação leva-nos a considerar que, no âmbito de uma comunidade de aprendizagem, a construção do conhecimento surge como um processo que requer reflexão pessoal e cooperação (Garrison & Anderson, 2005).

---

<sup>61</sup> Vulgarmente designado por *email*.

Tal facto, potenciado pela utilização dos meios tecnológicos existentes e através de uma rede virtual<sup>62</sup>, permite que sejam possíveis experiências relativas ao ensino, à aprendizagem e à tutoria *online*.

Entendemos necessário pois, e à luz do modelo de tutoria já referido (Capítulo I, ponto 1.4., p. 41), descrever as fases por que passou esta comunidade virtual de aprendizagem, analisar o papel do supervisor/tutor e dos restantes membros do Grupo em cada fase.

Ainda que o suporte técnico tenha sido essencial para a implementação desta comunidade, nomeadamente ao nível da **FASE 1**, não iremos debruçar-nos especialmente sobre ele, já que este não é um dos objectivos do estudo.

### **FASE 1 – Acessibilidade e Motivação**

Após a criação do Grupo “*Momentos na vida de um professor*”<sup>63</sup>, o supervisor/tutor procedeu à activação do mesmo com o propósito de servir de suporte a duas teses de mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores<sup>64</sup>.

Assim, entendemos que a **FASE 1 (Acessibilidade e Motivação)** de *e-moderating* teve lugar em finais de Outubro/inícios de Novembro de 2010. Compreende o período que decorreu entre o envio da primeira mensagem do administrador/supervisor/tutor do Grupo a todos os seus membros, no dia 27 de Outubro, até à realização do primeiro evento que teve lugar em 3 de Novembro de 2010 (Anexo V).

A motivação e encorajamento à participação na comunidade de aprendizagem, elementos típicos desta etapa, processaram-se da seguinte forma:

- Colocação, no Mural do Grupo, por parte do supervisor/tutor, de um post<sup>65</sup> de antecipação à activação do próprio Grupo, no dia 24 de Outubro de 2010;

---

<sup>62</sup> No caso específico da rede social *Facebook*.

<sup>63</sup> Em Fevereiro de 2010, tal como referido no Capítulo 3., ponto 3.5.1., página 60 da presente investigação.

<sup>64</sup> Em 27 de Outubro de 2010

<sup>65</sup> “ÉTICA, MORAL, DEONTOLOGIA, DILEMA” foi o comentário colocado.



- Em 27 de Outubro, colocação, no mesmo local, de um excerto da mensagem que enviaria alguns minutos mais tarde a todos os membros do Grupo (Anexo VI);
- Envio da mensagem anteriormente referida na qual o supervisor/tutor explicitou claramente o objectivo da comunidade de aprendizagem que naquele momento se desenvolvia, o modo como os membros do Grupo poderiam participar nos eventos a ser promovidos e o que cada evento/narrativa introduzido/a comportaria no sentido de planificar o trabalho a realizar. A mensagem terminava com uma solicitação de resposta. Pretendia-se, desta forma, obter *feedback* útil para que se desse início à interactividade subjacente às fases seguintes do *e-moderating* e que se encontrava no grau zero;
- Intervenção directa do supervisor/tutor que, ao clicar na palavra “Gosto” (cf. Figura 14), assinala a manifestação da sua concordância com os comentários colocados pelos membros do Grupo. Este procedimento verifica-se ao longo da criação e desenvolvimento da comunidade;

Figura 14 - A presença do supervisor/tutor



- Apresentação de um *link*<sup>66</sup>, com instruções básicas mas fundamentais, de modo a facilitar a utilização do *Facebook* na actividade docente.

<sup>66</sup> Como criar uma página no Facebook para professores – vídeo « Blog da Formação. *Post* colocado em 29 de Outubro de 2010

Podemos verificar que as estratégias de boas vindas reveladoras da presença social do supervisor/tutor<sup>67</sup>, próprias da **FASE 1**, não foram por si consideradas essenciais na implementação desta comunidade de aprendizagem. Contudo, o facto do Grupo existir anteriormente (desde a sua criação, em Maio de 2010, até ao momento desta etapa), terá sido certamente um elemento a ter em conta nesta tomada de decisão.

Relativamente à presença pedagógica do supervisor/tutor verificamos que, desde a introdução do excerto da mensagem (datado de 27 de Outubro), este coloca um forte ênfase na clareza da linguagem, informando sucintamente sobre os objectivos do Grupo, a partir daquele momento, o que indicia uma preocupação com esta temática.

Posteriormente, a partir da mensagem enviada para todos os membros da comunidade, podemos constatar que o supervisor/tutor fornece instruções claras sobre como participar nas actividades promovidas, nomeadamente, através da indicação dos passos a seguir e informa, ainda que de forma insípida, sobre o plano das actividades de aprendizagem.

## **FASE 2 – Socialização Online**

Esta fase iniciou-se com a introdução do primeiro evento (*Profissão “Cusca”?*), no dia 3 de Novembro de 2010, o qual foi dado a conhecer, pelo supervisor/tutor da comunidade, através do envio de uma mensagem para todos os membros do Grupo e estendeu-se durante todo esse mês.

Verificamos que a presença pedagógica continuou a ser assegurada através de uma comunicação clara das actividades que se planearam realizar, do modo como os membros da comunidade podiam aceder a este evento e participar nele. Começa a estabelecer-se a interactividade.

A presença social do supervisor/tutor revela-se com maior acuidade com expressões como “A vossa participação é fundamental” que também podemos observar num comentário no Mural do Grupo, datado de 7 de Novembro. Podem aqui identificar-se expressões de emoção transmitidas através do recurso à pontuação.

---

<sup>67</sup> Expressões de emoções e expressão aberta, tal como explicitado no Capítulo 1., ponto 1.3.2, página 33.

Não verificamos, contudo, nem nesta fase nem nas seguintes, momentos de apresentação e/ou de partilha *online* da identidade dos membros do Grupo pelo que não parece terem sido construídas pontes culturais ou sociais entre aqueles.

Não será de menosprezar o facto de sabermos que existem já laços de amizade ou, pelo menos, de relações profissionais entre os membros da comunidade e os administradores do Grupo. Aliás, a aceitação desses “amigos virtuais” como membros do “*Momentos na vida de um professor*” foi feita através dos administradores e implicava saber de quem se tratava. Contudo, as relações inter-membros não foram contempladas.

No respeitante à construção de pontes de aprendizagem, constatamos que um dos membros da comunidade, e sujeito deste estudo, vai introduzindo informação complementar (comentários, em especial) que respondem aos objectivos da activação e do desenvolvimento do Grupo.

Por norma o supervisor/tutor marca a sua presença e cumpre com o seu papel, através da indicação de um “Gosto” ou de um comentário aos *posts* deixados, acto que é usualmente secundado por um outro membro do Grupo.

Verificamos que durante esta fase, o tutor/supervisor enviou quatro mensagens a todos os convidados para participar no primeiro evento, datadas de 9, 10, 20 e 26 de Novembro de 2010, o que se traduz na ponte para a fase seguinte do desenvolvimento da comunidade de aprendizagem (Anexo VII).

Não sendo, contudo, representativas da **Socialização Online**, que caracteriza esta **FASE 2**, as mensagens cumprem requisitos da presença social e pedagógica do tutor/supervisor ao incentivar os membros do Grupo a participar nas discussões<sup>68</sup> sobre a narrativa em análise.

---

<sup>68</sup> “A vossa participação é fundamental! Contamos com ela! Neste local, em "Discussões", por correio electrónico, por *chat*...”. Este é um excerto da mensagem de dia 9 de Novembro de 2010.

### **FASE 3 – Troca de Informação**

Esta fase inicia-se sensivelmente ao mesmo tempo que a fase anterior e estendeu-se durante os meses de Dezembro de 2010 e Janeiro de 2011.

Importa referir que não sendo estas fases estanques podem verificar-se algumas características de uma determinada fase, na fase seguinte ou na anterior.

Assim, na **Fase 3, Troca de Informações**, o supervisor/tutor assegura a presença pedagógica ao transmitir algumas informações de modo a facilitar a realização das tarefas<sup>69</sup> dos membros do Grupo e a apoiar a utilização de materiais, no sentido da sua aplicação na comunidade de aprendizagem em construção.

Verificamos que o comportamento de tutoria divide-se entre a publicação de comentários no Mural do Grupo, o envio de duas mensagens (em 6 de Dezembro de 2010 e em 27 de Janeiro de 2011) e a participação no fórum “Discussões”.

No que concerne ao Mural, constatamos que o comportamento de tutoria na perspectiva da construção partilhada do conhecimento surge com a colocação de três comentários, nos dias 18, 27 e 30 de Janeiro, e de indicação de “Gosto” nos comentários dos membros do Grupo, sujeitos da amostra da presente investigação.

Na primeira mensagem referida<sup>70</sup>, o tutor/supervisor aposta na criação da cooperação entre todos os membros do Grupo no sentido da construção partilhada do conhecimento, reforçando a necessidade da participação no separador “Discussões”.

Na segunda mensagem enviada<sup>71</sup>, o tutor/supervisor apresenta-se assumidamente como alguém que apoia e assegura o bom funcionamento do Grupo.

Verificamos, ainda, que a interactividade entre os membros da comunidade tendeu a aumentar, tal como seria expectável nesta Fase do modelo de Gilly Salmon, facto

---

<sup>69</sup> “Também a vossa participação em “Discussões”, além de ficar registada, permite que tenham conhecimento do desenvolvimento do tópico, através de notificações, tanto na vossa página pessoal do Facebook, como no vosso *mail* de base.” Excerto da mensagem referida.

<sup>70</sup> “Uma vez mais apelo à vossa participação no “post” “Discussões” do Grupo Momentos na vida de um professor”. Excerto da mensagem do dia 6 de Dezembro de 2010.

<sup>71</sup> “Por questões de política de gestão do *Facebook*, os Eventos criados e dinamizados nesta rede social não podem exceder 4 meses. Para permitir a recolha e registo de informação foi necessária a suspensão e alteração da data deste Evento. Todos estes percalços enriquecem o trabalho de exploração desta ferramenta. Esperamos conseguir voltar dia 29 de Janeiro.” Excerto da mensagem referida.

comprovado pelo número de membros que interagiram<sup>72</sup>, durante este período de tempo, através do separador “Discussões”.

Importa, ainda, referir o envio de uma mensagem, no dia 22 de Dezembro de 2010, no âmbito da presença social do tutor/supervisor numa clara expressão de emoções, na qual são apresentados votos de boas festas a todos os membros do Grupo<sup>73</sup>.

#### **FASE 4 – Construção do Conhecimento**

A **Fase 4** caracteriza-se por uma interacção colaborativa que podemos verificar em especial através dos comentários colocados pelo supervisor/tutor no Mural do Grupo.

As ligações que o supervisor/tutor colocou levam à construção do conhecimento<sup>74</sup> (um dos exemplos data de 30 de Janeiro de 2011), de informação sobre mensagens enviadas<sup>75</sup>, de fotos relativas ao aniversário da rede social *Facebook*, da opinião de uma jurista do Instituto de Apoio à Criança e de um breve resumo do *Curriculum Vitae* de um especialista em Ciências da Educação<sup>76</sup> que colaborou com o supervisor/tutor na dinamização das actividades propostas.

Verificamos que estes comentários desencadearam toda uma série de outros ou da indicação de “Gosto”, por parte dos membros do Grupo, pelo que podemos concluir estar na presença de um elevado grau de interactividade entre os elementos desta comunidade.

No respeitante às mensagens enviadas pelo supervisor/tutor em 30 e 31 de Janeiro e 23 de Março, as duas primeiras apontam para um reforço da facilitação de todo o

---

<sup>72</sup> No Mural do GRUPO, três membros interagiam regularmente no Mural; no fórum esse número subiu para quatro.

<sup>73</sup> **Vanda Maria** 22 de Dezembro de 2010 às 19:10

“Caro membro do Grupo Momentos na vida de um professor Desejamos-lhe um Feliz Natal e um próspero ano de 2011!”. É este o teor da mensagem enviada.

<sup>74</sup> Datado de 30 de Janeiro podemos encontrar o seguinte *link* : **Poema da Ética** [gdata.youtube.com](http://gdata.youtube.com)

<sup>75</sup> “Nova mensagem introduzida no "POST"- Discussões: Para retomarmos a nossa pequena conversa e reforçarmos as nossas ideias, transcrevo o 16º ARTIGO da "CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA"...” Exemplo do *post* referido.

<sup>76</sup> “Breve resumo do C Vitae do Professor João Amado especialista em Ciências de Educação, e que, gentilmente aceitou em comentar a narrativa "Profissão Cusca"...” *Post* colocado em 5 de Março de 2011.

processo de construção da comunidade de aprendizagem sustentada pelo Grupo “*Momentos na vida de um professor*”, tal como determina o modelo em estudo.

A última das mensagens representa a passagem para a **Fase 5** ao referir: “Informamos que terminou a fase de dinamização deste grupo e que integrará um trabalho explorativo de mestrado, baseado neste Grupo. Um imenso obrigado!!” (Mensagens e Mural do GRUPO, “*Momentos da Vida de um Professor*”, em 23 de Março de 2011).

No âmbito da presença pedagógica do supervisor/tutor, com a introdução de textos<sup>77</sup> que tinham por objectivo a construção do conhecimento e a facilitação do processo de desenvolvimento do Grupo, verificamos a existência de uma forte componente técnica.

A presença social esteve patente, uma vez mais, através de uma comunicação afectiva e aberta que constatamos ter existido nos comentários com expressões, sinais de pontuação ou *emoticons*<sup>78</sup> colocados pelo supervisor/tutor.

## **FASE 5 – Desenvolvimento**

A última fase do modelo de Gilly Salmon adaptado a esta comunidade surge-nos nos meses de Abril e Maio de 2011.

Uma vez mais, constatamos que o supervisor/tutor serve-se de todos os meios ao seu dispor no Grupo (Mural, separador “Discussões” e envio de mensagens) de modo a proporcionar o desenvolvimento sustentado da comunidade de aprendizagem e do conhecimento entretanto gerado.

No Mural podemos encontrar comentários que sugerem atitudes de promoção da autonomia dos membros do Grupo por parte do supervisor/tutor<sup>79</sup> e/ou ligações<sup>80</sup> no

---

<sup>77</sup> Introduzidos nos meses de Janeiro a Março de 2011, no separador “Discussões”.

<sup>78</sup> Podemos citar como exemplos: “Um imenso obrigado!!” “Espero pelos colegas no Grupo ;)”

<sup>79</sup> “[https://docs.google.com/document/d/1SYU4fr8JAFjq9GBr1kPKKVI\\_HaXOOhgufhYGN8wUkgU/edit?hl=pt\\_PT&pli=1](https://docs.google.com/document/d/1SYU4fr8JAFjq9GBr1kPKKVI_HaXOOhgufhYGN8wUkgU/edit?hl=pt_PT&pli=1) Vanda Maria Usar o *Facebook* em contexto educativo “ é um dos exemplos colocado em 10 de Abril de 2011.

<sup>80</sup> <http://facebookforeducators.org/>. Em 14 de Maio de 2011.

sentido de permitir o estabelecimento de pontes com o exterior para possibilitar a disseminação do conhecimento.

Recordamos que o supervisor/tutor apresenta, ainda, material pertinente sobre a rede social *Facebook* e a sua utilização no campo educativo apresentando um blogue<sup>81</sup> cujo autor é um professor de Língua Portuguesa. Todas estas iniciativas podem englobar-se na presença pedagógica do supervisor/tutor.

No capítulo das mensagens, referimos a existência de duas, enviadas nos dias 11 e 12 de Maio que transmitem solicitações: no primeiro caso a autorização para o uso da foto de perfil dos membros do Grupo no trabalho de investigação do supervisor/tutor e, no segundo, a resposta a um questionário a ser utilizado naquela dissertação.

No que diz respeito à presença social do supervisor/tutor que se pretende eficaz com o objectivo de permitir a criação de interacções que perdurem entre os membros do Grupo e, desta forma, contribuir para o desenvolvimento sustentado da comunidade, salientamos a introdução de “Gosto” na maioria dos comentários dos membros da comunidade e de expressões de comunicação afectiva ou aberta<sup>82</sup>.

Com a introdução do logótipo do Grupo, como foto, ao qual acrescentou o comentário “Muito obrigada pela vossa participação” e identificou alguns dos seus elementos (Mural do Grupo, em 14 de Maio de 2011), o supervisor/tutor deu por terminada a sua intervenção.

Durante esta fase foi notória a redução da interacção entre os membros do Grupo e entre aqueles e o supervisor/tutor, cumprindo-se, assim, o que determina o modelo aplicado a esta comunidade de aprendizagem.

Tudo indica que a sustentabilidade da comunidade encontra-se assegurada, pois, é através dela que um outro administrador do Grupo, no caso a investigadora deste estudo, enviou mensagens aos sujeitos da amostra/membros do “*Momentos na vida de um professor*” (Anexo VIII), no dia 4 de Junho, solicitando a resposta a um questionário sobre o papel do supervisor/tutor do Grupo.

---

<sup>81</sup> <http://aprendizagens20.blogspot.com/2011/02/o-uso-do-facebook-na-educacao.html> Em 10 de Abril de 2011

<sup>82</sup> “Muito útil Daniel. Obrigada” (16 de Abril de 2011); “Minha Supervisora” “Estou à espera das sugestões de melhoria. Bjs” (11 de Maio de 2011).

Podemos adiantar que foi obtida resposta positiva à sua solicitação, tendo os questionários preenchidos sido enviados por correio electrónico.

Outro aspecto a referir prende-se com os comentários colocados e o número de membros que indicaram “Gosto” no último *post* do supervisor/tutor que, como referimos, data de 14 de Maio de 2011.

### **3.7. A RECOLHA DE DADOS**

A nossa investigação processou-se num ambiente virtual – a rede social *Facebook* – o que consubstanciou a comunicação assíncrona e o carácter não presencial do investigador, ainda que numa perspectiva de observação participativa.

Tal como este tipo de observação exige, o investigador passou longos períodos de tempo no local de estudo, participando das discussões em fórum, introduzindo comentários no Mural do Grupo “*Momentos na vida de um professor*”, comentando *posts* dos sujeitos da amostra, respondendo a mensagens e a um questionário enviado via *online*.

McMillan e Schumacher (1989) referem as técnicas mais utilizadas pelo investigador qualitativo justamente como a observação participativa, a entrevista etnográfica e a consulta de documentos<sup>83</sup>.

Contudo, a utilização das técnicas qualitativas de recolha de dados no presente estudo não invalidou que a investigadora recorresse a técnicas quantitativas quando necessitou de responder a questões específicas.

---

<sup>83</sup> Para além das estratégias de recolha de dados da observação e da entrevista etnográficas, Goetz e Lecompte (1984, p. 107) referem aquilo a que chamam “researcher-designed instruments” (instrumentos construídos pelo investigador) e a recolha de artefactos humanos. Os primeiros dão conta de questionários para confirmação de dados, instrumentos para avaliar os constructos dos participantes e técnicas projectivas (p. 108). A segunda estratégia mencionada refere-se à recolha de dados sobre manifestações materiais das crenças e dos comportamentos dos participantes que representam a cultura em estudo.



### **3.7.1. Instrumento I – O Mural e o separador “Discussões” do Grupo “*Momentos na vida de um professor*”**

Considerámos como instrumento de recolha de dados o Mural e o separador “Discussões” do Grupo criado na rede social *Facebook* e aplicámos a técnica de análise de conteúdo aos *corpus* documentais de ambos.

A técnica referida será explicitada no ponto 3.8.1., página 82, deste Capítulo.

A especificidade e a opção dos membros do Grupo em editarem comentários ou outros textos em cada um destes “ambientes” levou-nos a identificar e recolher individualmente as unidades de registo aí contidas pois sendo o Mural a “face” mais visível desta comunidade de aprendizagem, a natureza dos dados recolhidos e, posteriormente analisados e discutidos, diferenciam-se naturalmente daqueles que retirámos do separador “Discussões”. A análise de resultados realizada também dará conta dessa diferenciação.

Em ambos os casos aferimos a **Presença Social** e a **Presença Cognitiva** dos sujeitos da amostra.

### **3.7.2. Instrumento II – Questionário**

O questionário que utilizámos como outro instrumento de recolha de dados surgiu a partir da tradução do instrumento *Community of Inquiry Survey Instrument* de Garrison et al. realizada pela investigadora. Posteriormente, esta tradução foi validada por uma professora de língua inglesa que, para o efeito, procedeu à sua retroversão.

O questionário é composto por 34 itens repartidos por três dimensões: **Presença Pedagógica**, **Presença Social** e **Presença Cognitiva**. Dentro de cada uma destas dimensões podemos encontrar categorias definidas.

No que diz respeito à **Presença Pedagógica**, contamos com treze itens de resposta distribuídos da seguinte forma: quatro itens relativos à categoria **Design Institucional**, seis referentes à categoria **Facilitação do Discurso** e três relacionados com a categoria **Aprendizagem Directa**.

No que concerne à **Presença Social** podemos constatar a existência de três categorias – **Comunicação Afectiva**, **Comunicação Aberta** e **Coesão de Grupo** – com três itens cada.

Finalmente, e sobre a **Presença Cognitiva**, verificamos que as quatro categorias são as seguintes: **Disparar da Comunicação**, **Exploração**, **Integração** e **Resolução**. À semelhança da dimensão anterior, também neste caso encontramos três itens por categoria.

O documento traduzido foi transformado num questionário de itens abertos (escala de tipo *Likert*<sup>84</sup>) e enviado via correio electrónico a todos os sujeitos da amostra com a solicitação do seu preenchimento e reenvio à investigadora, o que veio a verificar-se, excepto num dos casos.

O mesmo documento, mas apenas relativo à aferição da presença pedagógica do tutor/supervisor, foi preenchido pela investigadora, desta feita com a apresentação de exemplos que determinaram a avaliação em causa.

A razão de tal escolha por parte da investigadora prendeu-se com o facto de ser nesta dimensão que mais se reconhece o comportamento de tutoria/supervisão da comunidade em estudo<sup>85</sup> e melhor se analisa o papel do supervisor/tutor.

No capítulo relativo ao tratamento de dados daremos conta das duas situações, ou seja, a aferição do comportamento do supervisor/tutor realizada pelos sujeitos da amostra e aquela realizada pela investigadora. A comparação dos dados será alvo de reflexão no capítulo referente à análise e discussão de resultados.

---

<sup>84</sup> *Scaled items* no original. O sujeito escolhe a posição que melhor reflecte a sua opinião de acordo com a frase que leu. Este instrumento, embora possa apresentar algumas desvantagens, tais como respostas omissas ou não compreensão das questões por parte dos sujeitos, é bastante económico (em especial quando a amostra é muito numerosa) e tem o “poder de assegurar o anonimato dos sujeitos” (McMillan e Schumacher, 1989, p. 254).

<sup>85</sup> Neste caso, do Grupo “*Momentos na vida de um professor*”

## **3.8. TRATAMENTO DE DADOS**

Para o tratamento de dado aplicámos a técnica da análise de conteúdo, no que diz respeito ao estudo exploratório do Grupo “*Momentos na vida de um professor*”, criado na rede social *Facebook*, o que nos levou a um estudo de natureza qualitativa.

Com base na aplicação do instrumento II procedemos a um estudo estatístico descritivo através da apresentação da média, para aferir o papel do supervisor/tutor do Grupo.

### **3.8.1. Análise de Conteúdo**

*“A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”*

(BARDIN, 2009, p. 33)

Após a utilização dos instrumentos de recolha de dados foi necessário proceder ao tratamento e à interpretação de toda a informação recolhida pelo que, analisadas todas as técnicas utilizadas no campo das ciências sociais, optámos pela análise de conteúdo.

De acordo com Amado (2000, p.53), a análise de conteúdo apresenta-se como uma técnica que tem por objectivo “arrumar (...) o conteúdo manifesto” dos mais diversos tipos de comunicações (texto, imagem, filme)” (Amado, 2000, p.53) sob a designação de categorias, permitindo ao investigador “assumir o papel do actor e ver o mundo do lugar dele” (Blumer, 1982, p. 35 cit. por Amado, 2000, p. 54).

Esta metodologia pressupõe a análise inferencial da comunicação a investigar sendo necessário seguir alguns passos que se iniciam com a preocupação de dar resposta a questões de natureza teórica sobre os textos em estudo.

A análise de conteúdo representa “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2009, p. 40).

Assim, procedeu-se ao levantamento de textos colocados no Grupo pelos sujeitos da amostra (*posts*, *links*, mensagens) que foram posteriormente colocados num documento em *Word* atendendo às datas nas quais foram produzidos.

Dada a natureza do contexto do estudo - a utilização de um Grupo na rede social *Facebook* - e a especificidade dos vários separadores disponíveis, conforme explicámos no Capítulo 3., pontos 3.5.1.1. a 3.5.1.5., páginas 63 a 70 decidimos analisar, separadamente, os textos<sup>86</sup> que constavam do Mural e do separador “Discussões”.

Os dados que recolhemos apresentam-se sob a forma de palavras, frases, parágrafos ou imagens e foram alvo de “leituras atentas e activas” (Amado, 2000, p. 55), sucessivas e minuciosas de forma a encontrarmos regularidade e relevância de temas.

Neste sentido, importava definir o que entendíamos como informação relevante tendo em conta que num estudo qualitativo, como o que apresentamos, esta é uma das questões que se colocam sem, no entanto, descurar o assunto que se pretende investigar.

De seguida, enumerámos as características dos textos e, através da inferência<sup>87</sup> de sentidos, que resultou das várias leituras sucessivas dos textos em análise, procedemos à codificação, quer dizer, “o processo pelo qual, os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exacta das características relevantes do conteúdo” (Holsti, 1969, cit. por Bardin, 1977, p. 103, cit. por Amado, 2000, p. 55).

Por se tratar de uma técnica rigorosa de análise sistemática de um *corpus* documental significativo<sup>88</sup>, a codificação terá que contemplar as seguintes fases: determinação das unidades de registo ou significação, determinação da unidade de

---

<sup>86</sup> *Posts* ou comentários, *links* ou ligações e mensagens

<sup>87</sup> “Inferência: operação lógica pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras.” (Petit Robert, Dictionnaire de la langue Française, S. N. L. 1972 cit. por Bardin, L., 2009, p. 41

<sup>88</sup> Amado (2000) refere que este “*corpus*” deverá atender aos seguintes critérios: exaustividade, representatividade, homogeneidade e adequação

contexto, determinação da unidade de enumeração ou contagem e categorização. (Amado, 2000).

No que respeita à determinação das unidades de registo ou de significação, procedemos à procura de “temas”<sup>89</sup> nos textos em estudo e para determinar as unidades de contexto atendemos em grande parte aos parágrafos ou segmentos de frases do *corpus* documental.

Verificámos que as dimensões e categorias apresentadas por Garrison & Anderson (2005) relativas à constituição das comunidades virtuais de aprendizagens não só se adequavam à análise sucessiva realizada aos textos como iam ao encontro dos objectivos da investigação.

Ao mesmo tempo, o facto de um dos instrumentos de recolha de dados<sup>90</sup> - o questionário enviado e preenchido pelos sujeitos da amostra e pelo investigador – referir estas mesmas dimensões e categorias, veio determinar a categorização que apresentamos.

Por já existirem previamente, as categorias designam-se por “*categorias à priori*”.

Dentro de cada categoria, determinámos várias subcategorias (cf. Quadro 1) que, à excepção de uma - subcategoria “*Comum(idade)*”- são referidas por Garrison & Anderson (2005) no âmbito da constituição das comunidades de aprendizagem.

Quadro 1 - Categorias *à priori* e subcategorias definidas

<b>CATEGORIAS À PRIORI</b>	<b>SUBCATEGORIAS DEFINIDAS</b>
Presença Social	Comunicação Afectiva
	Comunicação Aberta
	Coesão do Grupo
Presença Cognitiva	Comum(idade)
	Disparar da Comunicação / Identificação do Problema
	Exploração
	Integração
	Resolução

<sup>89</sup> “Por “*temas*” entendem-se unidades de dimensões imprecisas uma vez que se trata de realidades de ordem psicológica e não linguística, o que cria algumas dificuldades no seu recorte e delimitação” (Erickson, 1989, cit. por Amado, 2000, p. 56)

<sup>90</sup> Resultante da adaptação e tradução do instrumento *Community of Inquiry Survey Instrument* de Garrison et al.

Importa, contudo, referir, que a dimensão **Presença Pedagógica**, referida por Garrison & Anderson, não foi contemplada nesta análise de conteúdo devido ao facto da mesma se aplicar apenas ao papel desempenhado pelo supervisor/tutor do Grupo “*Momentos na vida de um professor*”.

As dimensões **Presença Social** e **Presença Cognitiva** foram alvo de aferição no que concerne aos sujeitos da amostra. Deste modo, pretendemos avaliar a experiência de aprendizagem enquanto membros de uma comunidade virtual de aprendizagem.

Apesar de o trabalho de análise dos textos ter sido facilitado devido às categorias se encontrarem definidas “*à priori*” e as subcategorias (na sua grande maioria) resultarem, também, de um trabalho já existente<sup>91</sup>, a fase de decisão sobre os indicadores objectivamente credíveis e exclusivos que exprimissem claramente a intenção de comunicação representadas pelas unidades de registo, revelou-me bastante morosa.

Esta distribuição foi realizada pela investigadora em conjunto com a professora orientadora e, posteriormente, reapreciada pelas duas, separadamente, e alterada tantas vezes quantas as necessárias de modo a exprimir com clareza o espírito subjacente à comunicação.

Como exemplo, apresentamos um excerto da análise de conteúdo<sup>92</sup> realizada ao *corpus* documental do separador “Discussões” do GRUPO “*Momentos na Vida de um Professor*” (Anexo VIII).

Resumimos em quadro a análise de conteúdo realizada ao *corpus* documental do Mural do Grupo no qual constam as categorias *à priori*, as subcategorias definidas e os respectivos indicadores (cf. Quadro 2).

---

<sup>91</sup> Referimo-nos às “Categorias” de uma comunidade de aprendizagem, de acordo com Garrison & Anderson

<sup>92</sup> Relativamente à presença social dos sujeitos da amostra

Quadro 2 - Distribuição dos indicadores pelas diferentes categorias *à priori* e subcategorias definidas (**Mural**)

CATEGORIAS À PRIORI	SUBCATEGORIAS DEFINIDAS	INDICADORES
Presença Social	Comunicação Afectiva	Expressão de apreço Utilização de <i>emoticons</i> Expressão das emoções Expressão aberta
	Comunicação Aberta	Expressão de acordo Concordância Referência a outros (membros do grupo)
	Coesão do Grupo	Emprego de vocativos Promoção da cooperação Saudações
Presença Cognitiva	Disparar da Comunicação/ Identificação do Problema	Supervisão <i>Facebook</i> e Supervisão Importância das redes sociais Base de trabalho Importância das TIC
	Exploração	Brainstorming Troca de informações Aprendizagem Actividades de investigação
	Integração	Outros tópicos Síntese Associação
	Resolução	Comprovação Novas questões/caminhos

A opção pela distinção entre a análise do *corpus* documental publicado no Mural e aquele recolhido no separador “Discussões” do Grupo “*Momentos na vida de um professor*” está na origem da existência de outro quadro síntese (cf. Quadro 3).

Quadro 3 - Distribuição dos indicadores pelas diferentes categorias *à priori* e subcategorias definidas (separador “**Discussões**”)

CATEGORIAS À PRIORI	SUBCATEGORIAS DEFINIDAS	INDICADORES
Presença Social	Comunicação Afectiva	Expressão Aberta Ironia Interesse
	Comunicação Aberta	Reforço positivo/Empatia Apreço
	Coesão do Grupo	Saudações Emprego de vocativos
Presença Cognitiva	Comum(idade)	Receber/Motivar
	Disparar da Comunicação/ Identificação do Problema	Falta de tempo Falta de pertinência para a acção pedagógica Seguir directrizes Privacidade Ausência de atitude/pensamento crítico Dados pessoais “Mania de ser burocrata” Ser cidadão “Cusquice” Pertinência Pertinência dos dados Falta de pertinência dos dados Tarefas inerentes ao ofício aluno Dilemas Imposições ao docente Videovigilância
	Exploração	Conhecimento dos alunos e famílias Função do professor Ética profissional Adequação Caracterização dos alunos Respeito pelo outro “Big Brother is watching you” Respeito e garantias dos cidadãos Desvalorização do papel do professor “Mania de ser cusco” Novo paradigma de educação Concepções de educação Catalogação dos alunos Direitos e garantias Dúvida Conhecimento dos alunos Conhecimento professor/aluno; aluno/professor Pertinência de dados Troca de informações Papel do aluno
	Integração	Acabar por fazer” Abrangência do problema Atitude do professor Outros tópicos Videovigilância Privacidade Rotular alunos Pontos fortes Síntese Soluções Representação do aluno/família
	Resolução	Ensinar cidadania Desvalorização do papel do professor Papel do professor Videovigilância: porquê? Videovigilância: onde? Ofício/Papel do aluno Novas questões/tópicos



### 3.8.2. Análise Descritiva dos Dados do Questionário

Iremos agora proceder à análise descritiva estatística dos dados recolhidos através do questionário que se constitui como um dos instrumentos de recolha.

As análises quantitativas descritivas que realizámos serão apresentadas em dois momentos: a análise descritiva dos dados dos sujeitos da amostra e aquela respeitante aos dados disponibilizados pela investigadora.

#### 3.8.2.1 Análise Descritiva dos Dados dos Sujeitos da Amostra

Como vêm os sujeitos da amostra o comportamento do supervisor/tutor no Grupo “*Momentos na vida de um professor*”? Qual a experiência de aprendizagem dos sujeitos da investigação enquanto membros desta comunidade virtual de aprendizagem?

Para o tratamento destes dados, utilizámos uma metodologia quantitativa (estatística descritiva<sup>93</sup>) através da apresentação da média dos valores obtidos em cada item aberto do questionário<sup>94</sup> (cf. Quadro 4).

Quadro 4 – Média das respostas dadas pelos sujeitos da amostra

DIMENSÕES	CATEGORIAS À <i>PRIORI</i>	ITENS	MÉDIA
Presença Pedagógica	<i>Design</i> Institucional	1.	<b>4.17</b>
		2.	<b>4.17</b>
		3.	<b>4</b>
		4.	<b>4.17</b>
	Facilitação do Discurso	5.	<b>4.17</b>
		6.	<b>4.33</b>
		7.	<b>4.17</b>
		8.	<b>4.17</b>
		9.	<b>3.5</b>
	Aprendizagem Directa	10.	<b>3.5</b>
		11.	<b>4</b>
		12.	<b>3.5</b>
		13.	<b>3.83</b>

<sup>93</sup> Referimo-nos a medidas de tendência central.

<sup>94</sup> Escala tipo *Likert*, correspondendo a 1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não Concordo, Nem Discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente

Presença Social	Comunicação Afectiva	14.	4.5
		15.	3.33
		16.	4.67
	Comunicação Aberta	17.	4.5
		18.	4.33
		19.	4.33
	Coesão de Grupo	20.	4
		21.	4
		22.	4.33
Presença Cognitiva	Disparar da Comunicação	23.	4.33
		24.	4.33
		25.	4.17
	Exploração	26.	3.17
		27.	3.33
		28.	4.5
	Integração	29.	4.33
		30.	4.33
		31.	4.33
	Resolução	32.	3.33
		33.	3.33
		34.	3.83

### 3.8.2.2. Análise descritiva dos dados da investigadora

A aferição da **Presença Pedagógica** do supervisor/tutor do Grupo foi realizada com base na pontuação atribuída à actividade por ele desenvolvida nos itens 1 a 13 relativos às categorias **Design Institucional**, **Facilitação do Discurso** e **Aprendizagem Directa**.

Entendemos ser necessário e pertinente complementar esta avaliação com a transcrição de partes de comentários ou mensagens do supervisor/tutor ou, ainda, de informação retirada do Mural ou do separador “Discussões”, de modo a comprovar as escolhas feitas.

No que concerne à categoria **Design Institucional** podemos observar a classificação e os exemplos que suportam tal opção (cf. Quadro 5).

Quadro 5 – Aferição da categoria **Design Institucional** (dimensão “Presença Pedagógica”) do supervisor/tutor realizada pela investigadora

CATEGORIA <i>À PRIORI</i>	ITENS	CLASSIFICAÇÃO	EXEMPLOS
Design Institucional	1.	<b>4</b>	<p>“ Neste Evento pretendemos a vossa participação com a leitura, análise, reflexão e partilha de opiniões acerca da 1ª narrativa: Profissão “Cusca”. Este evento decorrerá durante o mês de Novembro e contará além da nossa presença online, com informações complementares e comentários de alguns especialistas convidados a registarem o seu parecer...” (MENSAGEM enviada em 3.11)</p> <p>Caros membros Agradecemos uma vez mais a vossa disponibilidade para participarem no Evento "Profissão Cusca?". Depois de lerem a narrativa podem participar no evento através do tópico aberto no Post "Discussões" do Grupo. (MENSAGEM enviada em 20.11)</p>
	2.	<b>5</b>	<p>“Este Grupo do Facebook servirá de suporte ao trabalho explorativo de 2 teses de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores...” (in MURAL 27.10)</p> <p>“Um filme muito útil com instruções básicas mas fundamentais para quem pretenda utilizar o Facebook como uma ferramenta adicional, na sua actividade docente” (in MURAL 29.10)</p>
	3.	<b>4</b>	<p>Esta narrativa encontra-se em formato Word-docs, tanto no MURAL como em "DISCUSSÕES" e "EVENTOS" (MENSAGEM enviada em 9.11)</p> <p>“Também a vossa participação em "Discussões", além de ficar registada, permite que tenham conhecimento do desenvolvimento do tópico, através de notificações, tanto na vossa página pessoal do Facebook, como no vosso mail de base. (MENSAGEM enviada em 20.11)</p>
	4.	<b>3</b>	<p>“ (...) Este evento decorrerá durante o mês de Novembro” (MENSAGEM enviada em 3.11)</p> <p>“Informamos que terminou a fase de dinamização deste grupo e que integrará um trabalho explorativo de mestrado, baseado neste Grupo.” (MENSAGEM em 23.03)</p>

No que respeita à categoria **Facilitação do Discurso**, atendendo à especificidade do item 10<sup>95</sup>, não foi possível colocar como exemplos as transcrições de textos do Mural, do separador “Discussões” ou mesmo das Mensagens provenientes do supervisor/tutor (cf. Quadro 6).

<sup>95</sup> Conteúdo do referido item: “As acções do tutor reforçam o desenvolvimento do sentido de comunidade entre os participantes do grupo”

Quadro 6 – Aferição da categoria **Facilitação do Discurso** (dimensão **Presença Pedagógica**)  
do supervisor/tutor realizada pela investigadora

CATEGORIA <i>À PRIORI</i>	ITENS	CLASSIFICAÇÃO	EXEMPLOS
Facilitação do Discurso	5.	4	<p>“Ser um dilema ou não para o professor, considero que ainda o não será. Contudo, esmo que não haja um conflito entre o seu ser e a acção, pelo menos que haja uma paragem para reflectir.” (in DISCUSSÕES, Dezembro de 2010)</p> <p>Vanda Maria gosta disto. (in MURAL 10.04)</p>
	6.	5	<p><b>Poema da Ética</b> gdata.youtube.com A cantora de MPB, Ana Carolina, antes de iniciar um show, faz um desabafo através do poema "Só de Sacanagem" de Elisa Lucinda. Ao final uma frase marcante que nos leva a reflexão e nos impulsiona a mudar a coisas através da ética: "Eu sei que não dá para mudar o começo, mas se a gente quiser dá para (in MURAL, 30.01)</p> <p>Nova mensagem introduzida no "POST"- Discussões: Para retomarmos a nossa pequena conversa e reforçarmos as nossas ideias, transcrevo o 16º ARTIGO da "CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA", convenção que o Estado português subscreveu assinando-a. Desta forma constitui lei.</p> <p>- Artigo 16º - 1- Nenhuma criança pode ser sujeita ... (in MURAL 31.01)</p>
	7.	4	<p>Expressão de “gosto” em muitos posts colocados pelos membros do GRUPO (em 27 e 29.10, em 11 e 30.11, em 15.01...)</p> <p>“Por questões de política de gestão do facebook, os Eventos criados e dinamizados nesta rede social não podem exceder 4 meses. Para permitir a recolha e registo de informação foi necessário a suspensão e alteração da data do Evento "PROFISSÃO CUSCA?". Todos estes precalços enriquecem o trabalho de exploração desta ferramenta.” (in MURAL, 27.01)</p>
	8.	4	<p>Comentários a links colocados, eg, “O SinBAD é um sistema integrado que permite o acesso à Biblioteca Digital da Universidade de Aveiro.”</p> <p><b><u>SInBAD - Sistema Integrado para Bibliotecas e Arquivos Digitais</u></b> sinbad.ua.pt Vanda Maria Muito útil Daniel. Obrigada (in MURAL, 16.04)</p>
	9.	4	<p><b><u>APRENDIZAGENS 2.0: O Uso do Facebook na Educação</u></b> aprendizagens20.blogspot.com (in MURAL, em 10.04)</p> <p><b><u>facebook for educators</u></b> facebookforeducators.org Our commitment to you is to provide an easy way to stay updated as changes occur with Facebook. We created this website to do just that in addition to providing you with even more insights, guidance and resources. (in MURAL, 14.05)</p>
	10.	4	<p>Expressão de “Gosto” na quase totalidade dos posts colocados no MURAL pelos membros do GRUPO.</p>

No que concerne à categoria **Aprendizagem Directa** a situação é semelhante àquela descrita para o item 10 da categoria **Facilitação do Discurso**.

Por esta razão, os exemplos apresentados dizem respeito à quantificação de *posts* ou *links*, ou mesmo da verificação da presença do supervisor/tutor no contexto de investigação, ou seja, em ambiente *online* (cf. Quadro 7).

Quadro 7 – Aferição da categoria **Aprendizagem Directa** (dimensão **Presença Pedagógica**) do supervisor/tutor realizada pela investigadora

CATEGORIA À <i>PRIORI</i>	ITENS	CLASSIFICAÇÃO	EXEMPLOS
Aprendizagem Directa	11.	5	Grande quantidade de <i>posts</i> e <i>links</i> introduzidos no MURAL
	12.	4	Referências constantes às opiniões dos membros do GRUPO permitem o desenrolar das discussões e a compreensão das várias opiniões (in separador “Discussões”, “Tópicos”)
	13.	5	Presença constante no MURAL e no separador “discussões”)

## CAPÍTULO 4.

# APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo iremos proceder à análise e discussão de resultados após a recolha e tratamento de dados de modo a dar resposta ao problema equacionado (cf. Capítulo 3. ponto 3.1, p. 56) nesta investigação e cumprimento aos objectivos a que se propôs (cf. Capítulo 3, 3.2, p. 57).

A análise interpretativa dos dados será apresentada tendo por base a **presença pedagógica** de tutoria e a **presença social e cognitiva** dos sujeitos da amostra.

O capítulo será dividido em cinco partes.

a primeira parte iremos descrever e interpretar a presença social dos sujeitos da amostra através da análise de conteúdo do *corpus* documental extraído do Mural e do separador “Discussões” do Grupo constituído na rede social *Facebook*. Na segunda parte adoptámos o mesmo procedimento relativo à presença cognitiva daqueles sujeitos.

Pretendemos, assim, aferir a presença social e cognitiva dos sujeitos da amostra enquanto membros de uma comunidade virtual de aprendizagem.

Na terceira parte, através da interpretação de dados quantitativos resultantes da aplicação do instrumento II – Questionário (cf. Capítulo 3., ponto 3.7.2., pág. 80) iremos analisar a presença pedagógica do supervisor/tutor da comunidade virtual de aprendizagem/grupo na perspectiva quer dos sujeitos da amostra, quer da investigadora. Num momento posterior, procedemos a uma análise comparativa desses mesmos resultados.

Segue-se a análise da presença social e cognitiva dos sujeitos de investigação, o que constitui a quarta e quinta partes deste capítulo.

No final de cada um das secções referidas, iremos proceder à discussão dos resultados com base na revisão da literatura.

## 4.1. A PRESENÇA SOCIAL DOS SUJEITOS DA AMOSTRA CONFORME ANÁLISE DE CONTEÚDO

Segue-se a apresentação dos resultados relativos à análise de conteúdo realizada ao *corpus* documental do Mural e do separador “Discussões” do Grupo “*Momentos da vida de um professor*”.

### 4.1.1. No Mural do Grupo “*Momentos na vida de um professor*”

Os indicadores encontrados para a subcategoria **Comunicação Afectiva** foram quatro sendo que aquele que colheu maior número de unidades de registo (valor três de frequência) designa-se **Expressão das Emoções** (cf. Quadro 8).

Quadro 8 – Comunicação Afectiva (Mural)

SUBCATEGORIAS DEFINIDAS	INDICADORES	CONTAGEM
Comunicação Afectiva	Expressão de apreço	1 (S4)
	Utilização de <i>emoticons</i>	1 (S4)
	Expressão das emoções	3 (S4,S4,S4)
	Expressão aberta	1 (S9)

Constatamos, ainda, que o sujeito S4 (a própria investigadora) é mencionado na grande maioria dos indicadores. A esta evidência não será alheio o facto de ser conhecedora da dinâmica de construção de uma comunidade de aprendizagem e administradora do Grupo “*Momentos na vida de um professor*”.

Outra análise que podemos levar a cabo diz respeito ao reduzido número de sujeitos (apenas dois num universo de nove) em cujas intervenções descortinamos esta subcategoria.

Para a subcategoria **Comunicação Aberta** contabilizámos três indicadores, cada um com uma unidade de registo retirada dos comentários de dois sujeitos (S1 e S4, cf. Quadro 9). Uma vez mais, a presença de S4 é dominante.

Quadro 9 – Comunicação Aberta (Mural)

SUBCATEGORIAS DEFINIDAS	INDICADORES	CONTAGEM
Comunicação Aberta	Expressão de acordo	1 (S1)
	Concordância	1 (S4)
	Referência a outros (membros do grupo)	1 (S4)

No que respeita à **Coesão do Grupo** os indicadores encontrados demonstram a participação de apenas um dos sujeitos da amostra (S4). O indicador “Promoção da Cooperação” é aquele que apresenta uma maior frequência (frequência 2) (cf. Quadro 10).

Quadro 10 – Coesão de Grupo (Mural)

SUBCATEGORIAS DEFINIDAS	INDICADORES	CONTAGEM
Coesão do Grupo	Emprego de vocativos	1 (S4)
	Promoção da cooperação	2 (S4,S4)
	Saudações	1 (S4)

Concluída a análise interpretativa da dimensão **Presença Social**, a partir dos comentários dos sujeitos da amostra colocados no Mural do Grupo, concluímos que apenas dois sujeitos surgem nas subcategorias identificadas. O sujeito S4 está presente em todas elas e surge em dois dos indicadores (“Expressão das Emoções” e “Promoção da Cooperação”) com frequências superiores a 1.



Será legítimo afirmar que a predominância deste sujeito na dimensão referida poderá estar ligada à dualidade de papéis que o mesmo vivencia: como investigadora deste estudo existe o pressuposto do conhecimento de aspectos *à priori* que contribuem para o estabelecimento de uma forte componente social que se posiciona entre uma simples presença sócio-emocional e a construção de relações pessoais (Garrison & Arbaugh, 2007); como administradora do Grupo reage ao “peso” inerente a tal tarefa, ou seja, subsiste o dever de alimentar a construção de uma comunidade de aprendizagem.

Outro aspecto que poderíamos considerar como interpretação para estes factos liga-se com a própria personalidade do sujeito em questão e de todos os outros sujeitos envolvidos. Este é um estudo que não cabe nesta investigação, mas que seria interessante desenvolver.

#### 4.1.2. No separador “Discussões”

Analisados os comentários colocados no separador “Discussões” e com respeito à **Presença Social**, foram identificados três indicadores na subcategoria **Comunicação Afectiva** (cf. Quadro 11).

Quadro 11 – Comunicação Afectiva (separador “Discussões”)

SUBCATEGORIAS DEFINIDAS	INDICADORES	CONTAGEM
Comunicação Afectiva	Expressão Aberta	2 (S3,S7)
	Ironia	3 (S6, S7, S7)
	Interesse	1 (S4)

Verificamos que são identificados quatro sujeitos da amostra em unidades de registo (S3, S4, S6 e S7), o que se traduz em cerca de 50% do total dos sujeitos ao qual este estudo se aplica<sup>96</sup>.

De igual modo, constatamos que o indicador “Ironia” é aquele que apresenta maior número de entradas, com frequência 3. Um dos sujeitos (S7) regista o maior número de utilização de uma comunicação afectiva apesar de não ser referido em todos os indicadores apresentados.

Na subcategoria **Comunicação Aberta** podemos contabilizar dois indicadores, “Reforço positivo/Empatia” e “Apreço” (cf. Quadro 12), cada um com uma unidade de registo.

Apenas um dos sujeitos da amostra (S4) surge mencionado em cada uma delas.

Quadro 12 – Comunicação Aberta (separador “Discussões”)

SUBCATEGORIAS DEFINIDAS	INDICADORES	CONTAGEM
Comunicação Aberta	Reforço positivo/Empatia	1 (S4)
	Apreço	1 (S4)

Na última subcategoria da dimensão em análise, foram encontrados dois indicadores (cf. Quadro 13).

O indicador “Saudações” colhe maior número de frequência (frequência 3) proveniente de comentários de três sujeitos da amostra (S3, S4, S7).

---

<sup>96</sup> A supervisora/tutora do Grupo “*Momentos da vida de um professor*” (S5) não foi contabilizada por se tratar do alvo da avaliação.

Quadro 13 – Coesão de Grupo (Separador “Discussões”)

SUBCATEGORIAS DEFINIDAS	INDICADORES	CONTAGEM
Coesão do Grupo	Saudações	3 (S3,S4,S7)
	Emprego de vocativos	1 (S4)

A reflexão sobre a **Presença Social** dos sujeitos da amostra, a partir da discussão da narrativa *Profissão “Cusca?”*, que podemos encontrar no separador “Discussões” do Grupo, leva-nos a identificar quatro sujeitos (S3, S4, S6, S7). Constatamos a predominância de S4 e S5 nesta dimensão.

## 4.2. A PRESENÇA COGNITIVA DOS SUJEITOS DA AMOSTRA CONFORME ANÁLISE DE CONTEÚDO

No respeitante à **Presença Cognitiva** iremos seguir o mesmo procedimento adoptado para analisar a presença social dos sujeitos da amostra.

Num primeiro momento, a análise vai recair sobre os *posts* colocados no Mural e, posteriormente, sobre aqueles constantes da subpágina “Discussões”.

### 4.2.1. No Mural do Grupo “*Momentos na vida de um professor*”

A categoria **Disparar da Comunicação/Identificação do Problema** apresenta cinco indicadores correspondendo a cinco problemas levantados por dois sujeitos, S1 e S4 (cf Quadro 14).

Quadro 14 – Disparar da Comunicação/Identificação do Problema (Mural)

SUBCATEGORIAS DEFINIDAS	INDICADORES	CONTAGEM
Disparar da Comunicação/ Identificação do Problema	Supervisão	1 (S1)
	Facebook e Supervisão	1 (S4)
	Importância das redes sociais	1 (S4)
	Base de trabalho	1 (S4)
	Importância das TIC	1 (S4)

S4 é aquele que identifica o maior número de problemas:

Facebook e Supervisão – “Outro aspecto importante tem a ver com a **utilização do FB no contexto da supervisão pedagógica e do acompanhamento dos professores mais novos por um tutor.**”;

Importância das Redes Sociais - “Esta é uma realidade à qual não podemos fechar os olhos e, muito menos, demonizar. As **redes sociais**, e em especial o Facebook, vieram para ficar.”;

Base de Trabalho – “Um trabalho do qual nos orgulhamos e que serve **de base para a elaboração de duas teses de mestrado.**”;

Importância das TIC – “Afim das **novas tecnologias de informação e comunicação estão para ficar e há que "abrir a escola" à inovação e fazer elas um amais valia para o ensino e a aprendizagem.**”

O problema identificado pelo restante sujeito (S1) refere-se à Supervisão (“O conceito de **Supervisão** e o seu lugar numa Escola Reflexiva”).

Todos os temas identificados relacionam-se com a presente investigação e a ela se referem, como é o caso específico do problema “Base de Trabalho”.

Também neste ponto é de salientar a presença da investigadora (S4) como observadora participativa que tenta gerar discussões e reflexões através da sua intervenção.

Passamos à subcategoria seguinte, **Exploração**, na qual foram identificados quatro indicadores (cf. Quadro 15). O indicador “Troca de Informações” é aquele que apresenta maior número de entradas (frequência 8).

Quadro 15 – Exploração (Mural)

SUBCATEGORIAS DEFINIDAS	INDICADORES	CONTAGEM
Exploração	<i>Brainstorming</i>	2 (S1,S4)
	Troca de informações	8 (S1,S1,S1,S2,S4,S4,S4,S4)
	Aprendizagem	1 (S4)
	Actividades de investigação	1 (S8)

Neste indicador cabem situações ao nível de conceitos (“*Alguns conceitos fundamentais: Autonomia; Centralização; Descentralização; Desconcentração – DRE’S, estruturas desconcentradas...*” S1), *links* (“[http://www.youtube.com/watch?v=D1wuvD4IWKs&feature=player\\_embedded](http://www.youtube.com/watch?v=D1wuvD4IWKs&feature=player_embedded)”) e informação adicional sobre o contexto de trabalho (“*Um paper que complementa o vídeo "Como criar uma página no Facebook para professores".*”)

Através deste processo divergente<sup>97</sup> de exploração, os sujeitos da amostra contribuíram para a existência de uma certa progressão no âmbito da construção da comunidade/Grupo. De certa forma, prepararam caminhos de modo a facilitar a chegada à **Resolução**, a última categoria da dimensão cognitiva.

Na subcategoria **Integração** foram enunciados três indicadores (cf. Quadro 16) sendo que um deles, “Outros Tópicos”, foi o que registou maior número de entradas.

Um dos sujeitos (S1) foi o responsável por este facto. Realçamos que apenas três sujeitos da amostra (S1, S4, S8) apresentaram unidades de registo nos seus comentários ou ligações que pudessem configurar a categoria em análise.

<sup>97</sup> Pode desenvolver-se através de actividades como a troca de informações, actividades de *brainstorming* ou de investigação/revisão da literatura (Garrison & Anderson, 2005)

Quadro 16 – Integração (Mural)

SUBCATEGORIAS DEFINIDAS	INDICADORES	CONTAGEM
Integração	Outros tópicos Síntese Associação	6 (S1,S1,S1,S1,S1,S1) 1 (S4) 1 (S8)

Podemos apresentar como exemplos de “Outros Tópicos” as seguintes unidades de registo (S1):

“*Manual de investigação em Ciências Sociais (Quivy&Campenhoudt). Objectivos e procedimentos.*”;

“*Bell, Judith - Como realizar um Projecto de Investigação. Mais um bom livro de consulta.*”;

“*Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. **Latindex** [www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx).*

A subcategoria **Resolução** foi gerada pelas intervenções do sujeito S4 e deram origem a dois indicadores com uma entrada cada (cf. Quadro 17).

Quadro 17 – Resolução (Mural)

SUBCATEGORIAS DEFINIDAS	INDICADORES	CONTAGEM
Resolução	Comprovação Novas questões/caminhos	1 (S4) 1 (S4)

Terminada a análise à **Presença Cognitiva** dos sujeitos da amostra a partir das suas participações (*posts, links*) no Mural do Grupo criado na rede social *Facebook* importa analisar alguns aspectos.

É notória a predominância de dois sujeitos, S1 e S4. O sujeito S4 aparece referido em todas as categorias e S1 apenas não consta da categoria **Resolução**. Apesar disso, as entradas contabilizadas em toda a dimensão da **Presença Cognitiva** excedem a dezena.

A explicação para este facto pode, uma vez mais, alicerçar-se nas características dos sujeitos em causa: S4, como investigadora e administradora do Grupo e S1, como resultante do seu visível envolvimento e participação nas causas da educação, como facilmente se depreende pela qualidade dos comentários, pelos *links* que escolhe.

Verificamos que nas últimas subcategorias apresentadas foram identificados menor número de indicadores. Podemos discorrer sobre o assunto ao buscar na literatura uma base de entendimento para este facto.

Garrison & Arbaugh (2007) referem a natural necessidade de direcção para que haja progressão, ou seja, a necessária presença pedagógica do supervisor/tutor surge em relação directa com a qualidade da presença cognitiva. Esta carece de tempo para a reflexão e, por isso, deverá ser orientada através do estabelecimento de um *design* institucional e da facilitação para que a identificação dos problemas, a exploração dos mesmos, a integração através da conexão de ideias e a aplicação de novas ideias (**Resolução**) possa acontecer.

Sabemos que este é um caminho que se constrói e que as fases da **Integração** e da **Resolução** apresentam-se mais exigentes do que a fase da **Exploração** (Garrison, 2007). Talvez por essa razão os indicadores identificados sejam em menor número nas duas últimas fases referidas.

#### 4.2.2. No Separador “Discussões”

Iniciamos a análise das unidades de registo com a apresentação da subcategoria **Comum(idade)** incluída na dimensão **Presença Cognitiva** que conta com uma entrada de apenas um sujeito (cf. Quadro 18)

Quadro 18 – Comum(idade) (separador “Discussões”)

SUBCATEGORIA	INDICADORES	CONTAGEM
Comum(idade)	Receber/Motivar	1 (S4)

Através da sua intervenção na discussão colocada em fórum, S4, investigadora e administradora do Grupo motiva os restantes intervenientes através da informação sobre a criação desta comunidade/grupo que se vai construindo:

*“...e, ao mesmo tempo, ir criando, neste espaço, uma **comunidade de aprendizagem.**” (S4)*

A subcategoria **Disparar da Comunicação/Identificação do Problema** apresenta 16 indicadores identificados nas unidades de significação extraídas do *corpus* documental constituído no separador “Discussões” (cf. Quadro 19).

Quadro 19 - Disparar da Comunicação/Identificação do Problema (separador “Discussões”)

SUBCATEGORIA DEFINIDA	INDICADORES	CONTAGEM
Disparar da Comunicação/Identificação do Problema	Falta de tempo	1 (S3)
	Falta de pertinência para a acção pedagógica	2 (S3,S7)
	Seguir directrizes	1 (S3)
	Privacidade	6 (S3,S4,S4,S4,S4,S7)
	Ausência de atitude/pensamento crítico	1 (S4)
	Dados pessoais	4 (S6,S6,S6,S7)
	“Mania de ser burocrata”	1 (S6)
	Ser cidadão	1 (S6)
	“Cusquice”	1 (S7)
	Pertinência	2 (S7,S7)
	Pertinência dos dados	1 (S7)
	Falta de pertinência dos dados	2 (S7,S7)
	Tarefas inerentes ao ofício aluno	1 (S7)
	Dilemas	1 (S7)
	Imposições ao docente	1 (S7)
	Videovigilância	2 (S6,S7)



A quantidade e variedade de problemas identificados demonstram as reflexões feitas pelos sujeitos a partir da discussão criada à volta da narrativa apresentada pelo supervisor/tutor do Grupo “*Momentos da vida de um professor*”.

Constatamos que são quatro os sujeitos da investigação representados nesta subcategoria (S3, S4, S6, S7) e que o problema que mais entradas apresenta é o da “Privacidade” (frequência 6) logo secundado pela questão dos “Dados Pessoais” (frequência 4). Estes problemas decorrem directamente da discussão da narrativa em análise.

Acrescentamos o facto de todos sujeitos mencionados terem sido bastante participativos ao longo da discussão destacando-se, no entanto, o sujeito S7 como aquele que mais contribuiu para “disparar a comunicação” (com 13 registos de unidades de significação).

Passamos para a subcategoria **Exploração** que revela a existência de 19 indicadores, três dos quais com frequência 2: “Função do Professor”; “Respeito pelo Outro”; “Papel do Aluno” (cf. Quadro 20).

Quadro 20 – Exploração (separador “Discussões”)

SUBCATEGORIA DEFINIDA	INDICADORES	CONTAGEM
Exploração	Conhecimento dos alunos e famílias	1 (S3)
	Função do professor	2 (S3,S4)
	Ética profissional	1 (S3)
	Adequação	1 (S3)
	Caracterização dos alunos	1 (S4)
	Respeito pelo outro	2 (S4,S7)
	“ <i>Big Brother is watching you</i> ”	1 (S4)
	Respeito e garantias dos cidadãos	1 (S6)
	Desvalorização do papel do professor	1 (S6)
	“Mania de ser cusco”	1 (S6)
	Novo paradigma de educação	1 (S6)
	Concepções de educação	1 (S6)
	Catálogo dos alunos	1 (S6)
	Direitos e garantias	1 (S6)
	Dúvida	1 (S7)
	Conhecimento dos alunos	1 (S7)
	Conhecimento professor/aluno; aluno/professor	1 (S7)
	Pertinência de dados	1 (S7)
	Troca de informações	1 (S7)
Papel do aluno	2 (S7,S7)	

Função do Professor – “Mas, no meu entender, o **nosso trabalho** deverá basear-se no desenvolvimento das competências que os alunos.”; “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...???”

Respeito pelo Outro – “Digo sempre que só preciso de saber aquilo que os alunos me quiserem contar...”; “subscrevo completamente a tua afirmação “só preciso de saber aquilo que os alunos me quiserem contar”

Papel do Aluno – “...em segundo lugar, enquanto professora, nunca me deparei com uma situação semelhante (isto é, um aluno contestar o teor de um questionário).”; “de facto, os nossos alunos têm bem interiorizado o modelo que corresponde a esse ofício...”

Os sujeitos identificados nesta subcategoria são exactamente os mesmos mencionados na subcategoria anterior. Podemos, assim, concluir que os comentários que colocaram no separador “Discussões” geram a troca de informação e a reflexão crítica.

Na subcategoria definida **Integração** podemos encontrar 11 indicadores, cada um com uma entrada (cf. Quadro 21).

Quatro sujeitos da amostra são identificados nesta subcategoria (S3, S4, S6, S7). São eles os mesmos sujeitos que já vinham sendo mencionados nas categorias anteriores desta dimensão.

Quadro 21 – Integração (separador “Discussões”)

SUBCATEGORIA DEFINIDA	INDICADORES	CONTAGEM
Integração	“Acabar por fazer”	1 (S3)
	Abrangência do problema	1 (S4)
	Atitude do professor	1 (S6)
	Outros tópicos	1 (S6)
	Videovigilância	1 (S6)
	Privacidade	1 (S6)
	Rotular alunos	1 (S7)
	Pontos fortes	1 (S7)
	Síntese	1 (S7)
	Soluções	1 (S7)
	Representação do aluno/família	1 (S7)

A **Integração**, como característica de convergência da construção de uma comunidade de aprendizagem, surge aqui bem representada através de indicadores como “Síntese” (“*Entendo que de facto se pedem demasiadas informações...*”) e “Soluções” (“*e que se calhar, 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.*”) que se assumem como seus descritores (Garrison & Anderson, 2005).

A terminar este capítulo de análise e discussão iremos interpretar os resultados relativos à subcategoria **Resolução**.

Identificámos sete indicadores que se direccionam para reflexões sobre o professor (“Desvalorização do Papel do Professor” e “Papel do Professor”, S6), sobre o aluno (“Ofício/Papel do aluno” S7), sobre o que ensinar (“Ensinar Cidadania”, S4), sobre temas específicos (“Videovigilância: porquê?”, S7; “Videovigilância: onde?”) e sobre a sustentabilidade da própria comunidade (“Novas questões/Tópicos”) (cf. Quadro 22).

Quadro 22 – Resolução (separador “Discussões”)

SUBCATEGORIA DEFINIDA	INDICADORES	CONTAGEM
Resolução	“Ensinar cidadania	1 (S4)
	Desvalorização do papel do professor	1 (S6)
	Papel do professor	1 (S6)
	Videovigilância: porquê?	1 (S7)
	Videovigilância: onde?	1 (S7)
	Ofício/Papel do aluno	1 (S7)
	Novas questões/tópicos	1 (S7)

São três os sujeitos da amostra identificados (S4, S6, S7), sendo que S7 revela-se particularmente participante nesta subcategoria que se define como uma fase na qual os membros aplicam o conhecimento adquirido a outros contextos educacionais (Garrison & Arbaugh, 2007).

Uma nota final após a análise interpretativa da dimensão **Presença Cognitiva** dos sujeitos da amostra com respeito à análise de conteúdo aplicada ao *corpus* documental que podemos encontrar no separador “Discussões”:

- identificamos três sujeitos (S4, S6, S7) referidos em todas as subcategorias sendo que o sujeito S7 é aquele que apresenta maior número de entradas<sup>98</sup> ao longo das várias subcategorias definidas;

- o sujeito S3 foi identificado em seis indicadores da subcategoria “Disparar da Comunicação/Identificação do Problema”, sete na subcategoria “Exploração” e em um da categoria “Integração”. Não constam quaisquer identificações na restante subcategoria;

- os restantes sujeitos da amostra não participaram nas discussões do Grupo.

Tal como referido neste Capítulo, ponto 4.2.1., página 98 podemos constatar um maior número de entradas nas primeiras subcategorias definidas neste domínio (**Disparar da Comunicação/Identificação do Problema** e **Exploração**) do que nas subcategorias de **Integração** e **Resolução**.

Estaremos perante a comprovação da teoria de Garrison (2007) no respeitante ao facto destas duas últimas subcategorias, por decorrerem da reflexão crítica e do discurso bem como da construção do significado aplicado a novos contextos educacionais, revestirem-se de maior exigência.

Ao referirem-se à **Presença Cognitiva**, Garrison & Arbaugh (2007) enfatizam a questão do desafio do estudo e desenvolvimento desta dimensão quando se fala de cursos *online*. Na verdade, para criar uma presença cognitiva, as habilidades do pensamento crítico revelam-se mais importantes do que a interacção entre os participantes e a composição da comunidade/grupo assume maior impacto do que o “formato” da discussão.

---

<sup>98</sup> Na subcategoria “Disparar da Comunicação/Identificação do Problema” o sujeito S7 é mencionado 10 vezes; na subcategoria “Exploração” contabilizamos sete entradas; na “Integração”, cinco e na “Resolução” podemos identificar quatro.

Resultante de um estudo recente de Lee & Lee (2006) citado por Garrison & Arbaugh (2007) o factor variedade de personalidades pode revelar-se mais eficaz no desenvolvimento de interacções metacognitivas no grupo do que a existência de grupos compostos apenas por indivíduos extrovertidos ou apenas por indivíduos introvertidos.

Neste caso, não seria possível testar semelhante teoria atendendo ao desconhecimento das características dos sujeitos da amostra decorrente do contexto<sup>99</sup> no qual se constrói e desenvolve a comunidade de aprendizagem.

### **4.3. ANÁLISE DA PRESENÇA PEDAGÓGICA DE TUTORIA**

Iremos apresentar e analisar, de seguida, os dados relativos à presença pedagógica de tutoria<sup>100</sup> utilizando os procedimentos já referidos: em primeiro lugar a análise interpretativa irá recair sobre os resultados disponibilizados pelos sujeitos da amostra; em segundo lugar, sobre aqueles apresentados pela investigadora e, finalmente, terá lugar uma análise comparativa de ambos os resultados.

#### **4.3.1. Quanto aos Dados Disponibilizados pelos Sujeitos da Amostra**

Relativamente à presença pedagógica de tutoria, constavam do questionário referido três categorias: ***Design Institucional, Facilitação do Discurso e Aprendizagem Directa.***

No que diz respeito ao ***Design Institucional***, a média da classificação atribuída ao papel do supervisor/tutor nesta dimensão, em três dos quatro itens situa-se nos 4,17 e o

---

<sup>99</sup> Aprendizagem *online*

<sup>100</sup> Os dados foram recolhidos através dos questionários enviados e preenchidos por seis sujeitos da amostra e pela investigadora, em separado.

restante item apresenta a média de 4, todos correspondendo a “Concordo” (cf. Quadro 23).

Quadro 23 - Valores da média quanto à avaliação da categoria “Design Institucional”

CATEGORIA À <i>PRIORI</i>	ITENS	MÉDIA
<i>Design Institucional</i>	1.	<b>4.17</b>
	2.	<b>4.17</b>
	3.	<b>4</b>
	4.	<b>4.17</b>

Os resultados indicam que os sujeitos da amostra concordam existir **clareza** no modo como o supervisor/tutor comunica temas, objectivos, estabelece calendários e dá instruções sobre o processo de participação na comunidade de aprendizagem/grupo contribuindo para o estabelecimento do *design* institucional.

Relativamente à categoria **Facilitação do Discurso**, as classificações atribuídas concentram-se em 4,17, existente em metade dos itens apresentados, três em seis deles (cf. Quadro 24).

Num dos restantes itens, a média das classificações situa-se acima deste valor, mas ainda atribuindo “Concordo” à afirmação de que o tutor “*ajuda a comunidade a compreender os temas do grupo*” e na clarificação das ideias dos sujeitos da amostra.

Os remanescentes itens, ainda que abrangidos pelo mesmo resultado (“Concordo”), apresentam uma média ligeiramente inferior às anteriores.

Importa referir que um dos sujeitos da amostra discorda das afirmações (a classificação atribuída foi de 2 “Discordo”) de que o supervisor/tutor ajudou os participantes a explorar novos conceitos na comunidade/grupo e que as suas acções reforçam o sentido de comunidade entre todos.

Quadro 24 - Valores da média quanto à avaliação da categoria “Facilitação do Discurso”

CATEGORIA À <i>PRIORI</i>	ITENS	MÉDIA
Facilitação do Discurso	5.	<b>4.17</b>
	6.	<b>4.33</b>
	7.	<b>4.17</b>
	8.	<b>4.17</b>
	9.	<b>3.5</b>
	10.	<b>3.5</b>

Perante estes resultados podemos afirmar a concordância dos sujeitos da investigação em relação ao modo como o supervisor/tutor do Grupo **facilita o discurso** da comunidade de aprendizagem através da identificação de áreas de acordo/desacordo sobre os temas apresentados, da compreensão desses temas que levam à clarificação de ideias, da ajuda prestada ao envolvimento dos sujeitos com o grupo, que conduz à participação no diálogo e na realização de tarefas que ajudam os sujeitos a aprender.

De igual forma, a presença pedagógica do supervisor/tutor revelou-se útil no que respeita à exploração de novos conceitos e no reforço do desenvolvimento do sentido de comunidade entre os participantes apesar de, nestas situações, a opinião não ter sido unânime entre os sujeitos da amostra.

Na última categoria em análise - **Aprendizagem Directa** – podemos observar que as médias das classificações atribuídas nos três itens apresentam valores díspares – entre 4 e 3.5 (cf. Quadro 25), mas situam-se entre aqueles considerados em 4 (“Concordo”).

Quadro 25 - Valores da média quanto à avaliação da categoria “Aprendizagem Directa”

CATEGORIA À <i>PRIORI</i>	ITENS	MÉDIA
Aprendizagem Directa	11.	<b>4</b>
	12.	<b>3.5</b>
	13.	<b>3.83</b>

Verificamos que os sujeitos da amostra entendem que a ajuda do supervisor/tutor mantém “*a discussão focalizada em temas relevantes de um modo*”, que ajuda a aprender (item 11), que fornece *feedback* necessário à compreensão dos pontos fortes e dos pontos fracos dos participantes (item 12) e que esse *feedback* é fornecido, em tempo útil, pelo supervisor/tutor da comunidade/grupo.

A partir dos resultados apresentados e analisados, podemos inferir que os sujeitos da amostra concordam que existe **clareza, facilitação da aprendizagem e construção de um sentido de pertença** no modo como o supervisor/tutor desempenha o seu papel no processo de construção da comunidade de aprendizagem.

Está assegurada a **presença pedagógica** que surge como o grande suporte da presença social e cognitiva<sup>101</sup>.

Tal facto vem ao encontro da opinião de Garrison (2007) ao considerar que a interacção e o discurso representam um papel principal na aprendizagem no ensino superior mas nada seria possível sem estrutura (*design*) e liderança (facilitação e liderança). Tais factores assumem-se como categorias da **presença pedagógica** que surge como um factor determinante na satisfação dos alunos/aprendentes, na aprendizagem e na aquisição do sentido de comunidade.

#### 4.3.2. Quanto aos Dados Disponibilizados pela Investigadora

A avaliação da **Presença Pedagógica** do supervisor/tutor realizada pela investigadora foi complementada com exemplos retirados do Mural e do separador “Discussões”, do Grupo “*Momentos da vida de um professor*”. Sempre que oportuno, serão feitas referências aos exemplos considerados como referência.

Na primeira categoria (“*Design Institucional*”) da dimensão **Presença Pedagógica**, a investigadora atribuiu classificação 4 – “Concordo” – aos dois itens que dizem respeito à clareza com que o supervisor/tutor comunica “*quais os temas importantes do grupo/da comunidade*” (item 1) e às instruções sobre como participar nas actividades de aprendizagem, tal como consta do item 3.

Podemos constatar que os restantes itens desta categoria apresentam classificações diferentes das anteriores (cf. Quadro 26). Se por um lado, a investigadora concorda

---

<sup>101</sup> Garrison (2007) afirma “.... It is important to understand the composition of teaching presence. (...) It has practical implications for a community of inquiry and supporting social and cognitive presence.”



totalmente com a afirmação de que o supervisor/tutor faz uso de clareza no modo como informa os membros da comunidade de aprendizagem acerca dos objectivos importantes a que esta se propõe (item 2), por outro lado, não concorda nem discorda da confirmação da mesma relativamente ao agendamento das actividades (item 4).

Quadro 26 - Valores da média quanto à avaliação da categoria “Design Institucional”

CATEGORIA À <i>PRIORI</i>	ITENS	CLASSIFICAÇÃO
Design Institucional	1.	<b>4</b>
	2.	<b>5</b>
	3.	<b>4</b>
	4.	<b>3</b>

Os exemplos que ilustram a classificação atribuída em todos os itens desta categoria são maioritariamente mensagens enviadas pelo supervisor/tutor aos membros do Grupo.

Este facto pode indiciar a preocupação do supervisor/tutor em utilizar diversas funcionalidades do contexto no qual se vai criando a comunidade de aprendizagem desde o Mural, de mais rápido acesso, até ao envio de mensagens.

Na categoria seguinte, **Facilitação do Discurso**, (cf. Quadro 27) a grande maioria das classificações demonstra que a investigadora considera o supervisor/tutor como um **facilitador do discurso**, como aquele que partilha o significado, identifica áreas de acordo e desacordo e procura o consenso e o entendimento entre os membros da comunidade.

Revela, ainda, a sua total concordância relativamente ao papel do supervisor/tutor na clarificação do pensamento e das ideias de cada um o que leva à compreensão dos temas do grupo (item 6).

Quadro 27 - Valores da média quanto à avaliação da categoria “Facilitação do Discurso”

CATEGORIA À <i>PRIORI</i>	ITENS	<i>CLASSIFICAÇÃO</i>
Facilitação do Discurso	5.	<b>4</b>
	6.	<b>5</b>
	7.	<b>4</b>
	8.	<b>4</b>
	9.	<b>4</b>
	10.	<b>4</b>

Os exemplos apresentados para sustentar a opção classificativa da investigadora foram retirados do Mural do Grupo, o que pressupõe uma presença “visível”<sup>102</sup> e constante, ainda que assíncrona, do supervisor/tutor no espaço principal da comunidade de aprendizagem.

Salientam-se os *posts*, os *links* e a expressão de “Gosto” que o supervisor/tutor coloca na quase totalidade dos comentários introduzidos pelos membros do Grupo.

No que concerne à categoria **Aprendizagem Directa**, o grande número de *posts* e *links* introduzidos no Mural do GRUPO pelo supervisor/tutor remetem para a classificação de 5 – “Concordo Totalmente” - nos itens 11 e 13, a orientação dada pela presença de tutoria de modo a manter “*a discussão focalizada em temas relevantes*” conducentes à aprendizagem e o facto do tutor fornecer *feedback* em tempo útil, respectivamente.

Já à compreensão individual dos pontos fortes e dos pontos fracos de cada membro da comunidade devido ao *feedback* fornecido, a investigadora atribuiu classificação de 4 - “Concordo” (cf. Quadro 28).

Quadro 28 - Valores da média quanto à avaliação da categoria “Aprendizagem Directa”

CATEGORIA À <i>PRIORI</i>	ITENS	<i>CLASSIFICAÇÃO</i>
Aprendizagem Directa	11.	<b>5</b>
	12.	<b>4</b>
	13.	<b>5</b>

<sup>102</sup> Pelo facto do Mural do Grupo ser o “rosto” da comunidade de aprendizagem em análise.

Como fundamentação destas opções são apresentadas as referências constantes, por parte do supervisor/tutor, às opiniões dos membros do Grupo quer seja no Mural ou no separador “Discussões” e a grande quantidade de *posts* ou *links* por si introduzidos ao longo da implementação da comunidade de aprendizagem.

Outra evidência relaciona-se com a presença activa e persistente daquele sujeito que, em jeito de *feedback*, cria um fio condutor no desenrolar das discussões submetidas à apreciação de todos os seus membros ao criar a necessária planificação e *design* da comunidade, como é seu papel através de uma presença pedagógica.

### 4.3.3. Análise Comparativa de Resultados Disponibilizados pelos Sujeitos da Amostra e pela Investigadora

Analisando comparativamente as classificações atribuídas pelos sujeitos da amostra e pela investigadora, na categoria **Design Institucional** relativa à **presença pedagógica** de tutoria, verifica-se que existe semelhança entre os valores, excepto no caso de dois itens (cf. Quadro 29).

Curiosamente, a discrepância apresenta sentidos contrários, ou seja, num dos itens a classificação dada pela investigadora situa-se acima da média dos dados disponibilizados pelos sujeitos da amostra (item 2) e, no outro caso, a situação é inversa (item 4).

Quadro 29 – Análise comparativa de valores quanto à avaliação da categoria “Design Institucional”

CATEGORIA À PRIORI	ITENS	MÉDIA DOS DADOS DISPONIBILIZADOS PELOS SUJEITOS DA AMOSTRA	DADOS DISPONIBILIZADOS PELA INVESTIGADORA
Design Institucional	1.	4.17	4
	2.	4.17	5
	3.	4	4
	4.	4.17	3

A questão subjacente aos itens referidos diz respeito à clareza na comunicação do supervisor/tutor relativamente aos objectivos a que o grupo se propõe (item 2) e ao plano das datas das actividades de aprendizagem (item 4).

Assim, no primeiro caso, as evidências que a investigadora tomou como certas para atribuir a classificação máxima ao item 2 surgem no Mural do Grupo “*Momentos na vida de um professor*”. Pelo contrário, a sua posição neutra<sup>103</sup> face à clareza com que o agendamento de actividades é comunicado, é fundamentada através de exemplos retirados das mensagens enviadas porque o Mural não apresenta essa informação.

Podemos, talvez, concluir que, no entendimento da investigadora a clareza com a qual deve ser gerido o processo de construção e de interacção na comunidade de aprendizagem, nomeadamente, em relação a questões como as referidas nos itens em análise, deverá situar-se no local mais visível do grupo (o Mural) de modo a que o supervisor/tutor possa assumir um papel explícito e de transparência numa situação *online* porque as normas e os estímulos sociais da sala de aula tradicional encontram-se aqui ausentes (Garrison & Arbaugh, 2007).

Quanto à segunda categoria, **Facilitação do Discurso**, podemos constatar uma aproximação quase total entre a média dos dados apresentados pelos sujeitos da amostra e daqueles disponibilizados pela investigadora (cf. Quadro 30).

Quadro 30 - Análise comparativa de valores quanto à avaliação da categoria “Facilitação do Discurso”

CATEGORIA À PRIORI	ITENS	MÉDIA DOS DADOS DISPONIBILIZADOS PELOS SUJEITOS DA AMOSTRA	DADOS DISPONIBILIZADOS PELA INVESTIGADORA
Facilitação do Discurso	5.	4.17	4
	6.	4.33	5
	7.	4.17	4
	8.	4.17	4
	9.	3.5	4
	10.	3.5	4

<sup>103</sup> Devido à classificação de 3 “Não Concorde, Nem Discordo”

Esta situação apenas não se verificou no que respeita à ajuda prestada pelo supervisor/tutor à comunidade no sentido da compreensão dos temas do Grupo, o que leva à clarificação de ideias.

No entanto, esta diferença de valores não é significativa atendendo a que a classificação e/ou média de classificações traduzem-se pela concordância face ao papel do supervisor/tutor.

Contudo, o facto de existir um sujeito da amostra que entende que o supervisor/tutor não ajuda os membros da comunidade de aprendizagem a explorar novos conceitos nem a reforçar o sentido de comunidade (itens 9 e 10, respectivamente), pode ser um indício de que o discurso de interacção na aprendizagem *online* não está a decorrer satisfatoriamente para todos aqueles que participaram nesta amostra.

As explicações para este facto não são consensuais, mas podemos apontar como causa mais provável a falta de satisfação do sujeito em causa face às estratégias desenvolvidas pelo supervisor/tutor.

No respeitante aos exemplos apresentados pela investigadora, que servem de suporte às suas opções de classificação, constatamos que são retirados do Mural do Grupo.

Este facto demonstra uma vez mais a importância daquele “espaço” no sentido de partilhar informação, identificar áreas de acordo e desacordo e procurar atingir o consenso e a compreensão entre os membros da comunidade de aprendizagem.

A última categoria desta presença, que se designa **Aprendizagem Directa**, assenta especialmente sobre a importância do *feedback* dado pelo supervisor/tutor aos membros da comunidade de aprendizagem no sentido da partilha de conhecimentos.

Verificamos que a maioria dos resultados disponibilizados pelos sujeitos da amostra e pela investigadora se assemelham (cf. Quadro 31).

Esta situação apenas não se verifica no item 11 que diz respeito à liderança do supervisor/tutor em especial no modo como focaliza a discussão em temas relevantes e, por conseguinte, desenvolve o processo educacional.

Quadro 31 - Análise comparativa de valores quanto à avaliação da categoria “Aprendizagem Directa”

CATEGORIA À <i>PRIORI</i>	ITENS	MÉDIA DOS DADOS DISPONIBILIZADOS PELOS SUJEITOS DA AMOSTRA	DADOS DISPONIBILIZADOS PELA INVESTIGADORA
Aprendizagem Directa	11.	<b>4</b>	<b>5</b>
	12.	<b>3.5</b>	<b>4</b>
	13.	<b>3.83</b>	<b>5</b>

A atribuição da classificação máxima a este item é explicado pela investigadora através da presença constante e activa do supervisor/tutor que se torna visível, em especial, através da sua intervenção no Mural do Grupo.

Assim, no que concerne à **presença pedagógica** do supervisor/tutor podemos concluir que, de uma forma geral, as médias dos dados disponibilizados pelos sujeitos da amostra e os resultados disponibilizados pela investigadora são coincidentes.

Apenas 5 em 13 itens (itens 2, 4, 6, 11 e 13) apresentam resultados diferentes, sendo que na maioria deles (4 em 5 itens) o resultado superior é atribuído pela investigadora.

Poder-se-á considerar que tal facto é resultante de um trabalho de investigação mais aprofundado e com a preocupação de ficar fundamentado. A opinião dos sujeitos da amostra é, no entanto, bastante importante pois são eles que dão corpo à comunidade de aprendizagem.

Para finalizar esta análise comparativa podemos afirmar que o supervisor/tutor promove o **design institucional e organizacional, facilita o discurso** e fornece **instruções claras**. Não assume, portanto, um papel de mero facilitador. Através da sua

presença activa e assíncrona apresenta fontes de informação, promove reflexões e discussões e mostra a sua liderança.

Estamos perante a descrição da **presença pedagógica** numa comunidade de aprendizagem que, tal como refere a literatura, apresenta-se como determinante na satisfação dos aprendentes, na aprendizagem e no sentido de comunidade (Garrison, 2007).

O mesmo autor (Garrison, 2000, cit. Garrison & Arbaugh, 2007) refere que, em ambientes virtuais de aprendizagem, e apesar da importância das interações sociais e daquelas relacionadas com os conteúdos, é necessária a existência de definição de parâmetros claros e da focalização numa determinada direcção constituindo assim as três componentes da **presença pedagógica**: o *Design Institucional*, a **Facilitação do Discurso** e a **Aprendizagem Directa**.

Se, ao mesmo tempo, procedermos a uma discussão transversal aplicada ao modelo de tutoria de Gilly Salmon verificamos que em todas as suas fases<sup>104</sup>, o supervisor/tutor coloca a tónica na clareza da linguagem, na promoção da interactividade entre os membros da comunidade virtual de aprendizagem, na facilitação de tarefas, na construção do conhecimento e na liderança do processo de aprendizagem.

#### **4.4. ANÁLISE DA PRESENÇA SOCIAL DOS SUJEITOS DA AMOSTRA**

Passamos agora à análise dos dados relativos à **presença social** dos sujeitos da amostra nas três categorias que dela fazem parte: **Comunicação Afectiva**, **Comunicação Aberta** e **Coesão de Grupo**.

No que respeita à **Comunicação Afectiva** a média dos valores apresentados (cf. Quadro 32) mostra claramente que os sujeitos da amostra concordam que, através do

---

<sup>104</sup> Referência ao modelo de tutoria proposto por Gilly Salmon (2002) que comporta cinco fases: FASE 1- Acessibilidade e Motivação; FASE 2 – Socialização Online; FASE 3 – Troca de Informações; FASE 4 – Construção do Conhecimento e FASE 5 - Desenvolvimento

conhecimento dos outros membros do grupo, está construído o sentido de pertença à comunidade (item 14) e que os mesmos sujeitos valorizam a comunicação *online* como um meio de excelência para a interacção social (item 16).

Quadro 32 – Avaliação da categoria “Comunicação Afectiva”  
(Presença Social dos sujeitos da amostra)

CATEGORIA À <i>PRIORI</i>	ITENS	MÉDIA
Comunicação Afectiva	14.	<b>4.5</b>
	15.	<b>3.33</b>
	16.	<b>4.67</b>

No item restante, relativo à possibilidade de “*formar opiniões diferentes sobre alguns participantes do grupo/comunidade*”, podemos constatar que os sujeitos da investigação tomam uma posição neutra (“Não Concordo Nem Discordo”).

As ilações que podemos retirar desta análise são as seguintes:

- os sujeitos da amostra atribuem à *Internet/Web* ou à comunicação *online* uma clara importância em termos de interacção social. Este é um facto que consideramos expectável já que este estudo situa-se num contexto virtual e os sujeitos da amostra tiveram inteira liberdade para participar neste Grupo constituído na rede social *Facebook*;

- os sujeitos da amostra revelam um sentido de pertença à comunidade de aprendizagem por via do conhecimento dos outros membros do Grupo. Podemos inferir que a comunidade se constituiu enquanto contexto de aprendizagem e vai criando uma base de segurança que permite o desenvolvimento da comunicação.

De igual modo, a partir das convicções dos sujeitos da amostra, podemos deduzir que o supervisor/tutor cumpriu, também, com o seu papel, no que diz respeito à **comunicação afectiva**, pois proporcionou experiências de aprendizagem eficazes em ambiente *online*.



A categoria **Comunicação Aberta** oferece uma análise um pouco diferente da anterior sendo que as médias dos valores atribuídos indiciam a concordância, e num dos casos (no item 17), a total concordância, com o facto dos sujeitos da amostra sentirem-se à vontade em termos comunicativos num contexto desta natureza (cf. Quadro 33).

Quadro 33 - Avaliação da categoria “Comunicação Aberta”  
(Presença Social dos sujeitos da amostra)

CATEGORIA À <i>PRIORI</i>	ITENS	MÉDIA
Comunicação Aberta	17.	<b>4.5</b>
	18.	<b>4.33</b>
	19.	<b>4.33</b>

Os resultados disponibilizados revelam a efectiva construção da comunidade/grupo pois os sujeitos “*sentem-se bem*” a participar nas discussões (item 18) e a interagir com os seus pares (item 19).

Esta leitura deve fazer-nos reflectir, uma vez mais, sobre a eficácia do papel do supervisor/tutor que, implicitamente, está sob avaliação, ou seja, o “sentir-se bem” evidencia que foram criadas as condições para que cada sujeito da amostra se projecte e estabeleça relações pessoais significativas, com todos os outros.

Debrucemo-nos, agora, sobre a última categoria desta dimensão, **Coesão de Grupo**.

Também aqui os resultados levam-nos a concluir da eficácia da **presença social** na comunidade constituída sendo que os mesmos revelam a concordância com afirmações como “*sinto-me bem mesmo quando discordo de outros participantes do grupo/comunidade*”, “*sinto que a minha opinião é reconhecida pelos outros participantes do grupo/comunidade*” e “*as discussões online ajudam-me a desenvolver o sentido de colaboração*” (itens 20 a 22, cf. Quadro 34).

Quadro 34 -- Avaliação da categoria “Coesão de Grupo”  
(Presença Social dos sujeitos da amostra)

CATEGORIA À <i>PRIORI</i>	ITENS	MÉDIA
Coesão de Grupo	20.	4
	21.	4
	22.	4.33

A discussão dos resultados coloca-se ao nível da forte relação existente entre a presença social e os resultados educativos (Arbaugh, 2005; Hwang & Arbaugh 2006; Williams, Durray & Reddy, 2006; Yoo, Kanawattanachai & Citurs, 2002 cit. por Garrison & Arbaugh, 2007).

Neste sentido, seria importante averiguar se a **presença social** descrita pelos sujeitos da amostra está directamente ligada às aprendizagens realizadas.

Tal estudo não é possível realizar-se por agora atendendo à escassez de tempo destinada à elaboração desta investigação. Contudo, ao analisarmos a presença cognitiva através dos dados disponibilizados pelos sujeitos da amostra, podemos apresentar algumas conclusões sobre esta matéria.

#### 4.5. ANÁLISE DA PRESENÇA COGNITIVA DOS SUJEITOS DA AMOSTRA

No que concerne à **presença cognitiva** dos sujeitos da amostra, respeitante à primeira categoria **Disparar da Comunicação** constatamos que aqueles demonstraram interesse pelos assuntos da comunidade/grupo, as actividades desenvolvidas despertaram a sua curiosidade e a exploração de questões relacionadas com os conteúdos surge também como um assunto motivador de acordo com o descrito nos itens 23 a 25 (cf. Quadro 35).

Quadro 35 – Avaliação da categoria “Disparar da Comunicação”  
(Presença Cognitiva dos sujeitos da amostra)

CATEGORIA À <i>PRIORI</i>	ITENS	MÉDIA
Disparar da Comunicação	23.	<b>4.33</b>
	24.	<b>4.33</b>
	25.	<b>4.17</b>

Podemos concluir que os assuntos que foram sendo alvo de discussão ou reflexão no Grupo “*Momentos na vida de um professor*” foram motivadores para a construção de significado o que pressupõe uma boa base de suporte da comunidade de aprendizagem.

Quanto à categoria **Exploração**, a leitura e análise dos resultados apontam para a grande importância que os sujeitos da amostra atribuem às discussões *online* no sentido da aquisição de diferentes perspectivas (item 28). O mesmo já não sucede relativamente aos itens 26 e 27.

A análise interpretativa realizada revela que os sujeitos da amostra não concordam, nem discordam das afirmações seguintes: “*são utilizadas diversas fontes de informação para explorar os problemas neste grupo/comunidade*” e “*as técnicas de brainstorming e de encontrar informação relevante ajudam a resolver questões relacionadas com os conteúdos*” (cf. Quadro 36).

Quadro 36 - Avaliação da categoria “Exploração”  
(Presença Cognitiva dos sujeitos da amostra)

CATEGORIA À <i>PRIORI</i>	ITENS	MÉDIA
Exploração	26.	<b>3.17</b>
	27.	<b>3.33</b>
	28.	<b>4.5</b>

Devemos ainda referir que nestes dois itens foi atribuída a classificação de 2 – “Discordo” por um dos sujeitos da amostra.

As conclusões a retirar desta análise podem direccionar-se para a avaliação do papel do supervisor/tutor que, segundo os sujeitos da amostra, não alimentou a comunidade/grupo no sentido de fornecer instrumentos significativos (diversas fontes de informação e *brainstorming*, são algumas das referidas) para que fosse(m) explorado(s) o(s) tema(s) através da reflexão crítica e do discurso.

Na categoria seguinte – **Integração** – podemos observar a concordância dos sujeitos da amostra relativamente à construção do significado a partir das ideias desenvolvidas durante a categoria anterior (cf. Quadro 37).

Quadro 37 - Avaliação da categoria “Integração”  
(Presença Cognitiva dos sujeitos da amostra)

CATEGORIA À <i>PRIORI</i>	ITENS	MÉDIA
Integração	29.	<b>4.33</b>
	30.	<b>4.33</b>
	31.	<b>4.33</b>

A média dos resultados traduz o papel da comunidade/grupo na divulgação de aspectos determinantes (combinação de novas informações, actividades de aprendizagem e a promoção da reflexão e discussão) que levam os sujeitos da amostra a encontrar respostas e soluções para as questões colocadas e compreender os conceitos fundamentais que a comunidade/grupo apresenta.

Podemos concluir que os sujeitos da amostra, após um período de troca de informações, sugestões e eventuais divergências entre si, que se incluem na categoria **Exploração**, sentem ter encontrado um determinado grau de convergência (Garrison & Anderson, 2005) e ajuda para apresentar soluções e entender conceitos que a comunidade de aprendizagem veiculou.

Na última categoria da dimensão Presença Cognitiva, designada **Resolução**, os resultados obtidos (cf. Quadro 38) revelam que os sujeitos da amostra não concordam, nem discordam do facto de se encontrarem em condições de testar e aplicar os conhecimentos gerados (item 32) e de pôr em prática as soluções encontradas para os problemas apresentados na comunidade/grupo (item 33).

Paradoxalmente revelam que são capazes de aplicar o conhecimento adquirido neste contexto no seu trabalho ou em qualquer outra actividade (item 34).

Quadro 38 – Avaliação da categoria “Resolução”  
(Presença Cognitiva dos sujeitos da amostra)

CATEGORIA À <i>PRIORI</i>	ITENS	MÉDIA
Resolução	32.	<b>3.33</b>
	33.	<b>3.33</b>
	34.	<b>3.83</b>

A **Presença Cognitiva** é definida como um ciclo da investigação prática durante o qual os participantes movem-se, partindo da compreensão do problema ou assunto até à exploração, à integração e à aplicação. Contudo, os estudos revelam a grande dificuldade de se passar para além da fase da exploração.

Grande parte deste impedimento advém de aspectos relacionados com a presença pedagógica (Garrison, 2007).

Se tomarmos como exemplo os dados analisados até ao momento no âmbito desta dimensão, apesar do reduzido número de sujeitos da amostra envolvidos, podemos concluir que na categoria **Exploração** verificam-se duas situações que configuram algumas dificuldades ao nível da troca de informação entre os membros do grupo. Este facto vem ao encontro da afirmação de Garrison.

Contrariamente ao expectável, a média dos dados disponibilizados pelos sujeitos da amostra sobe na categoria seguinte (**Integração**), mas volta a apresentar valores que correspondem a uma postura neutra quando se fala de **Resolução**.

Encontramos na literatura motivos suficientes para discutir esta leitura de resultados.

Garrison & Arbaugh (2007), de acordo com Garrison et al. (2001), entendem que a fase da **Integração** requer uma presença pedagógica reforçada de modo a provar e a diagnosticar ideias que levem os estudantes/aprendentes a desenvolver as suas concepções sobre os assuntos em análise.

A fase da **Resolução** requer já a aplicação dos novos conhecimentos adquiridos a outros contextos educacionais ou locais de trabalho.

Um outro aspecto a ter em conta, diz respeito à ligação que existe entre a **presença social** dos sujeitos da amostra, de certa forma condicionada pelo papel do supervisor/tutor, e as aprendizagens realizadas pelos sujeitos. Surge deste modo a referência à **presença cognitiva**.

Jolivette (2006) realça este facto ao referir o imperativo de que os “educadores”<sup>105</sup> devem ter em conta que a falta de **presença social** pode levar a mais frustração e a uma menor aprendizagem efectiva. Se aplicarmos esta teoria aos resultados obtidos, verificamos que a **presença social** evidenciada pelos sujeitos da amostra corresponde a valores médios que preconizam aprendizagens razoavelmente bem conseguidas.

Para terminar, importa referir que as comunidades virtuais de aprendizagem como representativas da 4ª geração de educação à distância possibilitam que tutores e estudantes possam interagir “em fóruns de discussão assíncronos” (Jorge & Miranda, 2005, p. 237). Importa, contudo, aferir da qualidade desses fóruns, da intervenção dos tutores e das actividades que são propostas e desenvolvidas.

Por outro lado, o sucesso da aprendizagem colaborativa *online* é determinado pela frequência da **presença pedagógica, social e cognitiva** que formam uma rede capaz de intensificar a interactividade entre o tutor/supervisor e os aprendentes.

---

<sup>105</sup> *Educators* no original

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*¿Cuál sería el convoy característico de nuestro tiempo?  
El término originário y nuclear es aprendizaje, que se comporta  
como una forma de capital.*

Masschelein, 2008, cit. por García del Dujo, 2009, p. 90

Vivemos hoje numa sociedade em rede, habitamos numa “aldeia global” e o avanço tecnológico permite-nos a utilização de múltiplas ferramentas para facilitar a realização das tarefas mais variadas. Tais factos ajudam-nos a compreender a importância da interacção, do envolvimento e da participação colaborativa na construção do conhecimento.

Se analisarmos estas questões em termos educativos e tomarmos como ponto de partida o estudo que acabámos de apresentar, facilmente reconhecemos a dimensão e a importância da aprendizagem “como uma forma de capital”, tal como Masschelein (2008) citado por García del Dujo (2009) a designa.

Não devemos, contudo, esquecer o suporte ou “elemento fulcral” (Moreira et. al, 2009, p. 111) das estruturas em rede que, em termos educacionais, são as comunidades de aprendizagem.

Este foi, pois, o ponto de partida do estudo que desenvolvemos, e que levámos a cabo através de pequenos passos, por vezes de contornos tortuosos, mas que esperamos abram portas para investigações futuras.

As questões emergentes do ensino e da aprendizagem *online*, as metodologias e as estratégias do *e-learning*, bem como os comportamentos “supervisivos” foram aqui abordados como peças fundamentais concorrentes à construção e desenvolvimento de uma comunidade virtual de aprendizagem muito especial.

Tal facto surgiu da utilização de uma rede social amplamente divulgada como forma de estreitamento de laços de amizade, de partilha de gostos e experiências, mas

pouco investigada e/ou usada em contextos de aprendizagem. E este foi precisamente um dos pontos mais sensíveis na preparação do estudo que nos propusemos realizar.

Que experiências deste género existiam/existem no nosso país? Como ultrapassar a barreira da pura interação social à qual a rede social *Facebook* parece estar associada? Como garantir a participação dos membros desta comunidade constituída pelo Grupo “*Momentos na vida de um professor*” de modo a que os seus contributos fossem pertinentes e servissem de suporte a uma dissertação de mestrado?

Levantadas estas questões, coube à investigadora, com a preciosa cooperação da sua orientadora, ir desbravando caminhos ainda pouco trilhados e partir à descoberta do que se ia construindo tendo por base a rede social *Facebook*.

De facto, os exemplos ou estudos no âmbito da utilização daquela rede social com propósitos educativos são praticamente inexistentes no nosso país sendo que só recentemente o impacto do *Facebook* em contexto de ensino e aprendizagem começou a ser tomada a sério.

Quanto à questão da adesão dos membros do Grupo às propostas de actividades, não ter sido tão expressiva quanto o desejável, acabou por revelar-se uma experiência gratificante pela forma como os sujeitos da amostra contribuíram para a consecução dos objectivos do estudo.

Se antes nos referimos ao reduzido número de sujeitos de investigação como um dos pontos fracos deste estudo (nove sujeitos da amostra num universo de 94 membros do Grupo “*Momentos na vida de um professor*”), será justo afirmar que a quantidade, eventualmente exígua de participantes activos, revelou-se proporcionalmente inversa à qualidade dos comentários, ligações, ou participações em fórum colocados no Mural ou no separador “Discussões” do Grupo.

Assim, com base na rede social *Facebook*, escolhida devido à sua popularidade e ligação “histórica” com o ensino, criámos, desenvolvemos e participámos numa comunidade virtual de aprendizagem que, apesar do reduzido número de participantes efectivos cumpriu com os objectivos a que se propôs.

Nessa comunidade observamos a existência das cinco etapas descritas no modelo teórico de Gilly Salmon. Estas foram observadas pelo supervisor/tutor do Grupo em



clara articulação com as dimensões pedagógica, social e cognitiva postuladas por Garrison.

Se atendermos num exemplo muito prático, podemos afirmar que o Grupo constituído na rede social *Facebook*, além de solidamente assente no modelo de tutoria mais actual, adaptável e pertinente (modelo de 5 etapas de Gilly Salmon) apresenta à data, indícios do seu desenvolvimento e sustentabilidade.

O facto de nos inícios de Setembro de 2011, dois novos indivíduos terem endereçado “pedidos de amizade” aos administradores do Grupo “*Momentos na vida de um professor*”, constitui um sinal claro de estabelecimento de pontes com o “exterior”, aqui entendido como alguém que, por ora, não pertence à comunidade/grupo mas dela pretende fazer parte.

Ainda em relação à questão em apreço, devemos afirmar que apesar da amostra ser reduzida, foi possível recolher e tratar dados, analisar e discutir resultados com vista ao cumprimento dos objectivos estipulados pelo estudo.

No que concerne à aferição da experiência de aprendizagem dos membros do Grupo, é possível proceder a uma leitura dos dados recolhidos através de um instrumento – questionário – transversal à aferição da presença pedagógica, social e cognitiva.

A título de exemplo, os sujeitos da amostra atribuem ao supervisor/tutor valor de média quatro no que concerne a todas as categorias da dimensão presença pedagógica de tutoria.

Será natural constatar que o papel pedagógico do supervisor/tutor é claramente assumido e reconhecidamente cumprido em aspectos comunicacionais tão importantes como a clareza do discurso, a facilitação da aprendizagem ou a construção de um sentido de pertença ao Grupo.

Através da análise do papel do tutor/supervisor do Grupo, realizada pelos membros da comunidade e pela investigadora, pudemos observar o seu contributo, em especial, na dimensão social.

A presença atenta do supervisor/tutor, permitiu criar uma dinâmica de participação que se dividiu entre o Mural, o separador “Discussões”, acusando uma

participação assíncrona, mas muito presente e de proximidade com os restantes membros da comunidade.

Por seu turno, os sujeitos da amostra construíram uma forte presença social que, segundo a literatura, terá repercussões no domínio cognitivo. Veja-se o caso de um dos sujeitos da investigação (S1) que, após a dinamização do Grupo, convidou as administradoras do “*Momentos na vida de um Professor*” para fazer parte de dois grupos de discussão, na rede social *Facebook*, sobre assunto ligados à educação (“*Criação de uma Ordem de Professores*” e “*Facebook – Professores e Alunos*”)

Além do exposto, o presente estudo pretende ser uma “porta aberta” para a utilização das redes sociais, nomeadamente o *Facebook*, na construção e desenvolvimento de comunidades virtuais de aprendizagem.

Aqui se provou que esta pode constituiu-se como base para a partilha e construção de conhecimento no que concerne a contextos educativos e “supervisivos”.

Deixamos, ainda, algumas questões que, por ficarem em aberto poderão ser motivo de estudos futuros.

- Que implicações reais, a nível da dimensão cognitiva, terão os contributos e a construção de uma forte presença social numa comunidade virtual de aprendizagem desta natureza?

- De que modo concorrem as várias funcionalidades dos Grupos/comunidades de aprendizagem criados no *Facebook* (participação no Mural, no separador “Discussões”, em Mensagens, no *chat*) para a criação, construção e desenvolvimento destas mesmas comunidades?

- Que perfil de utilizador/membro de um comunidade/grupo mais se adequa ao desenvolvimento das dimensões de uma comunidade de aprendizagem?

Com aplicação da técnica de análise de conteúdo que levámos a cabo com o *corpus* documental constante no Mural e no separador “Discussões” Grupo criado na rede social, *Facebook*, verificámos, uma vez mais, a forte participação dos sujeitos da

amostra, entre os quais os administradores do Grupo e, uma vez mais, o supervisor/tutor.

Um ponto a referir relativamente a este aspecto prende-se com as limitações temporais que não permitiram proceder à triangulação de dados. Contudo, estando a investigadora ciente das dificuldades inerentes à própria subjectividade, procedeu a encontros vários com a sua orientadora e em momentos sucessivos realizaram em conjunto e separadamente a definição dos indicadores com respeito às unidades de registo.

Cabe, contudo, uma palavra no que concerne à utilização destas funcionalidades do Grupo. Concluiu-se, pelo estudo que a participação é mais rica no separador “Discussões” do que no Mural do Grupo.

Será esta uma dificuldade a imputar ao supervisor/tutor do Grupo que não dinamizou convenientemente a *front page* do Grupo? Ou a própria personalidade dos membros do Grupo leva a preferir discussões mais alargadas e “íntimistas” porque não constam da página de perfil, de mais fácil acesso?

A nossa investigação dá-se por terminada no que concerne aos objectivos e atendendo às limitações temporais para a sua elaboração, mas cremos terem ficado “portas abertas” para a continuação dos caminhos que agora apenas foram afluídos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adão, C. & Bernardino, J. (2003), “Blended-Learning no Ensino de Engenharia: Um Caso Prático”, in *Actas da III Conferência Internacional sobre Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação (CHALLENGES 2003) e 5.º Simpósio Internacional em Informática Educativa (5.º SIIE)*, Braga, Portugal.
- Alarcão, Isabel (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora: Porto.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003), *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina: Coimbra.
- Alarcão, I., Roldão, M. C., (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo, Lda. Mangualde
- Amado, J. S., (2000). A técnica da análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.
- Amado, J. S., (2008). Introdução à investigação qualitativa em educação. Investigação educacional II. *Relatório apresentado nas provas de agregação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Anónimo, (2007). Discurso da Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, na apresentação do Plano Tecnológico da Educação. (2007). [versão electrónica]. Consultado em Dezembro de 2010, disponível em <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/EspaçoMedia/Notícias/002082>.
- Anónimo, How to use *Facebook* for social learning. [versão electrónica]. Consultado em Janeiro de 2011, disponível em <http://c4lpt.co.uk/social-media/how-to-use-facebook-for-social-learning/building-community-with-facebook/>
- Anónimo, (s. d.). Facebook for Parents: Answers to the Top 25 Questions [Paperback] Linda Fogg Phillips (Author), BJ Fogg Ph.D. (Author) Stanford University [versão electrónica]. Consultado em Março de 2011, disponível em <http://www.facebookforparents.org/>.
- Arbaugh, J.B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S.R., Garrison, D.R., Ice, P., Richardson, & Swan, K.P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *The Internet and higher Education*, 11(3-4), 133-136.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barney, D. (2004). *The network society*. Cambridge: Polity Press.
- Bates, T. (1995), *Technology, open learning and distance education*, Londres: Routledge

- Battezzati, S., (2003). *A aprendizagem colaborativa em ambientes de CMC e o modelo de comunidade de questionamento de Garrison et al. EDUCERE*. 1-11
- Blumer, H. (1982), *El Interaccionismo Simbolico: Perspectiva y Metodo*. Barcelona.Hora. S. A.
- Bogdam, B. (1982). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Boyd, D. M., Ellison, N. B. (2008). Social network sites: definition, history and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 13. International Communication Association [versão electrónica]. Consultado em Janeiro de 2011, disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x/pdf>.
- Brandtzaeg, P. B., Heim, J. (2007). *Initial context, use and social requirements for the citizen media applications: Participation and motivations in off- and online communities*. Citizen Media Project.
- Brown, J.S. (2000), *Growing Up digital: How the web changes work, education and the ways people learn*, Change, Marzo / Abril 11-20.
- Campion, M., Renner, W., (1992), The supposed demise of Fordism: Implications for distance education and higher education, *Distance Education*, 13, 1: 7-28
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
- Castells, M. (1997). *The power of identity*. Oxford: Blackwell.
- Castells, M. (1998). *End of millenium*. Oxford: Blackwell.
- Clark et al. (1998). Integrating Mathematics, Science and Language Arts Instruction using the World Wide Web. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 17(4), 295-309.
- Deschryver, M., Misha, M., Koehler, M., & Francis, A. (2009). Moodle vs Facebook: Does using Facebook Discussions in an online Course enhance Perceived Social Presence and Student Interaction? In, I. Gibson /ed.) *Proceedings of the 20th Conference of SITE*.
- Dewey, J. (1933), *How we think*, (ver. Ed.), Boston, MA:D.C. Heath
- Dewey, J., Childs, J.L. (1981) The underlying philosophy of education, in J. A. Boydston (ed.) *John Dewey: The later works, 1925-1953, Vol. 8*, Carbondale, IL: southern Illinois University Press, pp. 77-103 (obra original publicada em 1933)
- Equipa WB-Internet e novas tecnologias. (2008) Redes sociais na Internet. *Internet e novas tecnologias*. Lisboa. [versão electrónica]. Consultado em Janeiro de 2011, disponível em <http://www.wb-internet.pt/guiasinternet/whitepapers/09AbrilMaio2008.pdf>.

- Erickson, F., (1989). *Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza* (II vol.), Barcelona: Paidós – MEC.
- García del Dujo, A. (2009). Reconstrucción del sentido de la actividad educativa escolar. La escuela en crisis. Octaedro Editorial: Universidad de Oviedo. 79-104 [versão electrónica]. Consultado em Julho de 2010, disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3087573>.
- Garrison, D. R. (1985). Three generations of technological innovations in distance education, *Distance Education*, 6, 2: 235-241.
- Garrison, D. R. (1997). Computer conferencing and higher-order learning., *Indian Journal of Open Learning*, 12, 2: 3-11.
- Garrison, D. R. & Anderson, T. (1997). Analysis of a global on-line debate and the development of na interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing, *Journal of Educational Computing Research*, 17, 4, 395-429
- Garrison, D. R. & Archer, W. (2000). *A transactional perspective on teaching and learning: A framework for adult and higher education*. Oxford, UK: Pergamon.
- Garrison, D. R., Anderson, T.,& Archer, W. (2001). Critical thinking and computer conferencing: A model and tool to assess cognitive presence. *American Journal Of Distance Education*, 15 (1), 7-23.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación práctica*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Garrison, D. R., (2007). Online community of inquiry review: social, cognitive, and teaching presence issues. University of Calgary, 61-72. [versão electrónica]. Consultado em Janeiro de 2011, disponível em <http://sites.google.com/site/galexambrose/my-log/communityofinquiryarticlereview/2007JALNOnlineCommunityofInquiryReview.pdf>.
- Garrison, D. R., Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10. 157-172
- Gasser, U., Palfrey, J. (2008), *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. Philadelphia: Basic Books.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D., (1984) *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando, Academic Press, Inc.
- Guimarães, J. O., (s.d.). Teoria dos Grafos. Departamento de Computação. UFSCar [versão electrónica]. Consultado em Fevereiro de 2011, disponível em <http://www2.dc.ufscar.br/~jose/courses/tg/btg.pdf>.

- Harasim, L. M. (1989). On-line education: a new domain. In R. Mason & A. R. Kaye (eds) *Mindweave: Communication, computers and distance education*. New York: Pergamon, pp. 50-62.
- Holmberg, B. (1989). *Theory and practice of distance education*, Londres: Routledge
- Holsti, O. R., *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Boston: Addison Wesley, 1969.
- Hwang, A. & Arbaugh, J. B., (2006). Virtual and traditional feedback-seeking behaviors: Underlying competitive and consequent grade performance. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 4, 1-28.
- Hunter, B. (2002). Learning in the Virtual Community depends upon Changes in Local Communities. In K. A. Renninger & W. Shumar (eds), *Building Virtual Communities, Learning and Change in Cyberspace*. New York: Cambridge University Press.
- Illera, J. L. (2007). Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação. *Revista de Ciências da Educação*, 3, 117-123. [versão electrónica]. Consultado em Março de 2011, disponível em <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.
- Jolivet, B. J., (2007). Social presence and its relevancy to cognitive and affective learning in an asynchronous distance-learning environment: A preliminary literature review. *World Conference on E-Learning in Corporate Government, Healthcare and Higher Education. ELEARN* [versão electrónica]. Consultado em Abril de 2011, disponível em <http://editlib.org/p/26579>
- Jorge, I., Miranda, G. (2005). O pensamento crítico, a presença social e a presença do tutor no fórum de um curso de formação online de professores de português do ensino secundário. *Conferência Internacional em Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação: Braga* [versão electrónica]. Consultado em Fevereiro de 2011, disponível em [http://uidce.fpce.ul.pt/FichaInvestigadorPub\\_print.php?investigador\\_id=22#.pdf](http://uidce.fpce.ul.pt/FichaInvestigadorPub_print.php?investigador_id=22#.pdf)
- Lauzon, A. C., Moore, G. A. B. (1989), A fourth generation distance education system: Integrating computer-assisted learning and computer conferencing, *The American Journal of Distance Education*, 3, 1:38-49
- Levison, M. (2010), *From Fear to Facebook: One School's Journey*, ISTE (International Society for Technology in Education, 1ª ed., Eugene, Oregon: Washington, DC
- Lee, J. M., Lee, Y. (2006). Personality types and learners interaction in web-base threaded discussion. *Quarterly Review of Distance Education*, 7 (1), 83-94.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*, Cambridge: Cambridge University Press

- Masschelein, J. (2008). *E-ducando o olhar: A necessidade de uma pedagogia sobre educação e realidade*. 33 (1), 35-47.
- McLuhan, M. (1995). *Understanding media: The extensions of man*, Cambridge, MA: The MIT Press
- McMillan, J. H. & Schumcher, S., (1989). *Research in education. A conceptual introduction*. Glenview, Scott, Foresman and Company.
- Mehrabian, a. (1969), Some references and measures of nonverbal behavior, *Behavior Research Methods and Instrumentation*, 1, 6: 205-207
- Moor, J., Zarkis, R. (2000). Learning Mathematics in a Virtual Classroom: Reflection on experiment. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 19 (2), 89-113.
- Moreira, A., Pedro, L. F., Santos, C. (2009). *Comunicação e Tutoria Online. Ensino Online e Aprendizagem Multimédia*. 111-124. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Morin, E. (2000). *A cabeça bem-feita: Repensar a reforma. repensar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Munoz, C. L., Towner, T. L. (2009), Opening Facebook: How to Use Facebook in the College Classroom. Fairleigh Dickinson University, Oakland University. USA. *Society for Information Technology and Teacher Conference*, Charleston, South Carolina.
- Nascimento, J. S. (2008). Relacionamento Virtual: uma reflexão a partir da teoria Aristotélica da amizade. *Prometeus Filosofia em revista*, Ano 1 – nº 2 Julho-Dezembro.
- Nipper, S. (1989). Third generation distance learning and computer conferencing. In R. Mason & A. A. Kaye (eds) *Mindweave: Communication, computers and distance education*. Oxford: Pergamon, pp. 63-73.
- Patrício, M. R. V., Gonçalves, V. M. B. (2010). Utilização Educativa do Facebook no Ensino Superior. *I Conference Learning and Teaching in Higher Education: Universidade de Évora* [versão electrónica]. Consultado em Abril de 2011, disponível em <http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2879/4/71104.pdf>
- Peters, O. (1988), Distance Teaching and industrial production: A comparative interpretation in outline, In D. Stewart, D. Keegan, B. Holmberg (eds) *Distance Education: International perspectives*, Londres/Nova Iorque: Croom-Helm/St Martin's Press.
- Pettenati, M. C., Ranieri, M. (2006). Informal learning theories and tools to support knowledge management in distributed CoPs. In *Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing, EC-TEL. Workshop Proceeding*.
- Privateer, P. M. (1999), Academic technology and the future of higher education, *The Journal of Higher Education*, 70, 1: 60-79



- Recuero, R. (2005). Redes Sociais na Internet: considerações iniciais. [versão electrónica]. Consultado em Fevereiro de 2011, disponível em <http://pontomidia.com.br/raquel/intercom2004final.pdf>
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., Archer, W. (1999). Assessing social presence in asynchronous, text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14 (3), 51-70.
- Shea, P. ((2006). A study of students' sense of learning community in online environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 10 (10). [versão electrónica]. Consultado em Abril de 2011, disponível em [http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v10n1\\_4shea\\_member.asp](http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v10n1_4shea_member.asp).
- Short, J., Williams, E., Christie, B. (1976), *The Social Psychology of Telecommunications*. Toronto: John Wiley and Sons
- Taylor (2001), The future of learning – learning for the future: Shaping the transition, Proceedings of the 20<sup>th</sup> ICDE World Congress. [versão electrónica]. Consultado em Fevereiro de 2011, disponível em [http://www.fernuni-hagen.de/ICDE/D-2001/final/keynote\\_speeches/Wednesday/taylor\\_keynote.pdf](http://www.fernuni-hagen.de/ICDE/D-2001/final/keynote_speeches/Wednesday/taylor_keynote.pdf)
- Vasconcelos, M. & Souza, L. (2004). *Virtual Communities of learning: A proposal for the medium teaching*. [versão electrónica]. Consultado em Fevereiro de 2011, disponível em [http://www.iadis.net/dl/final\\_uploads/200818C040.pdf](http://www.iadis.net/dl/final_uploads/200818C040.pdf)
- Velasquez, A., Graham, C., & Mccollum. (2009). Online Social Networking Used to Enhance Face-to-Face and Online Pre-Service Teacher Education Courses. In I. Gibson (ed.) *Proceedings of the 20th Conference of SITE*.
- Williams, E. A., Duray, R. & Reddy, V. (2006). Teamwork orientation, group cohesiveness and student learning: A study of the use of teams in online distance education. *Journal of Management Education*, 30, 592-616.
- Yoo, Y., Kanawattanachai, P. & Citrus, A. (2002). Forging into the wired wilderness: A case study of a technologic-mediated distributed discussion-based class. *Journal of Management education*, 26, 139-163.

## **Legislação**

Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro (Aprova a reorganização curricular do ensino básico)

Decreto-Lei número 75/2008, de 22 de Abril (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino público da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)

Despacho nº 27495/2009, de 23 de Dezembro (Aprova os modelos de certificação TIC)

Despacho nº 11100/2010, de 6 de Julho (Altera os diplomas sobre os modelos de certificação TIC)

Lei nº 5/73, de 25 de Julho (Lei de Bases do Sistema Educativo)

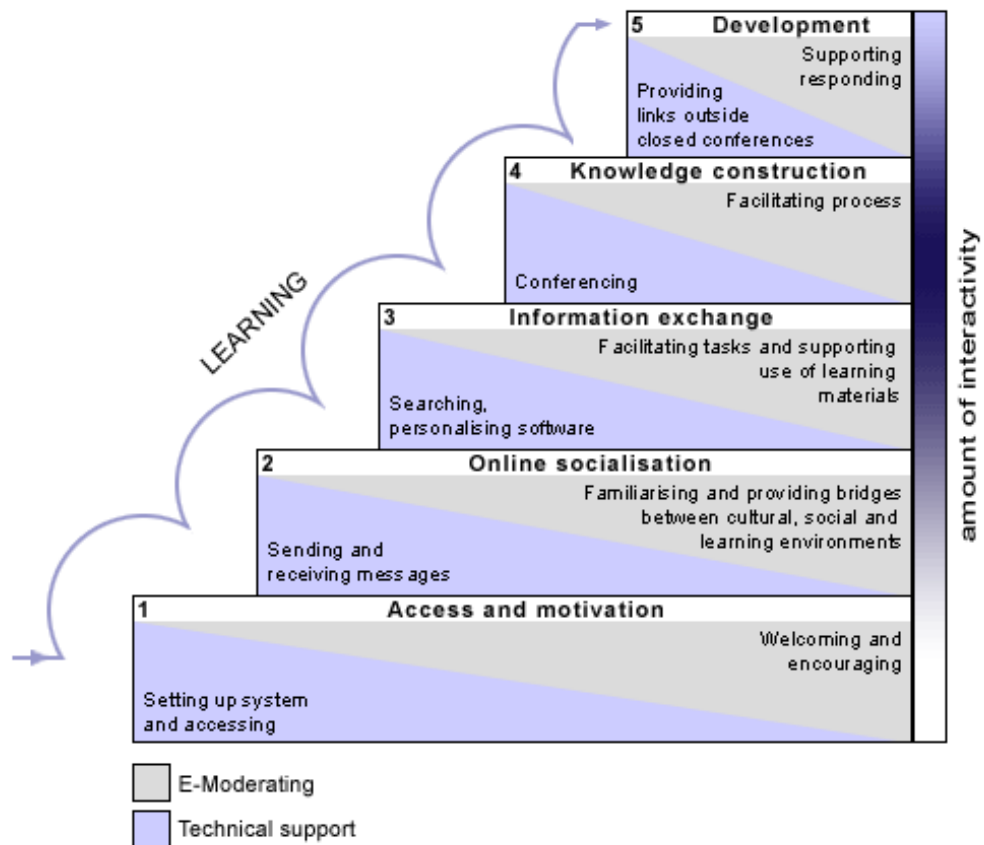
# **ANEXOS**

# Anexo I

- Modelo de Tutoria proposto por Gilly Salmon -

The Key to Teaching and Learning Online, Gilly Salmon

E-MODERATING, the 5 stage model



## **Anexo II**

- Original do instrumento *Community of Inquiry Survey Instrument* de Garrison et al. -

### ***Community of Inquiry Survey Instrument (draft v14)***

#### ***Teaching Presence***

##### *Design & Organization*

1. The instructor clearly communicated important course topics.
2. The instructor clearly communicated important course goals.
3. The instructor provided clear instructions on how to participate in course learning activities.
4. The instructor clearly communicated important due dates/time frames for learning activities.

##### *Facilitation*

5. The instructor was helpful in identifying areas of agreement and disagreement on course topics that helped me to learn.
6. The instructor was helpful in guiding the class towards understanding course topics in a way that helped me clarify my thinking.
7. The instructor helped to keep course participants engaged and participating in productive dialogue.
8. The instructor helped keep the course participants on task in a way that helped me to learn.
9. The instructor encouraged course participants to explore new concepts in this course.
10. Instructor actions reinforced the development of a sense of community among course participants.

##### *Direct Instruction*

11. The instructor helped to focus discussion on relevant issues in a way that helped me to learn.
12. The instructor provided feedback that helped me understand my strengths and weaknesses.
13. The instructor provided feedback in a timely fashion.

#### ***Social Presence***

##### *Affective expression*

14. Getting to know other course participants gave me a sense of belonging in the course.
15. I was able to form distinct impressions of some course participants.
16. Online or web-based communication is an excellent medium for social interaction.

### *Open communication*

17. I felt comfortable conversing through the online medium.
18. I felt comfortable participating in the course discussions.
19. I felt comfortable interacting with other course participants.

### *Group cohesion*

20. I felt comfortable disagreeing with other course participants while still maintaining a sense of trust.
21. I felt that my point of view was acknowledged by other course participants.
22. Online discussions help me to develop a sense of collaboration.

## ***Cognitive Presence***

### *Triggering event*

23. Problems posed increased my interest in course issues.
24. Course activities piqued my curiosity.
25. I felt motivated to explore content related questions.

### *Exploration*

26. I utilized a variety of information sources to explore problems posed in this course.
27. Brainstorming and finding relevant information helped me resolve content related questions.
28. Online discussions were valuable in helping me appreciate different perspectives.

### *Integration*

29. Combining new information helped me answer questions raised in course activities.
30. Learning activities helped me construct explanations/solutions.
31. Reflection on course content and discussions helped me understand fundamental concepts in this class.

### *Resolution*

32. I can describe ways to test and apply the knowledge created in this course.
33. I have developed solutions to course problems that can be applied in practice.
34. I can apply the knowledge created in this course to my work or other non-class related activities.

### 5 point Likert-type scale

1 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = neutral, 4 = agree, 5 = strongly agree

- Tradução do instrumento *Community of Inquiry Survey Instrument* de Garrison et al. realizada pela investigadora -

## **Comunidade de Aprendizagem (Instrumento)** **(tradução a partir de *Community of Inquiry Survey Instrument*, de Garrison et al.)**

Para cada uma das afirmações indique a sua escolha colocando uma cruz na coluna que melhor exprime a sua opinião sobre o papel do tutor/a do GRUPO “Momentos na Vida de um Professor”

	1	2	3	4	5
<b>PRESENÇA PEDAGÓGICA</b>					
<i>Design</i> institucional	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. O tutor comunica/informa com clareza quais os temas importantes do grupo/ da comunidade.	xx				
2. O tutor comunica/informa com clareza os objectivos importantes do grupo/ da comunidade.					
3. O tutor fornece instruções claras sobre como participar nas actividades de aprendizagem do grupo/ da comunidade.					
4. O tutor comunica/informa com clareza qual o plano das datas das actividades de aprendizagem.					
<b>Facilitação do discurso</b>					
5. O tutor ajuda a identificar áreas de acordo e de desacordo sobre os temas / da comunidade, o que foi útil na minha aprendizagem.					
6. O tutor ajuda a comunidade a compreender os temas do grupo, o que me ajudou a clarificar o pensamento/as minhas ideias.					
7. O tutor ajuda os participantes a manterem-se envolvidos no grupo/na comunidade e a participar no diálogo produtivo.					
8. O tutor ajuda os participantes do grupo/da comunidade a realizar as suas tarefas de um modo que me ajuda a aprender.					
9. O tutor ajuda os participantes a explorar novos conceitos no grupo/ na comunidade.					
10. As acções do tutor reforçam o desenvolvimento do sentido de comunidade entre os participantes do grupo.					
<b>Aprendizagem Directa</b>					
11. O tutor ajuda a manter a discussão focalizada em temas relevantes de um modo que me ajuda a aprender.					
12. O tutor fornece <i>feedback</i> o que me ajuda a compreender os meus pontos fortes e os meus pontos fracos.					
13. O tutor fornece <i>feedback</i> em tempo útil.					

	1	2	3	4	5
<b>PRESENÇA SOCIAL</b>					
<b>Comunicação Afectiva</b>	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
14. Conhecer os outros participantes da comunidade transmite-me um sentimento de pertença ao grupo.					
15. Foi-me possível formar opiniões diferentes sobre alguns participantes do grupo/comunidade.					
16. A comunicação <i>online</i> ou pela <i>Internet/web</i> é um excelente meio de interacção social.					
<b>Comunicação Aberta</b>					
17. Sinto-me bem a conversar <i>online</i> .					
18. Sinto-me bem a participar em discussões do grupo/da comunidade.					
19. Sinto-me bem a interagir com outros participantes do grupo/da comunidade.					
<b>Coesão do Grupo</b>					
20. Sinto-me bem (mesmo) quando discordo de outros participantes do grupo/da comunidade mantendo, porém, um sentimento de confiança.					
21. Sinto que a minha opinião é reconhecida pelos outros participantes do grupo/da comunidade.					
22. As discussões <i>online</i> ajudam-me a desenvolver o sentido de colaboração.					



	1	2	3	4	5
<b>PRESENÇA COGNITIVA</b>					
Disparar da comunicação	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
23. Os problemas apresentados/colocados aumentam o interesse pelos assuntos do grupo/comunidade.					
24. As actividades do grupo/da comunidade despertam a minha curiosidade.					
25. Sinto-me motivado/a para explorar questões relacionadas com os conteúdos.					
<b>Exploração</b>					
26. São utilizadas diversas fontes de informação para explorar os problemas colocados neste grupo/nesta comunidade.					
27. As técnicas de <i>brainstorming</i> e de encontrar informação relevante ajudam a resolver questões relacionadas com os conteúdos.					
28. As discussões <i>online</i> são importantes para adquirir diferentes perspectivas.					
<b>Integração</b>					
29. A combinação de novas informações ajuda a responder às questões levantadas durante as actividades do grupo/da comunidade.					
30. As actividades de aprendizagem ajudam a construir explicações/encontrar soluções.					
31. A reflexão sobre os conteúdos do grupo/da comunidade e as discussões ajudam a compreender os conceitos fundamentais.					
<b>Resolução</b>					
32. Sou capaz de descrever modos de testar e aplicar o conhecimento gerado neste grupo/nesta comunidade.					
33. Encontrei soluções para os problemas apresentados no grupo/na comunidade que podem ser postos em prática/aplicados na prática.					
34. Sou capaz de aplicar ao meu trabalho ou noutra actividade qualquer o conhecimento gerado neste grupo/nesta comunidade.					

Obrigada pela sua colaboração.

A mestranda, Maria da Conceição C. F. Malhó Lorga Gomes

## Anexo III

- A Narrativa -

### 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 IV

- Primeira (27 de Outubro) e última mensagem (23 de Março) enviadas pelo supervisor/tutor do Grupo -

 **Activação do Grupo "Momentos na vida de um professor"**

[← Retroceder para Mensagens](#) | [Marcar como não lida](#) | [Denunciar spam](#) | [Eliminar](#)

Para os membros de "Momentos na vida de um professor"

---

 **Vanda Maria L. Pereira** 27/10 às 21:14 [Responder](#) • [Denunciar](#)  
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

Para todos os convidados de Profissão "Cusca"?



**Vanda Maria** 23/3 às 16:31 [Responder](#) • [Denunciar](#)

Caros membros


Informamos que terminou a fase de dinamização deste grupo e que integrará um trabalho explorativo de mestrado, baseado neste Grupo.

Um imenso obrigado!!

Conceição  
Vanda

## Anexo V


- Mensagem primeiro evento (3 de Novembro) -

 **Convite à participação no Evento . PROFISSÃO CUSCA**

[← Retroceder para Mensagens](#) [Marcar como não lida](#) [Denunciar spam](#)

Para todos os convidados de [Profissão "Cusca"?](#)

---

 **Vanda Maria** 3 de Novembro de 2010 às 22:55 [Responder](#) • [Denunciar](#)

Caros membros

Neste evento pretendemos a vossa participação com a leitura, análise, reflexão e partilha de opiniões acerca da 1.ª narrativa: Profissão "Cusca"?

Este evento decorrerá durante o mês de Novembro e contará além da nossa presença online, com informações complementares e comentários de alguns especialistas convidados a registarem o seu parecer.

A vossa participação é fundamental!

Contamos com ela! Neste local, em "Discussões", por mail, por chat....

Uma excelente semana!

Conceição

Vanda

## Anexo VI

- *Post* de activação do Grupo colocado no Mural (27 de Outubro) -



**Vanda Maria** Este Grupo do Facebook servirá de suporte ao trabalho explorativo de 2 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).

27 de Outubro de 2010 às 21:10 · [Gosto](#) · [Comentar](#)

## Anexo VII

- Convite de participação no evento *Profissão "Cusca"?* -



**Vanda Maria** 9 de Novembro de 2010 às 19:44 [Responder](#) • [Denunciar](#)

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

Para convidados que vão participar no evento [Profissão "Cusca"?](#)



**Vanda Maria** 20 de Novembro de 2010 às 17:31 [Responder](#) • [Denunciar](#)

Caros membros

Agradecemos uma vez mais a vossa disponibilidade para participarem no Evento "Profissão Cusca?".

Depois de lerem a narrativa podem participar no evento através do tópico aberto no Post "Discussões" do Grupo.

Ao fazerem-no contribuirão para a melhoria do diálogo já existente entre vários membros do Grupo. Também a vossa participação em "Discussões", além de ficar registada, permite que tenham conhecimento do desenvolvimento do tópico, através de notificações, tanto na vossa página pessoal do Facebook, como no vosso mail de base.

Contamos e precisamos da vossa participação!

Conceição

Vanda

[Retroceder para Mensagens](#)[Editar subscrições](#)

Mostrar mais

**Fotos de amigos**

Pessoas identificadas:

**Vanda Maria**

2 gostos

## Anexo VIII

- Mensagem enviada pela investigadora -

Para os membros de "Momentos na vida de um professor"



**Conceição Malhó Gomes** 4/6 às 18:39

Caros membros

Como administradora do GRUPO e servindo este, como foram informados, de base ao trabalho exploratório de duas dissertação de mestrado, venho agora solicitar a vossa atenção e especial colaboração na resposta a um questionário a incluir na minha tese, que se dedica ao estudo da Comunicação em Ambiente Online.

Para o efeito, e porque necessito de validar dados, este questionário pretende aferir o papel do tutor/a do GRUPO (Vanda Maria) na construção do próprio GRUPO e é de extrema importância que o preencham e mo reenviem o mais breve que vos for possível.

O questionário em formato Word segue para o vosso endereço de email, que é público, já que consta do vosso perfil do Facebook.

Aproveito para reforçar, juntamente com a Vanda, o meu muito obrigada pela vossa participação no GRUPO e na possibilidade que nos deram de tornar realidade as nossas dissertações de mestrado.

Assim que possível, dar-vos-ei a conhecer o produto do meu trabalho.

Aguardo a vossa resposta o mais rápida possível.

Um abraço

Conceição Malhó Gomes



## Anexo IX

- Exemplo de excerto da análise de conteúdo realizada ao corpus documental -

### PRESENÇA SOCIAL – *Corpus* documental do separador “Discussões”

SUBCATEGORIAS DEFINIDAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Comunicação Afectiva	Expressão Aberta	<i>“Bom trabalho!” (S3)</i> <i>“não tínhamos já combinado usar a segunda pessoa do singular?” (S7)</i>
	Ironia	<i>“Detenho-me no “Conhecer para catalogar”... Infelizmente, Sim!” (S6)</i> <i>“tive um momento NEE, desculpem-me” (S7)</i>
	Interesse	<i>“Aqui está uma discussão interessantíssima...” (S4)</i>
Comunicação Aberta	Reforço positivo/Empatia	<i>“Relativamente às vossas respostas, quero dizer-vos que concordo em absoluto com a questão da pertinência da abordagem da videovigilância” (S4)</i>
	Apreço	<i>“Em primeiro lugar agradecemos as vossas contribuições para alimentar o nosso GRUPO e dar forma às nossas dissertações” (S4)</i>
Coesão do Grupo	Saudações	<i>Um abraço e bom trabalho” (S7),</i>
	Emprego de vocativos	<i>“Boa noite, Luísa e Vanda” (S4)</i> <i>“Olá, Henrique</i> <i>Olá, Luísa” (S4)</i> <i>“Olá vanda” (S7)</i> <i>“Olá Conceição” (S7)</i>