

# COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM E IDENTIDADES NO ENSINO SUPERIOR

COORDENADORES:

Luísa Aires  
José Azevedo  
Ivone Gaspar  
António Teixeira

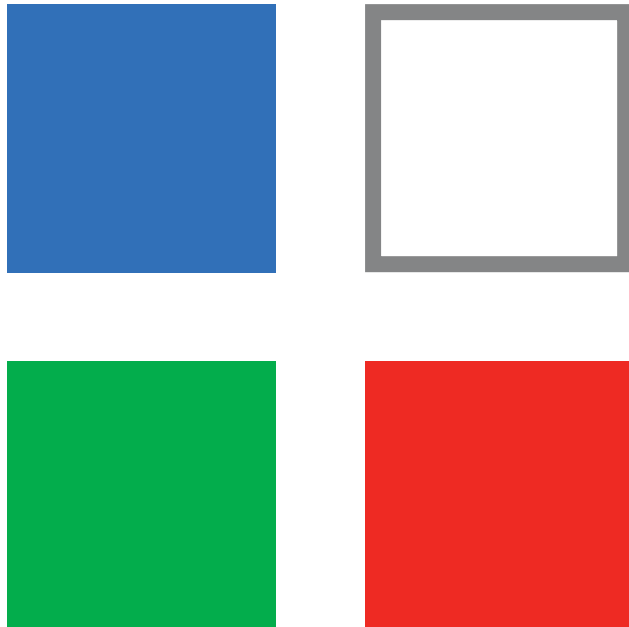
O PROJECTO:

 @prende.com



Comunidades Virtuais de Aprendizagem  
e Identidades no Ensino Superior

Luísa Aires, José Azevedo,  
Ivone Gaspar, António Teixeira



ISBN 978-972-674-406-2



Governo  
da República  
Portuguesa



**FCT**

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

União Europeia  
- FSE/FEDER



POCI 2010

9 789726 744061





Luísa Aires | José Azevedo | Maria Ivone Gaspar | António Teixeira

*Coordenadores*

# COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM E IDENTIDADES NO ENSINO SUPERIOR

O PROJECTO: @prende.com

**Apoio:**



**Título** Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Identidades no Ensino Superior  
Projecto @prende.com

**Coordenadores** L. Aires, J. Azevedo, I. Gaspar e A. Teixeira  
© 2007, Autores

**Edição** Universidade Aberta

**ISBN** 978-972-674-406-2

**Depósito Legal** 269134/07

**Execução gráfica** Rainho & Neves Lda. / Santa Maria da Feira  
Dezembro de 2007

# Índice

Nota Biográfica dos Coordenadores .....	7
Apresentação .....	9

## Parte I

<b>Comunicação e Relações Interpessoais <i>Online</i></b> .....	15
1. Comunidades e Relações Interpessoais <i>Online</i> : reflexões no âmbito do projecto “@prende.com” .....	17
2. Algunas reflexiones sobre las tecnologías digitales y su impacto a diferentes niveles sociales y educativos .....	31
3. Las emociones desde un prisma sociocultural: aprendizaje online y emociones .....	39
4. Diálogo igualitário. Inteligencia cultural .....	51
5. Reflexão em torno da cultura da internet e das novas formas de comunicação em rede, a propósito do projecto @rcaComum .....	57
6. Sociabilidades juvenis <i>online</i> .....	69
 <b>Género e Identidades <i>Online</i></b> .....	 79
7. Identidade, género e comunidades de aprendizagem: algumas considerações conceptuais e sua relevância empírica .....	81
8. Verdade e identidade digital: a comunidade como partilha das máscaras .....	89
9. <i>World Café Online</i> para mujeres directivas y predirectivas: un proyecto piloto de creación de una comunidad virtual de formación continua .....	97
 <b>Aprendizagem Colaborativa em Ambientes Virtuais</b> .....	 109
10. Aprendizagem colaborativa <i>online</i> .....	III
11. Factores condicionantes da aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais: estudo de caso no âmbito da formação contínua de professores .....	125

<b>Análise de Redes de Interação <i>Online</i></b> .....	139
12. Análise de redes de interação <i>online</i> utilizando Ucinet e NetDraw: exemplos com fóruns de discussão .....	141

## Parte II

### **Comunidades, Aprendizagens e Identidades no Ensino Superior:**

<b>Investigação Aplicada</b> .....	155
13. Comunidades de aprendizagem: das dinâmicas de interação à construção de identidades <i>online</i> .....	157
14. 'Ambiente' da sala de aula em Cursos de Mestrado presenciais e <i>online</i> .....	173
15. Vivências em comunidades de aprendizagem presencial e <i>online</i> .....	185

## Nota Biográfica dos Coordenadores

*Luísa Aires*

Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade Aberta. É docente da Universidade Aberta, na Delegação do Porto, desde 1991. É, também, investigadora do Centro de Estudos das Tecnologias, Artes e Ciências da Comunicação (CETAC.COM) da Universidade do Porto, sócia fundadora da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e membro da *International Society for Cultural and Activity Research* (ISCAR). Tem participado em vários projectos de investigação nas áreas da Comunicação e Mediação em contextos de Educação de Pessoas Adultas. Desempenha, ainda, a função de investigadora responsável no projecto de investigação "@prende.com – Comunidades, Aprendizagem e Comunicação Online" (POCI/CED/59736/2004).

*José Azevedo*

Doutorado em Psicologia pela University of Cardiff e Universidade do Minho. É Professor Associado do Departamento de Sociologia da Universidade do Porto. Investigador do Centro de Estudos das Tecnologias, Artes e Ciências da Comunicação (CETAC.COM) da Universidade do Porto. Tem participado em vários projectos de investigação de âmbito nacional e internacional, de que destacam a Coordenação de vários projectos financiados pela FCT – "A Ciência na Televisão: Formas e recepção dos programas de divulgação científica"; "As Mulheres e a Ciência: Razões para uma Sub-representação"; "A crise das Vocações Científicas" e a "A Ciência na Imprensa em Portugal".

Professor convidado noutras Universidades Portuguesas e estrangeiras. Destaca-se a sua colaboração como *Fullbright Scholar* na área da "Compreensão Pública da Ciência" no Departamento de Sociologia da *University of Texas at Austin* – EUA, e como *Visiting Scholar* em *Science Documentary* na *School of Journalism* da *University of North Carolina at Chapel Hill* – EUA.



*Maria Ivone Gaspar*

Doutorada em Ciências da Educação – especialidade de Teoria Curricular e Metodologia do Ensino, pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. É docente da Universidade Aberta desde 1997 e foi Directora do Departamento de Ciências da Educação desta Universidade entre 1999 e 2004. Assumiu a coordenação científica do Centro de Estudos em Educação e Inovação, entre 2002 e 2007. Tem participado em vários projectos de investigação em áreas associadas ao Desenvolvimento Curricular; Metodologias de Ensino e Aprendizagem e Sistemas Educativos – subsistema do ensino secundário.

*António Teixeira*

Doutor em Filosofia pela Universidade de Lisboa. É docente da Universidade Aberta, desde 1991, ocupando presentemente o cargo de Pró-reitor para a Inovação em Ensino a Distância. É também membro efectivo do Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa (unidade de excelência FCT), desde 2004, no âmbito do qual é Vice-presidente da «Associação Ad Lucem» e integra ainda o Editorial Board do «European Journal of Open, Distance and E-learning» (EURODL), o Conselho Científico Editorial da «Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento» (RUSC) da Universidad Oberta de Catalunya e os Conselhos Académico e Administrativo da Universidade Aberta Internacional da Ásia. Tem participado em vários projectos de investigação internacionais e nacionais no âmbito dos *Media*, da Educação a Distância e da Gestão da Qualidade no Ensino Superior. Neste âmbito, integrou as Comissões de Avaliação Externa dos Cursos de Filosofia no 1º e 2º Ciclos (1997-99 e 2000-01), nas quais desempenhou as funções de Secretário e de Relator.

# Apresentação

Este livro marca o termo de um ciclo de pesquisa desenvolvido por um grupo de investigadores que, em torno do projecto “@prende.com – Comunidades, Aprendizagem e Comunicação *Online*” (POCI/CED/59736/2004), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, explorou as dinâmicas de comunicação e relação interpessoal, os processos de aprendizagem e seus instrumentos mediadores, no contexto do ensino superior *online* e presencial.

Assumindo-se o princípio de que a educação é uma construção cultural, no projecto “@prende.com”, foram privilegiados os seguintes objectivos:

- Analisar dinâmicas identitárias e de aprendizagem em comunidades de aprendizagem *online* e presenciais e a sua relação com os modos de apropriação de conhecimento, no âmbito do Ensino Universitário Pós-Graduado;
- Explorar estratégias e instrumentos de mediação de conhecimento, em contextos de aprendizagem *online* e presencial;
- Desenvolver uma metodologia de análise das relações interpessoais, em âmbitos educativos.

Os referenciais teóricos e metodológicos do “@prende.com” organizam-se numa matriz multidisciplinar integradora do pensamento de diferentes autores. O eixo teórico dominante emerge da teoria sociocultural, originalmente proposta por Vygotski (1986) e complementada pela abordagem dialógica da comunicação de Bakhtin (1995). A reinterpretação das obras destes autores levada a efeito por Wertsch (1993), Cole (1996), Ramírez (1995), De Pablos (1995), entre outros, impulsionou o desenvolvimento de um número relevante de investigações no campo educativo (Ramírez, 1995; De Pablos, 1995; De Pablos *et al.* 1999; Rebollo, 2005). Uma outra via do projecto inspira-se nas concepções de Castells (1996; 2001) e Lévy (1999) sobre sociedade-rede e digital. A complementaridade do pensamento destes autores proporcionou uma abordagem interpretativa dos processos de mediação das aprendizagens e dos percursos identitários dos estudantes no Ensino Superior.

O estudo empírico realizado no âmbito do “@prende.com” privilegiou a Comunidade de Aprendizagem enquanto unidade de análise. A partir do estudo comparativo entre grupos de estudantes de Cursos de Mestrado, presenciais e *online*, exploram-se as dinâmicas comunicativas e relacionais que acompanham as aprendizagens nestes contextos, dando especial relevância às narrativas dos

estudantes. A interpretação destas narrativas foi ampliada com a informação recolhida através da aplicação de instrumentos, como o *College & University Classroom Environment Inventory* – CUCEI (Fraser, 1986; Nair, 1999) e o Inventário de Identidade Psicossocial – (IIP) (Zavalloni, 1973; Zavalloni & Louis-Guerin, 1984; Lopes, 2001).

A obra que o leitor tem em mãos apresenta documentos produzidos em diferentes etapas do projecto e organiza-se em duas partes. A primeira parte agrega as comunicações apresentadas nas “I Jornadas Online sobre Comunidades Virtuais de Aprendizagem” organizadas pela equipa de investigadores do “@prende.com” e promovidas na página web do projecto ([www.aprende.com.pt](http://www.aprende.com.pt)). A segunda parte reflecte a evolução do estudo empírico realizado, incorporando três estudos interdependentes e suportados por metodologias diferenciadas. Gostaríamos, ainda, de realçar uma outra vertente que, embora não conste da presente publicação, merece destaque pelo impacto que teve no desenvolvimento do “@prende.com”: a *newsletter* disponível no site do projecto <http://www.aprende.com.pt/gca/?id=156>. Nesta *newsletter* adquirem especial relevância as entrevistas realizadas, por e-mail, a investigadores com um longo percurso universitário que partilham, em espaço aberto, as suas reflexões sobre os desafios que o *e-learning* coloca à Universidade, aos seus Estudantes e Professores.

Finalmente, importa referir que na retaguarda da investigação que apresentamos estão Pessoas e Instituições. Aos Estudantes, Coordenadores de Mestrado, Professores, Investigadores e Técnicos o reconhecimento de saberes e experiências transmitidas, sobre boas práticas de comunicação e aprendizagem, no Ensino Superior. À Fundação para a Ciência e a Tecnologia, à Universidade Aberta e à Universidade do Porto o agradecimento pelos apoios e incentivos concedidos.

## Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. (1979, 1995). *La estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- CASTELLS, M. (1996): *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*. (vol. 1). Madrid, Alianza Editorial
- CASTELLS, M. (2001). *La Galáxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Madrid: Areté
- COLE, M. (1996). *Cultural Psychology. A once and future discipline*. U.S.A.: Harvard University Press
- DE PABLOS, J. (1995). *La mediación de la televisión en el ámbito de la educación de adultos (Diseño con un nivel microgenético)*. Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación (investigación inédita).
- DE PABLOS, J., REBOLLO, M. A. & AIRES, L. (1999). Para un estudio de las aportaciones de

- Mijail Bajtín a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa, *Revista de Educación*, 223-253. Madrid: Ministerio de Educación.
- FRASER, B. J., (1986). *Classroom Environment*. London: Croom Helm.
- LÉVY, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- LOPES, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: IIE.
- NAIR, C. S. (1999). *Transition from senior secondary to higher education: a learning environment perspective*. WA: Curtin University of Technology.
- RAMIREZ, J. D. (1995). *Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- REBOLLO, M. (2001): *Discurso y Educación*. Sevilla, Mergablum.
- VYGOTSKI, L. (1986). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard Mass: Harvard University Press.
- WERTSCH, J. (1993): *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid, Visor.
- ZAVALLONI, M. (1973). L'identité psychosociale, un concept à la recherche d'une science, in Moscovici, S. (Dir.), *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Librairie Larousse, 246-263.
- ZAVALLONI, M. & LOUIS-GUERIN, C. (1984). *Identité sociale et conscience – Introduction à l'égo-écologie*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.



## PARTE I

---



# Comunicação e Relações Interpessoais *Online*





# Comunidades e Relações Interpessoais *Online*: reflexões no âmbito do projecto “@prende.com”

*Luísa Aires\**

Pensar o fenómeno da Comunicação, no contexto da Sociedade Rede, supõe uma reflexão focalizada nos múltiplos âmbitos da actividade humana, nomeadamente nos processos de construção identitária e de mediação de conhecimento. O paradigma da sociedade rede e digital redefine, no discurso e nas práticas educativas, conceitos como os de comunidade de aprendizagem, construção conjunta de conhecimento e conhecimento situado; redefine o perfil e as culturas do estudante virtual; redimensiona os contextos, as intencionalidades e os usos dos instrumentos mediadores da aprendizagem; facilita a redescoberta de novos fluxos e dinâmicas de interacção, de novas relações e grupos. Não sendo objectivo nosso abarcar tal amplitude temática, no presente texto, o espectro de reflexão que propomos privilegia as relações interpessoais e pedagógicas nas comunidades de aprendizagem. Adoptando, como referente teórico principal, a perspectiva sociocultural sobre comunicação e acção mediada, propomos uma via de investigação centrada nos discursos dos estudantes em comunidades virtuais de aprendizagem e suportada por metodologias mistas que possibilitam a interpretação destes discursos, no âmbito do projecto “@prende.com – Comunidades, Aprendizagem e Comunicação *Online*”.

**Palavras-Chave:** Comunidades Virtuais de Aprendizagem; Comunicação; Sociedade Rede; Redes Sociais; Relações Interpessoais.

## I. Introdução

O novo paradigma da Sociedade Rede reclama o aprofundamento da reflexão sobre os múltiplos âmbitos da acção humana, nomeadamente da acção educativa. A expansão da Internet e das inúmeras ferramentas culturais descentralizadoras que lhe estão associadas modificaram, gradualmente, as rotinas, as relações interpessoais, os percursos formativos e de aprendizagem. Ao questionarmos como se

\* Universidade Aberta, [lares@univ-ab.pt](mailto:lares@univ-ab.pt)

constroem as comunidades educativas no ciberespaço, como se desenvolve a etnicidade na acção educativa *online* ou como se aprende em ambientes virtuais, acedemos a um processo de metamorfose (Piscitelli, 2002) em que os estudantes e professores, o conhecimento científico, a acção pedagógica e os instrumentos mediadores que esta propõe se apresentam como elementos estruturantes de mudança (Colás & De Pablos, 2005).

Tendo participado na criação e utilização da Internet, a Universidade incorpora, hoje, a Internet na inovação dos processos de ensino, aprendizagem e investigação que promove (Area, 2004), accionando a emergência de um novo paradigma organizativo fundado nos princípios de equidade, acesso, qualidade e eficiência (Pittinsky, 2006). Garrison e Anderson (2005) enquadram este movimento de inovação numa “ecologia educativa” fortemente vinculada ao *e-learning*, à acção educativa “facilitada *online* mediante tecnologias em rede” (Garrison & Anderson, 2005: 11). Embora com um ritmo evolutivo acelerado, este movimento pioneiro carece de investigação pedagógica aprofundada, pelo que o aprofundamento de competências para o *e-learning* deve constituir uma opção prioritária (Garrison & Anderson, 2005).

A nova ecologia educativa, antes referida, surge, ainda, no contexto de epistemologias emergentes. A definição de uma nova arquitectura tecnológica, a gestão inteligente de utilizadores e itinerários didácticos, a planificação e construção de instrumentos de aprendizagem, a identificação e oferta de novos instrumentos de avaliação não se compadece com decisões suportadas por uma racionalidade técnica (Baustista, 1994), mas antes por uma racionalidade crítica capaz de centrar os processos de inovação nas competências tácitas e explícitas (Ardizzone & Rivoltella, 2004) de indivíduos, grupos e contextos socioculturais. A organização, partilha e avaliação, acções básicas para uma didáctica do *e-learning*, não prescindem da implicação permanente dos agentes que as promovem – estudantes, professores, tutores e seus instrumentos mediadores, intencionalidades e metas de acção.

A investigação orientada para as dinâmicas socioculturais da comunicação e da aprendizagem, as relações interpessoais e os percursos identitários constitui uma área de investigação central para a tomada de decisões, em âmbitos educativos. Os processos de decisão, quer de espectro macro, de natureza política, quer de âmbito micro, da formação de docentes ou das dinâmicas de aprendizagem dos estudantes, carecem de fundamentação nas culturas dos agentes que as promovem. Diferença e alteridade, princípios básicos de uma nova ecologia educativa, constroem-se num processo dialógico em que a *vôzes* individuais podem significar, mas só em conjunto com as *vôzes* dos outros (Bakhtin, 1995). Estes princípios recuperam, no discurso educacional, a colaboração entre pares, a dimensão social, conjunta e

situada da aprendizagem, a intersubjectividade. A trama conceptual construída numa dialogia da identidade, da comunicação e da aprendizagem incorpora, quase naturalmente, o conceito de comunidade e, particularmente, o de comunidade de aprendizagem.

Adoptada como unidade de investigação no projecto “@prende.com – Comunidades, Aprendizagem e Comunicação Online”, a Comunidade Virtual de Aprendizagem foi estudada segundo três vertentes interdependentes: 1) relações inter-pessoais e identidades, 2) aprendizagem colaborativa 3) metodologias qualitativas de investigação. As vozes privilegiadas (Wertsch, 1993) são as de estudantes que frequentam cursos de mestrado, presenciais e *online*. As narrativas destes estudantes são inicialmente interpretadas segundo os princípios da *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967). A metodologia de pesquisa dominante é de natureza interpretativa (Denzin, 1994) e privilegia o uso da entrevista qualitativa semi-estruturada (Fontana & Frey, 1994).

A partir de uma ampla questão ontológica – “O que são as comunidades virtuais de aprendizagem (CVA)?”, exploram-se caminhos possíveis para a identificação de respostas às perguntas:

- Como podemos conhecer as Comunidades Virtuais de Aprendizagem (C.V.A.)?
- Porque têm as C.V.A. um papel central na investigação sobre *e-learning*?
- Que metodologias podem ser aplicadas no estudo das C.V.A.?

## 2. Tecnologias e aprendizagem na sociedade digital

A Internet, fenómeno estruturante da sociedade digital, reintroduz a dimensão social, ideológica e axiológica no debate sobre as tecnologias (Feenberg, 1991; Castells, 1997; 2001) e retoma a discussão, através de um pluralismo epistemológico, sobre as relações sujeito-objecto e natureza-cultura (Wertch, 1998; Cole, 1996; Engström, 1987; Miettinen, 1999; Shaffer & Clinton, 2006). Transcendendo os clássicos dualismos natureza-sociedade, as perspectivas socioculturais realçam o papel mediador dos instrumentos culturais ou artefactos na relação entre agentes e objectos. A partir do conceito de acção mediada (Wertsch, 1993), a unidade básica de análise, acede-se a um olhar poliédrico sobre a acção humana e realça-se “um vínculo natural entre a acção – incluindo a acção psíquica – e os contextos culturais, institucionais e históricos onde esta acção se verifica” (Wertsch, 1998:49). A acção mediada, conceito cuja origem remonta aos anos 20 do século passado e, mais especificamente, à obra Vygotski (1986), realça a apropriação de uma grande

variedade de instrumentos culturais – falas sociais, géneros discursivos, teorias, normas, modos de acção e ferramentas (Vygotski, 1986) – no processo de construção da identidade individual (Bakhtin, 1995; Wertsch, 1993;1998; De Pablos, 1996), através das relações sociais que o indivíduo mantém e aprofunda. Este quadro teórico subentende a aprendizagem como um processo social, partilhado e distribuído, consolidado através de acções mediadas por diferentes instrumentos culturais e no contexto de núcleos activos como a família, a escola e outros grupos sociais (Vygotski, 1986; Wertsch, 1993; De Pablos, 1995; Cole, 1996). À operacionalização deste conceito de aprendizagem associam-se as aprendizagens de natureza colaborativa e as comunidades de aprendizagem.

Partindo da análise das teorias socioculturais e da teoria do actor-rede (Latour, 1993), Shaffer & Clinton (2006) realçam a premência em ampliar as matrizes pedagógicas, capazes de facilitar uma melhor compreensão sobre como se constrói o pensamento e a aprendizagem, nos processos de simulação (Turkle, 1997), próprios da cultura digital. Os autores argumentam que os desafios propostos pelas novas tecnologias interactivas exigem o aprofundamento de olhares sobre a relevância das aprendizagens realizadas na escola, face às demais aprendizagens promovidas em contextos informais, particularmente nos contextos de uso de ferramentas, como as consolas de jogos ou a Internet (Shaffer & Clinton, 2006). Realçando as virtualidades dos conceitos de acção mediada (Wertsch, 1998), da teoria da actividade (Engström, Miettinen & Punamaki, 1999), da cognição distribuída (Hutchins, 1995) e da mediação proposta por Latour (1993), Shaffer & Clinton (2006) formulam e propõem uma nova categoria analítica – *toolforthoughts* – para uma melhor compreensão dos processos de simulação associados a novas ferramentas cognitivas. Nestes contextos de acção, a relação tradicional do indivíduo com os instrumentos mediadores altera-se. Indivíduos e objectos são actantes numa relação de simbiose, de reciprocidade e mediação. O conceito de *toolforthoughts* associa-se a uma nova ecologia cognitiva em que o pensamento emerge da simulação, da interacção simétrica entre indivíduos e tecnologias (*idem*).

Entendendo-se que, no limite, indivíduos e artefactos possuem estatutos ontológicos diferenciados e assimétricos<sup>I</sup>, consideramos, no entanto, que do ponto de vista analítico, a categoria *toolforthoughts* poderá ter uma forte relevância no estudo das implicações pedagógicas do uso de novas ferramentas cognitivas e das experiências de aprendizagem que estas propõem. A aplicação desta categoria analítica ao estudo das dinâmicas de aprendizagem, no ensino superior realça a indisso-

<sup>I</sup> A simetria é um princípio metodológico central na teoria do actor-rede de Latour (Miettinen, 1999). Este princípio é, também, fortemente privilegiado na fundamentação do conceito de *toolforthoughts* de Shaffer e Clinton (2006).

ciabilidade de aprendizagens e instrumentos pedagógicos e reforça o vínculo dos diversos géneros discursivos, incluindo os discursos científicos, aos contextos de acção e de interacção. A capacidade de o indivíduo pensar e pensar-se, em função dos artefactos que usa, é especialmente relevante na actual geração de *e-learning* 2.0. A profusão de *software* livre e a possibilidade de os cibernautas participarem directamente na construção dos conteúdos da *web* desencadeará, no domínio educativo e, particularmente, no Ensino Superior, profundas mudanças nos modelos pedagógicos tradicionais e nos papéis de estudantes e professores deste nível de ensino.

### 3. Redes, comunidades e relações *online*

A reflexão pedagógica, no contexto da sociedade rede, privilegia as mudanças culturais e cognitivas induzidas pela nova morfologia social e as suas experiências de produção, comunicação e poder. Na linha do pensamento sociológico de Castells (1997), uma rede é um conjunto de actores (nós) interligados. O que um nó pode ser depende do tipo de redes a que pertence – mercados da bolsa, canais de televisão, entre outros. Embora as redes sejam formas antigas de organização social, é com o paradigma das novas tecnologias da informação que se expandem a toda a estrutura social, dando lugar a novas formas de sociabilidade caracterizadas pela não-materialidade, desterritorialização, descorporização e pelo espaço praticado (García Aretio, Ruiz & Domínguez, 2007).

Álvarez e Aguilar definem as redes sociais de interacção como “grupos de indivíduos que [...] se interrelacionam com um fim específico, caracterizado pela existência de fluxos de informação.” (2005:3). Estas redes são formadas por actores ou nós, vínculos ou relações e fluxos. Quando às novas sociabilidades *online* se associam vínculos relacionais de compromisso e partilha, emergem as cibercomunidades. Estas comunidades são construídas através da comunicação, negociação e partilha de significados, em espaços virtuais e por sentimentos de pertença, reciprocidade e identidades. O potencial social destes grupos advém do uso independente, descentralizado e maduro das tecnologias e está, necessariamente, associado, entre outros, aos valores de comunidade, democracia, educação, ciência, poder, cidadania.

A comunidade, enquanto unidade de investigação, tem sido privilegiada por uma grande diversidade de autores. Na sistematização apresentada por Garcia Aretio, Ruiz e Dominguez (2007), observamos que a investigação sobre as cibercomunidades tem variando em função dos olhares das diferentes correntes da ciências sociais e da evolução acelerada que a Internet tem sofrido ao longo da sua, ainda curta, existência. Se nos anos 90, Rheingold, Smith e Kollock e Jones pre-

conizavam uma visão estável, essencialista e romântica sobre as comunidades, hoje, esta perspectiva não dá resposta às transformações promovidas por ferramentas recentes, como a web 2.0, reclamando-se novos fundamentos epistemológicos que enquadrem as dimensões de complexidade e instabilidade associadas a estes grupos sociais (Domínguez, 2007). Da perspectiva de Rheingold, baseada na partilha cordial e quase fraterna entre indivíduos em comunidade, evoluiu-se para perspectivas que realçam as desigualdades e os conflitos nesses grupos ou, ainda, para postulados de natureza política. García Aretio, Ruiz e Domínguez (2007) recordam que Hine (2004) vincula o movimento comunitário na Internet, no final dos anos 80, a grupos de notícias que autores como Beniger (1987) consideram não serem verdadeiras comunidades, mas pseudo-comunidades. A partir de então, o debate sobre as comunidades virtuais deslocou-se dos essencialismos e das comparações entre a sociologia *online* e *offline* para as perspectivas de raiz cultural. Mais do que problematizar se os grupos eram, ou não, comunidades ou como poderiam denominar-se certas práticas sociais no ciberespaço, importava estudar o que acontece na Rede. García Aretio, Ruiz e Domínguez (2007) defendem que os recentes modelos analíticos das comunidades virtuais aproximam-se do modelo de comunidades políticas, cuja vocação fundamental se cruza com a noção de cidadania. Estas perspectivas coexistem, no entanto, com outras correntes que analisam as cibercomunidades a partir de modelos de sociabilidade (Castells, 2001), sendo estas interpretadas, como antes se aventa, enquanto redes de laços interpessoais fundados na sociabilidade, apoio, informação, sentimento de pertença e de identidade.

A reflexão sobre as comunidades não se esgota, porém, neste breve apontamento. O relatório elaborado por Barry Wellman *et al.* (2006) para o *Pew Internet & American Life Project* introduz novos dados que destacam a grande complexidade destes grupos sociais. Este relatório sublinha que a sociabilidade em rede está para além das interações virtuais, projectando-se, entre outros, no ambiente afectivo físico de relações amorosas, de amizade. Nesta mesma linha, o referido documento sugere, ainda, que os indivíduos mais ‘conectados’ virtualmente o são, também, na vida “física”, presencial. Estes dados sugerem dimensões próximas de relações interpessoais terciárias, próprias de redes centradas no “eu” (Domínguez, 2007).

A Internet, possibilitando a configuração de “comunidades personalizadas”, poderá constituir o suporte material do individualismo em rede. No entanto, este individualismo apresenta uma dimensão claramente social e aberta, baseada na escolha, por parte do sujeito, das redes de sociabilidade que respondem aos seus interesses particulares (*idem*).

A apropriação desta diversidade de perspectivas pela investigação educacional

tem-se processado no registo mais lento do que a evolução da Internet. Pittinsky (2006), na reflexão que produz sobre o futuro próximo da aprendizagem electrónica no ensino superior, atribui à comunidade o papel dinamizador de redes sociais educativas. Recuperando o conceito de capital social da obra de James Coleman (1998), o autor alia ao capital social – valor criado nas comunidades altamente conectadas –, o sentido de reciprocidade e confiança, as normas e os valores criados no âmbito de redes sociais. Trata-se, portanto, de uma forma de virtualização social que, como refere Lévy, atinge as “formas de estarmos juntos”, a formação do “nós” (1999:13). Reforçando esta perspectiva, Pittinsky (2006) defende que os objectivos mais promissores das iniciativas de aprendizagem electrónica, no futuro próximo, serão os que salientam o robustecimento dos laços entre professores e estudantes e estudantes entre si, em toda a rede de conexões.

Estes grupos sociais construídos no ciberespaço, com culturas próprias e desenvolvidos em torno de objectivos científicos e educativos, configuram as comunidades virtuais de aprendizagem. Estas comunidades constroem-se com as experiências que os indivíduos estabelecem entre si, *online* e *offline*, com os materiais de aprendizagem. Barberá (2004) sublinha que a constituição destas comunidades exige aos seus membros uma “maturidade virtual” que permita uma maior complexidade e estruturação do conhecimento partilhado, quer para cada um dos membros, quer para a comunidade no seu todo. Os objectivos de aprendizagem hão-de ser explícitos e partilhados e a comunicação suficientemente rica e capaz de manter a comunidade. As dinâmicas de participação devem ser de compromisso e interajuda na consecução das metas individuais e, sobretudo, do grupo.

À luz da perspectiva histórico-cultural, a comunidade virtual de aprendizagem organiza-se em torno de dois princípios básicos: a dialogia e a mediação. A dialogia convoca as dimensões cultural, interactiva e partilhada da identidade destes grupos. A mediação faz apelo à relação de indissociabilidade entre indivíduos e artefactos, podendo operacionalizar-se, entre outras, numa categoria de terceira ordem como a de *toolforthoughts*. Se atendermos ao *triângulo expandido* de Engeström (s/d.), a análise das aprendizagens mediadas deverá privilegiar as actividades de sujeitos ou subgrupos que actuam com artefactos, no contexto de comunidades orientadas por regras, normas e acções dirigidas para objectos e referenciais comuns (De Pablos, 2006). Neste quadro, o conceito de artefacto tem um papel interpretativo relevante.

Cole (1996) propõe a actualização do conceito em duas dimensões – simbólica e material – e a sua hierarquização segundo três níveis: primários<sup>2</sup>, secun-

<sup>2</sup> Os artefactos primários são instrumentos directamente ligados à produção material, como pregos, ahas, agulhas ou à produção social, como palavras, instrumentos de escrita, redes de comunicação, personagens míticas.



dários<sup>3</sup> e terciários<sup>4</sup>. Os artefactos são interpretados enquanto elementos constituintes de uma nova ecologia da aprendizagem, porque o são, também, da cultura, sendo parte integrante do cenário de simulação, do efêmero e diverso que caracteriza as cibersociabilidades actuais. Na nova ecologia da aprendizagem que propomos, a contradição (Engström, s/d), o conflito e as emoções, em geral, são também motores de inovação. A investigação desenvolvida na última década tende a integrar o conhecimento num sistema dinâmico enraizado nas dimensões intelectuais e afectivas da experiência humana (Gavelek & Gover, 1996). Os processos afectivos analisam-se na sua dimensão narrativa, nos vínculos que o indivíduo estabelece com outras pessoas, lugares, acontecimentos e artefactos (Rebollo, 2004). À luz desta abordagem, a investigação sobre as comunidades de aprendizagem deve perspectivar as emoções não em função do impacto que estas têm nestas comunidades e nas aprendizagens que nela se promovem, mas enquanto dimensões essenciais destes grupos educativos: “A qualidade emergente da emoção tem implicações importantes para a educação [...] indica a nossa conscientização progressiva dos processos de ensino e de aprendizagem não transmissivos, mas relacionais” (Gavelek & Gover, 1996:11). A dimensão emocional nas aprendizagens assume uma particular relevância em ambientes virtuais. A investigação desenvolvida por Swan (2002) realça a importância das emoções na regulação das comunidades virtuais de aprendizagem. Cognição e emoção, independência cognitiva e interdependência social (Garrison & Anderson, 2005) e afectiva são princípios estruturantes das dinâmicas relacionais nas comunidades virtuais de aprendizagem.

#### 4. Metodologias de análise de dinâmicas interpessoais *online*

O aprofundamento da investigação sobre as comunidades virtuais de aprendizagem não constitui uma opção pontual, momentânea e reclama a adopção de dinâmicas de pesquisa interdisciplinares, capazes de desconstruir a complexidade socioeducativa e relacional destes grupos. É nesta lógica que o projecto “@prende.com” elege, como unidade de investigação, a Comunidade de Aprendizagem e procura identificar metodologias de análise adequadas ao estudo deste

<sup>3</sup> Os artefactos secundários são a representação dos instrumentos primários e modos de acção. Os artefactos secundários têm um papel importante na preservação e transmissão de modos de acção e de crenças.

<sup>4</sup> Os artefactos terciários são formas mais autónomas do que as anteriores, sendo, portanto, menos regulados por normas e convenções. Situam-se ao nível da imaginação e reenviam para o domínio da criação conceptual e artística (Cole, 1996).

fenómeno. As opções metodológicas são de natureza qualitativa, pois importa adoptar uma abordagem interpretativa, naturalista, cultural e multimetódica (Denzin & Lincoln, 1994) da realidade em estudo.

No estudo empírico realizado, a exploração das vivências de estudantes que frequentam cursos de mestrado *online* e presenciais inicia-se com a *captura* de discursos (Dominguez, 2007), assíncronos e síncronos, produzidos em fóruns de discussão e no contexto de entrevistas, respectivamente. A informação obtida consolida-se com a aplicação de instrumentos, adaptados, como o CUCEI (Zavalloni e Louis-Guérin, 1984) e o IIP (Fraser, 1986; Nair, 1999). As narrativas são analisadas segundo as perspectivas de Smolka (1996), De Pablos *et al.* (1999) e Rebollo (2001) e complementam-se com a metodologia de análise reticular de redes sociais (Domínguez & Alonso, 2005; Hanneman & Riddle, 2005; Álvarez & Aguilar, 2005). Pelas narrativas produzidas no âmbito das entrevistas, acedemos aos percursos, às intencionalidades, aos contextos e às metas de acção e interacção nas comunidades de aprendizagem. A partir dos fóruns de discussão, desocultam-se estratégias de apresentação, discussão e aprofundamento do conhecimento, identificam-se regras de negociação e organização da comunidade (Swan, 2002), analisam-se dinâmicas relacionais (Aires, Teixeira, Azevedo, Gaspar, Silva, Laranjeiro, 2006b), estratégias de resolução de dilemas e de negociação de consensos. A análise reticular de redes sociais facilita-nos o acesso à estrutura das interacções (Domínguez e Alonso, 2005; Hanneman & Riddle, 2005) desenvolvidas entre os agentes da comunidade virtual de aprendizagem (Aires, Teixeira, Azevedo, Gaspar, Silva, 2006a), através de indicadores como densidade, centralidade, centralização, mediação e proximidade (Álvarez & Aguilar, 2005). À semelhança de investigações anteriores (Dominguez & Alonso, 2005), no projecto @prende.com este pluralismo metodológico contribuiu para uma abordagem dialógica das vivências virtuais em comunidade (Bakhtin, 1995; Rogoff, 1994; Wertsch, 1993).

## 5. Breves considerações finais

Palloff e Pratt preconizavam, em 1999, a urgência em adoptar um novo paradigma educacional, capaz de ultrapassar abordagens tradicionais suportadas por modelos de comunicação fechados e unilaterais e de devolver aos estudantes um papel central na acção educativa. A centralidade que o estudante tem neste novo paradigma educativo obriga não só à redefinição das competências exigidas nestes novos contextos de aprendizagem, como também à transformação do tradicional perfil do professor no Ensino Superior para o de agente facilitador, dinamizador, regulador das aprendizagens.

Sabemos que a diversidade de discursos, cenários e instrumentos disponíveis na Internet permite a criação de amplos espaços de conhecimento. Mas para que esta amplitude e heterogeneidade discursiva se incorpore em contextos educativos virtuais, as actividades pedagógicas *online* devem ser perspectivadas como “zonas de desenvolvimento próximo” (Vygotski, 1979) visando a apropriação de um leque cada vez mais amplo de géneros discursivos.

O estudo desenvolvido no âmbito do projecto “@prende.com” sobre comunidades virtuais de aprendizagem e relações interpessoais retoma um conjunto de opções teórico-metodológicas que permitem a interpretação de dinâmicas de aprendizagem e relacionais verificadas nestes grupos. No entanto, autores como Dominguez (2007), sugerem o aprofundamento de um conjunto de questões que nos parece relevante para futuras pesquisas. A investigação sobre sociabilidades em contextos educativos *online* deve ampliar o espectro de análise das Comunidades de Aprendizagem para outros grupos sociais. Retomando Latour, Dominguez (2007) recorda que não existe um só grupo de pertença, mas uma grande multiplicidade de grupos e com graus de heterogeneidade muito amplos. As acções educativas prolongam-se no contexto de múltiplas interacções, até ao limite de nem sempre ser o sujeito quem as inicia, podendo estas interacções ser iniciadas por ferramentas informáticas altamente interactivas. Neste contexto, mais importante do que privilegiar a dimensão virtual ou material, presencial, será privilegiar os factos sociais e educativos mediados por diferentes artefactos, pois “o ‘social’ é, afinal, uma associação momentânea que se deduz interpretando as formas de agrupamento dos actores” (Dominguez, 2007:50). Esta perspectiva poderá sugerir a necessidade de ser revista a centralidade actual do conceito de comunidade virtual de aprendizagem, na investigação educacional, e de ampliar o estudo das aprendizagens mediadas a outros grupos constituídos em espaços virtuais e presenciais convencionais.

Por outro lado, a investigação sobre as culturas e relações, os comportamentos e processos de aprendizagem virtual não se limita à análise das interacções verbais. O estudo das interacções em fóruns de discussão, nas comunidades virtuais de aprendizagem, pode adquirir uma maior densidade interpretativa com a análise de imagens, registos em video e audio destes grupos educativos, a partir da aplicação de métodos mistos (Domínguez & Alonso, 2005) integradores de métodos qualitativos clássicos e de métodos estruturais e de análise de redes sociais (Aires, Teixeira, Azevedo, Gaspar, Silva, 2006a). Em síntese, os horizontes da investigação sobre comunicação, aprendizagem e interacções sociais em espaços virtuais ampliaram-se profundamente nos últimos anos. Espera-se que a problemática estudada no projecto “@prende.com” seja o ponto de partida para a identificação de novas perspectivas que permitam compreender as dinâmicas comunicativas, identitárias e de aprendizagem *online*, no Ensino Superior.

## Referências Bibliográficas

- AIRES, L., GASPAR, I., AZEVEDO, J., TEIXEIRA, A. e SILVA, S. (2006a). "Comunidades de aprendizagem: das dinâmicas de interacção à construção de identidades online". *I Jornadas Internacionais do Centro de Estudos em Educação & Inovação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (a aguardar publicação em suporte digital).
- AIRES, L., TEIXEIRA, A., AZEVEDO, J., GASPAR, I. e SILVA, S. (2006b). "Alteridad y emociones en las comunidades virtuales de aprendizaje". *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7 (2). Disponível em: [http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_07\\_02/n7\\_02\\_luisa\\_aires.pdf](http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07_02/n7_02_luisa_aires.pdf)
- ÁLVAREZ, A. e AGUILAR, N. (2005). *Manual Introductorio al Análisis de Redes Sociales: Medidas de Centralidad*. Disponível em: [http://revista-redes.rediris.es/webredes/talleres/Manual\\_ARS.pdf](http://revista-redes.rediris.es/webredes/talleres/Manual_ARS.pdf). [Consultado em Janeiro de 2006].
- ARDIZZONE, P. e RIVOLTELLA, P. (2004). *Didáctica para el e-learning*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- AREA, M. (2004). *Los Medios y las Tecnologías en la Educación*. Madrid: Pirámide.
- BAKHTIN, M. (1979, 1995). *La estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. La Sociedad Red*. Vol. I. Madrid: Alianza Editorial
- CASTELLS, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Areté.
- COLE, M. (1996). *Cultural Psychology. A once and a future discipline*. Harvard University Press.
- COLEMAN, J. (1998). "Social Capital in the Creation of Human Capital", *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- COLÁS, P. e DE PABLOS, J. (coords.) (2005). *La Universidad en la Unión Europea. El espacio superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- DE PABLOS, J. (2006). "El marco del campo de las Tecnologías de la Información. Herramientas conceptuales para interpretar la mediación tecnológica educativa. *Revista TELOS*, 67, Segunda Época. Disponível: <http://www.campusred.net/telos/cuadernoImprimible.asp?idarticulo=3&rev=67> [Consultado: 23.07.08]
- DE PABLOS, J. (1996). *Tecnología y Educación. Una aproximación sociocultural*. Barcelona: Cedecs Editorial.
- DE PABLOS, J. (1995): *La mediación de la televisión en el ámbito de la educación de adultos (Diseño con un nivel microgenético)*. Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación (investigação inédita).
- DE PABLOS, J., REBOLLO, M. A e AIRES, L. (1999). "Para un estudio de las aportaciones de Mijail Bajtin a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa". *Revista de Educación*, 223-253.
- DENZIN, N. (1994). "The art and politics of interpretation". In N. Denzin e Y, Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Califónia: Sage.
- DENZIN N. e LINCOLN, Y. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Califónia: Sage.
- DOMÍNGUEZ F., D. e ALONSO D., L. (2005). "Evaluación mixta de comunidades de aprendizaje en línea". Disponível em el ARCHIVO del Observatorio para la CiberSociedad em <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=205>

- DOMÍNGUEZ F., D. (2007). “Sobre la intención de la etnografía virtual”, *Revista Electrónica de Teoría de la Educación. Educación, Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 8, nº 1, Universidad de Salamanca. Disponível: [www.usal.es/teoriaeducacion](http://www.usal.es/teoriaeducacion) [consultado:30.07.07]
- ENGESTRÖM, Y. (s.d.). *Learning by Expanding: An Activity – Theoretical Approach to Developmental Research*. Disponível: <http://communication.ucsd.edu/LCHC/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm> [Consultado: 02.08.07]
- FEENBERG, A. (1991). *The critical theory of technology*. New York: Oxford University Press.
- FONTANA, A. e FREY, J. (1994). “Interviewing: the art of science”. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Califónia: Sage.
- GARCÍA ARETIO, L. (coord.); RUIZ, M.; DOMÍNGUEZ FIGAREDO, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- GARRISON, D. e ANSERSON, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- GAVELEK, J e GOVER, M. (1996). *Educating the emotions: implications of a relational view of knowing for learning and development*. Disponível: <http://msu.edu/user/govermar> [Consultado: 05.09.2005].
- GLASER, B. G. e STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- HANNEMAN, R. A. e RIDDLE, M. (2005). *Introduction to Social Network Methods*. Riverside, CA: University of California, Riverside. Disponível: <http://faculty.ucr.edu/~hanneman/>. [Consultado: 20.01.2006].
- HINE, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- LATOUR, B. (1993). *We have never been modern*. Massachusetts: Harvard University Press.
- LÉVY, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- MIETTINEN, R. (1999). “The Riddle of Things: Activity Theory and Actor-Network Theory as Approaches to Studying Innovations”. *Mind, Culture and Activity*, 6 (3), 170-195, University of California, L.C.H.C.
- PALLOF, R. e PRATT, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace. Effective Strategies for the Online Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- PISCITELLI, A. (2002). *Ciberculturas 2.0 en la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires: Paidós.
- PITTINSKY, M. (comp.) (2006). *La Universidad conectada*. Malaga: Edicones Aljibe.
- REBOLLO, M. A. (2001). *Discurso y Educación*. Sevilla: Mergablum.
- REBOLLO, M. A. (2004). “La Educación Emocional desde la perspectiva de genero”, M. A. Rebollo, Inmaculada Mercado (coords.), *Mujer y Desarrollo en el siglo XXI: Voces para la igualdad*. Madrid: McGraw-Hill.
- RHEINGOLD, H. (1993). *Virtual Communities*. Addison-Wesley.
- ROGOFF, B. (1994). *Los aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- SMOLKA, A. L. (1996). “Voices on discourse: some conceptions and issues in psychological studies”. Comunicação apresentada na *II conference for Sociocultural Research*, Geneve (documento policopiado).

- SHAFFER, D. e CLINTONS, S. (2006). "Toolforthoughts: Reexamining Thinking in the Digital Age", *Mind, Culture and Activity*, 13 (4), 283-300, University of California, L.C.H.C.
- SWAN, K. (2002). Building learning communities in online courses: the importance of interaction, *Education, Communications and Information*, 2 (1), 23-49.
- TURKLE, S. (1997). *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet* Barcelona: Paidós Ibérica.
- VYGOTSKI, L. (1986). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard Mass: Harvard University Press.
- WELLMAN, B. e BOASE, J. e HOORIGAN, J. B. e RAINIE, L. (2006). "The strength of Internet Ties: The internet and email aid users in maintaining their social networks and provide pathways to help when people face their decisions", *Pew Internet & American Life*. Disponível: [http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP\\_Internet\\_ties.pdf](http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_Internet_ties.pdf) [Consultado: 30.06.07]
- WERTSCH, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- WERTSCH, J. (1998). *La mente en acción*. Argentina: Aique.



# Algunas reflexiones sobre las tecnologías digitales y su impacto a diferentes niveles sociales y educativos

*Juan de Pablos Pons\**

La Educación es un escenario privilegiado para el análisis del impacto social de las tecnologías digitales. En este artículo se analiza la paradoja del reto de la sociedad de la información y el drama de la brecha digital y se profundiza el papel de las nuevas tecnologías y los cambios tecnológicos en la innovación educativa.

**Palabras clave:** Tecnologías Digitales, Sociedad de la Información, Brecha Digital, Cambio Tecnológico, Innovación Educativa.

## 1. La Sociedad de la Información como reto y la brecha digital como drama

El concepto de “Sociedad de la Información” se ha desarrollado al hilo de la difusión de la globalización, término que ha tomado una acepción preferentemente económica, y cuya principal meta consiste en acelerar la instauración de una economía abierta y autorregulada a escala mundial. En línea con esta realidad, los países desarrollados han aplicado políticas para el avance de las infraestructuras que apoyan la implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Y en clave económica se han intensificado las estrategias dirigidas a los países emergentes para que dejen vía libre a la inversión de las empresas de telecomunicaciones e informática, en busca de nuevos mercados para difundir a escala global su producción.

La implantación generalizada en las sociedades avanzadas de un conjunto de tecnologías de la información y la comunicación está siendo uno de los factores determinantes en cambios que ya son visibles en nuestros entornos, tanto particulares como públicos. Se trata de transformaciones a muchos niveles que afectan a aspectos desde la educación hasta la salud, el ocio o el desempeño profesional. A esta nueva realidad la identificamos como Sociedad de la Información. Todo esto significa que están cambiando las formas de acceso, utilización y difusión de

\* Universidad de Sevilla, [jpablos@us.es](mailto:jpablos@us.es)



la información y las modalidades de comunicación a escala planetaria. La repercusión y consecuencias de esta realidad, vinculada al uso de estas tecnologías, puede llegar a ser muy variada. Resulta llamativo que en algunos países de África se pueda producir una revolución tecnológica antes de que les alcance la revolución industrial. Esta realidad sin duda está propiciando mayores desequilibrios económicos, sociales y tecnológicos que denunciamos con la expresión “brecha digital”, que puede ser explicada como una extensión de la brecha económica existente desde siempre entre los países desarrollados y los países con economías emergentes (Qui, Davis y Gregory, 2003).

Consecuentemente, en los esfuerzos por reducir la brecha digital el componente económico tiene un gran peso, sin embargo debe señalarse que la educación tiene un importante papel a desempeñar. La formación integral en TIC (es decir no solamente instrumental) de los docentes y su contribución para hacer más próximas las tecnologías a los estudiantes, facilitando así la comprensión del fenómeno mediático en su conjunto, y la necesaria adaptación de las personas a los nuevos requerimientos de la Sociedad de la Información, constituye un factor de gran importancia para adaptarnos, no solamente a las tecnologías sino a las características de la nueva realidad en la que nos desenvolvemos. No se trata únicamente de disponer de las tecnologías, es necesario que representen un factor de comprensión, mejora y proyección para sus usuarios. Para el desarrollo de este análisis sobre el papel de las tecnologías en el campo de la educación, resulta relevante profundizar en su impacto y posibilidades en función de los diferentes niveles educativos (De Pablos y Villaciervos, 2005).

## **2. El papel de las nuevas tecnologías en el mundo actual**

El siglo XX manejó durante buena parte de su ciclo una visión utópica del futuro y concluyó como una utopía negativa donde la realidad transcurre en términos opuestos al ideal promulgado por los utópicos contemporáneos. La revolución digital es una utopía que ha tomado forma durante los últimos diez años del siglo pasado. El final del ciclo de algunas revoluciones políticas como la soviética, nacida en 1917 y cerrada simbólicamente con la caída del muro de Berlín en 1989, se ha relacionado con el auge de las nuevas tecnologías digitales. Todo ello ha sucedido en un contexto donde el desencanto sufrido por el desgaste de las ideologías ha propiciado nuevas visiones como el postmodernismo. Las distintas corrientes del movimiento postmoderno aparecieron en la segunda parte del siglo XX. Histórica, ideológica y metodológicamente diversas, comparten la idea-fuerza de que la renovación radical de las formas tradicionales en el arte, la cultura, el

pensamiento y la vida social han fracasado en su intento de lograr la emancipación de la humanidad. El postmodernismo defiende la hibridación de las ideas, la cultura popular, el descentramiento en definitiva, de la autoridad intelectual y científica. José Luis Molinuevo (2006) se pregunta si realmente se ha producido una revolución digital, o simplemente ha quedado reducida a su forma utópica, es decir, una expresión metafórica. En todo caso, las metáforas han contribuido en buena medida a que entendamos la utilidad de las tecnologías.

Esta crisis de pensamiento debe hacernos reflexionar sobre el excesivo optimismo de las utopías digitales extremas, en todas sus variantes, vinculadas hoy en gran medida a la biotecnología. Molinuevo señala esta crisis como causa de la actual transformación de todos los sistemas de transmisión de la información. Y propone como clave interpretativa un humanismo capaz de integrar las dos culturas. La de lo virtual y la de lo real, proclive a la medida y consciente de que el ser humano es –lejos de todo determinismo y todo reduccionismo– un ser tecnológico. En función de las consideraciones anteriores, se trata de asumir la importancia de las tecnologías en el mundo actual, pero haciéndolo con un criterio equidistante entre lo utópico y lo reaccionario (Molinuevo, 2004).

En ese proceso de cambio de visión asumieron importantes niveles de protagonismo las llamadas nuevas tecnologías como elementos de ruptura y cambio. De hecho, hay autores que analizan las tecnologías como un factor transformador (Shallis, 1984; Sancho, 2006). Si algo caracteriza al desarrollo tecnológico es que remite permanentemente hacia el futuro. Sin embargo, en los comienzos del siglo XXI las nuevas tecnologías ya no se contemplan como un factor revolucionario, sino que vienen contribuyendo a una serie de cambios vinculados a la evolución de distintas realidades. De hecho, ha dejado de utilizarse el término revolución, en relación con las tecnologías y el sentido actual más aceptado ha derivado hacia una expresión posiblemente más precisa: la metáfora. Se trata, por tanto, de interpretar la incorporación de cambios producidos en diferentes órdenes de la vida a través del impacto de las tecnologías. Esto supone considerarlas como componentes inicialmente ajenos, que han pasado a formar parte significativa de algunas de nuestras realidades y actividades cotidianas. El término impacto es otra de las metáforas tomadas del mundo físico para explicar la presencia de los nuevos medios en cada vez más ámbitos sociales, económicos, culturales o de ocio (Molinuevo, 2006, 97).

En todo caso, la vieja dicotomía entre reaccionarios temerosos del cambio y defensores de la utopía tecnológica sigue presente; sin embargo resulta útil para disponer de una visión más objetiva, basada en una visión analítica y crítica. La tecnología determina hoy, en buena medida, el actual horizonte social, cultural, político e incluso antropológico, como ya anticiparon los futuristas con el entusiasmo de quien cree que progreso social y progreso tecnológico van de la mano,

y lo lamentaron los filósofos de la existencia, proclives a denunciar la deshumanización y el desarraigo causados por la universalización de la técnica y la reducción de todo conocimiento a mera información. Este análisis dicotomizado también se ha aplicado al campo de la educación en términos de tecnofilia y tecnofobia, como formas de ocultación de la problemática de la educación escolar (Sancho, 1998).

### 3. Las posibles consecuencias del cambio tecnológico

Neil Postman (1931-2003) discípulo de McLuhan y profesor de ecología de los medios en la Universidad de Nueva York, es un autor con gran capacidad para provocar a través de sus escritos una reflexión crítica y constituye un excelente referente para profundizar en los planteamientos aquí manejados hasta ahora. Su interés por los temas educativos supone un valor añadido para nuestras reflexiones. En cuanto a su perfil ideológico, simplemente la cita de una de sus obras, La enseñanza como actividad crítica (1981), traducción piadosa del título original *Teaching as a Subversive Activity*,<sup>1</sup> es por sí mismo toda una declaración de intenciones.

En el año 1998 Neil Postman dictó una conferencia, muy citada en Internet<sup>2</sup>, en el “Congreso Internacional sobre Nuevas Tecnologías y Persona Humana: Comunicando la fe en el Nuevo Milenio”, con el título: *Cinco cosas que necesitamos saber sobre el cambio tecnológico*. Una síntesis de su propuesta puede quedar expresada en forma de tesis, de la siguiente manera: 1. – La cultura siempre paga el precio de la tecnología; 2. – Siempre hay ganadores y perdedores en el cambio tecnológico; 3. – Toda la tecnología tiene una filosofía; 4. – El cambio tecnológico no es aditivo; es ecológico; 5. – Los medios de comunicación tienden a convertirse en míticos. A continuación, sobre la base de estas premisas formuladas por Postman presentamos algunas consideraciones.

Primera tesis. “La cultura siempre paga el precio de la tecnología”.

Neil Postman consideró el cambio tecnológico como intercambio, basándose en el uso de potentes metáforas, recurso habitual en él, expresó esta propuesta como “el pacto de Fausto”. La tecnología da y la tecnología quita. Todo cambio tecnológico implica ventajas e inconvenientes. No toda nueva tecnología implica necesariamente mayores ventajas. Es indispensable, además, reparar en todo aquello que podría resultar afectado por el desarrollo de aquella. De acuerdo con McLuhan, toda tecnología admite ser considerada como extensión de los sentidos, órganos o

<sup>1</sup> Publicado originalmente en 1971.

<sup>2</sup> <http://www.globalizacion.org/desarrollo/PostmanCambioTecnologico.htm>.

facultades del hombre. La introducción de cada nueva tecnología inevitablemente altera la ecología cultural de las sociedades: "Cualquier extensión, sea de la piel, de la mano o del pie, afecta a todo el complejo psíquico y social" (McLuhan, 1996: 26). La dialéctica del cambio tecnológico definitivamente resulta inquietante. La cultura, afirmaba Postman, siempre paga un precio por la tecnología.

Segunda tesis. "Siempre hay ganadores y perdedores con el cambio tecnológico".

Las posibles ventajas y desventajas de las nuevas tecnologías nunca son distribuidas equitativamente entre la población. Postman denunció que los beneficios de las tecnologías no necesariamente son destinados a elevar la calidad de vida de la mayoría de las personas. De cada nueva tecnología se desprenden beneficios para determinados sectores de la sociedad mientras que otros sectores resultan perjudicados.

Postman anticipó que la gran revolución informática produciría ganadores y perdedores. El teórico norteamericano parece ubicarse a contracorriente de los llamados tecnofílicos, al afirmar que no basta disponer de abundante información para asegurar una transformación positiva de las sociedades.

Tercera tesis. "Toda tecnología tiene una filosofía".

Mediante esta expresión plantea cómo la tecnología nos hace usar nuestra mente, en qué medida nos hace usar nuestros cuerpos, en qué grado codifica nuestro mundo, y a cuales de nuestros sentidos amplifica, así como a cuales de nuestras emociones y tendencias intelectuales desatiende. Postman recurre a un conjunto de analogías para explicarla: toda tecnología tiene una filosofía. Esta tesis, como reconoce el propio Postman, admite ser considerada como una lógica extensión de una de las principales formulaciones que Marshall McLuhan propuso en la obra *Comprender a los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*, al formular su conocido aforismo: *el medio es el mensaje*.

Cuarta tesis. "El cambio tecnológico no es aditivo; es ecológico".

Los efectos de los cambios tecnológicos son múltiples y complejos. En algunas ocasiones los efectos pueden resultar irreversibles. Marshall McLuhan también insistía en la necesidad de ser cautelosos al emprender el análisis de las innovaciones tecnológicas: "Los efectos de la tecnología no se producen al nivel de las opiniones o de los conceptos, sino que modifican los índices sensoriales, o pautas de percepción, regularmente y sin encontrar resistencia" (McLuhan. 1996: 39). Mediante el uso irresponsable de las nuevas tecnologías, señala Postman, es posible alterar pautas culturales, ritos y tradiciones. Por ende es necesario proceder con extrema cautela.

Quinta tesis. "Los medios de comunicación tienden a percibirse como míticos".

La visión mítica implica sustraerse o ignorar las condiciones históricas, políticas y culturales en las cuales se inscribe la producción de determinados objetos. Aquí el término mítico está utilizado en el sentido propuesto por Roland Barthes. Este utilizó la palabra "mito" para referirse a la tendencia generalizada por considerar las creaciones tecnológicas como si fueran creaciones divinas, como si formaran parte del orden natural de las cosas.

Para Postman, nuestro entusiasmo por la tecnología puede evolucionar hacia una forma de idolatría y nuestra creencia en sus beneficios puede ser una falsa realidad. La mejor manera de ver a la tecnología es como a un intruso o extraño, recordando que la tecnología no es parte de un plan divino sino el producto de la creatividad humana y nuestro orgullo, y su capacidad para el bien o el mal queda siempre pendiente de lo que los humanos digamos que puede hacer por nosotros y a nosotros.

En síntesis, las cinco tesis formuladas por Postman pueden ser consideradas como argumentaciones que permiten matizar la forma en cómo el cambio tecnológico impacta en las manifestaciones sociales, económicas y culturales de las sociedades contemporáneas; de manera que gran parte de su imagen positiva no es el resultado de sus beneficios reales, sino de grandes campañas de *marketing*, que forman parte del propio sistema tecnológico.

Más recientemente, en una de sus últimas publicaciones, Neil Postman, ha planteado una distinción relevante entre una tecnología y un medio. Así, una tecnología se convierte en un medio cuando obtiene un lugar en un contexto social determinado. De tal manera que, una tecnología es simplemente una herramienta, una máquina, mientras que un medio es una creación social y cultural (Postman, 2006, 145). Este planteamiento implica que la utilización de una tecnología por parte de una determinada cultura en particular no es necesariamente la única forma en que puede ser utilizada. En consecuencia es posible utilizar una tecnología de modo que sus consecuencias sociales, económicas o políticas sean muy diferentes de una cultura a otra. Por lo tanto, esa "transformación" de una tecnología en un medio útil y aplicable, es un proceso que tiene que llevarse a cabo tanto en un plano social e institucional, como en un plano personal, buscando y encontrando esa "utilidad real" que la tecnología puede aportar como valor añadido.

#### **4. La innovación educativa y su vinculación con la utilización de las TIC**

La incorporación de las TIC en los proyectos educativos de centros de enseñanza debe ir acompañada de innovaciones pedagógicas referidas a diferentes dimensiones como las estructuras y modos de organización escolar, los métodos

de enseñanza o sistemas evaluativos. Muchos investigadores señalan que deben desarrollarse proyectos de investigación dirigidos a comprender las características de las innovaciones tecnológicas exitosas, tanto en contextos locales, regionales o nacionales.

Por lo tanto, la innovación educativa es un concepto clave ya que se dedican muchos recursos y esfuerzos a propiciar procesos de innovación en las aulas de los diferentes niveles educativos. Existen muchas aproximaciones a este concepto. Aquí se propone una definición de innovación educativa formulada por Landow, entendida como el conjunto de iniciativas que induzcan a los profesionales a pensar de un modo nuevo en la forma que tienen de hacer sus tareas. No se trata de un manejo ambicioso del concepto en el sentido de que los cambios venidos de la innovación sean radicales o totales, sino que esos modos nuevos de hacer las cosas puedan conducir a un cambio beneficioso, aunque no tenga éxito o no dure mucho tiempo. Sin embargo, aportan el valor de repensar la enseñanza y el aprendizaje.

Es decir, lo relevante es el desarrollo del proceso no el resultado final. Tal como se señala en el mundo de la literatura con insistencia, lo importante es el viaje no el destino. Lo que aporta son las experiencias vividas para llegar a un lugar, no el lugar en sí mismo.

Las instituciones educativas, todavía aferradas a las prácticas formativas basadas en la tradición de la letra impresa, necesitan repensar sus formas de funcionamiento. En palabras de Ilana Snyder (2004) es necesario rediseñar el modelo industrial de educación en función de que los jóvenes precisarán de complejos repertorios de alfabetismo fuera de las instituciones educativas. En lugar de repensar la escolarización, las escuelas están adaptando las tecnologías para hacerlas similares a la escuela. Bigum (citado por Snyder) ha planteado el desarrollo de una sensibilidad de diseño basada en la relación, para que los centros educativos cambien el centro de atención desde cómo integrar las TIC en el currículum a cómo considerar a las propias escuelas como una organización social que se relaciona con otras instituciones sociales, los gobiernos y otras escuelas.

## Bibliografía

- DE PABLOS, J. Y VILLACIERVOS, P. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior y las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Percepciones y demandas del profesorado. *Revista de Educación*, 337, pp. 99-124.
- McLUHAN, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona, Paidós.
- MOLINUEVO, J. L. (2004). *Humanismo y nuevas tecnologías*. Madrid, Alianza Editorial.

- MOLINUEVO, J. L. (2006). La vida en tiempo real. La crisis de las utopías digitales. Madrid, Biblioteca Nueva.
- PITTINSKY, M. (Comp.) (2006). La Universidad conectada. Perspectivas del impacto de Internet en la educación superior. Málaga, Ediciones Aljibe.
- POSTMAN, N. Y WINGARTNER, CH. (1981). La enseñanza como actividad crítica. Barcelona, Editorial Fontanella.
- POSTMAN, N. (2006). Cuestionamiento de los medios de comunicación, en Pittinsky, M.: La Universidad conectada. Perspectivas del impacto de Internet en la educación superior. Málaga, Ediciones Aljibe, 143-155.
- QUI, M., DAVIS, S. Y GREGORY, S. (2003). Students' attitudes toward web-based course management system features. IACIS, pp. 672-678.
- SANCHO, J. M. (1998). La tecnología: un modo de transformar el mundo cargado de ambivalencia, en Sancho, J.M.: Para una tecnología educativa. Barcelona, Horsori Editorial, pp. 13-38.
- SANCHO, J. M. (2006). De tecnologías de la información y la comunicación a recursos educativos, en Sancho, J.M., Tecnologías para transformar la educación. Madrid: UNIA/Akal, pp. 15-49.
- SHALLIS, M. (1984). El ídolo de silicio. Barcelona, Salvat.
- SNYDER, I. (comp.) (2004). Alfabetismos digitales. Comunicación, Innovación y Educación en la Era Electrónica. Málaga, Ediciones Aljibe.

# Las emociones desde un prisma sociocultural: aprendizaje online y emociones

*M.<sup>a</sup> Angeles Rebollo, Rafael García, Raquel Barragán, Olga Buzón\**

En este artículo presentamos un estudio sobre la identificación de patrones emocionales en contextos educativos on line. Una de las contribuciones de este trabajo es la construcción de un sistema de indicadores empíricos para detectar discursos emocionales en los modelos de e-learning.

**Palabras clave:** Comunicación emocional, Teoría sociocultural, Aprendizaje on line, Andamiaje, E-learning.

## 1. Introducción

El estudio de las emociones desde una perspectiva educativa ha estado marcado por la miopía de la ciencia del siglo XX a tratar las emociones como objeto de estudio. Las concepciones racionalistas y empiristas dominantes en la ciencia moderna, que consideraban a la persona como un sujeto racional coherente, permanente e inmutable han derivado en una invisibilidad social y científica de las emociones y, como consecuencia en una invisibilidad de metodologías científicas y de modelos pedagógicos aplicados. La irrupción de nuevas concepciones científicas ha venido a sustentar una concepción de la persona como ser histórico, construido socialmente en interacción con los contextos sociales, lo que ha abierto la puerta a las emociones.

En este texto, adoptamos una de estas teorías: la teoría sociocultural, la cual se apoya en la consideración de que las emociones se construyen socialmente y, son interiorizadas como patrón emocional personal. Nociones tales como andamiaje, regulación, etc. parecen asociarse a esta línea pedagógica. Este nuevo enfoque sobre las emociones así como las nociones que propone para su abordaje parecen mostrarse útiles en el campo educativo. Pero los contenidos y cuestiones que aquí presentamos no están cerradas y hay numerosos interrogantes y caminos que se abren a partir de su planteamiento inicial: ¿qué emociones se ven implicadas en las experiencias educativas y por qué? ¿qué emociones despierta el aprendizaje

\* Universidad de Sevilla, [rebollo@us.es](mailto:rebollo@us.es), [rafaelgarcia@us.es](mailto:rafaelgarcia@us.es).



online? ¿de qué depende que estas experiencias emocionales sean positivas?, etc. Esperamos que las posibilidades de esta teoría sobre la educación de las emociones despierte el interés y estimule la reflexión sobre el tema.

De igual forma, presentamos sendos estudios sobre las emociones en el aprendizaje online basados en conceptos y nociones de la teoría sociocultural.

## 2. ¿Qué son las emociones?

Existen algunas ideas sobre las emociones casi universalmente aceptadas en la comunidad científica. Estas se refieren a la definición amplia de los términos emoción y sentimiento y a la tipología de emociones que existen. En cuanto a su definición,

- la *emoción* se entiende como un estado transitorio y complejo del organismo caracterizado por una fuerte excitación o perturbación, es decir, como una transformación brusca y momentánea del equilibrio de la estructura psicofísica del individuo relativa a impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos,
- mientras que el *sentimiento* hace referencia a un estado afectivo del ánimo producido por causas que lo impresionan vivamente, teniendo éste un carácter menos intenso, con menos manifestaciones físicas pero más perdurables en el tiempo. El sentimiento es una determinada forma de responder a múltiples situaciones.

A partir de aquí, la bibliografía especializada presenta términos más específicos que le permiten un abordaje científico (Lewis y Haviland-Jones, 2000; Plutchick, 2003; Davidson, Scherer y Goldsmith, 2003; Bisquerra, 2000). Así, según las teorías y fundamentos que las inspiran podemos encontrar términos tales como: rasgo emocional, estado emocional, experiencia emocional, estilo afectivo, regulación emocional, etc. a través de los cuales se estudia la emoción. Cada uno de estos términos representa distintas caras o dimensiones de un mismo fenómeno. En síntesis, la ciencia ha venido a aportar evidencias empíricas del carácter multidimensional del término emoción.

Nos parece importante también romper algunos mitos y estereotipos sobre las emociones. Uno de ellos se refiere a que las emociones son irracionales y no dependen del pensamiento. Parece claro que cuando una persona experimenta y expresa una emoción, nos está indicando que le ocurre algo de importancia personal. Otro alude a que las emociones son obstáculos para la adaptación e integración social, cuando en realidad son herramientas de las que disponemos las

personas para relacionarlos con el entorno y con nosotros mismos. Esto es así porque nos aportan información y nos predisponen a la acción y, porque sirven para comunicar a los demás cómo nos sentimos e influirles.

### 3. Concepción sociocultural de las emociones

En este texto presentamos una visión dialógica de base sociogenética de las emociones según la cual éstas son actuaciones culturales aprendidas y realizadas en las ocasiones oportunas. Es decir, los sentimientos que despiertan ciertas tareas, contextos, personas, etc. son producto de un aprendizaje social. Según esta concepción, los procesos educativos se conciben, en última instancia, como procesos de andamiaje emocional. Algunas consideraciones sustentan esta perspectiva:

1. Cuando hablamos de sentimientos no nos referimos a un proceso exclusivamente individual e interno, sino a un proceso relacional.
2. Las emociones están mediadas por instrumentos y recursos culturales de naturaleza simbólica que nos proveen los contextos sociales. Estos instrumentos son clave para construir nuestra identidad (autoestima, estilo afectivo, etc.).
3. Los sentimientos tienen un horizonte moral, es decir, suponen indicadores de la relación que establecemos con los contextos en tanto que éstos encarnan unos determinados valores culturales.

Las nociones de mediación y agencialidad son herramientas conceptuales que nos permiten visualizar el funcionamiento de las emociones en la educación.

La mediación cultural es un concepto propuesto por Vygotski y ampliamente tratado en las investigaciones socioculturales (Wertsch, 1993; De Pablos, Rebollo y Lebres, 1999). En relación con las emociones, las situaciones prototípicas de aprendizaje emocional proponen unas formas de sentir y actuar a las personas que participan en ellas a través de un repertorio de herramientas mediadoras. Estos mediadores encarnan ideales culturales y valores sociales y a través de ellos se transmiten creencias y formas de acción generadas socialmente. Los estereotipos, prejuicios, mitos, leyendas, chistes, etc. son algunos de estos mediadores. Las emociones surgen de la legitimación o resistencia hacia estos mediadores culturales. En la película *Philadelphia*, el personaje interpretado por Tom Hanks tiene *miedo* a ser descubierto homosexual; los chistes homofóbicos forman parte de la cultura de la empresa, informando de un estado de opinión y de un sistema de valores basado en el menosprecio de las personas en función de su orientación sexual.

Para él no es posible legitimar estos valores puesto que no lo representa como persona, lo estigmatiza y margina. En educación, los textos escolares, los contenidos y recursos educativos están cargados de valores que, a veces, entran en fricción con la cultura personal y familiar de nuestros alumnos. Tomar conciencia de ello y hacer visibles estos valores que están implícitos en los contenidos y recursos de la educación puede ayudar a comprender las experiencias y relaciones emocionales del alumnado en procesos educativos.

La agencialidad, por su parte, es una noción introducida por Wertsch (1999) a partir de las contribuciones y escritos de Bajtin. La agencialidad se define como un tipo de acción llevada a cabo por un sujeto con modos de mediación en escenarios socioculturales. Esta acción refleja la tensión irreductible entre sujeto y contexto. El uso de mediadores permite ganar o perder autoridad, en otras palabras, son recursos de empoderamiento personal. Estas formas de usar los mediadores nos informan de la representación subjetiva que una persona se hace de la situación, al elegir un tipo de mediador y usarlo de un modo muy determinado (bien para regular a otros, bien para autorregularse). Las emociones, en última instancia, son modos de actuar y de relacionarse con el sistema de valores que encarnan los contextos y los mediadores culturales que los caracterizan. Como el propio Wertsch ha comentado, la introducción de un nuevo mediador en un escenario cambia la estructura de poder. El hecho de que la educación incorpore las tecnologías como medio de aprendizaje, introduce cambios en la organización, política y cultura escolar, dando un mayor protagonismo a ciertas habilidades antes no contempladas y ciertas formas de aprendizaje autónomo y autorregulado (planificación, sistematización, constancia y disciplina). Como veremos más adelante, los sentimientos de rabia, orgullo, vergüenza, etc. están asociados a estas experiencias de poder o impotencia.

#### 4. Aprendizaje online y emociones

La relación emocional con nuevas herramientas y contenidos de aprendizaje supone una línea de estudio, especialmente interesante en relación con el e-learning y la teleformación (Ekflides, 2006; Etchevers, 2005; Redmond y Lock, 2006; Zembylas, 2004; Seymour y Osana, 2003).

El estudio de las resistencias, actitudes y emociones en relación con el uso de las tecnologías como recurso de aprendizaje se muestra particularmente necesario para reducir los índices de abandono y fracaso que presentan los modelos de e-learning, pudiendo reconocer resultados de investigaciones en este campo. Sin embargo, parece necesario ir más allá en las investigaciones educativas y analizar

las características de los entornos de aprendizaje online y los modelos educativos en que se apoyan, especialmente en lo que a recursos y estrategias de regulación emocional. Las actuales concepciones sobre aprendizaje adulto y aprendizaje a lo largo de la vida que incluyen competencias comunicativas, metacognitivas y afectivas y formas de pensamiento reflexivo, evaluativo y contextual como facetas clave en la formación revelan la necesidad de identificar y caracterizar modelos pedagógicos para el e-learning que integren estas facetas.

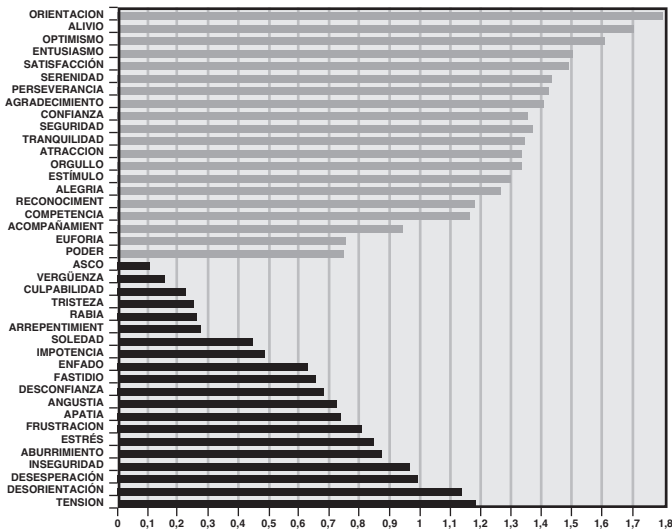
En sendos estudios (Rebollo y otros, 2007; García Pérez y otros, 2007) hemos experimentado un modelo educativo de base constructivista aplicado al aprendizaje universitario online. Ambos se han desarrollado bajo la cobertura del Plan de Innovación Docente de la Universidad de Sevilla en el marco de las iniciativas institucionales para la adaptación de las titulaciones universitarias al nuevo sistema de Créditos Europeos y entre las que se plantea la elaboración de recursos para el aprendizaje de los alumnos, con especial atención en la aplicación y aprovechamiento de las TICs para promover un aprendizaje autónomo. En ambos estudios se han aplicado una serie de nociones de la teoría histórico-cultural para el diseño y desarrollo de contenidos y actividades para el aprendizaje. De forma especial, se contempla el andamiaje y regulación emocional así como el desarrollo de un modelo de comunidad virtual de aprendizaje basado en la enseñanza recíproca.

Algunos datos de estas experiencias se muestran especialmente interesantes.

En el estudio de Rebollo y otros (2007) los resultados obtenidos en una escala de valoración de las emociones experimentadas en el aprendizaje online muestran valores más altos en emociones positivas con una media de 1,3 que en emociones negativas cuya media es de 0,7, oscilando el rango de respuestas de 0 –nunca a 3 –todo el tiempo–. Esto indica un grado aceptable de bienestar emocional durante el aprendizaje frente al malestar. Esto es especialmente significativo si se tiene en cuenta el perfil de los participantes (casi el 50% de repetidores). El desarrollo online de la materia parece favorecer una relación emocional más positiva con la asignatura.

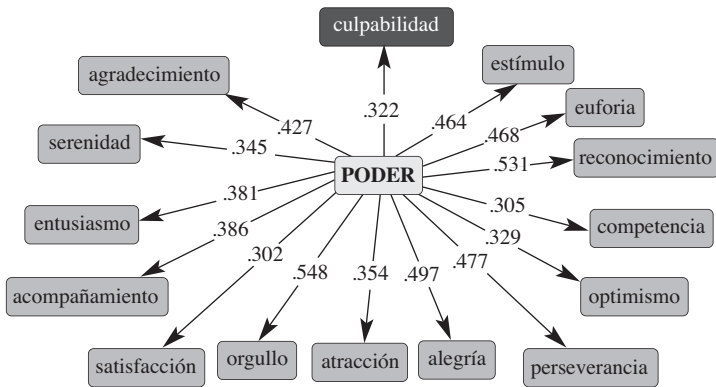
Las emociones positivas han estado más presentes en el aprendizaje online que las negativas en términos generales, observándose cómo prácticamente todas se sitúan en medias por encima de 1, siendo la orientación (1,78), alivio (1,68) y optimismo (1,59) las que obtienen medias más altas. Por su parte, las emociones negativas obtienen en su conjunto valores por debajo de 1, siendo la tensión/preocupación y la desorientación con medias de 1,17 y 1,12 respectivamente las de mayor puntuación. El gráfico siguiente muestra estos datos.

Gráfico 1 Catálogo de emociones del aprendizaje online



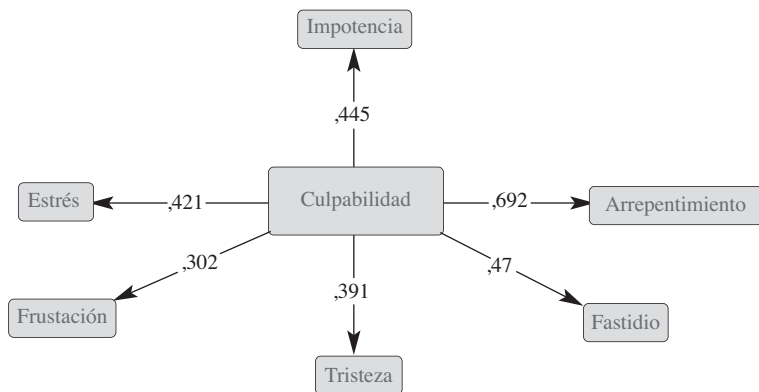
Este estudio también ha puesto al descubierto la malla de relaciones entre distintas emociones experimentadas durante la experiencia de aprendizaje online. Los siguientes diagramas de flujos muestran los índices de correlación entre emociones. Estos revelan cómo casi todas las emociones positivas experimentadas correlacionan con el poder, es decir con procesos de empoderamiento.

Gráfico 2 Emociones asociadas al poder



El poder correlaciona muy positivamente con todas las emociones positivas, pero más estrechamente con orgullo con .548, el reconocimiento con .531 y la alegría con .497. La única emoción negativa que aparece asociada al poder es la culpabilidad con una puntuación de .322. No obstante, ésta correlaciona a su vez con otras emociones negativas, como presenta el diagrama de flujo siguiente:

**Gráfico 3** Emociones asociadas a la culpabilidad



La culpabilidad se asocia más estrechamente al arrepentimiento con un índice de correlación de .692. Esto parece apuntar a la asunción de una responsabilidad individual en el aprovechamiento de las TIC para el aprendizaje.

No obstante, lo más significativo desde un punto de vista afectivo en este trabajo ha sido el cambio en la relación emocional que establece el alumnado con contenidos de ciencias. Los discursos registrados en las entrevistas y foros de discusión muestran este cambio:

**Tabela 1** Expresiones emocionales del aprendizaje online

Expresiones emocionales del aprendizaje online	
S1E40: La rama de la investigación la <u>odiaba</u> y con esta asignatura me he motivado y me ha cambiado a decir ¿por qué no?	S1E32. Me ha cambiado en todos los sentidos, soy repetidora y antes no utilizaba la tecnología (...) la práctica es lo que nos ayuda, es una manera de salir de la carrera con <u>ganas</u> y saber que puedes llevar cosas a la práctica.
S4E44: Yo le tenía mucho <u>miedo</u> a las ciencias porque venía de letras puras y a través de esta asignatura te vas metiendo más en este tema, te abre nuevos caminos	S4E21: (...) lo me ha ayudado mucho es a la hora de andar con <u>seguridad</u> con las nuevas tecnologías, seguridad que antes no tenía.

Por su parte, en el estudio de García Pérez y otros (2007) se han experimentado estrategias y mecanismos de interacción y regulación online aplicados en dos prototipos de actividades: enseñanza recíproca de resolución de tareas (díadas) y aprendizaje online basado en proyectos (trabajo en grupo). Se ha realizado un análisis discriminante con objeto de conocer los mecanismos de regulación más característicos de cada actividad.

Las contribuciones de las formas de regulación a la satisfacción del alumnado en cada tipo de actividad, se observan en las siguientes matrices de estructura total.

**Tabela 2** Matrices de estructura total

Enseñanza recíproca		Aprendizaje online	
	Función		Función
	I		I
Afecto	,813	Orientación	,900
Autorregulación	,734	Afecto	,636
Seguimiento	,400	Seguimiento	,502
Consulta	,389	Consulta	,458
Orientación	,299	Autorregulación	,382
Verificación	,276	Control	,316
Control	,158	Verificación	,302

En la actividad basada en la enseñanza recíproca, los mecanismos de regulación más significativos son los referidos al *afecto* y la *autorregulación*. Teniendo en cuenta que estos procesos de aprendizaje se dan en díadas y que el objetivo de la actividad es enseñar y aprender, la afectividad juega un papel crucial para una resolución positiva del proceso así como los recursos y pautas para autorregular el aprendizaje.

En el aprendizaje online, la *orientación* y el *afecto* constituyen modos de comunicación educativa característicos. Esta actividad basada en la realización de proyectos que requiere la puesta en juego de capacidades de iniciativa e indagación, la orientación se muestra el mecanismo de regulación más requerido y utilizado. La valoración afectiva se muestra también un mecanismo significativo en esta modalidad de aprendizaje, debido a la importancia que hoy concedemos a la dimensión emocional del aprendizaje online, en cuya regulación participan los/as usuarios/as y el contexto de aprendizaje.

## 5. Algunas reflexiones y proyección de futuro

En este texto hemos presentado el potencial de la teoría sociocultural para la investigación educativa sobre emociones. Los constructos de mediación y agencia se muestran significativos para analizar la función de las emociones en los procesos educativos, posibilitando la creación de sistemas de indicadores empíricos para su detección.

Los estudios presentados se inscriben en una línea de investigación desarrollada en el seno del grupo Desarrollo e Innovación de Modelos Educativos (Hum-833)<sup>I</sup>, reconocido y financiado en el Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación Tecnológica.

Estos revelan una variedad de facetas implicadas en el aprendizaje online directamente relacionadas con las emociones. Los costes emocionales en sufrimiento y falta de empatía del alumnado con los modelos educativos online parecen estar relacionados con sus potencialidades para el aprendizaje como experiencia de empoderamiento, lo que parece responder a un conjunto de factores de diversa índole, endógenos (relativos al propio diseño, naturaleza de los contenidos, tipo de actividades, personajes, formas de asesoramiento, etc.) y exógenos (anticipación de fracaso, baja tolerancia a la frustración, bajas expectativas, etc.). La inclusión de una serie de criterios en la elaboración de modelos instruccionales online se muestra una vertiente de indagación necesaria, ya que no se trata sólo de analizar los sesgos de recursos ya existentes sino sobre todo de promover y estimular buenas prácticas educativas.

En los estudios presentados sobre las emociones del aprendizaje online, hemos visualizado algunos datos de interés que pueden ayudar a la reflexión sobre las características que se muestran más valiosas en estos modelos en un plano afectivo. Esta es una línea incipiente que habrá de seguir dando frutos, pero ya se muestra muy positiva la creación de comunidades virtuales basadas en la enseñanza recíproca y determinadas formas de regulación experimentadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje online.

Esperamos que este texto os haya resultado sugerente e inspirador. El reto de emprender nuevos caminos, la aventura de imaginar nuevas realidades y el valor de experimentar lo desconocido forman parte de los procesos educativos y, por ende, de la enseñanza. En este texto hemos querido presentar algunos argumentos basados en la ciencia para promover inquietudes e ilusiones que lleven a contemplar la dimensión afectiva en el diseño y desarrollo de propuestas educativas.

<sup>I</sup> Acceso a web: <http://www.grupodime.es>.



## Bibliografía

- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- CRAWFORD, M. (2006). Meanings of difference. In M. Crawford. *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: McGraw-Hill, pp. 98-132.
- DAVIDSON, R.J. SCHERER, K.R. Y GOLDSMITH, H.H. (2003). *Handbook of Affective Sciences*. Oxford: Oxford University Press.
- DE PABLOS, J.; REBOLLO, M.A.; LEBRES AIRES, L. (1999). Para un estudio de las apotaciones de Mijail Bajtin a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa. *Revista de Educación*, núm 320, pp. 223-253.
- EDWARDS, D. (1999). Emotion Discourse. *Culture & Psychology*, 5(3), pp. 271-291.
- EFLIDES, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process?? *Educational Research Review*, 1, pp. 3-14
- ETCHEVERS, N. (2005). ¿Dónde están las emociones en el ciberespacio? Análisis de la situación actual. *Revista Textos de la Cibersociedad*. Nuevo 5. Acceso en web: <http://www.cibersociedad.net/textos/articulo.php?=71>
- GARCÍA PÉREZ, R. (2001). La resolución de problemas. En M.A. Rebollo (Coord.). *Discurso y Educación*. Sevilla: Mergablum.
- GARCÍA PÉREZ, R. (2002). Diagnóstico de la dimensión emocional en la resolución de problemas escolares. *II Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y la Ciudadanía: una Visión Crítica*. Barcelona, pp. 1-5.
- GARCÍA PÉREZ, R. Y OTROS (2007). Diagnóstico y evaluación de aprendizajes universitarios con e-portafolios: regulación de aprendizajes Blended-Learning y nuevos roles del alumnado. En AIDIPE (Comp.). *Actas del XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, AIDIPE: San Sebastián.
- GOVER, M. (1996). Educating the emotions: implications of a relational view of knowing for learning and development. Paper presented at the *Annual Meeting of AERA*, Chicago. Acceso en web: <http://www.msu.edu/user/govermar/emotion.htm>
- GOVER, M. Y GAVELEK, J. (1997). Educating the emotions: Implications of a relational view of knowing for learning and development. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago. Acceso en web: <http://www.msu.edu/user/govermar/emotion.htm>
- HARGREAVES, A. (2003). Política emocional en el fracaso y éxito escolar. En A. Marchesi y C. Hernández (Comp.). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza, pp. 229-254.
- HONG, G. (2004). Emotions in culturally-constituted relational worlds. *Culture & Psychology*, vol. 10(1), pp. 53-63.
- HORNILLO, I. Y REBOLLO, M. A. (2006). Discurso biográfico-narrativo de alumnos de programas de garantía social: una perspectiva sociocultural. *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 208, pp. 477-498.
- KIMONE E, Y NEVALAINEN, R. (2005). Active learning in the process of educational change. *Teaching and Teacher Education* Nº 21, pp 623-635.

- LEWIS, M. Y HAVILAND-JONES, J. (2000). *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press.
- PLUTCHICK, R. T. (2003). *Emotions and life. Perspectives from Psychology, Biology and Evolution*. Washington: American Psychological Association.
- REBOLLO, M. A. (2006) Emociones, género e identidad: la educación sentimental. En M.A. Rebollo (Coord.). *Género, interculturalidad y educación: voces para la igualdad*. Madrid: La Muralla, pp. 217-244.
- REBOLLO, M. A., HORNILLO, I. Y GARCÍA, R. (2006). Estudio educativo de las emociones: una perspectiva sociocultural. *Revista Electrónica de Teoría de la Educación*, 7(2), pp. 28-44.
- REBOLLO, M.A. Y OTROS (2007). Género, ciencia y Tic: formación científica online con perspectiva de género. *Revista de Enseñanza Universitaria* (en prensa).
- REDMOND, P. Y LOCK, J. (2006). A flexible framework for online collaborative learning. *The Internet and Higher Education*, 9, pp. 267-276.
- SASTRE, G. Y MORENO, M. (2004). Una perspectiva de género sobre conflictos y violencia. En E. Barberá e I. Martínez (Coords.). *Psicología y género*. Madrid: Pearson Prentice Hall, pp. 121-143.
- SEYMOUR, J, Y OSANA, H. (2003). Reciprocal teaching procedures and principles: two teachers' developing understanding. *Teaching and Teacher Education*. N° 19, pp. 325-344.
- TURSKI, G. (1991). Experience and expression: the moral linguistic constitution of emotions. *Journal for the theory of social behaviour*, 21(4), pp. 373-389.
- WERTSCH, J. V. (1993): *Voces de la mente. Un Enfoque Sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- WERTSCH, J. V. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- ZEMBYLAS, M. (2004). The emotional Characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*. N° 20, pp 185-201.



# Diálogo igualitario. Inteligencia cultural

*Ana Isabel Valenciaga Zugasti\**

En esta comunicación se analiza el concepto de educación y de comunidad de aprendizaje. Se propone una Escuela diseñada para aumentar la capacidad de ser Sujeto, defendiendo mejor la libertad y la creatividad de aquellos a los que educa. Se apuesta por una escuela mas dialógica, comunicativa y participativa.

**Palabras clave:** Comunidad Educativa, Comunidad de aprendizaje, Contrato de aprendizaje.

## 1. Introducción

En una sociedad compleja como en la que vivimos, la interrelación entre los ámbitos de la información, del conocimiento y de la sabiduría marcaran los verdaderos grados de la promoción educativa en el futuro. Cualquier organización que quiera reinventarse a sí misma deberá cuestionar seriamente sus presupuestos, perspectivas, estrategias y hasta su misma identidad, algo que resulta sumamente complicado.

Como dice Alain Michel (2002), la regla de las tres unidades (lugar, tiempo y acción) de la tragedia clásica que se aplicaba a la escuela ha quedado obsoleta. De ahora en adelante, se aprenderá a cualquier edad, cada vez más fuera del colegio, con distintos miembros y no sólo con profesores. Es necesario, por tanto, ampliar el concepto de educación que se maneja en la actualidad con el fin de revisar, a partir de él, la manera de organizar los sistemas educativos y las soluciones adoptadas para satisfacer las necesidades educativas del conjunto de la población. Esta organización y estas soluciones responden de manera generalizada a una visión sumamente restringida de la educación que tal vez no haya estado nunca plenamente justificada, pero que resulta a todas luces inapropiada para hacer frente a los desafíos que plantea, en el campo educativo, el nuevo escenario social, económico, político y cultural marcado por el fenómeno de la globalización, la omnipresencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y el tránsito de una economía industrial a una economía basada en el conocimiento.

\* Directora del Berritzegune de Sestao, [anavalenciaga@euskalnet.net](mailto:anavalenciaga@euskalnet.net).

Sin embargo, la escuela debería seguir siendo una institución nuclear ya que es la institución que mejor propicia la adquisición de una metodología intelectual (dónde se aprende a aprender) y de socialización. Los cambios que se están produciendo en la Sociedad de la Información nos obligan a plantearnos la educación sobre un nuevo paradigma. Las nuevas necesidades educativas han de adaptarse a una sociedad en constante “cambio”, en un ámbito de actuación donde el concepto de “globalización” cobra cada vez más fuerza.

## **2. Las Comunidades de Aprendizaje**

Estas nuevas necesidades ponen de manifiesto que la educación y el aprendizaje no dependen tanto, o exclusivamente, de lo que está sucediendo en la escuela sino de las interrelaciones que se generan entre lo que ocurre en el aula y en otros lugares donde nuestro alumnado se desenvuelve. Por todo ello, el contexto educativo se nos va ampliando con ésta nueva visión globalizadora, de manera que redescubrimos nuevos y diversos agentes educativos y sociales hasta poder incorporar a la Comunidad, como un agente formativo de primer orden con el que debiéramos contar tanto desde los centros como desde el sistema educativo.

Una Comunidad de Aprendizaje es un proceso de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno que implica la participación activa de la comunidad como agente de la educación. Transformando la organización escolar, potenciando las interacciones tanto dentro del aula como en el contexto educativo, en el sentido más extenso. Así como ampliando y potenciando las competencias y talento tanto del profesorado como del alumnado para elaborar un plan estratégico que pueda responder a las nuevas necesidades demandadas por la sociedad de la información.

En opinión de César Coll (2001), las Comunidades de Aprendizaje se han ido configurando a lo largo de la última década como alternativa a una forma de entender la educación que convierte a la educación formal y escolar en la protagonista y responsable casi absoluta de la formación de los niños, los jóvenes y los ciudadanos y ciudadanas en general.

El profesor M. Castells (1997), por su parte, reconoce que existe una brecha extraordinaria entre nuestro desarrollo tecnológico y subdesarrollo social. La Escuela cuenta con la complicidad de todas las personas para sentirse partícipes de la utopía, para potenciar al máximo las capacidades de toda la Comunidad de Aprendizaje. Más que nunca son tenidas en consideración las individualidades para su integración en un todo global.

El centro debe ser un lugar privilegiado de comunicaciones interculturales. Ya que los ciudadanos del futuro deberán aprender que tienen un compromiso estre-

cho con su comunidad más próxima, pero que los problemas de todo el mundo son también sus problemas. La mayoría de los autores señalan la importancia que en las Comunidades de Aprendizaje tiene la construcción de un conocimiento colectivo como contexto, plataforma y apoyo a los procesos individuales de aprendizaje. De acuerdo con estos autores, las aulas que se organizan como Comunidades de Aprendizaje reflejan una "cultura de aprendizaje" en la que todos y cada uno de sus miembros se implican en un esfuerzo colectivo de comprensión. Se pueden identificar algunos rasgos ampliamente compartidos, entre los que cabe destacar los siguientes:

- El acuerdo de hacer progresar el conocimiento y las habilidades colectivas;
- El compromiso con el objetivo de construir y compartir conocimientos nuevos;
- La insistencia en el carácter distribuido del conocimiento –entre profesores y alumnos y entre alumnos– y la importancia otorgada a los distintos tipos y grados de pericia de los participantes, que son valorados por sus contribuciones al progreso colectivo y no tanto por sus conocimientos o capacidades individuales;
- El énfasis en el aprendizaje autónomo y autoregulado, en la adquisición de habilidades y estrategias de aprendizaje metacognitivas y en el aprender a aprender;
- La selección de actividades de aprendizaje percibidas como "auténticas" y relevantes por los participantes;
- La puesta en marcha de estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo;
- La utilización sistemática de estrategias y procedimientos diseñados con el fin de que todos los participantes puedan compartir los aprendizajes;
- La adopción de enfoques globalizadores o interdisciplinarios y el rechazo a la organización tradicional del curriculum en materias o disciplinas aisladas;
- La co-responsabilidad de profesores y alumnos en el aprendizaje;
- La caracterización del profesor como facilitador del aprendizaje de los alumnos y como un miembro más de una comunidad de aprendices;
- El control compartido y distribuido entre los participantes de las actividades de aprendizaje;
- La existencia de altos niveles de diálogo, de interacción y de comunicación entre los participantes.

### 3. La escuela del Sujeto

La escuela del Sujeto no debe estar diseñada para la sociedad existente en este momento, sino para aumentar la capacidad de ser Sujeto, defendiendo mejor la libertad y la creatividad de aquellos a los que educa, ampliando y transformando

una escuela de programas para hacer de ella una escuela más dialógica, comunicativa y participativa. En definitiva: “La escuela más cerca del niño/a que del alumno”. Todo ello nos obliga a repensar una nueva forma de educar y a elaborar una “visión” diferente de la escuela, que en la práctica, suponga de alguna manera reinventar la enseñanza, creando un conjunto de contextos organizativos en los que todos podamos desarrollarnos, crecer y en definitiva realizarnos como personas y profesionales. En este “todo” se incluyen: el alumnado, las familias, el profesorado, voluntariado, asociaciones, la ciudad y todas las entidades con voluntad educadora. Evidentemente, esto requiere unos nuevos marcos de referencia que contemplen y faciliten que todos los agentes educativos, participen eficazmente. Para que esto sea posible, es preciso que la escuela esté dirigida por ella misma, y no por un servicio administrativo o por el mercado de trabajo. Este nuevo marco debe llevarla hacia la autonomía real.

El nuevo enfoque plantea un objetivo global ya que apuesta por una educación igualitaria que incluya el derecho de todas las personas a ser educadas de manera diferente teniendo en cuenta sus “nichos culturales” y sus mentes diferentes que necesitarán aprendizajes diferentes. Favoreciendo la igualdad de oportunidades, respetando las diferencias culturales, de estatus, género o capacidad.

#### **4. Propuestas de mejora desde una Comunidad de Aprendizaje**

Que el centro ofrezca una educación de éxito, siendo el profesorado más autónomo para innovar, experimentar e investigar en las aulas, y que las familias se sientan partícipes de la educación de sus hijos/as; y todo el contexto que “rodea” al centro intervenga activamente en la educación de todo el alumnado. En definitiva, que el centro educativo se convierta en un Centro-Imán. Se han introducido una serie de ejes o vectores de cambio que propician la visión intercultural en los centros de Comunidades de Aprendizaje, entre ellas podríamos destacar:

##### **Formación**

Es uno de los ejes claves en el desarrollo del Proyecto. Percibimos que emergían con especial relevancia estos temas:

- Que una sociedad no equivale a una cultura (ciudadanía intercultural);
- Que en la construcción de la identidad, tu cultura o nicho cultural favorezca esa apertura a las sociedades multiculturales, a una ciudadanía cosmopolita e incluso planetaria.

### Contrato de Aprendizaje

El aprendizaje es planificado de manera conjunta por parte de todas las personas y colectivos que interactúan con el alumnado. Así llegan a la creación de un documento llamado “Contrato de Aprendizaje” individualizado y firmado por el profesorado, la familia, alumnado. Especificando los compromisos que se consideren importantes para lograr una participación activa de todos los firmantes. Es una herramienta que favorece la reflexión sobre la trayectoria académica y de desarrollo personal del alumnado. Corresponsabilidad en la tarea y altas expectativas van implícitas en el seguimiento del mismo. Todo contrato consta de dos partes fundamentales. En el primer apartado, común para todo el alumnado del centro, aparecen las cuestiones educativas de carácter general. Aquí se establecen las prioridades, valores e identidad de toda la escuela. En el segundo apartado, aparecen los objetivos de desarrollo personal y actitudinal, así como las tareas que se comprometen a realizar. Aparece también reflejado el aprendizaje personalizado de aspectos curriculares y organizativos.

### Interacción de varios adultos en el espacio escolar

Es uno de los aspectos más innovadores que encierra esta experiencia. El voluntariado se encuadra en un concepto de educación integrada, participativa y permanente. Las tareas que pueden desempeñar en el centro son diversas:

- Elaboración de material didáctico
- Biblioteca
- Escuela de puertas abiertas: euskera, inglés, informática
- Grupos Interactivos
- Comisiones Organizativas

La implicación del profesorado, familias, voluntariado es necesaria para conseguir los objetivos y principios que el proyecto de Comunidad de Aprendizaje pretende, y en esa transformación de la escuela es donde se abren las puertas y se da cabida a todas las personas que nos ayuden a lograr nuestras metas y nuestros “sueños”. Hemos de incidir que partimos de la filosofía de que en esta escuela “todas las personas desde nuestra propia experiencia y formación tenemos algo que ofrecer y además cuando compartimos nos fortalecemos”. Con la aportación de todos se potencia, refuerza y ayuda a que el alumnado conviva en una escuela que les prepara en su formación intercultural.



## Bibliografia

- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información*. Vol.3, *Fin del milenio*. Madrid: Alianza Editorial.
- COLL, C. (2001). *Las Comunidades de Aprendizaje y el futuro de la Educación*. El punto de vista del Forum Universal de las Culturas. Symposium Internacional sobre las Comunidades de Aprendizaje. Barcelona: Forum Universal de las Culturas Barcelona.
- ELBOJ, C Y OTROS (2002). *Comunidades de aprendizaje, Transformar la educación*. Barcelona: Edit. Grao.
- FLECHA, R., PADRÓS, M. Y PUIGDELLIVOL, I. (2003). "Comunidades de Aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad". *Organización y Gestión Educativa*, 5, pp. 4-8.
- IMBERNON, F. *et al.* (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Grao.
- MICHEL, A. (2002). "Una visión prospectiva de la educación: Retos, Objetivos y Modalidades". *Revista de Educación*, 1, pp. 13-24.

# Reflexão em torno da cultura da internet e das novas formas de comunicação em rede, a propósito do projecto @rcaComum

*Maribel Miranda, António Osório\**

A cultura da Internet tem emergido na nossa sociedade actual numa larga escala e com perspectivas de continuar presente. Os valores e a organização dos vários cenários que nos transformam numa sociedade digital têm sofrido alterações que resultam cada vez mais em comunidades virtuais. No campo educacional têm surgido inúmeras formas de integrar as tecnologias não só nas práticas pedagógicas, mas também, adaptando-as a novas formas de comunicação e construção conjunta de conhecimento entre profissionais de educação. Inerente a esta reflexão surge a nossa proposta de investigação em curso, de uma Comunidade Prática (CoP) de Educadores de Infância Ibero-Americana, designada por @rcaComum. As dinâmicas das interacções decorridas nesta comunidade, conduzem-nos a ponderar e reflectir sobre os diversos papéis que emergem ou são nomeados. Todavia convém analisar estes papéis resultantes das interacções, que podem ser condicionantes da sustentabilidade e durabilidade, determinando o ciclo de vida da CoP.

**Palavras-Chave:** Tecnologias; Educação e Sociedade em Rede; Comunidades de Prática; Liderança nas CoP.

## 1. Introdução

Este texto surge com o intuito de promover o diálogo e a reflexão durante as Jornadas Online, tendo em conta que o espaço da apresentação da comunicação e o tema que tencionamos debater envolve, também, o ciberespaço.

Sentimos a necessidade de contextualizar a nossa reflexão em três pontos essenciais: Tecnologia, Internet e Sociedade em Rede – o reflectir sobre novas formas de interacção; Construção de Novos Espaços de Comunicação em Educação – constituição e dinamização da Comunidade de Prática @rcaComum e Reflexões

\* Universidade do Minho, [maribel.miranda@gmail.com](mailto:maribel.miranda@gmail.com), [ajosorio@iec.uminho.pt](mailto:ajosorio@iec.uminho.pt)

do papel de Líder numa CoP, o caso prático da Comunidade @rcaComum. Estes três pontos estão intimamente ligados a um projecto de investigação em desenvolvimento na Universidade do Minho, de uma Comunidade de Prática (CoP) Online Ibero-Americana de Educadores de Infância. Este projecto foi idealizado tendo em conta algumas fragilidades que se fazem sentir na formação dos educadores de infância, no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A nossa proposta passa por desafiar os educadores a encontrarem-se num espaço virtual para dialogar, partilhar experiências, cooperar e colaborar sobre as práticas pedagógicas dos seus espaços reais. Ao participarem numa CoP, os educadores estabelecem o contacto com as tecnologias e a própria Internet, sendo um desafio que pode vir a resultar em outras experiências ao nível das TIC com as crianças. O facto de ser uma rede Ibero-Americana e as diferenças linguísticas serem notórias (Português e Espanhol), esta dificuldade pode ser ultrapassada, tornando a comunidade um ambiente virtual rico e diversificado.

Tencionamos ir ao encontro de um debate reflectido sobre os níveis de interações que se estabelecem numa CoP Online e quais os papéis assumidos pelos seus intervenientes. No futuro esperamos ter resultados mais concretos deste projecto de investigação, que possam vir a ser analisados neste tipo de encontros sobre ambientes virtuais de ensino-aprendizagem.

## **2. Tecnologia, Internet e Sociedade em Rede – O reflectir sobre novas formas de interacção**

Estamos perante um ponto de análise que tem sido alvo de inúmeras interpretações, adaptações e utilizações quando queremos falar de Tecnologias, Internet e Sociedade em Rede. Todavia, consideramos que é sempre relevante compreender o panorama da situação e fazer uma reflexão sobre concepções que marcam e marcam presentemente.

É interessante imaginar que existem nos nossos dias indivíduos que se recusam a lidar com as tecnologias. Não é uma questão de dramatizar a situação, nem de os considerar info-excluídos<sup>1</sup> à partida, mas antes torna-se um problema que deve ser analisado e percebido em todas as suas dimensões. Mesmo sem quereremos, pertencer à sociedade da informação é algo que não podemos evitar porque estamos de tal forma submergidos nesta realidade, que o que importa é saber resistir neste novo contexto de sociedade actual. É necessário que se estabeleçam

<sup>1</sup> Castells, M. (2004). *A Galáxia Internet – Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

estratégias para minimizar o receio de lidar com as tecnologias, por parte daquelas que se recusam a aceitá-las de forma natural nas suas vidas.

A forma como esta sensibilização deve ser feita passa pela consciencialização de tudo o que rodeia o indivíduo dado que, por vezes, são indivíduos que utilizam diariamente as tecnologias sem muitas vezes se aperceberem. O passo seguinte é cautelosamente analisar os prós e contras da sua utilização, com o intuito de melhorar a sua actuação perante as tecnologias e não deixar que estas tomem conta da sua vida. Sabemos que as “novas tecnologias alteram a estrutura dos nossos interesses: as coisas em que pensamos; alteram o carácter dos nossos símbolos: as coisas com que pensamos; e modificam a natureza da comunidade: a arena em que se desenvolvem os pensamentos” (Postman, 1994:25), mas ignorá-las pode também tornar-se um problema.

As tecnologias estão presentes de diversas formas nos nossos contextos de vida e não só alteram os nossos costumes, como também influenciam a forma como projectamos a nossa vida futura. Cada vez mais as tecnologias exigem uma formação extra e individual que passa pela auto-aprendizagem. Esta formação irá permitir aos indivíduos entrar no mundo tecnológico, usufruir das suas vantagens para a realização das tarefas do dia-a-dia e saber aplicar cada uma delas à situação indicada. Como referem alguns autores, as tecnologias fazem parte da nossa cultura e influenciam a nossa sociedade. Ponte, refere que, “mais do que um simples domínio instrumental, torna-se necessário uma identificação cultural. De que modo pode esta tecnologia servir ao meu trabalho? De que modo pode ela transformar a minha actividade, criando novos objectivos, novos processos de trabalho, novos modos de interacção com os meus semelhantes? O uso crítico de uma técnica exige o conhecimento do seu modo de operação (comandos, funções, etc.) e das suas limitações. Exige também uma profunda interiorização das suas potencialidades, em relação com os nossos objectivos e desejos. E exige, finalmente, uma apreensão das suas possíveis consequências nos nossos modos de pensar, ser e sentir” (Ponte, 2000:74).

Perante tais argumentações é necessário consciencializar a sociedade em geral das potencialidades das tecnologias e em particular das TIC, para não sermos considerados info-excluídos quando, de facto, temos ao nosso dispor as tecnologias e o único problema é a recusa ou o não saber utilizar. É importante reflectir sobre a afirmação de Ponte, quando diz que, “criticar as TIC sem as compreender ou condicionado pelo receio será sempre inconsequente e ineficaz. A capacidade crítica em relação às tecnologias pressupõe intimidade com as próprias tecnologias. O desafio é usar plenamente a tecnologia sem se deixar deslumbrar. Consumir criticamente. Produzir criticamente. Interagir criticamente. Estimular a crítica das tecnologias e dos seus produtos” (Ponte, 2000:88). A verdade é que existem inú-

meras teorias que sustentam esta e outras concepções; o que falta é a efectiva aplicação e interiorização destas.

Com o surgimento da Internet há quase 30 décadas em contextos ainda muito restritos, como em instituições universitárias e instituições do Estado, deu-se início ao que hoje parece revolucionar a sociedade convertendo-a no que muitos autores designam como: Era da Informação; Galáxia Internet ou Sociedade da Informação. Como Castells refere, “a Internet é um meio de comunicação que permite, pela primeira vez, a comunicação de muitos para muitos em tempo escolhido e a uma escala global. Do mesmo modo que a difusão da imprensa no Ocidente deu lugar ao que McLuhan denominou de «Galáxia Gutenberg», encontramos agora um novo mundo de comunicação: a Galáxia Internet” (Castells, 2004:16).

A Internet é uma tecnologia que foi desenvolvida para fins talvez pouco dirigidos para a sociedade em geral, mas rapidamente o seu rumo mudou e invadiu progressivamente inúmeros contextos, inclusive o contexto educacional. Como afirma Terceiro, a “Internet (a Net) é um dos fenómenos de maior popularidade no mundo da informática que, pela sua explosiva aceitação e a sua evolução previsível, pode comparar-se nos seus efeitos com o aparecimento, na década de oitenta, do computador pessoal. Hoje a Net é um meio universal de comunicação e procura de informação a muito baixo custo” (Terceiro, 1997:99). Tais afirmações por este autor foram feitas há dez anos atrás e podemos, ainda, acrescentar que se em tempos o acesso à Internet era escasso e limitado às grandes elites, hoje em dia existem inúmeras empresas que fornecem o acesso à Internet, a um custo acessível para a sociedade em geral.

É importante não esquecer o que referimos anteriormente, sobre o contexto onde surgiu a Internet e que tal concepção e estrutura foi desenvolvida para ligar em rede computadores, que estariam a ser utilizados em contextos universitários e que foram alargados a outras universidades, ligando estas redes entre si. Ponte refere que, “não se pode falar da sociedade da informação sem considerar a ligação em rede de computadores e redes, à escala global, possibilitando o acesso imediato a todo o tipo de informações e serviços. O conceito de rede, no entanto, não é novo. Os seres humanos, como seres sociais, estão permanentemente envolvidos numa teia de relações que desempenham um papel estruturante nos campos cognitivo e social. O que assistimos, nos anos recentes, foi a um salto qualitativo, passando essas teias de relações a incluir as redes telemáticas que põem cada um de nós em contacto com pessoas e entidades dos quatro cantos do planeta” (Ponte, 2000:68). Podemos considerar que estamos perante a Sociedade em Rede, tornando-se difícil ignorar ou pôr de parte das nossas vidas.

A sociedade em rede traz consigo um outro conceito muito conhecido, reflectido e, por vezes, difícil de definir, que é o de globalização. Podemos sustentar esta

afirmação com o que Giddens refere, “a globalização tem algo a ver com a tese de que agora vivemos todos num único mundo. (...) Nos debates que irromperam nestes anos mais recentes, o conceito de globalização tem sido definido em termos contraditórios por diversos pensadores. Há quem renegue totalmente o conceito. (...) De acordo com os mais cépticos, toda esta conversa acerca da globalização não passa disso mesmo, de conversa. (...) O mundo continua o mesmo, está assim desde há muitos anos”. Por outro lado, surgem posições que Giddens designou de radicais, “para os radicais a globalização é um facto bem concreto, cujos efeitos se fazem sentir por toda a parte” (Giddens, 2000:20-21). Este autor acrescenta que “é um mito pensar que as tradições são impenetráveis à mudança. As tradições evoluem com a passagem lenta do tempo, mas também podem ser transformadas ou alteradas de maneira bastante rápida. Se assim posso dizer, são inventadas e reinventadas” (Giddens, 2000:48).

A Internet e a sociedade em rede permitiram que os horizontes fossem alargados ao nível das relações interpessoais que se estabelecem. Passamos a viver numa sociedade global que é composta por comunidades reais (físicas) e comunidades virtuais (ciberspaço). No nosso ponto de vista uma não substitui as outras, mas antes complementam-se dando lugar a novos contextos de interacção. Ponte sustenta que, “os novos nómadas do ciberspaço procuram a informação, mas procuram também a relação, a afirmação e a pertença a grupos. Ou seja, a Internet tem uma dimensão social. As tecnologias em rede propiciam a existência de ambientes intermediários entre mim e os outros, que permitem fundar comunidades reais, no sentido em que existe interactividade entre os indivíduos, mas também virtuais, na medida em que não existe presença física” (Ponte, 2000:69).

Não podemos ignorar que existem verdadeiras comunidades no ciberspaço. Estas comunidades podem ter uma conotação diferente no verdadeiro sentido que o conceito comunidade traduz em si mesmo. Talvez, como sustentam alguns autores seja necessário alterar o significado de comunidade e adaptá-lo à realidade em questão. Para Castells, “as pessoas organizam-se cada vez mais, não só em redes sociais como em redes sociais ligadas por computador. Por conseguinte, não é que a Internet crie um modelo de individualismo em rede como forma dominante de sociabilidade. O individualismo em rede constitui um modelo social, não uma colecção de indivíduos isolados. Os indivíduos constroem as suas redes, on-line e off-line, sobre as bases dos seus interesses, valores, afinidades e projectos” (Castells, 2004:162).

Consequentemente, sentimos necessidade de tornar realidade um novo espaço de interacção para um conjunto de profissionais com os mesmos interesses. No próximo ponto tentamos focalizar a concepção deste novo ambiente virtual e diversas reflexões que dão voz a este novo conceito.

### 3. Construção de novos espaços de comunicação em educação – constituição e dinamização da Comunidade de Prática @rcaComum

A reflexão anterior sobre as Tecnologias, a Internet e a Sociedade em Rede foram impulsionadoras para o que tencionamos realçar, sobre os novos espaços de comunicação em educação e para a idealização e constituição de um projecto em desenvolvimento, de uma Comunidade de Prática (CoP) Online ibero-americana de educadores de infância, que foi designada por @rcaComum.

Sem as tecnologias e a Internet talvez não existissem novos espaços de comunicação em educação. Apesar das reformas educativas a que vimos assistindo em Portugal e no mundo, parece que as metodologias e estratégias no processo de ensino-aprendizagem se mantêm quase inalteradas. Até que ponto podemos afirmar que o simples facto de um computador estar na sala de aula é efectivamente a integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação e no processo de ensino-aprendizagem? Qual o papel dos alunos e dos professores na integração das TIC na educação? De que forma existe interacção com as tecnologias por parte de alunos-professores? E mais, de que forma as tecnologias se constituem como elemento chave no processo de cooperação e colaboração entre os próprios professores? Estas e outras inquietações surgem no nosso pensamento ao tentarmos levar a cabo o nosso projecto. Como refere Cabero, “Las nuevas tecnologías se diferencian de las tradicionales, no en lo que se refiere a su aplicación como medio de enseñanza, sino en las posibilidades de creación de nuevos entornos comunicativos y expresivos que facilitan a los receptores la posibilidad de desarrollar nuevas experiencias formativas, expresivas y educativas” (Cabero, 2000:17).

Partimos à procura de fazer emergir um novo contexto de colaboração entre profissionais da educação de infância acreditando que “los ordenadores pueden utilizarse para apoyar el aprendizaje de diversas formas. Una de ellas supone su utilización y la de las redes como herramienta de comunicación entre personas que están colaborando para lograr un objetivo común que no requiere la presencia física y que puede proporcionar un foro para la comunicación continua sin limitaciones de tiempo y del espacio” (Cabero, 2000:199).

Apesar do conceito de Comunidades Virtuais ter sido alvo de muitas apreciações, por autores de grande referência como o do seu próprio mentor Howard Rheingold, o nosso interesse centraliza-se num outro conceito mais específico, designado por Comunidade de Prática (CoP), cuja revelação surgiu de Etienne Wenger em 1991 e sobre qual alguns autores, também, se têm debruçado. Um dos autores que realça o conceito da CoP diz-nos que, “las Comunidades de Práctica pueden ser presenciales o virtuales. Cualquiera de los dos modelos, presencial o

virtual, es igualmente válido, pero es fácil intuir que las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) pueden contribuir de manera positiva a la implantación y el desarrollo de las CP” (Sanz, 2005:27-28).

Este conceito pode ser alargado com um outro pensamento que o completa que diz que, “La organización de un nuevo espacio de comunicación, que se conoce como ciberespacio, permite nuevas esferas de relación social que a través del trabajo colaborativo promuevan el aprendizaje” (Cabero, 2000:201) e, assim, resulta o que realmente pretendemos com o concretizar do nosso projecto.

Aquando da idealização, na procura de informação e na revisão da literatura, deparamo-nos com concepções diversificadas e que influenciaram as nossas opções metodológicas e a planificação das actividades a desenvolver numa comunidade de prática. Encontramos ao longo desta caminhada autores que nos impulsionaram e levaram a acreditar que seria possível, que a nossa comunidade fosse além fronteiras do ciberespaço de Portugal, arriscando desta forma a implementação em países da América Latina e no nosso país vizinho Espanha. Como refere Turkle, “correspondemo-nos através do correio electrónico, contribuímos para painéis de notícias electrónicos e subscrevemos listas de endereços electrónicos; entramos em grupos de discussão cujos participantes incluem pessoas de todas as partes do mundo. O nosso enraizamento a um determinado lugar atenuou-se. Estas mudanças suscitam numerosas interrogações: Quais serão os efeitos da comunicação mediada por computador sobre os compromissos que estabelecemos com outras pessoas? Este novo tipo de comunicação satisfará as nossas necessidades de ligação aos outros e de participação social, ou, pelo contrário, virá minar ainda mais uma teia de relações já fragilizada? Que tipo de responsabilidades estaremos nós dispostos a assumir pelas nossas acções virtuais?” (Turkle, 1997:262). Para além das afirmações apresentadas por Turkle, partilhamos as mesmas inquietações mas tentamos no dia-a-dia dar lugar a uma comunidade com características e identidade própria que deixe marcas e influencie significativamente a vida dos seus intervenientes.

A Comunidade de Prática @rcaComum é um projecto que se tem vindo a desenvolver desde Setembro de 2005, mas que assumiu um lugar no ciberespaço desde Setembro de 2006 como uma comunidade efectiva e um lugar onde se estabelecem interacções em torno da educação de infância. Desde o projecto, passando pelo desenho, concepção e implementação da comunidade foram inúmeras as dúvidas e receios quanto à sua possível concretização. A comunidade é sustentada pela plataforma Moodle, cujo endereço na Web é <http://www.nonio.uminho.pt/arcacomum>. Esta plataforma foi escolhida dentro de um leque variado de ambientes virtuais propícios para implementação deste tipo de comunidades, mas que se tornou a escolhida por razões como: ser a eleita pelo Ministério de Educação em



Portugal e a Equipa de Missão CRIE (Computadores, Redes e Internet na Escola) a implementar nas escolas em Portugal. Outro factor prende-se com o seu carácter de livre utilização e por ser uma plataforma acessível e quase intuitiva, do ponto de vista do utilizador.

No final de Janeiro de 2007, encontramos-nos no quarto mês desde o seu início como comunidade, contamos com 164 pessoas registadas dos diversos países Ibero-Americanos, das quais 50 nunca completaram o seu registo, dado que este prevê a obrigatoriedade de resposta a algumas questões. Consideramos esta informação pertinente pelo facto de esta comunidade ser restrita a educadores de infância, investigadores, docentes do ensino superior ou outros que desempenhem funções ligadas à educação pré-escolar e formação de educadores. Pretendemos desta forma, salvaguardar os interesses dos participantes, bem como, a integridade e respeito das informações partilhadas que em muitos casos se referem às próprias crianças e identidade das instituições onde se exerce funções. Todavia, é difícil garantir que esta seja uma estratégia segura, mas existem regras de funcionamento da comunidade e caso algum dos participantes revele comportamentos menos próprios os investigadores responsáveis pela @rcaComum determinarão o rumo destas situações.

De uma forma geral a comunidade conta com ferramentas de comunicação síncrona (chat) e assíncronas (fóruns de discussão e mensagens internas), nas quais os participantes estabelecem a comunicação e a partilha de experiências. Existem bases de dados que foram designadas por álbuns de fotos, por países, onde se pode partilhar através da imagem experiências, acompanhadas de um pequeno texto explicativo. Para a partilha de conteúdos existe um Portefólio onde é possível a disponibilização, por qualquer membro da comunidade, de ficheiros dos mais diversificados (texto, imagem, som, vídeo, entre outros). Ainda, existem actividades pontuais e regulares que determinam a dinâmica da comunidade, que estão relacionadas com a época do ano em que nos encontramos e, também, outras actividades como entrevistas a especialistas na área da educação pré-escolar dos diversos países ibero-americanos.

A nossa reflexão depois destes quatro meses de interacções, sejam elas de uma forma activa ou mais passiva como meros observadores, tem-se revelado numa surpresa constante e no acreditar que é possível existirem comunidades de prática e a partilha de interesses comuns. Contudo, ainda há muito a concretizar neste sentido. Diríamos que falta disponibilidade, vontade de arriscar e superar os receios de utilizar as tecnologias e todavia, encarar a comunidade no ciberespaço como algo real, concreto e que pode realmente influenciar a nossa acção no nosso espaço físico. Existem alguns momentos de interacção com algumas pessoas da comunidade, em que de ambas as partes surge o sentimento de pensar e experi-

mentar a sensação de se conhecerem há muito tempo, porque na verdade conseguem transpor o real para o virtual. Espelhamos a nossa experiência nesta CoP, no que Ponte nos diz, de que “(...) não devemos ver o ciberespaço como um mero repositório de informação. (...) ele é um lugar propiciador da dinâmica social, em que a própria informação perde o seu carácter estático e adquire uma dinâmica de mudança constante, alterando-se, crescendo e permitindo aos seus criadores a sua apropriação de forma transformadora. Ou seja, as TIC são tecnologias tanto cognitivas como sociais. Uma tecnologia social permite que indivíduos com interesses convergentes se encontrem, falem, ouçam ou desenvolvam uma interacção com algum grau de durabilidade” (Ponte, 2000:70).

Talvez este tema permita a reflexão conjunta de novas estratégias de interacção e dinâmica numa CoP online, de forma a garantir a sustentabilidade e durabilidade no tempo. Para concluir a nossa percepção sobre as comunidades de prática, ficamos desde já, comprometidos a revelar mais pormenores deste estudo quando os dados analisados e apresentados assim o permitam.

#### **4. Reflexões do papel de Líder numa CoP, o caso prático da Comunidade @rcaComum**

Ao analisarmos as interacções dos membros de uma comunidade, seja esta física ou virtual, somos capazes de percebermos quem se manifesta num maior número de vezes, quem é mais participativo, mais empenhado, mais colaborativo, enfim, poderíamos enumerar muitas outras características que fazem sobressair alguns membros da comunidade em relação a outros. Todavia, não quer dizer que exista um único indivíduo que possua todas estas características. Por vezes, existem vários indivíduos, cada qual com as suas especificidades, que se tornam mais dinâmicos em relação a outros. Quando assim é, estamos perante uma liderança que pode ser repartida, segundo os interesses de cada um.

Consideramos que o papel de líder numa comunidade virtual condiciona a sua própria dinâmica e durabilidade, pelo que esta liderança repartida poderia ajudar a fortalecer as relações entre os membros da CoP e promover as interacções. Neste sentido a afirmação de Wenger completa o nosso raciocínio ao enunciar que, as “communities of practice depend on internal leadership, and enabling the leaders to play their role is a way to help the community develop. The role of ‘community coordinator’ who takes care of the day-to-day work is crucial, but a community needs multiple forms of leadership: thought leaders, networkers, people who document the practice, pioneers, etc. These forms of leadership may be concen-

trated on one or two members or widely distributed, and this will change over time” (Wenger, 2000:231).

É provável que em alguns casos a liderança seja assumida ou se venha a manifestar por um único indivíduo. Esta situação pode revelar-se não porque os outros membros não sejam capazes de a assumir, mas porque as condições podem não estar efectivamente criadas para eles se revelarem ou serem designados como líderes. Como nos é referido por Sanz, “el moderador es una pieza clave a la hora de garantizar el funcionamiento de las Comunidades de Práctica (CP), sobre todo en el caso de las CP virtuales. Su misión es promover la participación y gestionar los contenidos intercambiados entre los miembros de la CP, identificar los contenidos relevantes y almacenarlos de manera adecuada para facilitar su recuperación” (Sanz, 2005:26).

No caso da Comunidade @rcaComum existem diversos níveis de participação, não sendo ainda possível apresentar os dados quantitativos ou qualitativos que sustentem esta teoria. É possível, neste momento, identificar alguns dos indivíduos como sendo mais participativos, promotores de diálogo e cooperação. É perceptível a área em que melhor se desenvolvem e procuram estabelecer as interações, determinando, como referimos anteriormente, líderes específicos de acordo com os seus interesses.

Todavia, o papel que consideramos ser de um líder está por atribuir ou se for o caso emergir entre os seus membros. É de notar que o investigador assume o papel de investigador-participante, pelo que tem adoptado o papel de moderador da comunidade, de forma a constituir, promover e manter a comunidade. Por vezes, alguns indivíduos tendem a confundir este papel com o de líder, mas a intenção é dar lugar a novos líderes, dado que o papel de moderador cabe ao investigador-participante. Idealizamos como o verdadeiro líder ou líderes, aquele indivíduo que “tiene conocimiento y pasión por el tema de la Comunidad de Práctica a la que pertenece. Debe ser un miembro respetado por el resto de los integrantes del grupo pero, generalmente, no es el experto líder en su campo. Es importante que no se confundan los papeles, porque si el moderador es el líder puede provocar limitaciones en el número de intervenciones de los miembros del grupo. Así mismo, el moderador debe disponer de libertad para poder gestionar bien las intervenciones, distinguir las aportaciones interesantes, guardar los documentos adjuntos que se vayan presentando, realizar resúmenes periódicos, etc.” (Sanz, 2005:28).

A liderança está cada vez mais presente em diversos contextos da nossa sociedade e consideramos que esta temática assume cada vez mais importância nas Comunidades de Prática virtuais, e determinam de certa forma o seu ciclo de vida. A nossa preocupação reside essencialmente em contribuir, numa CoP, para que

diversos papéis sejam assumidos ou designados, promovendo reflexões e interações entre quem procura atingir um objectivo comum. Nesta comunidade em particular, a @rcaComum, sendo que o período da recolha de dados está a ser efectuada durante este ano lectivo, todavia nos encontramos na fase de trabalho empírico, pelo que se torna difícil sustentar uma teoria. Esperamos com este estudo contribuir na construção de um paradigma que permita projectar novas formas de liderar e actuar em Comunidades de Prática no ciberespaço.

## 5. Conclusão

A apresentação deste texto nas Jornadas Online resulta da necessidade de reafirmar a nossa capacidade de interagir em contextos virtuais e talvez responder às nossas inquietações como investigadores em contextos semelhantes. Não deixa de ser curioso a forma da apresentação dos artigos e a própria dinâmica em que irá decorrer as jornadas. De certa forma, assemelha-se a tudo o que foi reflectido neste texto sobre as tecnologias, a sociedade em rede, a Internet, as Comunidades de Prática, as interações e a liderança em contextos virtuais.

Acreditamos que cada um destes pontos que foram focalizados fazem parte da estrutura fundamental do nosso projecto @rcaComum e tencionamos dar lugar à construção conjunta de novas reflexões, que nos permitam melhorar a nossa actuação numa CoP online.

Sendo que este projecto se encontra em desenvolvimento, está em curso a análise de conteúdo das interações e a análise de dados retirados do *tracking* da plataforma, recorrendo a software especializado. Prevemos que os resultados finais desta investigação sejam apresentados em finais de 2008, então, partilhados com a comunidade educativa e de investigadores.

## Referências Bibliográficas

- CABERO, J. S., JESÚS; DUARTE, ANA MARIA E DOMINGO, JESÚS (2000). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid.
- CASTELLS, M. (2004). *A Galáxia Internet – Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GIDDENS, A. (2000). *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- PONTE, J. P. D. (2000). “Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?” *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 24, pp. 63-90.
- POSTMAN, N. (1994). *Tecnopolia – Quando a cultura se rende à tecnologia*. Lisboa: Difusão Cultural.

- SANZ, S. (2005). Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 2, n.º 2, pp. 26-35.
- TERCEIRO, J. B. (1997). *Socied@de Digit@l – Do homo sapiens ao homo digitalis*. Lisboa, Relógio D'Água.
- TURKLE, S. (1997). *A Vida no Ecrã – A Identidade na Era da Internet*. Lisboa, Relógio D'Água.
- WENGER, E. (2000) Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, vol. 7, nº 2, pp. 225-256. DOI: 10.1177/1350508400072002.

# Sociabilidades juvenis *online*

Sílvia Silva\*

Com o advento da Sociedade Rede e dos dispositivos de comunicação electrónica, prefiguram-se novos espaços de interacção social e de relacionamento. A par das potencialidades tecnológicas dos dispositivos, importa reflectir sobre os modos de utilização e de incorporação no quotidiano, com particular enfoque no universo juvenil. É neste contexto que procuramos reflectir sobre o ciberespaço, a cibercultura, a constituição de comunidades virtuais e as sociabilidades emergentes. O nosso olhar desliza, sobretudo, para a caracterização do tipo de interacções e de laços sociais dos jovens criados através da Internet.

**Palavras-Chave:** Comunidades Virtuais; Sociabilidades Presenciais e Online; Ciberespaço; Ciberculturas.

A Internet é o tecido das nossas vidas.  
(Castells, 2004:15)

## 1. Introdução

Esta comunicação centra-se no estudo da importância dos espaços *online* na construção das sociabilidades dos jovens, pretendendo explorar as formas e os contextos de interacção presencial e *online*, reflectindo sobre o impacto nas suas vivências interpessoais, nos processos de construção identitária e na criação de redes sociais. O interesse pelo universo juvenil, como população-alvo, decorre da investigação em curso ancorada no estudo de indivíduos inseridos em comunidades *online*. Num momento em que se estima que existem mais de mil milhões de utilizadores de Internet e dois mil milhões de utilizadores de telemóveis em todo o mundo, assistimos a uma nova forma de comunicação massiva e individual. Estamos perante a emergência da *Mass Self Communication*, em que os agentes sociais desenvolvem os seus próprios sistemas, como por exemplo SMS, *blogs*, *Skype*, entre outros (Castells, 2006).

Perspectivamos o estudo dos traços ou características distintivas da interacção social presencial e *online*, dos objectivos e das motivações que presidem a este

\* Bolseira de investigação do projecto "@prende.com – Comunidades, Aprendizagem e Comunicação Online" (POCI/CED/59736/2004), [silvia@univ-ab.pt](mailto:silvia@univ-ab.pt).

registo comunicacional. Importa, assim, reflectir sobre os tipos de comunidades e sociabilidades, a natureza dos laços criados no ciberespaço e a sua relação com as dinâmicas de interacção presenciais. Pelo que, equacionamos os principais desafios destes espaços de socialização e de criação de redes de sociabilidade, em contexto *online*, na medida em que constituem espaços de interacção, negociação, construção de laços e vínculos sociais, e mesmo de conflitos. Esta reflexão é, ainda, norteada pelos novos conceitos que emergiram com a Comunicação Mediada por Computador (CMC), como a “persistência” e a “ilusão” identitárias (Donath, 1999), a “presença social” (Swan, 2002) e as emoções *online*.

## 2. Comunidades Virtuais

Mais do que prever o futuro revolucionário da Internet, releva o estudo dos modos de utilização e de incorporação das TIC no quotidiano dos agentes sociais (Hine, 2004) e, em particular, dos jovens. Deste modo, destaca-se a criação de comunidades ou de redes sociais através da Internet. Entendemos a comunidade virtual como “um grupo social não sujeito a padrões de dimensões específicas, em cuja base de formação se encontra a partilha de interesses comuns, de tipo social, profissional, ocupacional ou religioso no qual não se procura apenas informação, mas também pertença, apoio e afirmação” (Cardoso, 1998:115).

Partimos da premissa de que as comunidades *online* constituem autênticas comunidades que contribuem, também, para a estruturação e sedimentação das comunidades face-a-face. Sem retomar a querela entre real e virtual, Valiente (2005:138) refere a aparente contradição dos termos comunidade e virtual, na medida em que “o substantivo *comunidade* fala de consistência, de existência real, de um tipo de relação concreta entre pessoas e um determinado espaço físico. O adjetivo *virtual*, por sua vez, pode-se tomar como oposto ao real, e entende-se como falso e ilusório, como não existente.” Retomamos, ainda, o contributo de Afonso (2006:145) que afere uma comunidade virtual como “um grupo circunscrito de pessoas que agem e interagem no ciberespaço num contexto partilhado, com significado, e negociado, por um período de tempo estável, dirigido por objectivos comuns e orientado por normas e valores comuns”.

A este propósito, apresentamos de seguida um quadro sintetizador de alguns dos elementos que enformam o conceito de comunidade.

### Quadro 1 Elementos das comunidades

Elementos	Descrição
Pertença	Significa enculturação, partilha de valores. Inclui: laços, afeição, imagem de “nós”, história comum, rituais, símbolos, visão, orientação para o futuro.
Compromisso	Refere-se ao acordo, obrigações e responsabilidades. Envolve tempo e esforço na acção e requer apoio e igual participação nas actividades sociais.
Relação	Refere-se ao nosso interesse por outras pessoas, determina a nossa aceitação das normas sociais e o desenvolvimento da consciência social. Inclui: associação, alianças e relações.
História	Significa a criação de uma história colectiva através da colecção de eventos que ligam os membros da comunidade a uma cultura comum.
Identidade	Representa um fenómeno quer público, quer relacional. Uma identidade partilhada representa um conjunto de valores subjectivos que criam uma identidade colectiva à volta de um projecto comum.
Integração	Significa a interdependência de práticas, envolve a reciprocidade de práticas ou a participação total na comunidade.
Envolvimento	Refere-se à responsabilidade e compromisso nas actividades que prosseguem os interesses da comunidade.
Interacção	Baseada nos significados partilhados e negociados, envolve a troca reflexiva de ideias, recursos e sistemas de influência.
Pluralidade	Refere-se à diversidade e multiplicidade de conhecimento, recursos, ideias e relações no grupo. Significa unidade na diversidade.
Rituais	Envolve sistemas de organização, cultos, iniciação, passagem e padrões.
Partilha	Significa ter o mesmo entendimento e significado, e/ou, igual uso de e participação nos recursos e conhecimento.
Tempo	Significa a longevidade das relações.
Valores	Refere-se aos princípios, regras, axiomas e sistemas.

Adaptado de Afonso (2006:146)

Advogamos que o estudo dos tipos de comunidades *online* em que se inserem os jovens permite aferir o modo a estruturação e funcionamento destas comunidades, os tipos de comunicação, o estabelecimento de trocas sociais, o sentido de pertença e solidariedade, a negociação de compromissos e normas de reciprocidade. Este universo de interrogações integra o contributo de estudos previamente conduzidos indagando se as comunidades *online* constituem comunidades “reais” e se integram as demais comunidades dos indivíduos; como é que os grupos sociais no ciberespaço se estendem para o mundo “real” (e vice-versa); e se as relações sociais criadas e ancoradas no ciberespaço influenciam as comunidades físicas (Wellman e Gulia, 1999).



Segundo Sotomayor (2006), as características estruturais, dinâmicas e evolutivas das comunidades virtuais não se diferenciam em grande medida das comunidades do mundo físico. O ser humano transfere para o ciberespaço os seus modos de vida na sociedade e a sua cultura e configura esse espaço para que melhor responda às suas necessidades. Na Internet encontramos um espaço novo para a partilha e a difusão de informação mas também, aqui, como em qualquer outro dos espaços sociais, culturais e/ou tecnológicos, espelham-se e recriam-se as discrepâncias e as desigualdades que existem noutras esferas da actividade humana. Daí que seja necessário considerar a nossa disposição natural de raízes filogenéticas para a formação de grupos, a estrutura motivacional da associação em que se baseia o estabelecimento do contacto interpessoal, entre outros, que são pontos-chave para a compreensão do desenvolvimento das comunidades virtuais e que estão articulados com o tema da nossa identidade como seres humanos.

A pesquisa realizada por Wellman *et al.* (2006), no contexto da sociedade norte-americana, partiu do questionamento sobre o impacto da Internet nas redes de amizade, familiares, vizinhança, trabalho e capital social dos indivíduos. Retomando o dualismo "nem apocalípticos nem integrados", pretendia-se saber se, por um lado, a utilização da Internet potenciava as relações nas suas valências social e geográfica ou, se por outro, alienava os indivíduos das redes de interacção autênticas. Também aqui, seria necessário reflectir sobre a aceção de "autenticidade". O estudo empírico evidenciou que a Internet fomenta a construção do capital social; a Internet e o uso do e-mail desempenham um papel relevante na manutenção das redes sociais, complementando as interacções estabelecidas ao nível presencial e por telefone, entre outras; os contactos presenciais e telefónicos aumentam o recurso à Internet; a Internet promove uma espécie de "individualismo em rede", na medida em que os indivíduos procuram, de forma activa, uma multiplicidade de pessoas e de recursos, em função dos contextos. Pelo que, às interacções estabelecidas na rede, para além da dimensão socializante, acrescem a procura de informação, aconselhamento e tomada de decisões.

### 3. Redes de Sociabilidades

Afinidades activas, sintonias grupais, acordos implícitos, objectivos comuns, comuns experiências, tudo contribuirá para a incorporação de sistemas de disposições. Sociabilidade é socialização e contágio. (Firmino da Costa *et al.*, 1990:200)

Os novos *media* conduzem à recontextualização comunicacional pela subversão das noções de espaço e tempo e a revolução dos procedimentos societais. O

advento das redes telemáticas configura um novo universo comunicacional onde se processa a circulação do saber, com implicações no reforço das competências e dos laços comunitários estabelecidos entre os agentes sociais. Segundo Castells, o *espaço de fluxos* e o *tempo intemporal* constituem “as bases principais de uma nova cultura, que transcende e inclui a diversidade dos sistemas de representação historicamente transmitidos: a cultura da virtualidade real, onde o faz-de-conta vai-se tornando realidade” (2000:397-398).

Algumas das questões sociológicas sobre a vivência do indivíduo nas comunidades “virtuais” remetem para a inauguração de novas formas de sociabilidade e de novas formas de interação entre os agentes sociais que partilham o ciberespaço. Recuperando a noção de sociabilidade, a vida em sociedade desenvolve-se dentro de um espaço reticular no qual os diversos agentes sociais estabelecem entre si, de uma forma deliberada, um conjunto de laços. Baechler referencia a sociabilidade como “a capacidade humana de estabelecer redes através das quais as unidades de actividades, individuais ou colectivas, fazem circular as informações que exprimem os seus interesses, gostos, paixões, opiniões...” (1995:57).

A era digital parece desafiar a forma como os indivíduos interagem no quotidiano e a criação de novas formas de sociabilidade. Neste contexto, as relações sociais ganham novos contornos, uma vez que os indivíduos podem assumir identidades diferentes, não estando sujeitos a representarem determinados papéis sociais nem a posicionarem-se em determinado nível das estruturas hierárquicas rígidas e formais das sociedades designadas tradicionais; e a noção de espaço subverte-se num espaço não físico, sem fronteiras, instável, percorrido livremente por todos os que “navegam” nas redes (Marcelo, 2000: 69).

As solidariedades são transferidas dos limites geográficos das comunidades tradicionais para se desenvolverem, em função da conexão aos dispositivos informáticos e da mediação das redes tecnológicas, num outro espaço muito distinto do “espaço tradicional” – o ciberespaço. O ciberespaço constitui um espaço propiciador de dinâmica social e as formas de interação mediada pelos dispositivos tecnológicos informáticos coexistem com as interações face-a-face. Apesar de não partilharem o mesmo espaço físico e da interação ser mediada, do anonimato e da natureza efêmera das comunicações, os indivíduos estabelecem laços de afinidade que resultam em relações sólidas, como as de amizade. Neste novo contexto relacional, o indivíduo está enraizado num espaço físico, no âmbito do qual estabelece relações sociais e partilha informação com outros indivíduos e, em paralelo, está suspenso num outro espaço, o virtual, ao qual tem acesso mediante a ligação à rede. Ou seja, um conjunto de redes de computadores que permitem aceder a informação muito diversa, mas que pontuam também como um lugar de encontro.

Segundo Firmino da Costa *et al.* (1990:198), a par da noção de rede pontua a de *sociabilidade* referente a contactos não anónimos, repetidos e duradouros, que se estabelecem no quadro de distintas referências, como as familiares, as de amizade, as profissionais, as de vizinhanças, as de associação”. Bidart alude também à sociabilidade como “o conjunto das relações sociais efectivas, vividas, que ligam o indivíduo a outros indivíduos através de laços interpessoais e/ou de grupo (1988:622-623). A autora aponta, ainda, as propostas de tipologias/antinomias sociológicas que referem a distinção entre sociabilidades formais/informais ou organizadas/espontâneas, entre sociabilidades colectivas/individuais, assim como dos aspectos relativos à intensidade das relações e reitera a variável idade, pois independentemente dos tipos e dos laços de sociabilidades, os jovens são genericamente mais sociáveis.

De facto, as relações interpessoais assistiram, nos últimos tempos, a profundas transformações passando do contexto face-a-face para a extensão do nosso mundo social à escala global (Sotomayor, 2006). No que respeita a socialização no ciberespaço, a Internet para além de meio de comunicação constitui-se também como um meio de produção e de interacção nas esferas pública e privada. Qual a natureza das relações criadas no ciberespaço? Castells (2000) advoga que as redes constituem suportes para os laços débeis uma vez que as pessoas se ligam e desligam, mudam de companheiros, de interesses, sem revelar necessariamente a sua identidade. Mas, por outro lado, a Internet pode contribuir para a sedimentação de laços fortes a distância e as redes são criadas em conformidade com as afinidades electivas e estratégicas dos actores sociais. Pelo que as interacções que ocorrem no ciberespaço organizam-se segundo o modelo das “comunidades electivas” ou de interesse e a interacção individualizada, quase sempre baseada nas relações sociais da vida real.

Para Miller (1995), é necessário compreender como a CMC difere da interacção face-a-face. Neste sentido, argumenta que estamos perante um sistema interactivo que, por exemplo, no caso da construção de páginas Web, parece oferecer um *locus* para o *self* electrónico com mais potencialidades de ‘*embodiment*’ do que de interacção. Contudo, a CMC constitui um novo meio de nos apresentarmos, mas numa lógica que requer a interpretação do que os indivíduos dizem sobre si próprios.

#### 4. Os Jovens e a Internet

Na reflexão de Pasín (2006) sobre o ciberespaço como um nicho imaginário, está patente a afirmação de que o virtual nos dá aquilo que a realidade social não dá, e o seu êxito reside, precisamente, no facto de conseguir reintroduzir um certo

encanto num mundo desencantado, como que instituindo novas realidades culturais que revitalizam as estruturas institucionais enraizadas. Neste sentido, a técnica concita a fantasia e os meios tecnológicos afiguram-se como um campo no qual se realizam os desafios imaginários latentes na própria sociedade. Daí que o ciberespaço pontue como o lugar por excelência de acolhimento de novas tribos, particularmente no caso dos jovens.

Dávila (2006) aborda o impacto das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na vida quotidiana dos jovens. As tecnologias enfatizadas por serem mais comuns e de maior difusão entre os jovens são o computador, Internet e o telemóvel. Já que estas tecnologias difundem a comunicação e o advento da era informática, e tornaram possíveis o desenvolvimento de novas técnicas e maneiras de impulsionar o conhecimento. Esta nova forma de cultura, a *cultura da interação* é espelhada através do uso das TIC e, sobretudo, entre os jovens, uma vez que estas Novas Tecnologias são para eles demasiado apelativas e a maioria da publicidade é para eles direccionada. Os jovens são muito mais susceptíveis de utilizar as TIC, já que se trata de uma maneira rápida e divertida de partilhar gostos, ideias, jogos, experiências, estudos, etc., com os seus colegas e amigos. Para além de aprenderem a utilizá-las muito rapidamente, utilizar a Internet ou telemóvel cria um sentimento de bem-estar por se estar na moda, por ter o último modelo de telemóvel ou o melhor computador, do mercado, sem falar que nas suas práticas não podem faltar os comentários das suas experiências na Internet, quer fazendo novos amigos de diferentes partes do mundo, ou as suas ocupações lúdicas sem sair de casa.

As investigações realizadas no âmbito deste tema dão-nos a conhecer que o nível de conexão à Internet por parte dos jovens é demasiado alta opor comparação com a utilização normal numa empresa onde o trabalho está ligado às conexões na rede; os jovens ligam-se à rede principalmente para consultar o seu correio electrónico, falar (*chats*), utilizar as mensagens instantâneas (*MSN*), jogar e em último lugar, então, as actividades relacionadas com o estudo, como investigar temas, aceder a bibliotecas, participar em congressos ou jornadas virtuais, etc.

As TIC dão-nos uma infinidade de oportunidades e benefícios, favorecem as relações sociais, o desenvolvimento de novas competências e formas de construção de conhecimento e, o mais importante, novas capacidades criativas, de comunicação e de pensamento. Uma preocupação acrescida e motivo de pesquisa cada vez mais frequente diz respeito às relações que os jovens mantêm com as TIC, se existe a possibilidade de aparecerem comportamentos aditivos que possam afectar o comportamento social e pessoal dos jovens.

Mcmillan e Morrison (2006) estudaram através da análise de ensaios autobiográficos escritos por 72 estudantes universitários o modo como a Internet e as tec-

nologias relacionadas influenciam a vida destes jovens, visando compreender como a Internet é integrada nas suas rotinas/quotidiano e as suas interações sociais. Os ensaios contemplaram quatro domínios: *self*, família, comunidades reais e comunidades virtuais. Estes jovens mencionaram a sua dependência crescente da Internet para actividades desde a gestão das suas rotinas diárias à criação e manutenção de comunidades virtuais. No âmbito da Internet e do *Self*, os ensaios discutiam frequentemente os modos como os informantes, os seus amigos e membros familiares se definiam ao utilizarem os media interactivos. Para muitos, aprender a utilizar a Internet e as tecnologias relacionadas era uma espécie de ritual de passagem de idade. Enquanto alguns informantes acharam que a Internet lhes permitia a criação de uma nova *persona*, outros mencionaram que o novo *self* desenvolvido através de actividades *online* alienava-se. Para os jovens adultos, a família desempenha um papel-chave na sua introdução às tecnologias interactivas (pais e irmãos). O estudo corrobora a assumpção de que os jovens adultos constroem e formam relações sociais *online*. Os resultados sugerem, também, que muitos dos laços criados online migram *offline* para cenários mais tradicionais. Muitos dos participantes no estudo comentaram como a natureza das tecnologias interactivas facilitou a participação, por exemplo, em grupos de interesse ou organizações políticas.

## 5. Campo de Possíveis

No que concerne as interrogações que as comunidades virtuais suscitam enquanto modo de socialização, Valiente (2005) considera que não devemos equacionar estas comunidades como opostas às comunidades reais ou como substitutas destas. Pelo contrário, estamos perante uma nova forma de agregação, uma nova valência do agir comunicacional que pode potenciar a abertura e a democratização do sistema das relações sociais. Outro aspecto crítico que se assinala, com frequência, às comunidades virtuais é o seu anonimato ou a ilusão identitária mediante a construção de novos “eus” através da interacção social virtual. Ainda no espectro destas comunidades, alude-se ao carácter efémero das relações que se criam na Rede. Para alguns autores, este tipo de contactos pauta-se pela superficialidade, pela fragmentação do sentido de pertença dos indivíduos, debilitando os laços criados nos contextos de interacção presencial. A esta perspectiva contrapomos a opinião de Marcelo (2000), na medida em que o universo comunicacional emergente da Internet pauta-se pela criação de um novo campo de mediação, no qual imergem indivíduos que, para além do acesso a informação diversa visam, sobretudo, interagir socialmente com outros indivíduos que com eles partilham

esta complexa rede. Incorporamos, ainda, as reflexões de Hine (2004:17-18) sobre o modo como os utilizadores da Internet compreendem as suas capacidades, possibilidades e implicações do seu uso e a influência da Internet na organização espaço-temporal das relações sociais, em particular, se o “virtual” é experienciado como algo radicalmente diferente e separado do “real”.

Destas pistas indiciadoras, reiteramos que a investigação em curso, a que aludimos inicialmente, encontra-se numa fase de sistematização bibliográfica e de desenho de metodologias de análise que permitam o estudo das redes de sociabilidades juvenis em ambientes *online*. Estas notas de reflexão enformam algumas inquietudes e interrogações, das quais destacamos a aceção e importância das sociabilidades *online* no contexto das relações interpessoais, os tipos de comunidades e de vínculos criados no ciberespaço e a comparabilidade das interações em ambientes *online* e presenciais.

## Referências Bibliográficas

- AFONSO, A. (2006). Communities as context providers for web-based learning. Em: D. Figueiredo e A. Afonso, A. (eds.), *Managing learning in virtual settings: the role of context*. Hershey: Information Science Publishing, pp. 135-163.
- BAECHLER, J. (1995). Grupos e sociabilidade. Em: R. Boudon (ed.), *Tratado de Sociologia*. Lisboa: Ed. Asa, pp. 57-95.
- BIDART, C. (1988). Sociabilités: quelques variables. *Revue Française de Sociologie*, XXIX, pp. 621-648.
- CASTELLS, M. (2000). *A sociedade em rede*. S. Paulo: Paz e Terra.
- CASTELLS, M. (2004). *A galáxia Internet: reflexões sobre Internet, negócios e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTELLS, M. (2006). *Emergence des «médias de masse individuels»*. Disponível em: <http://www.monde-diplomatique.fr/2006/08/CASTELLS/13744> [consultado em Março de 2007].
- CARDOSO, G. (1998). *Para uma sociologia do ciberespaço: comunidades virtuais em português*. Oeiras: Celta Editora
- DAVILA, A. (2006). Las TIC en la vida de los jóvenes. *III Congreso Online OCS*. Disponível em: <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?llengua=es&id=430>. [consultado em Novembro de 2006].
- DONATH, J. (1999). Identity and deception in the virtual community. Em: P. Kollock e A. Smith (eds.), *Communities in cyberspace*. New York: Routledge, pp. 29-59.
- FIRMINO DA COSTA, A.; LUÍS MACHADO, F. E FERREIRA DE ALMEIDA, J. (1990). Estudantes e amigos: trajectórias de classe e redes de sociabilidades. *Análise Social*, XXV (105-106), (1º, 2º), pp. 193-221.
- HINE, C. (2004). *Etnografia virtual*. Barcelona: UOC.
- MARCELO, A. (2000). *A ligação à Internet e as novas formas de sociabilidade: que universo comu-*

- nicacional para o próximo milénio*. Dissertação de mestrado em Ciências da Comunicação apresentada à Universidade da Beira Interior.
- MCMILLAN, S. E MORRISON, M. (2006). Coming of age with the Internet: A qualitative exploration of how internet has become an integral part of young people's lives. *New Media & Society*, 8 (1), pp. 73-95.
- MILLER, H. (1995). The Presentation of Self in Electronic Life: Goffman on the Internet. Disponível em: <http://www.psicopolis.com/psicopedia/selfweb.htm>. [consultado em Fevereiro de 2007].
- PASÍN, A. (2006). El ciberespacio. ¿Un nicho imaginario para la juventud? *III Congreso Online OCS*. Disponível em: <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=7&llengua=es>. [consultado em Novembro de 2006].
- SOTOMAYOR, G. (2006). La socialización en los espacios virtuales: posibilidades y limitaciones. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7 (1). Universidad de Salamanca. Disponível em: [http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_07/n7\\_art\\_gilda.htm](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07/n7_art_gilda.htm). [consultado em Outubro de 2006].
- SWAN, K. (2002). Building learning communities in online courses: the importance of interaction. *Education, Communications and Information*, 2 (1), pp. 23-49.
- VALIENTE, F. (2005). Comunidades virtuales en el ciberespacio. *Doxa Comunicación*, 2, pp. 137-150.
- WELLMAN, B., BOASE, J., HOORIGAN, J. E RAINIE, L. (2006). The strength of Internet Ties: The internet and email aid users in maintaining their social networks and provide pathways to help when people face their decisions. *Pew Internet & American Life*. Disponível: [http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP\\_Internet\\_ties.pdf](http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_Internet_ties.pdf). [Consultado em Março de 2006].
- WELLMAN, B. E GULIA, M. (1999). Virtual communities as communities: Net surfers don't ride alone. Em: P. Kollock e M. Smith (eds.), *Communities in Cyberspace*. New York: Routledge, pp. 167-194.

# Género e Identidades *Online*





# Identidade, género e comunidades de aprendizagem: algumas considerações conceptuais e sua relevância empírica

*José Azevedo\**

Para muitos a Internet é imaginada como uma tecnologia em que todos podem comunicar de forma igualitária independentemente do estatuto social, género, idade ou raça.

Esta asserção tem sido muito discutida e vários estudos procuram evidenciar como as hierarquias de estatuto tradicionais e as desigualdades se reproduzem na interação *online* e são até ampliadas.

Por outro lado, se considerarmos a identidade como o alicerce básico da interação social, quer na situação face-a-face, quer nas comunidades *online*, então será de todo o interesse compreender a forma como esses processos de diferenciação social/diferenciação identitária se processam no mundo desincorporado da comunidade virtual, onde muitos dos indícios, que versam sobre a personalidade e o papel social a que estamos acostumados no mundo físico estão ausentes

**Palavras-chave:** Identidade de género; Comunidades de aprendizagem; Investigação da identidade.

## 1. A definição do conceito de identidade e a sua importância para o estudo das comunidades

Isaiah Berlin enfatizava a visão de que tal como as pessoas necessitam de comer e beber, de ter segurança e liberdade de movimentos, também necessitam de pertencer a um grupo. Privados disso, sentem-se desinseridos, sós, diminuídos, infelizes. Ser humano significa, neste sentido, ser capaz de se sentir em casa algures, com os seus semelhantes.

Mas se o sentimento de pertença e os significados são encontrados nos grupos de pertença, o sentido de identidade resulta igualmente de um sentimento de dife-

\* Departamento de Sociologia, Universidade do Porto, [azevedo@letras.up.pt](mailto:azevedo@letras.up.pt)

rença face a outras comunidades. Pertencer significa simultaneamente ser incluído numa comunidade e estar separado e diferenciado de outra.

De acordo com Tajfel (1982) e outros, o ser humano procuraria uma identidade social positiva que seria obtida através de processos de comparação social e de categorização. A categorização é concebida como um instrumento cognitivo básico que permite aos indivíduos estruturar o meio social e definir o seu lugar nele. O conhecimento de que ele ou ela pertencem a certos grupos e o valor associado à pertença grupal, em termos negativos e positivos, representa a identidade social. Por outras palavras, o ser humano é inerentemente uma criatura social cujas necessidades de identidade só podem ser satisfeitas numa relação comparativa de inclusão/exclusão com outros grupos.

Do ponto de vista dos sujeitos, a identidade remete-nos sempre para a consciência de pertença a determinados grupos e, como consequência, para a não pertença a outros grupos, por exemplo, Nós somos Portugueses – Eles são estrangeiros.

Ou seja, eu pertenço a uma categoria de indivíduos que se caracteriza por partilharem uma determinada condição (por ex. portugueses, homens, etc.) e os distingue de todos os outros que não reúnem essas condições.

Defendemos aqui um estudo da Identidade segundo uma perspectiva essencialmente relacional e dinâmica, por contraposição às concepções essencialistas da mesma, que a visualizam como uma “entidade em si, estabilizada no tempo e desligada das totalidades e processos sociais nas quais é produzida” (Gros, 1994). Essa noção eminentemente relacional que o conceito de identidade tem vindo progressivamente a desenvolver no quadro problemático da Psicologia Social (veja-se a propósito Gergen, 1985) e da Sociologia (veja-se o trabalho de Madureira Pinto circunscrito ao tema “Sobre a produção social da identidade”, 1991) é conducente à configuração da Identidade não como um produto fixo e acabado, mas como uma construção interactiva, i.e., uma construção que se “alimenta sempre de alteridades, sejam elas reais ou de referência” (Madureira Pinto, 1991, p. 219). Daí, não se poder analisar a identidade fora dos sistemas de acção nos quais o indivíduo está implicado, resultando das relações de força entre todos os actores em presença.

A construção de uma identidade surge na e pela interacção com os outros. “O conhecimento de que a identidade do eu só é possível graças à identidade do outro que me reconhece, identidade ela mesma do meu próprio conhecimento” (Habermas, *cit. in* Dubar, 1991, p. 83).

Encontramo-nos no reencontro de dois processos heterogéneos: o primeiro diz respeito às atribuições pelas instituições e pelos agentes directamente em interacção com o indivíduo (actos de atribuição). Neste processo, existe uma forma variável de etiquetagem, produzindo o que Goffman (1993) chama *de identidades sociais virtuais* e que mais não é do que a identidade para outrem.

O segundo processo diz respeito à interiorização activa, ou seja, à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos (actos de pertença). Esta interiorização não pode ser visualizada fora das trajectórias sociais nas quais os indivíduos constroem as identidades para si, a que Goffman chama *identidades sociais reais*.

Nas *identidades sociais virtuais* é importante conhecer os efeitos dos processos de etiquetagem sobre o plano da identidade, na medida em que, quando as pessoas consideram certas situações como reais, elas são reais nas suas consequências.

Realiza-se assim uma modelagem do indivíduo sobre a representação que os outros têm dele. Mas a etiquetagem social, em termos de propriedades social e emocionalmente partilhadas pelos outros, não é constitutiva da identidade. Ela só deve ser entendida pelo papel determinante que tem em relação ao sucesso ou insucesso dos projectos de identidade, que são constitutivos de uma identidade dentro dos colectivos sociais.

Nesta linha de análise é importante quebrar as categorizações simples (e a dominância política que implicam) evidenciando a complexidade de formas e polivalência de símbolos a partir dos quais tais categorias são produzidas.

Para além disso, no estudo da identidade é necessário considerar a variação dentro das categorias identitárias – i.e. mulher/ negra/ classe trabalhadora – tão importantes como as variações entre categorias identitárias.

Os trabalhos nesta tradição põem em questão os modelos que equacionam discurso e verdade; eles expõem as formas em que o discurso objectivado como verdade forma e mantém definições colectivas, e hierarquias de poder.

## 2. A identidade e os espaços virtuais

O *self* físico é o centro de um amplo conjunto de indícios sociais: raça, género, forma de vestir, gestos, etc., que localizam uma pessoa numa posição particular na sociedade. Estes “indícios”, entre muitos outros, são fundamentais para estruturarmos o significado das nossas interacções e para “nos orientar” numa primeira caracterização da “identidade” do outro.

Os ambientes das comunidades *online* criam novos processos de interacção que já não estão enraizadas numa realidade física partilhada. Os indícios sociais são menos visíveis no mundo virtual. Nos ambientes baseados em texto, as nossas falas emergem independentemente de qualquer *self* visível e palpável. A separação do corpo físico do processo comunicativo, que é característico dos espaços *online*, levanta assim novas questões acerca da identidade.

Actualmente, os investigadores estão divididos quanto aos efeitos das interacções *online* na formação da identidade. Por um lado autores como Gergen

(1985) consideram que o contexto da comunicação mediada por computadores proporciona a oportunidade de criação de sub-realidades próprias que podem estar ou não estar ligadas a experiências reais o que potencia situações de fragmentação do self. Por outro lado, autores como Strate (1996) ou Stone (1995) referem que os participantes em comunidades *online* actuam muitas vezes como estivessem a reunir-se num lugar físico, realçando as sensações comuns a muitos participantes de partilha de um “espaço” comum e realçam novas formas de construção identitária. Para estes autores, as limitações (ausência do corpo físico) impostas pelos novos media foram em parte ultrapassadas por intermédio de mecanismos linguísticos que auxiliam na inteligibilidade dos significados no decorrer de uma sessão comunicativa (marcadores discursivos, marcadores de prosseguimento, alternância de turnos, de encerramento, etc.). Para além disso, os media interactivos, oferecem cada vez mais mecanismos técnicos que acrescentem à interacção a noção de presença. Os *emoticons*, por exemplo, conduzem o sujeito a interpretações de ordem subjectiva – afectivas e/ou comportamentais – dos significados que carrega, devendo desse modo, exprimir aspectos que somente no presencial era possível.

Diante das argumentações expostas, somos levados a entender que no espaço de interacção mediada por computador a obliteração do corpo faz com que novos mecanismos sejam eleitos para contornar os limites impostos pelo meio, assim como anteriormente tinha ocorrido na comunicação mediada pelo telefone.

### 3. Género e Identidade

O conceito de género foi introduzido nos anos 70 do século XX com o intuito de referir as formas culturais específicas do masculino e do feminino em oposição ao determinismo biológico que se debruçava apenas sobre as diferenças físicas entre homens e mulheres (Schiebinger, 1999). Segundo Monteiro Ferreira (2002, p. 76), o *género* refere-se à “aprendizagem e construção social dos indivíduos em função do seu sexo biológico” e fornece um sistema de compreensão dos mecanismos que transformam as actividades biológicas em actividades sociais.

De acordo com Amâncio (2003), o conceito de género nasceu do debate do feminismo da segunda vaga e vem colocar a questão das diferenças entre os sexos (nomeadamente a questão da desigualdade) na agenda da investigação social.

O termo identidade de género, refere-se à forma como um indivíduo (homem ou mulher) se apropria de determinados aspectos das ideologias de género integrando-os na sua noção de si próprios (Schiebinger, 1999). A identidade de género será, então, uma variável dependente que, no contexto das ciências sociais, sig-

nifica um conjunto de traços ou estereótipos (comportamentos, atitudes, valores, crenças) associados ao sexo biológico.

Várias correntes e movimentos feministas<sup>I</sup> introduziram a ideia que ser homem ou mulher é uma ideia construída culturalmente e não um traço que derive diretamente da pertença biológica a um dos sexos. Estas correntes tem procurado evidenciar e promover a heterogeneidade das subjectividades masculinas e femininas e promover a ruptura dos papéis tradicionalmente associadas a cada género.

#### 4. Questões de género, identidade e comunidades de aprendizagem

A compreensão da formação da identidade é um conceito chave para o estudo da educação e a sua relação com as questões de género. De acordo com Brickhouse (2001), a identidade deve ser vista como a compreensão que alguém tem de si próprio em relação ao seu passado e ao seu potencial futuro. Para além disso, como vimos anteriormente, a identidade diz respeito tanto à forma como alguém participa no mundo como à forma como os outros interpretam essa participação. Consequentemente, embora os indivíduos tenham algum controlo sobre a identidade, estão também constrangidos pelas reacções de poder e estruturas que podem limitar os tipos de identidades viáveis. Como nos diz Wenger (1998), as competências são adquiridas pela participação nas actividades e também através de mediadores que, neste caso, ajudam os estudantes a movimentarem-se entre a comunidade escolar e a comunidade científica. A aprendizagem deve ser vista como um processo de formação da identidade, como consequência de uma participação activa numa prática social (Lave, 1991).

Com base nestas suposições, alguns académicos feministas acreditam que as jovens podem recusar participar em determinadas actividades educativas (por exemplo, estudos/carreiras ligadas a certas ciências ou tecnologias) por considerarem que são incongruentes com as identidades de género (Carlone, 1999).

Segundo Brickhouse (2000), a forma como os estudantes se envolvem na ciência escolar é influenciada pela forma como os estudantes se vêem a si mesmos e se consideram ser ou não o tipo de pessoa que segue uma carreira na área da ciência. É por isso crucial compreender as identidades dos estudantes e a forma como eles se identificam com as identidades disponíveis na comunidade escolar.

À medida que os estudantes transformam as suas identidades vão aprendendo o conhecimento e as competências necessárias à sua participação nas novas comu-

<sup>I</sup> Existe um grande leque de abordagens com importantes diferenças mas que partilham a mesma visão anti essencialista da identidade, por ex. construcionismo social, construtivismo, pós-modernismo.

nidades em que se envolvem. Assim, se os estudantes pretendem, por exemplo, aprender ciência, devem desenvolver identidades compatíveis com as identidades científicas que lhes são propostas.

A identidade individual não é necessariamente única ou estável, uma pessoa pode aspirar a pertencer a diversas comunidades ao mesmo tempo. Além disso, as comunidades em que os estudantes se inserem também podem mudar. Por estas razões é importante examinar as múltiplas identidades sociais dos estudantes.

## 5. Orientações para futura investigação

Tendo apresentado a importância e a definição dos conceitos e existindo uma escassa investigação nesta área, consideramos importante salientar algumas precauções a ter em conta no desenho da investigação.

As orientações para futura investigação são apresentadas na forma de duas questões de investigação relacionadas com a conceptualização e operacionalização da identidade de género. As questões colocadas derivam das concepções teóricas apresentadas e tem profundas implicações para o desenho da investigação nesta área.

Questão 1: Quais as variáveis de género mais relevantes para o estudo em consideração?

Com base na revisão da literatura apresentada, a identidade de género pode ser vista como um constructo multifactorial, que coloca uma série de dificuldades para capturar a sua complexidade. Assim, os investigadores ao conceptualizarem a forma como o género vai ser incluído no seu estudo necessitam de ponderar cuidadosamente quais as dimensões de identidade relevantes para o estudo em questão. Para esta clarificação é necessário que se diferenciem claramente dimensões como, autoconceito de género, traços instrumentais/expressivos, atitudes e papéis de género, comportamentos, e interesses.

Se esta análise não é cuidadosamente efectuada, é natural que surjam problemas de operacionalização bem como imprecisões conceptuais cujas mais comuns são a confusão entre simples comparação dos sexos com leituras de género.

Por outro lado, é igualmente necessário avaliar as razões para incluir a dimensão do género na nossa análise. Como princípio geral diríamos que o género deve ser incluído como dimensão a considerar em situações que é crucial compreender não somente o impacto da nossa identificação com traços de personalidade ligados ao género, mas também o impacto das nossas atitudes em relação a papéis e comportamentos com leituras de género.

Questão 2: Nas comunidades de aprendizagem é a pessoa ou a situação o determinante nas questões de género?

Outra questão significativa que necessita atenção é a interacção entre identificação de género (definida como o grau em que o indivíduo invoca a sua identidade de género) e relevância de género, que indica quando é esperado que exista uma resposta/atribuição dependente do género. Neste sentido é importante avaliar se as respostas dos sujeitos dependem fundamentalmente de dimensões de identificação ou da relevância das situações.

As acções dos estudantes tornam-se uma expressão das suas identidades sociais e, neste contexto, os indivíduos também se vêem forçados a adoptar uma identidade social de género.

As identidades baseadas no género não são estáticas e devem ser sempre contextualizadas – a forma como as jovens experienciam o género depende de vários factores como a sua localização social dentro de uma série de hierarquias, incluindo as de etnia e de classe (Zinn, 1996). De acordo com Brickhouse (2000), as identidades dos estudantes, assim como as respostas dos professores a essas identidades, não são determinadas apenas pelo género mas também por outros factores como a etnia, a classe social entre outros factores que fazem com que a construção da identidade se possa considerar um fenómeno complexo.

Especificamente, os investigadores devem explorar a interacção entre identidade de género e relevância de género em diferentes situações. Assim, os investigadores devem examinar estudantes em diferentes contextos para determinar como a combinação homens e mulheres e papéis de género dentro de um grupo afecta identificações e relevância de género. Por exemplo, a investigação vem demonstrando que o género é mais relevante para todos os elementos de um grupo quando a proporção de homens e mulheres é muito desequilibrada. (Abrams, Sparkes, and Hogg 1985; Kanter 1977). Por exemplo, uma rapariga que estuda num ambiente predominantemente masculino ou um rapaz que está num contexto fundamentalmente feminino podem estar mais conscientes do seu género e terem processos de identificação diferenciados de um contexto em que os sexos estão mais equilibradamente distribuídos.

## Referências Bibliográficas

- ABRAMS, DOMINIC, K. SPARKES, AND MICHAEL A. HOGG (1985). "Gender Salience and Social Identity: The Impact of Sex of Siblings on Educational and Occupational Aspirations". *British Journal of Educational Psychology* 55: pp. 224-232.
- AMÂNCIO, L. (2003). *O Género nos Discursos das Ciências Sociais. Análise Social*, 38, pp. 687-714.
- AUBE, JENNIFER AND RICHARD KOESTNER (1994). *A Multidimensional Approach to the Study of Gender Development*. Unpublished manuscript, McGill University.



- BRICKHOUSE, N., J. POTTER (2001). "Young Women's Scientific Identity Formation in an Urban Context". *Journal of Research in Science Teaching*, vol.3 8 Nffl.8, pp. 965-980.
- BRICKHOUSE, N., P. LOWERY, K. SCHULTZ (2000). "What kind of a Girl Does Science? The Construction of School Identities". *Journal of Research in Science Teaching*, 37 Nffl.5, pp. 441-458.
- CARLONE, H. (1999). *Identifying and explaining the meaning of "scientist" in school science: Implications for the participation of girls*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec.
- DUBAR, C. (1997). *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, A. M. (2002). *Desigualdades de género no actual sistema educativo português: sua influência no mercado de emprego*. Coimbra: Quarteto Editora.
- GERGEN, K. J. (1985). "The social constructionist movement in modern psychology". *American Psychologist*, 40, pp. 266-275.
- GOFFMAN, E. (1993) *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*, Lisboa: Relógio D'Água.
- GROS, C. (1994) "Identité et couleurs en Amérique latine", *Cahiers des Amériques latines*. Dossier.
- KANTER, ROSABETH MOSS (1977). "Some Effects of Proportions on Group Life: Skewed Sex Ratios and Responses to Token Women", *American Journal of Sociology* 82: pp. 965-990.
- LAVE, J., WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- MARTELO, M. (1999). *A Escola e a Construção de Identidade das Raparigas: O Exemplo dos Manuais Escolares*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- PINTO, M. M. (1991) – "Considerações sobre a produção social da identidade", in *Revista Crítica das Ciências Sociais*, nº 32, Coimbra, pp. 217-231.
- SCHIEBINGER, L. (1999). *Has feminism changed science?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- STONE, A. (1995). *The war of desire and Technology at the close of the mechanical age*. Cambridge. MA: MIT Press.
- STRATE, L. (1996). "Cybertime". In L. Strate, R. Jacobson, Eds. *Communication and cyberspace*, pp. 351-377. Cresskill, NJ. Hampton Press
- TAJFEL, H. (1982). *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZINN, M. D., B. (1996). "Theorizing difference from multiracial feminism". *Feminist Studies*, 22, pp. 321-331.

# Verdade e identidade digital: a comunidade como partilha das máscaras

*António Teixeira\**

A sociedade contemporânea refez-se na rede. A designada Web 2.0 veio consagrar a dimensão fundamentalmente social da Internet. Em consequência, as comunidades virtuais nascem e desenvolvem-se a um ritmo vertiginoso. Contudo, como se podem verdadeiramente ligar todas estas pessoas que entre si apenas partilham o discurso? Como se podem unir as pessoas apenas pelo que dizem de si? Qual pode ser a verdade dessa identidade?

Na nossa breve reflexão pretendemos mostrar como o legado filosófico, especialmente o de Paul Ricoeur, oferece a possibilidade de melhor compreender a natureza fundamentalmente hermenêutica da identidade e, consequentemente, do seu fundamento discursivo. Porque a nossa identidade é, afinal, o que resta do discurso sobre nós próprios, particularmente numa comunidade estritamente discursiva como a digital.

**Palavras-chave:** Comunidades virtuais; Identidade; Identidade discursiva; Verdade

## 1. A Verdade na Rede

A sociedade enredou-se na rede. Grande parte da nossa vida, da informação que utilizamos, das decisões que tomamos, passa hoje pela Internet. Consequentemente, a nossa imersão nesta dimensão paralela da existência real cresce a cada ano que passa. Com efeito, um conjunto de novas ferramentas de comunicação têm vindo a agilizar e aprofundar o nível de interacção dos internautas. À medida que vamos entrando decididamente no novo milénio, a nossa existência parece ultrapassar, pois, os limites da realidade e abarcar uma dimensão virtual. Em si próprio, este fenómeno não é radicalmente novo. Como Pierre Levy (1994) tem vindo a sublinhar bem nos seus trabalhos, desde o aparecimento da escrita que se quebrou a unidade semântica natural entre os actores da comunicação. Quando, nas culturas orais, os actores da comunicação partilhavam o mesmo horizonte semântico, o mesmo fluxo vivo da interacção, nas culturas escritas, a mensagem passou a ser

\* Universidade Aberta, [amt@univ-ab.pt](mailto:amt@univ-ab.pt).

descontextualizada em relação aos respectivos emissor e receptor. Neste sentido, a emergência do ciberespaço apenas vem aprofundar esta dimensão paralela da comunicação. Todavia, o recente fenómeno das comunidades virtuais vem colocar uma questão fundamental acerca da rede: qual é a verdade destas relações? O que é que *realmente* faz juntar as pessoas num espaço/tempo absolutamente *virtual*?

Em princípio, o que pode juntar os seres humanos é o sentimento da partilha de algo. Na verdade, embora esse sentimento se possa reduzir a uma percepção não apoiada numa troca real, terá de existir sempre uma expectativa de partilha para que duas ou mais pessoas se juntem e comuniquem. Naturalmente, o conteúdo dessa partilha pode ser variado. O desejo de comunicar pode ter como suporte a intenção de partilhar informação sobre uma pluralidade de objectos. Porém, quando esse desejo se projecta, coloca-se inevitavelmente uma questão fundamental, que é a do valor da comunicação. O que vale e de que vale, afinal, comunicar? Esse valor assenta necessariamente na percepção de quem comunica sobre a fiabilidade da sua comunicação, ou seja, sobre a sua veracidade. É esta fidedigna? Possuirá a referida troca valor pelo conteúdo da comunicação ou valerá ela apenas por si, por nada (de) mais?

O termo «fidedigno» que constantemente se aplica ao juízo sobre o conteúdo da comunicação sugere uma interessante síntese entre dois conceitos diferentes. Trata-se dos conceitos de «fidelidade» e de «dignidade». O primeiro lembra-nos que a informação deve ser verificável. Por outras palavras, o que é dito deve corresponder à verdade daquilo que diz. A informação deve ser, pois, verosímil. Não se deve dizer o que não é. Por outro lado, a informação deve ser digna. Deve respeitar a integridade de quem a recebe e de quem a emite. Deve ser credível, ou seja, passível de nela se acreditar. Em suma, só deve dizer algo quem pode saber o que diz. Do mesmo modo, só aceitamos acreditar em quem julgamos saber o que diz.

As questões da veracidade, verosimilhança e credibilidade da rede constituem tópicos habituais na análise da Internet enquanto fenómeno comunicativo. Elas ligam-se, na sua essência, a uma outra questão, que é a do controle da rede. Como sabemos, o problema da veracidade da informação circulante na rede não se reduz à qualidade da informação. Cada vez mais a rede é também utilizada para fazer circular contra-informação. O excesso comunicativo que a caracteriza pressupõe, por definição, o descontrolo sobre o conteúdo ou os fluxos comunicativos. Nesse sentido, muitas vezes a informação é mascarada pela produção de outra informação cujo único valor é desacreditar a informação circulante. Este fenómeno não se restringe às organizações, inclui também os indivíduos.

O que nos preocupa nesta reflexão, porém, é compreender o que faz juntar as pessoas em associações comunitárias virtuais, estabelecidas apenas com base no que os seus elementos dizem, ou mostram, sobre si ou os outros. À partida, pode-

ríamos afirmar que as comunidades virtuais resultam da coincidência de interesses de um conjunto determinado de internautas em relação a um determinado conteúdo informativo, a uma certa troca. Todavia, essa troca dá-se num determinado cenário, o qual afecta a percepção do seu valor. A *confiabilidade* da relação comunicativa decorrerá assim também das características da estrutura de acolhimento dessa coincidência de interesses. Com efeito, poderemos participar em diferentes tipos de comunidades virtuais. Se se tratar de uma classe virtual integrada num curso oferecido por uma Universidade, por exemplo, é natural que a certificação institucional assegure uma percepção da dignidade da troca maior do que aquela que uma simples associação informal de colecionadores de selos poderá gerar. Já a percepção de fidelidade informativa não depende necessariamente do cenário. Nos exemplos apresentados, a percepção de fidelidade poderá, de facto, ser semelhante.

No entanto, a questão remanesce. Quando nos juntamos numa comunidade, quando nos associamos a um determinado grupo virtual, fazemo-lo com a noção de que essa realidade é real? Aparentemente, a resposta é positiva, mesmo que utilizemos nomes convencionais, códigos, julgamos que alguém está do outro lado. Alguém que não é imaginário, embora possa ser imaginado. Confiamos, então, que lá está alguém. O que nos leva a confiar que lá está alguém? Porque nos responde, porque nos diz algo (de si ou do mundo). Que partilhamos com ele/eles? O discurso. O que sabemos deles? O que discorrem. Quem são, então? E quem somos nós, afinal? Poderemos afirmar que somos apenas as máscaras que o discurso constrói.

Ao chegarmos a este momento, surge de modo muito claro a necessidade de estabelecer uma ruptura entre as categorias tradicionais da cultura escrita e as da cibercultura, para utilizar a expressão consagrada por Pierre Levy (1994). Desde logo, a noção de *autoria* desliga-se da de *autoridade*, voltando esta a aproximar-se da de *interpretação*. Na verdade, o *autor*, figura central na cultura escrita moderna, não pode ser mais a principal fonte de autoridade, pela qual se avalia a fidelidade da informação. Pelo contrário, a figura do *intérprete*, sempre presente nas tradições orais, volta a ser importante na sua acção de actualização ou modulagem de uma autoridade externa.

## 2. A Verdade da Rede

Para compreender a rede enquanto fenómeno comunitário, julgamos que é importante introduzir a noção de identidade narrativa, tal qual foi proposta pelo filósofo francês Paul Ricoeur, nomeadamente em *Soi-même comme un autre*

(Ricoeur, 1990). Na verdade, se a rede enquanto tal constitui um texto, uma grande narrativa, ela não é uma meta-narrativa. Pelo contrário, a rede embora descreva não elimina a ficção. Não é esse o seu sentido. Daí representar bem a pós-modernidade. Ela não pretende introduzir qualquer coerência articulatória que integre a história, a própria vida humana, num único enredo com sentido (*consentido*), num único sentido, exclusivo, que afaste toda a diferença como desviante. A rede enquanto texto não constituiu um caminho narrativo exclusivo e fechado, uma história que pela sua auto-suficiência exclui todas as outras, tornadas irrelevantes. Pelo contrário, a rede é uma pura ficção. Por definição ela é uma alternativa criativa, um não-estipulado e não-decretado, um nunca-ouvido-antes e um inesperado. Neste sentido, em que se baseia a verdade das suas personagens? Quem são verdadeiramente?

O desafio que o pensamento de Ricoeur nos coloca é o da reintegração da ficção, das histórias possíveis, não enquanto fábulas, mas como desdobramentos narrativos da realidade tal como eu a posso entender. Com efeito, uma das estruturas fundamentais da filosofia ricoeuriana é a hermenêutica da suspeita, a crítica das ilusões e da assumpção por parte quer da filosofia, quer do senso comum, de um ego auto-suficiente e auto-reflexivo. Ricoeur, como é sabido, condena e combate quer a exclusividade da explicação racional, quer a ilusão da compreensão imediata. O filósofo não pode aceitar, de facto, a irracionalidade da compreensão imediata, concebida como uma extensão ao domínio dos textos da empatia pela qual um sujeito se coloca enquanto consciência exterior numa situação de intensidade face-a-face. Em seu lugar, Ricoeur sugere que se tome um «desvio» pela «via longa»:

“Ao invés da tradição do cogito e da pretensão do sujeito de conhecer por intuição imediata, tem de ser dito que nos compreendemos a nós próprios apenas pelo longo desvio dos sinais de humanidade depositados nas obras culturais.”  
(Ricoeur, 1981)

Quando o atalho ilusório da imediatez se torna patente, redescobrimos a necessidade da mediação. Ora, a ficção é uma das formas de manifestação textual que realizam essa mediação. Em *Soi-même comme un autre*, Ricoeur (1990) apresenta-nos uma metáfora tão feliz quanto significativa a esse respeito. Com efeito, a literatura prova ser um vasto laboratório de experiências do pensamento, no qual os recursos da variação acompanhados pela identidade narrativa são testados pela narração.

Quando aprofundamos o conhecimento da obra de Ricoeur, torna-se nítido que, na sua perspectiva, a ficção constitui, de facto, um dos conceitos-chave pelos quais a vida colectiva e pessoal pode desenvolver uma identidade, bem como experimentar a mudança e a transformação.

Para o filósofo, é claro que a ficção narrativa «imita» a acção humana na medida em que não apenas, antes de se referir ao texto, ela refere a nossa própria pré-compreensão das estruturas significativas da acção e das suas dimensões temporais, mas também porque contribui, para além do texto, na adequação destas estruturas e dimensões de acordo com a configuração imaginária do enredo. A ficção possui, assim, o poder de “refazer” a realidade e, particularmente no quadro da ficção narrativa, refazer a *praxis* real até ao ponto em que o texto aspire intencionalmente a formar uma nova realidade a que poderemos chamar mundo. É este mundo do texto que intervém no mundo da acção de modo a reconfigurá-lo ou transfigurá-lo (Ricoeur, 1983).

A aplicação deste poder transfigurador da ficção à nossa identidade pessoal e biográfica, como Ricoeur propõe em *Soi-même comme un autre* (1990), revela-se, pois, decisivo na compreensão do próprio fenómeno da comunicação, enquanto instância de desenvolvimento pessoal. Em consonância com a sua crítica à exclusividade da filosofia do *ego*, o filósofo caracteriza como unilateral e insuficiente a compreensão, tida como dada e adquirida, da identidade como mesmidade. Com a ajuda da distinção entre *idem* e *ipse*, Ricoeur consegue apontar uma nova e mais importante forma de identidade: a identidade *ipse* ou ipseidade.

Podemos discernir, duas formas de permanência no tempo, a “perseverança do carácter” e a “constância do si em promessa”, na manutenção da palavra. Nesta distinção básica, o papel e o significado da ficção torna-se claro. Enquanto a identidade *idem*, ou mesmidade, é constituída por um sujeito idêntico a si mesmo, e portanto não tão dependente de outros recursos, a identidade *ipse*, ou ipseidade, deve-se à mediação pelas obras culturais, e em particular as narrativas. Ela depende da ficção narrativa e toma forma no «laboratório das experiências do pensar». Assim, Ricoeur pode falar da unidade narrativa do pensar como uma *instável mistura de fabulação e experiência real*. É precisamente devido ao carácter iludente da vida real que necessitamos a ajuda da ficção para organizar a vida retrospectivamente, após ela ter acontecido, preparados para tomar apenas como provisória, e passível de revisão, qualquer figura do enredo emprestada pela ficção ou pela história.

A identidade narrativa é, assim, o resultado (por muito provisório que seja) desse tipo de interacção narrativa no qual lemos e nos relacionamos com as variadas narrativas que nos rodeiam. Quando a identidade pessoal é entendida como identidade narrativa, o sujeito aparece tanto como leitor como escritor da sua própria vida. Seguindo a argumentação de Ricoeur, em *Temps et récit* (1983), a história de uma determinada vida continua a ser refigurada por todas as histórias verdadeiras ou ficcionadas que um sujeito conta de si próprio. Esta refiguração faz da sua própria vida um emaranhado de histórias contadas.

A ideia condensada no título de *Soi-même comme un autre* é, portanto, a ideia da primazia do Outro. A Ipseidade e o tipo de permanência no tempo que lhe é própria é constituída pela resposta a um Outro, ao chamamento do Outro, à necessidade do Outro e ao desejo do Outro contar comigo. Daí que seja a promessa de cumprimento da minha palavra, com toda a confiança, de ser acolhedor e responsável, apesar de todas as mudanças no tempo, que caracterizam a identidade de si.

O modelo ricoeuriano do «desvio» hermenêutico, da «via longa» contrasta tanto com os modelos explicativos unidimensionais, os quais apresentam uma linha descritiva ou de análise unidireccionais, e a compreensão imediata, que apresenta a dimensão do encontro face-a-face. Pelo contrário, o «desvio» apresenta novas dimensões, um triângulo. Convida a prática da multi-perspectividade e da inovação semântica.

### 3. Conclusão

A relação comunicativa que os internautas estabelecem quando partilham uma comunidade enquadra-se nesse «desvio», nessa imersão no mundo da linguagem e do seu carácter equívoco. Esta imersão implica adquirir uma noção do excesso de significação e da veemência ontológica própria da equivocidade da comunicação virtual.

Nas comunidades virtuais não se dá apenas uma mudança de espaço. Dá-se também uma mudança do tempo. Passa a ser o nosso tempo. E este o da resposta, o da narrativa dos outros, o do Outro que também nós somos. Assim, o legado filosófico da antropologia hermenêutica de Ricoeur ajuda-nos a compreender que o fenómeno das comunidades virtuais não deixa de constituir em si próprio uma expressão de verdade. A verdade que nos leva a acreditar nesses projectos ficcionais é que necessitamos acreditar nos outros para poder acreditar em nós próprios enquanto projecto discursivo. Para compreendermos a realidade é necessário, antes, compreendermo-nos enquanto realidade. E para isso, é preciso aprender a vermo-nos como o resultado da simples procura de contarmos as nossas histórias, de nos ficcionarmos como possíveis outros, de nos aceitarmos como aquilo que resta do que podíamos ter sido. Enfim, a nossa verdade é a nossa máscara e as comunidades virtuais, nas quais todos são o que dizem ser, o espaço de partilha por excelência de todas as máscaras que também poderíamos ter.

## Referências Bibliográficas

- STANDISH, P. (Org.) (2000). *Enquiries at the Interface: Philosophical Problems of Online Education*, Oxford e Malden, Blackwell Publishers.
- CASTELLS, M. (2001). *La galáxia de internet*, Barcelona, Plaza Janés.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol. I. Madrid, Alianza.
- CASTELLS, M. (2001). *La era de la información. La sociedad red*, vol. II. Madrid, Alianza.
- CASTELLS, M. (2001). *La era de la información. El poder de la identidad*, vol. III. Madrid, Alianza.
- CASTELLS, M. (2001). *La era de la información. Fin de milenio*, vol. IV. Madrid, Alianza.
- LÉVY, P. (1994). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, Paris, Ladéouverte.
- LÉVY, P. (1997). *Cyberculture*, Paris, Odile Jacob.
- RICOEUR, P. (1983). *Temps et récit*, Tomo I, *L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil.
- RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- RICOEUR, P. (1981). "The hermeneutical function of distancing" in *Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action and Interpretation*, ed. e trad. John B. Thompson, Cambridge, Cambridge University Press, pp, 131-144.
- SLEVIN, J. (2000). *The Internet and Society*, Cambridge, Polity.





# ***World Café Online* para mujeres directivas y predirectivas: un proyecto piloto de creación de una comunidad virtual de formación continua**

*Visitación Pereda Herrero\**

La acción piloto “World Café on line para mujeres directivas y predirectivas” fue llevada a cabo por el Instituto de Postgrado y Formación Continua de la Universidad de Deusto (España), siendo uno de los proyectos financiados por el Instituto Vasco de la Mujer (EMAKUNDE) en la convocatoria de 2006. Su finalidad consistió en contribuir a eliminar las barreras que obstaculizan el acceso de la mujer a puestos de dirección y de toma de decisiones. Fue concebida como una actividad de formación continua que, utilizando las potencialidades de las NNTT y de las de la metodología colaborativa, facilitara el acceso de las mujeres a dicha formación y provocara su empoderamiento por medio de acciones colectivamente pensadas y planificadas.

El proyecto supuso la adaptación de la técnica del World Café a un formato on line, a través del canal Deusto TV. Partiendo del análisis de necesidades de formación de las mujeres predirectivas y directivas llevado a cabo en una investigación anterior (2005), se solicitó la colaboración de personas expertas en los temas más demandados. La grabación de sus intervenciones, la posibilidad de su visionado en directo o en diferido desde cualquier lugar y la participación en los diferentes grupos de diálogo desarrollados posteriormente sobre cada tema, fueron dando lugar a una comunidad virtual con potencial de concretar acciones reales en las organizaciones y en la sociedad, comunidad que aprovechó y rentabilizó la experiencia previa de las personas y los saberes y competencias por ellas adquiridos.

**Palabras clave:** Mujeres directivas; Formación Continua on line; Empoderamiento; Metodologías Colaborativas; Foro de Discusión; Conocimiento compartido.

\* Universidad de Deusto, [mpereda@postgrado.deusto.es](mailto:mpereda@postgrado.deusto.es)

## 1. El contexto de emergencia del proyecto World Café on line para mujeres directivas y predirectivas

Cierto es que el siglo XXI se inauguró con nuevas conquistas de igualdad para la mujer. No obstante, a pesar del sistemático crecimiento de las tasas de participación femenina y de sus perfiles educativos, las mujeres siguen afectadas por un desempleo más alto, perciben menores retribuciones, son sometidas a criterios de selectividad e ingreso más rigurosos, se les reclama más altos niveles educativos para acceder a las mismas oportunidades de empleo y sufren la segmentación horizontal y vertical en términos de desempleo.

En relación con la situación de las mujeres en los puestos de dirección, el Informe de la OIT (2004), elaborado para actualizar los impactantes datos aportados por el Informe inicial “Romper el techo de cristal. Las mujeres en puestos de dirección” (Wirth, 2001), confirmaba las mismas tendencias entonces apuntadas: los hombres son mayoría entre los directivos y altos ejecutivos, las mujeres deben generalmente trabajar mucho más duramente para probarse a sí mismas y tienden a ser excluidas de las redes informales, esenciales para el desarrollo de la carrera profesional y dominadas por aquellos. Además, los empleadores parten de la suposición de que las mujeres no son capaces de consagrar toda su energía y su tiempo al trabajo remunerado debido a sus responsabilidades familiares.

Para Cobo (2002) la sociedad se muestra escindida entre quienes ostentan el poder (los hombres) y quienes no lo tienen o tienen muy poco (las mujeres). La estratificación de los géneros significa una distribución desigual de los recursos que confieren prestigio y oportunidades de educación y formación.

Como profesionales de la formación continua, nos preocupaba y continúa haciéndolo qué se podía hacer desde ese ámbito para contribuir a conseguir la igualdad de las mujeres en el acceso a puestos de dirección y en la participación en la toma de decisiones.

Un estudio llevado a cabo por el Instituto de Postgrado y Formación Continua de la Universidad de Deusto, en 2005, en Bizkaia, subvencionado por la Diputación Foral de Bizkaia (Proyecto INFOSENI), evidenciaba como, a pesar de que las empresas son cada vez más conscientes de que la inversión en formación de sus directivos y directivas aumenta su competitividad al elevar su capital humano e intelectual, en la mayoría de las ocasiones, la iniciativa de tomar parte de un curso de formación sobre habilidades directivas surge de la propia persona, siendo muy pocas veces las empresas las que se encargan de organizarlos. La misma investigación ponía de manifiesto que, si bien las mujeres directivas ó predirectivas entienden que la formación es un importante medio de empoderamiento, no atribuyen tal poder a cualquier formación, sino a aquella que incide más en habilida-

des que en conocimientos, esto es, la que es capaz de comunicar buenas prácticas. También entienden las mujeres directivas y predirectivas que, tanto ellas como los hombres que ocupan cargos análogos, han de ser formados en habilidades relacionadas con género: igualdad, gestión del tiempo, conciliación. En cuanto a las metodologías, valoran mucho la formación a través del mentoring y de las metodologías basadas en el aprendizaje colaborativo.

Ante este contexto situacional, el Instituto de Postgrado y Formación Continua de la Universidad de Deusto, fiel a su misión de ofrecer una educación continua y de postgrado de calidad, de dar respuesta a las necesidades formativas y culturales emergentes de la sociedad y de sus diferentes colectivos y de luchar por las desigualdades, aplicó todos sus esfuerzos en el diseño de un proyecto capaz de utilizar una metodología diferente y novedosa y de incorporar las NNTT. Así nació la acción piloto “World Café on line para mujeres directivas y predirectivas”, que partía de la idea de que la red es la forma de organización más habitual de la actividad humana a pequeña escala, ahora posible también a gran escala, gracias a Internet (Castells, 1997) y pretendía la construcción de una comunidad de aprendizaje, entendida ésta como “un grupo de personas que aprende conjuntamente, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno” (Gairín, 2006: 44). En este caso se trataría de una comunidad virtual temática, constituida por mujeres relacionadas con una temática común, con intereses compartidos: hacer cosas por conseguir disminuir sus dificultades para acceder a puestos de toma de decisiones o para poder ejercer sus funciones como directoras sin discriminaciones en relación a los hombres.

## 2. Planificación de los objetivos, metodología y recursos del proyecto

El objetivo último perseguido por la acción piloto que se describe fue, como ya se ha comentado anteriormente, contribuir a reducir las dificultades de acceso de las mujeres a puestos de toma de decisiones.

Para el logro de este objetivo general se propuso la consecución de otros específicos:

- Crear una red, una comunidad virtual con posibilidades de gran crecimiento posterior, de interacción, diálogo, intercambio de experiencias exploración y aprendizaje constituida por mujeres directivas y pre-directivas de diferentes organizaciones, que compartiesen las dificultades pasadas o presentes de acceso a puestos de toma de decisiones.
- Conseguir la sostenibilidad de esta red o comunidad virtual, el emprendimiento de acciones por parte de sus miembros, fruto de su comunicación e

interacción on line y su extensión y expresión también a ámbitos y espacios de comunicación e interacción directa.

- Utilizar las potencialidades que ofrecía la formación continua para contribuir al empoderamiento de la mujer en las organizaciones y facilitar su acceso a puestos de dirección y toma de decisiones, utilizando, para dicha formación, nuevos formatos y metodologías acordes con las necesidades e intereses de las destinatarias, revelados en estudios anteriormente realizados.
- Aprovechar las potencialidades de las NNTT de la comunicación para dar nuevas respuestas al problema de la desigualdad en el acceso a puestos de toma de decisiones (techo de cristal), utilizando para ello el canal Deusto TV de Televisión por Internet y las posibilidades de interacción a través de chats, foros de discusión y otras tecnologías que ofrece.
- Llevar a cabo una adaptación de la técnica del Worl Café para aplicarla a contextos virtuales, realizar una aplicación piloto y analizar los resultados de la misma (impacto conseguido), de cara a poder proponer una aplicación más generalizada de esta técnica para el fin pretendido.

Las hipótesis de trabajo contempladas fueron las siguientes:

1. La formación continua de las mujeres predirectivas constituye uno de los medios para reducir las dificultades que encuentran éstas en llegar a los puestos de dirección y de toma de decisiones y, por tanto, uno de los medios para su empoderamiento en las organizaciones.
2. Las mujeres directivas pueden desempeñar un importante papel en la formación de las mujeres predirectivas, sobre todo en lo que se refiere a habilidades y actitudes. De esta forma el aprendizaje colaborativo adquiere gran relevancia, en este contexto de formación.
3. Las NNTT de la comunicación aportan nuevas formas de combatir problemas tradicionalmente presentes en la vida de las mujeres (dificultad de acceso a la formación por falta de tiempo...).
4. A través de nuevas metodologías, como el World Café, se puede llegar a dar una mejor respuesta a las necesidades de formación presentadas por las mujeres predirectivas y directivas en estudios previamente realizados sobre sus necesidades de formación. A través de esa metodología se podrán descubrir temas en común, llevar a cabo acciones coordinadas, así como producir ideas creativas e innovadoras.

En cuanto a la metodología, el World Café es un enfoque innovador que crea redes dinámicas de comunicación que penetran y aprovechan la inteligencia colec-

tiva de comunidades, en torno a preguntas relevantes. Se trata de un proceso sencillo, flexible y poderoso para generar diálogos colaborativos entre las personas, compartir su conocimiento y descubrir nuevas oportunidades de acción conjunta. En efecto, el diálogo significativo abre el espacio para generar una reflexión colectiva, con aprendizajes transferibles entre las participantes y posteriormente con las organizaciones en donde operan.

Esta metodología implica la organización de sucesivas rondas de trabajo, en grupos. Todo ello en un contexto virtual en el que, en todo momento, queden salvaguardados siete principios:

- Generar un contexto adecuado: clarificar la finalidad, el funcionamiento del World Café y su ubicación en un contexto más amplio.
- Crear un espacio agradable y confortable.
- Explorar las preocupaciones y los intereses de las personas participantes.
- Invitar y animar a que las personas participen y a que se respeten todas las aportaciones.
- Facilitar la expresión de la diversidad.
- Escuchar al resto de participantes, caminar de posiciones individuales y personales hacia posiciones de grupo(s).
- Dar visibilidad a la inteligencia colectiva del grupo.

El Instituto de Postgrado y Formación Continua de la Universidad de Deusto se propuso llevar a cabo una adaptación de esta técnica a un formato on line, virtual, a través del canal Deusto TV, que es una iniciativa sin fines de lucro, constituida por canales de televisión a través de Internet, preparados para ofrecer de manera interactiva contenidos formativos, profesionales y culturales. Algunos de estos canales son de acceso libre y otros requieren suscripción previa. Los videos de los canales están codificados en formato Windows Media y son emitidos en directo o en diferido. Esto permitiría participar en el World Café a mujeres que de otra manera no lo harían, aún estando interesadas, al eliminar los problemas de falta de tiempo para desplazamientos desde el lugar de trabajo, etc.

El desarrollo de la acción piloto inicialmente previsto fue el siguiente:

1. Una persona experta presentaría, a través de Deusto TV, una conferencia, una entrevista ó un ejemplo de buenas prácticas. La presentación podría ser visionada en diferido, desde cualquier lugar y en cualquier momento, a través de Internet. De dicha presentación, que siempre incidiría en uno de los temas planteados por las mujeres directivas y predirectivas en los estudios

previamente realizados (INFOSENI, 2005), emanarían las preguntas que darían pié al World Café posterior.

2. Inicialmente, se invitó a participar en esta red a veinte organizaciones<sup>I</sup> colaboradoras en investigaciones previas del Instituto de Postgrado y Formación Continua sobre el tema del acceso de la mujer a puestos de toma de decisiones y que habían mostrado su interés por el mismo. Ellas, a su vez, invitarían a dos mujeres de su organización a participar en la red: una de ellas será directiva y la otra predirectiva. Estas personas tendrían un código (contraseña), a través del cual accederían a las actividades del World Café en Deusto TV.
3. Transcurridos quince días desde la emisión en directo de la intervención de la persona experta, período durante el cual dicha intervención se habría podido visionar en diferido a través de Deusto TV, se procedería a la realización del World Café, para el que se utilizaría, como motor de arranque, una serie de preguntas elaboradas conjuntamente por la(s) persona(s) experta(s) autoras de la intervención y las colaboradoras del proyecto. Se asignaría una anfitriona a cada mesa. La anfitriona sería una persona del equipo organizador del proyecto que daría la bienvenida a los miembros de su mesa, transmitiría las instrucciones para el funcionamiento de la mesa y animaría a la participación en ella. La duración de la primera ronda del World Café sería de quince días.
4. Finalizada la primera ronda del World Café, se pasaría a una segunda con otras preguntas planteadas por las anfitrionas, para esa nueva fase. La composición de cada mesa cambiaría en cuanto a las personas integrantes. No ocurriría lo mismo con la anfitriona, ya que seguiría, en cada mesa, siendo la misma de la primera ronda. La segunda ronda finalizaría con la redacción de dos tipos de conclusiones: conclusiones de lo aportado por los miembros de cada mesa y conclusiones generales del World Café, elaboradas a partir de las de cada mesa. Éstas se colgaría en cada una de las mesas.
5. El acceso a Deusto TV para visionar las intervenciones de expertos/as y las conclusiones de los World Café serían totalmente gratuitos y libres para todas las personas, desde cualquier lugar y a cualquier hora, a través de Internet. No ocurriría lo mismo con el contenido de los foros, al que sólo tendrían acceso las personas participantes en cada uno de ellos.

<sup>I</sup> Posibles organizaciones: Bizkaibus, Correos y Telégrafos, Cámara de Comercio, DEMA, Diputación Foral de Bizkaia, EITB, RENFE, Colegio Kantauri-Azular, Colegio Emilia-Zuza, Agencia de desarrollo del Bidasoa S.A., Banesto, BBK, Cafés Bilbao, Canal Bizkaia, Banco Guipuzcoano, Alerce Informatica Aplicada, Baqué, EUSKALIT, Ferretería Ezpeleta, Metro Bilbao, Hotel Miró, Garrigues, Fundación Novia Salcedo, ANESVAD, Acción Familiar, CEAR, FECAP, UNESCO Etxea.

### 3. Desarrollo de la acción piloto

A medida que el proyecto se fue implementando y fruto del seguimiento y evaluación llevados a cabo, se introdujeron diferentes cambios en relación al procedimiento inicialmente previsto y descrito anteriormente. Recogemos en el cuadro 1 los principales.

**Cuadro 1** Cambios introducidos en el desarrollo de la acción piloto en relación a la planificación inicialmente prevista

Cambio introducido	Motivo del cambio	Resultados
Incorporación de una conferencia introductoria.	Apreciación del equipo organizador de la necesidad de que las participantes se familiarizaran con la herramienta informática y audiovisual y con su manejo para evitar falta de participación por desconocimiento de mecanismos técnicos.	Aprendizaje de mecanismos en la utilización de la herramienta. Mayor seguridad potenciadora de la participación.
Simultaneidad del período de visionado y de desarrollo del foro.	Reflexión interna: para la organización de las mujeres, el disponer de la conferencia y las preguntas desde el principio, suponía un facilitador para la participación.	Aumento del número de mujeres participantes. La primera participación de las mujeres se produjo antes. Eliminación de las tres rondas en cada World Café.
Presentación de las mujeres que participan en cada mesa y de su perfil.	Algunas mujeres sugirieron conocer, desde el inicio, la identidad de las personas con quienes compartían mesa, así como su perfil.	Mayor satisfacción de las participantes. Más tranquilidad al escribir los mensajes.
Eliminación de la rotación de las mesas con la periodicidad prevista inicialmente.	Reflexión interna: algunas de las mujeres no se manejaban con suficiente soltura en la plataforma virtual	Todas las mujeres llegaron a manejar sin problemas los accesos al foro.
Prolongación de los períodos inicialmente previstos para las actividades de las diferentes rondas.	Sugerencia del equipo evaluador: algunas de las mujeres no se manejaban con suficiente soltura en la plataforma virtual y otras insistían en la necesidad de contar con más días para participar, por falta de tiempo para hacerlo en los plazos establecidos.	Mayor satisfacción de las participantes. En ocasiones incremento de la participación. Se evitó que nadie dejara de participar, en alguna ronda, por falta de tiempo de exposición de los documentos y de duración de las actividades.
Cambio de las anfitrionas en el 2º World Café.	Reflexión interna: necesidad de introducir modificaciones en las mesas, para que hubiera un elemento nuevo en cada ronda.	Las mujeres pasaron a conocer a todo el equipo de anfitrionas. Las anfitrionas compartieron información de otras mesas.

Cont.



<b>Cambio introducido</b>	<b>Motivo del cambio</b>	<b>Resultados</b>
Apertura de la Mesa 7 ó Cafetería.	Propuesta equipo evaluador: necesidad de crear un espacio más informal, en el que todas las mujeres conversaran de cualquier tema.	Participación de las mujeres en esta mesa, compartiendo cualquier tipo de información. Creación de debate en la mesa. Espacio en el que se comenzó a compartir información sobre jornadas, artículos, poesías, etc. Desde esa mesa surgieron propuestas de encuentros presenciales.
Reducción de la extensión de los mensajes enviados por las anfitrionas.	Propuesta equipo evaluador: los mensajes largos de apertura de las mesas por parte de las anfitrionas eran poco atractivos para las mujeres. Éstas tendían a construir mensajes similares, lo que inhibía la participación por el tiempo y esfuerzo reflexivo que exigía el envío de mensajes tan elaborados.	Mensajes más breves y concretos, tanto de las anfitrionas como de las mujeres participantes. Aumento de la participación de las mujeres.
Unificación de las mesas.	Reflexión interna: a mayor número de mujeres en cada mesa, aumento del número de participaciones. Además, las mesas fueron cayendo en la rutina y el aumento de personas en ellas era una forma adecuada de romperla.	Aumento del número de participantes. Aumento del número de participaciones de cada mujer. Aumento de la interacción entre las mujeres.
Feed-back por mail a las participantes acerca del nivel de participación constatado.	Reflexión interna: necesidad de profundizar en las razones del nivel de participación de cada una de las mujeres.	Explicaciones de las bajas participaciones. Aumento del número de participantes. Aumento del número de participaciones. Esclarecimiento de las diferentes formas de estar y de participar de las mujeres en el proyecto.
Utilización de documentos contruidos con un lenguaje audiovisual y una duración sensiblemente menor.	Reflexión interna: necesidad de mensajes estimuladores, cortos y con contenidos atractivos.	Aumento del número de participantes y de participaciones. Aportaciones más ricas en contenido. Mayor expresión de experiencias personales.

Fuente: Elaboración propia

#### 4. Evaluación del World Café

En la evaluación de la acción piloto han intervenido:

- Las personas integrantes de la red o comunidad virtual
- Dos personas expertas en aprendizaje colaborativo
- Dos personas expertas en temas de igualdad
- Dos personas expertas en habilidades directivas
- La Coordinadora de la acción piloto y el equipo organizador

La evaluación de las personas expertas se ha realizado a través de una serie de indicadores que ellas mismas, junto con el equipo organizador del proyecto, determinaron desde un principio. Los resultados se recogieron en un informe final.

La coordinadora del proyecto, el equipo organizador y el equipo evaluador (expertas en temas de igualdad, expertas en aprendizaje colaborativo y expertos en habilidades directivas), han llevado a cabo un seguimiento continuo del proyecto que ha permitido la introducción de correcciones en el mismo. Si bien es cierto que esto ha provocado un mayor distanciamiento de lo realizado en cuanto a lo inicialmente previsto, también es verdad que todos los cambios introducidos han sido fruto de la reflexión y del diálogo y han sido incorporados en aras a una mejor consecución de los objetivos previstos.

Las aportaciones del equipo evaluador se centraron en poner de manifiesto, principalmente, los siguientes aspectos:

- Las potencialidades que ofrece la herramienta del World Café on line como formación continua para contribuir al empoderamiento de la mujer en las organizaciones y facilitar su acceso a puestos de dirección y toma de decisiones, utilizando nuevos formatos y metodologías acordes con las necesidades e intereses de las destinatarias.
- El aprovechamiento que se hace de las potencialidades de las NNTT de la comunicación para combatir problemas tradicionalmente presentes en la vida de las mujeres (dificultad de acceso a la formación por falta de tiempo...).
- El relevante papel que adquiere el aprendizaje colaborativo en este contexto de formación.

La evaluación realizada por las mujeres directivas o predirectivas integrantes de la red o comunidad virtual se llevó a cabo a través de un cuestionario pasado a todas las participantes y de grupos de discusión en los que participaron una muestra de ellas. En cuanto a los resultados obtenidos con el cuestionario, el nivel de

satisfacción de éstas con el World Café es bastante elevado para el 67% y muy elevado para el 22%.

Los aspectos de la organización del World Café más valorados por las mujeres participantes han sido: la flexibilidad, el dinamismo y el que haya constituido un espacio de intercambio de experiencias. Los señalados como más negativos: la excesiva duración y las dificultades técnicas.

La calidad de los materiales formativos utilizados ha sido valorada como muy alta, por el 13% de las participantes y como bastante elevada por el 67 %, mientras que un 20% la considera baja. A pesar del nivel de satisfacción con la evaluación de la calidad de los materiales, se subraya la necesidad de introducir cambios en su duración y en el tipo de lenguaje utilizado. Los documentos han de ser muy breves y estar contruidos con un lenguaje audiovisual.

La valoración de la participación general es bastante superior a la personal. Se aprecia que, incluso en aquellas mujeres cuya participación ha sido elevada, valoran su participación como inferior a la general. Tal vez les hubiera gustado participar mucho más de lo que lo han hecho y eso justifique su respuesta. Razones a que aluden para la escasa participación en las mesas: la carga de trabajo, la escasa disposición de tiempo, los cambios incorporados en el calendario inicial previsto y el número de mensajes de otras participantes que había que leer para contextualizar el propio. Como propuestas para mejorar la participación apuntan: promover encuentros personales, aumentar las conversaciones sobre temas personales, adjuntar más documentos escritos y la elevación del nivel de exigencia a las participantes.

Los grupos de discusión ratificaron en gran medida las evaluaciones de los cuestionarios e insistieron en la importancia de la atención individualizada recibida por las participantes, por teléfono o por mail, las orientaciones y el acompañamiento a lo largo de la experiencia y las intervenciones en las mesas de las anfitrionas. También insistieron en la necesidad de combinar las actividades on line con sesiones presenciales y de profundizar en el perfil diferencial de las mujeres y en el contenido más técnico de liderazgo, comunicación y trabajo en equipo desde la perspectiva de género.

## 5. Lecciones aprendidas

Entre las lecciones aprendidas a lo largo del desarrollo de la acción piloto, nos parece oportuno destacar las siguientes:

- El World Café on line es una herramienta con elevadas potencialidades, que exige ir descubriéndolas e investigando como aprovecharlas.

- Debe difundirse y potenciarse el empleo de esta herramienta, muy ajustada al tipo de necesidades del colectivo contemplado y transferible a otros colectivos.
- Sería deseable contrastar los resultados de esta experiencia con otras similares y/o con aplicaciones posteriores de la misma. Convendría abrir una línea de investigación en este sentido.
- Se hace necesario investigar también las posibilidades y limitaciones de los diferentes formatos de World Café on line.
- La técnica del World Café on line exige un gran control e intervención sobre el nivel de participación para aumentarla, lo que demanda una evaluación continua (compromiso firme de las personas evaluadoras).
- Adquieren gran importancia, tanto la confianza que se establece entre las personas participantes, como los mecanismos de retroalimentación que se utilizan.
- Existen diferentes razones que mueven a las personas a participar o a no hacerlo. Un elemento inhibitor de la participación es la mayor preocupación de las personas participantes por las valoraciones que se puedan atribuir a su expresión escrita que por el mensaje que pretenden emitir.
- La no emisión de mensajes no tiene una única causa ni puede ser objeto, en cualquier caso, de la misma lectura ó interpretación, ya que puede ser un comportamiento manifestado por personas con diferentes formas de estar e incluso participar en la comunidad virtual.
- El hecho de que las personas que forman parte de la comunidad virtual se conozcan o no personalmente ofrece seguridad a la hora de participar y se convierte en un elemento importante a la hora de interpretar los mensajes.
- Los intercambios entre las participantes están sujetos a un proceso evolutivo.
- Los documentos utilizados como motor de arranque del diálogo juegan un importante papel. Han de ser breves, contruidos con un lenguaje audiovisual, variados y han de cumplir la función de crear un contexto experiencial y suscitar una observación reflexiva.
- La dinámica ha de ser muy flexible y ágil.
- Las personas que actúan como anfitrionas en las mesas de diálogo ejercen un importante papel mediador, tanto en la parte visible del proyecto (foros), como en la invisible (contactos individualizados por mail ó teléfono, etc.).
- El perfil del equipo que pilota el proyecto ha de reunir competencias pedagógicas y técnicas.

## Bibliografía

- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Volumen I: *La sociedad real*. Madrid: Alianza Editorial.
- COBO, R. (2002). “Género”. En C. Amorós, *10 palabras clave sobre mujer*. Estella (Navarra): Editorial Verbo Divino.
- DIPUTACIÓN FORAL DE BIZKAIA, (2005). *Estudio sobre la situación actual de las empresarias directivas de Bizkaia y su posicionamiento en el contexto internacional*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.
- GAIRÍN, J., (2006). “Las comunidades virtuales de aprendizaje”. *Monográficos escuela*, 18, pp. 8-10.
- OIT (2004). *Romper el techo de cristal. Las mujeres en puestos de dirección*. Ginebra: OIT.
- NICOLSON, P. (1997). *Poder, género y organizaciones*. Madrid: Narcea.
- PEREDA, V. (2000). “El juego dialéctico entre conservación y cambio en educación: por el conflicto al desarrollo”. *Letras de Deusto*, 87 (vol. 30), pp. 193-210.
- PEREDA, V. (2002). “Aprendizaje cooperativo: Descripción y valoración de una experiencia llevada a cabo en la Universidad de Deusto, en la asignatura de Educación Comparada”. En J. Domingo, B. Giraldo y J. Armengol (Eds.). *Actas de la II Jornada de Aprendizaje Cooperativo*. Barcelona: ICE y GIAC de la Universitat Politècnica de Catalunya.
- PEREDA, V., (2004). *Formación y procesos de cambio. Actas del III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- PEREDA, V. (2004). *El perfil diferencial de la mujer ante el cambio organizacional*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- PEREDA, V. (2005). *INFOSENI*. Bilbao: Universidad de Deusto. Instituto de Postgrado y Formación Continua.
- WIRTH, L. (2001). *Romper el techo de cristal: las mujeres en puestos de dirección*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Subdirección General de Publicaciones.

# Aprendizagem Colaborativa em Ambientes Virtuais



# Aprendizagem colaborativa *online*

Maria Ivone Gaspar\*

Com o tema Aprendizagem Colaborativa *Online* pretende-se atingir dois objectivos: identificar as características da ‘aprendizagem colaborativa’ e contextualizá-la num interface de ‘contexto virtual de aprendizagem’. Reflecte-se sobre modos de aprender para destacar a importância pedagógica da modalidade de aprender em colaboração, em processos educativos diferenciados. Perspectiva-se uma aprendizagem organizada e mediada pelas tecnologias da informação e comunicação. Considera-se que a aprendizagem em contexto virtual realiza-se em interacção e constrói-se pela partilha e distribuição do conhecimento. Tendo por base o título das Jornadas “Comunidades Virtuais de Aprendizagem” e o modelo em que se configuram, o presente texto procura, tão só, desempenhar uma função introdutória na discussão da temática proposta, desencadeando e impulsionando a mesma discussão. Orientam-no quatro linhas de análise: (i) tipologias de aprendizagem: individual, cooperativa e colaborativa; (ii) caracterização da aprendizagem colaborativa; (iii) o professor e a aprendizagem colaborativa e (iv) contextos de aprendizagem – o contexto *online*. Um conjunto de “considerações finais”, sobreleva a acção de duas perspectivas que se interligam: a reflexiva e a investigativa.

**Palavras-chave:** aprendizagem; colaboração; interacção; mediação.

## I. Tipologias de aprendizagem: individual, cooperativa e colaborativa

A *aprendizagem*, considerada como a substância da educação, poderá realizar-se de diferentes modos. O modo como se aprende está vulgarmente ligado à natureza dos resultados obtidos em relação aos objectivos enunciados e referencia-se ao significado de *aprendizagem*. O termo *aprendizagem* implica sempre acção que assume características diversas, embora tenham, em comum, a resultante na mudança, podendo, esta mudança ser considerada, apenas, no produto ou, sobretudo, no processo.

Na aceção do produto, a aprendizagem é vulgarmente traduzida como “mudança de comportamento”, sendo conseguida através de um dos modos seguintes: (i) pela aquisição de informação – aprender significa receber informa-

\* Universidade Aberta, [migaspar@univ-ab.pt](mailto:migaspar@univ-ab.pt)



ção, existindo maneiras diferentes de a organizar e de a transmitir; (ii) pelo armazenamento da informação – aprender significa acumular informação, que se constitui num fundo ou num “banco”; (iii) pela memorização de factos e treino de aptidões – aprender significa adquirir capacidade para responder às necessidades que vão sendo identificadas.

Considerando-a como processo, a aprendizagem resulta da exploração das ideias, atribuindo lugar especial às teorias construtivistas, com ênfase no *learning by doing* e valorizando o percurso realizado para a prossecução dos objectivos estabelecidos. É, precisamente, nos processos que merecem particular atenção os focos ou orientações de aprendizagem que, por sua vez, determinam os paradigmas que fundamentam a mesma aprendizagem e fornecem as coordenadas de acção ao professor.

A aprendizagem como produto e a aprendizagem como processo cruzam-se perante modos de análise que se podem aglutinar dando origem a perspectivas distintas que abrem quatro orientações e se identificam com os “paradigmas de ensino-aprendizagem”, designados: (i) comportamentalista, (ii) cognitivista, (iii) personalista e (iv) social/situacional. Estes paradigmas sumarizam-se no quadro n.º 1.

**Quadro 1** Orientações na aprendizagem

	Comportamentalista	Cognitivista	Personalista	Social/Situacional
Ponto de vista da aprendizagem	Mudança de comportamento	Processo mental interno (incluindo <i>insight</i> , processamento de informação, memorização e percepção) elaboração, construção.	Acto pessoal, assente e decorrente das fortes potencialidades do indivíduo em si mesmo.	Interação/observação em contextos sociais. Movimento da periferia para o centro do indivíduo e deste para a comunidade; condução para a <i>praxis</i>
Foco da aprendizagem	O meio ambiente; a externalidade.	Estruturação interna cognitiva; a Inteligência	Necessidades afectivas e cognitivas. A internalidade ou interioridade.	Relação entre a pessoa e o meio envolvente. Centra-se no indivíduo relacional e social.
Proposta em Educação	Mudança de comportamento no sentido que se pretende e que previamente se determina.	Desenvolvimento de capacidades e aptidões para aprender melhor.	Autonomia actualizada (real e efectiva), consciencialização do eu ( <i>self</i> ).	Participação em comunidades diversas e utilização de recursos.
Papel do educador	Prepara o contexto, visando extrair ou proporcionar a resposta desejada. Conduz a aprendizagem.	Estrutura o conteúdo das actividades de aprendizagem. Promove, estimula (por vezes,	Privilegia a pessoa que é o aluno. Promove o seu próprio conhecimento; estimula o seu	Trabalha para estabelecer comunidades nas quais devem ocorrer conversação e participação interactiva.

Cont.

	<b>Comportamentalista</b>	<b>Cognitivista</b>	<b>Personalista</b>	<b>Social/Situacional</b>
		conduz) a aprendizagem.	desenvolvimento como um todo. É um facilitador da aprendizagem.	Proporciona a aprendizagem, sendo um assessor ou moderador da mesma.
Resultados na aprendizagem	Objectivos comportamentais, educação baseada em competências, desenvolvimento e treino de aptidões.	Desenvolvimento cognitivo; aprendizagem por conceptualização e memorização. Relação entre processo e produto. Aprender a aprender.	Andragogia Aprendizagem autodirigida. Releva o processo.	Socialização, participação social, associacionismo, conversação. Interação do pensamento e construção e distribuição do conhecimento

Adaptado de Paul Ramsden, 1992:26

Tendo presente estas orientações, importará destacar, entre os muitos desafios que, na última década, se têm colocado à Educação aqueles que decorrem da implementação das tecnologias de informação e comunicação; estes, ao revolucionarem as modalidades de trabalho, questionam a natureza do conhecimento e os modos de o adquirir, através da aprendizagem.

A aprendizagem, na sociedade da informação, não se pode limitar aos conteúdos programáticos para a sala de aula mas tem de contar com a interacção e a variedade de contextos que poderão ligar-se ou decorrer de ambientes distintos. Autores como Vigotsky, Bruner, Paulo Freire, Mead e Habermas deram contributos importantes à intersubjectividade e à criação colectiva de significados, implicando a interacção social como a fonte que alimenta a aprendizagem. Esta fonte – a interacção social – fundamenta as teorias dialógicas, com raízes em outros autores como Bakhtin que torna a dialogicidade como a substância da linguagem e do conhecimento (o diálogo será provocador de aprendizagem) e Bruner que afirma “o processo de interiorização depende da interacção com os demais” (1988:70)<sup>1</sup>.

Segundo Jean Lave<sup>2</sup>, a aprendizagem é uma função cultural, pelo que terá de ser sempre situada no interior da cultura em que ocorre. A aprendizagem implica experiência adquirida, novidade e contextualização.

O ‘fenómeno individualizado’ e ‘uma cultura’ confrontam-se, cada vez mais, no cenário educativo, com o ‘fenómeno socializado’ e ‘várias culturas’ e é para este

<sup>1</sup> Bruner, Jerome (1988). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Selección de textos e introducción de Jesús Palacios. Madrid. Morata, (cit. Saso, Carmen Elboj et al.; 2005: 44)

<sup>2</sup> Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge USA: Cambridge University Press (cit. Fino, 2004).

confronto e, em parte coexistência, que se propõem respostas que se vão adequando à aprendizagem situacional.

As diferentes perspectivas sobre a Educação e os distintos modos de aprender, reforçados e clarificados na crescente realidade multicultural, aceitam a aprendizagem como uma condição natural da vida e conduzem à emergência de paradigmas da filosofia da educação com tónicas diferentes, no princípio e no sentido que orientam a mesma aprendizagem, e que se designam por etnocêntrico, relativista e dialógico. Neste sentido, é frequente referirem-se três modos de aprendizagem – objectivista, construtivista e dialógica. Mas a aprendizagem dialógica pressupõe, também, a relação entre o sujeito que aprende e o objecto a aprender, numa perspectiva de ‘construção’ estando assim, epistemologicamente, ligada ao construtivismo. O diálogo transforma-se na linha condutora da interacção e desta interacção entre os sujeitos resulta um processo de transformação das relações interpessoais.

A par e em torno destes e outros modos de aprender, têm proliferado múltiplas teorias de aprendizagem. Para qualquer delas, aprender exige relação e essa relação apresenta-se em dois formatos: unidireccional e multidireccional. É na relação unidireccional que encontramos a aprendizagem tipificada como individual: cada aprendente desenvolve o seu caminho que está centrado no seu próprio desenvolvimento e na prossecução de objectivos que são traçados para processos e metas individualizados; quem ensina tem um papel preponderante na condução da aprendizagem.

Tanto a aprendizagem cooperativa como a aprendizagem colaborativa substituem o foco centrado no indivíduo pelo foco centrado no grupo. Contudo, qualquer destes tipos de aprendizagem – cooperativa e colaborativa – apresentam diferenças no modo como se desenvolvem. Sendo domínios de investigação cruzados e sobrepostos, abrem a possibilidade para o esboço da tendência em confundir o significado das duas expressões, aparecendo, em alguns textos, como sinónimas. Não obstante, elas têm raízes distintas: a palavra **colaboração** fixa-se em processos, enquanto a **cooperação** visa produtos. É frequente afirmar-se que a **cooperação é mãe da colaboração**. A ‘colaboração’, na aprendizagem, aparece como um processo – ela vai acontecendo, vai-se desenvolvendo, vai seguindo determinados rumos – enquanto a ‘cooperação’ é, sobretudo, uma técnica de trabalho. Todavia, essas técnicas tornam-se mais comprometedoras na inter-relação e na interdependência dos aprendentes e mais eficazes quando aplicam os princípios construtivistas. Tanto a aprendizagem colaborativa como a aprendizagem cooperativa têm a sua âncora no Paradigma Interpessoal, cujo objecto de estudo é o aspecto relacional do indivíduo atingindo capacidades de cooperação, partilha e construção de comunidade, na exigência de aprender em conjunto, e visando a

distribuição individual dos resultados da aprendizagem. A capacidade de “viver juntos em harmonia e promover capital social são o mesmo que tecer interdependência” (Carneiro, 2001:162).

O sentido de interdependência e de pertença são marcantes na caracterização da aprendizagem colaborativa, distinguindo-a da cooperativa. Wiersema (2000) afirma que a cooperação é uma técnica para acabar um certo produto em conjunto, enquanto a colaboração se refere a todo um processo de aprendizagem que culmina no resultado.

Roschelle e Teasley (cit. por Dillenbourg 1992)<sup>3</sup> distinguem os termos de colaboração e cooperação, dizendo que enquanto a colaboração é uma actividade que junta sinergias e se manifesta num esforço contínuo para criar e manter uma concepção partilhada para a solução de um problema, o trabalho cooperativo pode ser compreendido pela divisão do trabalho entre os participantes, onde cada um é responsável por uma parte do problema a ser resolvido.

Por um lado, a aprendizagem colaborativa desenvolve-se no âmbito da comunidade que vincula as relações: os seus membros sentem que ensinam uns aos outros e aprendem uns com os outros; por outro lado, a aprendizagem cooperativa não tem por exigência qualquer vínculo comunitário. Para Panitz (1996), a colaboração é uma filosofia de interacção pessoal e focaliza-se no processo de trabalho em conjunto, enquanto a cooperação é uma estrutura ou um esquema de interacção para facilitar o acompanhamento de um produto final ou de um objectivo.

O foco da colaboração é o processo e o da cooperação é o produto.

## 2. Caracterização da aprendizagem colaborativa

Ao reflectir sobre ‘**aprendizagem colaborativa**’ colocam-se de imediato duas questões: (i) o que se entende por ‘aprendizagem colaborativa’? (ii) o que distingue a ‘aprendizagem colaborativa’ da ‘aprendizagem cooperativa’?. Procurou-se responder, ainda que sem um forte aprofundamento, à segunda questão, no ponto anterior, guardando, para este ponto dois, a procura de resposta à primeira questão, situando-a num campo de análise mais abrangente.

Aprendizagem colaborativa é, hoje, uma expressão de utilização frequente; ainda que corresponda a um conceito elaborado pressupõe, sempre, a existência de um grupo que interage com a finalidade de aprender. Terá de estar presente que a Educação conta com diferentes actores, cuja intervenção cria as bases de uma atitude interventiva, de natureza interactiva e de tendência dialógica. Visará,

<sup>3</sup> Citado por Andrade, Adja Ferreira de et al. (1998).

como produto, o desenvolvimento de um projecto plural e participativo, em função do contexto social, histórico e cultural dos alunos.

A aprendizagem desenvolve-se, então, segundo um processo de participação, de partilha, com e pelo diálogo. Trata-se de uma aprendizagem dialógica, baseada na interacção com o resto dos actores que tomam parte na educação. Na actualidade, algumas intervenções educativas seguem esta tendência dialógica. Poder-se-á falar em *modernidade dialógica* como um projecto que vai estendendo o diálogo igualitário a vários âmbitos sociais, incluindo o educativo. Uma educação que se apoia na modernidade dialógica dá importância ao diálogo e integra as vozes de toda a comunidade.

Para o ‘paradigma dialógico’, a aprendizagem acentua modos que passam pelo processo dos estudantes explorarem, em conjunto, pontos de vista controversos e compreenderem como dar sentido aos fenómenos complexos da vida. Acentua-se, assim, o envolvimento do estudante no **que** e **como** aprender. Neste sentido, a aprendizagem entende-se como um processo que pressupõe a participação social, implica o envolvimento de cada um com o outro, dispondo algo em comum.

Valoriza-se, assim, a lógica da comunicação enlaçada coma lógica da distribuição. O conhecimento construído, a partir do diálogo, poderá promover no sujeito aprendente a sua autonomia e a sua percepção do mundo e, ainda, provocar a flexibilização das fronteiras entre diferentes áreas do conhecimento. A pedagogia do diálogo é gerada num ambiente de interactividade e concretiza-se por um modo determinante e qualificativo na aprendizagem, constituindo-se numa resposta positiva aos reptos educativos colocados pela diversidade cultural. As teorias dialógicas, a interacção social e as acções transformadoras poderão encontrar as suas raízes em autores como Bakhtin que torna a dialogicidade como a substância da linguagem e do conhecimento, como já foi referido atrás. A propósito da aprendizagem colaborativa, Dillenbourg, refere que a colaboração entre aprendizes é modelada como “cognição socialmente distribuída”.<sup>4</sup>

Carecendo a aprendizagem colaborativa de estruturação, referem-se os elementos que Okamoto, Kayama e Cristea (2001) identificam como sendo os seus enunciados caracterizadores: (i) o meio ambiente é dominado pelo acolhimento, aceitação e afabilidade; (ii) o local de trabalho é significativo e deverá estar integrado nos objectivos pré-estabelecidos; (iii) o espaço de trabalho é diversificado, mas adaptado a cada participante (ou elemento do grupo de aprendentes); (iv) as fontes de aprendizagem serão diversas, estarão disponíveis, deverão motivar a pesquisa e provocar reflexão e discussão; (v) o grupo de aprendentes terá pré-disposição à abertura de cada um ao outro, com o sentido de autonomia responsá-

<sup>4</sup> Citado por Andrade, Adja Ferreira de et al. (1998).

vel – em suma, com apetência para viver a cidadania e (vi) a memória colaborativa traduzir-se-á no registo dos diferentes passos dados e nas conquistas que vão sendo feitas em conjunto.

Para os mesmos autores, a aprendizagem colaborativa resulta da síntese dos elementos referidos e reflecte-se em cinco interfaces, conjugadas do modo seguinte: (i) entre fontes de aprendizagem e o(s) objecto(s) de trabalho colaborativo; (ii) entre o objecto de apoio ao diálogo e o(s) objecto(s) de trabalho colaborativo; (iii) entre o espaço de trabalho privado e o(s) objecto(s) de trabalho colaborativo em local de trabalho colaborativo; (iv) entre o(s) objecto(s) do trabalho colaborativo em local de trabalho colaborativo e a memória colaborativa; (v) entre a memória colaborativa e o grupo modelo.

Salomon (2000)<sup>5</sup> estudou a ‘aprendizagem colaborativa’, tendo distinguindo cinco aspectos a que deu significado e tomou como atitudes essenciais para a consecução deste tipo de aprendizagem: (i) oferta de ideias ou partilha do resultado da investigação, com convite à crítica e exploração dessas ideias; (ii) introdução de questões provocatórias, identificando problemas ou pedindo opinião; (iii) articulação, exposição e suporte das posições assumidas nas discussões; (iv) exploração e sustentação das posições tomadas, acrescentando explicações e exemplos e (v) reflexão e avaliação das posições pessoais.

A base caracterizadora deste modo de aprender está na interacção que começa por ser uma atitude intencional mas que os elementos do contexto conduzirão a que esta atitude desenvolva o pensamento interactivo, manifestando-se num comportamento interactivo que se projecta em quatro passos: (i) perante uma crítica ou uma provocação, discutem-se e explanam-se as ideias que os outros apresentam; (ii) negociam-se as interpretações, definições e significados atribuídos a essas ideias; (iii) sumarizam-se as contribuições que vão sendo dadas e se registam sob a forma escrita e (iv) propõem-se acções, baseadas em ideias que tenham sido previamente desenvolvidas, visando novos impulsos.

Dillenbourg (1999) afirma que ‘medir a interacção através de estratégias explícitas é a melhor maneira para cada um participar da estratégia do outro e progressivamente estabelecer uma estratégia conjunta’.

Ao admitir a Educação como um processo dinâmico e a aprendizagem como uma ponte para a criatividade, valoriza-se a autonomia do aluno e a sua capacidade de construir o saber numa perspectiva de colaboração; logo, os alunos são equacionados como seres autónomos capazes de construir o seu próprio conhecimento e a dinâmica e a criatividade tornam-se elementos básicos para definir a aprendizagem por colaboração.

<sup>5</sup> Citado por Hawkey, Kate (2003).

Na aprendizagem colaborativa, designada muitas vezes por ‘aprendizagem interactiva’ (aparece, também, com a designação de ‘aprendizagem dialógica’ ou em diálogo, embora para muitos investigadores as duas expressões – ‘aprendizagem colaborativa’ e ‘aprendizagem dialógica’ não sejam totalmente sinónimas), não se aprende significativamente sem a colaboração dos outros; por isso, é exigida a intencionalidade. A aprendizagem colaborativa só é possível se houver interacção; a interacção exige actividades que estimulem o trabalho em elaboração com os outros, dando o sentido do envolvimento em conjunto – o colaborativo – visível através de pesquisas, resolução de problemas, projectos interdisciplinares, etc.

Esta modalidade de aprendizagem pode desenvolver-se em qualquer dos regimes de ensino referidos – presencial e a distância – ocupando cada vez mais espaço neste último, em particular, na sua modalidade *online*. Sendo considerada uma estratégia de aprendizagem, envolve um conjunto de actividades e de tarefas que colocam o aprendente no centro de todo o processo de aprender. Este poderá assumir, ao mesmo tempo ou em tempos sequentes, o papel de aluno e o papel de professor. Qual será, então, a função do professor nesta modalidade de aprendizagem?

### 3. O professor e a aprendizagem colaborativa

O professor, como impulsionador da aprendizagem colaborativa, releva a função de orientador que terá de cruzar com as funções de moderador, coordenador, assessor e, por vezes, de ‘motivador’. Responsabiliza-se pela preparação dos contextos para a aprendizagem e é-lhe exigida uma atenção permanente ao processo. Em determinados momentos do processo, o professor poderá assumir o referente de guia; mas uma das suas preocupações dominante traduzir-se-á na necessidade de deixar espaço livre ao desempenho dos alunos. Nota-se que ele terá de produzir mensagens claras, na expressão linguística e precisas, quanto ao seu conteúdo. A mediação pedagógica do professor é um dos sustentáculos desta modalidade de aprendizagem, na medida em que ele poderá desempenhar o papel de *provocador* da interacção entre os vários actores no campo educativo.

Neste tipo de aprendizagem parece indispensável o estabelecimento de regras quanto às relações a desenvolver pelos diferentes actores. A proposta destas regras será da iniciativa do professor, ainda que deva juntar a participação de todos num texto contratualizado.

Afirma-se, com frequência, que o aluno, para aprender em colaboração, terá um papel activo. Sim, ele não só participa em todo o processo da aprendizagem como um elemento singular mas também funde a sua singularidade na pluralidade do

grupo. Ele é responsável por si, pois reflecte sobre a sua própria acção e é co-responsável com os outros e pelos outros; ele produz e co-produz; ele avalia e co-avalia.

Numa perspectiva de desenvolvimento curricular, os conteúdos que se disponibilizam na aprendizagem colaborativa obedecem a um formato que tem de incluir duas características: a flexibilidade e a adaptabilidade. A sua organização pode privilegiar a perspectiva modular, tendo em conta que é uma forma de contemplar, mais facilmente, as características referidas. Há uma dimensão que deverá estar presente no *design* do currículo que acolhe o modo de aprender em referência e que se espelha num modelo de organização que integre, de forma conjugada, as finalidades na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de competências. Os alunos manifestarão uma relação tanto mais positiva com os conteúdos de aprendizagem quanto maior for o grau que lhes atribuírem, no que respeita a adequação às necessidades e a interesses pessoais (muitas vezes explicitados por interesses profissionais) e sociais. Neste âmbito do desenvolvimento curricular, o professor assumirá o papel de ‘articulador’, investigador e, até, inovador.

#### – Contextos de aprendizagem colaborativa online

Devido ao impacto tecnológico, verificado nos últimos anos, alguns analistas afirmam que as escolas com oferta de melhor formação são as que se baseiam nas novas competências que emergem da matriz da Sociedade da Informação. Hoje em dia, em vez de acumular informação será necessário saber seleccioná-la, processá-la e analisá-la. A aprendizagem na sociedade da informação já não pode limitar-se unicamente ao que é recebido no contexto único de aula pré-figurada. São cada vez mais relevantes outros contextos que impõem outras estratégias de acção que respondendo a diferentes necessidades e meios envolventes, conduzem a resultados patentes no desenvolvimento de competências adequadas às novas exigências pessoais e sociais.

As características, quer dos contextos em espaço real quer dos contextos em espaço virtual, distinguem-se pelas formas de comunicação utilizadas. A alteração de um contexto de aprendizagem implica a alteração de meios utilizados para o seu desenvolvimento, o que provoca e, naturalmente, exige a alteração de metodologias. Pode-se afirmar que a generalização de contextos de aprendizagem colaborativa resulta de um esforço colectivo e consiste num processo em marcha, o que permite sublinhar quatro das suas principais funções: (i) a função de coordenação – que é constrangida e mediatizada pelo ambiente externo, podendo ser contrariada por aspectos internos ao próprio grupo; (ii) a função de reificação (identifica e verifica as ‘coisas’) – que se evidencia na tipologia dos materiais utilizados e no ambiente externo que se cria; (iii) a função de ilustração – que corresponde à representação externa, quer do grupo de aprendizagem quer do meio que envolve o grupo e (iv) a



função de armazenagem – que resulta de propostas concretas para estudo, reflexão e discussão, cuja substância será o conteúdo da aprendizagem.

Apontam-se, vulgarmente, dois instrumentos básicos para suporte da colaboração, em qualquer dos regimes de ensino (presencial e a distância): o(s) instrumento(s) de planificação e a grelha do curso que engloba mapa(s) conceptual(ais). Estes dois instrumentos poderão juntar-se e completar-se constituindo um conjunto mais amplo que integra as metodologias e os processos avaliativos, organizando-se num ‘contrato de aprendizagem’, a negociar com os estudantes. Um outro instrumento será utilizado, apenas, no regime de ensino a distância, em especial nas comunidades virtuais, e corresponde aos editores para o trabalho em rede (*network*).

Perante a intenção da aprendizagem colaborativa aumenta a possibilidade de escolha do contexto virtual (enriquecido com cenários, personagens e objectos). Em mundos virtuais, as pessoas estão inseridas no mesmo contexto e são convidadas a partilhar o ambiente, o que facilita o diálogo. Estes mundos virtuais assentam na utilização das ferramentas previstas pela *Internet*, com a aplicação de sistemas de redes. Merecem particular destaque os ‘editores de textos colectivos’ e os ‘*fora*’ como potenciadores de actividades colectivas. Na construção dos textos colectivos releva-se a polifonia que se caracteriza pela multiplicidade de vozes presentes no processo de comunicação verbal (Bakhtin, 2000)<sup>6</sup>. É precisamente em contextos virtuais de aprendizagem que se constituem e desenvolvem as ‘comunidades de aprendizagem’ que se submetem a uma das metodologias que envolve uma significativa estratégia de ensino-aprendizagem e que se configura na ‘aprendizagem colaborativa’.

#### 4. Considerações finais

De acordo com o título deste ponto, pretende-se sublinhar um conjunto de aspectos que rematam a análise desenvolvida por este texto e têm por objectivo nuclear a reflexão partilhada sobre a ‘aprendizagem colaborativa’.

À guisa de síntese, apresentam-se as ideias-chave da aprendizagem colaborativa *online*, que se podem tomar como as suas principais características: (i) a linguagem, artefacto social e cultural, é a base da comunicação e da interacção; (ii) a colaboração com os outros conduz à compreensão individual e a formas partilhadas do conhecimento; (iii) as actividades de pesquisa e de interpretação, perante a comunicação e a partilha, ajudam os alunos a tornarem-se construtores mais activos do próprio conhecimento e a desenvolverem pensamento crítico; (iv) a autoridade e o controlo sobre o conhecimento recolhido são progressivamente transferidos para

<sup>6</sup> Citado por Barbosa, Rommel Melgaço – org. – (2005:19).

os aprendizes, o que estimula a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de novas capacidades, reforçando a auto-estima; (v) a aprendizagem ocorre no interior de um constructo social, onde os alunos menos sabedores praticam e interagem com pares e com outros mais capazes; (vi) a tecnologia tem potencial para suportar formas diversificadas de interacção social, de comunicação e de colaboração nas tarefas de construção de conhecimento em que os membros da comunidade de aprendizagem se comprometem.

As características apontadas levantam algumas questões que estão na base de várias linhas reflexivas, das quais merecem destaque sete. Faz-se uma referência sumária a cada uma delas:

(1) É comum, em relação ao professor, questionar-se sobre o nível de autoconfiança que este tipo de trabalho lhe exige, acontecendo que quanto menor for esse nível maior será a possibilidade de perder o controlo do grupo de aprendizagem, acabando por se diluir o sentido da sua acção no grupo inserido no sistema formal de educação.

(2) Aponta-se como uma dificuldade presente na maioria dos professores, o conhecimento e a capacidade de manusear; isto é, saber aplicar, os métodos próprios à estratégia colaborativa. Na maioria dos casos, os professores não passaram por modelos de formação que lhes desenvolvesse competências próprias para agir em estratégia de colaboração.

(3) Afirma-se, com alguma frequência, que os estudantes, na educação formal, oferecem algumas resistências às técnicas colaborativas, não só pela falta de familiaridade que têm com essas técnicas mas, sobretudo, porque receiam o impacto negativo na avaliação; parece ser necessário garantir a relação da ‘pactualização’ que passe pela aceitação e confiança mútuas.

(4) Os conteúdos nem sempre apresentam o formato adequado a este tipo de aprendizagem pelo que permitem a criação de vazios que se tornam difícil de preencher.

(5) Os contextos nem sempre são cuidados no que respeita às suas diferentes vertentes, em particular, a vertente humana nas dimensões psicológica e sociológica.

(6) Parece haver um receio subtil de alguns grupos sociais quanto à validade e qualidade da aprendizagem conseguida, segundo a estratégia colaborativa.

(7) Perante o quadro administrativo, há regras difíceis de implementar para a prossecução da aprendizagem colaborativa.

Numa outra perspectiva, a aprendizagem colaborativa é apresentada como forte responsável por alguns factores com atribuição de significado positivo, no campo da educação, dos quais se sublinham: (i) a integração dos alunos em

ambientes de aprendizagem motivadores; (ii) a diversificação dos modos de aprender e ensinar; (iii) a valorização das diferenças individuais; (iv) a contribuição da singularidade para a constituição de um todo enriquecido; (v) a promoção do sucesso escolar; (vi) o respeito e o acolhimento da multiculturalidade; (vii) a renovação e a re-identificação da missão da instituição escolar; (viii) o desenvolvimento da cidadania e (ix) a diversificação de meios de acção pedagógica.

Este modo de aprender que pressupõe um formato para o modo de ‘ensinar’ aparece, cada vez mais, radicado, tanto em contextos presenciais como em contextos virtuais. Aceita-se, na generalidade, atribuindo-lhe um sentido positivo pelos benefícios que lhe vão sendo reconhecidos na reconstrução e apropriação do conhecimento e, também, no desenvolvimento e aplicação de competências. Entretanto, tem sido objecto de alguma perplexidade e insegurança nos meios académicos que parece justificar-se pela dificuldade em, neste modo de aprender e ensinar, se lidar com a avaliação das aprendizagens e a consequente classificação dos aprendentes. A investigação em algumas áreas do saber questiona este modo de aprender pelo choque que, eventualmente, produz entre a dimensão social e pessoal do ser humano quando aprende, podendo a dimensão pessoal ser diluída na dimensão social.

A aprendizagem colaborativa possibilita um processo contínuo de acção-investigação dos sujeitos da aprendizagem. Favorece a consciencialização dos vários passos ou momentos da aprendizagem e incentiva o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar.

Os professores, além de serem especialistas, têm a função de orientadores, de problematizadores e de articularem ideias dos intervenientes. Isso requer que ele participe, incrementemente e acompanhe a discussão (Schlemmer et al., 2001)<sup>7</sup>.

Algumas das questões acima colocadas são responsáveis pelo desenvolvimento de tendências reflexivas neste campo de investigação, contribuindo para uma relação inovadora na aproximação entre ‘currículo’ e ‘didáctica’, e para a definição de linhas de acção implementadoras da qualidade na aprendizagem.

## Referências Bibliográficas e Webgrafia

- ANDRADE, ADJA FERREIRA DE; HOFFMAN, AUGUSTO BOHNER; WAZLAWICK, RAUL SIDNEI (1998). *Aprendizagem Colaborativa em Mundos Virtuais*. <http://www.c5.cl/tise98/html/trabajos/mundosv/index.htm> acesso em 27.07.06.
- BARBOSA, ROMMEL MELGAÇO (org.) (2005). *Ambientes Virtuais de Aprendizagem*. Porto Alegre. Artmed.

<sup>7</sup> Cit. por Barbosa, Rommel Melgaço – org. – (2005:38-39).

- BUENO, LURDES (2006). *Comunidades de Aprendizage: identidad y participación*. Bilbao (Junho 20-23) Actas de virtual educa 2006 in <http://www.virtualeduca.org>.
- BRUCE W. SPECK (2002). *Learning-Teaching-Assessment Paradigms and the on-line Classroom*.
- BRUNER, JEROME (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: The Harvard University Press.
- BRUNER, JEROME (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- CARNEIRO, ROBERTO (2001). Fundamentos da Educação e da Aprendizagem – 21 ensaios para o século XXI, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- DILLENBOURG, PIERRE (1999). “What do you mean by ‘collaborative learning?’”. In Dillenbourg (Ed.) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*, pp. 1-19, Oxford: Elsevier.
- FREIRE, PAULO (1975). *A Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- HAWKEY, KATE (2003). “Social Constructivism and Asynchronous Text-Based Discussion: a case study with trainee teachers” in *Education and Information Technologies* 8:2, pp. 165-177, Kluwer Academic Publishers.
- JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. (1990) *Cooperation and Competition: theory and research*, Edina, Minn.: Interaction Book Company.
- JOYCE, BRUCE; WEIL, MARSHA WITH EMILE CALHOUN (2004). *Models of Teaching*, Boston: Allyn and Bacon (Pearson).
- KEDDIE, N. (1971). *Classroom Knowledge*, in Michael F. D. Young (ed.) “Knowledge and Control: new directions for the Sociology of Education”, London: Collier-Macmillan.
- KIMBLE, CHRIS and HILDRETH, PAUL (2002). *The Duality of Knowledge*. <http://informationr.net/ir/8-1/paper142.html> acesso em 19.07.06.
- KIMBLE, CHRIS and HILDRETH, PAUL (2004). *Communities of Practice: going one step too far?* [http://www.aim2004.int-every.fr/pdf/Aim04\\_Kimble\\_Hildreth.pdf](http://www.aim2004.int-every.fr/pdf/Aim04_Kimble_Hildreth.pdf) acesso em 19.07.06.
- MCMILLAN KAMES H. (ed.) (1980). *The Social Psychology of School Learning*. New York: Academic Press (a subsidiary of Harcourt Brace Jovanovich, Publishers).
- PANITZ, TED (1996). *A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning*. <http://www.city.londomet.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html> acesso em 18.08.06.
- RYCHEN, D. S. e TIANA A. (2005). *Desenvolver Competências-chave em educação*. Porto: Edições ASA.
- SASO, CARMEN ELBOJ *et al.* (2005). *Comunidades de Aprendizage: transformer la educación*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- SHARAN, SHLOMO & SHAULOV, A. (1990). “Cooperative Learning, motivation to learn, and academic achievement”; in Shlomo Sharan (ed.) *Cooperative learning: theory and research*, pp. 173-202, New York: Praeger Publishers.
- SCHLEMMER, ELIANE (2005). “Metodologias para Educação a Distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem” in Barbosa, Rommel Melgaço (organizador) *Ambientes Virtuais de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed pp. 29-49.
- SHARAN, SHLOMO (ed.) (1999). *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Westport: Praeger Publishers.
- SLAVIN, ROBERT E. (1995). *Cooperative Learning*. Boston: Allyn and Bacon.

- TOSHIO OKAMOTO, MIZUE KAYAMA and ALEXANDRA CRISTEA (2001). *Proposal of a Collaborative Learning Standardization*.
- VYGOTSKY, LIEV SEMIONOVICH (2001). *Pensamento e Linguagem*, vol. 1, Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas.
- VIGOTSKY, LIEV SEMIONOVICH (2002). *A Formação Social da Mente*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, L.da (6.ª edição).
- VIGOTSKY, LIEV SEMIONOVICH (2003). *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed (edição comentada).
- WIERSEMA, NICO (2000). *How does collaborative Learning actually work in a classroom and how do students react to it? A brief reflection*. <http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/collab.learning/wiersema.html> acesso em 18.08.06.

# Factores condicionantes da aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais: estudo de caso no âmbito da formação contínua de professores

*Manuel Meirinhos\*, António Osório\*\**

A inovação tecnológica e pedagógica tem possibilitado o desenvolvimento de ambientes virtuais que abrem a possibilidade de aprender colectivamente a distância. Do ponto de vista da inovação, aprender e formar a partir de ambientes suportados por redes de aprendizagem pode implicar mais do que a simples adopção de modelos tradicionais de formação docente e transferi-los para um novo meio de aprendizagem. Aprender nos novos ambientes põe em causa habilidades individuais e colectivas anteriores, formas de relacionamento e socialização, representações e concepções culturais bem como métodos de trabalho e práticas profissionais.

**Palavras-chave:** aprendizagem colaborativa; comunidades de aprendizagem; formação contínua.

## I. Introdução

O desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem é, hoje, interpretado como uma nova forma de promover a aprendizagem e encontra bastante expressão na formação contínua de professores. Apesar de não estarem ainda completamente definidos os contornos das novas formas de aprender (suscitadas pelos novos ambientes), é actualmente reconhecida a relevância da aprendizagem colaborativa em contexto profissional. Esse reconhecimento vai no sentido da prática colaborativa poder dar uma resposta mais adequada às exigências de formação dos profissionais da sociedade da informação. O desenvolvimento destes ambientes, que assenta muito na criação de comunidades virtuais de aprendizagem e na

\* Escola Superior de Educação de Bragança – Instituto Politécnico de Bragança, [meirinhos@ipb.pt](mailto:meirinhos@ipb.pt).

\*\* Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, [ajosorio@iec.uminho.pt](mailto:ajosorio@iec.uminho.pt).

sua actividade colaborativa, necessita ainda de ser estudado e compreendido. Esta compreensão pode contribuir para o sucesso do desenvolvimento profissional docente, nas referidas comunidades e, conseqüentemente, melhorar a prática docente. Neste trabalho pretendemos dar um contributo nesse sentido.

Os dados e reflexões que apresentamos são baseados no estudo de caso de duas situações de formação contínua de professores, em ambiente de aprendizagem colaborativa a distância. Pensamos que é urgente compreender, por um lado, a formação de professores no novo contexto educacional gerado pela sociedade da informação e, por outro lado, como os ambientes colaborativos e correspondentes práticas colaborativas, podem resolver alguns dos problemas da formação (hoje tão questionada). Esta compreensão parece necessária para a implementação de novos modelos de formação em larga escala, e conseguir vencer algumas contingências espaço-temporais, que tanto limitam a formação dos professores ao longo da vida.

## **2. O novo contexto da formação profissional docente**

Na sociedade actual, a necessidade de formação permanente está a questionar os processos de formação e as exigências de quem aprende. Tornou primordial o desenvolvimento de novas competências e habilidades, passando para segundo plano a mera aquisição de informação.

No tão actual processo de Bolonha, para além da política de convergência, que visa os planos de formação e a mobilidade profissional, está bem patente este princípio da formação permanente, subjacente a uma orientação que faz prevalecer o desenvolvimento de competências, associado a um processo de aprendizagem centrado em quem aprende, em detrimento da aquisição de informação e do papel tradicionalmente passivo da pessoa que, em última instância, deve ser a responsável pela sua aprendizagem.

A urgência de tornar realidade o princípio da aprendizagem ao longo da vida, está bem presente nas orientações dos trabalhos e recomendações das instituições e organizações internacionais que se interessam pela educação e formação docente e nas correspondentes políticas educativas, como a União Europeia, a UNESCO e a OCDE, onde se associa o desenvolvimento das TIC à criação de uma cultura de aprendizagem e de formação permanente.

Assistimos actualmente a uma certa interligação e interdependência dos processos de formação ao longo da vida em relação ao potencial das tecnologias de informação e comunicação para configurar novos espaços e cenários educativos, capazes de transformar os actuais que não constituem resposta para os novos contextos da sociedade da informação. É neste sentido que autores como Hargreaves

(2003) salientam o aspecto dos professores actuais necessitarem de ser comprometidos e implicados continuamente na sua actualização, em consolidar e seguir a sua própria aprendizagem profissional. Isto inclui, entre outros aspectos, participar em redes de aprendizagem profissionais, virtuais ou presenciais.

As modalidades electrónicas de formação a distância poderão converter-se em instrumentos úteis, potenciadores da inovação na formação e no desenvolvimento profissional docente. A formação a distância, o desenvolvimento das redes de comunicação, o desenvolvimento de dispositivos de comunicação mais abertos e flexíveis, aliados a pedagogias inovadoras, estão neste momento a facilitar a visibilidade que permite configurar novos espaços formativos para a criação de novas formas de conceber a aprendizagem e a formação, capazes de transformar as existentes. O desenvolvimento da tecnologia que permite a comunicação através de redes, com a designação frequente de e-learning, foi uma das chaves de entrada para o Século XXI e tem suscitado uma nova forma de organização entre profissionais da educação que Émond e Barfurth (2003) denominam de comunidades virtuais de desenvolvimento profissional. Para estes autores, falta determinar em que medida as aplicações informáticas actuais permitem suportar, de forma autêntica, a comunicação, a colaboração e o desenvolvimento profissional pela prática reflexiva.

Os modos de proceder estão sempre ligados a determinados modelos culturais e dependentes de modelos organizacionais que os suportam. Estes modelos culturais existentes apresentam-se como obstáculos à inovação, à mudança. Podemos não estar preparados para a adaptação rápida a novas situações e tirar proveito, tão rápido quanto o desejável, de todo o potencial que a tecnologia e a pedagogia hoje colocam à nossa disposição. É um aspecto que levanta a questão de podermos mudar a maneira de agir sem antes ou em simultâneo mudar a maneira de pensar. Aspecto esse, intimamente relacionado com a capacitação dos docentes para a implementação das reformas educativas, e mudança de práticas sustentadas numa cultura mais colaborativa, em contexto educativo que integre as tecnologias de informação e comunicação.

### 3. Comunidades de aprendizagem e colaboração

Apesar do estudo das comunidades constituir hoje um campo importante de investigação e um domínio em franca expansão, convém sempre referir que nem toda a investigação relacionada com grupos de trabalho a distância se enquadra no âmbito das comunidades. Assim, existe uma heterogeneidade de investigações, relacionadas com comunicação síncrona, assíncrona, comunicação *online*, análise



da interacção em rede e espaços virtuais que, apesar de se basearem no trabalho em grupo, não se enquadram especificamente no funcionamento das referidas comunidades de aprendizagem.

No âmbito educativo é cada vez mais frequente a utilização da palavra “comunidade” associada a outras palavras ou expressões, algumas já de utilização frequente e, outras, menos conhecidas: comunidades de aprendizagem, comunidade virtual de aprendizagem, comunidade de prática, comunidades deslocalizadas, comunidades de interesse, comunidades *online*, comunidades de investigação, comunidades em rede, cibercomunidades etc. Apesar de haver uma grande diversidade de expressões, e independentemente de qual se utiliza, o que está em causa é a possibilidade das redes electrónicas criarem espaços de interacção e trabalho entre as pessoas.

O conceito de comunidade foi-se desenvolvendo nos últimos 10 a 15 anos, como consequência do reconhecimento das necessidades de inovação educativa e da tomada de consciência das limitações da educação formal e escolar perante os desafios da sociedade actual (Coll, 2004).

Os ambientes electrónicos e as actividades grupais que esses ambientes suportam oferecem um imenso potencial para a colaboração. A premissa para a comunidade virtual de aprendizagem é a colaboração (Pazos *et al.*, 2001). Ainda na opinião de Cabero (2005), as comunidades virtuais relacionam-se directamente com aspectos de sociabilidade e interacção social entre os seus membros, o que requer um envolvimento colaborativo e não de isolamento. A participação numa comunidade é necessariamente para aprender, uma vez que a necessidade de saber e de partilhar é uma das motivações principais para pertencer a uma comunidade (Dillenbourg *et al.* 2003).

É frequente encontrar as denominadas *comunidades de aprendizagem* associadas a um contexto institucional. São normalmente constituídas por membros (alunos, formandos, professores) de uma ou várias instituições que podem ser geograficamente dispersas. Deste modo, as comunidades de aprendizagem são mais viradas para contextos académicos de aprendizagem e formação, na linha de investigação do CSCL (*Computer Supported Collaborative Learning*), para designar grupos de formandos envolvidos na formação académica a distância. O contexto institucional não favorece a manutenção e desenvolvimento, no tempo, deste tipo de comunidades. Conforme Henri e Pudelko (2003), *the learners' community is not perennial because its members are not engaged in a durable way in the activity at the base of its creation. It is born, grows and dies at the rhythm of the stages of an educational program* (p. 481). Henri e Pudelko (2002) chamam às comunidades de aprendizagem “*communautés d'apprenants*”. *Les communautés qui regroupent des apprenants dans un contexte éducatif formel son appelés le plus souvent des “commu-*

*nautés d'apprentissage*" (p. 8). Esta opção pela expressão "communautés d'apprenants" deve-se, segundo os autores, ao facto de Wenger considerar que as comunidades de prática são também, necessariamente, comunidades de aprendizagem.

#### 4. Cooperação versus colaboração

Existe um conjunto variado de aspectos que distinguem os conceitos de cooperação e colaboração. Apesar das diferenças serem várias, Henri e Lundgren-Cayol (2001) utilizam como fundamentais, o controlo e a autonomia, o objectivo a atingir, a tarefa e a interdependência. Considerando estes aspectos como básicos para essa distinção conceptual convém sempre frisar que existe uma grande interligação entre esses aspectos diferenciadores. Nesta perspectiva e de acordo com a opinião dos referidos autores, a actividade colaborativa é antes de mais voluntária, assenta em factores de motivação intrínseca, apela à autonomia e combina processos de trabalho individual e colectivo. A colaboração possui duas forças de impulsão interrelacionadas: o grupo, como agente de apoio individual, e o formando, cujo envolvimento para colaborar repousa no seu interesse em partilhar com o grupo a realização das tarefas.

O primeiro aspecto diferenciador relaciona-se com o grau de *autonomia* dos formandos ou aprendentes e o nível de *controlo* do formador ou professor. Podemos dizer que na cooperação existe um maior controlo por parte do formador e uma menor autonomia por parte do formando. Sendo assim, nas tarefas colaborativas, é necessária mais autonomia e, consequentemente, maior maturidade cognitiva do que na cooperação. Assim, as actividades em que os formandos possuem menor maturidade cognitiva, devem ser mais estruturadas e contextualizadas, reservando ao formador um maior controlo da aprendizagem. O controlo da aprendizagem deve ser tanto maior quanto menos desenvolvidas estiverem as estratégias de aprendizagem, por parte do aprendiz. Este controlo deve, porém, fazer-se de forma esclarecida, a fim de desenvolver gradualmente, nos formados, a autonomia e as capacidades de colaboração. *Collaborative online interaction is best developed with maximum autonomy, without excessive teacher intervention and control* (...) (Tu, 2004, p. 14).

Uma outra característica que distingue os dois conceitos é o *objectivo a atingir*. A cooperação baseia-se na distribuição de tarefas e responsabilidades pelos elementos do grupo, para atingir determinado objectivo. Na colaboração negocia-se e orienta-se a interacção visando um objectivo comum, através do consenso. Pressupõe uma definição colectiva de objectivos e pretende que cada membro, individualmente, seja responsável por atingir o objectivo do grupo e não o objectivo indi-

vidual. A partilha, no processo colaborativo, significa “participar” para atingir o objectivo comum, mas sem divisão de tarefas e responsabilidades no seio do grupo. Como refere Harassim (2000), *collaboration or co-laboring means working together to accomplish shared goals; individuals seek outcomes beneficial to themselves and to the other members of the group*.

Em relação à *realização da tarefa*, a cooperação, contrariamente à colaboração, pressupõe uma tarefa distribuída entre os vários elementos do grupo de trabalho. Na cooperação a ênfase recai na realização da tarefa pelo grupo, baseada em sub-tarefas de cada formando. O trabalho colaborativo não é a soma ou justaposição dos trabalhos individuais, são necessárias uma maior implicação do grupo, estabelecimento de objectivos comuns e coordenação da actividade.

A *interdependência* é um atributo dos dois conceitos. Na cooperação, a interdependência tem de existir, uma vez que a contribuição de uns só está completa com a contribuição dos outros. Existe assim, uma interdependência recíproca necessária à complementaridade da tarefa. Na colaboração, a interdependência requer outro envolvimento relacional, necessário a um apoio mútuo e à criação de uma identidade comum. A colaboração existe num quadro de interacções do grupo, onde se partilham as descobertas e se negocia o sentido a dar ao trabalho, bem como a validar os novos saberes construídos. O empreendimento colaborativo é um empreendimento activo e social, fundamentado em teorias da aprendizagem de inspiração construtivista e sócioconstrutivista e, para além de assentar nos aspectos acima referidos, muitos outros conceitos se lhe podem associar, como identidade e coesão grupal, de socialização e confiança, de motivação e envolvimento activo e de regularidade na participação. A colaboração, no seio da comunidade, intimamente ligada a uma dinâmica cognitiva, surge intrinsecamente relacionada com as dinâmicas sociais e culturais. A prática da actividade colaborativa, alicerçada na actividade social, funciona como catalisador de dinâmicas de desenvolvimento da comunidade (Palloff e Pratt, 2005). Por seu lado, as práticas socioculturais, à medida que se desenvolvem e consolidam, suscitam um ambiente que promove a aprendizagem colaborativa.

## 5. Descrição do estudo

A informação para o presente trabalho foi extraída de uma investigação mais ampla sobre o desenvolvimento profissional docente em ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa a distância. No âmbito desta comunicação destacam-se aqui duas proposições que nos surgem relevantes, uma relacionada com a plataforma tecnológica utilizada para criar o ambiente de aprendizagem colaborativa e

outra relacionada com os obstáculos ao empreendimento colaborativo: a) o ambiente de aprendizagem colaborativa é adequado para a comunicação, interacção e aprendizagem entre os formandos; b) para além do ambiente de aprendizagem virtual, existe um conjunto de factores que estabelecem as condições da aprendizagem colaborativa, nos referidos ambientes de aprendizagem.

A investigação foi efectuada com base na metodologia de estudo de caso, estudando duas acções de formação contínua de professores. A referida formação foi creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e decorreu no Centro de Formação Contínua da Escola Superior de Bragança. A primeira acção de formação (formação1) ocorreu entre os meses de Julho e Novembro de 2004 e a segunda acção de formação (formação 2) ocorreu entre os meses de Abril e Julho de 2005. A formação assentou na modalidade b-learning, com uma componente presencial de 20 horas e uma componente a distância equivalente a 40 horas. O ambiente colaborativo a distância foi criado com recurso à utilização de uma plataforma constituída por um LCMS (*Learning Content Management System*) e um *Groupware*. O ambiente de aprendizagem colaborativa foi desenvolvido a partir das plataformas ATutor e ACollab, instaladas em integração, (funcionando a partir da mesma base de dados) em servidor Apache. Estas plataformas são ferramentas *OpenSource* com licença GPL (*General Public License*), desenvolvidas pela Universidade de Toronto (<http://www.atutor.ca>). O ATutor é um LCMS, que utiliza as regras SCORM para o desenvolvimento de conteúdos. No nosso caso foi utilizado essencialmente para este fim.

O ACollab é um ambiente colaborativo (*Groupware*): *multi-group Web-based collaborative work environment*. Apresenta uma estrutura bastante aberta e flexível na criação e gestão de grupos de trabalho e na organização de actividades colaborativas, utilizando fóruns, caixa de mensagens, zonas de informação, calendarização de acontecimentos, chats e construção conjunta de documentos com comentários ao trabalho em realização. Possui também, uma biblioteca para disponibilização de documentos e de trabalhos concluídos. Neste estudo, de forma sucinta, podemos dizer que o ACollab serviu para formar um grupo “geral”, constituído por todos os elementos de cada formação, e pequenos grupos, constituídos por quatro ou cinco elementos. Para o funcionamento das comunidades de aprendizagem optou-se pela utilização da modalidade b-learning. Para alguns autores, o b-learning aparece como uma solução intermédia que tenta tirar vantagem do melhor da formação presencial e da formação completamente a distância (Lewandowski, 2003). Surge também como uma solução transitória, ou um caminho que gradualmente é necessário percorrer em direcção a uma formação completamente virtual, à medida que os formandos desenvolvem competências tecnológicas, de autogestão da aprendizagem e os processos de comunicação a distância.

## 6. Caracterização dos participantes

Na formação 1 participaram 16 formandos em que a categoria etária mais representada foi a de 36 – 45 anos. Na formação 2 participaram 18 formandos e a categoria etária mais representada foi a de 25 – 35 anos, com mais um elemento do que a categoria 36 – 45 (tabela 1). A idade dos participantes pode ser um factor determinante na implementação de processos inovadores, pois segundo Hargreaves (2005), a idade é um factor que influencia a resposta dos professores à mudança educativa.

**Tabela 1** Número de formandos por categorias etárias

Categorias etárias	Formação 1	Formação 2
< de 25	0	0
25 – 35	4	8
36 – 45	7	7
46 – 55	5	3
> de 55	0	0
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>18</b>

O nível de ensino a que os formadores pertenciam foi diversificado (tabela 2). Não se inscreveu nenhum formando de educação de infância. De resto, estavam representados todos os níveis de ensino, incluindo o superior (na formação 2).

Sobre a frequência da utilização da Internet pelos formandos participantes, para fins profissionais, todos os participantes referiram que utilizavam a Internet, embora alguns indicassem que o faziam raramente. Contudo, a maioria utilizava a Internet com frequência, e vários participantes referem que a utilizavam diariamente.

**Tabela 2** Formandos por nível de ensino

Níveis de ensino	Formação 1	Formação 2
1.º Ciclo	2	3
2.º Ciclo	4	6
3.º Ciclo	3	1
3.º Ciclo/Secundário	3	4
Secundário	4	3
Superior	0	1
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>18</b>

Existe também uma tendência para os professores considerarem razoáveis (pelo menos) os seus conhecimentos na utilização mais comum da Internet: navegação, pesquisas e e-mail. Os conhecimentos reduzidos e nulos predominam na utilização de ferramentas da Internet menos usuais ou mais específicas, como na utilização de fóruns, videoconferência e Chats. Esta tendência foi verificada nos formandos das duas formações. O domínio das tecnologias da comunicação pode influenciar o sucesso da formação, na medida em que uma boa experiência de utilização das ferramentas de comunicação pode reduzir o esforço de utilização das ferramentas de comunicação e trabalho da plataforma.

## 7. Resultados

**O ambiente da aprendizagem colaborativa:** No nosso estudo, a plataforma de suporte à criação do ambiente colaborativo foi funcional para o trabalho colaborativo a distância. Apesar de algumas ferramentas de comunicação terem sido mais utilizadas do que outras, porque se mostraram mais adequadas a determinados tipos de actividades ou processos comunicativos, é de salientar a complementaridade e a importância da utilização integrada dessas ferramentas.

Assim, as limitações para o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa não foram atribuídas ao ambiente tecnológico comunicacional gerado pela plataforma, mas a outros aspectos alheios à referida plataforma. Se a plataforma permite a realização do trabalho colaborativo a distância, o que está em causa e o que devemos questionar é a correcta utilização destas novas tecnologias para a virtualização dos processos de colaboração.

**Condicionantes da aprendizagem colaborativa:** Um dos aspectos limitadores identificado foi o limitado *domínio da tecnologia* por parte dos professores. O facto de os professores não dominarem as ferramentas informáticas, limita necessariamente a sua capacidade de envolvimento no trabalho a distância. Esta falta de preparação não é sentida apenas em relação aos participantes no estudo, mas também em relação à generalidade dos professores, apesar de se reconhecer que os professores mais novos tendem a estar mais preparados.

Esta falta de preparação para os professores se envolverem em iniciativas deste género, levanta a questão de como podem tirar proveito das potencialidades tecnológicas se não são possuidores de competências básicas para a sua utilização? Para além disso, esta limitação, deve fazer repensar o perfil profissional docente em relação às novas competências relacionadas com formação em redes de aprendizagem, que permitam a aprendizagem e formação ao longo da vida. Este aspecto pode condicionar a utilização destes ambientes em larga escala. A participação

neste tipo de formação exige dos professores um esforço suplementar que é necessário ter em consideração, pois, como a utilização da tecnologia não é algo natural e transparente, o esforço mental é desviado para o domínio da tecnologia necessária para comunicar e realizar as tarefas e não apenas para as tarefas propriamente ditas. Esta situação acarreta uma sobrecarga cognitiva na utilização destes novos ambientes. Este aspecto deve ser tido em conta, na fase de implementação de projectos inovadores baseados em ambientes colaborativos, com formandos pouco familiarizados com as “tecnologias colaborativas”.

Um outro aspecto a ter em consideração em processos de inovação no âmbito da formação docente em ambientes colaborativos é a cultura profissional, nomeadamente o *individualismo*, na medida em que, como no nosso estudo, essa cultura pode determinar a implementação dessa inovação. A ausência de uma cultura de colaboração no trabalho escolar está bem patente nos professores que participaram no nosso estudo. A temática é complexa e gira em torno das condições de trabalho e da relação entre os profissionais e a sua adaptação às estruturas organizacionais e aos modelos de trabalho docente nas escolas. Como consequência, são as estruturas organizacionais e os modelos de trabalho que devem, antes de mais, ser repensados. Desta maneira, o individualismo assume um significado especial, quando ocorre em contextos de intervenção concebidos com a intenção de desenvolver relações de trabalho colectivas entre professores (Hargreaves, 1998). No nosso caso, o individualismo levanta a questão séria de como se pode colaborar a distância se não existem hábitos de colaboração, entre profissionais, em situações de trabalho presencial, tornando urgente, reflectir sobre a organização de toda a estrutura escolar e organização do trabalho docente.

A *instabilidade profissional* é um outro aspecto relevante a considerar, no momento da implementação destes processos inovadores. A instabilidade profissional parece hoje gerada por um conjunto de factores que se inter-relacionam, como a situação profissional, a colocação de professores, a incompreensão política e social e a transformação do trabalho docente. São factores que conduziram à desmotivação, ao desinteresse, a um certo mal-estar docente e, como consequência, a um menor envolvimento e participação. Estes factores condicionam a motivação intrínseca, necessária ao sucesso de projectos inovadores e à criação de uma dinâmica colaborativa mobilizadora.

A *situação profissional* instável a que muitos professores estão actualmente sujeitos, com escolas novas todos os anos, com deslocações diárias ou semanais bastante grandes, longe da família, ou mesmo com a família também deslocada, acarreta para os participantes instabilidade e desmotivação.

A *transformação e diversificação do trabalho docente* são percebidas como o incremento não apenas de trabalho, mas de novas exigências da profissão, do

aumento da burocracia e dos problemas da indisciplina relacionada com os problemas da escola actual. Este argumento de intensificação e diversificação do trabalho é utilizado pelos formandos, como justificativo de um menor envolvimento na formação.

O *sentimento de incompreensão política e social*, parece resultar das políticas educativas e das constantes reformas, não compreendidas pelos professores, mas também tem origem na própria sociedade, que parece não valorizar o trabalho docente.

Estes elementos parecem ter sido geradores de situações contextuais que acarretaram sobrecargas de trabalho, justificativas de menor disponibilidade para o envolvimento e participação na formação. A saída de informações respeitantes à alteração do trabalho docente, o congelamento das carreiras profissionais, a sobrecarga de trabalho em algumas épocas do ano, etc., foram identificadas pelos participantes como geradoras de desmotivação e, conseqüentemente, de desinteresse e diminuição da participação. Este aspecto é demonstrativo de que a implementação deste tipo de projectos pode estar condicionada pelo contexto de implementação.

A *desvalorização da formação contínua* creditada enquanto potenciadora de desenvolvimento profissional parece, na opinião dos participantes no estudo, assentar mais em factores de motivação extrínseca, visando a progressão na carreira, em detrimento de factores de motivação intrínseca, os verdadeiros responsáveis pelo empenhamento no desenvolvimento profissional. Todo o conjunto de factores acima referido, bem como a desvalorização da formação contínua, podem ter influenciado a motivação e empenhamento dos participantes na formação em ambientes colaborativos. Como refere Stoll *et al.* (2004), a moral baixa é inimiga da aprendizagem colectiva e a intensificação do trabalho e as pressões externas podem fazer diminuir também essa forma de aprendizagem. Também, como referem Barbot e Camatarri (1999), a motivação faz parte da dinâmica da autonomia na aprendizagem. Deste modo, os factores que produzem desmotivação e desinteresse condicionam necessariamente a auto-aprendizagem. Sobre este aspecto parece ser bem clara a opinião de Stoll *et al.* (2004): *La motivación afecta a la voluntad de las personas para dedicar tiempo a aprender. Sin compromiso, abertura y un sentimiento de la finalidad, el aprendizaje real no puede tener lugar* (p. 179).

No que diz respeito à *acessibilidade às TIC no local de trabalho*, verificamos no nosso estudo, que as disponibilidades para as TIC serem utilizadas pelos formandos na sua formação no local de trabalho, foram relativamente fracas. O que se verifica é que as escolas não estão adequadamente preparadas para funcionarem como locais de formação, na medida em que não disponibilizam recursos suficientes, em qualidade e quantidade, para serem utilizados conforme a disponibilidade dos professores, na comunicação com outros professores a distância. Esta limitação condiciona necessariamente a participação e o envolvimento activo dos



professores na dinâmica requerida pelos processos de aprendizagem colaborativa. Apesar de todas as escolas estarem ligadas à Internet, umas possuem melhores condições do que outras em relação à utilização das TIC. A acessibilidade às TIC no local de trabalho surge ainda relacionada com a forma como os executivos gerem a utilização das TIC nas escolas.

Os *hábitos de trabalho* dos professores parecem também poder condicionar o trabalho a distância. Apesar deste factor não se poder dissociar completamente da cultura profissional vigente, como o individualismo, aqui pretendemos uma análise interpretativa mais virada para a dependência do trabalho presencial e para a dificuldade da gestão do tempo na dinâmica colaborativa a distância.

A falta de hábitos de trabalho não presencial, enraizados em práticas tradicionais e em convicções de há muito tempo, assentes em procedimentos presenciais, conduziu a que, num regime “não presencial” o envolvimento e empenho se tornassem mais distantes, mais secundários e as actividades tivessem uma necessidade de realização mais “esbatida”. A falta de hábitos de trabalho não presencial aparece associada a uma maior actividade de participação dependente da aproximação dos momentos presenciais de formação.

Estamos também perante uma dificuldade em gerir o tempo de formação em ambientes colaborativos, que parece associada, por um lado, a dificuldades em abandonar o papel de receptor passivo e assumir um papel activo na aprendizagem e, por outro lado, associada a dificuldades de interiorização das vantagens e das potencialidades resultantes do trabalho colaborativo em rede. Sem esta compreensão e sem a alteração dos hábitos de trabalho podemos, com legitimidade, levantar a questão da rentabilidade da utilização destas tecnologias em ambientes de aprendizagem colaborativa a distância e da consequente limitação do seu potencial inovador. É necessário ter consciência da existência deste factor determinante, pois não poderemos mudar a maneira de agir sem antes mudar a maneira de pensar.

## 8. Conclusão

É hoje reconhecido que as novas tecnologias têm potencialidades, desde que a sua utilização seja baseada em novas abordagens pedagógicas, para servir muito mais do que meros instrumentos ou ferramentas colocados ao serviço de cenários já existentes. Pela sua natureza inovadora, produzem novas formas de organizar os trabalhos, o tempo e as relações entre os participantes nos processos de formação. Tudo isto pode transformar em profundidade os cenários de formação actuais, e gerar outros novos, com características próprias que se tentam delimi-

tar. Contudo, devemos estar conscientes que não é a simples utilização da tecnologia mais recente que garante a eficácia da formação profissional docente. Devemos estar conscientes que existe um conjunto de factores que podem influenciar o sucesso de práticas deste género, que podem ser identificados e analisados, para melhor compreender os seus efeitos e estabelecer as condições que podem levar ao sucesso da formação de professores em ambientes colaborativos. No nosso estudo identificámos alguns desses e procurámos também compreender em que medida esses factores podem estabelecer as condições de sucesso da referida formação. Apesar de tentarmos compreender a influência de cada um desses factores, eles não devem ver-se de forma isolada, pois a sua influência actua de maneira imbricada. O nosso estudo conduz-nos para uma certa dificuldade em trabalhar com a assincronia e a falta de referenciais visuais. Vivemos ainda intelectualmente muito presos ao que Maurin (2004) apelida de modelo pedagógico tradicional e fantasma da proximidade física.

Apesar dos resultados dos estudos de caso não serem facilmente generalizáveis para todas as situações, também, como refere Stake (1999), a questão deve pôr-se em termos de transferibilidade e, dos estudos de caso, podemos aprender muitas coisas que são gerais. Num empreendimento desta natureza, podemos ter mais sucesso se estes factores, acima referidos, forem previamente tidos em conta. O primeiro passo para a resolução de um problema é ter consciência desse problema. A partir daí, poderemos desenvolver os mecanismos e acções necessárias à sua resolução.

A criação de novos ambientes para dar resposta às necessidades futuras de formação permanente é algo prometedora. Parece apelar para a urgência de uma visão ampla da formação docente e para a relevância, cada vez mais preponderante, da formação contínua, quando comparada com a formação inicial. A implementação dos referidos ambientes surge integrado num quadro mais amplo de utilização das “tecnologias colaborativas”, que se relaciona com as reformas educativas, o desenvolvimento de novas competências profissionais, a mudança de cultura profissional, a redefinição da profissão docente e a transformação organizacional.

## Referências Bibliográficas

- BARBOT, M.-J., & CAMATARRI, G. (1999). *Éducation e formation. Pédagogie théorique et critique*. Paris: PUF.
- CABERO, J. (2005). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. Paper presented at the *Eduweb 2005*, Universidade de Carabobo. Venezuela.
- COLL, C. (2004). Las comunidades de aprendizaje. Nuevos horizontes para la investigación

- y la intervención en psicología de la educación. Paper presented at the *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación*, Almería.30 de Março a 2 de Abril.
- DILLENBOURG, P., POIRIER, C., & CARLES, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage: e-jargon ou nouveau paradigme? In A. Taurisson & A. Senteni (Eds.), *Pédagogies.Net. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage* (pp. 11-72). Sainte-Foy: Presses de L'Université du Québec.
- ÉMOND, B. & BARFURTH, M. A. (2003). Soutien cognitif aux communautés virtuelles de développement professionnel d'enseignants par les technologies de l'information et de la communication. In A. Taurisson & A. Senteni (Eds.), *Pédagogies.net. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage* (pp. 245-262). Sainte-Foy: PUQ.
- HARASIM, L. (2000). Shift happens. Online education as a new paradigm in learning. *Internet and Higher Education*(3), pp. 41-61.
- HARGREAVES, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*(21), pp. 967-983
- HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança*. Alfragide: McGraw-Hill.
- HENRI, F., & LUNDGREN-CAYROL, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Saite-Foy: Presses de l'Univertité du Québec.
- HENRI, F., & PUDELKO, B. (2003). Understanding and analysing activity and learning in virtual communities. *Journal of Computer Assisted Learning*(19), pp. 474-487.
- HENRI, F. & PUDELKO, B. (2002) La recherche sur la communication asynchrone: de l'outil aux communautés. In Daele, A. & Bernardette, C., (Eds.), *Les communautés délocalisées d'enseignants* (pp. 12-44). Acedido em 3/12/2003, retirado de [http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/view\\_by\\_stamp.php?label=PNER&langue=fr&action\\_todo=view&id=edutice-00000388&version=1#](http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/view_by_stamp.php?label=PNER&langue=fr&action_todo=view&id=edutice-00000388&version=1#)
- LEWANDOWSKI, J.-C. (2003) *Les nouvelles façons de former. Le e-learning, enjeux et outils*. Paris. Éditions d'Organisation.
- MAURIN, J.-C. (2004). Les enjeux psychologiques de la mise à distance en formation. *Distances et Savoirs: Enigmes de la relation pédagogique à distance*, 2(2-3), pp. 183-204.
- PALLOFF, R. & PRATT, K. (2005). *Collaborating Online. Learning Together in Community*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PAZOS, M., PÉREZ GARCÍAS, A., & SALINAS, J. (2001). *Comunidades Virtuales: de las listas de discusión a las comunidades de aprendizaje*. Acedido em 04/10/2004, retirado de <http://gte.uib.es/articulos/cvirtuales01.pdf>
- STAKE, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STOLL, L., FINK, D., & EARL, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- TU, CHIH-HSIUNG (2004). *Online collaborative Learning Communities*. London. Libraries Unlimited.

# Análise de Redes de Interação *Online*



# Análise de redes de interacção *online* utilizando Ucinet e NetDraw: exemplos com fóruns de discussão

Joanne Laranjeiro\*, Álvaro Reis Figueira\*\*

Os Fóruns de Discussão reúnem um importante instrumento de trabalho no Ensino a Distância (EaD). Torna-se, pois, importante analisar as intervenções nestes espaços, de modo a avaliar o grupo ou cada participante individualmente. Apesar das Plataformas de EaD contemplarem a possibilidade de aceder a algumas estatísticas relativamente aos acessos dos participantes, tal pode não ser suficiente quando se quer efectuar uma observação mais detalhada das dinâmicas de interacção que se desenvolvem. É neste contexto que apresentamos a utilização de aplicações informáticas para a análise de Redes Sociais como uma possível via para complementar este estudo. Deste modo, recorremos ao programa Netdraw, que nos permite representar e ilustrar estas redes de interacção e ao Ucinet para o cálculo de alguns indicadores que definimos. Neste contexto, apresentamos um conjunto de situações possíveis de Fóruns de Discussão para demonstrar e exemplificar o uso destes programas.

**Palavras-Chave:** Ensino *Online*; Fóruns de Discussão; Interacção *Online*; *Software* para a Análise de Redes Sociais.

## I. Introdução

O papel que as ferramentas de comunicação, particularmente os Fóruns de Discussão desempenham no EaD, consubstancia as actividades que decorrerem nestes espaços. Por este motivo, os Fóruns de Discussão revelam-se um instrumento de avaliação disponível ao professor, fornecendo pistas importantes acerca das especificidades do grupo ou de cada participante.

De facto, encontram-se já alguns recursos nas Plataformas de EaD que contribuem neste sentido, nomeadamente, instrumentos que permitem calcular o número de acessos dos participantes, número de mensagens publicadas, entre outras pos-

\* Universidade do Porto, [jlaranjeiro@dcc.fc.up.pt](mailto:jlaranjeiro@dcc.fc.up.pt)

\*\* Universidade do Porto, [arf@dcc.fc.up.pt](mailto:arf@dcc.fc.up.pt)

sibilidades. No entanto, quando o professor pretende uma análise mais metódica e rigorosa de uma turma, os instrumentos existentes revelam-se insuficientes.

O trabalho aqui apresentado fundamenta-se numa proposta que pretende reforçar e complementar o estudo das interações *online*, utilizando, para tal, a Análise de Redes Sociais (ARS) e particularmente aplicações informáticas desta especialidade.

Importa, antes de mais, clarificar algumas noções sobre a ARS. Este campo de trabalho fundamenta-se no *mapeamento* e medição de relações e fluxos entre pessoas, grupos ou organizações. Baseia-se numa representação ilustrada, por um lado, e numa análise matemática, por outro. Esta “representação ilustrada” consiste numa Rede, entendida como um grupo de indivíduos que, de forma agrupada ou individual, se relacionam uns com os outros, com um fim específico e caracteriza-se pela existência de fluxos de informação. Uma Rede é composta por três elementos básicos: vértices ou actores, ramos e arcos. Neste contexto, as redes ou grafos constituem uma ferramenta importante para representar as interações entre indivíduos ou grupos de indivíduos de forma ilustrativa. Este trabalho complementa-se, ainda, através da utilização de diversos indicadores, dependendo das necessidades intrínsecas de cada análise (Aires *et al.*, 2006).

Os dados de origem consistem, habitualmente, numa disposição matricial de medidas, onde as linhas são os casos, sujeitos, ou observações; as colunas, os mesmos casos, sujeitos ou observações. As células registam a relação entre os actores, neste caso, um possível grupo de participantes de um Fórum de Discussão *online*. Analisando as linhas, comparam-se os actores relativamente às suas escolhas, observando as colunas, comparam-se os actores enquanto escolhidos pelos outros. A primeira análise recai no posicionamento dos actores e como estes se situam como um todo na Rede, para depois descobrir como surgem padrões holísticos, isto é, especificidades individuais (Hanneman e Riddle, 2005).

Esta comunicação pretende focar a aplicação de *software* de ARS a Fóruns de Discussão, através da exemplificação de situações possíveis de ocorrer nestes espaços. Para tal, foi utilizado o NetDraw<sup>1</sup> para ilustrar graficamente as redes de interação e o Ucinet<sup>2</sup> para criar as matrizes e calcular os indicadores que nos pareceram mais adequados a esta realidade.

<sup>1</sup> Borgatti, S. P. (2002). *NetDraw: Graph Visualization Software*. Harvard: Analytic Technologies.

<sup>2</sup> Borgatti, S. P., Everett, M. G. e Freeman, L. C. (2002). *Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis*. Harvard, MA: Analytic Technologies.

## 2. A Matriz e o Grafo de interacções

Imaginando um possível grupo de 15 participantes (actores A a P) de um Fórum de Discussão, sistematizam-se no quadro 1 as interacções<sup>3</sup> que cada actor manteve:

**Quadro 1** Interacções entre os actores

Actor	Interacção
A	B, E, I, P
B	A, C, E, I, K, L, P
C	B, I
D	Nenhuma
E	A, B, L, N, P
F	B, E
G	Nenhuma
H	B, E, N, P
I	A, B
J	F, K, L
K	B, J
L	I, P
M	Nenhuma
N	P
O	Nenhuma
P	A, B, C, E, F, H, J, K, L, N

Iniciamos introduzindo os dados numa matriz, de modo a que possam ser utilizados pelos programas. Neste caso, a matriz construída terá um conjunto de características, nomeadamente: ser *quadrada*, porque contém o mesmo número de linhas e colunas; ser *idêntica*, porque os nomes das colunas são iguais às linhas; ser *assimétrica*, pois, a célula  $X_{i,j}$  não será necessariamente igual à célula  $X_{j,i}$ . Quando importa estudar apenas a presença ou ausência de interacção, esta relação é registada na matriz, de tal forma que a célula  $(i,j) = 1$ , se  $i$  responde a  $j$ ; e  $(i,j) = 0$ , se não responde. Contudo, para além da presença/ausência de relação é possível observar a intensidade desse vínculo. Deste modo, a célula  $(i,j) > 0$ , se  $i$  responde a  $j$ ; e  $(i,j) = 0$ , se não responde<sup>4</sup>. Analisando o quadro 2, agora, não só sabemos que P respondeu a A, mas fê-lo 5 vezes.

<sup>3</sup> Entende-se por “interacção” o acto de publicar uma mensagem em resposta a outra.

<sup>4</sup> O registo de respostas enviadas e recebidas inicia-se a partir da primeira mensagem de resposta a uma discussão, ou seja, num fórum com uma disposição hierárquica das mensagens, esta contabilização é feita a partir do nível um.



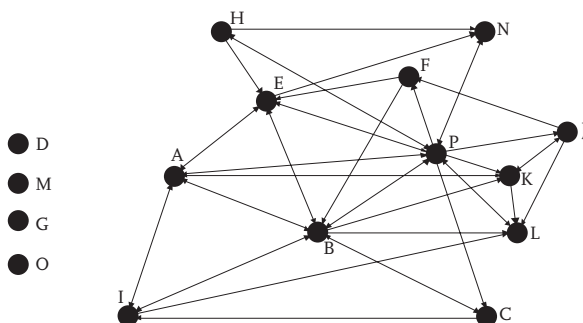
**Quadro 2** Matriz com intensidade de interacções

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
A	0	1	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2
B	2	0	1	0	1	0	0	0	1	0	2	1	0	0	0	1
C	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
F	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
G	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
H	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
I	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
J	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0
K	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0
L	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
M	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
O	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P	5	4	1	0	4	3	0	2	0	2	3	2	0	1	0	0

### 3. Representação da Rede utilizando o NetDraw

Depois de estar construída a matriz, o NetDraw é utilizado para visualizar as interacções, ilustradas no seguinte grafo:

**Figura 1** Grafo da Rede de interacções



A figura 1 permite clarificar alguns elementos básicos de uma Rede:

- **Vértices** ou **actores**: são as pessoas ou grupos de pessoas que compõem a Rede. Cada actor constitui um nó. O tamanho da Rede obtém-se somando todos os nós.

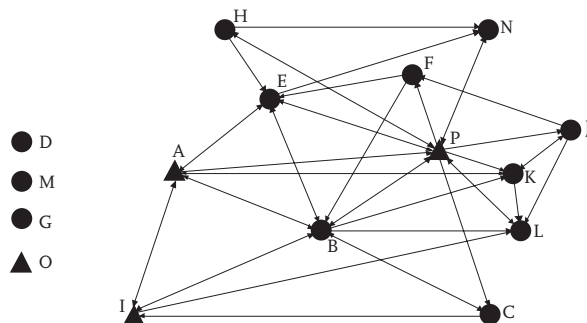
- **Ramos:** são os laços que existem entre dois ou mais nós e representam-se com linhas.
- **Arcos:** indicam a direcção do vínculo, isto é, uma seta apontando o sentido. Estes fluxos podem ser unidireccionais (na Figura 1, H interage com N, mas N não interage com H), ou bidireccionais (A interage com I e vice-versa).
- Um actor está **solto** na Rede quando não tem qualquer tipo de vínculo. Na Figura 1, estes nós são D, G, M e O.

#### 4. Adição de atributos aos nós de uma Rede

Quando se torna importante exibir dados adicionais, o NetDraw permite acrescentar outras informações à Rede, mais especificamente, características atributivas aos actores. Como exemplo, utilizou-se o atributo “género”. Para tal, os dados são previamente registados numa matriz, que desta vez é: *rectangular*, pois o número de colunas não terá de ser necessariamente igual ao número de linhas (exemplifica-se apenas com um atributo, mas outros poderiam ser acrescentados, como veremos mais adiante) e do tipo *nominal*, onde a célula  $(i,j) = 1$  se o actor  $i$  é feminino, e  $(i,j) = 2$ , se é masculino.

Posteriormente, esta característica atributiva pode ser aplicada no NetDraw, onde se pode diferenciar, por exemplo, a forma geométrica dos vértices de acordo com o género – Triângulo para feminino, Círculo para masculino (figura 2). Desta ilustração podemos observar que há uma predominância do género masculino (12 de género masculino, 4 de género feminino).

**Figura 2** Grafo da Rede de interações com a forma geométrica dos nós de acordo com o atributo “género”

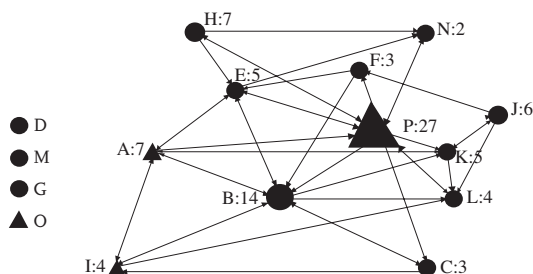


Outra alternativa que o NetDraw apresenta é a possibilidade de diferenciar a cor dos nós de acordo com uma determinada característica atributiva. A título de exemplo, poderia ser importante distinguir os actores que iniciam uma discussão

daqueles que não iniciam. Assim, acresce-se outra característica atributiva à matriz, previamente construída, onde a célula  $(i,j) = 1$  se o actor  $i$  iniciou discussão, e  $(i,j) = 0$ , se não iniciou. Como sugestão, esta característica atributiva poder-se-ia distinguir, diferenciando, por exemplo, um vértice azul para representar os actores que iniciaram uma discussão e um vértice vermelho para aqueles que não iniciaram.

Recordando que estamos a situar o âmbito de aplicação destes programas a contextos de Fóruns de Discussão, outro dado importante relaciona-se com o facto de ser possível localizar ou distinguir os actores pelo número de mensagens que publicam. À semelhança dos procedimentos adoptados com as características atributivas anteriores, seria acrescentada mais uma coluna à matriz, desta vez, preenchida com o número de mensagens que cada actor publicou. Para visualizar esta informação, o NetDraw permite diferenciar o tamanho dos nós de acordo com esta característica. Assim, teríamos o resultado da figura 3. De modo a facilitar esta percepção, optámos, ainda, por inserir na legenda do actor o número de mensagens que este publicou, segundo a codificação “Actor:<#mensagens>”.

**Figura 3** Grafo da Rede de interações com o tamanho dos nós e legendagem de acordo com o número de mensagens publicadas



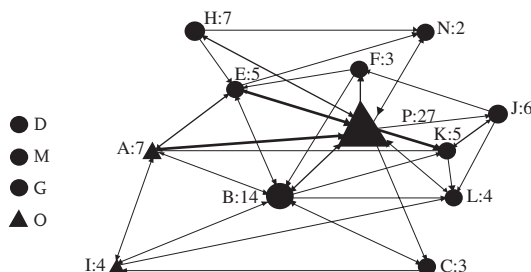
Na figura 3, observamos que o actor P se destaca notoriamente dos restantes, por apresentar o maior número de mensagens publicadas (27). Outro dado interessante, que agora se consegue observar é que o actor G publicou uma mensagem. Recordando que este nó se encontra *solto* na Rede, sabe-se que não houve interacção com os restantes, no entanto, este actor publicou um contributo e não foi respondido.

## 5. Representação da “intensidade” das relações

Outras questões poderiam também ser levantadas: Entre estes actores, qual é a “intensidade” da ligação que os une? Tendo em conta que estamos a exemplificar situações hipotéticas de um Fórum de Discussão, visualizar o número de men-

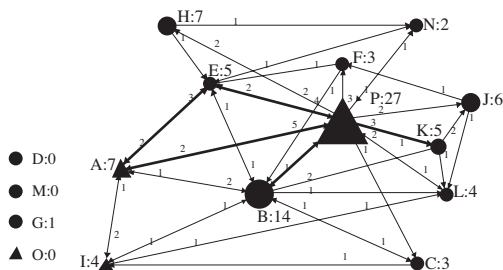
sagens trocadas entre dois actores constitui outro dado importante. Imaginando que existe um par de actores que troca um maior número de mensagens entre si, uma possibilidade para representar esta informação, no NetDraw, passa por definir a grossura dos vínculos, de acordo com a frequência de resposta. Deste modo, na figura 4, os vínculos entre actores que trocaram um maior número de respostas são as linhas de espessura mais grossa: P e A; P e E; P e F e P e B.

**Figura 4** Grafo da Rede de interações com a visualização da “intensidade” das relações



Podemos, agora, questionar se esta troca de mensagens ocorre de forma equitativa. X pode enviar mais mensagens a Y ou vice-versa. Para observar esta informação, o NetDraw permite também inserir uma “legenda” nos arcos que ligam os actores. Deste modo, os arcos encontram-se legendados com o *peso* destas respostas, de tal forma que o número de respostas enviadas é aquele situado mais próximo do vértice. (figura 5). Com estes dados adicionais, agora, podemos aferir que enquanto P responde 4 vezes a B, este responde apenas 1 vez a P; P responde 4 vezes a A e este 2 vezes a P, ou até que P responde 3 vezes a F mas este nunca lhe direcciona uma mensagem.

**Figura 5** Grafo da Rede de interações com indicação do número de mensagens trocadas entre dois actores



## 6. Indicadores de Centralidade

Segundo Hanneman e Riddle (2005), muitos Sociólogos argumentam que a existência de Poder numa Rede é uma das propriedades fundamentais das estruturas sociais. Estes definem o conceito de Poder como a capacidade que um actor tem em influenciar os outros. No entanto, os mesmos autores referem que os analistas de Redes Sociais empregam preferencialmente o termo “centralidade” em vez de “poder”. No nosso estudo, por uma questão de maior proximidade semântica, iremos também utilizar este conceito pretendendo que possa também ser entendido como “influência”.

Após a representação gráfica da Rede de interacções, uma análise mais detalhada poderá ser feita, através de um conjunto de indicadores calculados numericamente, disponíveis no Ucinet e que permitem um estudo do ponto de vista micro (relações entre actores) ou macro (a Rede completa) da Rede.

Para efeitos desta comunicação, e devido à natureza dos dados com que estamos a trabalhar, optou-se por efectuar uma selecção dos indicadores eventualmente mais pertinentes para o estudo de interacções *online* em Fóruns de Discussão:

### *Densidade*

A Densidade é a proporção de todas as ligações possíveis que estão presentes. Num grafo direccionado, como os que o apresentamos, o cálculo da Densidade ( $D$ ) é feito através da soma dos arcos existentes a dividir pelo número de arcos possíveis ( $AP$ ), sendo que  $AP = |V| \times (|V| - 1)$ . Os dados deste indicador podem fornecer algumas noções acerca da intensidade com que a informação circula (Hanneman e Riddle, 2005; Aires *et al.*, 2006).

O primeiro indicador mostra-nos, em percentagem, a alta ou baixa conectividade da Rede. No exemplo aqui apresentado, a densidade obtida é de 30%, ou seja, do total de relações possíveis, estão presentes 30% dessas relações. Com este valor já podemos deduzir que existe alguma conectividade na Rede, embora não seja muito elevada.

### *Grau de Centralidade*

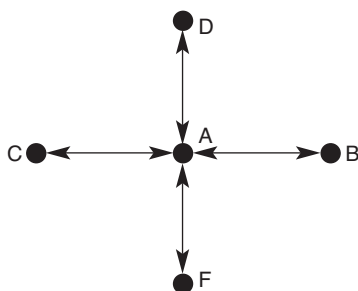
Ao contrário do indicador anterior, este remete para uma análise individual de cada actor. Hanneman e Riddle (2005) definem o Grau de Centralidade como o número de nós aos quais um actor está directamente ligado. Os actores que apresentarem valores mais elevados neste indicador poderão caracterizar-se por serem mais autónomos e menos dependentes de outros nós. Este indicador divide-se em **Grau de Entrada** (soma das respostas recebidas) e **Grau de Saída** (soma das respostas enviadas), dependendo da direcção dos fluxos. O Grau de Entrada diz res-

peito à informação que se encontra nas colunas da matriz e o Grau de Saída, às linhas. Enquanto o Grau de Saída situa os actores como fontes de informação, o Grau de Entrada posiciona-os como receptores de informação. Os actores com um Grau de Saída mais elevado terão tendência a ser mais influentes, conseguindo trocar informação com os outros, fazendo ver os seus pontos de vista. Por outro lado, aqueles que apresentarem valores mais baixos terão menos propensão para tal. Já os resultados do Grau de Entrada indicam aqueles mais populares ou com mais prestígio, visto que os outros procuram direccionar-lhes as suas mensagens. Por este motivo, também poderão ser actores com mais poder na Rede.

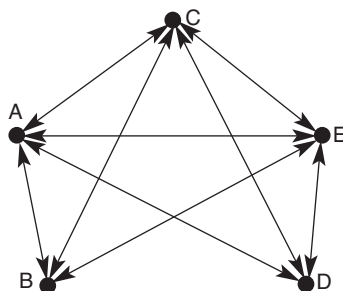
### *Índice de Centralização*

O Índice de Centralização é um indicador de análise da rede global. Caracteriza-se pela existência de um actor que exerce um papel claramente central, ao estar ligado a todos os nós. De modo a tornar esta explicação mais perceptível, recorreremos a outros exemplos. Na figura 6, denominada uma Rede em Estrela, podemos observar que todos os actores, menos um têm um grau de 1 e o actor central (A) tem um grau do número de actores, menos 1. Deste modo, uma Rede em Estrela apresenta um Índice de Centralização de 100%. Neste indicador, também podemos encontrar os Graus de Centralização de Saída e de Entrada. Valores baixos no Índice de Centralização indicariam a ausência de actores claramente centrais, como se poderá verificar na figura 7 (Aires *et al.*, 2006).

**Figura 6** Rede em Estrela  
(índice de Centralização de 100%)



**Figura 7** Rede com Índice  
de Centralização de 0%



Recordando o exemplo da Rede em Estrela, o Índice de Centralização é de 100%, ou seja, o poder não é partilhado por todos os membros da Rede, sendo claramente dominado por um actor central (Aires *et al.*, 2006).

Na situação exemplo apresentado (grupo de participantes de um Fórum de Discussão), o Índice de Centralização registou um valor de 21%, ou seja, há uma repar-

tição consideravelmente equitativa do poder. Relativamente ao Grau de Centralização de Saída, este é de 32% e o Grau de Centralização de Entrada é de 12%. Assim, podemos concluir que há uma tendência para alguma centralização nas mensagens enviadas, ou seja, um actor que está presente num grande número de mensagens enviadas e que o poder é bastante repartido em termos de mensagens recebidas.

## 7. Conclusões e propostas para trabalhos futuros

A apresentação da utilização de aplicações informáticas de ARS pretende surgir com um contributo para realçar o estudo das interações que se desenvolvem em ambientes de EaD, mais especificamente nos espaços dos Fóruns de Discussão.

A possibilidade de ter uma representação gráfica da rede de interações desenvolvidas num Fórum de Discussão parece fornecer um conjunto de elementos que evidenciam as particularidades do grupo que se está a analisar, os papéis que cada actor desempenha e como se processa a troca de informação entre o grupo e entre pares de actores, permitindo tanto uma análise global, do grupo, como individual (cada actor e as suas relações).

Salienta-se, ainda, que já outros trabalhos têm sugerido a aplicação da ARS a Fóruns de Discussão e para tal, utilizaram a abordagem dos indicadores de centralidade referidos: “@aprende.com Comunidades, Aprendizagem e Comunicação Online”, Universidade Aberta; Aires *et al.*, 2006; Lipponen *et al*, 2001; Palonen & Hakkarainen, 2000; Domínguez & Díaz, 2005.

No entanto, cabe salientar a importância de avançar com a utilização de dados reais, de modo a fomentar uma reflexão crítica sobre as possibilidades, implicações ou até limitações destas ferramentas. Para tal, perspectiva-se que esta comunicação proporcione as bases para realizar um trabalho que futuramente clarifique tais questões.

## Referências Bibliográficas

- “@PRENDE.COM” – Comunidades, Aprendizagem e Comunicação Online. Disponível em: <http://www.aprende.com.pt>.
- AIRES, L.; LARANJEIRO, J. e SILVA, S. (2006). *Manual Introdutório à Análise de Redes Sociais: Medidas de Centralidade*. Tradução e adaptação de ÁLVAREZ, A. e AGUILAR, N. 2005. *Manual Introductorio al Análisis de Redes Sociales: Medidas de Centralidad*. Disponível em: [http://revista-redes.rediris.es/webredes/talleres/Manual\\_ARS.pdf](http://revista-redes.rediris.es/webredes/talleres/Manual_ARS.pdf). [consultado em Janeiro de 2006] (a aguardar publicação).
- BORGATTI, S. P. (2002). *NetDraw: Graph Visualization Software*. Harvard: Analytic Technologies.

- BORGATTI, S. P., EVERETT, M. G. e FREEMAN, L. C. (2002). *Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis*. Harvard, MA: Analytic Technologies.
- DOMÍNGUEZ, D. e DÍAZ, L. (2005). *Evaluación mixta de comunidades de aprendizaje en línea*. Disponível em: <http://www.cibersocietat.net/archivo/articulo.php?art=205> [consultado em Janeiro de 2006].
- HANNEMAN, R. A. e RIDDLE, M. 2005. *Introduction to Social Network Methods*. Riverside, CA: University of California, Riverside. Disponível em: <http://faculty.ucr.edu/~hanneman/>. [consultado em Janeiro de 2006].
- LIPPONEN, L., RAHIKAINEN, M., LALLIMO, J., e HAKKARAINEN, K. (2001). *Analyzing patterns of participation and discourse in elementary students' online science discussion*. In P.Dillenbourg, A. Eurelings., & K. Hakkarainen (Eds.), *European Perspectives on Computer-Supported Collaborative Learning*. Proceedings of the First European Conference on CSCL (pp. 421-428). Maastricht, the Netherlands: Maastricht McLuhan Institute. Disponível em: <http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/texts/lipponenetal2001.pdf>. [Consultado em Dezembro de 2006].
- PALONEN, T., & HAKKARAINEN, K. (2000). *Patterns of Interaction in Computer-Supported Learning: A Social Network Analysis*. In B. Fishman & S. O'Connor-Divelbiss (Eds.), *Fourth International Conference of the Learning Sciences* (pp. 334-339). Mahwah, NJ: Erlbaum. Disponível em: [www.umich.edu/~icls/proceedings/pdf/Palonen.pdf](http://www.umich.edu/~icls/proceedings/pdf/Palonen.pdf). [Consultado em Dezembro de 2006].





## PARTE II

---



Comunidades, Aprendizagens  
e Identidades no Ensino Superior:  
Investigação Aplicada



# Comunidades de aprendizagem: das dinâmicas de interacção à construção de identidades *online*\*

*Luísa Aires, Ivone Gaspar, José Azevedo, António Teixeira, Sílvia Silva*

A presente comunicação resulta da implementação, em curso, do projecto *@prende.com: Comunidades, Aprendizagem e Comunicação Online*, cujo objectivo primordial consiste em estudar, no âmbito da educação pós-graduada, as dinâmicas de relação interpessoal, os processos de interpretação e de aprendizagem, bem como os instrumentos mediadores usados na acção educativa. Os referentes teóricos e metodológicos adoptados neste projecto emergem, entre outros, do cruzamento da teoria sociocultural, do construtivismo social, da hermenêutica filosófica e da etnografia. Neste estudo, elege-se a comunidade de aprendizagem como unidade básica e promove-se uma reflexão fundada na aplicação de um modelo de análise, em construção, sobre as relações interpessoais, as condições de possibilidade e as verificadas no cenário específico de um fórum de discussão com finalidades educativas. A metodologia adoptada integra a combinação de uma perspectiva de análise qualitativa, centrada nos mensagens escritas pelos membros de uma comunidade virtual de aprendizagem, e de uma perspectiva quantitativa, orientada para a análise das redes sociais que nos permitem identificar uma morfologia reticular destas mensagens, publicadas num fórum de discussão. As conclusões provisórias do estudo parecem indicar que a metodologia, em desenvolvimento, para a análise das interacções verificadas nos fóruns de discussão, reúne um grau de consistência adequado aos objectivos da investigação.

**Palavras-Chave:** Redes, comunidades de aprendizagem, relações interpessoais, fóruns de discussão, intersubjectividade, negociação, coesão, identidades.

## 1. Introdução

A imersão da Internet no nosso quotidiano tem-se feito acompanhar de importantes mudanças na produção e divulgação de informação e conhecimento, na emergência de novas formas de interacção, de novas rotinas e de novas identida-

\* O presente texto consta das Actas, em suporte digital, das *I Jornadas Internacionais do Centro de Estudos em Educação e Inovação*, 21-22 de Abril, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

des<sup>1</sup>. Este amplo movimento de virtualização – considera Levy (1995), tem implicações não só na informação e comunicação, como também nos corpos, nos referentes colectivos da sensibilidade ou no exercício da inteligência. Nos últimos dez anos, a cultura da virtualidade real<sup>2</sup>, onde o faz-de-conta se vai tornando realidade, veicula uma concepção de “espaço de fluxos” e de “tempo intemporal” que inclui e transcende a diversidade dos sistemas de representação historicamente transmitidos (Castells, 2000). O ciberespaço, contexto social resultante de fluxos de informação, não partilha de uma lógica e estrutura compatível com a geografia física euclidiana; trata-se de um espaço reticular, sem centro, onde todos os actores estão simultaneamente afastados e próximos. Esta vocação universalista e deslocalizada do ciberespaço coexiste, no entanto, com uma espécie de “localofilia” que é possível observar na tendência para a exploração de espaços simbolicamente familiares ao indivíduo. A Internet é, portanto, percebida como um espaço de paradoxos (Mayans i Planells, 2003).

As redes emergentes no ciberespaço traduzem uma nova morfologia social, cuja difusão lógica modifica os processos e os resultados da comunicação interpessoal, as dinâmicas do poder e da cultura e interferem nos processos de construção de identidades (Castells, 2000). Esta nova estrutura de organização social convoca uma noção de cultura e de comunidade. O conceito de cultura associa-se à construção de significados em contextos sociais múltiplos; o de comunidade orienta-se para os objectivos partilhados, em constante negociação, pelos agentes que a constituem.

As tecnologias – incluindo a Internet enquanto artefacto cultural, não são agentes de mudança, em si mesmas (De Pablos, 1996; Wertsch, 1997; Hine, 2004), mas instrumentos culturais mediadores usados, em cenários específicos, por agentes com experiências e intencionalidades particulares. Quando nos referimos aos artefactos culturais, referimo-nos aos instrumentos que possuem uma função psicológica e social. Neste contexto teórico, o estudo da Internet como campo de acção natural permite a interpretação de processos de construção identitária, a partir das acções observadas, em especial, das acções comunicativas. As abordagens de tipo dialógico e discursivo (Bakhtin, 1982; De Pablos *et al.*, 1999), aplicadas ao domínio educacional, em especial, aos contextos de Educação de Pessoas Adultas, ao realçarem as dinâmicas inerentes ao *que se diz* e ao *modo*

<sup>1</sup> Garcia Carrasco identifica, de entre as contingências culturais mais importantes, três de natureza comunicacional que produziram grandes explosões culturais: a oralidade, a escrita e as TIC e defende que a última integra as virtualidades das duas primeiras.

<sup>2</sup> Os espaços virtuais de educação mediados pelas tecnologias informacionais são espaços reais, enquanto práticas de acção observáveis nos usos actuais das tecnologias; a virtualidade destes espaços emerge dos “pressentimentos” da sua potencial aplicabilidade (Garcia Carrasco, 2005).

*como se diz*, devolvem à linguagem o seu papel determinante na análise dos processos de interacção, de apropriação de conhecimento e de construção de identidades grupais e individuais.

## 2. Comunidades de aprendizagem, interacção e identidades

A noção de Comunidade de Aprendizagem convoca a presença de agentes, com intencionalidades específicas que, em contextos sociais específicos, interagem, negociam significados e identidades e promovem a construção conjunta e a apropriação individual de conhecimento. Gómez Cruz (2002), na revisão bibliográfica que apresenta sobre comunidades virtuais de aprendizagem, retoma a argumentação de Castells e defende que, embora exista uma produção escrita diversa sobre a temática, grande parte desta produção consiste em ensaios jornalísticos ou pessoais (Rheingold, 1993; Trejo Delarbre, 1996; Cebrián, 1998, cit. in Gómez Cruz, 2002) ou mesmo textos produzidos por líderes de empresas que desenvolvem tecnologias (Negroponte, 1995; Dertouzos, 1997):

O mundo da investigação académica não tem conseguido actualizar-se sobre os “comos”, os “quês” e os “porquês” da sociedade e da economia baseadas na Internet com uma produção adequada de estudos empíricos. Aproveitando este relativo vazio de investigações fiáveis, a ideologia e o “chismorreio”<sup>3</sup> têm distorcido a nossa compreensão sobre esta dimensão fundamental das nossas vidas, tal como acontece normalmente nos períodos de rápidas mudanças sociais (Castells:2001:17).<sup>4</sup>

Na revisão bibliográfica, em curso, sobre este tema detecta-se, nos últimos anos, o aprofundamento de pesquisas que privilegiam as dimensões social, individual e educativa das comunidades virtuais de aprendizagem (Wenger, 1998; Palloff e Pratt, 1999; Valiente, 2005; Dias de Figueiredo, 2002; Dias, 2001; Domínguez e Alonso, 2005). À comunidade virtual de aprendizagem vinculam-se: a negociação de objectivos, significados e identidades; os contextos de prática, identidades de participação, regularidades de comportamento e de regras, reconhecimento tácito; a partilha, autenticidade e veracidade de informação e de conhecimento, sentido de pertença e de identidade, construção de conhecimento. Valiente (2005) considera que, sob a influência de discursos extremados e amiudados na história da tecnologia, se verifica a tendência para perspectivar as comunidades

<sup>3</sup> Falar por falar, maledicência [tradução nossa].

<sup>4</sup> Citado por Gómez Cruz (2002); Tradução própria.



virtuais em oposição às comunidades reais ou em substituição destas. Ainda nesta perspectiva, é comum fazer-se apelo à ideia de que, se as comunidades tradicionais que conhecemos (instituições, partidos, etc.) se caracterizam pela solidez e estabilidade de relações entre os seus membros, as comunidades virtuais caracterizam-se pela sua vocação provisória e efêmera. Este último tipo de comunidades, defende-se, não é capaz de dar sentido, de influenciar a realidade social das pessoas, de criar relações sociais densas; pelo contrário, fragmenta o sentido de pertença dos indivíduos e debilita os laços que estes mantêm com as comunidades tradicionais (Valiente, 2005). Refutando esta perspectiva, o autor associa às comunidades virtuais novas modalidades do agir comunicacional e novas formas de potenciar e, porventura, de tornar mais aberto e democrático o sistema das relações comunitárias, sociais e institucionais. Esta perspectiva pode ser enriquecida com os contributos, entre outros, de autores como Turkle (1997) Etchevers (2005) que devolvem a investigação sobre as relações interpessoais *online* às problemáticas da identidade e da comunicação emocional. Com efeito, nas interações promovidas nas comunidades virtuais de aprendizagem, os participantes constroem e expressam competências que são reconhecidas e valorizadas pela própria comunidade. As interações são reguladas por valores partilhados, pela construção de afinidades, parcerias e alianças intelectuais, pelos sentimentos de amizade e conflito. Estas novas modalidades do agir comunicacional têm, necessariamente, implicações na acção educativa e comportam a redefinição de papéis que os diferentes agentes terão de desempenhar nestes cenários.

Defendemos que as interações educativas são promotoras do desenvolvimento identitário do indivíduo. Interações que pressupõem, necessariamente, o domínio e apropriação de diferentes instrumentos culturais de mediação de conhecimento e a compreensão activa e apropriação da perspectiva dos outros (Bakhtin, 1982). O conceito de identidade em causa não se assume como uma estrutura constante e imutável, mas dinâmica, em função da valoração subjectiva que os indivíduos fazem dos contextos (De Pablos, 1999). Estes contextos sociais proporcionam recursos e instrumentos, onde se incluem géneros discursivos e formas de linguagem, que participam do processo de construção da identidade. Para Gover (1996),<sup>5</sup> ao reflectirmos e partilharmos as nossas histórias e as histórias dos outros, estamos a reconstruir a nossa própria história e identidade. Neste sentido, as comunidades de aprendizagem e os discursos que nelas se geram são contextos de especial relevância para a compreensão das dinâmicas de construção identitária grupal e individual.

Nas comunidades virtuais, a identidade desempenha um papel fundamental; conhecer a identidade dos agentes com quem comunicamos é essencial para a

<sup>5</sup> Citado por Rebollo (2000).

compreensão e a avaliação da interacção. Contudo, no mundo “sem corpo” da comunidade virtual, a identidade pode ser ambígua, pois muitas das dimensões relativas à personalidade e aos papéis sociais a que estamos acostumados no mundo físico estão ausentes (Donath, 1999). No mundo físico, existe uma unidade intrínseca ao *self*, na medida em que o corpo proporciona uma definição apropriada da identidade, a norma vincula-se a um corpo, a uma identidade. Apesar do *self* ser complexo e mutável no tempo e de acordo com as circunstâncias, o corpo proporciona uma âncora estabilizadora. No mundo virtual as vivências são diferentes; constituem-se mais por informação do que por “matéria”, a informação espalha-se e difunde-se; não existe propriamente uma lei de conservação da informação. Os habitantes deste espaço não palpável são também difusos e estão libertos do corpo, enquanto âncora unificadora, e o indivíduo pode ter, segundo alguns autores, tantas ‘personalidades’ electrónicas quantas o seu tempo e a sua energia permitirem criar. Esta aparente limitação das comunidades virtuais minimiza-se com a construção de uma cultura grupal. O sentido de partilha da comunidade requer que os participantes sejam solidários com as ideias que fundamentam o próprio grupo; o espaço da discordância existe, mas não neutraliza a consolidação de um núcleo comum. A confiança nas motivações e nas crenças partilhadas pelos outros participantes – por outras palavras, na sua identidade social – é essencial para o sentido de comunidade, independentemente da sua vocação.

### 3. Conhecimento partilhado e intersubjectividade

A partilha de interesses, valores, conhecimentos e projectos são dimensões básicas que se associam a uma identidade colectiva, a obrigações recíprocas, a um conjunto de normas morais e sociais, elementos constituintes de comunidades de discurso (Mercer, 2000) e de aprendizagem. Os valores de partilha e construção conjunta de conhecimento têm feito parte das preocupações pedagógicas ao longo de várias décadas. Dewey (1997), no início do séc. XX, preconizava a necessidade de privilegiar estes valores na educação e a sua voz fazia-se acompanhar de outras vozes que, apesar de situadas em quadrantes disciplinares dispersos, acentuavam a importância da alteridade na consciência, a origem social e histórica dos processos mentais e o papel mediador da cultura e da linguagem na construção e interpretação das interacções sociais (De Pablos *et al.*, 1999). Referimo-nos a Mikhail Bakhtin, filósofo e crítico literário<sup>6</sup> e a Lev Vygotski, psicólogo e teórico social.

<sup>6</sup> Dada a vastidão de campos integrados na obra de Bakhtin, Silvestri (1993) considera que é difícil inserir este autor num campo disciplinar específico.

Para Bakhtin, é na alteridade<sup>7</sup> que se gera a consciência: “o nosso pensamento tem origem e forma-se no processo de interacção com pensamentos alheios” (Bakhtin, 1995:93). As vozes destes autores enriquecem-se, hoje, com outras vozes, nossas contemporâneas, como as de Wertsch, Ramirez, De Pablos, Mercer que enfatizam uma perspectiva polifônica da comunicação e das relações interpessoais em contextos educativos.

Em Bakhtin, o “discurso do outro” detém um papel activo na atribuição de sentido, em situações de comunicação partilhadas (De Pablos *et al.*, 1999). Esta concepção dinâmica e partilhada de conhecimento aprofunda-se no construto bakhtiniano de dialogicidade. A dialogicidade refere-se ao processo através do qual se estabelece o contacto entre os enunciados de um falante e os enunciados do outro, combinando-se, todos, no interior da consciência ou do mundo real. A concepção cultural da linguagem e da comunicação, aqui subjacente, centra-se na identificação de diferentes formas de uso e representação dos significados que marcam e definem determinado contexto cultural (Bakhtin, 1982; Wertsch, 1993). Esta percepção do outro como sujeito activo da comunicação e produção discursiva influencia a formulação de conceitos como *intersubjectividade*, conceito de grande relevância para o estudo das relações interpessoais *online*.

O problema básico da intersubjectividade humana reside no sentido e nas condições em que duas pessoas iniciam um diálogo e com ele transcendem os seus mundos privados. O grau de intersubjectividade que se cria, mantém e estabelece entre os indivíduos, relaciona-se com os fundamentos da comunicação humana. A intersubjectividade dá-se quando os interlocutores partilham alguma faceta das suas “definições de situação”<sup>8</sup>; esta partilha pode produzir-se em diferentes planos, em diferentes níveis de intersubjectividade. Qualquer situação, acontecimento ou objecto têm muitas interpretações possíveis e a “fala” serve para impor uma determinada interpretação e para criar uma realidade social temporalmente partilhada. Quando os interlocutores iniciam um contexto comunicativo podem ter diferentes perspectivas ou interpretar, só vagamente, o que parece explícito e o que as produções verbais tentam transmitir. Não obstante, graças à negociação semioticamente mediada, neste acto, cria-se um mundo socialmente partilhado num estado de intersubjectividade.

O debate, enquanto actividade escolar, devolve à comunicação as suas múltiplas manifestações, assumindo um papel central no processo educativo. Debater significa não só conversar sobre um tema, mas contrapor pontos de vista, argu-

<sup>7</sup> Este conceito atribui ao outro um papel activo na comunicação.

<sup>8</sup> A definição de situação refere-se à forma como se representam ou definem os objectos e acontecimentos numa dada situação (Wertsch, 1993).

mentar, contra-argumentar e compreender a perspectiva do outro (Rebollo, 2000). No contexto dos fóruns de discussão *online* (Turoff, 1991), o texto partilhado actua como mediador de comunicação, proporcionando a intersubjectividade necessária para a produção de conhecimento entre os participantes. Nesta acção mediada, o contexto pedagógico detém um papel determinante e, no caso do fórum específico que a seguir analisamos, importa referenciar que este contexto de interacção emerge da aplicação de um modelo pedagógico que privilegia, entre outros, a diversificação das interacções, o centramento no estudante, a promoção da aprendizagem colaborativa que proporciona a criação de elevados níveis de intersubjectividade entre os membros das comunidades virtuais de aprendizagem (Pereira *et al.*, 2003).

#### 4. Interacções no âmbito de um fórum de discussão *online*

A metodologia de pesquisa dominante neste estudo é de natureza qualitativa (Denzin e Lincoln, 1994). Por esta ser uma fase ainda introdutória do projecto de investigação, consideramos que a teoria enraizada, e a consequente adopção do método indutivo, é uma via fértil para uma primeira exploração do âmbito que nos propomos estudar (Glaser e Strauss, 1967). A análise das mensagens escritas baseia-se em Smolka (1996), De Pablos *et al.* (1999) e Rebollo (2000).

Domínguez e Alonso (2005), Guardia e Sangrá (2004) perspectivam os fóruns de discussão enquanto espaços comunicativos, onde se verifica a maior parte de intercâmbios entre estudantes e professores, e consideram que são cenários preferenciais para a análise das dinâmicas pedagógicas e interpessoais nos cursos *online*. Ao contrário do *chat*, o fórum de discussão comporta a criação de cadeias de mensagens diferidas no tempo que permitem aos indivíduos inserir novas temáticas, retomar temáticas publicadas e enriquecê-las com as suas perspectivas (Domínguez e Alonso, 2005). Do ponto de vista metodológico, algumas das investigações realizadas neste campo (cf. Gómez Cruz, 2002) propõem a aplicação de metodologias de raiz etnográfica (Hine, 2004) para a identificação das relações entre a qualidade e quantidade de participação, o nível de informação das mensagens publicadas, as tipologias de discurso, os mecanismos de resolução de problemas, etc. Consideramos, também, que o estudo da qualidade das interacções (Smolka, 1996, De Pablos *et al.*, 1999; Rebollo, 2000) pode ser complementado pela análise reticular de redes sociais, de natureza quantitativa (Domínguez e Alonso, 2005).

Neste estudo exploratório, propomo-nos estudar as dinâmicas de relação interpessoal de um fórum de discussão *online* assíncrono e discrepante, promovido no âmbito de uma disciplina obrigatória de um curso de mestrado *online*. Os objecti-

vos do estudo empírico consistem em “explorar modalidades e de dinâmicas de relação interpessoal verificadas no fórum de discussão” e, de um modo específico, “desenvolver uma metodologia de análise das dinâmicas de interação *online*, em contexto educativo”. Seleccionámos um fórum de discussão discrepante, tendo em conta as orientações de Colás (1998) sobre técnicas geradoras que “têm por objecto facilitar a emergência de conceitos e teorias assim como contrastar hipóteses rivais”. O fórum de discussão escolhido para o estudo não se enquadra nas práticas geralmente vivenciadas nos fóruns de discussão, em contexto educativo formal, sendo considerado um fórum discrepante, facilitador da emergência de variação máxima própria de amostras qualitativas.

A metodologia de análise aplicada baseia-se em estudos anteriores (De Pablos, 1995; Rebollo, 1999; Aires, 2000) e abrange um amplo espectro e dimensões e categorias. Nesta comunicação apresentaremos, tão só, algumas das categorias de análise enquadradas na estrutura e no estilo das mensagens publicadas no fórum discussão. Elegemos como unidade macro de análise o episódio e como unidade micro o enunciado (Bakhtin, 1982), unidade esta que, no caso específico, coincide com o espectro de cada uma das mensagens publicadas no fórum de discussão.

## 5. Análise discursiva e reticular dos fóruns de discussão

### *Agentes e contexto da investigação*

A Comunidade de Aprendizagem em estudo (CVA.05) é constituída por 16 Agentes – 15 Alunos (12 do género masculino e 3 do género feminino) e 1 Professor (género feminino). Todos os estudantes são professores do ensino básico, secundário ou superior e residem em zonas dispersas do país. De um modo global, o grau de participação desta comunidade, nos fóruns, é reduzido, pese embora a raiz colaborativa do modelo pedagógico que subjaz ao curso que frequentam. Nesta discussão específica, desenvolvida em torno de uma unidade temática, participam o professor (Po1) e 12 alunos, estando ausentes três alunos, designadamente, Ao4 (género masculino), A13 (género feminino) e A15 (género masculino). O fórum tem a duração total de 16 dias e conta com um total de 100 mensagens publicadas.

### *A comunidade e suas intencionalidades no fórum*

A análise das dinâmicas qualitativas da interacção foi realizada a partir da análise de conteúdo das 100 mensagens publicadas no fórum. A discussão é moderada pelo professor, tendo este último publicado 31 mensagens predominantemente dirigidas para a regulação da discussão. As mensagens publicadas organizam-se

em torno de dois episódios<sup>9</sup>. O *Episódio I* emerge como resposta da comunidade à proposta da actividade solicitada pela professora e contempla a publicação de contributos individuais e posterior discussão sobre o artigo proposto para análise; o *Episódio II* emerge sob o pretexto de aprofundamento da discussão relativa ao artigo proposto e os contributos de cada aluno, mas orienta-se para o reajustamento, regulação e negociação de normas de funcionamento do grupo e culmina, no final do episódio, com uma situação explícita de conflito:

*Episódio I*: Apresentação individual e debate da tarefa solicitada pela professora;

*Episódio II*: Sob o pretexto de aprofundamento da discussão, emergência e desenvolvimento de uma situação de conflito.

### *Formas de intervenção e entoações dominantes*

As intervenções dos membros da comunidade têm como referentes principais, por um lado, o artigo proposto para estudo e, por outro lado, de uma forma menos explícita, uma acção concreta de um membro específico da comunidade. As *formas de intervenção* verificadas são: descrição; informação; pedido de esclarecimentos; apelo à participação; questionamento; análise; valorização de temas ou de atitudes; avaliação; explicação; desenvolvimento e aprofundamento de temas; correcção; esclarecimento e reformulação de conteúdos. As formas de intervenção dominantes dos membros da comunidade incidem na Avaliação (FAV), em 30 mensagens; na Informação (FIN) e Questionamento (FQU) presentes, respectivamente, em 18 mensagens; no Esclarecimento (FES) em 15 mensagens e na Valorização/Ênfase (FVA) em 13 mensagens. Verificam-se, também, avaliações explícitas de conhecimentos e de atitudes de um dos membros da comunidade que oscilam entre a aceitação e a rejeição.

A *entoação* dada pelos alunos ao discurso permite-nos obter pistas sobre o significado que estes atribuem aos fenómenos debatidos durante o debate. Esta categoria de análise detém um papel importante na avaliação das emoções no discurso. Verificamos que a *entoação* do discurso é diversificada: obstinada; provocadora; trocista; natural, directa, insegura; inquisitiva; enfática; crítica; vacilante; indignada; distante; intimista; sarcástica; irónica; crítica e, numa situação concreta, mesmo agressiva. Se perspectivarmos esta análise em função dos valores dominantes, observamos que a *entoação* dominante é, por um lado, directa e enfática, revelando dimensões associadas ao discurso tipicamente escolar (*entoação* directa e natural) e, por outro, conjuga-se com elementos de raiz emocional de grande importância para a comunicação *online*: provocadora e inquisitiva. Os dados parciais e, ainda, provisórios relativos às categorias apresentadas, revelam uma grande amplitude de

<sup>9</sup> O episódio é a unidade macro de análise escolhida.

acções comunicativas e de interacção entre os membros da comunidade. Estes dados revelam marcas típicas do discurso formal escolar – informação, questionamento, avaliação, que se conjugam com a acção de regulação do grupo para a clarificação de normas de funcionamento. Segundo Swan, indicadores de interacção e coesão grupal que nos remetem para expressões pessoais de emoções, sentimentos, crenças e valores ajudam a construir e a sustentar o sentido grupal de comunidade ou a presença do grupo (Rourke *et al.*, 2001, citado por Swan, 2002).

Do ponto de vista da identidade e da cultura grupal, parece existir uma tentativa de implementar uma maior coerência na acção grupal, pese embora a discórdância revelada nas posições assumidas entre os membros da comunidade, verificando-se que a confiança nas motivações e nas crenças partilhadas pelos participantes – por outras palavras, na sua identidade social – é essencial para o sentido de comunidade (Beniger, 1987).<sup>10</sup> No entanto, no caso específico desta comunidade, estes valores parecem inseridos em contextos mais complexos que caracterizam, hoje, com grande incidência os contextos escolares, movidos pela competição que se gera entre os membros da comunidade.

#### *Análise reticular das interacções sociais*

O enfoque nas *redes sociais* consubstancia-se na análise das mensagens publicadas pelos alunos e pelo professor, no decurso do fórum, com recurso a *software* específico. Na esteira de Domínguez e Alonso (2005), socorremo-nos da Análise das Redes Sociais<sup>11</sup> (ARS) com o objectivo de descrever e analisar a morfologia reticular das mensagens que integram o fórum de discussão analisado. Segundo os autores, os métodos estruturais e de ARS permitem, por um lado, explicar em termos relacionais o peso de uma mensagem dentro da rede de comunicação estabelecida num fórum virtual. Por outro lado, considerando os atributos pessoais dos participantes, a ARS aponta dados relevantes que podem explicar os processos de socialização, numa determinada comunidade<sup>12</sup>. Tomados como nós dentro de uma rede de comunicação, as mensagens foram utilizando a análise reticular de redes sociais que nos permite identificar, entre outros, a centralidade, a densidade, a intermediação e a proximidade dos actores. ARS contribui,

<sup>10</sup> Cit. in Donath, 1999.

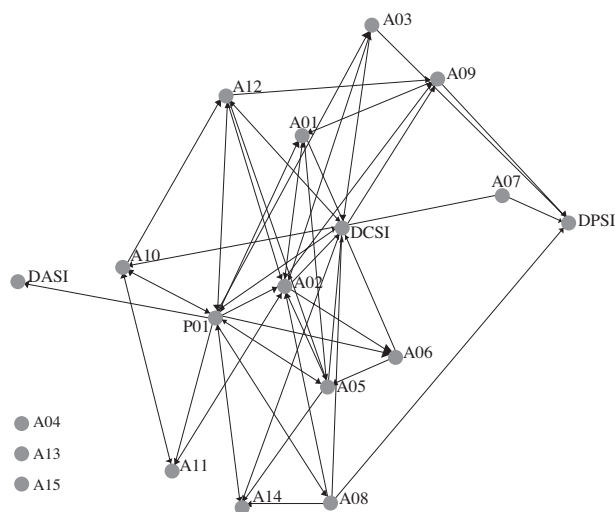
<sup>11</sup> Os elementos constitutivos de uma rede são os actores ou nós (pessoas ou grupos de pessoas com um objectivo comum); vínculos ou relações (laços existentes entre dois ou mais actores) e os fluxos (indicam a direcção do vínculo, por exemplo, fluxos unidireccionais e/ou bidireccionais).

<sup>12</sup> Para refinar a análise das características da Rede e de cada um dos seus elementos, há que lançar mão dos indicadores de redes (Densidade, Grau de Centralidade, Índice de Centralização, Grau de Intermediação e Grau de Proximidade), ressaltando-se que estes indicadores de centralidade podem ser aplicados individual (para cada agente) e/ou conjuntamente (para toda a Rede).

assim, para o refinamento da análise, na medida em que potencia a reflexão sobre os processos sociais e os processos de aprendizagem, que ocorrem em contexto grupal (Hanneman e Riddle, 2005).

Uma das perspectivas mais recentes nesta área reside, especificamente, nas consequências da variação do grau de conexão dos actores. A diferença no modo como os indivíduos estão conectados é crucial para a compreensão dos seus atributos e comportamento. Muitas conexões significam, geralmente, que os indivíduos estão expostos a mais e mais diversa informação. Os indivíduos altamente conectados podem ser mais influentes, e podem ser mais influenciados pelos outros. Outra abordagem estritamente ligada concerne a distância entre os actores, ou seja, a proximidade entre eles. Os dados que apresentamos nesta comunicação referem-se somente ao grau de interacção entre os membros da comunidade.

**Figura 1** Representação Gráfica das Interações dos Agentes da CVA.05



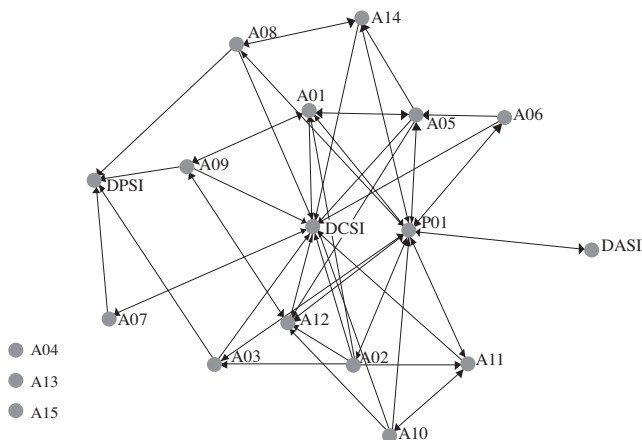
A análise do diagrama da figura 1 revela-nos o modo como as interações se promovem e o grau de centralidade que cada um dos actores detém no contexto da comunidade. A comunicação é multilateral e, ao contrário do que seria possível observar em contextos educativos de raiz mais directiva, a centralidade neste fórum distribui-se entre o professor (PO1), os estudantes (A01 a A15) e a comunidade no seu todo (DCSI). Neste diagrama é também possível observar os estudantes que não comunicam com os restantes membros da comunidade (A04, A13 e A15). A rede é assimétrica, apresenta fluxos de natureza multilateral e tem vários nós que



comunicam entre si através de múltiplos vínculos e fluxos. Embora a intensidade da interacção não seja muito elevada nesta comunidade, podemos observar que neste contexto educativo específico, as dinâmicas de relação interpessoal e a ‘responsabilidade’ da aprendizagem são partilhadas entre o professor e os estudantes.

Se nos centrarmos na análise destas interacções por episódios (figura 2), observamos dinâmicas diferenciadas, consoante os objectivos da comunidade. No primeiro episódio cujo objectivo consistiu em “apresentar contributos individuais relativos à tarefa em curso e posterior discussão sobre os mesmos”, observamos uma rede de interacções com vários nós, fluxos multidireccionais e múltiplos vínculos que apresentam uma forte proximidade com o diagrama global e dominante das interacções. As mensagens dirigidas à comunidade no seu todo indiciam a intenção de se fomentar a coesão do grupo.

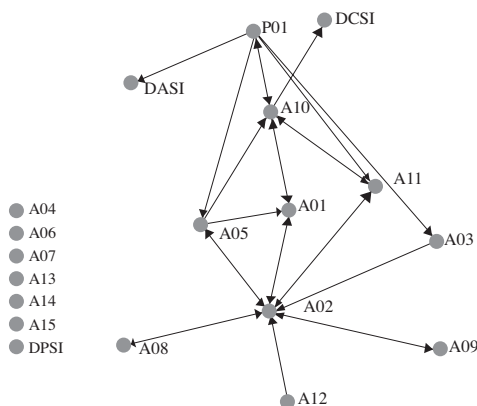
**Figura 2** Representação Gráfica da Rede de Interações do Episódio I da CVA.05



No entanto, a rede que emerge do II episódio (figura 3), cujo objectivo dominante consistiu, sob o pretexto de aprofundamento da discussão, em negociar normas de funcionamento do grupo que culmina com atitudes de desqualificação (Watzlawick, Bavelas e Jackson, 1967), apresenta uma estrutura diferente: a centralidade da interacção desloca-se para alguns dos estudantes e a comunidade parece dividir-se em dois subgrupos (a favor e contra a atitude de um dos membros da comunidade). A comunidade no seu todo deixa de ser um destinatário privilegiado das mensagens o que pode indiciar um menor investimento na coesão do grupo no seu todo e alguns estudantes (A06, A07, A14) não participam neste processo de rejeição e desqualificação, indiciadores dos modos como alguns estudantes, nomeadamente A10, se posicionam face aos outros, incluindo o professor.

No diagrama podemos também observar que o professor perde a centralidade registada no episódio anterior. Cruzando estes dados com a análise qualitativa das mensagens, verifica-se a tentativa extremada de um dos estudantes para desestabilizar a confiança entre os membros da comunidade – *trolling* – através da publicação de mensagens de ruptura.

**Figura 3** Representação Gráfica da Rede de Interacções do Episódio II da CVA.05



## 6. Conclusões

Nesta comunicação propusemo-nos explorar as dinâmicas de relação interpessoal verificadas num fórum assíncrono *online*, no âmbito de um curso pós-graduado e desenvolver uma metodologia de análise das interações verificadas naquele contexto educativo. Ressalvando o carácter provisório, exploratório e não generalizável do estudo em curso, importa, nesta fase, salientar:

- Os membros da comunidade de aprendizagem estudada usam o fórum de discussão não só para a apresentação de conhecimentos, como também para a discussão e aprofundamento destes conhecimentos, de valores e de normas de funcionamento da comunidade, corroborando-se a investigação de Swan (2002) neste domínio;
- Os fóruns de discussão são vivenciados enquanto espaços polifónicos, na medida em que se verifica uma grande diversidade de perspectivas e de vozes (Bakhtin, 1982; Wertsch, 1993);
- O sentido de comunidade vai-se regulando a partir dos contextos de comunicação criados no âmbito do fórum, pese embora o discurso dominante que incide no conteúdo científico proposto pelo professor;

- Verifica-se uma grande diversidade de modos de intervenção, denotando que o discurso educativo produzido nestes contextos é diverso;
- A variedade identificada na entoação das mensagens indicia que a vertente emocional constitui uma dimensão importante destes contextos de aprendizagem e que esta dimensão é, possivelmente, enfatizada para minimizar as consequências da ausência da comunicação não-verbal típica dos contextos presenciais (Swan, 2002);
- A linguagem escrita constitui um instrumento mediador, por excelência, destes contextos, possibilitando atitudes de proximidade/afastamento de grande importância para a coesão das comunidades;
- A vivência de conflitos faz parte das dinâmicas da comunidade analisada e pode ter, no caso específico, o papel de delimitador de normas de funcionamento do grupo e/ou de descredibilização de atitudes não aceites por alguns dos membros da comunidade;
- No fórum *online*, os papéis do professor e do estudante emergem com um protagonismo diferenciado, face à experiência dominante no ensino presencial; o professor emerge como um moderador de aprendizagens e de relações e os alunos como construtores de conhecimentos e agentes activos na definição das normas de funcionamento do grupo; o poder da aprendizagem é distribuído pelos estudantes e pelo professor; esta nova realidade indicia uma nova pedagogia em prática no Ensino Superior;
- A metodologia de investigação adoptada, integradora de técnicas qualitativas e quantitativas, assim como o modelo de análise em desenvolvimento, parecem oferecer amplas potencialidades interpretativas sobre as intencionalidades, normas, valores, experiências associadas à construção conjunta de conhecimento, no âmbito de comunidades educativas *online*.

## Referências Bibliográficas

- AIRES, L. (2000), *Voices sobre a Televisão no âmbito da Educação de Pessoas Adultas: uma abordagem sociocultural*. Lisboa: Universidade Aberta (tese de doutoramento inédita).
- BAKHITIN, M. (1982), *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BATESON *et al.* (1990), *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós (3ª ed.).
- CASTELLS, M. (2001), *La Galaxia Internet*. Barcelona: Areté.
- CASTELLS, M. (2000), *A Sociedade em Rede*. Vol. I. S. Paulo: Paz e Terra (3ª ed.).
- COLÁS, P. (1998), “El análisis cualitativo de datos”. In L. Buendía, P. Colás, F. Hernández, *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill, 225-249.
- DE PABLOS, J. (1999), “Las nuevas tecnologías y la construcción de la identidad cultural. El cambio para el siglo XXI”, *Bordón*, 51 (4), 417-433.

- DE PABLOS, J.; REBOLLO, M.; AIRES, L. (1999), "Para un estudio de las aportaciones de Mijail Batkhtin a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa". *Revista de Educación*, 223-253.
- DE PABLOS, J. (1996), *La mediación de la televisión en el ámbito de la educación de adultos (Diseño con un nivel microgenético)*. Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación (investigação inédita).
- DENZIN N.; LINCOLN, Y. (eds.) (1994), *Handbook of qualitative research*. California: Sage.
- DETOUZOS, M. (1997), *What Will Be: How the New World of Information Will Change Our Lives.*, San Francisco: Harper Edge.
- DEWEY, J. (1997), *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- DIAS, P. (2001), "Comunidades de Conhecimento e Aprendizagem Colaborativa". Conselho Nacional de Educação (Org.), *Actas do Seminário Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (85-94).
- DOMÍNGUEZ F.; ALONSO, L. (2005), "Evaluación mixta de comunidades de aprendizaje en línea". Disponible en el ARCHIVO del Observatorio para la CiberSociedad en <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=205>. [Consulta: 10/2/2006].
- DONATH, J. (1999), "Identity and deception in the virtual community" In Kollock, P., Smith, M. (eds.), *Communities in Cyberspace*. New York: Routledge, 29-59.
- ETCHEVERS, N. (2005), "¿Dónde están las emociones en el Ciberespacio? Análisis de la situación actual", *Revista TEXTOS de la CiberSociedad*, 5. Disponible en <http://www.cibersociedad.net>. [Consulta: 21/3/2006].
- FIGUEIREDO, A. (2002), "Redes de Educação: a Surpreendente Riqueza de um Conceito". In *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*. Conselho Nacional de Educação, 37-55.
- GARCIA CARRASCO, J. (2005), *Virtualidad formativa de las prácticas mediadas por la tecnología informacional*. Universidad de Salamanca (documento policopiado).
- GAVELEK, J.; GOVER, M. (1996), "Educating the emotions: implications of a relational view of knowing for learning and development". Disponível em: <http://msu.edu/user/govermar>. [Consulta: 22/12/2005].
- GLASER, B.; STRAUSS, A. (eds.) (1967), *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- GÓMEZ CRUZ, E. (2002), "Hacia la construcción de una metodología para el estudio de las Comunidades Virtuales". Una propuesta emergente". Disponible en el ARCHIVO del Observatorio para la CiberSociedad en <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=21>. [Consulta: 22/3/2006].
- GONÇALVES, M. (2004), "Identidade e narrativa pessoal", In Teixeira, F. (coord.), *Identidade Pessoal: Caminhos e Perspectivas*. Coimbra: Quarteto.
- GUARDIA, L.; SANGRÁ, A. (2004), "Diseño instruccional y objetos de aprendizaje; hacia un modelo para el diseño de actividades de evaluación del aprendizaje on-line". Conferencia presentada al SPDECE 2004. Disponible: [http://spdece.uah.es/papers/Guardia\\_Final.pdf](http://spdece.uah.es/papers/Guardia_Final.pdf) [Consulta: 13/1/2006].
- HANNEMAN, R; RIDDLE, M. (2005), *Introduction to social network methods*. Riverside, CA: University of California, Riverside (published in digital form in: <http://faculty.ucr.edu/~hanneman/>). [Consulta: 21/2/2006].

- HINE, C. (2004), *Etnografía Virtual*. Barcelona: UOC.
- LEVY, P. (1995), *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- MAYANS I PLANELL, J. (2003), "El ciberespacio, un nuevo espacio público para el desarrollo de la identidad local". Conferencia inaugural del III Encuentro de Telecentros y Redes de Telecentros. Disponible en el ARCHIVO del Observatorio para la CiberSociedad en <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=158>. [Consulta: 21/3/2006].
- MERCER, N. (2000), *Palabras y Mentes*. Barcelona: Paidós.
- MORAES MENA, N. (2005), "Internet y ciberespacio en el estudio de comunidades diaspóricas: análisis de una experiencia". Simposio Antropología de los Media del X Congreso de Antropología. Disponible en el ARCHIVO del Observatorio para la CiberSociedad en <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=208>. [Consulta: 01/3/2006].
- NEGROPONTE, N. (1995), *Being Digital*. Knopf: Vintage Books.
- PAIVA, J.; LIMA, M. J.; AFONSO, A. P.; FIGUEIREDO, A. D. (2004), Um projecto de instrumento de avaliação de comunidades virtuais de aprendizagem. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/176-TC-B2.htm>. [Consulta: 01/3/2006].
- PALLOFF, R.; PRATT, K. (1999), *Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the online classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- PEREIRA, A.; MENDES, A.; MOTA, J.; MORGADO, L.; AIRES, L. (2003), "Contributos para uma pedagogia do ensino online pós-graduado: proposta de um modelo", *Discursos, Série Perspectivas em Educação*, 1, 39-53.
- REBOLLO, M. (2000), *La teoría sociocultural aplicada al estudio de la televisión en el ámbito de la educación de personas adultas*. Tese de doutoramento apresentada no Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Sevilla (investigação inédita).
- RHEINGOLD, H. (1993), *Virtual Communities*. Addison-Wesley.
- SILVESTRI, A.; BLANCK, G. (1993), Bakhtin y Vygotski: la organización semiótica de la conciencia. Barcelona: Anthropos.
- SMOLKA, A. (1996), "Voices of discourse: some conceptions in issues in psychological studies", in *II Conference of Sociocultural Research*, Genebra (documento policopiado).
- SWAN, K. (2002), "Building learning communities in online courses: The importance of interaction", in *Education, Communications and Information*, 2 (1), 23-49.
- TURKLE, S. (1997), *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet* Barcelona: Paidós Ibérica.
- TUROFF, M. (1991), *How to do it, Lecture Notes for Design of Interactive Systems* (unpublished), NJIT.
- VALIENTE, F. (2005), "Comunidades Virtuales en el Ciberespacio", *Doxa Comunicación*, 2, 137-150.
- WATZALAWICK, P.; BAVELAS, J.; JACKSON, D. (1967), *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. New York: Norton.
- WENGER, E. (1998), *Communities of practice. Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J. (1997), *Mind as action*. New York: Oxford University Press (documento policopiado).
- WERTSCH, J. (1993), *Voces da la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

# ‘Ambiente’ da sala de aula em Cursos de Mestrado presenciais e *online*

L. Aires, J. Azevedo, I. Gaspar, A. Teixeira,  
S. Silva, J. Laranjeiro

A presente comunicação resulta da implementação, em curso, do projecto @*prende.com*: *Comunidades, Aprendizagem e Comunicação Online*.

Nesta comunicação, procura-se problematizar a forma como se percepçiona o “ambiente” de sala de aula nas comunidades virtuais por contraponto às comunidades presenciais. No estudo empírico que apresentamos reflectimos sobre os conceitos de identidade na sala de aula, tendo para o efeito desenvolvido um estudo junto de cinco grupos de estudantes de Mestrado: 3 grupos de estudantes de mestrados presenciais e 2 grupos de mestrados *online*.

Da metodologia quantitativa adoptada neste estudo resulta a análise das semelhanças e diferenças relativas às percepções dos estudantes sobre o “ambiente” da sala de aula e, ainda, à dimensão intersubjectiva dos grupos de pertença.

**Palavras-Chave:** Identidade online, comunidades de aprendizagem, ambiente de “sala de aula”.

## 1. Introdução

Para muitos, a Internet é imaginada como uma tecnologia em que todos podem comunicar de forma igualitária independentemente do estatuto social, género, idade ou raça. Esta asserção tem sido muito discutida e vários estudos procuram evidenciar como as hierarquias de estatuto tradicionais e as desigualdades se reproduzem na interacção *online* e são até ampliadas.

Por outro lado, se considerarmos a identidade como o alicerce básico da interacção social, quer na situação face-a-face, quer nas comunidades *online*, então será de todo o interesse compreender a forma como esses processos de diferenciação social e identitária se processam no mundo desincorporado da comunidade virtual, onde muitos dos indícios que versam sobre a personalidade e o papel social, a que estamos acostumados no mundo físico, estão ausentes.

Os estudos comparativos sobre cursos *online* e seus equivalentes presenciais não são abundantes. Na literatura portuguesa começam a emergir investigações

sobre estas realidades, sendo no âmbito destas dinâmicas que emerge o projecto “@prende.com”.

### *Comunidades de aprendizagem*

A noção de comunidade já não nos remete para o sentido clássico que a colocava num lugar e tempo determinados; a ideia de comunidade passou a ser, cada vez mais, vista como uma comunidade de interesses, isto é, o que identifica o grupo são, precisamente, os seus objectivos comuns. Por outro lado, as novas formas de comunicação actuais permitiram colocar em cena novas formas de partilha de interesses.

Entende-se por *comunidade* o contexto social em que, entre os seus membros, se produzem e mantêm interações, em que se negociam significados e identidades, numa dinâmica de construção de um sistema cultural ou cibercultura que lhes permite aceder, partilhar e construir, socialmente, conhecimento. Importa, portanto, atender, por um lado, ao *contexto*, através das dimensões da prática que dão coerência às comunidades num espaço virtual ou presencial e, por outro, à *identidade de participação* dos utilizadores nas suas interações, na negociação de significados, com a finalidade de poder chegar a interpretar como as comunidades virtuais servem de contexto para a aprendizagem e a construção social de conhecimento. Considera-se que existem regras e regularidades que regem a comunidade virtual, podendo ser comparada com a noção bourdiana de *campo*, isto é, trata-se de um espaço de jogo, determinado mediante regularidades de comportamento e regras aceites.

O estudo da identidade psicossocial nas comunidades de aprendizagem convoca as modalidades de organização do indivíduo, das representações que este tem de si próprio e dos seus grupos de pertença (Zavalloni e Louis-Guérin, 1984:17; cit. in Lopes, 2001). Dos estudos desenvolvidos para o estudo da identidade social, privilegiámos o de Zavalloni (1984) e Lopes (2001). Zavalloni propõe o Método da Contextualização Representacional (MCR) para o estudo do conteúdo e da dinâmica do Meio Interior Operatório (MIO). Trata-se de um método ideográfico e compreensivo; na sua versão original baseia-se numa longa entrevista, pressupõe diferentes fases e níveis de análise. Lopes (1999) sustentou a pesquisa conduzida no Inventário de Identidade Psicossocial de Marisa Zavalloni, tendo sido reajustado aos objectivos da pesquisa e transformado num questionário sob o formato de Diferencial Semântico (DS). No estudo que apresentamos, adoptámos o formato de questionário aberto proposto por Lopes (1999) e privilegiámos a primeira fase do MCR que incide nos grupos de pertença, na ecologia dos membros das comunidades de aprendizagem.

## 2. O ambiente da “sala” de aula

Na literatura sobre a educação, o conceito de “ambiente” da sala de aula (*classroom climate*) surgiu no contexto da *American Association of University Women* (AAUW) num relatório sobre o “ambiente frio” (*chilly climate*) que as mulheres sentiam na vida académica. O “ambiente” é definido no sentido de encorajar ou não de forma implícita e explícita mensagens que, através de professores, manuais e colegas, se referem às capacidades e interesses intelectuais e interpessoais das mulheres. Quando esse “ambiente” inclui linguagem ou acções que reforçam estereótipos negativos sobre as mulheres, então podemos dizer que o “ambiente” é “frio” (Wyer, 2001).

A literatura recente ressalta os avanços na conceptualização e avaliação das determinantes e dos efeitos do ambiente educativo. Os principais resultados evidenciam que as percepções dos estudantes e dos professores são parâmetros importantes dos aspectos sociais e psicológicos dos ambientes de aprendizagem de sala de aula (Fraser, 1986, 1991, 1994, 1998; Fraser, Fisher & McRobbie, 1996).

A sala de aula ou ambientes escolares, em termos de percepções partilhadas dos estudantes e dos professores, tem a dupla vantagem de caracterizar o cenário através do olhar dos seus participantes e de captar dados que poderiam escapar ao observador ou que poderia considerar pouco importantes.

Moos (1976; 1991) sustentou que o ambiente da sala de aula ou ambiente é um dos factores mais importantes no desenvolvimento pessoal e académico do estudante. Moos demonstrou que os estudantes estavam mais satisfeitos em ambientes de aula que requeriam o maior envolvimento do estudante, e com boas relações entre professor-estudante, métodos pedagógicos inovadores e regras de comportamento claras.

Embora os estudos que versam sobre os ambientes de sala de aula sejam extensivos, nos níveis primário e secundário, a pesquisa sobre o ambiente de sala de aula ao nível do Ensino Superior tem sido escassa (Fraser, Treagust & Denis, 1987). Contudo, têm sido realizados alguns estudos sobre a previsão do sucesso académico dos estudantes no ensino universitário (Killen, 1994). O trabalho de Killen (1994) sugere que as percepções dos professores sobre o insucesso dos estudantes na universidade deve-se ao absentismo nas aulas, níveis de literacia reduzidos, falta de autodisciplina, esforço insuficiente, incapacidade em perceber que a profundidade de compreensão requerida na universidade é diferente dos outros níveis de ensino. Contudo, os estudantes percebiam que o seu insucesso na universidade se devia ao facto dos professores não atentarem nas suas necessidades, na sobrecarga de trabalho, nas aulas entediantes, nos trabalhos cujas expectativas não estavam clarificadas, nos métodos de avaliação inadequados.



Embora a investigação tenha privilegiado os ambientes institucionais e universidades, os estudos sobre ambientes de sala de aula têm estado ausentes. No Ensino Superior, Fraser Treagust e Dennis (1986) e Fraser, Williamson e Tobin (1987) investigaram os ambientes educativos com recurso ao *College & University Classroom Environment Inventory* (CUC EI). Recentemente este instrumento foi utilizado por Yarrow, Millwater e Fraser (1997) para avaliar as percepções dos estudantes sobre o ambiente no segundo ano de um curso universitário na Austrália.

Fraser, Treagust, Williamson e Tobin (1987), por exemplo, indicaram que quer os estudantes quer os professores preferiam um ambiente mais positivo do que o ambiente existente, ainda que os professores tivessem uma percepção mais positiva. Yarrow, Millwater e Fraser (1997) também indicam a preferência por um ambiente de sala de aula mais positivo. Aplicando as duas versões do CUC EI, os resultados foram utilizados pelos professores para promover uma maior congruência entre o ambiente actual e preferido pelos estudantes. Em função disso, os estudantes reportaram que estavam satisfeitos com as mudanças introduzidas, em particular nas áreas da Satisfação, Individualização, Personalização e Coesão.

Os trabalhos de Walberg (1984, 1986) aferem que existem nove factores que influenciam as dimensões cognitiva e afectiva dos estudantes, como a capacidade, maturidade, motivação, qualidade e quantidade de ensino, ambiente psicológico familiar, o grupo social da sala de aula, os pares fora da sala de aula, e o tempo despendido com os media. Este modelo de produtividade educacional foi testado em estudos (Walberg, Fraser & Welch, 1986) que indiciam que o ambiente da sala de aula e da escola influenciavam os resultados dos estudantes. Este dado corrobora o modelo de Getzels e Thelen (1960) que descreve a sala de aula como um sistema social no qual o comportamento do grupo pode ser previsto a partir da personalidade, expectativas de papéis e ambiente de sala de aula.

### 3. Estudo empírico

O estudo que apresentamos foi desenvolvido com a colaboração de 5 grupos de estudantes de Mestrado. O objectivo deste estudo consistiu na exploração das identidades de género em estudantes de Mestrado Presenciais e *Online*. Neste estudo, recorremos à aplicação de dois instrumentos: o *College & University Classroom Environment Inventory* (CUC EI) e o *Inventário de Identidade Psicossocial* (IIP). O CUC EI, na sua versão original, tem sete escalas referentes à Personalização, Envolvimento, Coesão, Satisfação, Orientação para a Tarefa, Inovação e Indivi-

dualização (Fraser, 1986). As escalas determinam o ajustamento entre a percepção do estudante do seu ambiente de pertença e do seu ambiente de referência. Este instrumento foi expressamente desenvolvido para avaliar ambientes do Ensino Superior e para turmas com 30 ou menos estudantes. Com base no CUCI, perspectiva-se a avaliação do impacto do ambiente da turma no estudante, de modo a que o professor consiga compreender a dinâmica da turma, o que pode influenciar o ensino e a aprendizagem (Powers; Davis & Torrence, 1999). Neste nosso estudo foram utilizadas 4 escalas, com base em estudos anteriores (Azevedo, 2006).

O IIP foi proposto por Zavalloni e tratado na literatura portuguesa por Amélia Lopes. Este questionário permite o estudo da identidade psicossocial dos indivíduos como “meio de dar conta da especificidade do pensamento social com vista à constituição da uma egoecologia, domínio empírico de uma psicologia social sistémica do indivíduo” (Lopes, 2001:34). Do instrumento proposto por Zavalloni e adaptado por Lopes (1999; 2001), privilegiámos e adaptámos as questões que reenviam para a dimensão intersubjectiva, dos grupos sociais de pertença.

#### *A amostra<sup>1</sup>*

A amostra total inclui 57 inquéritos recebidos, sendo 35 do Ensino Presencial e 22 do Ensino *Online*. Nesta amostra, verifica-se uma predominância do género feminino:

**Quadro 1** A amostra segundo o género

Género	n	%
Masculino	16	28,1
Feminino	41	71,9
<b>Total</b>	<b>57</b>	<b>100,0</b>

Quando refinamos a diferenciação por género para o Ensino Presencial, verificamos que neste existe um valor percentual mais significativo do género feminino. No contexto de Ensino *Online* esta tendência mantém-se, notando-se, contudo, uma discrepância mais evidente entre o género feminino, que representa 90,9% da amostra e o género masculino, apenas 9,1%.

<sup>1</sup> Na nossa amostra, existe um maior número de mulheres no Ensino *Online*. Esta tendência tem vindo a verificar-se em outras edições de Cursos de Mestrado *Online*. No Ensino Presencial, a amostra situa-se numa população mais jovem, comparativamente ao Ensino *Online*.

**Quadro 2** A amostra segundo o género e o regime de ensino

Género	Ensino Presencial		Ensino <i>Online</i>	
	n	%	n	%
Masculino	14	40,0	2	9,1
Feminino	21	60,0	20	90,9
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>	<b>22</b>	<b>100,0</b>

Relativamente aos grupos etários onde se inserem os inquiridos, os resultados apontam para uma predominância do grupo dos 20 aos 30 anos:

**Quadro 3** A amostra segundo grupos etários

Grupo Etário	n	%
Não responde	3	5,3
20-30	27	47,4
31-41	14	24,6
42-52	11	19,3
53 +	2	3,5
<b>Total</b>	<b>57</b>	<b>100,0</b>

Esta tendência mantém-se quando nos situamos apenas no Ensino Presencial. Contudo, o mesmo não sucede em relação ao Ensino *Online*, onde verificamos a existência de uma amostra que se reflecte maioritariamente no grupo dos 42 aos 52 anos.

**Quadro 4** A amostra segundo grupo etário e regime de ensino

Grupo Etário	Ensino Presencial		Ensino <i>Online</i>	
	n	%	n	%
Não responde	3	8,6	0	0
20-30	23	65,7	4	18,2
31-41	8	22,9	6	27,3
42-52	1	2,9	10	45,5
53 +	0	0	2	9,1
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>	<b>22</b>	<b>100,0</b>

### *Instrumentos de recolha de informação*

No âmbito do estudo empírico, procedemos à adaptação de dois instrumentos de recolha de dados. Em primeiro lugar, explorámos e adaptámos o IIP (Zavalloni, 1984; Lopes, 2001) versando as práticas identitárias e os grupos de pertença/referência dos estudantes. De salientar, que esta adaptação atentou na simplificação do instrumento para a sua aplicação em contextos de ensino-aprendizagem presenciais e *online* e a posterior comparação de resultados. Dada a complexidade que o instrumento apresentava na sua versão original e às especificidades dos grupos estudados, nomeadamente no que concerne o contexto do Ensino *Online*, reduzimos o âmbito e a complexidade do instrumento, uma vez que o objectivo primordial consistia em identificar as concepções que os indivíduos possuem sobre os seus grupos de pertença social. No caso específico do estudo aqui apresentado, estes grupos são diferenciados em função do regime de ensino: estudantes de Mestrado Presencial e estudantes de Mestrado *Online*.

O segundo instrumento utilizado foi o CUCEI (Fraser, 1986; Nair, 1999), relativo às práticas em contexto de ensino-aprendizagem. Dado que se pretendia a aplicação deste questionário a grupos de estudantes de Cursos de Mestrado (Presencial e *Online*), os itens contemplados foram reajustados a esses mesmos contextos. O CUCEI foi desenvolvido em 1986 com o intuito de avaliar o ambiente da sala de aula no ensino secundário e universitário (Fraser, 1986; 1987). Inicialmente foram concebidas quatro versões do questionário: duas versões para os estudantes e duas versões para os professores, sendo que ambos têm uma versão em que lhes são pedidas perspectivas sobre a situação actual em que se encontram e outra versão em que lhes são pedidas perspectivas sobre a situação que consideram ideal para o ambiente da sua sala de aula. Cada versão do CUCEI original tem 49 itens e 7 escalas, sendo que cada escala tem 7 itens. As 7 escalas do CUCEI são: Personalização, Envolvimento, Coesão entre Estudantes, Satisfação, Orientação para a Tarefa, Inovação e Individualização. Cada item corresponde a 4 possibilidades: Concordo Plenamente, Concordo, Discordo e Discordo Absolutamente. Este questionário foi desenvolvido por Fraser, Treagust e Dennis (Fraser, 1986) tendo sido submetido a um processo de validação rigoroso: o CUCEI foi inicialmente validado a partir de uma amostra de 127 estudantes australianos e, mais tarde, com outras amostras de estudantes e professores australianos e norte-americanos. Estas aplicações do questionário nos EUA e na Austrália confirmaram a fiabilidade e validade deste instrumento (Fraser, 1986; 1987).

A versão do CUCEI aplicada neste estudo foi a versão dirigida aos estudantes, utilizada por Chenicheri Nair (1999). Esta versão do questionário – versão pessoal, pede aos inquiridos que indiquem as suas perspectivas pessoais sobre o curso de Mestrado que frequentam. De salientar, ainda, que foram utilizadas apenas qua-

tro das sete escalas originais e foram, ainda, incluídas duas novas escalas. As escalas seleccionadas a partir do CUCEI original foram: Personalização, Inovação, Coesão e Individualização. As escalas Personalização e Individualização foram consideradas relevantes para avaliar a relação entre o ambiente académico e as diferentes capacidades de trabalho e interesses dos estudantes, sendo que a escala Inovação foi importante para avaliar a importância da inovação/diversificação nas estratégias de ensino. As escalas Coesão e Individualização foram revistas e reformuladas para escalas de Cooperação e Igualdade, a partir de um outro instrumento: *O What Is Happening In This Class?* (WIHIC). A escala Cooperação foi incluída uma vez que estudos anteriormente realizados indicam que os níveis de cooperação parecem modificar-se à medida que os estudantes progridem para níveis mais altos da educação (Nair 1999) e a escala Igualdade permite avaliar as percepções dos estudantes no que respeita às questões de género.

*Aplicação dos instrumentos: procedimentos*

– Aplicação em contexto online

Os instrumentos foram enviados aos grupos de estudantes de dois Cursos de Mestrado *Online* (Março de 2007). Aquando do envio dos questionários, foi criada uma conta do Projecto “@prende.com” no *Messenger* em que estiveram disponíveis dois dos membros da equipa de investigadores, em horário definido, no sentido de esclarecer eventuais dúvidas quanto ao preenchimento do questionário. Contudo, não houve qualquer contacto por parte dos estudantes dos referidos cursos. Os questionários foram recepcionados por e-mail e nas mensagens enviadas com os questionários em anexo, não houve qualquer referência a dúvidas ou dificuldades de preenchimento. À excepção de um estudante que mencionou, genericamente, que algumas das questões eram complexas, porém sem especificar essas mesmas questões ou as dificuldades sentidas. Foram recepcionados 22 questionários.

– Aplicação em contexto presencial

Os questionários foram aplicados a três grupos de estudantes de Mestrado Presencial, correspondentes às três variantes de um curso de Mestrado Presencial. A receptividade destes grupos ao preenchimento dos questionários foi variável, tendo-se observado atitudes que vão da total adesão à recusa no seu preenchimento e, ainda, pedidos de esclarecimento sobre algumas perguntas. Foram recepcionados 35 questionários.

#### 4. Análise de dados

##### – Análise do Inventário de Identidade Psicossocial (IIP)

As expressões utilizadas pelos inquiridos para descreverem os seus grupos de pertença foram agrupadas consoante a sua conotação “social” ou “individual”. Deste modo, salientamos que no grupo Ensino Presencial, as expressões de cariz individual surgem em maior quantidade, comparativamente ao grupo Ensino *Online* (60,6% e 40,9% respectivamente). Do mesmo modo, no total de expressões dos dois grupos também existe maior incidência de respostas individualizantes. Estes dados corroboram a acentuada individualização da cultura ocidental em detrimento de outros padrões identitários de natureza colectiva e social.

**Quadro 5** Escala Social e Individual

Escala	Tipo de Ensino		Total
	Ensino Presencial	Ensino Online	
<b>Social</b>	I	I	2
	3,0%	4,8%	3,7%
	0	2	2
	,0%	9,5%	3,7%
	10	9	19
	30,3%	42,9%	35,2%
	2	0	2
	6,1%	,0%	3,7%
	20	9	29
<b>Individual</b>	60,6%	42,9%	53,7%
<b>Total</b>	33	21	54
	100,0%	100,0%	100,0%

##### – Análise do *College and Universities Classroom Environment Inventory* (CUCEI)

Como foi referido anteriormente, neste estudo aplicámos a versão do CUCEI dirigida aos estudantes, a uma amostra constituída por estudantes do Ensino Presencial e *Online*.

A versão do questionário utilizada é a versão pessoal, isto é, a versão do questionário que pede aos inquiridos que indiquem as suas perspectivas pessoais sobre o curso de Mestrado que frequentam, em vez das suas percepções de um modo geral. Os estudos de Fraser, Fisher e McRobbie (1996) demonstraram a eficácia da versão pessoal do CUCEI.

Relembramos assim que esta versão do instrumento difere do CUCUI original em 2 aspectos: (1) a versão do questionário utilizada é a versão pessoal; (2) foram utilizadas apenas quatro das sete escalas originais e foram incluídas duas novas escalas.

Depois de analisados os dados obtidos, observamos que a aplicação do CUCUI realça a diferenciação entre estudantes do Ensino Presencial e *Online* nas escalas de Inovação e Igualdade. Neste caso, os alunos do Ensino *Online* aferem em termos médios que a Inovação e a Igualdade ocorrem com maior frequência no respectivo contexto de aprendizagem. Embora nas quatro escalas, se verifiquem médias mais elevadas no Ensino *Online* do que no Ensino Presencial, esta diferenciação é mais visível nas referidas escalas – Inovação e Igualdade.

**Quadro 6** Escalas CUCUI, segundo tipo de ensino

Escalas CUCUI	Tipo de ensino	N	Média	Desvio Padrão
Personalização	Ensino Presencial	35	3,6286	,64653
	Ensino Online	21	3,9116	,54300
Inovação	Ensino Presencial	34	2,8992	,44559
	Ensino Online	21	3,4286	,37796
Cooperação	Ensino Presencial	35	3,9102	,59114
	Ensino Online	22	3,9416	,58763
Igualdade	Ensino Presencial	35	3,9959	,65784
	Ensino Online	22	4,3442	,52657

Os estudantes do Curso de Mestrado *Online* indicam, por exemplo, que ao nível da Personalização, os professores atentam nos seus interesses pessoais e mostram-se disponíveis para o diálogo e interação mais frequentes. Ao nível da Inovação, os professores mostram-se mais receptivos a ideias novas, recorrendo a diversos métodos pedagógicos, propondo trabalhos inovadores e diversificando as abordagens utilizadas no ensino-aprendizagem. Ao nível da Igualdade, os professores do Curso de Mestrado *Online* incentivam o trabalho dos estudantes e consideram as suas dúvidas com maior equidade.

## 5. Conclusões

Do estudo comparativo efectuado entre os cursos presenciais e *online* destacamos, em primeiro lugar, as características sócio-demográficas da amostra, nomeadamente, do grupo *online*, onde encontramos um maior número de mulheres do que homens, tendência observada em outros cursos Cursos de Mestrado *Online*.

Por outro lado, o grupo presencial apresenta uma população mais jovem, comparativamente ao Ensino *Online*.

No que respeita o IIP, verificámos um predomínio da dimensão "individual" no grupo presencial e o mesmo acontece quando analisamos o total relativo aos dois grupos. Apesar das questões serem direccionadas para a esfera do colectivo, as expressões que os estudantes utilizam, para representar os seus grupos de pertença, remetem para dimensões de âmbito individual. Quando procedemos a esta análise para o género, as mulheres surgem com maior incidência de expressões "individualizantes".

Relativamente ao CUCEI é notória a relevância de factores como a Inovação e Igualdade no contexto *online*. Refira-se, ainda, que nas quatro escalas do CUCEI, as médias são mais elevadas no Ensino *Online* comparativamente ao Presencial, o mesmo acontece quando individualizamos os itens das escalas. Após a apresentação da importância das questões identitárias de um grupo e sua definição, é notória a escassa investigação nesta área, que indique resultados suficientemente esclarecedores e significativos. Os dados aqui apresentados reportam-se a 5 grupos de estudantes de Mestrados Presenciais e *Online*. Dada a relevância da investigação sobre o "ambiente" na sala de aula enquanto perspectiva de estudo das percepções de estudantes e professores sobre os ambientes educativos de pertença e de referência, importará, no futuro, estudar com maior profundidade a avaliação do impacto do ambiente da turma nos estudantes, com vista a um melhor conhecimento dos professores destas dinâmicas e sua importância no ensino e na aprendizagem presencial e *online*.

## Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, J. (2006). "As mulheres na Ciência: Razões para uma sub-representação". *Relatório de projecto*. Financiado pela FCT.
- FRASER, B. J. (1986). *Classroom Environment*. London: Croom Helm.
- FRASER, B. J. (1991). "Combining qualitative and quantitative methods in classroom environment research". B. J. F. H. J. Walberg, *Educational environments: Evaluation, antecedents, and consequences*. London: Pergamon, 271-292.
- FRASER, B. J., FISHER, D. L. & C. J. McROBBIE (1996). *Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment instrument*. New York: American Educational Research Association.
- FRASER, B. J., D. F. TREAGUST & N. C. DENNIS (1986). "Development of an instrument for assessing classroom psychosocial environment in universities and colleges." *Studies in Higher Education* 11(1): 43-54.
- FRASER, B. J., D. F. TREAGUST, J. C. WILLIAMSON & K. G. TOBIN (1987). "Validation and applica-



- tionof the College & University Classroom Environment Inventory (CUCEI)". B. J. Fraser, *The Study of learning Environments*. Perth, Curtin University of Technology. 2: 17-30.
- GETZELS, JACOB W. and HERBERT A. THELEN (1960). "The Classroom Group as a Unique Social System." In Nelson B. Henry (ed), *The Dynamics o Instructional Groups, Sociopsychological Aspects of Teaching and Learning: The Fifty-Ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. The University of Chicago Press: Chicago, Illinois, 53-82.
- KILLEN, R. (1994) Student teachers' perceptions of successful and unsuccessful events during practice teaching. ERIC Document Reproduction No. ED 375109
- LOPES, A. (1999). *Libertar o desejo resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais em docentes do 1ºCEB*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Tese de doutoramento.
- LOPES, A. (2001). *Professoras e identidade – um estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas*. Porto: ASA.
- MOOS, R. H. (1976). *The human context: Environmental determinants of behavior*. New York: John Wiley & Sons.
- MOOS, R. (1991).H, Walberg (eds) *Educational Environments*. Oxford: Pergamon.
- NAIR, C. S. (1999). "Transition from Senior Secondary to Higher Education: A Learning Environment Perspective". *Science and Mathematics Education Centre, Curtin University of Technology*. PhD Thesis.
- SCHIEBINGER, L. (1999). *Has feminism changed science?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WALBERG, H. J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 41, 19-27.
- WALBERG, H. J. (1986). Syntheses of research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd. ed; pp. 214-229). Washington, DC: American Educational Research Association.
- WALBERG, H. J., FRASER, B. J., & WELCH, W. W. (1986). A test of a model of educational productivity among senior high school students. *Journal of Educational Research*, 79, 133-139
- WYER, M. (ed.) (2001). *Women, Science and Technology: A Reader in Feminist Science Studies*. London: Routledge
- YARROW, A., MILLWATER, J. & FRASER, B. J. (1997). Improving university and primary school classroom environments through pre-service teachers' action research. *International Journal of Practical Experiences in Professional*
- ZAVALLONI, M. (1973). L'identité psychosociale, un concept à la recherche d'une science, in Moscovici, S. (Dir.), *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Librairie Larousse, 246-263.
- ZAVALLONI, M. & LOUIS-GUERIN, C. (1984). *Identité sociale et conscience – Introduction à l'égo-écologie*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

# Vivências em comunidades de aprendizagem presencial e *online*

L. Aires, I. Gaspar, J. Azevedo, A. Teixeira, S. Silva, J. Laranjeiro

**Palavras-Chave:** Comunidades, narrativas, aprendizagem presencial, aprendizagem *online*.

## 1. Introdução

Eduardo Chaves (2003) aglutina as teorias da aprendizagem em três grupos: (1) teorias que justificam a aprendizagem vinculando-a ao ensino – a aprendizagem decorre da acção de pessoas que transmitem conhecimento – a aprendizagem é uma consequência do ensino, pelo que fica na sua dependência; (2) teorias em que a aprendizagem decorre, sobretudo, da actividade do aprendente – tal actividade é diversificada, tendo componentes de observação, imitação, investigação ou pesquisa, estudo e reflexão e (3) teorias em que a aprendizagem decorre da interacção entre as pessoas que aprendem em conjunto e que se manifestam através de atitudes de crítica, de discussão, de troca de ideias, privilegiando o diálogo. É neste terceiro grupo que se alinha a aprendizagem associada à comunidade, no projecto “@prende.com”.

Atende-se, aqui, à comunidade em instituições formais, onde surge e actua, quer em regime de Educação Presencial, quer em regime de Educação a Distância. Procura-se apontar características dos contextos que suportam um e outro regime de ensino-aprendizagem, a fim de se enquadrarem algumas características diferenciadoras das comunidades de aprendizagem que neles se desenvolvem.

## 2. Educação Presencial e Educação a Distância: contrastes e aproximações

A afirmação de que as grandes diferenças entre ‘Educação Presencial’ e ‘Educação a Distância’ se situam em torno de *vivências espaciais e temporais* dos agentes que nelas se envolvem, embora constitua um lugar comum, mantém-se frequentemente como a dimensão diferenciadora. A separação/encontro espacial e temporal entre estudantes e professores tem sido o critério dominante para a caracterização da tradicional antinomia “Educação a Distância / Educação Presencial”. O vínculo da Educação Presencial a princípios que determinam a sua qualidade educativa à relação presencial, face-a-face, entre professores e estudantes, foi

determinante para a cristalização do estereótipo que, em círculos educativos tradicionais, atribuía à Educação a Distância o estatuto de educação compensatória, de segunda oportunidade. No entanto, esta visão limitada viria a perder relevância com a mudança radical dos princípios dominantes da Educação de Pessoas Adultas, a saber: a) a educação passa a ser interpretada como um processo permanente ao longo da vida do indivíduo; b) todos os espaços de interacção reúnem potencialidades enquanto cenários educativos; c) as TIC e os canais de comunicação que propõem são importantes recursos didácticos (García Aretio *et al.*, 2007).

A apropriação destes princípios pela comunidade educativa desencadeou drásticas alterações na educação e nos modos como se aprende e se ensina. Promovendo-se uma ruptura com os processos de ensino-aprendizagem sequenciais, propõe-se um sistema de ensino-aprendizagem em rede e consolidam-se os contextos virtuais de aprendizagem, reconhecendo-se-lhes valor educativo. A Educação a Distância passa a desenvolver-se em espaços onde se promove a convergência, em rede, entre os principais actores – estudantes e professores –, e se criam contextos de aprendizagem individual e grupal pelo uso de ferramentas que, ora privilegiam a dimensão individual da aprendizagem ora, a sua natureza colaborativa. O valor social e educativo da Educação a Distância é redimensionado, diluindo-se a antinomia Educação a Distância/Educação Presencial. Autores como García Aretio, Ruiz e Domínguez Figaredo (2007) asseveram que de uma Educação a Distância passou-se para uma educação sem distâncias.

Mas, no cenário actual, não se perspectiva a sobreposição destes dois regimes educativos. A diferenciação espaço-temporal dos percursos de estudantes e professores é marcada, no caso da Educação a Distância, por mediações tecnológicas que detêm um papel determinante nos percursos de ensino e aprendizagem e, no caso da Educação Presencial, pela combinação de interacções directas e presenciais com interacções mediadas em contextos presenciais ou a distância. Na Educação a Distância, a aprendizagem promove-se recorrendo a métodos e meios adequados para que esta se realize, efectivamente, com o pressuposto óbvio de que o aprendente estabeleça uma comunicação e interacção, predominantemente, assíncronas com o professor. Por seu lado, a Educação Presencial mantém o valor dominante no encontro físico e temporal, face-a-face, do acto educativo.

Na emergência do novo paradigma educativo observam-se, no entanto, discursos e práticas no Ensino Superior que tendem a impor uma racionalidade técnica, redutora do acto educativo a um domínio meramente instrumental. No caso da Educação a Distância, estes discursos tendem, ainda, a minimizar os saberes construídos neste campo e a ignorar traços identitários desta perspectiva educacional como a abertura, a flexibilidade, a eficácia e a interactividade. Perante tal cenário, ainda com contornos pouco definidos, García Aretio *et al.* (2007) identificam um

conjunto de parâmetros que, embora presentes em ofertas educativas autodenominadas de Educação a Distância, não se enquadram nos princípios básicos que esta privilegia: a) o predomínio de um alto grau de presencialidade física, material, face-a-face; b) a promoção da interação Professor-Estudantes no mesmo espaço físico, presencial; c) o domínio da sincronia, na relação entre professores-alunos, ainda que promovida em espaços físicos diferenciados; d) a definição de tempos de aprendizagem com calendarizações rígidas e minuciosas; e) a diluição dos ritmos individuais de aprendizagem; f) a unidireccionalidade da comunicação; g) a limitação do estudo autónomo do estudante. A operacionalização destes pressupostos condiciona os quatro níveis processuais básicos da acção educativa, como a docência e a tutoria, a supervisão do processo de aprendizagem, a avaliação dos progressos e dos resultados e, ainda, a construção e a avaliação de instrumentos e ferramentas tecnológicas, transversal aos três primeiros.

Retomando a distinção entre Educação a Distância e Educação Presencial, entende-se, em suma, que a redução das suas especificidades à presença/ausência destas tecnologias é, actualmente, uma falácia, na medida em que as Universidades presenciais integraram, entretanto, e de modo massivo, estas ferramentas tecnológicas nos seus processos de ensino-aprendizagem. Verifica-se, então, que as diferenças entre os regimes de Ensino Superior, em questão, residem na programação e operacionalização do acto educativo, na caracterização dos cronótopos (Bakhtin, 1989; Zavala, 1991; Rebollo, 2001) da aprendizagem, nos contextos de utilização dos instrumentos tecnológicos e no papel que estes desempenham na promoção do sucesso educativo. Estas diferenças marcam e diferenciam as expectativas e experiências dos estudantes nestes regimes educativos, com destaque para a modalidade de *e-learning* no regime de Educação a Distância.

### 3. Percursos de aprendizagem: as narrativas de estudantes do Ensino Superior

A vertente do estudo empírico desenvolvido no projecto “@prende.com” que passamos a apresentar, de modo breve, é de natureza qualitativa. Nesta fase da investigação, pretendeu-se estudar e comparar os percursos de aprendizagem de estudantes de Mestrado, nas modalidades Presencial e *Online*, a partir das suas narrativas. O estudo desenvolveu-se em duas fases interligadas. Na primeira fase pretendeu-se: (1) identificar dimensões básicas das experiências comunicativas, relacionais e de aprendizagem privilegiadas pelos estudantes dos diferentes cursos de Mestrado e (2) consolidar os pré-guiões das entrevistas a aplicar na segunda fase – etapa definitiva do estudo empírico. Para o efeito, na primeira fase, foram

entrevistados estudantes que frequentavam os dois tipos de Mestrado, no fim do ano curricular. Na segunda fase, pretendeu-se: (1) caracterizar os processos comunicativos, relacionais e de aprendizagem dos estudantes de Mestrado presencial e *online* e (2) comparar as narrativas de estudantes, segundo as dimensões identificadas na primeira etapa exploratória da investigação e em momentos diferenciados do ano curricular. Esta segunda fase da investigação contou com o registo dos relatos dos estudantes, no início e no final do ano curricular dos cursos.

### *Amostra*

Participaram neste estudo quatro grupos de estudantes de Mestrado. Dois grupos frequentavam um Mestrado em regime presencial, na área de Tecnologia e Educação Multimedia e os dois restantes frequentavam Mestrados em regime de *e-learning*, na área da Educação. Em cada uma das fases do estudo participaram dois grupos diferentes de estudantes – um grupo presencial e um grupo *online*. Nestes grupos, foram seleccionados os estudantes com discursos discrepantes.

Os modelos pedagógicos subjacentes aos quatro cursos apresentam algumas variações. Os dois grupos de estudantes do ensino presencial pertencem a um Mestrado cuja matriz privilegia uma abordagem construtivista das aprendizagens. Neste curso, os estudantes são regularmente confrontados com actividades em grupo que pretendem favorecer a criação conjunta de conhecimento. Por sua vez, os dois grupos de estudantes de *e-learning* partem de matrizes diferenciadas. Enquanto que o grupo que participou no estudo exploratório frequenta um curso de Mestrado que se inspira numa matriz social, construtivista (Pereira *et al.*, 2003), o curso que participou na segunda fase do estudo parece privilegiar o indivíduo e o seu percurso, com um maior pendor de actividades de auto-aprendizagem.

**Quadro 1** Estudantes que participaram na primeira fase exploratória da investigação

Código	Curso	Género	Actividade Profissional
O05	<i>Online</i>	Masculino	Professor
O06	<i>Online</i>	Feminino	Professora
O07	<i>Online</i>	Feminino	Professora
O08	<i>Online</i>	Feminino	Professora
O09	<i>Online</i>	Feminino	Professora
P01	Presencial	Feminino	Professora
P02	Presencial	Masculino	Professor
P03	Presencial	Feminino	Professora
P04	Presencial	Feminino	Professora

A amostra total integra 19 estudantes (9 estudantes de GIBE + SUP, cursos *online*, e 10 estudantes de duas edições diferentes de um curso presencial) que participaram nas duas etapas do estudo. Estamos perante uma amostra intencional,

**Quadro 2** Estudantes que participaram na segunda fase da investigação

Código	Curso	Gênero	Atividade Profissional	Idade
O16	Online	Feminino	Professora	52
O17	Online	Feminino	Professora	52
O18	Online	Feminino	Professora	54
O19	Online	Feminino	Professora	35
P10	Presencial	Feminino	Professora	34
P11	Presencial	Feminino	Professora	33
P12	Presencial	Feminino	Professora	41
P13	Presencial	Feminino	Consultora/Formadora	27
P14	Presencial	Masculino	Professor	26
P15	Presencial	Feminino	Professora	32

constituída a partir dos seguintes critérios: a) pertença a um grupo de Mestrado; b) nível de participação nas respectivas comunidades de aprendizagem; c) disponibilidade para a participação na investigação; d) discrepância das suas participações nas respectivas comunidades. A opção pela identificação de casos discrepantes (Colas, 2002) justificou-se pela necessidade de obtermos uma maior amplitude de relatos.

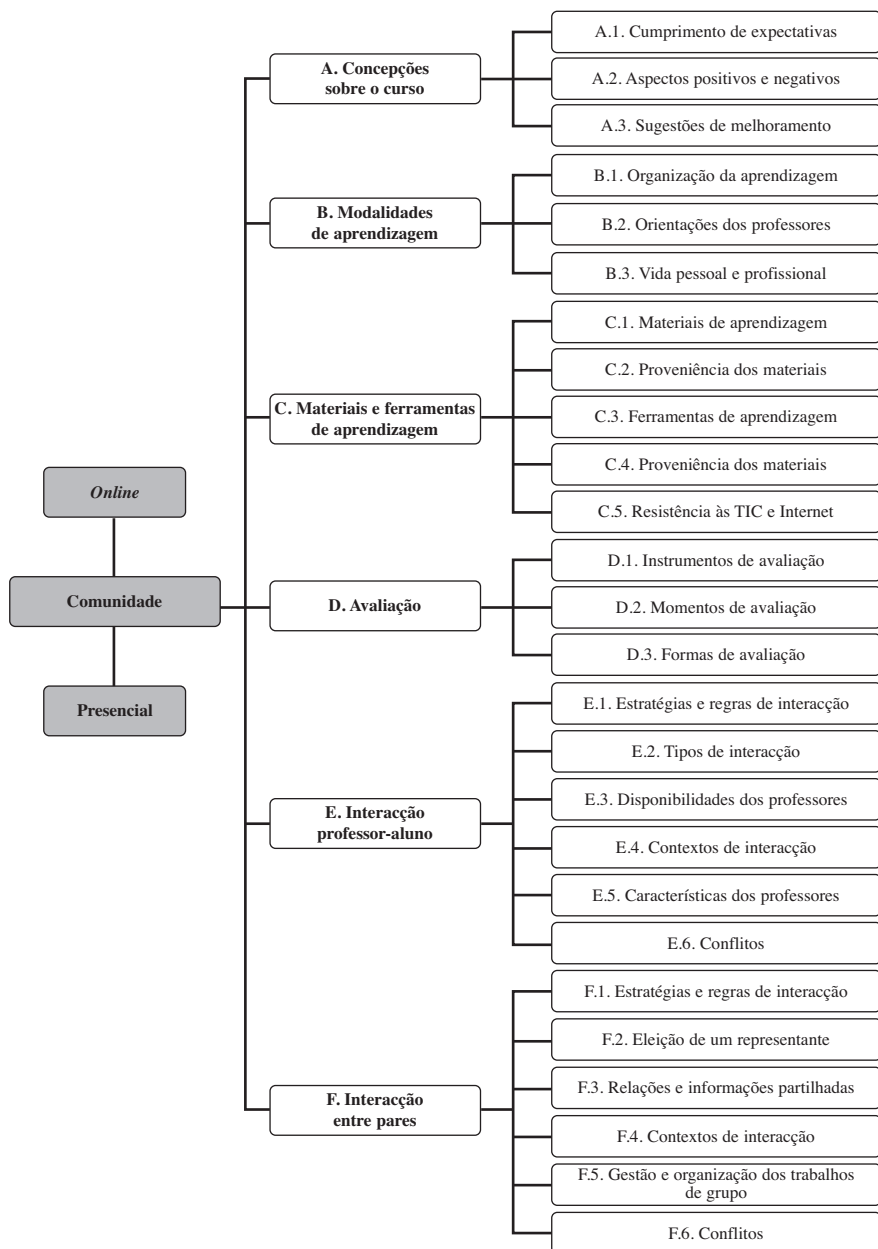
#### *Procedimentos*

A técnica de recolha de informação utilizada nas duas fases do estudo foi a entrevista semi-estruturada. Os estudantes dos cursos de Mestrado presencial foram entrevistados recorrendo aos tradicionais procedimentos da entrevista e os estudantes de curso *online* foram entrevistados via *Messenger*. Neste último caso, embora a técnica de recolha de informação seja a mesma – a entrevista semi-estruturada –, a sua aplicação em ambiente *online* recorre a procedimentos diferenciados por razões de ordem contextual e instrumental. O código usado para a realização da entrevista *online* é a escrita, sendo que a produção dos discursos escritos é mediada por uma ferramenta específica – neste caso, o *Messenger*. O “diálogo” entre entrevistado e entrevistador adequa-se às características da ferramenta utilizada, traduzindo-se em frases e ideias fragmentadas, pouco adjectivadas, em hiatos na apresentação de narrativas, criando a necessidade de o investigador indagar e reflectir sobre o discurso implícito para uma melhor compreensão do material empírico produzido neste contexto.

Na primeira fase exploratória do estudo, no ano lectivo 2005/2006, os estudantes foram entrevistados no final do ano curricular. Na segunda fase do estudo, no ano lectivo 2006/2007, os estudantes foram entrevistados em *dois momentos* diferentes dos cursos: (1) no *início* e (2) no *fim* do ano curricular.

Para uma maior clareza de procedimentos e de interpretação dos dados que se seguem, importa referir que no texto que apresentamos recorreremos à expressão “curso presencial” – para nos referirmos ao curso de Mestrado em regime presencial e “curso *online*” para o curso de Mestrado em regime de *e-learning*. Os códigos

**Figura 1** Categorias de Análise



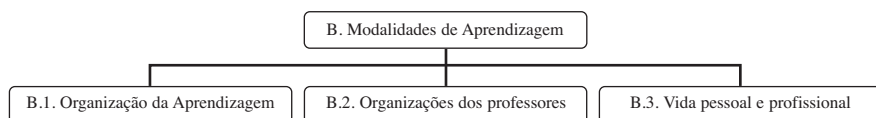
gos dos informantes iniciados com “P” identificam estudantes do curso presencial e os códigos que iniciam com “O” representam os estudantes do curso *online*. Finalmente, foram mantidos os códigos de escrita usados pelos entrevistados *online*, via *Messenger*, por um lado porque importava manter a fidelidade da informação recolhida (preconizada pelo método etnográfico) e, por outro lado, porque é inegável que através do uso de ferramentas como o *chat* ou o *SMS* se abriu espaço para o uso de novos códigos de expressão e comunicação escrita, de entre os quais salientamos o uso de abreviaturas e de *emojicons*.

#### 4. Primeira fase do estudo empírico

##### *O estudo exploratório*

Nesta primeira fase do estudo, os 9 estudantes (5 + 4) do ensino presencial e *online* foram entrevistados no final do ano curricular. A análise das narrativas dos estudantes, obtidas a partir das entrevistas exploratórias, permitiu a identificação das seguintes dimensões: a) Modalidades de Aprendizagem; b) Materiais e Ferramentas de Aprendizagem; c) Interação Professor-Alunos e d) Interação Entre Pares. Estas dimensões estão incorporadas na figura<sup>1</sup>.

**Figura 2** Modalidades de Aprendizagem



As narrativas dos estudantes dos cursos presencial e *online*, sobre *modalidades de aprendizagem*, realçam o impacto da frequência dos referidos cursos na organização pessoal, na aquisição de novos conhecimentos e nas interações sociais com os colegas do curso. Se os estudantes do curso presencial assinalam o papel das orientações dos professores mais nas tarefas de grupo do que nas actividades individuais, os estudantes *online* destacam o papel da coordenação do Mestrado, na regulação das actividades do curso e as orientações dos professores, na realização de trabalhos.

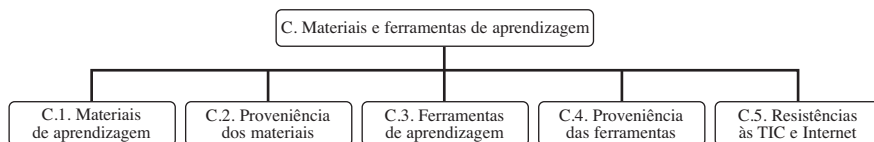
Os dois grupos apresentam semelhanças quanto aos *tipos de aprendizagem* privilegiados, sugerindo a primazia das actividades de tipo cooperativo, em detrimento de outras metodologias de aprendizagem. Ambos os cursos sublinham a premência de transferir tempos de lazer e familiares para os tempos de aprendi-

<sup>1</sup> As categorias “Concepções sobre o curso” e “Avaliação” foram identificadas posteriormente, na segunda fase do estudo.



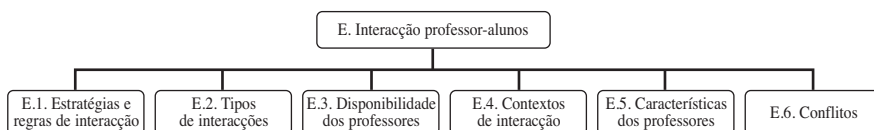
zagem, traduzindo-se tal necessidade em dificuldades de conciliação das diferentes vertentes da vida pessoal.

**Figura 3** Materiais e Ferramentas de Aprendizagem

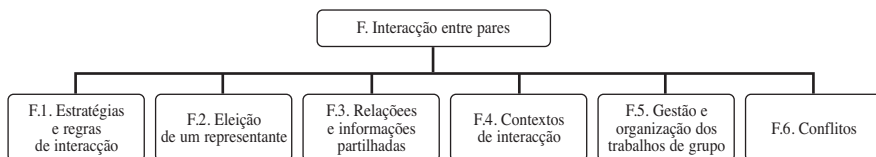


No que concerne aos *materiais de aprendizagem*, verificámos que existem fortes semelhanças entre os dois grupos. Quanto às ferramentas utilizadas, embora os dois grupos tenham referido, genericamente, as mesmas – computador e *Internet* – verifica-se que finalidades de uso são diferenciadas: estas ferramentas são imprescindíveis para o Mestrado *online* e complementares para o Mestrado presencial. Constata-se, naturalmente, uma grande diferença quanto aos ‘espaços’ de aprendizagem, sendo a “plataforma” o espaço dominante das interações e aprendizagens, para o grupo *online* e a sala de aula, para o grupo presencial.

**Figura 4** Interação Professor-Alunos



As dinâmicas de *interação professor-aluno* assinaladas pelo grupo de estudantes do curso presencial privilegiam a comunicação em espaços físicos reais – a sala de aula e os gabinetes dos professores – enquanto o grupo de estudantes *online* confirma o espaço virtual como cenário dominante da interação, nomeadamente o *campus* virtual. Os estudantes do curso *online* valorizam e reconhecem a presença e proximidade dos professores na aprendizagem. No entanto, à semelhança do que se verifica nos discursos dos estudantes do curso presencial, as posturas dos professores oscilam entre a proximidade e o distanciamento. Para os estudantes de ambos os grupos, a proximidade da relação dos professores criou laços afectivos e um acompanhamento mais próximo. As divergências entre os professores e os estudantes fizeram parte das interações, sendo estas entendidas como elementos do percurso e, no caso do grupo presencial, motivadas, sobretudo, pelas metodologias de ensino e de avaliação. Este último grupo de estudantes dá, ainda, conta de casos esporádicos de docentes que revelam “resistências” ao uso das TIC.

**Figura 5** Interação entre Pares

A *interação entre pares* foi importante para os estudantes, na definição de estratégias de organização e de funcionamento dos grupos presencial e *online*. Contudo, enquanto que, no grupo presencial, não se verificou a necessidade de eleição de um delegado do curso, no Mestrado *online* esta necessidade ter-se-á constatado e concretizado.

No caso do curso *online*, o início do curso é caracterizado como uma fase de alguma tensão e desistências por parte de alguns colegas. Depois, a turma estabilizou e pautou-se pelo dinamismo, espírito de entreaajuda e colaboração, potenciando-se o trabalho conjunto. Os alunos referiram, ainda, a criação de laços afetivos, patentes na entreaajuda e colaboração. A esta fase seguiu-se a consolidação da própria comunidade de aprendizagem, em particular, através da intensificação da interação informal, no *Messenger*.

No grupo presencial, os estudantes sublinham dois momentos distintos no que respeita ao ambiente de turma. O primeiro semestre, sendo comum a três variantes do Mestrado, obstou à criação do espírito de grupo e ao trabalho em equipa. No segundo semestre, a dinâmica do trabalho de grupo intensificou-se e acentuou-se a coesão e a identidade permitindo o estreitamento de relações entre os colegas. Por sua vez, no curso *online*, os estudantes referem os laços de amizade criados ao longo do curso, destacando a sua importância no próprio percurso de aprendizagem. Houve, mesmo, alusão às mais-valias e potencialidades do contexto *online* para o diálogo, a abertura de novas perspectivas e a criação de cumplicidades, como suporte para este tipo de relações. No curso presencial, todos os estudantes referiram a criação de laços com os colegas do curso, destacando a sua importância nas dinâmicas de comunicação e no percurso de aprendizagem. Foi, ainda, mencionado o papel das emoções na consolidação de laços de amizade e companheirismo, sendo estas, também, vivenciadas na partilha de angústias e na superação de obstáculos ao longo do curso. Importará, a este propósito, registar a referência comum aos dois grupos que releva a promoção conjunta do conhecimento, patente na dinamização da comunidade e na disponibilidade e partilha de dúvidas entre colegas, com recurso aos diversos meios de comunicação. A existência de situações de conflito foi registada em ambos os grupos, sendo estas motivadas pelas diferenças na gestão de expectativas e de rotinas profissionais e familiares.

Em síntese: a análise das narrativas construídas pelos estudantes dos dois grupos no final da parte curricular dos cursos presencial e *online* ofereceu-nos não só uma matriz de análise e comparação inter-grupo, como caracterizou cada uma destas dimensões, destacando padrões de regularidade e de diferenciação entre os grupos. Estes padrões são consolidados e, mesmo, ampliados com o desenvolvimento da segunda fase do estudo empírico.

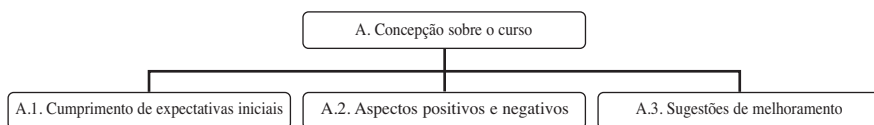
## 5. Segunda Fase do Estudo Empírico

### A) *As narrativas no início do ano curricular*

Se, na primeira fase, exploratória, do estudo foi determinante a amplitude de informações colhidas no contexto da entrevista, para a definição do núcleo de dimensões a estudar, na segunda fase, importava adoptar uma matriz consolidada, capaz de facilitar uma maior sistematização das diferenças e semelhanças entre as duas comunidades de aprendizagem – presencial e *online*. O estudo da evolução das vivências ao longo dos dois cursos foi perspectivado como uma via importante para o aprofundamento das concepções a estudar. Nesta segunda fase do estudo, além das entrevistas, recorreu-se, ainda, à observação em contexto de sala de aula, no Mestrado presencial. No entanto, o uso desta técnica não foi ampliado ao contexto *online* motivado por dificuldades iniciais de identificação do curso.

A análise dos discursos, no início do ano curricular, desocultou a realidade que passamos a apresentar.

**Figura 6** Concepções sobre o curso



As *expectativas dos estudantes* dos cursos presencial e *online* são semelhantes, no início do ano lectivo: a actualização de conhecimentos e sua aplicação em âmbito profissional, a aquisição de novas competências e a criação de novos laços de amizade. A estas expectativas acresce, ainda, o interesse do grupo *online* na descoberta das potencialidades do *e-learning*. Este último dado reforça o estudo prévio que desenvolvemos onde se dá conta de duas dimensões diferenciadoras dos estudantes do ensino presencial e *online*. A aplicação do *College & University Classroom Environment Inventory* (CUCEI) (Fraser, 1986; Nair, 1999), relativo às práticas em contexto de ensino-aprendizagem, evidencia que as escalas que apresentam maior diferenciação são as de *Inovação* e de *Igualdade*. Neste caso, os alunos do ensino

*online* aferem, em termos médios, que a Inovação e a Igualdade ocorrem com maior frequência no respectivo contexto de aprendizagem. Nas quatro escalas deste instrumento, encontrámos médias mais elevadas no ensino *online* do que no ensino presencial. No entanto, tal é mais visível na escala Inovação (Aires *et al.*, 2007).

Os estudantes dos dois cursos realçam, como aspectos positivos, o contacto com novas áreas de conhecimento, o companheirismo e a interacção com os colegas. A disponibilidade dos professores é salientada como um dado positivo pelos estudantes *online*.

Os aspectos negativos salientados no grupo presencial consistem na dificuldade em compatibilizar reuniões de trabalho com estudantes geograficamente dispersos, o horário de funcionamento do curso e a dificuldade em compatibilizar a profissão com a assistência às aulas.

(...) custa-me muito não poder frequentar as aulas e talvez se este mestrado fosse sexta e sábado, era muito melhor para quem estivesse a trabalhar, como eu. (P15).

No caso do grupo *online*, a sobrecarga, a intensidade, o ritmo e a insuficiente articulação entre professores na atribuição de tarefas do curso são considerados os elementos mais negativos logo no início do curso.

Apenas o ritmo. Daria mais tempo às pessoas para as leituras e respectivas reflexões. Nada mais. A sugestão seria apenas esta – a de abrandar o ritmo (O16).

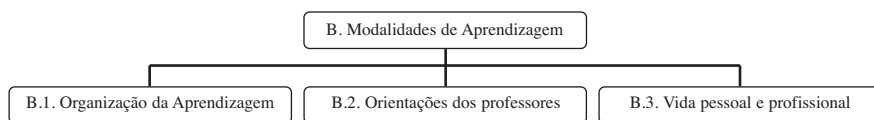
**Quadro 3** Concepções sobre o curso no início do ano curricular: análise comparativa (CAP – Curso presencial; CAO – Curso *online*)

		CAP	CAO
A	A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actualização de conhecimentos no campo profissional e académico.</li> <li>• Estabelecimento de novos contactos ou novos laços de amizade.</li> <li>• Valorização pessoal.</li> <li>• Aplicação de conhecimentos adquiridos na actividade profissional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actualização de conhecimentos no campo profissional e académico.</li> <li>• Aquisição de novas competências.</li> <li>• Interações com os pares.</li> <li>• Descoberta das potencialidades do sistema sistema de ensino-aprendizagem <i>online</i> (<i>e-learning</i>).</li> </ul>
	A2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Aspectos positivos</u>: heterogeneidade do grupo (intercâmbio de conhecimentos entre colegas de diferentes áreas); companheirismo; contacto com novas áreas de conhecimento.</li> <li>• <u>Aspectos negativos</u>: dificuldade em articular reuniões de trabalho com colegas em diferentes zonas do País; nível de exigência nos trabalhos de grupo; horário de funcionamento do Mestrado (dificuldade em gerir profissão e a frequência das aulas presenciais)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Aspectos positivos</u>: aquisição de novos conhecimentos; conteúdos das disciplinas; boa estruturação do curso; disponibilidade dos professores; interacção <i>online</i> com os colegas.</li> <li>• <u>Aspectos negativos</u>: sobrecarga de trabalho; intensidade do curso; dificuldade de gestão do tempo; ritmo e exigências do curso; insuficiente articulação entre os professores para a distribuição mais uniforme das tarefas; ausência de comunicação personalizada com estudantes não seleccionados.</li> </ul>

Cont.

		CAP	CAO
	A3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redução do volume de trabalhos.</li> <li>• Prazos mais alargados para a conclusão dos trabalhos.</li> <li>• Revisão do horário de funcionamento do Mestrado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maior disponibilidade temporal para reflexões e aprofundamento de determinados assuntos.</li> <li>• Importância de calendarização de tarefas no início de cada módulo – facilitar a organização do trabalho individual.</li> <li>• Melhor gestão de fóruns de discussão em diferentes disciplinas</li> <li>• Intensificação de actividades mais práticas.</li> </ul>

**Figura 7** Modalidades de Aprendizagem



As vivências relativas às modalidades de aprendizagem são, ainda, ténues no âmbito dos cursos de Mestrado na medida em que os estudantes estão a iniciar a parte curricular dos cursos. No entanto, os estudantes do curso presencial sublinham, já nesta fase, a necessidade de compatibilizar as actividades, em grupo, com os momentos individuais de trabalho.

Até gosto de trabalhar sozinha, outros, gosto de companhia, preciso ter uma opinião, de uma pessoa diferente, nem que seja uma só, porque é bom sempre ver o lado de fora. Ver o que a outra pessoa pensa do nosso trabalho pode contribuir para nos melhorar o trabalho (...). (P10)

A frequência das aulas é entendida como elemento importante na organização da aprendizagem. A gestão da aprendizagem exige um investimento diário de difícil concretização e obriga a uma gestão rigorosa de prioridades nas tarefas profissionais, familiares e académicas. A premência desta gestão é também assinalada pelos estudantes do grupo *online*, à qual acrescentam a importância das estratégias pessoais de organização e de autodisciplina.

É preciso ter uma grande disciplina, renunciar a tudo quanto sejam tempos livres, televisão, cinema, etc. Estabelecer um rigoroso critério de prioridades. (O16)

As orientações dos professores, na aprendizagem, devem traduzir-se, no grupo presencial, em indicações para os trabalhos, aconselhamento e orientação de trabalhos para a dissertação e orientações mais directivas para os exames finais. Uma das estudantes deste grupo (P13) realça a importância de uma postura autónoma dos estudantes. Para os estudantes *online*, o papel do professor, na aprendizagem,

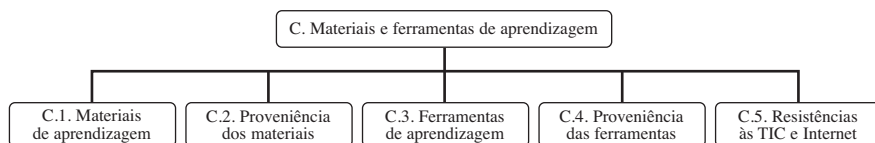
consiste na regulação do cumprimento de prazos, definidos em função das disponibilidades dos estudantes.

A articulação entre a aprendizagem e a vida pessoal e profissional exige, para os estudantes do curso presencial, maior flexibilidade de horários profissionais; o investimento no curso limita o investimento na profissão. No curso *online* salienta-se a reduzida disponibilidade temporal e a premência em manter a acção profissional como uma prioridade, como é o caso da estudante O16.

**Quadro 4** Modalidades de Aprendizagem no início do ano curricular: análise comparativa

		CAP	CAO
	<b>B1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisas individuais, postura mais autónoma do estudante.</li> <li>• Preferência pelo trabalho/estudo em grupo.</li> <li>• Prioridade: assistir às aulas.</li> <li>• Rentabilização de noites, fins-de-semana, feriados e pausas lectivas.</li> <li>• Impossibilidade de investimento diário do Mestrado.</li> <li>• Necessidade de readquirir hábitos de estudo.</li> <li>• Gestão rigorosa e estabelecimento de prioridades nas tarefas familiares, profissionais e o estudo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégias pessoais de organização (por exemplo, leituras diárias).</li> <li>• Estabelecimento de prioridades e de autodisciplina na gestão do tempo.</li> </ul>
<b>B</b>	<b>B2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensificação e maior directividade em exames finais.</li> <li>• Importância da gestão autónoma da aprendizagem.</li> <li>• Indicações sobre trabalhos: definição de grupos, agendamento de prazos, proposta de temas, apresentação de exemplos e objectivos.</li> <li>• Aconselhamento e direcção de trabalhos para a dissertação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imperativo da autodisciplina dos percursos de aprendizagem.</li> <li>• Estabelecimento de um horário semanal, de acordo com a disponibilidade dos estudantes.</li> <li>• Rigor no cumprimento de prazos.</li> </ul>
	<b>B3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importância de horários laborais flexíveis.</li> <li>• Sobreposição de horários.</li> <li>• Vida familiar/pessoal: vertente mais lesada.</li> <li>• Abrandamento de tarefas profissionais.</li> <li>• Mestrado: investimento prioritário em detrimento da vertente pessoal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prioridade da vida profissional.</li> <li>• Disponibilidade temporal reduzida.</li> </ul>

**Figura 8** Materiais e Ferramentas de Aprendizagem



Observa-se uma forte proximidade dos discursos dos estudantes sobre os *materiais de aprendizagem*: livros, revistas e materiais disponibilizados na Internet. As finalidades de uso são também idênticas. Trata-se de materiais propostos pelos professores e identificados pelos estudantes individualmente ou em grupo. As fer-

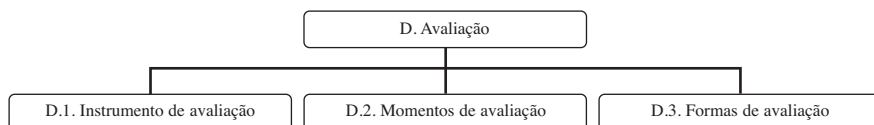
ramentas são também idênticas, mas as finalidades de uso são diferentes nos dois grupos. No caso do grupo presencial, a plataforma e as ferramentas de acesso livre na Internet são usadas para complemento das interações presenciais. No grupo *online* estas ferramentas são fundamentais para que as interações e a ação pedagógica se verifiquem. A proveniência das ferramentas referenciada pelos dois grupos é idêntica e, ao contrário do que se verifica no estudo exploratório, não são identificadas resistências no uso *da* Internet e das TIC.

Estou surpreendida, usa-se e abusa-se das ferramentas. Eu acho ótimo, eu não esperava tanta recepção por parte dos professores. (P12)  
Não há outro meio de comunicar. (O16)

**Quadro 5** Materiais e Ferramentas de Aprendizagem no início do ano curricular: análise comparativa

		CAP	CAO
C	C1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livros; consulta de teses/trabalhos de anos anteriores; pesquisa de trabalhos realizados pelos professores; apontamentos; consultas na Internet.</li> <li>• Finalidade de uso: preparação de trabalhos/estudo para exames/dissertação e a consolidação/aplicação de conhecimentos.</li> <li>• Previsão de reutilização destes materiais no futuro (vida profissional e dissertação).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livros, revistas, artigos, teses, apontamentos, materiais disponibilizados na plataforma e na Internet.</li> <li>• Finalidade de uso: fundamentar as opiniões e sistematizar as ideias.</li> </ul>
	C2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propostas dos professores.</li> <li>• Pesquisas individuais/em grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propostas dos professores.</li> <li>• Pesquisas individuais/em grupo.</li> </ul>
	C3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas de processamento de texto, motores de busca, ferramentas de comunicação (em tempo real e diferido), plataforma de ensino a distância.</li> <li>• Programas de disciplinas particulares.</li> <li>• Finalidade: Concretização de trabalhos; comunicação com professores e colegas.</li> <li>• Utilidade pessoal e profissional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Internet e programas específicos (<i>e-mail</i>, plataforma de <i>e-learning</i>).</li> <li>• Finalidade: pesquisar informação, trocar impressões, elaborar textos de participação nos fóruns e apresentar trabalhos escritos.</li> </ul>
	C4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ferramentas pré-concebidas, não sendo da autoria de professores ou alunos.</li> <li>• Propostas por professores e escolhas individuais/em grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ferramentas pré-concebidas e aconselhadas pelos professores.</li> </ul>
	C5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de resistências ao uso das TIC e Internet (entre professores e colegas).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de resistências ao uso das TIC e Internet (entre professores e colegas).</li> </ul>

**Figura 9** Avaliação



A categoria *avaliação* emergiu nesta segunda fase do estudo. No entanto, no início do primeiro semestre não há uma grande densidade informativa sobre esta categoria de análise. A avaliação contínua e final está prevista nos dois cursos. No caso do curso presencial, os trabalhos individuais e em grupo são os instrumentos de avaliação dominantes. No curso *online* destaca-se, ainda, a participação em fóruns de discussão.

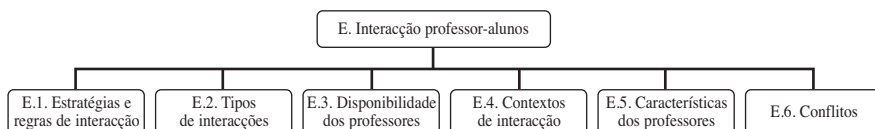
A assiduidade é um dado sublinhado pelos estudantes do curso presencial, a ter em conta na avaliação.

(...) espero bem que o professor não avalie a assiduidade (...). Mas para os meus colegas que vieram sempre, acho que é injusto eles não serem avaliados por terem vindo sempre e eu não (...). (P15)

**Quadro 6** Avaliação no início do ano curricular: análise comparativa

		CAP	CAO
D	D1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhos de grupo/individuais.</li> <li>• Exame final – pouco frequente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em fóruns de discussão (qualidade e frequência das participações).</li> <li>• Trabalhos.</li> <li>• Exames.</li> </ul>
	D2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação contínua.</li> <li>• Avaliação final apenas por exame final (em algumas unidades).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação contínua.</li> <li>• Avaliação no final de cada disciplina.</li> </ul>
	D3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferência pelo trabalho por objectivos e conhecimento prévio dos métodos de avaliação.</li> <li>• Assiduidade e participação oral nas aulas, como critérios de avaliação.</li> <li>• Concepção de ideias e processo criativo dos trabalhos como elementos de avaliação.</li> <li>• Sugestão de um trabalho de grupo e um individual por disciplina.</li> </ul>	

**Figura 10** Interação Professor-Alunos



A categoria de análise *interacção entre professores e estudantes* merece pertinentes reflexões dos estudantes de ambos os cursos. Enquanto que os estudantes do curso presencial esperam da interacção entre professores e estudantes a negociação de temas, a orientação de trabalhos e a definição de prazos, os estudantes do



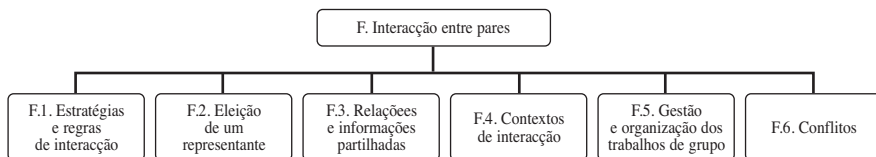
curso *online* entendem que a intervenção, neste domínio, não será fundamental porque essas regras são claras *a priori*. É comum aos dois grupos a expectativa de desenvolvimento de relações de cooperação.

(...) não são pessoas que estejam muito afastadas de nós, que se afastem muito. Porque também já temos uma idade, não somos novinhos, não somos crianças (...). Não há aquele “eu estou cá em cima, sou professor, e tu estás lá em baixo, tu és aluno”. Não sinto isso. (P12)

Os estudantes entrevistados esperam dos professores disponibilidade para discussões de natureza científica e, no caso dos estudantes do curso *online*, celeridade no esclarecimento de questões e dúvidas. Os espaços de interação privilegiados pelos estudantes do curso presencial são a sala de aula e os que são proporcionados por ferramentas informáticas. Já os estudantes do curso *online* reiteram a plataforma como espaço de interação, mas realçam o interesse em ver implementadas as interações presenciais. Não são esperados conflitos entre professores e alunos nestes grupos.

**Quadro 7** Interação Professor-Alunos no início do ano curricular: análise comparativa

		CAP	CAO
E	E1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estratégias sobre trabalhos de grupo: negociação de temas e prorrogação de prazos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Domínio prévio de regras de interação.</li> </ul>
	E2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perspectivas de relações profissionais e não tanto pessoais.</li> <li>Por outro lado, professor e aluno são colocados em pé de igualdade: relações não se confinam à mera condição professor-aluno.</li> <li>Postura e tratamento mais familiar dos professores.</li> <li>Disponibilidade dos professores para ultrapassar eventuais dificuldades.</li> <li>Tendência para uma aproximação aos professores que partilham as mesmas áreas de interesse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perspectivas de relações profissionais (relações de cooperação, esclarecimento de dúvidas e de ajuda).</li> </ul>
	E3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disponibilidade dos professores para discussões de natureza científica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disponibilidade dos professores variável.</li> <li>Celeridade no esclarecimento de dúvidas e questões variável.</li> </ul>
	E4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Espaços formais de interação: sala de aula.</li> <li>Contextos informais de interação: não previstos; possibilidade de implementar estes encontros.</li> <li>Recurso a ferramentas de comunicação electrónicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Espaços formais de interação: predominantemente em contexto <i>online</i> (interacções na plataforma ou através de email).</li> <li>Apresentação de trabalhos em contexto presencial.</li> <li>Sessões presenciais.</li> </ul>
	E5		
	E6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não foram mencionados conflitos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não foram mencionados conflitos.</li> </ul>

**Figura 11** Interação entre pares

Os discursos sobre a interação entre pares realçam, nos dois grupos, a importância da definição de regras de convivência, elementos cruciais para a realização de trabalho (no caso do grupo presencial) e para evitar divergências futuras (no caso do grupo *online*).

As relações e informações a partilhar contemplam quer a dimensão cognitiva quer a dimensão afectiva e social. Os contextos de interação são os formais e, no caso do grupo presencial, eventualmente, os contextos informais de convívio. A intensificação dos trabalhos de grupo no grupo presencial é vista como um aspecto não esperado no curso, mas benéfico. No entanto, esta metodologia contém alguns problemas de natureza interpessoal. As dificuldades na articulação de trabalho em grupos com maiores dimensões, a complexidade de divisão de tarefas motivada pelo distanciamento físico e por incompatibilidades profissionais e pessoais não permitem um maior conhecimento dos contributos de cada um dos membros nos trabalhos de grupo. A rotatividade entre elementos do grupo é considerada benéfica para as relações interpessoais. No entanto, não são assinaladas situações de conflito.

Nem todas as pessoas são do Porto, nem todas têm a possibilidade, têm a vida privada, de se juntar, portanto, ao final do dia, e é uma forma de se adiantar os trabalhos mais depressa. Portanto, cada um se concentra em determinadas áreas. (P11) Só tenho pena é de uma coisa, são tantos trabalhos, tantos trabalhos, tantos trabalhos que acabo por não saborear (...). Eu só consigo ver a minha parte, eu não tenho tempo de ver a parte de mais ninguém. (P12)

**Quadro 8** Interação entre pares no início do ano curricular: análise comparativa

		CAP	CAO
	F1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definição de estratégias e regras de interação para realização de trabalhos de grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definição de estratégias e de regras de interação: crucial para evitar divergências.</li> </ul>
	F2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ausência de representante de turma.</li> <li>Existência de estudantes com posturas mais activas.</li> <li>Se elegessem um representante, privilegiariam as características: capacidade discursiva; disponibilidade para auscultar e transmitir informação entre colegas e professores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ausência de representante de turma.</li> </ul>

Cont.

		CAP	CAO
F	F3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interações baseadas no trabalho, no incremento de relações no campo pessoal e a partilha de informação sobre o curso, a vida profissional e pessoal.</li> <li>• Coesão, união e solidariedade do grupo.</li> <li>• Oportunidades para o convívio social/informal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interações pautadas pela solidariedade e amizade a distância.</li> <li>• Relações de trabalho e de amizade.</li> </ul>
	F4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Previstos espaços de interacção em sala de aula, bem como espaços informais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto <i>online</i>.</li> </ul>
	F5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades de articulação de trabalho em grupos com maiores dimensões.</li> <li>• Opção por divisão de tarefas (incompatibilidades pessoais/profissionais e distanciamento físico).</li> <li>• Grande volume de trabalhos dificulta a capacidade de aprofundamento de trabalhos.</li> <li>• Pressão nos prazos de entrega resulta na exploração mais superficial e o conhecimento apenas do produto final.</li> <li>• Existência de um de líder: situação vista como positiva para rentabilizar o tempo e para uma justa divisão de tarefas.</li> <li>• Rotatividade entre elementos do grupo: bom meio para conhecimento de colegas.</li> <li>• Trabalho em grupo: modalidade de trabalho não esperada, mas positiva.</li> </ul>	
	F6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não se registaram conflitos entre pares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não foram mencionados conflitos entre pares.</li> </ul>

Em síntese, da análise comparativa sobre as expectativas dos grupos presencial e *online*, no início dos respectivos cursos, destacam-se semelhanças e diferenças que passamos a indicar.

#### *Semelhanças:*

– As expectativas iniciais dos estudantes sobre os cursos são semelhantes, realçando-se, no entanto, a postura inovadora do grupo *online* relativamente à exploração das potencialidades do *e-learning*.

– Os estudantes dos dois cursos destacam como elementos positivos, entre outros, o contacto com novas áreas de conhecimento, o companheirismo e a interacção com os colegas.

– Nos relatos sobre as modalidades de aprendizagem verifica-se, em comum, a relevância do investimento diário no curso e a gestão rigorosa de prioridades profissionais, familiares e académicas.

– Em ambos os cursos é salientada a reduzida disponibilidade temporal para as aprendizagens, no contexto dos cursos, justificada pelas múltiplas exigências profissionais e familiares.

– Observa-se, ainda, uma forte proximidade dos discursos dos estudantes sobre os materiais de aprendizagem, tratando-se de materiais propostos pelos professores e identificados pelos estudantes individualmente ou em grupo.

#### *Diferenças:*

– O grupo presencial sublinha a dificuldade em compatibilizar reuniões de trabalho com estudantes geograficamente dispersos e indica o horário de funcionamento do curso como uma limitação que se traduz na dificuldade em compatibilizar a profissão com a assistência às aulas. A disponibilidade dos professores é salientada como um dado positivo pelos estudantes *online*.

– Para o grupo presencial, a organização das aprendizagens deve conjugar uma postura autónoma dos estudantes com a realização de trabalhos em grupo. A frequência das aulas é entendida como elemento importante na organização da aprendizagem.

– Para a gestão da aprendizagem, os estudantes do grupo *online* acrescentam a importância das estratégias pessoais de organização e autodisciplina.

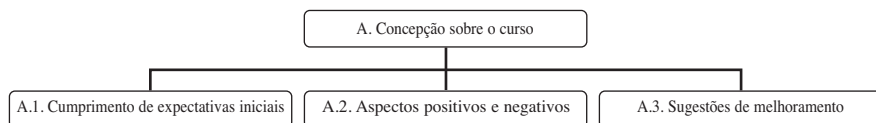
– Registam-se diferenças no modo como os estudantes perspectivam os papéis dos professores. No grupo presencial, o professor deve intervir em domínios como: orientações para os trabalhos e exames, calendários, aconselhamento e direcção de trabalhos. Para os estudantes *online*, o papel do professor deve incidir na regulação do cumprimento de prazos, definidos em função da disponibilidade dos estudantes.

– As dificuldades de articulação entre a aprendizagem e a vida pessoal e profissional merecem maior ênfase no caso do curso presencial.

– As finalidades de uso das ferramentas são diferentes nos dois grupos. Se, para o grupo presencial, a plataforma e as ferramentas de acesso livre na Internet são usadas para complemento das interacções presenciais, para o grupo *online*, estas ferramentas são fundamentais para que as interacções e a acção pedagógica se verifiquem.

### ***B) As narrativas dos estudantes no final do ano curricular***

**Figura 12** Concepções sobre o Curso



No final do segundo semestre curricular, os estudantes de ambos os cursos sublinham o facto de não se ter cumprido a expectativa inicial de um maior conhecimento prático em unidades curriculares específicas.

No caso dos estudantes do curso presencial, o primeiro semestre ter-se-á aproximado mais das expectativas iniciais. Por sua vez, os estudantes do curso *online* consideram que o curso superou as expectativas pela aplicabilidade de conhecimentos adquiridos e a reflexão sobre problemáticas diversas. Dos aspectos positivos sublinhados pelos estudantes, de ambos os cursos, constam a transferência de conhecimentos para o âmbito profissional e as interações de colaboração e companheirismo desenvolvidas entre colegas.

Os positivos têm sido o grupo de trabalho, os colegas, a proximidade, a possibilidade de lidar com pessoas de diferentes áreas (...). Os negativos são os desfasamentos entre aquilo que está estabelecido ao início como os conteúdos e a concretização desses conteúdos. (P15)

O funcionamento do «café social» e a interação q se gera é tb mt agradável e faz-me sentir menos só. (O19)

Os estudantes do curso *online* diferenciam-se dos estudantes do curso presencial pela interpretação positiva que atribuem à flexibilidade da gestão do tempo, à flexibilidade das aprendizagens em regime de *e-learning* e à disponibilidade dos professores.

A possibilidade de gerir o meu próprio tempo. (O18)

O facto de ser online tb foi fundamental na minha escolha, pois residindo longe dos centros onde se ministram Mestrados, o mais provável seria ã me inscrever (ou tentar e concluir q seria inviável). (O19)

Por outro lado, a ausência desta flexibilidade temporal é referida pelos estudantes do curso presencial como elemento negativo do curso. As limitações nos horários pessoais, os aspectos organizativos do Mestrado, a impossibilidade de conciliar horários entre a vida profissional e o Mestrado e dificuldade em frequentar assiduamente as aulas, são os aspectos negativos salientados pelos estudantes do curso presencial:

(...) se é um Mestrado, devia ser pós-laboral para toda a gente ter a mesma igualdade. (P15)

O ritmo do curso, o elevado número de tarefas, a insuficiente articulação dos docentes na atribuição de actividades aos estudantes e os reduzidos encontros presenciais são salientados como aspectos negativos pelos estudantes do curso *online*.

O único é o ritmo do Curso. Às vezes, é excessivo e não permite uma conveniente assimilação dos conteúdos. (O16)

O número de tarefas que, na minha óptica, é demasiado elevado. (O18)

Muito intenso e sem direito a uns dias de descanso entre trimestres (era fun-

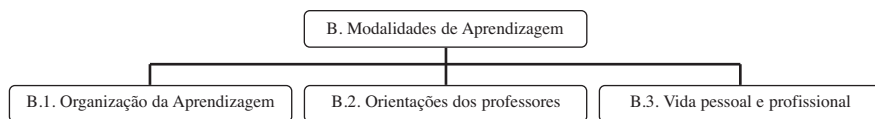
damental, pois todos somos trabalhadores). (...) Por vezes, prazos de entrega de trabalhos/tarefas muito próximos, e em simultâneo com as actividades de avaliação escolares. (O19)

Ambos os grupos de estudantes sugerem a necessidade de uma reestruturação curricular em unidades curriculares específicas. No entanto, se os estudantes do curso presencial sugerem a necessidade de alteração de horários, os estudantes do *online* sugerem mais sessões presenciais.

**Quadro 9** Concepções sobre o Curso no final do ano curricular: análise comparativa

		CAP	CAO
A	A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso: expectativa de mais conhecimento prático e menos teórico em algumas disciplinas.</li> <li>• Genericamente, o primeiro semestre correspondeu mais às expectativas iniciais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso: superou as expectativas iniciais;</li> <li>• Aplicabilidade de conhecimentos adquiridos.</li> <li>• Reflexão sobre problemas diversificados.</li> <li>• Esperavam um carácter mais prático de duas disciplinas do curso.</li> </ul>
	A2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Aspectos positivos</u>: estabelecimento de novos contactos; troca de conhecimentos entre colegas; transferência de conhecimentos para a actividade profissional.</li> <li>• <u>Aspectos negativos</u>: limitação nos horários pessoais; aspectos organizativos do Mestrado; impossibilidade de conciliar horários entre a vida profissional e o Mestrado; dificuldade em frequentar assiduamente as aulas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Aspectos positivos</u>: melhoria do desempenho profissional; acesso a imensa informação; interações com colegas e professores; possibilidade de gestão do tempo.</li> <li>• <u>Aspectos negativos</u>: o ritmo do curso; número elevado de tarefas; poucos encontros presenciais.</li> </ul>
	A3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reestruturação curricular.</li> <li>• Revisão do horário de funcionamento do curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reestruturação curricular e docente (em algumas unidades do curso).</li> <li>• Organização de sessões presenciais ou <i>online</i> síncronas.</li> </ul>

**Figura 13** Modalidades de Aprendizagem



No contexto da categoria de *modalidades de aprendizagem* e respectivas subcategorias importa salientar que as diferenças são mais marcantes do que as semelhanças entre os dois grupos em estudo. No caso do grupo presencial, é dada uma grande importância à mudança cognitiva que supõe a aprendizagem apoiada em metodologias construtivistas e colaborativas. A conjugação de uma grande autonomia dos estudantes com a realização de trabalhos de grupo é, de novo, realçada.

Eu vinha muito habituada a um tradicionalismo, mas ao mesmo tempo, quando eu me inscrevi no Mestrado era do tradicionalismo que eu queria fugir. (...) vinha à procura de uma coisa diferente do tradicional. (...) Mas depois comecei-me a aperceber que este método acaba por nos divagar, talvez a gente se perca no caminho, porque estamos por nós, mas nós temos de combater isso porque eu também conheço os meus defeitos. (...) E mesmo para níveis académicos em que vamos ingressar, para um Mestrado e quem sabe, para um Doutoramento é algo que não costumamos ter numa Licenciatura e esse perfil também se tem que tentar definir num investigador. Um investigador não nasce investigador, faz-se. É interessante isso porque nos obriga a tentar criar esse perfil. (P11)

Os estudantes reiteram, de forma enfática, a necessidade de uma gestão rigorosa do tempo e a relevância de orientações precisas sobre trabalhos, formas de avaliação e fontes bibliográficas, a preocupação da assistência às aulas e a cedência de tempos livres e familiares para as actividades do Mestrado, como elementos determinantes para as boas práticas de aprendizagem.

Estas boas práticas de aprendizagem dependem, para os estudantes do curso *online*, de estratégias pessoais de organização (por exemplo, leituras diárias) e o estabelecimento de prioridades e de autodisciplina na gestão do tempo, aspectos também realçados pelos estudantes do curso presencial.

Tento é trabalhar um pouco todos os dias, aproveitar todos os bocadinhos disponíveis, mesmo na escola, e ando sempre com material de leitura atrás, pois nunca se sabe qd uma das crianças vai adormecer no carro e posso aproveitar um bocadinho (é mesmo nesta base...). Mas confesso que, neste segundo trimestre, abrandei um bocadinho o ritmo, pois por vezes pensei q não ia aguentar. (O19)

O papel dos professores na aprendizagem traduz-se, no grupo presencial, em orientações escassas, ao contrário do que seria esperado. A postura construtivista adoptada pelos professores terá criado instabilidade e insegurança em alguns estudantes. No entanto, verifica-se, também, o reconhecimento da importância da aprendizagem construtivista para o desenvolvimento do perfil de investigador.

(...) tem mais a ver com o método de cada um. As pessoas estão a trabalhar e têm que planear as coisas com dois ou três meses de antecedência e há outras pessoas que só quase em cima da data limite é que conseguem fazer render realmente (...). (P13)

É, ainda, assinalada a relevância das orientações precisas dos professores sobre os trabalhos, as formas de avaliação e as fontes bibliográficas. Por seu lado, os estudantes do curso *online* partem do imperativo da autodisciplina nos percursos

de aprendizagem. Estes implicam a planificação e cumprimento de calendários, atribuindo aos professores a função de sugerir materiais, de incentivo à participação em fóruns de discussão, a apresentação de sugestões para trabalhos e respectivas calendarizações, a apresentação de informações relativas a normas de avaliação. O papel da coordenação é valorizado como um contributo importante de orientação da aprendizagem.

Disponibilizaram textos de qualidade da sua autoria e remeteram para artigos igualmente de qualidade. (...) Para participar nos Fóruns e realizar os trabalhos as sugestões foram relevantes e era indispensável fazer as leituras recomendadas (O16).

As implicações da modalidade de cada um dos cursos na vida pessoal e profissional são caracterizadas do seguinte modo: os estudantes do curso presencial reiteram a necessidade de autodisciplina e melhor organização pessoal, o investimento de fins-de-semana, férias e noite e a definição de prioridades e redução de tempo para a família, lazer e profissão. À semelhança dos estudantes do curso presencial, os estudantes do curso *online* reforçam a necessidade de grande disciplina e a rentabilização máxima dos momentos e tempos livres e acrescentam, neste domínio, a importância da rigidez na planificação e gestão do tempo. Uma das estudantes refere ainda, dificuldades e problemas de ordem pessoal, de saúde.

Não tenho tempo para nada (saídas, fins-de-semana, receber amigos e família em casa, até brincar/sair com os miúdos...). (...) Cansaço, mau-humor, falta de energia, olheiras do tamanho do mundo, empregada mais tempo cá por casa, mais enxaquecas do que é habitual... (...) Uns quilos a menos... (O19)

**Quadro 10** Modalidades de aprendizagem no final do ano curricular: análise comparativa

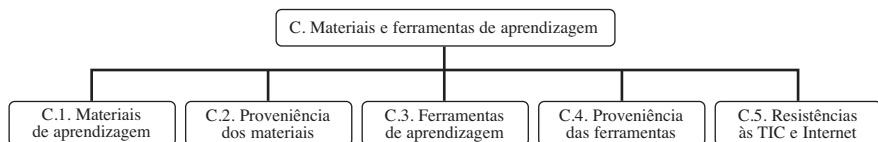
		CAP	CAO
	<b>B1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade na organização construtivista da aprendizagem por formações de base diferenciadas.</li> <li>• Investimento superior ao previsto.</li> <li>• Trabalho em grupo.</li> <li>• Necessidade de readquirir hábitos de estudo.</li> <li>• Adaptação a métodos pedagógicos diferentes (mais construtivistas).</li> <li>• Deslocações em transportes públicos: rentabilização para o estudo.</li> <li>• Autonomia pessoal na gestão e organização das aprendizagens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prioridades na autodisciplina e na gestão do tempo.</li> <li>• Investimento diário no curso repartido entre o estudo e as interações na plataforma.</li> </ul>
<b>B</b>	<b>B2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientações dos Professores escassas, contrariamente ao esperado.</li> <li>• Autodisciplina e autogestão – importantes para as aprendizagens construtivistas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imperativo da autodisciplina nos percursos de aprendizagem (planificação semanal e cumprimento dos prazos).</li> </ul>

Cont.



		CAP	CAO
	B2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordagem construtivista: instabilidade e insegurança em alguns estudantes.</li> <li>• Reconhecimento da importância da aprendizagem construtivista para o desenvolvimento do perfil de investigador.</li> <li>• Relevância de orientações precisas sobre trabalhos, formas de avaliação e fontes bibliográficas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugestão de materiais de consulta.</li> <li>• Apelo à participação nos fóruns de discussão <i>online</i>.</li> <li>• Sugestões para trabalhos a realizar e respectiva calendarização.</li> <li>• Informações: normas/critérios de avaliação.</li> <li>• Relevância das orientações da coordenação do curso.</li> </ul>
	B3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desemprego e flexibilidade de horário: maior compatibilidade temporal com o curso</li> <li>• Autodisciplina e melhor organização pessoal</li> <li>• Rentabilização dos fins-de-semana, férias e noite.</li> <li>• Necessidade de definição de prioridades e redução de tempo para a família e lazer.</li> <li>• Redução de investimento temporal na profissão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prioridade da vida profissional.</li> <li>• Autodisciplina; rigidez na planificação e gestão do tempo.</li> <li>• Rentabilização máxima dos momentos e tempos livres.</li> <li>• Dificuldades e problemas de ordem pessoal, de saúde (cansaço, perda de peso, mau humor).</li> </ul>

**Figura 14** Materiais e Ferramentas de Aprendizagem



As expectativas assinaladas no início dos cursos não se distanciam das narrativas colhidas no final da parte curricular quanto à bibliografia, aos objectivos de utilização, à proveniência de materiais e, ainda, à ausência de resistências às TIC e à Internet. Uma das estudantes do curso *online*, considera, no entanto, a possibilidade de a ausência de interacção, com o professor, verificada em duas unidades curriculares, ser consequência de alguma resistência às TIC.

Em duas disciplinas houve pouca interacção com as docentes, quer através da plataforma, quer via *e-mail*, e não sei se seria por uma questão de «resistência» (O19)

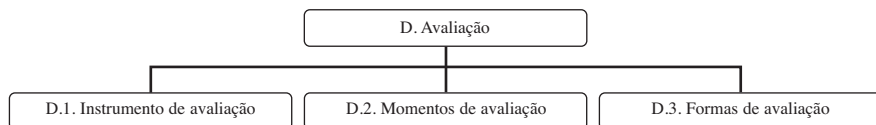
**Quadro 11** Materiais e Ferramentas de Aprendizagem no final do ano curricular: análise comparativa

		CAP	CAO
	C1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bibliografia recomendada pelos professores; consultas na Internet; livros; revistas e artigos científicos; apontamentos de anos anteriores e de outras universidades.</li> <li>• Objectivos de utilização: preparação de trabalhos/estudo para exames/dissertação e consolidação de conhecimentos, valorização pessoal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livros, artigos, revistas disponibilizadas na plataforma e na Internet: dominantemente sugeridos pelos professores.</li> <li>• Objectivos de utilização: fundamentar opiniões, sistematizar ideias, fundamentar teoricamente os trabalhos, adquirir a aprofundar conhecimentos.</li> </ul>

Cont.

		CAP	CAO
C		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Novas fontes foram encontradas.</li> <li>• Reutilização destes materiais é prevista.</li> </ul>	
	C2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiais sugeridos pelos professores.</li> <li>• Propostas dos professores: privilegiadas pelos alunos.</li> <li>• Programas específicos, em disciplinas particulares; ferramentas de comunicação <i>online</i>; programas de processamento de texto; plataforma de ensino a distância.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiais sugeridos pelos professores.</li> <li>• Materiais provenientes da pesquisa pessoal.</li> <li>• PC, Internet, programas específicos (Word, PowerPoint, Excel), plataforma, e-mail, Messenger, Skype, scanner.</li> </ul>
	C3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectivos de utilização: concretização de trabalhos; comunicação com professores e colegas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectivos de utilização: apresentar trabalhos, recolher e proceder ao tratamento de dados, pesquisar informação, realizar e enviar trabalhos; comunicação, interacção com professores e colegas.</li> </ul>
	C4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ferramentas pré-concebidas, de autoria externa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ferramentas pré-concebidas, de autoria externa.</li> <li>• Propostas dos professores; escolhas pessoais.</li> </ul>
	C5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não se manifestaram resistências no uso das TIC e da Internet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não se manifestaram resistências no uso das TIC e da Internet.</li> <li>• Falta de interacção em duas unidades: indícios de alguma resistência.</li> </ul>

Figura 15 Avaliação



No grupo presencial, observam-se algumas resistências perante a avaliação praticada, nomeadamente o excessivo número de situações de avaliação propiciador de cansaço e desmotivação e, ainda, o desacordo relativamente à avaliação praticada em algumas unidades curriculares.

Eu penso que quando o professor também dá, pode exigir, como não dá, não pode exigir. (...) Só não acompanha quem não quiser e há uma avaliação subsequente, mas acho que é justa. Desde que o professor se mantenha coerente com aquilo que dá, pode exigir. (P13)

A assiduidade emerge, uma vez mais, como foco de instabilidade na avaliação.

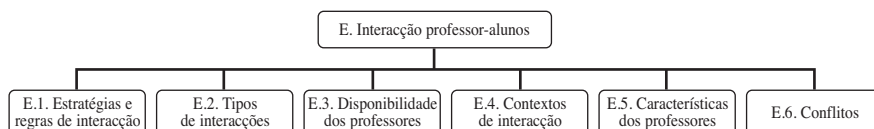
Pelo menos um professor tinha esse cuidado, passava uma folha e toca a assinar. (...) Passava a folha quase sempre no fim, se queríamos assinar, tínhamos que permanecer ali nem que fosse de penitência, mas tínhamos que estar lá. Era para obrigar as pessoas. (P10)

No grupo *online*, a avaliação parece ser pacífica, na medida em que os estudantes se limitam a referenciar os tipos de avaliação e os instrumentos usados para o efeito.

**Quadro 12** Avaliação no final do ano curricular: análise comparativa

		CAP	CAO
D	Di	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhos de grupo e trabalhos individuais.</li> <li>• Exame final.</li> <li>• Avaliação contínua.</li> <li>• Excessivos momentos de avaliação: desmotivação e cansaço no grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação nos Fóruns.</li> <li>• Trabalhos escritos (enviados e defendidos presencialmente).</li> <li>• Avaliação contínua.</li> <li>• Trabalhos intercalares (com uma percentagem da avaliação).</li> <li>• Trabalhos finais (apresentados oralmente nas sessões presenciais).</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desacordo relativamente a avaliação praticada em algumas disciplinas.</li> <li>• Assiduidade como elemento de avaliação: perspectiva contestável no quadro de maior flexibilização.</li> </ul>	

**Figura 16** Categoria de Análise Interação Professor-Alunos



Na *interação ente professores-alunos*, excederam-se as expectativas no grupo presencial e confirmaram-se as expectativas do grupo *online*. As narrativas dos estudantes do curso presencial sublinham a atitude de negociação dos professores e a sua disponibilidade para debates de natureza científica.

Quando se pretendia mudar qualquer data, perguntava se estava mais ou menos toda a gente de acordo, desde que não houvesse ninguém contra, e os professores estavam abertos ao diálogo. (P13)

Até nem vinha habituada tanto a um contacto informal. Vinha habituada muito a uma barreira entre o professor e o aluno. Talvez porque nós fôssemos sempre muitos num anfiteatro e havia ali uma barreira muito grande. O Professor não conseguiria ter algum traço de afectividade com os alunos quando são 100 ou 200 alunos, completamente diferente de quando é 30 ou se calhar às vezes nem somos 30, somos 15, dependendo dos dias. (P11)

A sala de aula foi enriquecida com a interação na Internet e verificou-se uma sólida base científica dos professores.

(...) a nível de conhecimentos científicos, notei que realmente havia uma forte base científica em praticamente todos os professores. (P13)

O grupo de estudantes *online* defende que não foi necessária a definição de estratégias ao longo do ano porque foram definidas logo no início. Os estudantes entre-

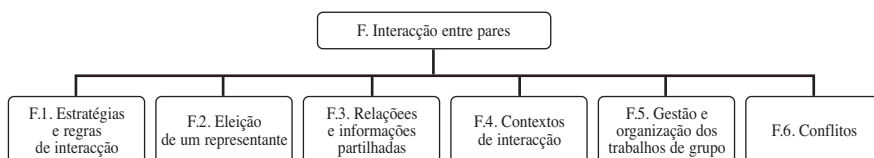
vistados afirmam ter-se confirmado a disponibilidade dos professores para o debate científico. A plataforma manteve-se como espaço dominante das interações que se caracterizaram pela competência, disponibilidade, organização, rigor e tolerância.

Sempre (excepto a professora de [...]). As respostas que dão são sempre rápidas e promovem muito a troca de pontos de vista. Tem sido muito estimulante. (O16).  
 Sim. Nós é q não temos mt tempo... (...) Houve (à excepção das «dificuldades de contacto» que referi acima) sempre disponibilidade e rapidez na resposta a dúvidas colocadas, e sempre prontidão para dar pistas e indicar caminhos, o que contribuiu para o avanço dos trabalhos e o não desanimar. (O19)  
 Sim, foram muito disponíveis (com aquelas excepções). (O18)

**Quadro 13** Interação Professor-Alunos no final do ano curricular: análise comparativa

		CAP	CAO
E	E1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Negociação: prazos para a entrega de trabalhos.</li> <li>Díálogo e negociação entre as duas partes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definição de estratégias e de regras de interação não necessária.</li> </ul>
	E2	Excederam expectativas.	
	E3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Confirmada a disponibilidade dos professores para debates de natureza científica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Confirma-se a disponibilidade dos professores, em geral, para debates de natureza científica.</li> </ul>
	E4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sala de aula e a utilização de correio electrónico.</li> <li>Interação intensa pela Internet: ultrapassou expectativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contexto <i>online</i> (plataforma e <i>e-mail</i>).</li> <li>Fóruns de discussão.</li> <li>Sessões presenciais.</li> </ul>
	E5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diferenciação de atitudes: posturas flexíveis e abertas/posturas mais rígidas e exigentes.</li> <li>Forte base científica em todos os professores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Competência.</li> <li>Disponibilidade.</li> <li>Organização.</li> <li>Rigor.</li> <li>Tolerância.</li> </ul>
	E6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tensão esporádica entre professores e alunos: inadaptação a métodos pedagógicos/de avaliação aplicados, mais construtivistas e baseados num percurso autónomo das aprendizagens.</li> </ul>	

**Figura 17** Interação entre pares



Em ambos os grupos, superaram-se as expectativas na *interacção entre pares*. No grupo presencial dominou a negociação de estratégias e regras de concretização de trabalhos de grupo (em grande número). Não foi necessária a identificação de um

representante porque houve vários elementos que se destacaram. A criação de laços de amizade, a troca de experiências, a partilha de informações e de experiências são reconhecidas como elementos muito positivos. Em relação à sustentabilidade da comunidade, as opiniões divergem: enquanto uns prevêem a continuação destes laços após o Mestrado, outros acreditam que estes irão fragilizar-se aquando do trabalho de dissertação. As situações de conflito foram esporádicas e motivadas por diferentes pontos de vista.

E fiz amizades que são capaz de durar uns bons anos, porque são áreas diferentes e há sempre aquele saber onde é que podemos obter informações sobre uma determinada área. [relativamente ao tipo de informação partilhada] (...) de qualquer área. Chegámos ao ponto de estar a almoçar e estarmos a falar do jogo de futebol de domingo (...). [em relação às amizades que fez no Mestrado] Que vão durar um bom tempinho. Às vezes até pode durar o resto da minha vida, nunca se sabe. (...) E até encontrei mais do que esperava. É difícil. Pessoas diferentes, com idades diferentes, com áreas de formação diferentes, zonas diferentes do país. Podia ser complicado, mas até foi bastante bom. Foi bom. (P10)

Ainda ontem tivemos um jantar de aniversário de um colega nosso daqui. (...) Nós somos um grupo grande e agora no 2º semestre estamos um grupo mais pequeno, mas mesmo assim, houve pessoas com as quais pouco conversei e realmente só há uma relação a nível do Mestrado, só nos encontramos aqui. Mas aquelas pessoas que realmente fazem parte de um grupo mais chegado e já fazem parte de um círculo de amigos, é evidente que há sempre uma troca de informações pessoais. (...) Nós já andamos a trocar números de telemóveis porque depois há pessoas que têm uma tese cujo tema vai abordar qualquer coisa relativamente a outra tese e então, há sempre um interesse, para além da amizade, de manter o contacto. Mas tenho consciência que para o ano, vai cada um para o seu lado. (P13)

Os espaços de interacção ampliaram-se da sala de aula para espaços de convívio. Houve distribuição de tarefas, subentendendo-se um trabalho de natureza cooperativa. As ferramentas tecnológicas foram instrumentos mediadores, facilitadores da interacção. No entanto, manteve-se a dificuldade em reunir colegas de diferentes zonas do país ou com disponibilidades horárias incompatíveis. As situações de conflito foram esporádicas e motivadas por diferentes pontos de vista.

Os estudantes do curso *online* sublinham, também, o bom ambiente da turma com base na “*netiquette*” e a criação de laços de amizade. Embora sejam mencionadas as diferenças, entre estudantes, não é feita a referência explícita a situações de conflito.

Tive cá três colegas aquando da apresentação de trabalhos e, sem dúvida, que fiquei com laços mais estreitos com essas colegas e gostaria de manter o con-

tacto com elas. São todas do Norte. E há pessoas que me agradam pelo tipo de intervenções que fazem, pelo sentido de humor... (O16)

Normalmente, relaciono-me bem com as pessoas, mas posso dizer que as expectativas foram superadas. Em relação às três colegas do meu grupo, que eram apenas minhas conhecidas, são agora minhas amigas e mesmo em relação às pessoas que só vejo nas sessões presenciais, sinto bastante proximidade. (O18)

Não julguei possível criar-se amizades e cumplicidades nesta modalidade. (O19)

Também há uma perspectiva diferente quanto ao tempo que se quer disponibilizar para tirar o curso. Há pessoas que andam um bocado em ritmo de cruzeiro e que acham mal que outras andem a um ritmo mais acelerado. Não chegou a haver conflito nenhum entre colegas. (O16)

**Quadro 14** Interação entre pares no final do ano curricular: análise comparativa

		CAP	CAO
F	F1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definição de estratégias e regras de interação para concretização de trabalhos de grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bom ambiente de turma e interações com base nas regras da netiqueta.</li> </ul>
	F2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Representante de curso: não foi eleito;</li> <li>Características que poderia ter: mediador, capacidade discursiva, responsabilização, organização, imparcialidade, ser altruísta e coerente.</li> <li>Emergência de elementos que se destacaram entre o grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não foi eleito um representante de turma.</li> </ul>
	F3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criação de laços de amizades.</li> <li>Troca de experiências entre pessoas de diferentes áreas de conhecimentos.</li> <li>As relações entre colegas: superaram expectativas.</li> <li>Ambiente entre colegas melhor do que o previsto.</li> <li>Partilha de informação académica, pessoal e social.</li> <li>Uns prevêem a continuação destes laços após o Mestrado, outros acreditam que estes irão quebrar aquando o trabalho de dissertação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Superação das expectativas iniciais sobre o tipo de interações.</li> <li>Criação de relações de amizade</li> </ul>
	F4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sala de aula.</li> <li>Espaços informais, convívios sociais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plataforma e Internet.</li> </ul>
	F5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Divisão e distribuição de tarefas (trabalho cooperativo).</li> <li>Trabalho colaborativo.</li> <li>Reuniões de trabalho presencialmente e com o recurso a ferramentas de comunicação tecnológicas.</li> <li>Dificuldade em reunir com colegas de zonas diferentes do País ou com horários compatíveis.</li> </ul>	
	F6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pontos de discórdia esporádicos, entre colegas, baseados em diferentes pontos de vista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não foram mencionados conflitos.</li> </ul>

Em síntese, apresentamos as semelhanças e diferenças que se destacaram na análise comparativa das entrevistas dos estudantes, na segunda fase da investigação:

*Semelhanças:*

– No final do ano curricular, os estudantes de ambos os cursos realçam terem criado expectativas que privilegiavam um maior conhecimento prático de unidades curriculares específicas.

– Dos aspectos positivos sublinhados pelos estudantes de ambos os cursos, constam a transferência de conhecimentos para o âmbito profissional e as positivas interações de colaboração e companheirismo com os colegas.

– Ambos os grupos de estudantes sugerem a necessidade de uma reestruturação curricular em unidades curriculares específicas. No entanto, se para os estudantes do curso presencial, as modificações a introduzir passam pela alteração de horários de leccionação, para os estudantes do *online*, estas mudanças passam pela introdução de mais sessões presenciais.

– A sólida formação científica e a disponibilidade para o aprofundamento do debate científico dos professores são assinaladas por ambos os grupos.

– À semelhança dos estudantes do curso presencial, os estudantes do curso *online* recordam a necessidade de uma grande disciplina para a rentabilização máxima dos momentos e tempos livres a transferir para o curso.

– As expectativas assinaladas no início dos cursos não se distanciam das narrativas colhidas, no final da parte curricular, quanto à bibliografia, aos objectivos de utilização, à proveniência de materiais e, ainda, à ausência de resistências às TIC e à Internet.

*Diferenças:*

– No caso dos estudantes do curso presencial, o primeiro semestre terá correspondido mais às expectativas iniciais. Por outro lado, os estudantes do curso *online* consideram que este superou as expectativas iniciais pela aplicabilidade de conhecimentos adquiridos e a reflexão sobre problemas diversas.

– Os estudantes do curso *online* diferenciam-se dos estudantes do curso presencial na dimensão positiva que atribuem à possibilidade de gestão do tempo, à flexibilidade das aprendizagens em regime de *e-learning* e à disponibilidade dos professores. A ausência de flexibilidade temporal é referida pelos estudantes do curso presencial como elemento negativo do curso, pelas limitações impostas pelos horários profissionais e o apoio à família dos horários pessoais.

– A impossibilidade de conciliar horários entre a vida profissional e o Mestrado, assim como a dificuldade em frequentar assiduamente as aulas, são os aspectos negativos salientados pelos estudantes do curso presencial.

– O ritmo do curso, o elevado número de tarefas, a insuficiente articulação dos docentes na calendarização de actividades e os reduzidos encontros presenciais são salientados, como aspectos negativos, pelos estudantes do curso *online*.

– O grupo presencial atribui uma grande ênfase à mudança cognitiva que supõe a aprendizagem apoiada em metodologias construtivistas e colaborativas preconizada no Mestrado. A necessidade de promover uma grande autonomia dos estudantes em articulação com a realização de trabalhos de grupo é, de novo, realçada pelos estudantes entrevistados.

– Os estudantes do curso presencial reiteram, de forma enfática, a necessidade de uma gestão rigorosa do tempo, atribuindo grande relevância às orientações precisas dos professores sobre trabalhos, formas de avaliação e fontes bibliográficas.

– A assistência às aulas e imprescindibilidade de cedência dos tempos livres e familiares às atividades do Mestrado são entendidos como condições determinantes capazes de garantir boas práticas de aprendizagem.

– No caso dos estudantes *online* entrevistados, estas boas práticas de aprendizagem dependem de estratégias pessoais de organização (investimento diário no curso) e o estabelecimento de prioridades e de uma grande autodisciplina na gestão do tempo, também salientados pelos estudantes do curso presencial.

– Ao contrário do que era esperado, o papel dos professores na aprendizagem traduz-se, para uma das entrevistadas do grupo presencial, em orientações escassas. A postura construtivista adoptada pelos professores terá criado instabilidade e insegurança, em alguns estudantes, na organização dos seus percursos de aprendizagem. No entanto, consideram, como aspecto positivo, o desafio da mudança de quadro mental para a aprendizagem construtivista, dadas as suas implicações positivas para o desenvolvimento do perfil de investigador. Os entrevistados assinalam, também, a relevância das orientações precisas dos professores sobre os trabalhos, as formas de avaliação e as fontes bibliográficas.

– Por seu lado, os estudantes do curso *online* partem do imperativo da autodisciplina nos percursos de aprendizagem que obriga à planificação e ao cumprimento de calendários, atribuindo aos professores a função de sugerir materiais, de incentivar a participação em fóruns de discussão, de apresentação de sugestões para trabalhos e respectivas calendarizações, de apresentar informações relativas às normas de avaliação. O papel da coordenação é considerado um contributo importante para a orientação da aprendizagem.

– Os estudantes do curso *online*, além de reiterarem a necessidade de uma forte autodisciplina e organização pessoal, o investimento de fins-de-semana, férias e noite e a definição de prioridades e redução de tempo para a família, no lazer e na profissão, atributos comuns ao curso presencial, acrescentam, neste domínio, a importância da rigidez na planificação e gestão do tempo. Uma das estudantes refere ainda, dificuldades e problemas de ordem pessoal, de saúde.

– Embora a ideia de que não se verificaram resistências às TIC e à Internet seja dominante, importa, no entanto, salientar o facto de uma estudante do curso



*online* pôr em consideração a hipótese de a ausência de interacção em duas unidades curriculares poder indiciar algum tipo de resistência às ferramentas tecnológicas utilizadas.

– No curso presencial, as diferenças interpessoais são perspectivadas como elementos que fazem parte dos percursos de aprendizagem, não tendo conduzido, nesta comunidade, a qualquer situação conflituosa que mereça destaque. No curso *online* este aspecto não é comentado pelas entrevistadas.

## 6. Considerações finais

Quando, em 2004, nos propusemos elaborar o projecto “@prende.com – Comunidades, Aprendizagem e Comunicação Online”, movia-nos o interesse de aprofundar conhecimentos numa modalidade educativa em que estávamos envolvidos, o *e-learning*, e a necessidade de compreender a natureza das interacções e das aprendizagens promovidas no âmbito dos Mestrados e pós-graduações *online*, recorrendo ao contraste das experiências promovidas nestes cursos virtuais, com as experiências de aprendizagem em cursos presenciais. Em 2004, explodia a *web 2.0*, nascia o *Second Life* e dava-se continuidade ao processo de expansão do acesso à *Internet* em banda larga.

Nos últimos três anos, o recurso à *Internet* e à criação de *campus* virtuais generalizou-se nas Universidades. As Universidades Presenciais acrescentam, ao seu *campus* tradicional, o *campus* virtual para a gestão das rotinas académicas dos estudantes, a acessibilidade de materiais, a promoção de fóruns para esclarecimentos de dúvidas e, pontualmente, para a resolução de actividades. As Universidades a Distância, como é o caso da UNED (em Espanha) e da Universidade Aberta (em Portugal), cientes do desafio que a *Internet* e a *web 2.0* lançam à Educação a Distância, empreendem autênticas revoluções paradigmáticas nos seus modelos educativos. Recuperamos estes aspectos para a discussão porque, porventura, ajudam à compreensão da realidade educativa plasmada nos discursos dos estudantes que participaram neste estudo.

A investigação realizada desenvolve-se a partir de relatos específicos de estudantes que frequentam o ano curricular de um Mestrado presencial, na área das Tecnologias e da Educação e de dois Mestrados *online* na área da Educação. As interpretações dos dados empíricos recolhidos junto destes estudantes não podem, portanto, ser sujeitas a um processo de generalização. Os cursos de Mestrado e seus estudantes foram identificados em função dos objectivos do projecto, das características globais dos referidos cursos e suas modalidades de funcionamento e da acessibilidade de estudantes e coordenadores dos mesmos. Ultrapassa, portanto,

o âmbito do projecto “@prende.com” a construção de discursos de espectro macro sobre a problemática em estudo, sendo, pelo contrário, privilegiado o conhecimento, em profundidade, sobre as realidades educativas associadas a quatro (4) grupos de estudantes que frequentam o ano curricular dos referidos Mestrados.

Uma vez clarificada esta dimensão epistemológica e metodológica do estudo em apreço, podemos afirmar que os estudantes do Ensino Superior Presencial que participaram nesta pesquisa organizam os seus percursos de aprendizagem não só a partir das estruturas organizativas, relacionais e instrumentais tradicionais, como também recorrem à utilização da Internet e às ferramentas que esta livremente oferece, mediando as suas aprendizagens com tais artefactos. Os estudantes do Ensino a Distância, afastando-se do ideal romântico de que os percursos de aprendizagem individuais são geridos exclusivamente pelo indivíduo, incorporam e intensificam os processos de actividade conjunta e partilhada nos seus percursos de aprendizagem. A Educação Presencial e a Educação a Distância participam, assim, num processo de mestiçagem pedagógica e comunicativa, flexibilizando os percursos de aprendizagem tão caros às dinâmicas e exigências da vida actual das Pessoas Adultas, sem prescindirem, no entanto, das suas marcas identitárias.

Os atributos básicos da Educação ao Longo da Vida estão fortemente presentes nos relatos analisados. Os processos de decisão subjacentes à escolha dos Mestrados fundamentam-se em necessidades bem delimitadas, de natureza profissional e pessoal e reflectem-se nos diferentes âmbitos da vida dos Adultos, nomeadamente, na gestão dos tempos familiares, profissionais e de ócio e tempos livres. Os estudantes que participaram neste estudo esperam, portanto, respostas claras, com uma vertente prática, adequadas às suas necessidades e expectativas e, ainda, ofertas formativas flexíveis e compatíveis com suas rotinas quotidianas.

Do ponto de vista comunicativo e relacional, os cenários e as dinâmicas ampliam-se com a frequência dos cursos. A interacção intensifica-se ao longo das experiências académicas pela partilha de conhecimento científico e de experiências de vida; a regulação emocional nestes percursos é promovida no contexto das interacções. A cultura que parece emergir nas comunidades de aprendizagem de pertença denota um forte pragmatismo na resolução de problemas e concretização de tarefas. Estes grupos sociais são criados a partir de objectivos claros e podem diluir-se após a concretização dos mesmos, ou seja, a conclusão dos cursos.

Da análise comparativa das narrativas dos estudantes de Mestrados presenciais e *online* extrai-se um conjunto de problemáticas que poderão ser relevantes em investigações futuras:

– As ofertas formativas, no âmbito universitário, dirigem-se a Pessoas Adultas que, exceptuando os jovens adultos, exercem uma actividade profissional e fazem

parte de redes familiares onde o seu papel é determinante. Neste contexto, estas opções devem garantir um elevado grau de flexibilidade espacial e temporal compatível com a multidimensionalidade da vida da Pessoa Adulta. Os cursos de *e-learning* parecem assegurar, de um modo mais satisfatório, as expectativas dos estudantes neste âmbito. Esta temática carece, no entanto, de aprofundamento em futuros estudos.

– As dinâmicas de aprendizagem colaborativas, fortemente enraizadas no construtivismo social, necessitam de uma adequada integração nos percursos de vida do Adulto. O estudo desenvolvido revela que, nos cursos de Mestrado onde está presente uma matriz construtivista social, as actividades colaborativas propostas parecem ter como resposta dos estudantes o recurso alternativo a estratégias cooperativas que se traduzem numa maior eficácia na gestão do tempo e do investimento solicitado nestas actividades. Esta postura adoptada na resolução imediata de situações problemáticas remete a aprendizagem colaborativa para uma meta desejável, mas de parcial concretização. Neste contexto, a preponderância de actividades de raiz colaborativa, no contexto da Educação de Pessoas Adultas e, em particular, no Ensino Superior, merece ser avaliada à luz das metas educacionais deste nível educativo. O necessário equilíbrio entre autonomia, partilha e construção conjunta de conhecimento deve suportar-se em investigações aprofundadas que, entre outros, desenvolvam os modelos pedagógicos e a intervenção educativa nestes âmbitos.

– Os perfis desenhados nos relatos dos estudantes sobre os professores e os coordenadores de curso são suportados em duas vertentes: uma sólida formação científica e um forte papel orientador e regulador da aprendizagem. A interação social entre Professores-Estudantes e Estudantes constitui uma dimensão presente e valorizada, positivamente, nos discursos dos estudantes. No entanto, importará, no futuro, definir, com clareza, as competências exigidas a estes actores no contexto das comunidades de aprendizagem.

Ao longo do estudo realizado, procurámos vias de resposta para a questão: Que traços diferenciam, hoje, as vivências em comunidades de aprendizagem dos estudantes do Ensino Superior presencial e a distância *online*? A revisão teórica e a investigação aplicada que apresentamos na presente publicação pretende ser um contributo para a identificação de vias para a implementação de boas práticas e de futuras pesquisas sobre as vivências das Pessoas Adultas, no Ensino Superior.

## Referências Bibliográficas

- AIRES, L.; AZEVEDO, J.; GASPAR, I., TEIXEIRA, A.; SILVA, S. LARANJEIRO, J. (2007). A construção da identidade de gênero em comunidades de aprendizagem online e presenciais. *Educação para o sucesso, políticas e actores. IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Madeira, Funchal.
- BAKHTIN, M. (1989). Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela. Ensayos sobre Poética Histórica, in *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- COLÁS, P. (2002): El análisis cualitativo de datos, in Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid, McGraw-Hill, 225-249.
- CHAVES, E. (2003). *Modelos de Aprendizagem*. Disponível: <http://www.mathetics.net/pages/modelos.htm> [consultado em 27.07.06].
- FRASER, B. J. (1986). *Classroom Environment*. London: Croom Helm.
- GARCÍA ARETIO, L. (coord.); RUIZ, M.; DOMÍNGUEZ FIGAREDO, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- NAIR, C. S. (1999). *Transition from senior secondary to higher education: a learning environment perspective*. WA: Curtin University of Technology.
- PEREIRA, A.; QUINTAS, A.; MOTA, J. C.; MORGADO, L.; AIRES, L. (2003). Contributos para uma pedagogia do ensino pós-graduado: proposta de um modelo. *Revista Discursos, Série "Perspectivas em Educação"*, *Novos Rumos e Pedagogia em Ensino a Distância*, pp. 39-51. Lisboa: Universidade Aberta.
- REBOLLO, M. A. (2001). *Discurso y Educación*. Sevilla: Mergablum.
- ZAVALA, I. (1991). *La posmodernidad y Mijail Bajtin: una poetica dialógica*. Madrid: Espasa Calpe.

