

COMUNIDADE VIRTUAL E SENTIDO DE COMUNIDADE NA APRENDIZAGEM VIRTUAL. A TURMA VIRTUAL.

José Mota & Nelson Jorge

INTRODUÇÃO

O factor fundamental que manteve o ensino a distância, durante décadas, numa situação de menoridade face ao ensino presencial passava, precisamente, pela percepção de que a ausência de um grupo e a conseqüente inexistência de um contexto de aprendizagem levariam, inevitavelmente, a uma aprendizagem de qualidade inferior. Nessa perspectiva, concorde-se ou não com os fundamentos e a validade dessa percepção, o ensino a distância era visto como uma alternativa secundária de formação, destinado aos que, por razões várias, não podiam frequentar o ensino presencial (o ensino “a sério”). Ora, o facto de o ensino *online* poder contar com um grupo de aprendizagem, suportado pelas capacidades de comunicação oferecidas pelas tecnologias actuais, permitiu-lhe, finalmente, constituir-se como alternativa credível face ao ensino presencial, oferecendo as suas próprias vantagens e benefícios no quadro de uma formação cuja diferença não é percebida já em termos de constrangimentos ou grau de qualidade mas sim de oportunidades e preferências pessoais. Apesar das desconfianças iniciais relativamente à capacidade de os contextos *online* gerarem uma presença social forte e um nível relacional e de interacção comparáveis aos contextos presenciais, a literatura nesta área tem demonstrado tratar-se de uma falsa questão (Spears et. al, 2000; Quintas-Mendes, Morgado & Amante, 2006), já que estes aspectos atingem níveis equivalentes e, por vezes, superiores nos contextos *online*.

No entanto, existem alguns factores problemáticos que persistem relativamente ao ensino a distância/*online*. Os dois mais relevantes referidos por Rovai (2002b) são a proclamada taxa de desistências, consistentemente superior às encontradas no ensino presencial (embora alguns destes estudos sejam anteriores à emergência do ensino *online*, não entrem em linha de conta com as circunstâncias específicas, e bem diversas, em que muitos estudantes se inscrevem no ensino a distância e não considerem a qualidade e

solidez dos cursos analisados) e a alegada percepção por parte de alguns estudantes e professores de que a qualidade da aprendizagem realizada é baixa (Abrami & Bures, 1996; cf. Rovai, 2002b), embora hajam estudos que demonstram que os resultados obtidos em ensino a distância podem ser equivalentes ou superiores relativamente aos obtidos no ensino presencial (Verduin & Clark, 1991; cf, Rovai, 2002b).

Apoiando-se em Tinto, Rovai (2002a) defende que uma resposta eficaz a estas duas questões passa pelo sentido de comunidade (*sense of community*) que se consiga estabelecer entre os participantes num curso, de modo a dar-lhes o suporte emocional e o grau de satisfação que, por um lado, reduzirão os riscos de desistência e, por outro, aumentarão a qualidade das aprendizagens.

Nesse sentido, Rovai (2002a) identifica 4 dimensões essenciais que definem, segundo ele, uma turma enquanto comunidade:

- 1) espírito de grupo, relativa ao reconhecimento de pertença a uma comunidade, que inclui sentimentos de amizade, coesão e ligação emocional;
- 2) confiança, que encerra as componentes de credibilidade e benevolência, e sem a qual o espaço de aprendizagem acaba por ser preenchido quase totalmente pela presença do professor;
- 3) interação, elemento essencial para o desenvolvimento do sentido de comunidade, e que pode ser de natureza sócio-emocional ou estar relacionada com a realização de uma tarefa;
- 4) partilha de expectativas e objectivos de aprendizagem, que leva a que os estudantes sintam que as suas necessidades educativas estão a ser satisfeitas através da sua participação activa na comunidade e que acrescenta uma forte dimensão social à aprendizagem.

Num estudo realizado em 2002, Rovai (2002b) procurou investigar a existência entre o sentido de comunidade e a aprendizagem cognitiva em ambiente *online*. Segundo o autor, embora as vantagens da existência de uma comunidade forte estejam amplamente referidas na literatura do campo – redução do nível de desistências, aumento do empenho em objectivos comuns e na cooperação entre os participantes, no grau de satisfação ou na

motivação para aprender – não existem dados concretos sobre o seu impacto positivo no grau e qualidade das aprendizagens cognitivas realizadas.

Apoiando-se numa Escala de Comunidade da Turma (*Classroom Community Scale*) desenvolvida por si (e em fase de publicação) e em auto-relatórios (*self-reports*) dos estudantes sobre a sua aprendizagem, Rovai concluiu que existia, de facto, uma relação significativa entre sentido de comunidade e a aprendizagem cognitiva percebida pelos estudantes num contexto de aprendizagem *online*. Segundo o autor, este estudo fornece evidências quanto a quatro aspectos fundamentais:

- a) os estudantes *online* podem sentir-se ligados (*connected*) à comunidade virtual da turma;
- b) os estudantes com um sentido mais forte da comunidade tendem a exhibir níveis mais elevados de aprendizagem cognitiva percebida;
- c) as participantes do sexo feminino tendem a ter um maior sentido de ligação e de aprendizagem cognitiva percebida do que os estudantes do sexo masculino, o que sugere a existência de diferenças relativas ao género (como, por exemplo, os padrões de comunicação característicos de cada um deles);
- d) a identidade étnica e os conteúdos do curso não parecem ter qualquer efeito sobre o sentido de comunidade ou a aprendizagem cognitiva percebida.

No entanto, Rovai adverte para o facto de não se poder interpretar estes resultados como significando que existe uma relação causal entre o sentido de comunidade e a aprendizagem cognitiva. De acordo com o autor, existe claramente uma relação, mas não é possível, com os dados que possui, caracterizá-la de forma clara, pois tanto pode uma variável potenciar (numa relação causal) a outra como vice-versa, podendo ainda verificar-se a existência de uma terceira variável desconhecida relacionada com estas e que explique a relação entre elas.

Se no seu artigo do mesmo ano já aqui referido (2002a) Rovai identificava 7 aspectos fundamentais na construção e manutenção de um sentido de comunidade *online* – distância transaccional, presença social, igualdade social, actividades em pequeno grupo,

facilitação do grupo, estilo de ensino e estágio de aprendizagem, e tamanho da comunidade – embora caracterizando-os apenas em traços gerais, neste seu estudo é ainda mais sucinto no que se refere às medidas e formas de actuação concretas que podem promover e consolidar esse sentido de comunidade. De facto, e apoiando-se em Harasim, Hiltz, Teles & Turoff (1995, cf. Rovai, 2002b), Rovai afirma que cabe ao professor *online* tornar o ambiente de aprendizagem tão próximo quanto possível de uma sala de aula, adiantando que esse sentido de comunidade, eventualmente o alicerce da educação *online*, pode ser criado através da combinação de competências de facilitação, actividades que reforcem o espírito de grupo e a interacção no grupo. Segundo o autor, torna-se necessário “[to] identify ways in which *online* faculty can add value to the *online* learning experience, particularly regarding course design and pedagogy that promote higher levels of sense of community and learning” (Rovai, 2002b: 330). Mas a verdade é que existem diversos autores com trabalho relevante nestas matérias, que pode ajudar a compreender e a dar resposta a muitas das questões levantadas por Rovai, e que este nem sequer menciona ou refere. São exemplos disso (e não temos aqui qualquer pretensão de exaustividade) Palloff & Pratt, Gilly Salmon ou Garrison & Anderson.

Palloff & Pratt (1999) não têm quaisquer dúvidas quanto ao papel fundamental que a comunidade de aprendizagem desempenha no ensino *online*. Dizem estes autores:

In distance education, attention needs to be paid to the developing sense of community within the group of participants in order for the learning process to be successful. The learning community is the vehicle through which learning occurs *online*. Members depend on each other to achieve the learning outcomes of the course (...) Without the support and participation of a learning community, there is no *online* course. (op.cit. pp. 29)

A verdade, contudo, é que não basta ter um grupo e um contexto que possibilite a comunicação para que exista interacção de qualidade e se desenvolva um sentido de comunidade de aprendizagem (op. cit.), nem o facto de os estudantes interagirem entre si garante que a aprendizagem se processe de modo adequado e pertinente, como reconhece Rovai (2002a). É necessário assegurar que o ambiente de aprendizagem é propício à

interacção e ao estabelecimento de um espírito de grupo, por um lado, e que os estudantes constroem um conhecimento correcto e relevante das matérias em estudo, por outro.

Para Palloff & Pratt, é crucial facilitar o relacionamento entre os estudantes e estabelecer regras consensualizadas sobre a participação, assumindo o professor uma postura flexível e que permita acomodar aquilo a que chamam “the personal agendas of the learners” (op. cit.: 29). Outro aspecto importante prende-se com a criação e manutenção de um espaço de natureza social, onde os estudantes possam desenvolver uma interacção mais informal e não centrada nos conteúdos do curso, próximo daquilo que Rovai designa como interacção sócio-emocional (2002a). Para estes autores, a capacidade para colaborar e para construir significado e conhecimento de forma partilhada é um indicador claro de que se constituiu, de facto, uma comunidade virtual de aprendizagem, e exprime-se nas seguintes formas (Palloff & Pratt, 1999):

- Interacção activa, envolvendo quer os conteúdos do curso, quer comunicação a nível mais pessoal;
- Aprendizagem colaborativa, evidenciada por comentários dos estudantes dirigidos sobretudo a outros estudantes, e não ao professor;
- Conhecimento socialmente construído, evidenciado pela concordância ou o questionamento com a intenção de alcançar um acordo relativo ao significado;
- Partilha de recursos entre os estudantes;
- Expressão de apoio e encorajamento entre os estudantes, bem como a disponibilidade para avaliar criticamente o trabalho dos outros.

Palloff e Pratt enfatizam ainda a necessidade de o professor se manter activamente empenhado no processo, no sentido de evitar a construção de uma comunidade com fortes laços sociais mas em que se processa pouca aprendizagem, orientando os estudantes na direcção correcta e recentrando o enfoque nos objectivos de aprendizagem que constituíram, afinal, o ponto de partida da comunidade: «It is the development of a strong *learning community* and not just a social community that is the distinguishing feature of computer-mediated distance learning» (op. cit.: 32).

Também Gilly Salmon coloca a construção da comunidade no centro da aprendizagem *online*, inserindo-se claramente numa abordagem sócio-constructivista (2000). Para esta autora, o sucesso na aprendizagem *online* passa pela criação e aprofundamento de uma comunidade de partilha e colaboração que se desenvolve em 5 estádios, em que o nível de interacção vai gradualmente aumentando, e em que os participantes vão contribuindo para a construção partilhada do conhecimento mas, simultaneamente, encontrando resposta às suas necessidades individuais de aprendizagem com suporte no grupo e no e-moderador (*e-moderator*), designação adoptada por Salmon para referir o professor/tutor *online*. O trabalho deste é precisamente facilitar os processos de interacção e de trabalho, de modo a que a aprendizagem evolua satisfatoriamente e o grupo vá progredindo ao longo dos estádios previstos no modelo. Um dos factores cruciais neste modelo passa pelo desenho de actividades que promovam uma aprendizagem activa e que suportem a dimensão social pretendida, e que Salmon apelida de *e-tivities* (2002). Estas actividades são, segundo a autora, motivadoras e significativas, baseiam-se na interacção textual assíncrona entre os participantes e são desenhadas e orientadas por um e-moderador.

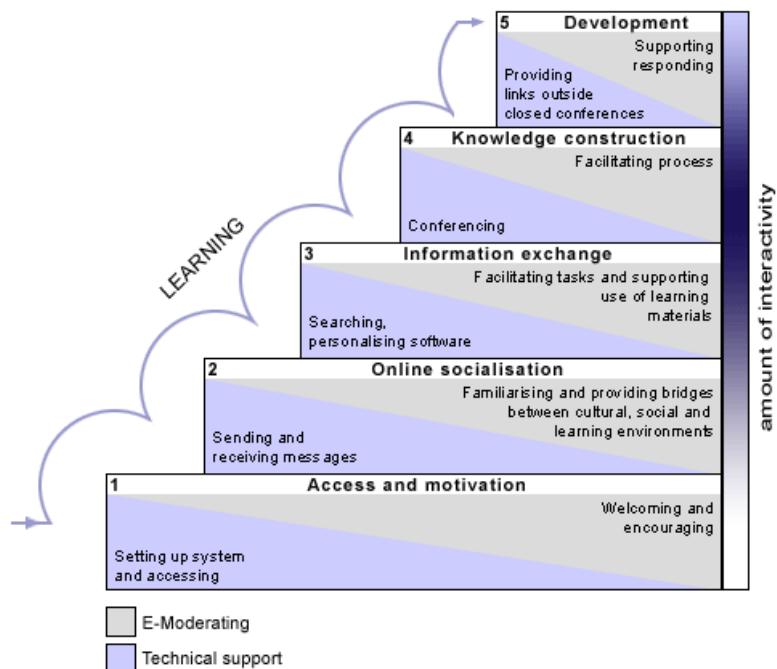


Figura 1 – Modelo de 5 estádios de Gilly Salmon (2000)

Como será fácil reconhecer, a contribuição de Salmon vai ao encontro de muitos dos aspectos fundamentais identificados por Rovai na construção e manutenção de um sentido de comunidade *online*, e referidos anteriormente.

O modelo teórico elaborado por Garrison, Anderson & Archer (2000) para o ensino *online* (cuja parte relativa à Presença Social surgiu em 1999 e contou com a colaboração de Rourke), e posteriormente desenvolvido por Garrison & Anderson (2003), é geralmente considerado como uma das propostas mais completas e integradas no que se refere ao ensino universitário *online*. Ele constitui uma abordagem equilibrada na confluência entre uma perspectiva construtivista da aprendizagem e do conhecimento, baseada na interação e no trabalho colaborativo, e a procura da garantia de qualidade e rigor que devem nortear a formação académica. Segundo estes autores (2003), o que o *e-learning* proporciona, através do suporte à comunicação assíncrona e colaborativa, é a concretização desse ideal tradicional da educação como uma comunidade crítica de aprendentes, tendente à realização de uma aprendizagem relevante, significativa e continuada. Estes autores partem também da premissa que uma comunidade de aprendentes é um elemento essencial e constitutivo de uma experiência educativa em que o objectivo desejado seja aquilo que designam como «higher-order learning» (op. cit.: 22), e que definem como, citando Lipman, «higher-order thinking that is conceptually rich, coherently organized, and persistently exploratory» (idem).

Essa «comunidade de inquirição» (*community of inquiry*) envolve três elementos críticos, que interagem entre si e se influenciam mutuamente: a presença cognitiva, a presença social e a presença de ensino. A **presença cognitiva** é entendida como a capacidade dos estudantes construir e confirmarem significados através da reflexão e do discurso numa comunidade crítica de inquirição. Ou seja, é ela que garante que ocorrem aprendizagens relevantes num ambiente que suporta o desenvolvimento de capacidades de raciocínio complexo e crítico. A **presença social** refere-se à capacidade dos participantes nessa comunidade para se projectarem social e emocionalmente enquanto pessoas reais, através dos meios de comunicação utilizados. Nesse sentido, é essencial garantir o estabelecimento de um ambiente em que os estudantes se sintam à vontade e em segurança para exprimir as suas ideias num contexto colaborativo. A **presença de ensino** define-se como o desenho, a facilitação e a orientação de processos cognitivos e

sociais no sentido de alcançar resultados de aprendizagem que sejam significativos a nível pessoal e relevantes do ponto de vista educativo. Ela constitui aquilo que o professor faz para criar uma comunidade de inquirição que inclui tanto a presença cognitiva como a presença social.

No processo de criação de uma presença de ensino efectiva, o professor desempenha três funções fundamentais: desenho e organização, facilitação do discurso e instrução directa. **Desenho e organização** refere-se ao processo de estruturação e planeamento do processo de aprendizagem, bem como ao seu acompanhamento. **Facilitação do discurso** prende-se com a promoção, suporte e regulação das interacções e das discussões, assegurando a construção de significado e a compreensão mútua. **Instrução directa** está associada ao papel do professor enquanto especialista, providenciando informação, clarificando mal-entendidos ou interpretações erróneas dos conteúdos e orientando as discussões e a aprendizagem para se alcançarem resultados relevantes. Contudo, importa referir que, embora os autores atribuam este papel importante ao professor em termos da presença de ensino, ressalvam que, numa *comunidade de inquirição*, todos os participantes têm a possibilidade de contribuir para essa mesma presença de ensino. À medida que os participantes se vão desenvolvendo social e cognitivamente, a presença de ensino vai-se tornando gradualmente mais distribuída. Garrison & Anderson incluem ainda muitas orientações concretas e práticas de como o professor *online* deve actuar de modo a construir e manter essa *comunidade de inquirição* que, no fundo, promove elevados níveis de sentido de comunidade e de satisfação e qualidade na aprendizagem, aspectos centrais nas preocupações de Rovai.

OBJECTIVOS

Como vimos, o sentido de comunidade terá que ser forçosamente considerado um factor-chave no sucesso da aprendizagem a distância/*online*, quer no que se refere ao controlo das taxas de desistência, quer relativamente à percepção e ao grau de satisfação que os estudantes têm da sua aprendizagem, quer ainda no que concerne à qualidade das aprendizagens realizadas face aos objectivos e conteúdos de um curso.

Nesse sentido, pretende-se analisar neste estudo em que medida os participantes no curso em Pedagogia do *e-Learning* consideram fazer parte de uma comunidade virtual de aprendizagem, e quais as diferenças mais relevantes que encontram entre essa comunidade e uma comunidade de aprendizagem presencial.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTO

Elaboração do Guião de Entrevista

A metodologia utilizada consistiu na elaboração de um guião de entrevista e posterior realização da entrevista aos estudantes de um curso *online*, designado por MPeL¹. O guião elaborado continha questões relacionadas com diversas temáticas da disciplina Psicologia e Internet, nomeadamente:

1. A Formação de Impressões.
2. As Amizades na Internet.
3. Dinâmica dos Grupos Virtuais.
4. Comunidade Virtual e Sentido de Comunidade na Aprendizagem *Online*. A Turma Virtual.
5. Factores de Stress e Insatisfação num Curso *Online*.

No entanto, e como já foi referido anteriormente, a presente investigação debruça-se sobre a opinião dos participantes relativamente à existência ou não de uma comunidade virtual de aprendizagem neste curso. Deste modo, serão apenas consideradas as questões incluídas no guião de entrevista relativas ao tópico 4. *Comunidade Virtual e Sentido de Comunidade na Aprendizagem Online. A Turma Virtual*.

Numa primeira fase constituíram-se as equipas de trabalho, compostas por dois elementos, e distribuíram-se os temas pelas equipas. De início os participantes

¹ Curso de Pós-graduação/Mestrado em Pedagogia do e-Learning da Universidade Aberta, ano lectivo 2006/2007

elaboraram questões diversas independentemente do seu tema de investigação. Esta foi a fase de *brainstorming* de perguntas colocadas num fórum de discussão para serem comentadas e discutidas pelos restantes participantes. Este método permitiu recolher diversas perguntas sobre cada tema para que, na fase seguinte, fosse feita uma selecção das mais significativas e pertinentes para o estudo em questão. Após a selecção de questões por parte de cada equipa, o professor reuniu as diferentes propostas e sintetizou tudo no Guião de Entrevista, utilizado na fase seguinte.

Realização das entrevistas

As entrevistas foram realizadas entre os elementos de cada equipa, ou seja, se os elementos A e B constituem uma equipa, então A entrevista B e vice-versa. Sendo este um curso em regime de *e-Learning*, onde os seus participantes interagem num mundo *online*, considerou-se apropriada a realização de entrevistas *online*, sendo por isso o método adequado tendo em conta a temática da presente investigação.

De acordo com o Projecto EORMVYE², a entrevista *online* constitui um novo método que, utilizado apropriadamente, pode ser uma ferramenta metodológica valiosa para investigadores. Este tipo de entrevista apresenta vantagens e desvantagens quando comparada com a entrevista “cara-a-cara” (“face-to-face”).

De um modo geral, a entrevista *online* permite:

- realizar entrevistas com pessoas dispersas geograficamente;
- entrevistar indivíduos ou grupos de difícil acesso;
- reduzir os custos associados com deslocações e estadias;
- obter a entrevista em formato digital, de um modo imediato;
- reduzir os efeitos visuais do entrevistador sobre o entrevistado;
- realizar a entrevista utilizando apenas um computador com ligação à Internet.

² "Exploring *Online* Research Methods in a Virtual Training Environment"

Por outro lado, existem algumas limitações tais como:

- a possível falta de atenção e a exigência de um elevado nível de motivação e interesse por parte do entrevistado;
- a ausência de comunicação não verbal;
- a necessidade dos participantes possuírem competências tecnológicas para realizarem a entrevista;
- a incapacidade de verificar a identidade do entrevistado.

Dentro das entrevistas *online* estas podem ser feitas de um modo síncrono ou assíncrono. Em contraste com as entrevistas *online* assíncronas, existem poucos estudos académicos sobre as vantagens e limitações das entrevistas *online* síncronas. Contudo, tal como Chen e Hinton (1999, cf. Projecto EORMVYE, *online*) observaram, as entrevistas *online* síncronas oferecem maior espontaneidade do que as assíncronas uma vez que as respostas dos entrevistados são imediatas.

Deste modo, optou-se pela realização de entrevistas *online* síncronas, possibilitando a realização das mesmas encontrando-se o entrevistado e o entrevistador em locais geograficamente diferentes, a obtenção dos dados da entrevista em suporte digital, e utilizando como recursos apenas um computador com ligação à Internet. Não existindo neste caso quaisquer problemas pelos utilizadores quanto à utilização da tecnologia, nem falta de motivação e interesse, uma vez que o estudo refere-se à experiência vivida pelos participantes da entrevista e do estudo simultaneamente, a única limitação foi o facto da entrevista síncrona exigir uma data definida para a realização da mesma, contrapondo à entrevista *online* assíncrona onde se utiliza, por exemplo, o correio electrónico. No entanto, em comparação com uma entrevista “cara-a-cara”, esta é uma limitação comum. Após a realização das entrevistas, agruparam-se as respostas de todos os participantes de acordo com o tema de investigação de cada equipa. A análise das respostas será discutida no ponto seguinte.

ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

O Guião de Entrevista é constituído por vinte e três questões, das quais quatro são relativas ao Tópico 4. *Comunidade Virtual e Sentido de Comunidade na Aprendizagem Online. A Turma Virtual*. As questões incluídas neste tópico são as seguintes:

A. Considerando que a nossa comunidade virtual aqui no MPEL representa uma turma virtual, que características apresenta que se assemelham ou diferem de uma turma presencial?

B. Como descreverias esta Turma? Como um conjunto de indivíduos isolados, como um conjunto de sub-grupos fortes mas com poucas ligações entre si ou como uma grande família?

C. Pessoalmente sentes um verdadeiro sentido de pertença à turma? Esse sentimento de pertença parece-te mais fraco, mais forte ou igual ao que sentiste com outras turmas ou grupos no teu passado? Como achas que no futuro recordarás esta turma?

D. Em algum momento do curso passaste momentos de dificuldade em que tenhas recebido o apoio da turma? Esse apoio foi para ti muito importante?

Relativamente à primeira questão, as respostas dadas abrangeram várias características tanto nas semelhanças como nas diferenças entre uma turma virtual e presencial, havendo um conjunto de respostas comuns a vários entrevistados.

Várias respostas referiram como semelhança o facto da aprendizagem ser o eixo em comum entre uma turma virtual e presencial. Destaca-se uma resposta que realça este ponto: «O objectivo é aprender e como tal é um denominador comum a uma turma presencial ou virtual. Esta é a maior semelhança.».

Outro ponto em comum bastante referido foi a heterogeneidade dos participantes, havendo também quem tenha referido que não encontra diferenças entre estes dois contextos de aprendizagem.

Como diferenças mais significativas destacam-se a ausência do espaço físico e o modo de comunicar e interagir com professores e estudantes. Contudo, estas diferenças não impedem a formação de grupos devido às afinidades criadas entre os estudantes, características estas referidas como comuns entre uma turma presencial e virtual. Existem

até entrevistados que referem que no contexto *online* consegue-se uma maior proximidade entre professores-alunos e entre alunos-alunos, aliada a uma forte componente relacional, como é referido na seguinte intervenção: «As relações entre as pessoas. É normal em presencial formarem-se grupos o que aqui também acontece. Diferenças: a comunicação, a proximidade entre pessoas que pelas *n* diferenças que nos separariam presencialmente aqui são desvalorizadas. Por exemplo, a proximidade entre professores e alunos, entre colegas com grandes diferenças de idade, interesses e vivências.».

Outra diferença encontrada foi o elevado número de participações que os estudantes têm de realizar, o que difere do contexto presencial onde os estudantes podem estar apenas “presentes”, tal como é referido na seguinte resposta: «Difere, quanto a mim pelo grau de intensidade com que a participação acontece na sala de aula virtual. Aqui, não é possível estar na aula só de corpo presente, como tantas vezes estivemos no presencial...».

Quanto à questão B, mais de metade dos entrevistados referiu na sua resposta a existência de sub-grupos na comunidade do MPEL. Desses, a maioria fala em sub-grupos fortes com ligações entre si: «Descreveria esta turma como um conjunto de sub-grupos fortes com bastantes ligações entre si», havendo também quem faça referência à existência desses grupos mas sem ligações fortes que os unam: «subgrupos fortes mas com poucas ligações entre si» e ainda quem se sinta integrado nesses mesmos grupos: «Considero que pertença a um sub-grupo forte.». Um entrevistado refere que isso se evidencia pela amizade e pela camaradagem revelada entre alguns membros, havendo outros que fazem referência à interacção, colaboração e afinidades que se podem “observar”: «...uma conjunto de afinidades e que encontraram uma identidade colectiva, sobressaindo alguns subgrupos fortes com maior ligação social. Eu diria que se trata de um conjunto de indivíduos em interacção intensa, e de forma colaborativa.». Um dos entrevistados põe em causa a origem das ligações do grupo: «Sinto a existência de subgrupos ... não sei se são fortes ou ténues ...mantêm ligações entre si ...até porque a isso são obrigados ...tenho algumas dúvidas se não será mesmo só por isso em alguns casos.».

São poucos os estudantes que consideraram o grupo como um conjunto de indivíduos isolados. Foram mais aqueles que referiram a coexistência de alguns indivíduos isolados

e de sub-grupos, outros considerando que teriam começado por serem indivíduos isolados evoluindo para o contexto de grupo: «Penso que começou como um conjunto de indivíduos isolados, mas já está num estágio de formação de um conjunto de subgrupos fortes» e houve também quem afirmasse que a turma é um conjunto de indivíduos isolados com diferentes destaques na turma: «...um conjunto de indivíduos isolados, mas onde há indivíduos que se destacam pela sua maior presença nas discussões.».

Nenhum dos estudantes respondeu positivamente à questão de se poder ver a turma como uma grande família, pois consideram que os laços que se criaram entre eles estão longe de serem aqueles que se verificam na família: «... não me sinto nada em família ...».

Há ainda quem não identifique a sua resposta com nenhuma das opções apresentadas na questão e consideram a turma como sendo um grande grupo, coeso e solidário.

Relativamente à questão C, as opiniões dividem-se quanto ao sentido de pertença à turma. Apesar de existirem bastantes respostas negativas, a maioria respondeu que sente pertença à turma. Contudo, este sentimento de pertença pode ter surgido da criação de ligações de companheirismo entre os colegas ou simplesmente consequência do tempo em que os estudantes interagiram nesta comunidade. Aqueles que não manifestaram sentimentos de pertença justificaram-no devido às características da sua personalidade, ao facto de serem desconsiderados pelo grupo e outros que interagem mas não se sentem relacionalmente atraídos pela turma.

Quanto à comparação do sentimento de pertença nesta turma com outra em que os inquiridos teriam feito parte anteriormente, as respostas variaram de entre as opções apresentadas na questão e foram, todas elas, respostas que apresentaram ideias diferentes. Alguns entrevistados manifestaram dificuldade em fazer essa comparação, outros consideraram o grau de pertença igual àquele que surgiria numa turma presencial como se verifica em «... mas esta situação também é perfeitamente possível em grupos presenciais ...» e «...com estas o sentimento é igual ao que já senti antes no presencial». Ainda em relação a este ponto registaram-se respostas que consideraram a pertença superior, outros consideraram-na inferior, houve também quem afirmasse que nunca o sentira em contexto presencial, e por fim a ideia de que o sentimento de pertença depende unicamente das pessoas com quem se lida, realidade *online* ou presencial, como podemos

verificar no excerto: «Igual como referi depende da sorte de quem se encontra pela frente.....e obviamente de quem nos atura.».

Quanto à questão de como vão recordar a turma do MPeL, a grande maioria dos entrevistados afirmou ir fazê-lo de forma positiva. Apesar de quase todos os estudantes perspectivarem diferentes recordações, estes garantem que se lembrarão da turma com prazer, como uma experiência interessante e diferente que lhes marcou esta fase das suas vidas. Na entrevista foram referidos aspectos como a nostalgia que poderá surgir e foi dado ênfase ao facto de ser, para quase todos os entrevistados, a primeira experiência tida neste âmbito. Outro aspecto mencionado foi a recordação, essencialmente, dos colegas com quem mais se interagiu. Uma grande minoria dos estudantes inquiridos afirmou que se lembrará da turma unicamente como isso, uma turma, não associando a esta qualquer emoção.

No global das entrevistas analisadas, no contexto da questão D, apenas uma minoria respondeu que não sentiu dificuldades em vários momentos do curso em que se realizaram inúmeros trabalhos. Num caso específico, foi referido que as pessoas se juntam e servem de suporte ao trabalho dos outros e vice-versa, tendo este desvalorizado a ideia de “colectivo” e caracterizado as relações no MPeL como fugazes: «...aqui neste MPeL as pessoas suportam-se por questões de prazos de entrega de trabalhos, isso mais do que qualquer outra coisa. Mas não me lembro de ter necessitado de suporte dum colectivo... aqui no on-line ou ali no presencial. Aliás, acredito pouco nos interesses colectivos e nas posturas colectivas. Tudo demasiado fugaz para ser credível.».

Dos restantes que terão sentido dificuldades, estas assentam na utilização das ferramentas de trabalho, em situações de desânimo ou fragilidade que surgiram como consequência de resultados abaixo das expectativas e ainda quem não tivesse especificado as dificuldades que sentiu.

Na globalidade dos casos, aqueles que manifestaram aos seus colegas as suas dificuldades, foram auxiliados por alguns destes, sendo que noutros casos a ajuda surgiu de membros não participantes do curso do MPeL.

Os estudantes atribuíram diferentes graus de importância à ajuda recebida, havendo quem a classificasse como útil na execução das tarefas mas não desvalorizando esse auxílio

como um acto de apoio, carinho e coesão grupal. No geral estes valorizaram muito o facto dos colegas se terem mostrado preocupados com os problemas deles e se terem manifestado no sentido de melhorar as suas condições de trabalho ou estado de espírito. Em relação a este aspecto destacam-se as seguintes intervenções:

«O apoio que sentimos dos outros é sempre muito importante, porque representa uma manifestação de carinho. E quer o reconheçamos ou não, o carinho é um sentimento que nenhum de nós dispensa»

«... foi muito bonito e emocionante, sentir o apoio dos colegas todas as palavras que li foram sentidas como um miminho, num momento menos bom.»

« ...momentos em que sentia dificuldades (..) em que aparece sempre alguém pachorrentamente, disponível a conduzir-me na operacionalização e esclarecimento de dúvidas sentidas.»

CONCLUSÕES

Não nos parece possível extrair conclusões muito definitivas ou de grande alcance a partir dos dados recolhidos, de qualquer modo, existem alguns aspectos que nos parecem claros. O primeiro é o de que a aprendizagem representa um eixo comum entre as duas modalidades de ensino – presencial e *online* – ou seja, a razão que junta as pessoas numa tarefa comum. Um outro aspecto interessante é o facto de vários entrevistados referirem haver no ensino *online* uma maior proximidade entre os participantes (professores incluídos), com uma forte componente relacional, e a necessidade de os estudantes serem mais activos e participativos. Estes dados são consistentes com vários estudos realizados, mas contrariam aquilo que é ainda o senso-comum e o discurso menos informado sobre o ensino *online*. Por outro lado, também sugerem que, sendo estas preocupações centrais do modelo pedagógico adoptado no curso, esses princípios tiveram uma operacionalização positiva.

Se não pode considerar-se que em termos das percepções subjectivas dos participantes a turma constitua uma verdadeira comunidade de aprendizagem, também é verdade que são muito poucos os entrevistados que a considerem um conjunto de indivíduos isolados. Na maior parte dos casos, é percebida a existência de sub-grupos com relações relativamente fortes, havendo mesmo quem considere a turma um grupo coeso e solidário. Talvez a inclusão de uma expressão como “grande família” na pergunta, que aponta para laços afectivos muito fortes e profundos, tenha condicionado um pouco a análise dos entrevistados quanto à natureza das relações, levando à recusa de encarar o grupo-turma dessa forma global. Parece-nos emergir claramente das respostas que existe uma sociabilidade razoável e laços estáveis e positivos entre muitos dos estudantes, o que é visível no facto de, na maioria dos casos, aqueles que partilharam as suas dificuldades com colegas terem recebido ajuda, e haver uma grande valorização no facto de os colegas terem demonstrado preocupação e procurado melhorar as circunstâncias de trabalho ou o estado de espírito dos colegas confrontados com problemas.

Na generalidade dos casos, constata-se que os estudantes sentem que fazem parte de uma comunidade de aprendizagem, e que este sentimento é devido principalmente aos laços criados entre os estudantes referidos anteriormente, sendo este motivo também responsável pela recordação futura da turma por parte dos estudantes. Verifica-se também que o motivo pelo qual os estudantes não sentem pertença à turma se deve em grande parte a questões de personalidade, e que, nestes casos, apenas a experiência em si será futuramente recordada. De acordo com as respostas analisadas, verifica-se que os estudantes consideram a personalidade um factor importante quer para a criação da comunidade como para a integração na comunidade. Esta é, de facto, uma justificação apresentada por vários estudantes sobre o sentido de pertença ou não à turma do MPeL.

Em termos da metodologia adoptada, muitos dos aspectos que, em nosso entender, poderiam aumentar a validade e a eficácia deste estudo não eram compatíveis com as circunstâncias em que ele se realizou, e que são não só compreensíveis como também perfeitamente justificadas. Parece-nos, em primeiro lugar, que a entrevista teria que ser construída após a leitura de alguns textos de enquadramento, o que permitiria, por um lado, elaborar as questões de forma mais eficiente e melhor articulada com os fundamentos teóricos e objectivos do trabalho (neste caso, as perguntas foram o primeiro

aspecto a ser realizado) e, por outro, prever de maneira mais informada alguns aspectos relevantes relativamente aos dados recolhidos. Só para dar um exemplo, seria interessante analisar, até devido ao estudo realizado por Rovai, se existem ou não diferenças atribuíveis ao género, por este ser um aspecto relevante nesse estudo, não sendo tal possível porque não se previu a indicação do sexo dos respondentes.

Em segundo lugar, parece-nos que as perguntas utilizadas na entrevista não são muitas vezes suficientes para produzir dados adequados que permitam extrair conclusões razoavelmente fundamentadas. Uma hipótese seria trabalhar um pouco melhor a entrevista, de modo a torná-la mais eficaz (maior granularidade que possibilite uma análise mais fina das respostas; aperfeiçoamento das perguntas); outra seria complementá-la com uma análise das interações ocorridas (não necessariamente todas) que permitisse obter mais informação de qualidade sobre as questões em estudo.

Seja como for, e como já referimos, parece-nos existir uma percepção maioritária de que se desenvolveram laços sociais, nalguns casos fortes, e que existe suporte e solidariedade no grupo face aos estudantes que experimentam dificuldades, sejam elas relativas à tecnologia, conteúdos ou tarefas, sejam elas mais do foro pessoal ou emocional. Interessante seria procurar perceber, subsequentemente, qual a relação entre o grau de envolvimento social e a aprendizagem percebida pelos estudantes (como no caso do estudo de Rovai), ou em que medida e de que formas a construção desta dimensão social se relaciona com a aplicação do modelo pedagógico adoptado.

BIBLIOGRAFIA

Garrison, R. & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. London & New York: RoutledgeFalmer.

Palloff, R. & Pratt, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies For The Online Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Rovai (2002a). “Building Sense of Community at a Distance”. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 3, Nº1. Abril 2002.

Rovai (2002b). “Sense of Community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks”. *The Internet and Higher Education*. 5 (2002) 319-332.

Quintas-Mendes, A.; Morgado, L.; Amante, L. (2006). “Psicologia das Interações Online e E-Learning”. Comunicação apresentada nas I Jornadas do Centro de Estudos em Educação e Inovação, “Paradigmas Educacionais em Mudança”, Fundação Calouste Gulbenkian, 20-21 de Abril de 2006.

Salmon, G. (2002). *E-tivities: The Key to Active Online Learning*. London: Kogan Page.

Salmon, G. (2000). *E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online*. London: Kogan Page.

Spears et. al (2000). *Social Psychology Influence of ICT's on Society and their Policy Implications*. Amsterdão: Infodrome.

Projecto *Exploring Online Research Methods in a Virtual Training Environment*. Disponível online em <http://www.geog.le.ac.uk/orm/site/home.htm>. Secção consultada: *Interviews*. Disponível em <http://www.geog.le.ac.uk/orm/interviews/intintro.htm>. Acedido em 31 de Julho de 2006.