

UM AMBIENTE *ONLINE* DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA CRIADO NA REDE SOCIAL *FACEBOOK* – A PRESENÇA SOCIAL E A PRESENÇA COGNITIVA

Conceição Malhó Gomes, Teresa Pessoa

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra

cfmalho@gmail.com; tpessoa@fpce.uc.pt

Resumo

Neste artigo analisamos, através da observação da presença social e da presença cognitiva dos indivíduos, a experiência de aprendizagem de um número determinado de membros de um ambiente *online* de supervisão pedagógica, o Grupo “*Momentos na vida de um professor*”, criado para o efeito na rede social *Facebook*.

A investigação, eminentemente interpretativa e descritiva, teve como sustentação teórica o modelo teórico de comunidade de aprendizagem de Garrison, Anderson & Archer, *Community of Inquiry Framework*. Como instrumentos de recolha de dados, utilizamos o Mural e o separador “Discussões” do referido Grupo e para o tratamento dos mesmos aplicámos a técnica da análise de conteúdo.

A análise e discussão de resultados demonstram a pertinência de estudos desta natureza tendo como suporte uma rede social mundialmente utilizada. Ao mesmo tempo revelam que a implementação de uma comunidade virtual de aprendizagem, com uma forte presença social e presença cognitiva dos seus membros, é facilitadora de interações e da aprendizagem na área da supervisão pedagógica.

Palavras-chave: Comunidade de aprendizagem, *Facebook*, presença social, presença cognitiva, supervisão pedagógica

Abstract

In this paper, through the observation of the social and cognitive presence of individuals, we analyze the learning experience of a specific number of subjects belonging to an online community of supervision, the Group “*Momentos na vida de um professor*”, especially created in the social network *Facebook*.

To achieve our goals we used an essentially interpretative and descriptive framework and the transactional model of community of inquiry from Garrison, Anderson & Archer, *Community of Inquiry Framework*. The Profile Page and “Discussions” of the Group were used as tools of data collecting and analyzed by means of content analysis.

The analysis and discussion of results show how important such studies supported by the worldwide social network *Facebook* are and reveal that the implementation of a community of inquiry with a strong social and cognitive presence of its members facilitates the interactions and learning processes as far as teaching supervision is concerned.

Keywords: Community of inquiry, *Facebook*, social presence, cognitive presence, teaching supervision

1. INTRODUÇÃO

A importância crescente das redes sociais nos nossos dias, nomeadamente da rede social *Facebook*, e o contributo das suas dinâmicas nas mais diversas áreas do saber surge como um caminho de investigação que podemos desbravar em termos educacionais, em especial em campos como os relativos ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, nomeadamente na área da supervisão pedagógica. Acreditamos que a utilização de uma rede social à escala mundial, como suporte de uma comunidade *online* com fins educacionais, permite a acessibilidade dos seus utilizadores e constituirá uma ferramenta adequada ao desenvolvimento das capacidades de pensar e aprender de forma autónoma.

O estudo que apresentamos surge dividido em quatro partes. Em primeiro lugar são descritas sucintamente as características gerais das comunidades virtuais de aprendizagem, colocando especial enfoque na dimensão cognitiva e na dimensão social dos seus utilizadores. Será, porém, feita uma breve referência à importância da presença pedagógica em comunidades desta natureza. Outro ponto a destacar diz respeito à questão da supervisão pedagógica no que concerne à possibilidade de esta ser desenvolvida numa comunidade *online* como a descrita anteriormente. Não ficou esquecida a ligação que pode estabelecer-se entre os temas da supervisão pedagógica, das comunidades virtuais de aprendizagem e da rede social *Facebook* a qual permitiu a efetiva concretização deste estudo através da criação do Grupo “*Momentos na vida de um professor*”.

Na segunda parte deste artigo encontra-se a descrição da metodologia utilizada. Assente numa investigação de carácter quantitativo, far-se-á referência aos sujeitos da amostra e aos instrumentos utilizados para recolha dos dados bem como à técnica de análise que aplicámos.

Segue-se a apresentação e a discussão dos resultados obtidos para, na quarta parte do estudo, surgirem as conclusões.

2. COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

2.1 Características gerais

As comunidades virtuais de aprendizagem surgem a partir do conceito de “sociedade em rede” que Castels (1996, 1997, 1998) apresenta como o retrato da sociedade atual. Estas comunidades representam os “pontos aglutinadores de indivíduos, experiências e interesses que estabelecem ligações, nem sempre aparentes ou visíveis, entre si, no processo de construção de conhecimento” (Moreira et al., 2009, p. 111).

Nestes novos espaços de aprendizagem, os membros destas organizações temporais desenvolvem a partilha do conhecimento através da oferta de matéria-prima (textos, artigos, livros *online*), de recursos (pesquisa online, apresentações multimédia, notícias, *software*) e instrumentos facilitadores da comunicação (*e-mail*, *chat*, conferências *online*, fóruns) (Vasconcelos, 2004). Não basta, porém, existir um grupo de indivíduos com interesses comuns e suportados por uma determinada plataforma *online* para que exista uma comunidade virtual de aprendizagem. Neste sentido, a aplicabilidade do modelo teórico de comunidade de aprendizagem elaborado por Garrison, Anderson & Archer, em 2000, e posteriormente desenvolvido por Garrison & Anderson (2003) designado por *Community of Inquiry* revela-se muito importante no que respeita ao papel do professor no ensino *online* e na compreensão das dimensões, categorias e indicadores de uma comunidade desta natureza elencadas pelos autores como constituintes básicos das comunidades em apreço.

As três dimensões apresentadas: presença cognitiva, presença social e presença pedagógica, constituem-se como os eixos básicos e essenciais de uma comunidade de aprendizagem sendo que cumprem objetivos diferenciados, mas profundamente interligados. Dividem-se em várias categorias e o próprio modelo teórico apresenta, como exemplo, alguns indicadores correspondentes (cf. Quadro I).

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

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

A presença cognitiva e a presença social serão alvo de um tratamento específico nos pontos subsequentes.

2.2 A Presença Cognitiva

A presença cognitiva visa a promoção da análise, a construção e a confirmação do significado e da compreensão dentro de uma comunidade de estudantes/aprendentes mediante a reflexão e o discurso. Cabem neste conceito a ideia de pensamento crítico, derivado do pensamento reflexivo e a investigação prática baseada na experiência, ambos postulados por Dewey (1933). Rourke, Anderson, Garrison & Archer (1999) citados por Jorge & Miranda (2005, p.239) “definem-na como a capacidade de os participantes de uma comunidade de estudo construir significado através de uma comunicação continuada”.

O modelo de investigação prática, de acordo com Garrison & Anderson (2005), identifica quatro categorias – Disparar da Comunicação, Exploração, Integração, Resolução – que descrevem a presença cognitiva em contexto educativo, em geral, e em contexto de *e-learning*, em particular, sendo de referir que estas não são fases imutáveis.

Quando nos referimos à primeira das categorias desta dimensão, estamos perante a apresentação do dilema ou problema relacionado com a experiência dos

estudantes/aprendentes. Entende-se, assim, que esta fase é evocativa ou indutiva por natureza. Aqui, cabe ao professor/tutor iniciar a investigação embora esta possa estruturar-se de forma aberta.

A segunda categoria – Exploração - pode desenvolver-se através de atividades de grupo ou de sessões de *brainstorming* ou, ainda, mediante atividades de investigação/revisão bibliográfica. Trata-se de um processo inquisitivo e divergente.

A terceira categoria orienta-se para a construção do significado sendo basicamente reflexiva. O descritor avançado surge como convergente.

A Resolução, quarta e última categoria, pressupõe a resolução do problema ou dilema colocado. Tem lugar por ação direta ou indireta e surge ligada ao descritor de natureza dedutiva. Os resultados desta última categoria colocam, conseqüentemente, novas questões, ativam novos ciclos de inquérito e promovem a aprendizagem contínua.

Salientamos que a presença cognitiva permite apreciar em profundidade os aspetos cognitivos da experiência de *e-learning* e converter-se num meio para avaliar a natureza qualitativa do discurso. Esta análise remete-nos para as intervenções que se afiguram mais apropriadas no processo de ensino e aprendizagem.

2.3 A Presença Social

A presença social caracteriza-se pela capacidade dos participantes projetarem-se a si próprios nos campos social e emocional e afirmarem-se como indivíduos “reais” através da assunção da sua plena personalidade mediante os meios de comunicação ao seu dispor. Assume a função de “apoiar os objetivos cognitivos e afetivos da aprendizagem, na medida em que estimula, mantém e apoia o pensamento crítico” (Jorge & Miranda, 2005, p. 241).

Em contexto de *e-learning*, com uma comunicação assíncrona de base textual, Short, Williams & Christie (1976) concluíram que a ausência de canais visuais reduz as possibilidades de exprimir aspetos socio-emocionais e diminui a informação disponível sobre o outro, as suas atitudes e reações o que, devido à falta de comunicação não verbal, pode constituir uma dificuldade no estabelecimento da presença social. Contudo verifica-se que os estudantes/aprendentes ultrapassam esta situação através

da utilização de saudações, expressões de encorajamento/incentivo e de ênfase paralinguístico (utilização de maiúsculas, de pontuação ou de *emoticons*).

A presença social por si só não garante o êxito de uma comunidade de aprendizagem pois as demais dimensões (presença cognitiva e presença pedagógica) devem ser igualmente contempladas. Refira-se que a presença social e cognitiva assumem-se como os elementos que transformam uma comunidade com funções sociais numa comunidade de aprendizagem.

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

A Comunicação Afetiva não é apenas uma característica da presença social, mas também um recurso bastante utilizado nas comunidades de aprendizagem. A manifestação das emoções, tal como a persistência e o interesse, constituem-se como fatores essenciais a toda a experiência educativa e são facilitadores do diálogo autêntico e necessário a uma experiência formativa.

Nesta categoria, expressões de emoções (pontuação, utilização de maiúsculas, *emoticons*), recursos ao humor (ironia, sarcasmo, “meias palavras”) e expressão aberta (detalhes exteriores à aula, expressões de vulnerabilidade) são identificados como indicadores.

Relativamente à Comunicação Aberta, os indicadores apontam para seguir o fio condutor (empregar o sinal de resposta uma vez iniciada a comunicação), citar as mensagens de outros membros da comunidade de aprendizagem, referir-se explicitamente às mensagens dos outros, colocar questões, expressar apreço ou acordo.

A Coesão do Grupo pode ser manifestada através da utilização de vocativos, de pronomes ou nomes na segunda pessoa do plural (“nós”, “os nossos”) ou de uma comunicação social (emprego de saudações). Salienta-se a necessidade de aferir a importância de cada indicador na construção da presença social pois existem alguns como, por exemplo, o emprego do humor, que deve ser tratado muito

cuidadosamente podendo separar os elementos da comunidade ao contrário de gerar coesão no seio da mesma.

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

2.4 A Supervisão Pedagógica numa Comunidade Virtual de Aprendizagem

O conceito de supervisão pedagógica apresentado por Alarcão & Tavares (2003) dá forma a um outro de Alarcão & Roldão (2008, p. 54) que entende o supervisor como “alguém que se preocupa em me ajudar a crescer como professora” e cuja essência remete para a construção e desenvolvimento profissionais “num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional”. Acrescenta que as finalidades da supervisão comportam as funções de apoiar e de regular o processo formativo e centra-se na prática mobilizando saberes adequados de acordo com os conhecimentos lecionados ou as investigações realizadas. As estratégias indicadas são a observação, a reflexão e análise críticas, o envolvimento, a organização de *dossiers* e/ou de portefólios, o questionamento crítico e o necessário *feedback* de características formativas. As autoras referem, ainda, a relevância do processo “supervisivo” que consideram “fulcral no processo de formação” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 56). Outro aspeto a considerar diz respeito à importância que se atribui à formação dos professores - formação inicial e formação contínua – numa perspetiva de *life long learning*.

As comunidades de aprendizagem surgem como excelentes veículos da implementação de estratégias baseadas na interação e na construção partilhada do saber podendo servir os propósitos da supervisão pedagógica. Estas comunidades representam o elemento central de uma experiência educativa, especialmente quando se fala do ensino superior, e são entendidas como o nível de pensamento conceptualmente rico, coerentemente organizado e continuamente inquisitivo (Lipmann, 1991). A construção do conhecimento surge, então, como um processo de reflexão pessoal e de cooperação.

Numa perspetiva educativa, uma comunidade de aprendizagem é composta por professores/tutores e estudantes/aprendentes que interagem com o objetivo de facilitar, construir e validar a compreensão e o desenvolvimento de capacidades que conduzam à formação no futuro.

3. METODOLOGIA

Neste estudo, de natureza qualitativa de cariz exploratório e descritivo, isto é, dirigido para a compreensão e descrição de fenómenos, baseada na realidade e orientada para o processo em si, pretende-se aferir a experiência de aprendizagem dos membros do ambiente *online* na área da supervisão pedagógica suportado pelo Grupo “*Momentos na vida de um professor*”, criado na rede social *Facebook*. Esta experiência de aprendizagem será apreciada considerando a presença cognitiva e a presença social na dinâmica das interações aí ocorridas.

3.1 Contexto do Estudo: A Rede Social *Facebook* como Comunidade Virtual de Aprendizagem e a Supervisão Pedagógica

A importância da interação nos mais variados contextos de aprendizagem surge como ideia fulcral no desenvolvimento de uma teoria da aprendizagem que dá pelo nome genérico de socioconstrutivismo, usualmente atribuída a Vygotsky.

Associado a este “conceito de interação em contexto educativo, surge o conceito das comunidades de aprendizagem que suportam e potenciam interações entre os seus membros” (Moreira et al., 2009, p. 115). Por esta razão, o nosso estudo contextualizou-se num ambiente virtual largamente utilizado com propósitos variados, a rede social *Facebook*, no qual foi tentada a implementação de uma comunidade virtual de aprendizagem.

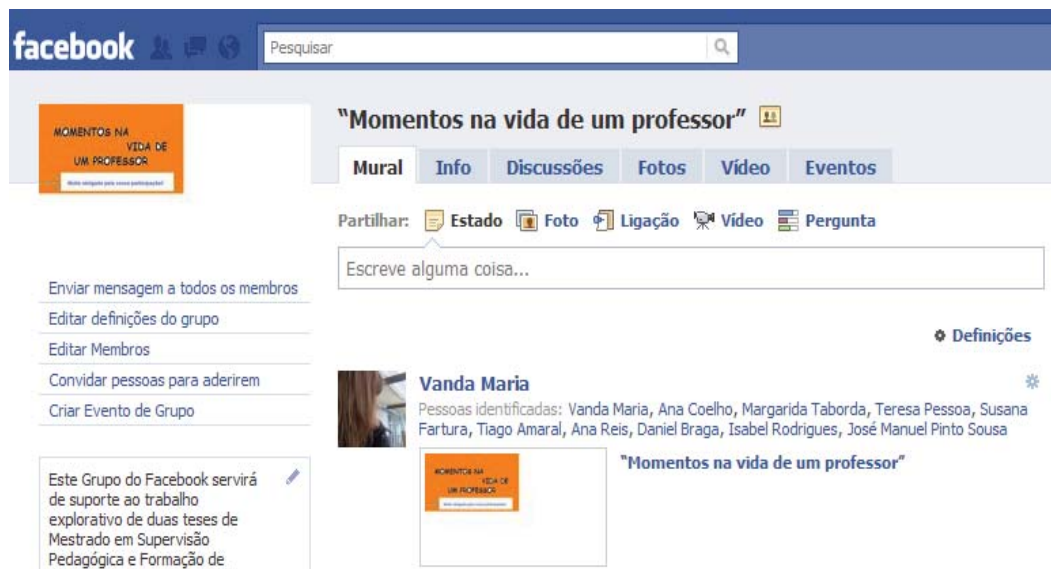
Além desta rede social ancorar as suas raízes na educação, já que a mesma surge como uma rede social *online* de estudantes universitários, (Universidade de Harvard) em 2004, com o propósito da partilha de saberes, a criação do Grupo designado “*Momentos na vida de um professor*”, em fevereiro de 2010, sustentou o presente estudo. Refira-se que o Grupo surgiu na sequência de uma proposta de trabalho numa unidade curricular do curso de mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de

Formadores, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e revelou-se um potencial “espaço” de apoio à reflexão conjunta e à partilha de experiências entre docentes através da discussão e reflexão em torno de pequenas narrativas que as administradoras/tutoras/supervisoras do Grupo (incluindo a investigadora) iam introduzindo. O Grupo surge em outubro de 2010 como suporte ao estudo exploratório que aqui se apresenta.

Tratava-se de um Grupo fechado, constituído por professores ou pessoas que já tinham trabalhado diretamente com alunos, todos eles convidados pelas administradoras/tutoras/supervisoras a participar na reflexão e discussão surgida à volta de textos, comentários, imagens, ligações que iam sendo editados por qualquer membro desta potencial comunidade virtual de aprendizagem.

A utilização do espaço “supervisivo”, entretanto criado, compreendeu a utilização de todas as funcionalidades do *Facebook* tal como podemos ver na figura I: o Mural, os separadores “Info”, “Discussões”, “Eventos e Fotos” e o envio de Mensagens. Não foram introduzidos vídeos e a opção do *Chat* foi pontualmente utilizada.

FIGURA I – Mural (*Frontpage*) do Grupo “*Momentos na vida de um professor*”



A administradora/supervisora/tutora, que atua como e-tutor, assume um papel ativo em todo o decorrer do estudo e em todas as fases de desenvolvimento do Grupo:

motivou e encorajou a participação dos membros da comunidade através do envio de mensagens, introduziu informação complementar aos tópicos em discussão e fomentou a criação da cooperação no sentido de assegurar a construção partilhada do conhecimento e a sustentabilidade da potencial comunidade virtual de aprendizagem.

3.2 Os Sujeitos da Amostra

De entre os 94 membros do Grupo “*Momentos na vida de um professor*” apenas nove sujeitos puderam ser considerados sujeitos da amostra pelo facto de terem sido estes que intervieram e participaram de forma assíncrona no Mural e no separador “Discussões” da potencial comunidade virtual de aprendizagem. Oito sujeitos da investigação são docentes em exercício de funções e o restante já trabalhou diretamente com alunos durante um determinado período de tempo.

Todos os sujeitos da amostra, bem como os restantes membros, foram informados dos objetivos do estudo e da importância da sua participação através de comentários, ligações, imagens ou qualquer outro material que considerassem pertinente. Foi-lhes garantido anonimato e confidencialidade no caso de entenderem exprimir as suas opiniões de forma mais dirigida às administradoras através do separador “Mensagens”.

3.3. Os Instrumentos

Considerámos como instrumentos de recolha de dados o Mural e o separador “Discussões” do Grupo, separadamente. Ambas as ferramentas apresentam um carácter assíncrono de edição de texto, ligação, imagem ou vídeo, contudo a especificidade e os objetivos subjacentes a cada uma delas levou-nos a considerá-las “ambientes” diferenciados.

O Mural, a “face” mais visível desta potencial comunidade de aprendizagem, constitui a sua página principal (*frontpage*), na qual podemos observar os vários separadores ou subpáginas: “Info”, “Discussões”, “Fotos”, “Vídeos” e “Eventos”. Pressupõe uma grande exposição de tudo o que lá é editado e é usualmente utilizado para publicações curtas.

Por seu lado, o separador “Discussões” apresenta-se como um fórum no qual é possível, de forma assíncrona, debater temas/tópicos propostos e assume-me como o ambiente ideal para partilha de ideias e debate de opiniões. Com a introdução dos tópicos é possível visualizar o número de publicações existentes, a data da sua introdução, o autor da última publicação bem como a data e hora da sua realização.

Ao *corpus* documental de ambos os instrumentos foi aplicada a técnica de análise de conteúdo por se considerar a mais adequada no sentido de “arrumar (...) o conteúdo manifesto” dos mais diversos tipos de comunicações (texto, imagem, filme)” (Amado, 2000, p.53) sob a designação de categorias. Verificámos que as dimensões e categorias apresentadas por Garrison & Anderson (2005), relativas à constituição das comunidades virtuais de aprendizagens, não só se adequavam à análise sucessiva realizada aos textos como iam ao encontro dos objetivos da investigação. Assim, por já existirem previamente, as categorias designam-se por “categorias à priori”.

Dentro de cada categoria determinámos várias subcategorias (cf. Quadro II) que, à exceção de uma, - Comum(idade) - são referidas pelos autores mencionados.

Quadro II - Categorias à priori e subcategorias definidas

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

Em ambos os casos aferimos a presença social e a presença cognitiva dos sujeitos da amostra. A dimensão presença pedagógica, referida por Garrison & Anderson, não foi contemplada nesta análise de conteúdo devido ao facto da mesma se aplicar apenas ao papel desempenhado pela administradora/tutora/supervisora do Grupo “*Momentos na vida de um professor*”.

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

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

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

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Tendo em conta as especificidades do Mural e do separador “Discussões”, a análise e discussão de resultados remete-nos, separadamente, para considerações diversas

relativas à presença social e à presença cognitiva dos sujeitos da amostra naqueles dois ambientes do Grupo “*Momentos na vida de um professor*”.

4.1. A Presença Social dos Sujeitos no Mural e no separador “Discussões” do Grupo

A análise de conteúdo realizada ao *corpus* documental do Mural leva-nos a afirmar que 11% a 33% dos sujeitos do Grupo foram manifestando comportamentos relativos às subcategorias identificadas (cf. Quadro IV).

Quadro IV – Contagem das unidades de registo por indicador e subcategoria definida na dimensão Presença Social (Mural)

SUBCATEGORIAS DEFINIDAS	INDICADORES	PERCENTAGEM
Comunicação Afetiva	Expressão de apreço	11%
	Utilização de <i>emoticons</i>	11%
	Expressão das emoções	33%
	Expressão aberta	11%
Comunicação Aberta	Expressão de acordo	11%
	Concordância	11%
	Referência a outros (membros do grupo)	11%
Coesão do Grupo	Emprego de vocativos	11%
	Promoção da cooperação	22%
	Saudações	11%

No entanto, os sujeitos da amostra apresentam comportamentos que ficam aquém do expectável para uma rede social com as características que o *Facebook* nos tem habituado.

Como nota, verificamos que um dos sujeitos emerge na grande maioria dos indicadores com frequências superiores a 1.

Adotámos o mesmo procedimento para a análise e discussão de resultados recolhidos a partir do *corpus* documental do separador “Discussões” e constatamos a predominância de dois sujeitos. (cf. Quadro V)

Quadro V - Contagem das unidades de registo por indicador e subcategoria definida na dimensão Presença Social (separador “Discussões”)

SUBCATEGORIAS DEFINIDAS	INDICADORES	PERCENTAGEM
	Expressão Aberta	22%

Comunicação Afetiva	Ironia	33%
	Interesse	11%
Comunicação Aberta	Reforço positivo/Empatia	11%
	Apreço	11%
Coesão do Grupo	Saudações	33%
	Emprego de vocativos	11%

Uma análise comparativa entre os dados recolhidos no Mural e no separador “Discussões” leva-nos a afirmar que na dimensão em apreço não foi particularmente visível o envolvimento dos sujeitos da amostra na implementação do Grupo/comunidade *online* de supervisão pedagógica.

3.2. A Presença Cognitiva dos Sujeitos no Mural e no separador “Discussões” do Grupo

Determinadas as unidades de registo, de contexto e as unidades de enumeração ou contagem e categorização para aferição da presença cognitiva dos sujeitos da amostra, verificamos que no Mural estas surgem em número considerável e repetidas vezes pertencem ao discurso *online* do mesmo indivíduo.

A primeira subcategoria (Disparar da Comunicação / Identificação do Problema) aponta para temas relacionados com a própria investigação (Supervisão; *Facebook* e Supervisão; Base de Trabalho...). A segunda subcategoria apresenta o seu ponto mais alto no indicador Troca de Informações.

No que respeita à subcategoria seguinte constatamos que há um sujeito que lidera este processo de troca de informações e é assim responsável pelo maior número de unidades de registo contabilizadas. A última subcategoria, Resolução, foi gerada pelas intervenções de um sujeito e deram origem a dois indicadores (cf. Quadro VI).

Quadro VI - Contagem das unidades de registo por indicador e subcategoria definida na dimensão Presença Cognitiva (Mural)

SUBCATEGORIAS DEFINIDAS	INDICADORES	PERCENTAGEM
Disparar da Comunicação/	Supervisão	11%
	<i>Facebook</i> e Supervisão	11%

Identificação do Problema	Importância das redes sociais	11%
	Base de trabalho	11%
	Importância das TIC	11%
Exploração	<i>Brainstorming</i>	22%
	Troca de informações	88%
	Aprendizagem	11%
	Atividades de investigação	11%
Integração	Outros tópicos	66%
	Síntese	11%
	Associação	11%
Resolução	Comprovação	11%
	Novas questões/caminhos	11%

Quanto ao separador “Discussões” podemos constatar uma grande variedade e quantidade apreciável de indicadores e unidades de registo nas subcategorias definidas nesta dimensão, por isso, apresentamos o quadro relativo à subcategoria “Disparar da Comunicação /Identificação do Problema”, a título de exemplo (cf. Quadro VII).

Quadro VII – Disparar da Comunicação / Identificação do Problema (separador “Discussões”)

SUBCATEGORIA DEFINIDA	INDICADORES	PERCENTAGEM
Disparar da Comunicação/ Identificação do Problema	Falta de tempo	11%
	Falta de pertinência para a ação pedagógica	22%
	Seguir diretrizes	11%
	Privacidade	66%
	Ausência de atitude/pensamento crítico	11%
	Dados pessoais	44%
	“Mania de ser burocrata”	11%
	Ser cidadão	11%
	“Cusquice”	11%
	Pertinência	22%
	Pertinência dos dados	11%
	Falta de pertinência dos dados	22%
	Tarefas inerentes ao ofício aluno	11%
	Dilemas	11%
	Imposições ao docente	11%
	Videovigilância	22%

Importa ressaltar que, tanto nesta subcategoria como nas restantes, registou-se a participação da grande maioria dos sujeitos da amostra, tal como indicado na contagem das unidades de registo.

Os indicadores identificados são naturalmente diversos daqueles que surgiram no Mural do Grupo pelo facto de este apresentar características diferentes daquelas subjacentes ao separador “Discussões”, facto que influencia sobremaneira os comportamentos registados pelos sujeitos da investigação naqueles dois espaços. Enquanto no Mural encontramos edições mais espontâneas, no separador “Discussões” os sujeitos foram convidados a refletir e discutir acerca de pequenas narrativas introduzidas pelas administradoras do Grupo.

4. CONCLUSÕES

A investigação realizada aponta para uma realidade específica de utilização das tecnologias de *e-learning* que permitem a comunicação entre pessoas através de canais públicos e privados, facto que está a colocar desafios cognitivos aos aprendentes e pedagógicos aos responsáveis pelo desenho de percursos formativos. O mesmo se aplica à supervisão pedagógica que, transposta para um modelo de comunidade virtual de aprendizagem suportada numa rede social, pode proporcionar experiências educativas criativas, dotadas de um equilíbrio entre reflexão e discurso.

O estudo em si demonstra a preferência dos sujeitos da investigação pela discussão em fórum (no separador “Discussões”) em detrimento do Mural do Grupo, o que indicia a opção preferencial pela reflexão e pela partilha que aquele ambiente proporciona de forma mais intimista.

A predominância de um dos sujeitos, a investigadora também administradora do Grupo, na dimensão social, surge ligada à dualidade de papéis que encarna: possuir o conhecimento de aspetos que contribuem para o estabelecimento de uma forte componente social - com o posicionamento entre uma simples presença socio-emocional e a construção de relações pessoais (Garrison & Arbaugh, 2007) – e sentir o dever de alimentar a construção de uma comunidade de aprendizagem.

No que respeita à presença cognitiva dos sujeitos do ambiente *online* consideramos a sua consistência se tivermos em atenção a percentagem das unidades de registo contadas. Tal facto remete-nos para a natural necessidade de direção para que haja progressão, ou seja, a presença pedagógica do supervisor/tutor surge em relação direta com a qualidade da presença cognitiva. Esta carece de tempo para a reflexão e, por isso, deverá ser orientada através do estabelecimento de um *design* institucional e da facilitação para que a identificação dos problemas, a exploração dos mesmos, a integração através da conexão de ideias e aplicação de novas ideias (Resolução) possa acontecer (Garrison & Arbaugh, 2007). Sabemos que este é um caminho que se constrói e que as fases da Integração e da Resolução apresentam-se mais exigentes do que a fase da Exploração (Garrison & Archer, 2005). Talvez por essa razão os indicadores identificados sejam em menor número nas duas últimas fases referidas.

Tendo em atenção a forte presença cognitiva dos sujeitos da amostra constatamos que esta impõe a interação entre os membros da comunidade *online* e traduz-se em aprendizagens partilhadas na área em discussão – a supervisão pedagógica. No respeitante à presença social verificamos que seria desejável uma maior participação dos sujeitos da amostra nesta dimensão de modo a garantir a implementação de uma comunidade virtual de aprendizagem que, por agora, apenas deu os primeiros passos.

A literatura sugere a possibilidade de uma reunião presencial com todos os membros da comunidade para acelerar o estabelecimento da presença social e garantir uma outra dinâmica ao grupo, além de poder planificar mais eficazmente as atividades pedagógicas a realizar (Garrison & Anderson, 2005).

Realçamos, ainda, o fator tempo para que um Grupo como o “*Momentos na vida de um Professor*” possa constituir-se como uma comunidade virtual de aprendizagem com objetivos ligados à supervisão pedagógica; que a rede social *Facebook* pode constituir uma excelente ferramenta de suporte a uma comunidade como a referida; que a existência dos processos e os resultados cognitivos formam o núcleo das interações e que a presença social e a presença pedagógica são facilitadoras do processo de aprendizagem não esquecendo que estabelecer uma comunicação intelectualmente rica em contexto de *e-learning* pode ser tão difícil como construir uma presença social.

Outro aspeto relevante diz respeito à reduzida investigação existente no âmbito da utilização do *Facebook* em contextos de aprendizagem. Contudo revela-se um caminho a trilhar tendo em conta a utilização massiva desta rede social.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003), *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina: Coimbra.
- Alarcão, I., Roldão, M. C., (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo, Lda. Mangualde.
- Amado, J. S., (2000). A técnica da análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
- Castells, M. (1997). *The power of identity*. Oxford: Blackwell.
- Castells, M. (1998). *End of millenium*. Oxford: Blackwell.
- Dewey, J. (1933), *How we think*, (ver. Ed.), Boston, MA:D.C. Heath
- Garrison, D. R., Anderson, T., Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-based Environment: Computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education* 2 (2-3), 87-105.
- Garrison, D. R. & Archer, W. (2000). *A transactional perspective on teaching and learning: A framework for adult and higher education*. Oxford, UK: Pergamon.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge/Falmer.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación práctica*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Garrison, D. R., Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10. 157-172
- Jorge, I., Miranda, G. (2005). O pensamento crítico, a presença social e a presença do tutor no fórum de um curso de formação online de professores de português do ensino secundário. *Conferência Internacional em Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação*: Braga [versão eletrónica]. Consultado em fevereiro de 2011, disponível em

http://uidce.fpce.ul.pt/FichaInvestigadorPub_print.php?investigador_id=22#.pdf

- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*, Cambridge: Cambridge University Press
- Moreira, A., Pedro, L. F., Santos, C. (2009). *Comunicação e Tutoria Online. Ensino Online e Aprendizagem Multimédia*. 111-124. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., Archer, W. (1999). Assessing social presence in asynchronous, text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14 (3), 51-70.
- Short, J., Williams, E., Christie, B. (1976), *The Social Psychology of Telecommunications*. Toronto: John Wiley and Sons
- Vasconcelos, M. & Souza, L. (2004). *Virtual Communities of learning: A proposal for the medium teaching*. [versão eletrónica]. Consultado em fevereiro de 2011, disponível em http://www.iadis.net/dl/final_uploads/200818C040.pdf