

REDES SOCIAIS E ESCOLA: ANTAGONISMO OU CONVERGÊNCIA?

Vera Monteiro, Alda Pereira

LE@D, Universidade Aberta

vera.monteiro@sapo.pt ; amp@univ-ab.pt

Resumo

Esta comunicação insere-se numa investigação que procura estudar a influência que uma comunidade de aprendizagem online, para alunos e professores do ensino secundário, em Portugal, pode ter enquanto elemento facilitador da aprendizagem dos alunos, com efeitos na formação de aprendentes ao longo da vida. Analisamos os dados recolhidos num questionário online, enviado a todos os membros. Emergem como determinantes na sustentação destas comunidades factores relacionados com o enriquecimento pessoal, expressos na valorização do acesso a oportunidades de aprendizagem únicas, assentes na curiosidade científica dos membros. A comunidade constitui-se como espaço de aprendizagem adequado para o desenvolvimento e cultivo do gosto por comunicar em torno de conteúdo científico e, por essa via, adequada para a formação de aprendentes ao longo da vida; dimensão essencial e que, do nosso ponto de vista, a escola não cumpre.

Palavras-chave: Comunidades de prática online, redes sociais, escola, jovens, internet

Abstract

This communication is part of an investigation that studies the influence that an online learning community, for students and teachers from secondary schools in Portugal, may have as a facilitator of student learning and in terms of the development of lifelong learners. We analyzed the data collected through an online survey, sent to all community members. As crucial factors that sustain this community, emerged the access to unique learning opportunities aligned with the scientific curiosity of the members. The community constitutes itself as a learning space suitable for the development and cultivation for communicating about scientific content. Thereby, suitable for the formation of lifelong learners; critical dimension that, from our point of view, the school does not fulfill.

Keywords: Online communities of practice, social networks, school, students, internet

1. INTRODUÇÃO

A presente comunicação insere-se no âmbito de uma investigação para doutoramento que pretende investigar a influência que um espaço social Web 2.0 pode ter na aprendizagem dos alunos de ciências, do ensino secundário e contribuir para a formação de aprendentes ao longo da vida.

Do nosso ponto de vista, os espaços sociais de aprendizagem proporcionados por diversas plataformas gratuitas, parecem especialmente adequados para uso educativo, facilitando interações e padrões de comunicação que podem aumentar o gosto por aprender. Em particular, por interagir em torno de conteúdo científico.

Encaramos esta comunicação como uma oportunidade para (1) partilha de alguns resultados preliminares quanto ao modo como a comunidade está a ser percebida pelos seus membros e (2) breve reflexão conjunta.

2. ESPAÇOS SOCIAIS ONLINE E EDUCAÇÃO FORMAL

Este item pretende problematizar a integração de espaços sociais online na educação formal. Em concreto, as práticas de ensino e aprendizagem que se podem desenvolver no seio destes espaços virtuais, assentes no desenvolvimento de competências de partilha, comunicação e interação em torno de um dado domínio. Encontramos na perspectiva das comunidades de prática (Wenger, 1998, 2002, 2011) uma forma de “multifaceta” a escola e de a adequar à contemporaneidade, complexa e imprevisível.

2.1 Jovens, escola e internet

Um estudo recente da UMIC (2010) acerca da utilização da internet em Portugal, revela que o seu uso por parte dos jovens (15-24 anos) é marcado pelo entretenimento (sobretudo, na área da música) e pela exposição social (contactos sociais dentro do grupo de amigos e constante (re)construção de um perfil pessoal, que se vai actualizando em fotografias e novos status).

Em termos educativos, a internet é usada por estes para procurar informação para a escola, seguida da pesquisa de definição de palavras e da procura ou verificação de factos. Ou seja, enquanto apoio à actividade educativa, a Internet está a ser usada para fazer o mesmo que se faz com os tradicionais livros de papel, embora de forma facilitada e mais abrangente, ainda que comportando mais riscos quanto à validade da informação encontrada. Regista-se um perfil de utilização marcado pela colecta de informação para ser debitada em trabalhos de pesquisa ou, na melhor das hipóteses, para ser discutida e problematizada em aula. Muitos jovens acabam por desenvolver uma habilidade para, intuitivamente, encontrarem coisas na web que muitos de nós

demoramos a encontrar. Passar-se-á o mesmo no que toca à análise dos conteúdos localizados? O jovem “digital” consegue ler nestes novos media, mas será que sabe escrever neles? E se sim, quão bem conseguem eles exprimir pensamentos próprios, argumentos, contra argumentos e emoções?

Em linha com estes dados, o estudo de Implementação do Projecto ‘Competências TIC, vol. 2’, conduzido em 2009 pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), do Ministério da Educação, conclui que, em sala de aula, a Internet é usada principalmente como “um recurso de pesquisa e de acesso à informação” (p.101). Os propósitos educacionais são, sobretudo, os do acesso e consumo de informação, em detrimento da produção de conteúdos. O mesmo estudo menciona fugazes exemplos de “outros recursos electrónicos potencialmente educativos e que permitem o ensino e aprendizagem em ambientes virtuais” (p.101), tais como fóruns ou grupos de discussão. Conclui que os propósitos que guiam os professores e alunos no uso das TIC, no processo de ensino aprendizagem, a nível do ensino secundário, “são marcados pelas exigências funcionais do “acesso à informação”” (p.103).

2.2 Redes Sociais e Comunidades de Prática: reinventar a escola

O termo rede social tornou-se numa palavra corrente, usada por todos, nas mais diversas circunstâncias e tendo em mente os mais diversos propósitos e contextos. Frequentemente, o termo é usado para nos referirmos aos mecanismos tecnológicos que suportam a rede ou proporcionam a ligação entre as pessoas. Porém, estas estruturas e serviços não são a rede, a rede são as pessoas e as relações entre elas (Hearn e Mendizabal, 2011). As redes são aqui entendidas como um conjunto de pessoas, locais ou objectos, que cada individuo constrói à sua volta, ao qual recorre para obter informação ou ajuda.

Ao colocar a tónica nas pessoas, no modo como interagem e recorrem umas às outras para aprenderem e resolverem problemas, Wenger, Tainer e de Laat (2011) encaram as redes como um dos aspectos através do qual a aprendizagem se manifesta como processo social.

Em termos de aprendizagens as redes comportam valor e riscos. O seu potencial para conexões espontâneas e imprevisíveis encerra inúmeras oportunidades de diálogo e

de acesso a recursos de aprendizagem importantes. Porém, dado não existir um comprometimento colectivo para com um único domínio de interesse, existem riscos de ruído e difusão (Wenger, Tainer e de Laat, 2011). As redes requerem um forte sentido de direcção e autonomia por parte dos indivíduos, características que dificilmente fazem parte do perfil de um adolescente. Estas potencialidades e riscos apontam para a relevância das comunidades de prática.

Nas comunidades existe uma intenção colectiva (ainda que tácita e distribuída) para avançar a aprendizagem num dado domínio. As pessoas usam a experiência dos outros como recurso de aprendizagem e unem-se para fazer face aos desafios que enfrentam, individual ou colectivamente.

Todavia, do nosso ponto de vista, estes espaços proporcionam e facilitam a interacção, mas não asseguram, por si só, a aprendizagem. A experiência será tão rica quanto os utilizadores estiverem dispostos a envolver-se nela. Que competências precisam os jovens e os professores para actuar e aproveitar o melhor dos dois espaços? Que oportunidades de aprenderem e se envolverem? Será que os jovens são inerentemente proficientes em termos de utilização da Web 2.0? E os professores?

A escola, as turmas, são pequenas comunidades, porém, a sensação é a de que têm falhado enquanto fonte de identidade para os jovens, por oposição a outras comunidades a que estes pertencem. Na maior parte do tempo, os alunos assumem um papel com o qual estão familiarizados, ainda que isso não implique um envolvimento intrínseco. Os esforços pessoais são frequentemente centrados na performance em testes e exames, na mecanização de rotinas de cálculo e questões-tipo, em detrimento da identificação de questões pessoais em torno dos temas em estudo e de iniciativas em prol dessas curiosidades.

Há claramente um desajuste entre as exigências actuais com que os jovens se deparam e o que a escola lhes propõe, que está a causar grande desconforto a todos, professores e alunos, como evidenciam estudos recentes no nosso país (Costa, 2010).

Temos uma escola cheia de tecnologias que, paradoxalmente, vive em função dos momentos pontuais de testes intermédios e exames. Toda a preparação de aulas e dos alunos é orientada em função disso. É, portanto, uma escola baseada no conteúdo e

na aquisição de conhecimento, na era das “relações sociais” e da comunicação. Que tipo de cidadãos estamos a preparar? Aqueles que memorizam e replicam informação? Ou aqueles que sabem como aceder-lhe, onde e como usá-la?

A mudança sustentável terá de ocorrer ao nível dos processos de interacção e de mediação das aprendizagens; sustentada por uma nova visão para a educação baseada em novos modelos de aprendizagem, facilitados pelas tecnologias (Dias, 2012) que catalisem o envolvimento pessoal dos actores. Não se trata de substituir todas as práticas pedagógicas. Trata-se de restabelecer o equilíbrio entre os vários tipos de aprendizagem (Siemens, 2006), de entre os quais salientamos a aprendizagem baseada em comunidades (presenciais, online, *blended*), com ênfase em formas de aprendizagem mais imersivas e contextualizadas. Esta visão da aprendizagem como processo de participação em comunidades de aprendizagem vai de encontro a um dos seis cenários antecipados pelo grupo da OCDE, *Schooling for Tomorrow* (secção III.1, p.28), em termos de possíveis sistemas de aprendizagem futuros.

Neste quadro, a participação em comunidades científicas como aprendiz (participação periférica legítima), poderia configurar-se como uma espécie de iniciação às práticas científicas, tal como elas se desenrolam no contexto real. Comunidades globais online e comunidades locais presenciais que, gradualmente, exporiam os jovens a práticas profissionais, que moldariam os seus modos de pensar, agir e de se envolverem em realidades científicas concretas. Comunidades no seio das quais teriam oportunidades de “aprender a ser” muito mais cedo na sua educação (Brown, 2005).

3. METODOLOGIA

Neste item descrevemos, de forma breve, a comunidade em estudo quanto ao seu perfil e funcionalidades tecnológicas e analisamos os dados recolhidos no questionário online difundido aos membros da comunidade, por e-mail.

3.1 Breve descrição da comunidade online

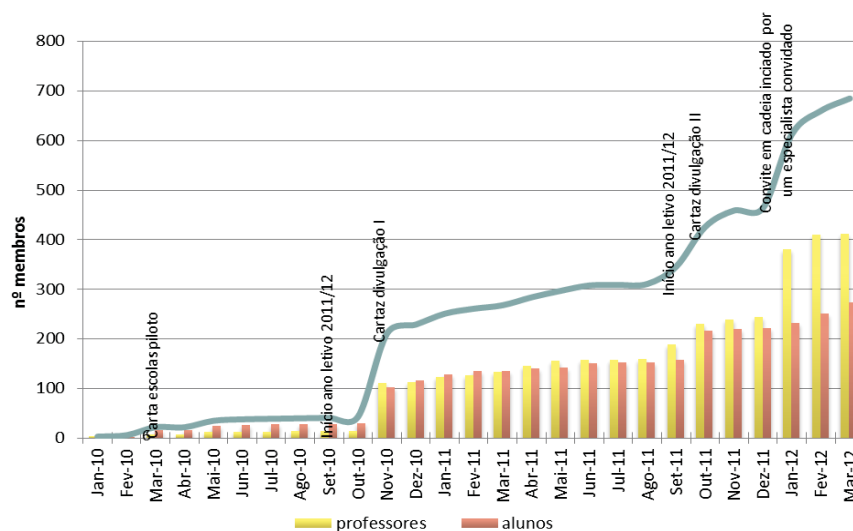
A comunidade em estudo dedica-se à discussão e partilha de conteúdos científicos. Destina-se aos alunos e professores do ensino secundário. Porém, entre os seus membros estão também estudantes e professores do ensino superior, investigadores e

outros interessados pela ciência. Os membros são voluntários e recorrem ao espaço se lhe reconhecerem interesse ou se for de encontro às suas necessidades. Acresce que não tem associada qualquer avaliação.

A comunidade opera em plataforma *Ning* e comporta múltiplos pontos de comunicação e partilha de conteúdo. Nomeadamente, vídeos, fotos, chat, fórum de discussão, blogues, apoio RSS, actualização das últimas actividades, perfis individuais dos membros e difusão de mensagens a toda a comunidade. Existe ainda ligação a dois canais exteriores: página *Facebook* e conta *Twitter*.

Sendo uma comunidade aberta, com possibilidade de consulta da quase totalidade do seu conteúdo, dispõe, no entanto, de um sistema moderação para evitar *spam*.

Gráfico 1. Evolução demográfica da comunidade



A actividade da comunidade é sustentada por uma agenda de conversas mensais com especialistas, do mundo académico ou empresarial, e outros eventos tais como videoconferências e concursos online. Em contínuo decorre o esclarecimento de questões colocadas pelos membros.

3.2 Recolha de dados

O questionário elaborado teve como objectivos:

- (a) Conhecer o valor real que a comunidade tem para os membros, quer em termos da percepção global que têm da mesma, quer em termos concretos das dimensões escolar, pessoal, colectiva e recursos;

- (b) Conhecer o tipo de envolvimento dos membros na comunidade, as razões para a participação activa ou episódica e as razões para a não participação expressa;
- (c) Conhecer as aspirações dos membros para a comunidade e como perspectivam o seu envolvimento nela.

Estruturámos o documento em 3 grupos, visando cada um dos propósitos anteriores, num total de 6 questões de resposta fechada. Tendo em conta o público-alvo, maioritariamente jovem, com inúmeras solicitações e afazeres, preocupamo-nos em assegurar um questionário claro, curto e rápido de preencher.

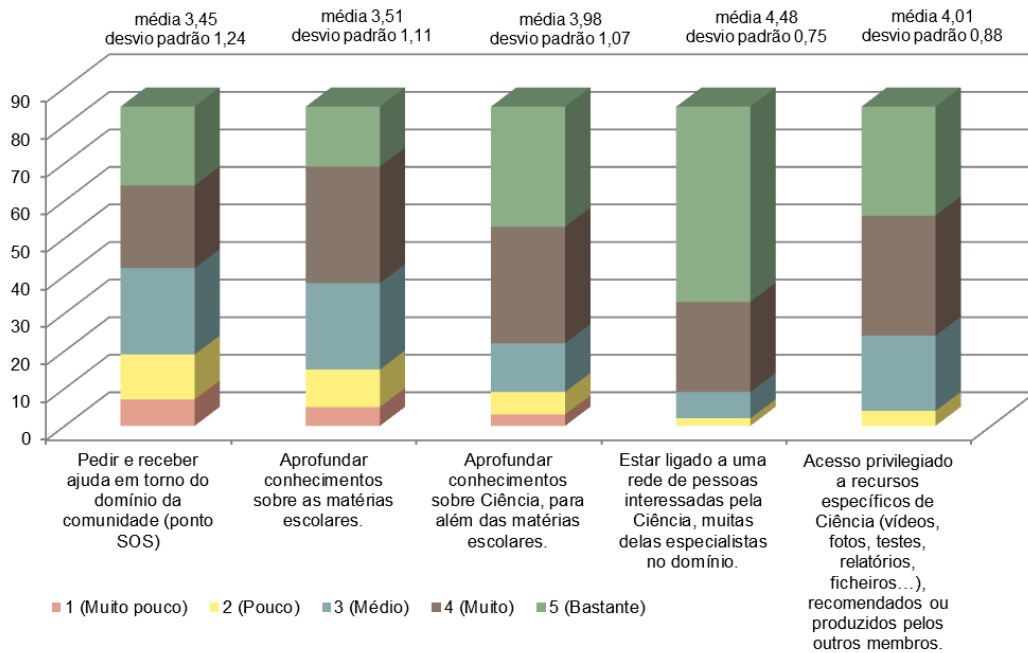
4. ANÁLISE DE DADOS

O questionário esteve disponível entre 1 e 15 de Junho de 2012. Findo este período, foram recolhidas 114 respostas. Se considerarmos os membros que acederam à comunidade nos últimos 6 meses, a taxa de resposta foi de 30.2%, valor satisfatório face à taxa média de devolução de 25%, para questionários online, indicada por Marconi e Lakatos (2005).

A maioria dos respondentes (63.92%) vê esta comunidade como um sítio credível para partilha de recursos e participação em discussões científicas. Percepcionam a comunidade não apenas como ponto de acesso a informação, mas também como local para comunicar em torno de conteúdo científico.

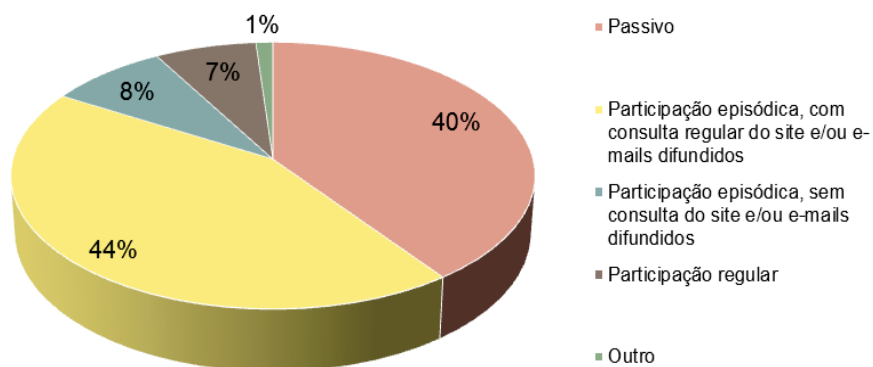
Valorizam-se as conexões e o potencial que isso contém em termos do aprofundamento da aprendizagem no domínio.

Gráfico 2. Valor da comunidade



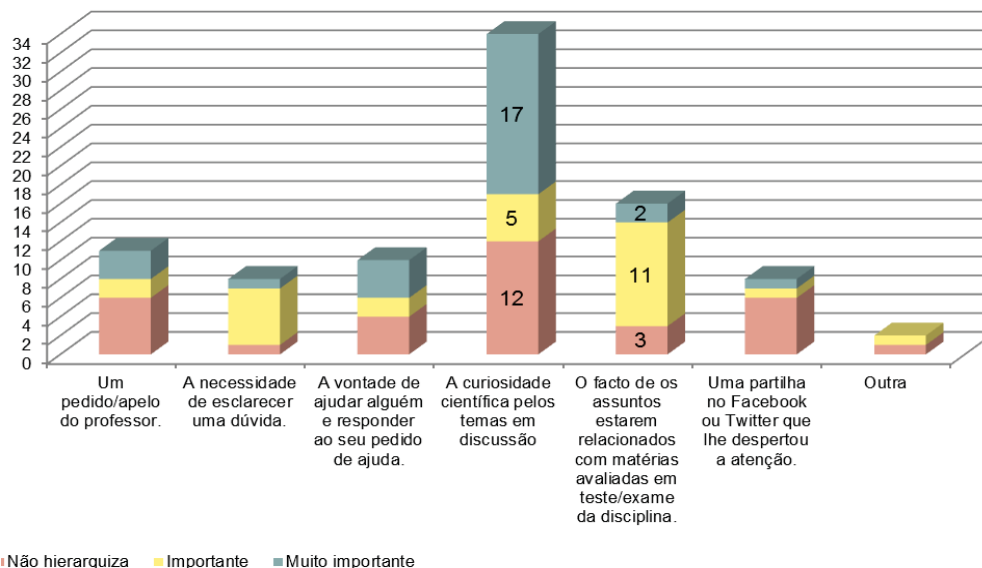
Em termos do perfil de envolvimento e participação na comunidade, apuraram-se valores típicos para comunidades desta natureza (Kuhlmann, 2010).

Gráfico 3. Perfil de envolvimento dos membros



De entre os membros que alguma vez participaram na comunidade, o que mais os impele é a curiosidade científica pelos temas em discussão.

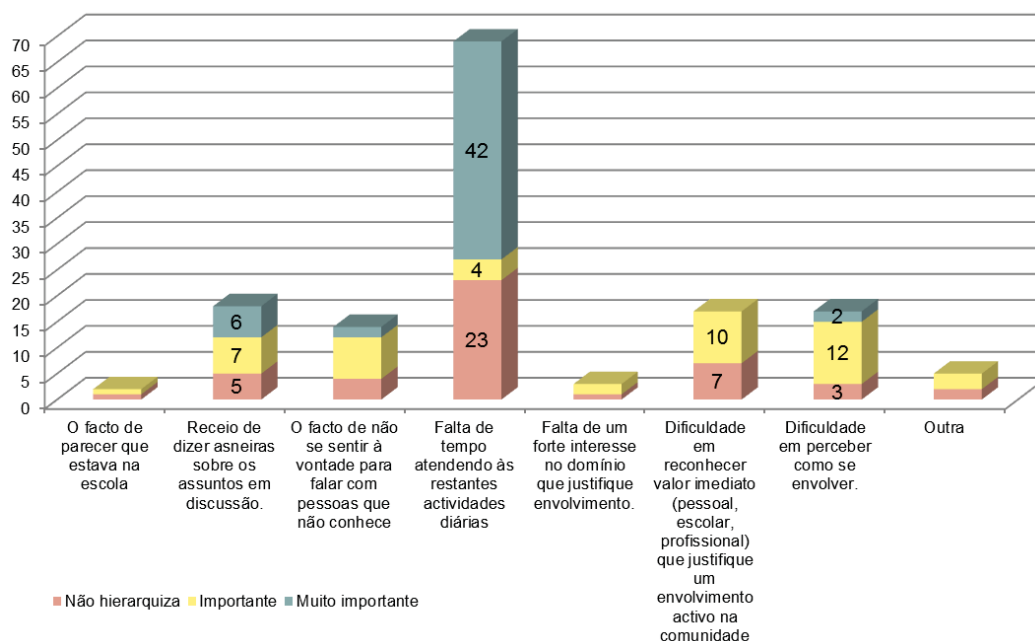
Gráfico 4. Motivos para a participação



Evidencia-se a dimensão do enriquecimento pessoal, do acesso ao conhecimento científico por via do contacto com especialistas. Outro dado relevante é que o apelo do professor não é suficiente para desencadear a participação dos alunos.

Em termos do que condiciona a participação activa na comunidade, a falta de tempo emerge como o principal entrave. Donde, a menos que a actividade na comunidade seja integrada na vida das pessoas, a participação será pouco provável.

Gráfico 5. Motivos para a não participação



Conjugando o perfil de participação dos membros com os factores que condicionam o seu envolvimento, é possível verificar que a comunidade comporta uma diversidade de trajectórias e formas de participação, que se traduzem em modos de estar e de pertencer diferentes. Estas trajectórias são na sua maioria periféricas, no entanto, importa de entre estas distinguir alguns aspectos. Por um lado, temos 44% dos membros que participam ocasionalmente, movimentando-se sempre pela periferia. Para estes o aspecto que domina é o da “participação”. O seu silêncio está muitas vezes associado a timidez, falta de confiança e denota a “não participação” como oportunidade para aprender, com vista a uma futura participação competente.

Entre os membros que se assumem como passivos, domina o aspecto da “não participação”. Ao reconhecerem que não sabem como se envolver ou que receiam dizer coisas erradas do ponto de vista científico, muitos destes membros parecem ter adoptado a “não participação como cobertura”. Optam não se exporem ao eventual julgamento dos outros, condicionando o seu envolvimento e aprendizagem.

Restam os que assinalaram a dificuldade em reconhecerem valor imediato na comunidade que justifique um envolvimento activo. Esta dificuldade pode levar ao abandono da comunidade, mesmo antes de terem existido tempo e oportunidades para experimentar a participação.

As expectativas dos membros apontam, principalmente, para o acesso a oportunidades de aprendizagem, renovadas a cada ano escolar. No fundo, anseiam por novas e diversificadas experiências de aprendizagem, por via da interacção com outros, reconhecidos como especialistas no domínio. Este desejo de enriquecimento pessoal e de aprofundamento do conhecimento domina em relação ao desejo de aumentar o conhecimento mútuo dos membros.

Estes resultados apontam para (i) a valorização de aprendizagens que vão para além das escolares e (ii) a comunidade como suplemento à escola ou até para lá da escola.

5. CONCLUSÃO

Procurámos apresentar uma perspectiva, ainda que necessariamente incompleta, acerca de como a comunidade em investigação está a ser percebida pelos seus membros, que valor lhe reconhecem, que factores sustentam e/ou condicionam a sua participação e suas expectativas.

Através da análise do questionário aplicado, conseguimos perceber que a curiosidade científica e o acesso a boas oportunidades de aceder ao conhecimento são os aspectos mais valorizados. O apoio à típica actividade escolar é ocasional e não sustenta a actividade da comunidade. A dificuldade em encontrar tempo para participar, atendendo às restantes actividades diárias, é a principal condicionante, apontando para a integração destas comunidades no sistema de aprendizagem pessoal. Segue-se a dificuldade em saber como se envolver, evidenciando quer a necessidade do desenvolvimento de competências de comunicação e interacção online, em torno de conteúdo científico, quer a da contínua optimização do espaço de interacção.

A favor deste tipo de comunidade, emergem razões pedagógicas, por conferirem uma nova dimensão à escola – a da formação de aprendentes ao longo da vida, e razões sociais, pelo acesso aberto ao conhecimento científico, na primeira pessoa (especialistas), esbatendo fronteiras geográficas, sociais e económicas.

REFERÊNCIAS

- Brown, J. S. (2005) *New Learning Environments for the 21st Century*, documento baseado numa apresentação no *Forum for the future of Higher Education's 2005 Aspen Symposium*
- Costa, M. (2010) *Há vida para lá do trabalho*, Tese de Doutoramento, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP)
- Dias P. (05.05.2012) Conferência Inovação e Aprendizagem Digital. *Ciclo de Seminários em Educação a Distância e eLearning*, Le@d, Universidade Aberta. Vídeo retirado de <http://www2.uab.pt/UAbTV/videoDetail.php?Video=130&menu=9>
- Downes, S. (05.07.2010) Critical Literacies and Connectivism. *Stephen's Web*. Retirado de <http://www.downes.ca/post/53280>
- GEPE (2009) *Competências TIC. Estudo de Implementação vol. 2 – Relatório nacional*, Lisboa: GEPE, Ministério da Educação. Retirado de <http://www.scribd.com/doc/26579378/Competencias-TIC-Estudo-de-Implementacao-Vol-2>
- Hearn, S., Mendizabal, E. (2011) Not everything that connects is a network, *Background Note*, Maio, Overseas Development Institute. Retirado de <http://www.odi.org.uk/resources/download/5137.pdf>
- Kuhlmann, T. (27.07.2010) Here's Where the E-Learning Community Provides Practical Value, *The Rapid e-learning Blog*. Retirado de <http://www.articulate.com/rapid-elearning/heres-where-the-e-learning-community-provides-practical-value/>
- Marconi, M. A., Lakatos, E. M. (2005) *Fundamentos de metodologia científica*, 6ª edição. São Paulo: Atlas.

OCDE (2006) *The Starterpack: Futures Thinking in Action, série Schooling for Tomorrow*, CERI. Retirado de <http://www.oecd.org/dataoecd/44/55/38981492.pdf>

Siemens, G. (2006) *Knowing Knowledge* (Paperback). Retirado de <http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge LowRes.pdf>

UMIC (2010) *A Utilização de Internet em Portugal 2010, Relatório da UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento, IP*, Lisboa. Retirado de <http://www.unic.pt/images/stories/noticias/Relatorio LINI UMIC InternetPT.pdf>

Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: learning, meaning, and identity*, 13ª edição, New York, Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R., Snyder W. (2002) *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*, Harvard Business School Press.

Wenger, E., Trainer, B., de Laat, M. (2011) Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework, *relatório 18*, Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum. Retirado de <http://bevtrayner.com/base/docs/Wenger Trayner DeLaat Value creation.pdf>