



UNIVERSIDADE
DO PORTO

Ana Cristina Dias Pinheiro

**Desenvolvimento de uma
comunidade num Sistema de Gestão
de Aprendizagem na Internet:**

Interacções entre profissionais de
educação

Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e
Ciências da Educação da Universidade do
Porto, para obtenção do grau de Doutor em
Ciências da Educação

Trabalho efectuado sob orientação da
**Professora Doutora Ariana Maria de Almeida
Matos Cosme**
e do
Professor Doutor João Carlos de Matos Paiva

Março, 2010

Resumo

O estudo “Desenvolvimento de uma comunidade num Sistema de Gestão de Aprendizagem na Internet: interações entre profissionais de educação” descreve e analisa a evolução de um espaço comunitário com significativa componente virtual e a participação dos seus actores com o objectivo de perceber; a) De que forma evolui uma comunidade de profissionais de educação na Internet?; b) O que promove a participação e a interacção entre elementos com vista à construção de um espaço comunitário?; c) Que estratégias devem ser implementadas com vista à construção de um espaço comunitário?

A comunidade constitui-se, essencialmente, por profissionais de Educação de Infância que trabalham nos Jardins de Infância com os quais uma Escola Superior de Educação (ESE) no Porto coopera no âmbito da formação de alunos nesta área. A plataforma na Internet, “*Moodle*”, foi utilizada como área na qual estes profissionais, de forma voluntária, se inscreveram. O “Cruzar”, nome atribuído pelos próprios membros

ao espaço comunitário, nasceu em 2006, tendo este estudo abarcado um primeiro ano lectivo exploratório no qual se definiu um plano de acção, e 17 meses posteriores, nos quais se implementou um processo com carácter de investigação-acção.

A análise das actividades dinamizadas, fóruns de discussão, concurso, formação à distância, repositório de actividades, entre outras, permitiram perceber alguns dos interesses e necessidades deste grupo de profissionais, tendo sido determinantes para a definição de estratégias de acção. Percebemos a necessidade de dar continuidade a este processo investigativo, permitindo que outros docentes da ESE pudessem explorar, com os profissionais de Educação de Infância, áreas de conhecimento mais diversificadas, proporcionando o desenvolvimento de competências ao nível da literacia informática, da gestão e da autonomia on-line, quer nos docentes da instituição de Ensino Superior, quer nos membros do “Cruzar”.

Résumée

L'étude "Développement d'une communauté dans un système de Gestion d'Apprentissage dans l'Internet: interactions entre professionnels d'éducation" décrit et analyse l'évolution d'un espace communautaire avec une significative composante virtuelle, et la participation de ses acteurs, avec l'objectif de comprendre ; a) De quelle manière une communauté de professionnels d'éducation évolue dans l'Internet ? b) Qu'est ce que promouvra la participation et l'interaction entre des éléments ayant en but la construction d'un espace communautaire ? c) Quelles stratégies doivent être implémentées ayant en but la construction d'un espace communautaire ?

La communauté est constituée, essentiellement, par des professionnels d'Éducation d'Enfance qui travaillent aux Écoles Maternelles avec lesquelles une École Supérieure d'Éducation (ESE), à Porto, coopère dans le champ d'action de la formation d'élèves dans ce domaine. La plateforme à l'Internet, *Moodle*, fut utilisée comme

champ auquel ces professionnels, volontairement, se sont inscrits. Le “Cruzar”, nom attribué par les membres, eux-mêmes, à l’espace communautaire, est né en 2006, et cet étude a inclut une première année scolaire explorateur dans laquelle on a défini un plan d’action, et 17 mois postérieures, auxquels on a implémenté une procédé avec un caractère d’investigation-action.

L’analyse des activités dynamisées, des forums de discussion, concours, formation à distance, recueil d’activités, entre autres, ont permis de comprendre quelques des intérêts et besoins de ce groupe de professionnels, et ont été déterminants pour la définition de stratégies d’action. On a compris le besoin de donner continuité à ce procès d’investigation, en permettant que d’autres enseignants de l’ESE puissent exploiter, avec les professionnels d’Education d’Enfance, des champs de connaissance plus diverses, en facilitant le développement de compétences au niveau de l’alphabétisme informatique, de la gestion et de l’autonomie on-line, soit aux enseignants de l’institution de l’Enseignement Supérieur, soit aux membres du “Cruzar”.

Abstract

The study “Development of a community in a Learning Management System on the Internet: interactions among education professionals” describes and analyses the evolution of a community space with a significant virtual component, as well as the participation of its actors, aiming to understand: a) How does a community of education professionals in the Internet evolves? b) What promotes the participation and interaction between the members with the purpose of building a community space? c) Which strategies should be implemented in order to build a community space?

The community is constituted essentially of foundation stage professionals, who work in nursery schools with whom the *Escola Superior de Educação*¹ (ESE) in Porto cooperates under the scope of student training. The Internet platform – Moodle – was used as a space in which these professionals have voluntarily signed in. The “*Cruzar*”,

¹ Higher Education Institution (Education area)

which is the name given to the community space by its own members, was born in 2006. This study had an exploratory character in the first school year, during which an action plan was defined. In the subsequent 17 months, a process of investigation-action was implemented.

By analysing the developed activities, discussion forums, contest, distance training, and activities repository among others, we were able to identify some of the interests and needs of this group of professionals, which was crucial to define action strategies. We have understood the need to ensure the continuity of this investigation process, enabling other ESE teachers to explore, together with foundation stage professionals, more diversified areas of knowledge. As a result, not only teachers of the Higher Education institution, but also *Cruzar* members would develop proficiencies at the level of computer literacy, management and on-line autonomy.

Abreviaturas

SGAI – Sistema de Gestão de Aprendizagem na Internet

ESE – Escola Superior de Educação

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	25
1 ABORDAGEM A ESTUDOS DESENVOLVIDOS.....	27
2 O REAL E O VIRTUAL	35
3 UM PROCESSO EM EXTINÇÃO	39
4 O “NÓS” NA INTERNET.....	43
5 INTERACÇÃO E PARTICIPAÇÃO ON-LINE.....	49
5.1 O TEMPO	56
5.2 OS CONTEÚDOS	57
6 A PRESENÇA	61
6.1 O EU INVISÍVEL.....	63
6.2 O EU MODERADOR.....	66
7 ESTUDO PRÉVIO EXPLORATÓRIO.....	73
7.1 O PROCESSO EXPLORATÓRIO	73
7.1.1 <i>Os estágios na instituição de Ensino Superior</i>	74
7.1.2 <i>A caracterização das Relações e levantamento das necessidades</i>	75
7.1.3 <i>A construção de um espaço de interacção comum</i>	79
7.1.4 <i>Recolha de dados exploratória</i>	80
7.1.5 <i>Análise dos dados</i>	82
7.2 A ESCOLHA DO SISTEMA DE GESTÃO DE APRENDIZAGEM NA INTERNET	89
7.3 A ADEQUAÇÃO DO INTERFACE	91
7.4 A COMUNICAÇÃO ASSÍNCRONA	93
7.5 A COMUNICAÇÃO SÍNCRONA	94
7.6 OS ESPAÇOS	95
7.7 A APRESENTAÇÃO DA ÁREA DE INTERACÇÃO NA INTERNET	96
7.8 OS ELEMENTOS A INTEGRAR NO SGAI	97
7.9 ORIENTAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO	102
7.9.1 <i>A adesão ao projecto</i>	102
7.9.2 <i>A escolha da plataforma</i>	102
7.9.3 <i>O interface</i>	103
7.9.4 <i>A participação dos intervenientes nas actividades</i>	105
7.9.4.1 Período anterior à sessão presencial	105
7.9.4.2 A sessão presencial	107
7.9.4.3 Período posterior à sessão presencial	109
7.9.4.3.1 A Calendarização	109
7.9.4.3.2 A dinamização das actividades e a sessão presencial.....	110
7.9.4.4 A interacção	110
7.9.4.5 O papel do Moderador.....	115
7.9.4.6 Os Fóruns Permanentes	116
8 OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	119
8.1 O ESTUDO A DESENVOLVER.....	119
8.2 INVESTIGAR NA INTERNET	120
8.3 O DESENHO DE INVESTIGAÇÃO.....	123
8.3.1 <i>A definição do público-alvo</i>	128
8.3.2 <i>As técnicas de recolha de dados</i>	129
8.3.2.1 A observação-participante.....	130
8.3.2.2 As notas de campo e o diário.....	132
8.3.2.3 A entrevista e o inquérito por questionário.....	133
8.3.2.4 A análise de conteúdo	136
8.3.3 <i>Questões éticas a considerar</i>	137
8.4 PLANO DE ACÇÃO.....	140
9 A ACÇÃO NA INVESTIGAÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS.....	141

9.1	A ORGANIZAÇÃO DO CAPÍTULO	141
9.2	PLANO DE ACÇÃO INICIAL	141
9.3	CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO	145
9.3.1	<i>O universo</i>	146
9.3.2	<i>Os orientadores cooperantes membros do “Cruzar”</i>	148
9.3.2.1	A evolução do público-alvo	148
9.3.2.2	Os respondentes nos processos de avaliação	150
9.4	AS DINÂMICAS IMPLEMENTADAS	153
9.5	OS MEMBROS E AS ACTIVIDADES	156
9.5.1	<i>As razões da participação</i>	156
9.5.2	<i>O conhecimento sobre as actividades</i>	159
9.5.3	<i>Quem não participa conhece</i>	168
9.5.4	<i>O tempo como factor determinante</i>	170
9.6	A INTERACÇÃO E A PARTICIPAÇÃO	173
9.6.1	<i>Os debates</i>	173
9.6.2	<i>Os fóruns ocasionais temáticos</i>	173
9.6.3	<i>Os fóruns permanentes</i>	178
9.6.4	<i>Níveis de participação e de interacção</i>	180
9.6.5	<i>O papel do moderador</i>	187
9.6.5.1	Uma primeira abordagem ao fórum	189
9.6.5.2	As mensagens intermédias	194
9.6.5.3	O real e o virtual	199
9.6.5.4	Os moderadores como formadores	206
9.6.6	<i>O envolvimento e a motivação para a participação</i>	207
9.6.6.1	Sessões presenciais	207
9.6.6.2	A escolha dos temas a debater	209
9.6.6.3	Mensagens privadas periódicas	211
9.6.6.4	Os recursos multimédia	220
9.6.6.5	Ser membro do “Cruzar” e ser cooperante	222
9.6.6.6	E o retorno de ser membro do “Cruzar”?	224
9.6.6.7	Receber uma mensagem ≠ aceder ao “Cruzar”	229
9.6.6.8	Uma construção partilhada	234
9.6.6.9	A continuidade do “Cruzar”	235
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	239
	BIBLIOGRAFIA	257
	ANEXO 1 – PROTOCOLO DE COOPERAÇÃO ENTRE A ESE E AS INSTITUIÇÕES COOPERANTES	265
	ANEXO 2 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO DE DIAGNÓSTICO	269
	ANEXO 3 – REGISTO DE IDEIAS PARA DINAMIZAÇÃO DO ESPAÇO NA INTERNET E NOME A ATRIBUIR-LHE	275
	ANEXO 4 – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO “CRUZAR” ENVIADA A TODOS OS POSSÍVEIS MEMBROS	279
	ANEXO 5 – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO “CRUZAR” AOS PROFISSIONAIS SEM ESTAGIÁRIOS DO 4º ANO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	283
	ANEXO 6 – IMPRESSO DE INSCRIÇÃO NO “CRUZAR”	287
	ANEXO 7 – INSTRUÇÕES DE ACESSO AO “CRUZAR”	291
	ANEXO 8 – APRESENTAÇÃO DO “DUAS DE LETRA”	295
	ANEXO 9 – FICHA DE REGISTO DE PROBLEMAS	299
	ANEXO 10 – GUIÕES DAS ENTREVISTAS	303
	ANEXO 11 – INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO	309
	ANEXO 12 – MATERIAL DO CONCURSO	325
	ANEXO 13 – CRUZAR SABERES I	329
	ANEXO 14 – CRUZAR SABERES II	333

ANEXO 15 – MENSAGENS DE INCENTIVO À PARTICIPAÇÃO NO FÓRUM DE DISCUSSÃO “PORTFOLIOS QUE CONTAM HISTÓRIAS DE APRENDIZAGEM”	337
ANEXO 16 – MENSAGENS DE INCENTIVO À PARTICIPAÇÃO NO FÓRUM DE DISCUSSÃO “PROJECTOS DE SALA: COMO SURGEM?”	341
ANEXO 17 – CERTIFICADOS DE PARTICIPAÇÃO.....	347

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de servidores na World Wide Web (Zakon, 2005)	27
Gráfico 2 - Número de instalações de “Moodle” (Moodle, 2009)	28
Gráfico 3 - (Sage Road Solutions, 2009 Davis, Carmeane Wagner, 2009)	40
Gráfico 4 - Acesso a computador em casa e no local de trabalho.	82
Gráfico 5 - Acesso à Internet em casa e no local de trabalho.....	83
Gráfico 6 - Existência de endereço de correio electrónico	84
Gráfico 7 - Utilização do e-mail por parte dos inquiridos.....	84
Gráfico 8 - Utilização da Internet ao nível de pesquisas.	85
Gráfico 9 - Utilização de fóruns de discussão e de chats	86
Gráfico 10 – Expectativas dos inquiridos sobre a participação no espaço na Internet... 87	
Gráfico 11– Inscrições no “Cruzar” no período de 1 de Outubro a 10 de Março	99
Gráfico 12 – Distribuição das idades dos elementos do universo do estudo.....	146
Gráfico 13 - Elementos do universo que possuem formação na área da Educação de Infância	146
Gráfico 14 – Distribuição dos elementos do universo por ano de formação.....	147
Gráfico 15– Inscrições no “Cruzar” ao longo do período de investigação	148
Gráfico 16– Distribuição das idades dos elementos da amostra do estudo	149
Gráfico 17– Distribuição dos elementos da amostra por ano de formação	149
Gráfico 18 – Idades dos inquiridos por recolha de dados.....	152
Gráfico 19 – Anos de serviço dos inquiridos por recolha de dados	152
Gráfico 20 – Conhecimento dos membros sobre as actividades do primeiro ano de investigação	160
Gráfico 21- Conhecimento dos membros sobre as actividades do segundo ano de investigação	161
Gráfico 22 – Formas como os membros do “Cruzar” tiveram conhecimento das actividades	161
Gráfico 23 – Forma como os membros do “Cruzar” tiveram conhecimento do 1º Concurso de Actividades do “Cruzar”.....	162
Gráfico 24 – Forma como os membros do “Cruzar” tiveram conhecimento dos fóruns de discussão no primeiro anos de investigação	164
Gráfico 25 – Inquiridos que consultam a área de “Eventos” do “Cruzar” no primeiro ano de investigação	165
Gráfico 26 – Áreas de informação estática consultadas pelos inquiridos membros do “Cruzar”	165
Gráfico 27 – Conhecimento dos inquiridos membros do “Cruzar” respondentes sobre a dinâmica do 1º Concurso de Actividades do “Cruzar”	166
Gráfico 28 - Conhecimento dos inquiridos membros do “Cruzar” sobre os aspectos relacionados com a actividade 20+ do “Cruzar”	167
Gráfico 29 - Conhecimento dos inquiridos membros do “Cruzar” sobre os aspectos relacionados com a actividade Baú de Recursos	167
Gráfico 30 - Conhecimento dos inquiridos membros do “Cruzar” sobre os aspectos relacionados com a formação à distância “Estimulação, Sensibilidade e Autonomia”	168
Gráfico 31 – Conhecimento dos membros inquiridos sobre a actividade “Projectos de sala: como surgem”	169
Gráfico 32 – Média de mensagens por semana nos três debates.....	181
Gráfico 33 – Número de intervenientes e possíveis intervenientes nos debates	184

Gráfico 34 – Número de mensagens veiculadas e de semanas em que decorreu a formação	185
Gráfico 35 – Destinatários dos conteúdos das mensagens nos 3 debates.....	186
Gráfico 36 – Distribuição de conteúdo nas duas mensagens iniciais de lançamento do debate do fórum da formação “Estimulação, sensibilidade e autonomia”	193
Gráfico 37 – Tipo de saudação utilizada pelos moderadores nas suas mensagens	201
Gráfico 38 – Tipo de saudação utilizada pelos membros nas suas mensagens	202
Gráfico 39 - Evolução da participação dos membros nas votações dos temas a debater	210
Gráfico 40 - Distribuição das mensagens de incentivo e dos intervenientes ao longo do tempo, no fórum “Portfolios que contam histórias de aprendizagem”	217
Gráfico 41 – Distribuição das mensagens de incentivo e dos intervenientes ao longo do tempo, no fórum “Projectos de sala como surgem?”	219
Gráfico 42 - Membros que acederam ao “Cruzar” nos momentos em que se enviaram notícias em ficheiros multimédia.....	221
Gráfico 43 – Opiniões dos participantes da primeira sessão presencial de orientadores cooperantes do “Cruzar” sobre os documentos que devem ser passados a ser disponibilizados aos profissionais apenas no “Cruzar” anulando o envio em papel....	223
Gráfico 44 – Número de Orientadores Cooperantes que acederam por dia ao longo do primeiro ano lectivo.....	226
Gráfico 45 – Número de áreas visitadas pelos membros ao longo do primeiro ano lectivo	226
Gráfico 46 - Acessos ao “Cruzar” em função do tipo de mensagens enviadas no fórum “Notícias do Cruzar”, ao longo do primeiro ano de investigação	230
Gráfico 47 – Acessos ao “Cruzar” em função do tipo de mensagens enviadas no fórum “Notícias do Cruzar”, ao longo do segundo ano de investigação (5 meses)	231
Gráfico 48 - Acessos ao “Cruzar” em função da existência de hiperligações nas mensagens enviadas no fórum “Notícias do Cruzar”, ao longo do primeiro ano de investigação	232
Gráfico 49 - Acessos ao “Cruzar” em função da existência de hiperligações nas mensagens enviadas no fórum “Notícias do Cruzar”, ao longo do segundo ano de investigação (5 meses).....	233
Gráfico 50 - Opinião dos membros sobre os fóruns dinamizados no primeiro ano de investigação	236
Gráfico 51 – Opinião dos membros sobre as actividades dinamizados no segundo ano de investigação	236
Gráfico 52 – Opinião dos membros sobre a manutenção das actividades do “Cruzar”	237

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Países com maior número de instalações de “Moodle” (Moodle, 2009)	31
Tabela 2 - Características de Comunidades de Prática e de Quase-comunidades (<i>Quasi-communities</i>) (Hung and Nichani, 2002: 25)	47
Tabela 3 - Assessing Effectiveness of Student Participation in Online Discussions Edelstein e Edwards (2002: 3).....	52
Tabela 4 – “Evaluation criteria for facilitating an online/class discussion (Dabbagh, 2000” (In Anderson, 2004: 284).....	54
Tabela 5 – “Pattern matrix of social presence scale” (Kim, 2009).....	65
Tabela 6 – Distribuição das disciplinas de Estágio ao longo da Licenciatura em Educação de Infância.....	74
Tabela 7 – Formações dinamizadas pela ESE no âmbito dos protocolos estabelecidos entre esta e as instituições cooperantes, entre os anos lectivos de 2002/03 e 2006/07 ..	77
Tabela 8 – Elementos envolvidos com a ESE no âmbito da prática pedagógica do curso de Educação de Infância	101
Tabela 9 – Elementos inscritos no “Cruzar” no ano lectivo 2006/2007.....	101
Tabela 10 – Pedidos de auxílio feitos pelos membros do “Cruzar”	103
Tabela 11 – Membros do “Cruzar”	129
Tabela 12 – Recolhas efectuadas ao longo da investigação através de inquérito por questionário	150
Tabela 13 - Idade dos profissionais cooperantes nas três recolhas de dados	151
Tabela 14 – Tempo de serviço dos inquiridos profissionais cooperantes nas três recolhas de dados	151
Tabela 15 – Membros do “Cruzar” respondentes que trabalham directamente com um grupo de crianças	153
Tabela 16 – Membros do “Cruzar” respondentes que têm na sua sala um aluno a desenvolver o seu estágio profissionalizante.....	153
Tabela 17 – Razões dos orientadores cooperantes para a adesão ao “Cruzar”	157
Tabela 18 – Membros que votaram na escolha dos temas a debater e respectiva participação.....	158
Tabela 19 – Plano de formação de educadores cooperantes do segundo ano de investigação	159
Tabela 20 – Orientadores cooperantes que afirmaram ter acompanhado as actividades	169
Tabela 21 – Razão da não participação nas votações online para escolha dos temas a debater	170
Tabela 22 – Razão referida pelos inquiridos para a não participação nos fóruns de discussão.....	171
Tabela 23 – Análise das primeiras mensagens dos moderadores dos dois primeiros fóruns de discussão	192
Tabela 24 - Calendário de formações para educadores cooperantes	207
Tabela 25 – Perspectivas dos membros sobre o que motivaria a um aumento de participação.....	212
Tabela 26 – Motivo da participação nos fóruns	225
Tabela 27 – Registos que reflectem ter havido aprendizagem nos dois fóruns de discussão.....	227
Tabela 28 – Reflexão sobre o que se conseguiu no final da investigação, tendo em conta os objectivos definidos no período exploratório.....	251

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Distribuição das actividades desenvolvidas ao longo do ano de recolha exploratória: Setembro a Julho de 2006	73
Esquema 2 – Esquema de interacção entre a ESE e as instituições cooperantes	76
Esquema 3 – Interacções detectadas segundo a organização de contributos do “Moodle” no fórum “Crianças com problemas difíceis”	111
Esquema 4 – Organização das mensagens no fórum “Crianças com problemas difíceis”	113
Esquema 5 – Organização das mensagens do fórum “Portfólios de crianças”	114
Esquema 6 – Distribuição no tempo das actividades desenvolvidas durante os 17 meses do processo empírico da investigação	156
Esquema 7 – Interacções entre intervenientes no fórum “Portfólios que contam histórias de aprendizagem”	174
Esquema 8 – Interacções entre intervenientes no fórum “Projectos de sala: como surgem?”	175
Esquema 9 – Interacções no fórum “Fórum da formação”	177
Esquema 10 – Circulação de mensagens do fórum genérico permanente “Notícias do Cruzar”	178
Esquema 11 - Circulação de mensagens do fórum temático permanente “Acompanhamento dos estágios – dúvidas, ideias, experiências, dificuldades, etc.” ..	179
Esquema 12 – Distribuição dos contributos no fórum “Portfólios que contam histórias de aprendizagem” ao longo dos dias em que este esteve activo.....	183
Esquema 13 – Distribuição dos contributos no fórum “Projectos de sala: como surgem?” ao longo dos dias em que este esteve activo.	183
Esquema 14 – Distribuição dos contributos no fórum da formação “Estimulação, Sensibilidade e Autonomia?” ao longo dos dias em que este esteve activo.....	183
Esquema 15 – Distribuição de mensagens privadas de incentivo à participação ao longo do período em que decorreu o fórum “Portfólios que contam histórias de aprendizagem”	213
Esquema 16 – Distribuição de mensagens privadas de incentivo à participação ao longo do período em que decorreu o fórum “Projectos de sala: como surgem?”	213
Esquema 17 – Distribuição do envio de mensagens de incentivo e da participação dos membros ao longo dos dias no fórum “Projectos de sala: como surgem?”	215
Esquema 18– Metáfora da relação entre o espaço informal de interacção e os restantes espaços de debate.....	242

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 – Interface do Formato Social	92
Imagem 2 – Interface do Formato Semanal.....	93
Imagem 3 – Fórum Notícias e Fórum Social.....	94
Imagem 4 – Interface utilizado ao longo do período exploratório	104
Imagem 5 – Organização semanal do interface utilizado.....	105
Imagem 6 – Interface inicial do “Cruzar” no início do período de investigação	142
Imagem 7 – Interface com a informação da atribuição de certificado de participação aos membros do “Cruzar”.....	224
Imagem 8 – Área de arquivo de documentos antigos disponibilizados no “Cruzar” ...	234

ÍNDICE DE MENSAGENS

Mensagem 1 – Primeira mensagem do moderador do fórum “Portfolios que contam histórias de aprendizagem”	190
Mensagem 2 – Primeira mensagem dos moderadores do fórum “Projectos de sala: como surgem?”	191
Mensagem 3 – Primeira mensagem do fórum da formação “Estimulação, Sensibilidade e Autonomia”	192
Mensagem 4 – Segunda mensagem do fórum da formação “Estimulação, sensibilidade e autonomia”	193
Mensagem 5 – Mensagem do moderador do fórum de discussão “Portfolios que contam histórias de aprendizagem”	194
Mensagem 6 – Síntese intermédia dos moderadores do fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?”	195
Mensagem 7 – Exemplo 1 de síntese intermédia do moderador do fórum da formação “Estimulação, sensibilidade e autonomia”	196
Mensagem 8 - Exemplo 2 de síntese intermédia do moderador do fórum da formação “Estimulação, sensibilidade e autonomia”	197
Mensagem 9 - Exemplo 3 de síntese intermédia do moderador do fórum da formação “Estimulação, sensibilidade e autonomia”	198
Mensagem 10 – Mensagem do moderador do fórum de discussão “Porftólios que contam histórias de aprendizagem”	199
Mensagem 11 – Mensagem de um membro no fórum de discussão “Portfolios que contam histórias de aprendizagem”	202
Mensagem 12 – Excerto de mensagem de boas-vindas no fórum da formação “Estimulação, sensibilidade e autonomia”	203
Mensagem 13 – Excerto de mensagem de boas-vindas no fórum da formação “Estimulação, sensibilidade e autonomia”	203
Mensagem 14 – Mensagem 1 de um membro no fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?.....	205
Mensagem 15 – Mensagem 2 de um membro no fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?.....	206

Agradecimentos

Aos meus orientadores, o meu obrigada.

INTRODUÇÃO

A necessidade de percebermos os processos de construção de conhecimento continua a ser uma preocupação entre os profissionais de educação. As alterações que o Processo de Bolonha preconiza e o crescente interesse por estratégias de aprendizagem à distância, obrigam a um maior entendimento sobre a forma como se desenvolve todo o processo de aprendizagem. No que diz respeito à utilização de Sistemas de Gestão de Aprendizagem na Internet (SGAI), este assunto assume características especiais, condicionadas pela própria natureza do recurso e pela sua relação com o ensino-aprendizagem.

O projecto que se apresenta neste documento vem no sentido de acrescentar algo mais à investigação já desenvolvida. A investigação neste campo, em Portugal, em particular, é mais direccionada para estudos relativos a grupos de alunos. Neste nosso estudo pretendeu-se reunir na Internet um conjunto de profissionais de educação de infância, disponibilizando uma área de interacção entre eles. Como uma iniciativa inovadora no contexto da Escola Superior de Educação (ESE) em causa, no conjunto dos profissionais de Educação de Infância, a participação no projecto (acesso à plataforma na Internet “Moodle”), era facultativa. Não se tratou, por isso, de uma participação sujeita a uma avaliação por parte de um docente, como numa formação com carácter mais formal. Centrámos-nos nos profissionais que colaboram com uma Escola Superior de Educação no Porto, recebendo os estagiários da Licenciatura em Educação de Infância e em Educação Básica, para os quais foi criado um espaço na plataforma “Moodle”.

O espaço “Cruzar” foi construído tendo em conta as necessidades detectadas e explicadas no ponto “Abordagem exploratória ao estudo”, decorrente da nossa experiência como docente da ESE, de acordo com o processo de diagnóstico desenvolvido entre o público-alvo de profissionais de educação de infância que colaboram com aquela instituição de ensino superior.

Este estudo teve duas incidências específicas. Por um lado pretendeu-se analisar as interacções existentes entre os elementos e a forma como se processa o desenvolvimento deste espaço comunitário. Por outro lado, demos uma especial atenção a questões relacionadas com a interacção e participação on-line. Para isso foram

definidos objectivos de estudo, em forma de questão, que pautam todo o processo investigativo:

- **De que forma evolui uma comunidade de profissionais de educação na Internet?**
- **O que promove a participação e a interacção entre elementos com vista à construção de um espaço comunitário?**
- **Que estratégias devem ser implementadas com vista à construção de uma espaço comunitário?**

O estudo teve uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa, de forma a poder permitir um cruzamento de dados mais esclarecedor. Para isso utilizamos a análise de conteúdo e registos de interacções entre os elementos do “Cruzar”, assim como entrevistas e inquéritos para perceber as diferentes perspectivas dos intervenientes no processo investigativo.

As questões de investigação obrigaram, paralelamente, a que se procedesse a uma análise de estudos já desenvolvidos nesta área, pelo que iniciamos este relatório com uma reflexão sobre o **Estado da Arte** neste campo de investigação.

Fazemos, igualmente, uma primeira abordagem a alguns dos conceitos relacionados com este estudo, nomeadamente aos que dizem respeito à relação entre o **real e o virtual, comunidade, interacção, participação e presença**, aspectos integrados na fundamentação teórica deste trabalho.

Considerámos também importante desenvolver um processo diagnóstico de forma a perceber o público-alvo a que nos dirigimos e ainda perceber possíveis dificuldades a colmatar ao longo da investigação. Neste registo da investigação apresentamos também os dados desse processo, bem como as nossas intenções relativamente ao que nos propusemos desenvolver. Os dados analisados no estudo são explorados num capítulo próprio e decorrem das nossas preocupações enquanto elemento integrado num processo com carácter de investigação-acção, no qual se salienta um constante reflectir sobre observações e acções. A súmula das principais reflexões acontecem ponto final do trabalho, espaço definido para registo de um olhar de síntese.

1 ABORDAGEM A ESTUDOS DESENVOLVIDOS

Abordar estudos desenvolvidos pode levar-nos a uma panóplia de aspectos relacionados com a utilização da tecnologia nas mais variadas vertentes. Com um crescimento que superou todas as expectativas, os diferentes desenvolvimentos tecnológicos em várias áreas permitiram a criação de extensões do nosso corpo e mente colmatando dificuldades e lacunas naturais no Ser Humano. A ideia visionária de Vannevar Bush (1945) de construir uma secretária a partir da qual qualquer pessoa tinha acesso a qualquer informação e que esta estava interligada entre si, anteviu a lógica de hipertexto que hoje caracteriza qualquer sistema digital, o princípio da existência de diferentes janelas no ecrã e a ideia de podermos armazenar tudo num espaço muito mais pequeno. Num contexto em que nos Estados Unidos apenas 5000 casas tinham televisão (The people history, 2009) e onde a tecnologia passava por poucos objectos, a aventura de redigir uma ideia visionária, lida hoje, parece antever a realidade actual.

Sendo a Internet o recurso por excelência nesta investigação e olhando hoje para a adesão das pessoas a estas tecnologias, constata-se que o crescimento é extraordinário (ver gráfico 1).

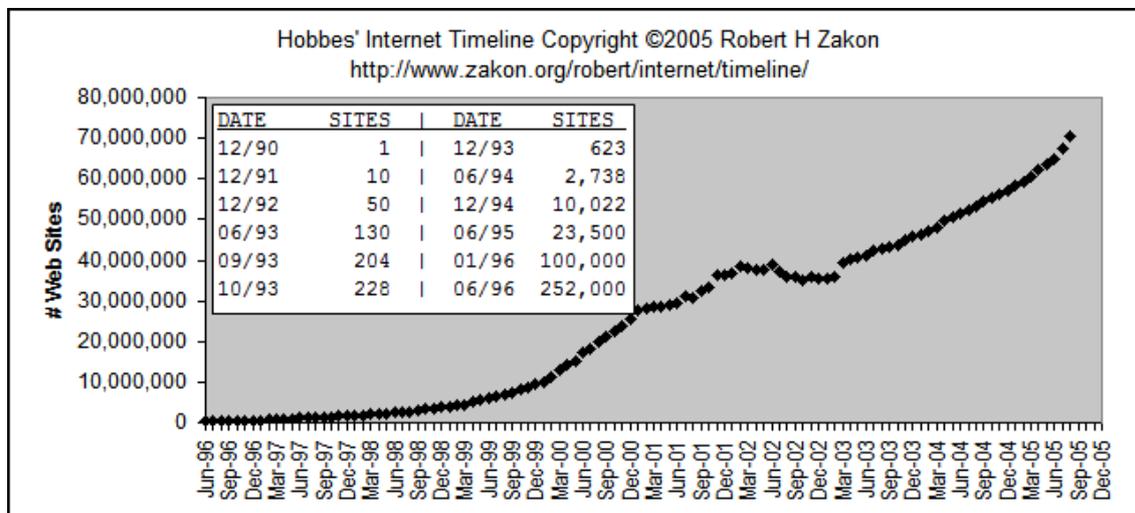


Gráfico 1 - Número de servidores na World Wide Web (Zakon, 2005)

O número de servidores existentes em 2005 ascendia já os 70 milhões, tendo-se verificado um único curioso abrandamento no crescimento após Setembro de 2001. A percentagem de penetração deste recurso no mundo possuiu muitas manchas diferentes.

Um olhar sobre a plataforma específica utilizada neste estudo, o “Moodle”, instalado em mais de 43 000 sites (ver gráfico 2) (Moodle, 2009), tornou-se numa plataforma popular, muito provavelmente devido, por um lado, ao facto de ser um recurso grátis mas, por outro, por facilitar a sua modelação e adaptação técnica aos diversos contextos e necessidades da população-alvo.

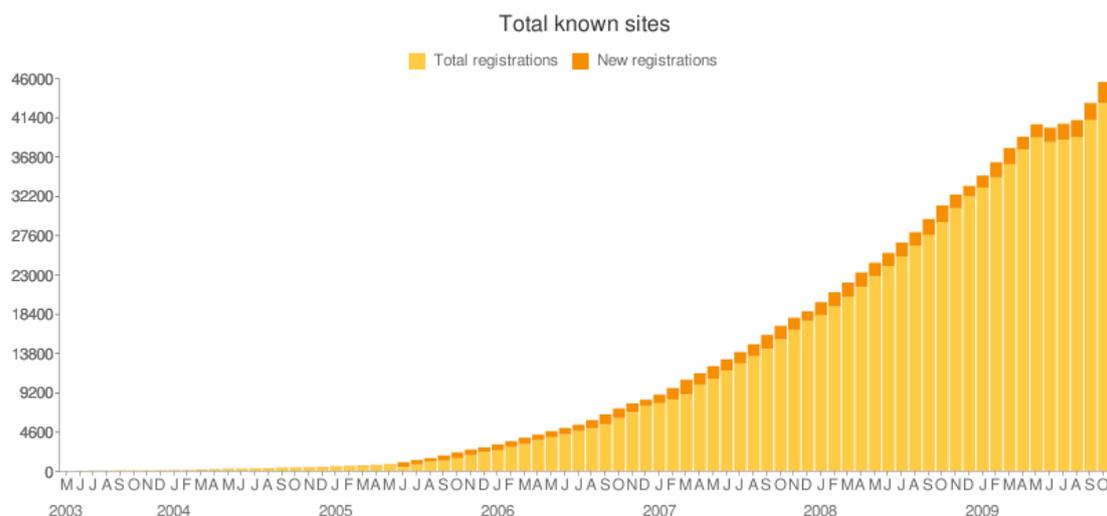


Gráfico 2 - Número de instalações de “Moodle” (Moodle, 2009)

Percebemos que, na sua maioria, os estudos desenvolvidos neste campo, constituem investigações em torno de formações ou cursos, com um sistema total ou parcial à distância, estando por isso os intervenientes, em grande parte, sujeitos a uma avaliação. Embora a nossa investigação não se enquadre neste contexto, já que não tem como objectivo a avaliação dos sujeitos em termos formais, percebemos que se torna importante fazermos referência a alguns desses estudos, no sentido de partir de conhecimentos já divulgados entre a comunidade científica, uma vez que se relacionam com a nossa investigação em várias dimensões. Os estudos encontrados abordam diferentes aspectos na interacção de grupos on-line entre alunos e podem, por isso, servir de ponto de partida para o estudo que nos propomos desenvolver.

Os estudos referidos por Castells (2004: 151), revelam que o acesso à Internet “parece ter um efeito positivo na interacção social e tende a aumentar o grau de exposições a outras fontes de informação...”. Acrescenta “...interacção on-line às relações sociais previamente existentes” (Castells, 2004: 149) ou até cria “...um efeito positivo e acumulativo entre a intensidade das utilizações da Internet e a densidade das relações sociais” (Castells, 2004: 151). Interessa por isso que a utilização das redes

permita exercer uma função de enriquecimento dos actos sociais presenciais, ou, na sua inexistência, criar uma forma alternativa de desenvolvimento de relações. Não é por acaso que Hampton, Wellman (2000) e mais tarde Castells (2004) revelam que no estudo sobre a ligação a uma rede sem fios de um bairro, que famílias ligadas à Internet parecem ter uma maior propensão para estabelecer mais relações sociais, quer sejam baseadas em laços fortes ou laços fracos. Por outro lado, este estudo revelou também que o grupo que possuía Internet passou a conhecer características de pessoas da vizinhança sem as conhecer fisicamente e ainda a conhecer outros indivíduos para além daqueles que viviam em torno da sua casa. O estudo demonstra muitos outros aspectos em relação aos quais o facto das famílias estarem ligadas em rede as direccionou para o estabelecimento de um maior número de relações sociais. Acrescentamos apenas que uma das grandes diferenças significativas entre o grupo de pessoas em rede e o grupo sem acesso à Internet: no primeiro, o número de pessoas reconhecidas pelo nome é maior. Obviamente que não poderemos sugerir que um indivíduo (ou no caso do estudo de Hampton e Wellman, uma família) que tem acesso à Internet passa, de forma linear, a ter uma maior capacidade de estabelecer relações sociais. Não podemos partir do pressuposto que ter Internet é sinal de maior interacção porque há uma série de variáveis que influenciam essas práticas.

Na realidade portuguesa, o estudo “A sociedade em rede em Portugal” (Gustavo, C., Costa, A. F. da, Conceição, C. P., e Gomes, M. do C., 2005: 139-178), revela-nos dados que caracterizam a realidade nacional no que diz respeito à utilização da Internet. Podemos salientar as diferenças existentes de acesso à Internet entre as regiões com maior densidade populacional e os meios rurais. De facto, a penetração da Internet nos primeiros é francamente mais evidente. Aliás, os autores referem que “...a adesão a este novo média é directamente proporcional ao rendimento disponível” (Gustavo, C. et al, 2005: 146). A utilização deste recurso parece ser, no entanto, recente. As utilizações passam na sua maioria pelo e-mail, embora se tenha encontrado uma diferença significativa entre as atitudes do homem e da mulher sendo o homem muito mais autónomo, recorrendo menos vezes a ajuda de terceiros. Aliás, “... os homens tendem a despender mais tempo do que as mulheres nas suas pesquisas ou contactos através da *web*, ainda que a esta acedam com uma periodicidade relativamente semelhante” (Gustavo, C., et al, 2005: 153). Embora o estudo mostre que muitos dos portugueses têm acesso à Internet a partir do local de trabalho, “... em termos genéricos, o espaço

doméstico surge como o principal ponto de acesso...” (Gustavo, C., et al, 2005: 154), ainda que não seja o primeiro, já que esse é, para os mais jovens, a escola e, para os mais velhos, o local de trabalho. Este dado é coincidente com dados do estudo “Educação a distância: um estudo de caso sobre formação contínua de professores via Internet” de Gomes (2004: 344), que refere que “o acesso à Internet a partir da residência pessoal é, do ponto de vista dos participantes no curso, o cenário desejável para a participação em iniciativas de formação a distância via Internet.” Assim, para Gustavo, Costa, Conceição e Gomes (2005: 168), a utilização de chats ou newsgroups, é uma prática referida por 40% dos utilizadores da Internet e feito, essencialmente, a partir de casa, apesar de “mais de 2/3 dos cibernautas com menos de 30 anos declarem realizar pelo menos uma actividade de sociabilidade com recurso à Internet, percentagem esta que desce para menos de metade entre os maiores de 50 anos” (Gustavo, C. et al, 2005: 168). Entre aqueles que não utilizam a Internet, as razões prendem-se, essencialmente, com a falta de recursos materiais e com a escassez de competências para a utilização da Internet (Cfr. Gustavo, C. et al 2005: 175). Gomes (2004: 346) também salienta esse aspecto, no entanto, na comunidade de professores, os problemas decorrem, essencialmente “...das limitações ao nível das condições de acesso à Internet...”, da falta de tempo para a participação e da “...falta de hábitos pessoais em termos de autodisciplina e auto-organização...”. Apesar de alguns destes dados, no que diz respeito à plataforma utilizada neste estudo, “Moodle”, Portugal parece estar numa situação francamente positiva entre os 209 países que utilizam o “Moodle”, situando-se nos 6 mais utilizadores (ver tabela 1).



Tabela 1 - Países com maior número de instalações de “Moodle” (Moodle, 2009)

Vonderwell e Zachariah (Cfr. 2005: 222-224), no seu estudo “*Factors that influence participation in online learning*”, referem a participação on-line e os padrões de participação dos alunos da Universidade de Midwestern num curso on-line. Foram influenciados pelas características da tecnologia e do interface, pela experiência e conhecimento sobre os conteúdos, pelos papéis dos alunos e tarefas propostas e ainda pela informação disponibilizada. A forma como a plataforma utilizada está organizada é por isso um factor que pode influenciar o próprio interesse do utilizador, nomeadamente, segundo os autores, no que diz respeito às formas de apresentação das discussões nos fóruns. A possibilidade de criar fios de discussão diversos permite ao aluno optar por seguir o seu caminho de acordo com a sua necessidade de interacção e de aprendizagem. Por outro lado, os autores salientam, igualmente, a necessidade de haver uma monitorização na organização desses fios de forma a reduzir a repetição de conteúdos. A aprendizagem on-line efectiva requer uma compreensão e conhecimento partilhado dos objectivos de aprendizagem na comunidade aprendente. Por sua vez, a monitorização dos padrões de participação auxilia o docente na identificação das necessidades de aprendizagem (Cfr. Vonderwell e Zachariah, 2005: 225). Este estudo permite-nos perceber, para além de outros factores, o quanto importante se torna a escolha da própria plataforma nesta investigação, assunto ao qual nos referiremos mais à frente, e ainda que todo o processo de investigação dependerá de uma constante

análise do comportamento dos intervenientes no processo participativo. Outros aspectos relacionados com a participação e interacção dizem respeito ao envolvimento dos elementos no trabalho. Harris e Sandor (2008), no contexto de cursos pós-graduados, envolveram os alunos em tarefas nas quais um deles possuía mais informação que os restantes, permitindo que esse elemento tomasse o papel de mediador. O envolvimento de um proporcionou o envolvimento dos restantes, aspecto não só percebido pelos investigadores, como igualmente reflectido nas perspectivas dos próprios alunos que referiram que a interacção os motivava para a participação.

Para além do estudo de Vonderwell e Zachariah (2005) outros estudos realizados referem aspectos semelhantes ou complementares. Ainda a propósito da monitorização dos alunos, Schallert, Reed e D-Team (Cfr. 2003-2004: 109), no seu estudo *Intellectual, Motivational, Textual And Cultural Considerations In Teaching and Learning With Computer-Mediated Discussion*, desenvolvido durante quatro anos em diversos cursos na Universidade do Texas, utilizando comunicação síncrona e assíncrona, salientam a necessidade de perceber que fios de conversa cada aluno percorre, que tópicos atraem mais a sua atenção e que mudanças introduzem nas discussões. Através destes aspectos é possível perceber o trabalho intelectual que o aluno desenvolve de forma a poder implementar processos avaliativos mais baseados na construção de conhecimento. Aliás, os autores evidenciam este aspecto referindo que o conhecimento não se constrói pela quantidade de participações. Neste sentido, utilizar elementos apenas qualitativos ou quantitativos como dados de avaliação não são garantia de aprendizagem (Cfr. Schallert, Reed e D-Team, 2003-2004: 110). Continuando, os autores salientam que a maior evidência de construção de conhecimento que perceberam foi quando os comentários dos alunos mostraram falta de compreensão sobre algum assunto, seguindo-se, por isso, a tentativa, por parte dos mesmos, de explicação por suas palavras.

A questão do erro é também referida como relevante e a ter em conta por Schallert, Reed e D-Team (Cfr. 2003-2004: 114-115). É importante que o aluno perceba que, muitas vezes, a velocidade necessária para a resposta a determinadas tarefas tende a proporcionar enganos que se devem considerar naturais. As mensagens veiculadas numa plataforma não são o mesmo do que uma conversa oral. Os fios de conversa que terminam não se apagam e por isso, segundo os autores, precisamos olhar para o erro com uma mentalidade mais flexível.

Outro aspecto que nos chamou particular atenção foi a relação da dinamização de tarefas em função dos níveis de desenvolvimento propostas por Vygotsky. É neste sentido que Ferdig e Roehler (2003-2004: 128), no seu estudo *Student Uptake in Electronic Discussions: Examining Online Discourse in Literacy Preservice Classrooms*, desenvolvido com alunos do ensino superior, entendem que as tarefas definidas têm que ser desafiantes para os alunos, caso contrário não haverá participação. As tarefas devem estar, assim, garantidas no limiar da Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno de forma a proporcionar actividades que motivem os membros do grupo para a participação.

Mais especificamente, no que diz respeito às comunidades, Harrison e Stephen (1998: 224-225), no seu estudo sobre redes comunitárias, perceberam que estas podem constituir-se com suportes e gestões distintas: governo, bibliotecas, universidades, instituições sem fins lucrativos, entidades financiadas por instituições sem fins lucrativos e outros. Embora com origens distintas, os autores (Harrison e Stephen, 1998: 227) definem objectivos básicos para as redes comunitárias: Acesso a informação para todos; interacção democrática e comunitária e por fim, promoção da faceta cívica e económica da instituição. Estes aspectos podem traduzir-se na disponibilização de informação, na participação dos membros e ainda numa estratégia de promoção da instituição na comunidade.

As questões relacionadas com a comunicação síncrona e assíncrona remetem-nos para vários estudos, entre eles, o de Im e Lee (Winter 2003-2004), que nos indica que uma discussão síncrona é mais eficaz usada para construir uma atmosfera social de amizade, enquanto que a discussão assíncrona direcciona-se mais para tarefas mais orientadas.

O estudo de Lu e Jeng (Cfr. Winter 2006-2007), desenvolvido com professores, *Knowledge construction in inservice teachers online discourses: impacts of instructor roles and facilitative strategies*, mostra-nos que um processo colectivo de aprendizagem se faz envolvendo tanto a confirmação de conhecimentos como a posterior construção de conhecimentos. Os professores envolvidos neste estudo parecem ter-se mostrado mais interessados na confirmação de conhecimentos, sendo o orientador um elemento muito importante na valorização dos momentos em que a construção de conhecimento ocorre assumindo este um papel quer de observador quer de participante.

Estes constituem apenas alguns dos estudos a que recorreremos ao longo da nossa procura de informação relacionada com investigações já realizadas neste campo. Com estes trabalhos, apercebemo-nos da importância de ter em conta alguns aspectos no nosso estudo:

- A caracterização do público-alvo no que diz respeito aos hábitos de utilização da Internet, ao acesso aos recursos e ao tempo disponível;
- A importância da dinamização adequada das ferramentas de comunicação para a promoção da interacção e construção de conhecimento;
- O papel do coordenador como dinamizador da comunidade;
- O papel de cada membro da comunidade como um sujeito com características e identidade próprias;
- A adequação das actividades às características do público-alvo;
- A análise qualitativa e quantitativa das interacções desenvolvidas;

Estes aspectos constituem as primeiras linhas de orientação no nosso estudo. No entanto, percebemos já a importância de fazer acompanhar a investigação com uma constante referência a estes e outros estudos desenvolvidos em torno da construção de comunidades na Internet.

2 O REAL E O VIRTUAL

Mas afinal de que falamos quando nos referimos ao sítio na Internet onde se concentram as actividades do Sistema de Gestão de Aprendizagem na Internet (SGAI)? Será que se trata de um espaço ou de um lugar? Harrison e Dourish (1996) incidem sobre esta questão apresentando vários exemplos do mundo real passíveis de serem explorados como modelos colaborativos no mundo virtual:

Orientação relacional e reciprocidade (*Relational orientation and reciprocity*). “A organização espacial do mundo é igual para todos. “Para baixo” é na direcção do centro da Terra e “para cima” é na direcção do céu; reconhecemos “frente” e “trás” e entendemos o que isso significa para o nosso campo de visão. A nossa capacidade de orientação na relação com o mundo físico é um recurso incalculável na apresentação e interpretação da actividade e do comportamento. A partir do pressuposto de que o mundo é estruturado para os outros da mesma forma que é para nós, podemos usar esse conhecimento para orientar o nosso comportamento em benefício de outros. É isto que nos permite apontar para objectos ou fazer descrições espaciais para estabelecer uma referência. Ao referirmo-nos ao “documento que está naquele monte” ou “a pessoa que está ao lado do expositor de livros”, baseamo-nos numa orientação espacial comum. Estas referências também podem estar relacionadas com uma experiência partilhada e com o que é estar no espaço, como por exemplo quando uma pessoa diz a outra “a porta é à esquerda mesmo depois da esquina por onde passaste” (Harrison e Dourish, 1996: 2)

Proximidade e acção (*Proximity and action*). “No dia-a-dia actuamos em função do lugar onde estamos; pegamos em objectos que nos estão próximos, falamos com pessoas que estão à nossa volta porque a nossa voz só consegue percorrer caminhos curtos, transportamos coisas e aproximamo-nos de outras para as podermos ver com maior clareza. Aspectos semelhantes são explorados em espaços virtuais colaborativos. A compreensão acerca da proximidade ajuda-nos a relacionarmos as pessoas às actividades e entre cada um deles. Quando vemos um grupo de pessoas juntar-se em torno de uma mesa de trabalho, entendemos alguma coisa acerca da sua actividade; entendemos igualmente que uma outra de pé ao lado mas separada do grupo estará, provavelmente, muito menos envolvida na actividade.” (Harrison e Dourish, 1996: 2)

Partição (*Partitioning*). A característica da partição permite-nos localizar em espaços interacções específicas, utilizando a distância como uma vantagem. Partindo da noção de proximidade e actividade está a noção de partição. Os Sistemas de Gestão de Aprendizagem na Internet (SGAI) permitem uma visão muito restrita de um conjunto de interacções em desenvolvimento em todo o sistema. (Cfr. Harrison e Dourish, 1996: 2)

Presença e consciência (*Presence and awareness*). Significa que a nossa actividade também depende do nosso sentido de presença bem como da presença e actividade dos outros. “Ao passo que nos movemos o mundo está repleto de artefactos, ferramentas e representações do nosso trabalho mas igualmente repleto de outras pessoas que possuem outros sinais das suas actividades. A consciência da existência de outra actividade para além da nossa permite-nos estruturar a nossa própria actividade integrando de forma continuada, colaborativa e desproblematizada, a comunicação. De forma semelhante os ambientes colaborativos, com uma organização espacial, permitem-nos perceber os olhares dos outros e as suas acções no mesmo espaço, o que representa a actividade e suporta os artefactos do trabalho.” (Cfr. Harrison e Dourish, 1996: 2)

Estas características permitem um design baseado da acção na vida real criando metáforas que se relacionam com a nosso dia-a-dia. Este tipo de abordagem colaborativa baseada no espaço, a que os autores denominam de *appropriate behavioural framing*, trata-se de uma abordagem baseada no comportamento humano. O espaço tem por isso uma característica tridimensional. Os autores definem os conceitos como espaço sendo a oportunidade e o lugar a realidade compreendida. Como exemplo os autores utilizam os conceitos de “*house*” e “*home*” que mantemos aqui no original para não causar ambiguidades de interpretação.

Fisicamente, um lugar é um espaço revestido de entendimento (“*invested with understandings*”) e apropriação comportamental (“*behavioural appropriateness*”), de expectativas culturais, etc. (Cfr. Harrison e Dourish, 1996: 3). Os autores utilizam expressões como “fora do lugar” para expressar a forma como nós relacionamos os objectos e as acções aos lugares. O lugar pressupõe pois um sentido de pertença. Os autores entendem que, na perspectiva dos arquitectos, o conceito de lugar deriva da relação entre a **conectividade**, com cores, materiais ou formas, e a **distinção**, na medida em que se tem igualmente que se distinguir num contexto. (Cfr. Harrison e Dourish, 1996: 3-4). Assim, os lugares constroem-se em função da relação entre estas duas

características, quer nos espaços físicos quer nos espaços virtuais. O lugar é definido pelo padrão de uso e não por algo que definimos. Passar de um espaço para um lugar implica adaptação e apropriação (Harrison e Dourish, 1996: 4).

Determinamos os nossos espaços à nossa medida, assim como cada utilizador deveria poder adaptar o seu espaço virtual, cores, fontes, tamanho de objectos, etc. De tal forma que não colidisse com construção de conhecimento comunitário do lugar, ou seja, se alguém quer explicar onde se situa determinado objecto é preciso que ele se mantenha lá e não possa ser movimentado; também o fazemos nas nossas casas. Há coisas que não são facilmente movimentáveis ou porque são construídas de raiz, na própria plataforma, ou porque, até por questões de design, tiveram que se fazer determinadas opções.

Então será que consideramos uma área na Internet, destinada a um conjunto de pessoas, um lugar ou um espaço? Parece que o cerne da questão estará no sentimento dos seus elementos quanto ao que entendem sobre fazerem parte desse grupo. Se ele constitui uma comunidade e se ela tem por base essa área então talvez possamos falar de lugar. Em contrapartida se nessa área apenas acedem um conjunto de pessoas que não possui uma identidade comunitária, então talvez possamos falar de espaço.

A ponte entre o virtual e o real foi e continua a ser igualmente estudada por Eßmann e Hampel (2004) ao pretenderem ligar os espaços reais e virtuais de conhecimento (*linking real and virtual knowledge spaces*). Esta abordagem, com um carácter de alguma forma técnico, pretende criar *avatars* que procedam de forma semelhante num ambiente virtual do que as pessoas num ambiente real. Os autores partem do conceito de “**consciência de localização**” (*location awareness*) de cada um e dos outros e baseados na noção de “local” de Harrison e Dourish (1996). O projecto em desenvolvimento pretende criar áreas interligadas nas quais os mecanismos tecnológicos estruturam no utilizador o sentido de consciência do outro e da sua acção.

A Internet não é apenas uma tecnologia mas sim um motor de mudança social (Jones, 1998: 2), tal como entendemos ser, entre a comunidade docente, a educação e a formação. Poderíamos caracterizar a Internet de diversas formas e muito se tem escrito sobre a sua não linearidade, sobre a forma como os pequenos módulos de texto se unem (Dias, Gomes e Correia, 1998), sobre a sua capacidade de suportar uma série de ficheiros ou até pela sua capacidade de globalizar o mundo. Mitra e Cohen (1998: 190-

192), falam-nos de *disappearing hipertext* como uma característica da Internet, ou seja, o que vemos traduz-se apenas numa visualização daquilo que se encontra noutros computadores. Por isso mesmo quem possui o seu conteúdo são uma série de autores que sobre ele têm o poder de manter ou retirar, independentemente da quantidade de pessoas que lhe acedem. Ao contrário, no texto escrito impresso, o autor na realidade tem pouco poder e controlo sobre a sua divulgação torna-se por isso o texto mais duradouro. O conceito de *disappearing hipertext* que os autores nos trazem, reflecte o carácter efémero do conteúdo virtual ao contrário do conteúdo impresso em papel. É curioso no entanto perceber que quando nos referimos a conteúdo escrito na Internet, no âmbito de uma comunicação, o carácter escrito e o registo decorrente da mensagem enviada, parece assumir um papel muito definitivo, já que é escrita; em alguns casos até poderá ser este um factor que, eventualmente, determina a participação ou não de alguém numa interacção on-line.

Muitas expressões e conceitos do mundo virtual da tecnologia transferiram-se para o mundo real, criando uma dupla assimilação de usos, costumes, vocábulos, etc. O *homem 404* referido por Mitra e Cohen (1998: 1997-198), é uma expressão utilizada para descrever ou caricaturar uma pessoa que não faz a menor ideia sobre um determinado assunto. O *Erro 404* é o que é registado e aparece no browser quando uma ligação perdeu o seu endereço de destino, ou seja, o browser não encontra naquele servidor aquele ficheiro específico. Este aspecto acontece frequentemente quando a página para a qual estava ligada uma palavra ou imagem num outro local, desaparece, sendo retirada da *World Wide Web*. É neste sentido que o link onde clicamos chega a “lado nenhum” e assim se caracteriza o *homem 404*, alguém que não sabe do que se trata. Outros exemplos interessantes como a utilização da palavra Google como um verbo na língua inglesa, como por exemplo, “*I’ll Google it at home*” ou ainda a personificação em português do “Sr. Google”. Esta apropriação do nome do conhecido motor de busca, utilizando-o como um verbo, transparece a importância e a popularidade do recurso mas igualmente a forma como o indivíduo se apropria dos recursos tecnológicos.

3 UM PROCESSO EM EXTINÇÃO

É do conhecimento comum o que é a Internet, bem como as suas principais características mas há aspectos que, parecendo óbvios, nem sempre nos consciencializamos deles. Apesar de acharmos que a Internet é um espaço de acesso imenso à informação e interacção, ela é de facto, um espaço finito, com um número específico de computador interligados; não tem muros ou oceanos que a façam travar, sendo impossível fazer retroceder este processo de crescimento. A Internet é um espaço em constante alteração quer de tamanho, quer de forma (Cfr. Costigan, 1998: xxiii). Neste contexto, surgem recursos tecnológicos educativos que funcionam como extensões do nosso corpo devido à nossa impossibilidade de uma posição ubíqua perante o mundo. Os Sistemas de Gestão de Aprendizagem na Internet (SGAI) cresceram ao longo do tempo. Desde os finais dos anos 90 até hoje, estes sistemas transformaram-se de espaços de deposição de informação e registo dos passos dos alunos, para áreas passíveis de serem colaborativas, com ferramentas próprias para esse efeito e com possibilidades de interacção com outras plataformas (Davis, Carmean e Wagner, 2009). Para além das ferramentas mais habituais como espaços para documentos e fóruns, os SGAI começaram a ter áreas de comunicação síncrona, nomeadamente chats e vídeo-conferência. Transformaram-se em recursos essenciais de tal forma que, acerca da utilização de softwares e plataformas, Goldberg, o fundador da WebCT², refere que estes sistemas se tornaram os sistemas de informação mais importantes das universidades apenas superadas pelos sistemas de gestão de vencimentos (Goldberg, 2004 In Rees e Herring, 2007). A sua importância e pertinência actual levam a que haja um maior desenvolvimento nas suas características técnicas, encontrando hoje já na maioria das plataformas funcionalidades que antes não existiam.

Davis, Carmean e Wagner (2009) defendem que a existência das plataformas tal como as conhecemos hoje, têm agora tendência a desaparecer e a transformarem-se algo semelhante a portais.

² Sistema de Gestão de Aprendizagem na Internet originalmente desenvolvida por Murray Goldberg na University of British Columbia.

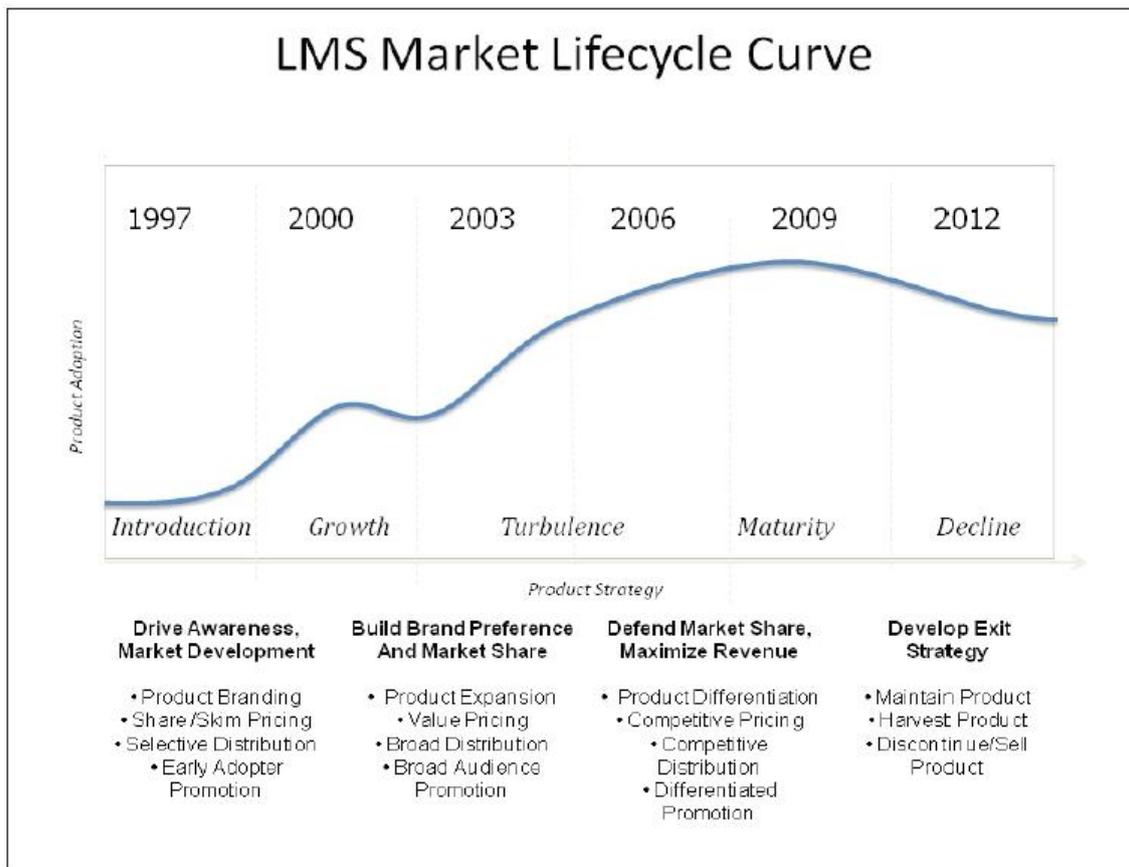


Gráfico 3 - (Sage Road Solutions, 2009 Davis, Carmeane e Wagner, 2009)

Aliás, os autores apresentam dados (ver gráfico 3) que explicam isso mesmo, ou seja, a linha representativa da utilização das plataformas como as conhecemos, segundo os autores passou já um período de maturação estando neste momento em declínio e mais direccionado para um comércio destes espaços menos efectivo. **As plataformas dentro de 5 anos serão mais junções de várias ferramentas de tal forma que, funcionando em sintonia,** proporcionarão um ambiente diferente daquele a que os SGAI nos habituaram.

Para além da reflexão sobre plataformas mais formais de apoio a espaços de aprendizagem à distância ou construção, como é o nosso caso, de comunidades, não podemos esquecer o ambiente que nos envolve como indivíduos. Este ambiente pode reflectir a forma como nós nos relacionamos com os processos comunicacionais em si, com a informação que nos rodeia e com os recursos.

A perspectiva de Weiser (1991) baseia-se na própria psicologia humana, ou seja, tudo aquilo que vemos, compreendemos e assimilamos profundamente acaba por deixar de nos ser perceptível. Este princípio está em oposição à própria ideia de *personal*

computer, que, segundo o autor, é apenas uma etapa transitória para alcançar uma estrutura tecnológica muito mais complexa, já que na vida do Ser Humano, o invisível é um estado natural das coisas (Cfr. Weiser, 1991). A tecnologia direccionada para a ubiquidade é composta por três partes, segundo Weiser (1991): computadores de baixo custo com ecrãs e *displays* adequados, uma rede que os faça interagir entre si e sistemas que permitam a implementação de softwares ubíquos. No fundo a ubiquidade tecnológica não altera algumas formas que hoje conhecemos de nos relacionarmos com o computador mas alterará certamente a rapidez e a facilidade de acesso, esta sim a grande diferença. O acesso a ela será facilitado porque todos os objectos serão ou terão uma vertente tecnológica interoperável. Mais, a ubiquidade ajudará a resolver o problema do excesso de informação através de máquinas que se integrem no ambiente humano em vez de obrigar o homem a integrar a lógica das máquinas (Cfr. Weiser, 1991). Greenfield (2006) traz-nos um conceito de recurso diferente. Para além do software ou hardware a que nos habituamos, o autor fala-nos de *everyware*, ou seja a tecnologia que está em todo lado, ubíqua, à qual nós podemos aceder em qualquer lugar. Baseando-se em Weiser (1991), Greenfield (2006) prefere utilizar o conceito de *everyware* para definir uma tecnologia na qual a aprendizagem para a sua utilização é praticamente inexistente. O autor não nos remete apenas para o computador ou para a Internet mas sim para toda a tecnologia que conhecemos. Assim, o utilizador não teria que compreender cada recurso, ou corpo, para ter acesso à informação de que necessita (Greenfield, 2006). A tecnologia está embebida nos objectos de tal forma que as pessoas nem se dão conta que ela existe. O seu envolvimento é de tal forma que autor reflecte a sua “presença” ao nível do **corpo**, com, por exemplo, aparelhos que monitorizam todas as necessidades físicas dos indivíduos, prevenindo doenças, disponibilizando um relatório em tempo real ou ainda no que diz respeito a vestuário inteligente. Tendo isto em consideração não é difícil imaginar o conceito de *everyware* implementado ao nível de um **quarto**, de um **edifício**, com portas, chão, paredes e objectos inteligentes, ou ao nível mesmo de espaços públicos, com uma interacção constante entre objectos, informação e indivíduos.

O e-learning pode já assumir diversas características, desde o acesso da informação através de dispositivos móveis até contextos imersivos de aprendizagem, há já muitas experiências que nos permitem reflectir sobre a diversidade de estratégias de abordagens à aprendizagem. As diferentes tecnologias irão alterar a forma como

pensamos acerca do e-learning, resultando num aumento e variedade de tipos de actividades de aprendizagem disponíveis para professores e alunos (Cfr. Garrison e Anderson, 2003: 121). É neste contexto que Garrison e Anderson (2003: 116-117) nos falam já de uma aprendizagem que não se separa entre presencial e à distância. Não se fala pois de e-learning já que a aprendizagem é uma só. Trata-se de utilizar estratégias diferenciadas que recorram a meios tecnológicos que se podem interligar e co-existir. O foco da reflexão passa assim do “e” para o “learning”, para a aprendizagem, para o conteúdo (Cfr. Garrison e Anderson, 2003: 116); trata-se da “queda do “e”” como aspecto que caracteriza a aprendizagem (Cfr. Pinheiro e Paiva, 2010)

Os princípios que estão na base do conceito de blended-learning, como o de “metodologia sanduíche” de Paiva, J., Figueira, C., Brás, C. e Sá, R. (2003: 54) ou “formação combinada” de Pimenta (2003), que reflecte a oscilação entre estratégias presenciais e à distância, ou ainda a perspectiva de Thorne refere que o *blended-learning* é a mais lógica e natural evolução no processo ensino/aprendizagem (2003, p. 16-17) foram já alguns indícios de que a aprendizagem à distância se transformaria mais numa estratégia embebida num processo de aprendizagem do que num formato em si próprio.

As competências a desenvolver modificaram e as nossas percepções expandiram. Hoje pretende-se que as pessoas sejam capazes de utilizar as redes para terem acesso aos recursos, às informações, aos assuntos; no trabalho valoriza-se a individualidade de cada um mas envolvido num trabalho de grupo; mais do que saber é preciso saber procurar (Davis, Carmean e Wagner, 2009: 2).

4 O “NÓS” NA INTERNET

Perceber a real natureza de um grupo de pessoas, que interage entre si on-line e de que forma o podemos descrever, pode ser uma tarefa árdua, nomeadamente quando queremos caracterizá-lo em função dos vários conceitos explorados pelos autores que estudam a temática em causa. Debruçamo-nos, por isso, sobre alguns destes conceitos tentando problematizar as perspectivas dos autores para reflectir sobre a adequação ao grupo de pessoas envolvido neste nosso projecto. Um conjunto de indivíduos pode assumir diferentes características dependendo da forma como se desenvolvem e constroem as suas relações, as suas actividades, as suas intenções, os seus objectivos, entre outros aspectos. Para além destes indicadores, há igualmente perspectivas diferentes quanto ao conceito que está subjacente a um conjunto de indivíduos seja ele um simples conjunto, um grupo ou uma comunidade.

A caracterização de um **grupo** de indivíduos foi reflectida por Lewin (Lewin 2006 In Andaló, 2006: 44), organizando-os em: autocrático (organização definida do exterior), *laissez-faire* (não há directrizes) e democrático (todos os indivíduos interagem na organização). Esta categorização, permitindo perceber tipos de dinâmicas, questiona-nos sobre o que se considera ser um grupo. Jean Paul Sartre (In Andaló, 2006:48-49) refere que não podemos denominar grupo a tudo. O autor fala por isso de **séries** que são “grupos de pessoas” que se ligam por um factor externo, por exemplo uma fila de pessoas que espera por um autocarro; estes não são, de facto, grupos. Por outro lado, um grupo só se poderá constituir quando existe uma necessidade individual que é assumida por todos os elementos como comum. (In Andaló, 2006: 49). “O tipo mais puro de grupo...” é, segundo Sartre, o **grupo de fusão** já que este possuiu objectivos comuns (In Andaló, 2006: 49). Possivelmente este tipo de grupo será o que outros autores denominam de comunidade.

“Para quem lida com grupos, parece ser notória a sua permanente tendência à dispersão. Especialmente nas fases iniciais, observa-se uma forte instabilidade – pessoas faltam, desistem etc. Tal fenómeno, geralmente atribuído à inabilidade ou ineficácia do coordenador (o que, evidentemente, também pode ocorrer), faz parte do processo de constituição do “nós”, do sentido de pertinência.” (Andaló, 2006: 55) A unidade do grupo pode definir-se através da relação entre as pessoas, ou seja, dos seus actos. O grupo de fusão deve ter para Sartre uma sustentação prática. É neste sentido que Sartre

utiliza o conceito de **juramento** ao compromisso que permite que o grupo crie equilíbrio assumindo uma atitude comum. Segundo Sartre, “é pela mediação do juramento que o grupo obtém maior estabilidade e passa a se preocupar com a sua organização” (Andaló, 2006: 51). Sartre vai mais longe e refere que um grupo só o é verdadeiramente quando assume uma tarefa criando assim a necessidade de a organizar. (cfr. Andaló, 2006: 52). De acordo com essas perspectivas parece estar evidenciada a importância do grupo investir em atitudes e práticas comuns de forma a resolver a desenvolver-se no espaço comunitário.

O conceito de **comunidade** parece de difícil definição porque depende de uma série de factores intrínsecos aos seus elementos, bem como depende das características do grupo. Sendo os seus limites, frequentemente, pouco clarificados, este conceito pode ser definido de acordo com as suas características simbólicas e de acordo com o seu carácter funcional (Fernsback, 1998: 204). Se por um lado nos agrupamos em função de os locais, por outro lado também nos agrupamos de acordo com características como hábitos, identidade, estilos de vida, etc. Segundo Fernsback (1998: 204), o problema da definição do conceito de comunidade, por ser mutável, parece ser frequentemente arbitrário, no entanto tenta esclarecê-lo olhando-o sob diferentes perspectivas. A comunidade como espaço que, segundo o autor, é aspecto largamente explorado por sociólogos, pressupõe que deva estar indexado a um lugar físico. Numa outra perspectiva, a comunidade como simbologia, é traduzida numa perspectiva de **comunidade de significado** (*communitie of meaning*) de ideias e sentimentos comuns entre elementos. Por fim, a **comunidade virtual**, apesar de não estar apartada de um local, nasce de acordo com a apropriação de regras de comunicação e interacção (Baym, 1995a e Jones, 1995 In Fernsback, 1998: 204). Sabemos que a vivência on-line é uma extensão da vida real não podendo separar-se desta (Castells, 2004: 147; Jones, 1998: 58). A Internet é o que Castells denomina de uma “fonte de comunidade renovada” (2004: 149). Nela podem surgir as **comunidades especializadas** que são comunidades “construídas em torno de interesses específicos” (2004: 149).

Anderson (Cfr. 1991: 6) explora a noção de uma **comunidade imaginada** quando se refere a questões de nacionalismo, pressupondo, entre outros aspectos, que as comunidades são para ser distinguidas não apenas pela sua falsidade ou autenticidade mas também pelo estilo em que são imaginadas. Na sua perspectiva, são imaginadas porque os seus membros passarão uma vida inteira sem conhecer, ouvir ou falar com a

grande maioria dos restantes membros (Cfr.1991: 6). Torna-se curioso este conceito, embora explorado num contexto distinto do desta investigação, já que nos coloca alerta para o cuidado que devemos ter em definir ou não os membros do “Cruzar” como uma comunidade. Esta ideia de **comunidade imaginada** é, para Jones (1998: 211), central para o entendimento do que é uma **comunidade virtual**, já que esta se constrói a partir de um longo período de interacção e relação envolvida e, como Fernback salienta (Cfr. 1998: 216-217), o facto de que nem todos os espaços de encontro na Internet são comunidades, significa que muitas vezes não passam de um recurso tecnológico facilitador da comunicação. Neste contexto, o autor define uma **cibercomunidade** como uma entidade ou um processo que emerge da nossa sabedoria sobre o repositório do nosso conhecimento acerca do conceito de comunidade e da nossa observação sobre a sua manifestação no espaço (Cfr. Fernback, 1998: 217). Para Fernback, uma cibercomunidade “... *is an arena in which passions are inflamed, problems are solved, social bonds are formed, tyranny is exercised, love and death are braved, legacies are born, factions are splintered, and alliances dissolved.*” (Fernback, 1998: 217).

Pensemos num outro conceito como o de **rede social**, que é um conjunto de pessoas ligadas por um conjunto de relações sociais como a amizade, trabalho ou troca de informação (Cfr. Garton, Haythornthwaite e Wellman, 1998: 75). A análise destas redes procura descrever as relações ao máximo extraindo os padrões mais significativos, seguindo o percurso da informação e descobrir os efeitos que estas relações e redes têm nas pessoas e organizações (Cfr. Garton, Haythornthwaite e Wellman, 1998: 76). São estas relações e laços, segundo os autores, que caracterizam uma rede social.

Os projectos que envolvem a dinamização de **redes comunitárias** são sites ou serviços oferecidos que podem ser consultados para recolher informação, recursos ou interagir com outros sobre áreas relevantes para a sua vida na comunidade local geográfica (Cfr. Harrison e Stephen, 1998: 222-223). Este conceito desenvolvido por Harrison e Stephen (1998), sempre associado ao local geográfico, leva-nos a pensar se possuímos tal certeza relativamente aos elementos envolvidos nesta investigação. Os membros são elementos de diferentes localidades que, embora situadas no concelho do Porto, abarcam uma área geográfica grande e dispersa o que inviabiliza uma definição concreta de um lugar a este espaço comunitário. Os autores salientam, no entanto, que estes projectos são muito frequentemente desenvolvidos por membros da própria comunidade envolvidos na sua organização e muitas vezes suportados por instituições

(Cfr. Harrison e Stephen, 1998: 223-224). A questão das comunidades associadas a um local, tendo sido já explorada por diversos autores (Castells, 2004, Jones, 1998), continua a intrigar e interessar quem investiga nesta área. Mas para que uma comunidade on-line exista, será que tem que haver respostas a mensagens? (Costigan, 1998: xix) Se se acreditar que a comunidade existe desde que as pessoas leiam e participem através das mensagens, então a comunidade pode aparecer e desaparecer ao passo que cada elemento vai descobrindo as mensagens (Cfr. Costigan, 1998: xxii). Então como definir se um grupo de pessoas constitui de facto uma comunidade?

É com elementos que possuem objectivos comuns que surgem as “*community of inquiry*”, referidas por Garrison e Anderson, (2003: 117), sendo que, segundo os autores, tem como ingredientes principais a clareza e o envolvimento no objectivo. A tónica numa *community of inquiry* está mais no indivíduo e na forma como ele se responsabiliza na construção de significado através da dinâmica do grupo (Cfr. Garrison e Anderson, 2003: 117).

As **comunidades de prática** são para Wenger (2002) mais do que a problematização de uma perspectiva; constituem uma teoria de aprendizagem que sustenta formas de estar em grupo. São grupos de pessoas que partilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão acerca de um assunto e que aprofundam o seu conhecimento e competências nessa área interagindo de forma continuada (Wenger, McDermott e Snyder, 2002: 4). Este conceito é associado por Wenger ao nosso dia-a-dia, na medida em que estas são comunidades nas quais as pessoas, embora conhecendo-se, não assumem um relacionamento formal. Na maioria das vezes elas não têm nome; existem a partir de uma série de práticas da nossa vida, sendo estas que unem os seus elementos. Nestas comunidades as pessoas encontram-se porque encontram um motivo e atribuem importância em interagir uns com os outros (Wenger, McDermott e Snyder, 2002: 4).

A prática para Wenger (Cfr. 2002:48), não é, como frequentemente atribuímos, o antónimo de teoria, é sim a junção das duas coisas, dos ideais, da realidade, do falar e do fazer. A prática é pois algo com significado que se baseia em três conceito-chave: a negociação do significado, a participação e a “coisificação”, a que Wenger denomina de *reification*. A prática é igualmente comunidade, ou seja envolvimento mútuo, empenhedorismo colectivo e um repertório partilhado sobre a forma como fazemos as

coisas. Prática é ainda aprendizagem, é conhecimento, é a existência, não de uma mas de várias fronteiras e de um espaço social (Cfr. Wenger, 2002:49).

Partindo do conceito de **comunidades de prática** de Wenger e da perspectiva de que o conhecimento nessas comunidades não constitui um acumular de informações mas antes um conjunto de processos de identidade e de experiências, Hung and Nichani (2002), reflectem sobre este conceito e sobre a forma como o devemos encarar (ver tabela 2). Chamamos comunidade a muitos agrupamentos de pessoas que comunicam entre si mas que na sua essência não constituem uma comunidade. Numa comunidade de prática as pessoas conhecem-se bastante bem, trabalham juntos há algum tempo, são frequentemente grupos mais ou menos restritos e muitos possuem um conhecimento pessoal. Numa **quase-comunidade** (*quasi-communitie*), conceito avançado pelos autores, os membros não se conhecem e as pessoas juntam-se para cumprir determinadas necessidades, interagem em função dessas necessidades.

Communities of Practices (CoPs)	Quasi-Communities
Members usually meet face-to-face	Members are unknown to one another
Tightly-knit groups within organizations	Loosely-knit groups spanning many organizations
Strong reciprocity amongst members, but narrower reach/spread of the network	Weak reciprocity among members but larger reach/spread of the network
Bound together by direct implicit and explicit flow of knowledge	Bound together by only indirect explicit flow of information

Tabela 2 - Características de Comunidades de Prática e de Quase-comunidades (*Quasi-communities*) (Hung and Nichani, 2002: 25)

Uma outra característica de que Hung and Nichani nos falam (Cfr. 2002: 26), diz respeito à construção de regras implícitas construídas dentro do grupo e que frequentemente não são replicáveis noutros contextos. São regras que dizem respeito, e apenas têm significado, para aquela realidade, aquele contexto específico, aquela comunidade. Reflectindo sobre estas questões, Hung e Nichani (Cfr. 2002: 26) entendem que os princípios para a aprendizagem numa **comunidade on-line**, que suportam a base das comunidades de prática, são a criação de oportunidades e pedidos que promovam a colaboração e o envolvimento dos membros. Salientam a importância da existência de ferramentas de desenvolvimento do **capital social** para que os membros participem nas tarefas, mediados por ferramentas semelhantes às existentes nas comunidades de prática e ferramentas que permitam o desenvolvimento de um processo de identificação.

Tendo o conceito de comunidade, ao longo dos tempos, estado sempre associado à proximidade do espaço, associando uma comunidade a um local, ou a uma **comunidade residencial** (Castells, 2004: 156), o estudo de Hampton e Wellman (2000), sobre a ligação de um bairro a uma rede sem fios, e já referido no ponto “Estado da Arte”, revela que não é um facto que o local seja preponderante para o desenvolvimento de uma comunidade. Outra perspectiva define que o meio pode determinar a própria comunidade, ou seja, uma comunidade assume as suas características mas elas estão ligadas ao próprio meio através do qual as pessoas interagem. É por isso que Costigan (1998: xxii) refere que o sentido de comunidade se perde pela relocalização física; se o meio mudou, também muda a comunidade.

O conceito de comunidade parece estar apartado da necessidade de um local (Palloff e Pratt, 1999; Castells, 2004), sendo que “a sociabilidade baseada no lugar tenha desaparecido por completo” (Castells, 2004: 156). O espaço não deixa de existir mas assume um carácter virtual. Cada membro possui o seu espaço físico a partir do qual acede a um outro espaço virtual mas a necessidade de relacionar as pessoas num ambiente mantém-se. Um SGAI possui um espaço, um endereço para onde as pessoas “se dirigem” quando pretendem interagir com os outros membros da sua comunidade. Embora utilizando recursos tecnológicos, parece-nos que o sentido de pertença a um grupo na aprendizagem em rede depende também, para além de outros factores, do sentimento de pertença a uma área, a um endereço comum ao qual eu atribuo a noção de espaço e a partir do qual eu desenvolvo a minha própria identidade como membro. Podemos entender o virtual como tendo uma relação muito próxima do real, passando a assumir, o virtual, características da própria realidade porque é lá que guardamos a nossa história de grupo.

5 INTERACÇÃO E PARTICIPAÇÃO ON-LINE

Aprendemos desde cedo como funciona a comunicação, a vez de cada um falar, os sinais, o significado dos olhares, etc. Por outro lado, diga-se, somos eternos aprendizes da comunicação que é crucial na vida pessoal, profissional e social. No contexto dos professores, “a problemática da interacção (...) não poderá estar dissociada da problemática do exercício da influência educativa nem da problemática da flexibilidade docente como instrumento de construção do conhecimento profissional (Cosme, 2009: 142). A comunicação on-line é um aspecto relativamente novo que nos obriga a uma aprendizagem técnica tardia. (Cfr. Sudweeks e Simoff, 1998: 42). Na Internet não há presença física e ela é o reflexo de uma vivência externa, real da qual não pode estar apartada. Na prática a interacção entre duas pessoas parece ocorrer quando um elemento se refere à mensagem de outro, no entanto temos que assumir a não participação uma inevitável parte do dia-a-dia (Cfr. Wenger, 2002:165). Embora Picciano (2002) refira que no seu estudo não existe uma certeza conclusiva sobre a relação entre a aprendizagem e a quantidade e qualidade da interacção à distância (tratando-se de um grupo de alunos), refere que o sucesso de muitos cursos on-line dependem da natureza das interacções entre alunos e alunos e a instituição.

As questões da interacção desenvolvidas por Flanders (1975) reflectem a necessidade que já em 1975 o autor atribuía à investigação sobre o ensino e à relação deste com o conceito de interacção. Apesar do seu estudo se relacionar com questões de ensino e aprendizagem e não directamente com a construção de comunidades, é de registar que Flanders (1978) salienta a interacção entre aluno e professor como uma área de investigação essencial.

A interacção entre homem-máquina de hoje, que esperamos que seja intuitiva, não se iniciou com as características que conhecemos. Antes a interacção dependia do conhecimento e da aprendizagem do homem sobre os sistemas e de uma profunda compreensão dos designs electrónicos (Dourish, 2004:7). A alteração dos sistemas para estruturas simbólicas, primeiro em texto e depois utilizando também a imagem, criou interfaces bidimensionais, facilitando a interacção. Interagir é, pois, “o meio através do qual o trabalho/tarefa é conseguido de forma dinâmica e contextualizada” (Dourish, 2004: 4). Mais do que interacção, Dourish explora o conceito de *Embodied interaction* (2004: 3) que se traduz na interacção com os computadores no mundo, um mundo física

e socialmente real e que explora não só este aspecto, como também a forma como eles interagem connosco.

A interacção entre pessoas à distância pode assumir uma série de características mediante o contexto em que estão inseridas. Há por isso variáveis às quais devemos atender quando analisamos qualquer interacção. Garton, Haythornthwaite e Wellman (1998: 75-105) salientam a questão da análise das redes através das relações e dos laços detectados. A *densidade da rede*³ é a proporção do número de ocorrências de relações e laços em relação ao número teórico possível de relações e laços. A dificuldade reside em perceber se a quantidade de relações ou laços se processa individualmente ou se existe uma lógica interaccional de grupo. Os autores sugerem ainda que a análise possa ser feita dividindo a rede em grupos, analisando os indivíduos segundo a posição que ocupam na rede ou ainda dividindo por grupos aqueles que enviam ordens, recebem ordens ou fazem as duas coisas. (Cfr. Garton, Haythornthwaite e Wellman 1998: 84-85).

Os contextos presenciais são, pela sua natureza, lineares, ou seja, quando se debate um assunto, cada um deve aguardar pela vez do outro falar e há uma tendência para seguir uma linha condutora comum de forma a não criar demasiado “barulho” no espaço físico onde a discussão ocorre. Numa estrutura à distância, através da Internet e numa situação assíncrona, há a possibilidade de co-existirem diferentes fios de discussão, criando uma perspectiva não-linear da interacção com fios que progridem simultaneamente (Picciano, 2002, Ruberg, Taylor e Moore 1996).

A interacção existente e a percepção que um elemento tem dela podem ser aspectos diversos. Esta é uma questão reflectida em estudos como o de Ruberg, Taylor e Moore (1996: 87), referindo que um dos alunos respondia apenas ao que lhe era pedido sem interagir com outros e em situações presenciais evitava interacção, tendo no entanto registado que a experiência de aprendizagem on-line tinha alterado a sua atitude perante a escola, permitindo a troca de ideias de forma mais livre. Partindo do pressuposto que aprender com o outro pode, pois, ser visto como uma mais-valia, os autores demonstram que a “...escrita interactiva à distância é uma alternativa viável para facilitar a participação e a interacção...” (Ruberg, Taylor e Moore, 1996: 88), em particular no que diz respeito ao seu envolvimento. No entanto, a visão dos intervenientes nem sempre parece ser de que a participação auxilia a aprendizagem. O estudo de Beaudoin

³ No original “Network density”

(2001: 5-6) parece revelar que a aprendizagem existe mesmo sem qualquer participação conforme registaram os intervenientes, identificando-se mesmo como autónomos. No estudo, há mesmo o registo de 19 dos 24 intervenientes que refere terem aprendido mais com os textos que leram do que com as mensagens trocadas nos fóruns de discussão.

A predisposição para a interacção depende de muitos factores no indivíduo como a idade, a personalidade, os estilos de aprendizagem, a experiência profissional, entre outros (Keller In Beaudoin, 2001: 6), no entanto, há igualmente factores institucionais como o envolvimento das actividades à distância na avaliação, uma postura construtivista perante a aprendizagem, a valorização de um modelo colaborativo e a promoção e envolvimento no diálogo (Beaudoin, 2001:6). A implementação de fóruns que permitam vários fios de debate proporcionam maior interacção (Edelstein e Edwards, 2002) mas parece ser num sistema mediador de integração nas actividades nas comunidade e na construção de objectos e contextos de aprendizagem (Dias, 2008: 6) que surge o conceito de **interacção social on-line** promotor de processos de autonomia entre os elementos da comunidade. Apesar de se considerar ser prematuro entender que determinados níveis de interacção on-line são essenciais para o sucesso do aluno (Beaudoin, 2001:8), interessa aqui perceber que estratégias melhoram/aumentam a interacção. Para isso é importante avaliar e sobre isso Edelstein e Edwards (2002), a propósito da participação e interacção de estudantes, registam cinco dimensões de reflexão e respectivos indicadores (ver tabela 3). Estes itens de reflexão poderão constituir uma base de trabalho muito importante quando queremos avaliar o envolvimento dos elementos num espaço comunitário.

Category	1	2	3	4	POINTS
Promptness and Initiative	Does not respond to most postings; rarely participates freely	Responds to most postings several days after initial discussion; limited initiative	Responds to most postings within a 24 hour period; requires occasional prompting to post	Consistently responds to postings in less than 24 hours; demonstrates good self-initiative	
Delivery of Post	Utilizes poor spelling and grammar in most posts; posts appear "hasty"	Errors in spelling and grammar evidenced in several posts	Few grammatical or spelling errors are noted in posts	Consistently uses grammatically correct posts with rare misspellings	
Relevance of Post	Posts topics which do not relate to the discussion content; makes short or irrelevant remarks	Occasionally posts off topic; most posts are short in length and offer no further insight into the topic	Frequently posts topics that are related to discussion content; prompts further discussion of topic	Consistently posts topics related to discussion topic; cites additional references related to topic	

Category	1	2	3	4	POINTS
Expression Within the Post	Does not express opinions or ideas clearly; no connection to topic	Unclear connection to topic evidenced in minimal expression of opinions or ideas	Opinions and ideas are stated clearly with occasional lack of connection to topic	Expresses opinions and ideas in a clear and concise manner with obvious connection to topic	
Contribution to the Learning Community	Does not make effort to participate in learning community as it develops; seems indifferent	Occasionally makes meaningful reflection on group's efforts; marginal effort to become involved with group	Frequently attempts to direct the discussion and to present relevant viewpoints for consideration by group; interacts freely	Aware of needs of community; frequently attempts to motivate the group discussion; presents creative approaches to topic	
				TOTAL	

Tabela 3 - Assessing Effectiveness of Student Participation in Online Discussions
Edelstein e Edwards (2002: 3)

As categorias de Edelstein e Edwards (2002) reflectem uma preocupação não apenas na quantidade de mensagens mas acima de tudo pela sua forma e conteúdo e respectiva relação com as mensagens e participação dos outros, o que nos remete para indicadores de análise nas mensagens dos fóruns a dinamizar no “Cruzar”.

Explicando de forma específica cada uma das grandes categorias:

- *Promptness and Initiative*: competência para participar em debates com vários fios de conversa que demonstre auto-motivação; permite perceber se o aluno está activamente envolvido no curso.
- *Delivery of Post*: redacção da mensagem no que diz respeito à construção frásica, erros, gralhas, etc.
- *Relevance of Post*: relevância das mensagens para o tema inicial do debate; permite diferenciar os alunos que estão a acompanhar o debate daqueles que estão alheados das dinâmicas.
- *Expression Within the Post*: forma como as ideias e as opiniões são expressas e comentadas; permite perceber diferentes tipos de escrita e capacidade de expressão.
- *Contribution to the Learning Community (LC)*: esforço do alunos para a experiência de aprendizagem colectiva; permitindo perceber aqueles

que estão indiferentes ao processo e os que se esforçam por contribuir para que o curso se desenvolva. (Cfr. Edelstein e Edwards, 2002)

Outras perspectivas sugerem outros indicadores avaliação e acção, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento de cursos mas que nos podem auxiliar na nossa investigação. Anderson (2004), reúne diversos indicadores de vários autores, como por exemplo as sugestões de actuação de Lavine (In Anderson 2004: 282-283) que salienta:

- O professor deve iniciar cada debate com o envio de uma ou mais questões no início de cada semana (Domingo ou Segunda-feira). O debate decorrerá até ao Domingo à noite seguinte, momento em que a discussão terminará.
- Por favor centre-se nas questões partilhadas mas não traga para o debate outros pensamentos, materiais ou leituras que lhe ocorreram ao longo do debate.
- Espera-se que participe com, pelo menos duas mensagens por cada questão debatida. As suas mensagens devem reflectir compreensão sobre o material do curso.
- As suas mensagens devem ir para além das negociações do grupo sobre ideias e o significado dos materiais, ou seja, as contribuições deve ir para além do que é registado. Em algumas situações em que se pode fazer avançar o debate incluem:
 - Expressar opiniões ou observações devem ser profundas e fundamentadas e não apenas uma opinião pessoal.
 - Fazer ligações entre este e outros debates, experiência pessoal e conceitos relativos às leituras.
 - Comentar ou pedir esclarecimentos sobre uma outra mensagem partilhada.
 - Fazer sínteses de respostas de outros alunos ou
 - Partilhar uma questão efectiva com o objective de promover a compreensão do grupo (Cfr. Levine, 2002 In Anderson 2004: 282-283).

Anderson, regista igualmente a perspectiva de Dabbagh (In Anderson 2004: 283-284) que nos ajuda a perceber de que forma poderemos considerar um debate mais ou menos participado (ver tabela 4). O autor regista que:

- As mensagens devem ser distribuídas ao longo do debate e não concentradas num só dia ou no início/ fim do período de discussão;
- As mensagens devem ter, no mínimo, um parágrafo curto e no máximo dois;
- Evite mensagens que se limitam a “Concordo” ou “Boa ideia”. Justifique a sua opinião com conceitos decorrentes das suas leituras ou então traga para o debate a sua experiência através de exemplos;
- Dirija-se, na medida do possível, às questões colocadas e não deixe que o debate se alargue;
- Tente utilizar citações das leituras feitas para fundamentar as suas mensagens;
- Inclua o número das páginas quando cita;
- Construa a sua mensagem a partir de outras criando fios de discussão.
- Traga para o debate conhecimento prévio como experiências no trabalho, em cursos anteriores, leituras, etc.
- Utilize regras de adequada de escrita, linguagem, formatação, etc.

Criterion	Excellent	Good	Average	Poor
Timely discussion contributions	5-6 postings well distributed throughout the week	4-6 postings distributed throughout the week	3-6 postings somewhat distributed	2-6 not distributed throughout the week
Responsiveness to discussion and demonstration of knowledge and understanding gained from assigned reading	very clear that readings were understood and incorporated well into responses	readings were understood and incorporated into responses	postings have questionable relationship to reading material	not evident that readings were understood and/or not incorporated into discussion
Adherence to online protocols	all online protocols followed	1 online protocol not adhered to	2-3 online protocols not adhered to	4 or more online protocols not adhered to
Points	9-10	8	6-7	5 or less

Tabela 4 – “Evaluation criteria for facilitating an online/class discussion (Dabbagh, 2000) (In Anderson, 2004: 284)

Sempre tendo em consideração que as reflexões destes autores se referem a contextos de cursos e respectivos alunos, estas merecem a nossa atenção no que diz respeito a indicadores de análise dos dados. No projecto por nós apresentado, o incentivo para a participação é um aspecto importante e que parece determinar o comportamento dos membros do “Cruzar”. A recompensa pela participação pode não estar obrigatoriamente relacionada com a tarefa em si mas sim com o retorno na execução dessa tarefa. Daryl Bem (Cfr. Álvaro e Garrido, 2006: 170), demonstra, nos seus estudos, que a percepção do indivíduo sobre uma tarefa pode ser influenciada por incentivos externos. Baseando-se num estudo de Carlsmith e Festinger (Cfr. Álvaro e Garrido, 2006: 170), o autor revelou que se podem fazer inferências sobre as opiniões dos indivíduos que recebiam um determinado montante em dinheiro pela execução de uma tarefa. Embora todos a tenham considerado interessante, o investigador infere que os que receberam uma quantia simbólica de 1€ parecem ser mais sinceros ao passo que quanto aos que receberam 20€ poderíamos afirmar que o fizeram pela recompensa (Cfr. Álvaro e Garrido, 2006: 170). Da mesma forma será difícil perceber até que ponto a participação é condicionada pela entrega de uma declaração/certificado que, neste caso, funciona como uma compensação. Redefinindo os estudos anteriores, Hovland (Cfr. Álvaro e Garrido, 2006: 176-177) mostra, entre outros aspectos, que “a mudança de atitude é mais provável quando a pessoa que transmite a mensagem é vista como inteligente e confiável”, que “os efeitos das características da mensagem mostraram que quando esta provoca um alto grau de temor na audiência, o processo de persuasão é menos efectivo” e ainda que “as mensagens unilaterais, em que se apresenta um único aspecto de um problema, são mais efetivas se a audiência não tiver informação sobre o tema (...). Caso contrário, prova-se mais efetiva a apresentação de pontos de vista diferentes” (Cfr. Álvaro e Garrido, 2006: 176-177).

Os estudos de Thibault e Kelly (Álvaro e Garrido, 2006: 182) que se relacionaram com a interacção entre díades, revelaram que “o êxito ou fracasso de uma relação está fundamentada (...) na relação entre custos e benefícios. Quando os primeiros superam os segundos, a relação tende a desaparecer” (Álvaro e Garrido, 2006: 182). Em torno das relações sociais em grupo, os mesmos autores referem que estes se manterão, caso os benefícios recebidos de cada um dos membros forem superiores comparativamente a outras possíveis relações, ou seja ao nível de comparação de alternativas. (Álvaro e Garrido, 2006: 183). Então, que recompensas dar a cada

elemento pela sua participação? A ideia da motivação para a participação leva-nos a reflectir sobre os reflexos que isso tem nos membros de um grupo. Bandura e Walters (Cfr. Álvaro e Garrido, 2006: 185) referem que o reforço para a participação pode resultar na execução de uma tarefa muito mais do que na aprendizagem. É por isso necessário perceber de que forma a disponibilização de certificados de participação resulta numa participação com maior ou menor consciência dos conteúdos partilhados.

A questão do reforço para a participação foi igualmente explorada por diversos investigadores da área da psicologia e da sociologia. Decorrente das teorias de Skinner que sustentavam que “os comportamentos que são reforçados tenderão a repetir-se no futuro” (Álvaro e Garrido, 2006: 104), Homans define uma série de pressupostos, mais tarde desenvolvidos por outros autores, partindo da análise dos comportamentos de díades para os aplicar também a grupos. Entre eles o investigador regista a “Proposição do êxito: Para todas as ações humanas, quanto mais freqüentemente for recompensada a ação de uma pessoa, mais provável será que ela realize essa atividade.” (Álvaro e Garrido, 2006: 196). Podemos ainda fazer referência a uma outra proposição que se refere à qualidade do reforço. Na Proposição **valor** o autor refere que “quando mais valiosa for a recompensa por uma atividade para uma pessoa, mais provável será que ela realize essa atividade” (Álvaro e Garrido, 2006: 196). A questão que se coloca aqui relaciona-se com o facto de o reforço definido, um certificado, ser incentivo suficiente à participação ou será ele a única razão para a participação.

5.1 O tempo

Quando abordamos o tempo não falamos apenas do tempo que despendemos para a realizar esta ou aquela tarefa. Podemos referir-nos também ao tempo de cada um para desenvolver determinada competência, às nossas prioridades no que diz respeito à ordem pela qual ocupamos o tempo com as tarefas, até mesmo sobre a nossa consciência do que é ganhar tempo ou perder tempo difere de indivíduo para indivíduo. Meyer (2003: 56-57), partindo do lógico pressuposto de que o tempo é limitado e que, apesar disso a percepção que temos dele é subjectiva, refere que o tempo é diferente de pessoa para pessoa por 5 motivos: **O tempo é um recurso valioso** e isso provoca que muitas decisões sejam tomadas em função do tempo de cada um, como o próprio autor refere, numa instituição de ensino há cursos que ocorrem em períodos do dia diferentes para atender a públicos-alvo distintos; **O tempo é também limitado** e numa situação

presencial a quantidade de pessoas que compete para ter tempo de participação não permite que todos possam ter as mesmas possibilidades de usar a palavra; **A perspectiva sobre o tempo é subjectiva** já que depende do entusiasmo de cada um no que diz respeito à realização de uma tarefa; **O nosso percurso em termos de modelo educacional** que tivemos é também motivo para olharmos o tempo de diferentes formas, ou seja, modelos mais centrados no professor utilizam menos tempo enquanto que modelos mais construtivistas ocupam bastante mais tempo, quer do professor quer do aluno, antes, durante e após os momentos em que se encontram. Para além deste aspecto, neste modelo há que também ter em conta o tempo de cada aluno já que se pressupõe que se respeita a velocidade de aprendizagem de cada um. Por último, Meyer (2003) salienta **o tempo que nós atribuímos a uma aprendizagem**, ou seja, a indexação de horas não garante nem quantidade nem qualidade, aspecto particularmente interessante em virtude do tipo de sistema de ensino que possuímos que se baseia na indexação de horas a competência.

5.2 Os conteúdos

A relação entre a qualidade e quantidade de interacções existentes entre os membros de uma comunidade é um aspecto que merecem ainda muita reflexão. A análise de vários fóruns de discussão por Lam, Cheng e McNaught (2005), permitiu registar que “não parece existir uma relação simples entre a qualidade e quantidade das mensagens, a natureza das discussões e a extensão da participação do moderador”. Neste estudo ao analisarem 8 fóruns de discussão com temáticas e número de participantes diversos, definiram uma classificação de fóruns tendo em conta a sua natureza: os **Colaborativos** (*Collaboration*) tinham como objectivo debater ideias em função de uma tarefa específica que tinha que ser completada; outros, os de **Desafio e crítica** (*Challenge and critique*), foram desenvolvidos no sentido de criar espaços onde os alunos pudessem registar as opiniões sobre os trabalhos uns dos outros, ou seja, um grupo depositava os materiais enquanto que outros criticavam ou faziam comentários; ainda outros, os de tipo **Blog/jornal** (*Blog/journal*), serviam para a partilha mais esporádica de ideias ou pensamentos e cada utilizador podia responder ou não uma mensagem partilhada.

Uma outra classificação, neste caso não de fóruns, mas sim de cursos, foi feita por Laffey, Lin e Lin (2006: 168) de forma a caracterizar as formações sobre as quais

incidiria o seu estudo. Os autores nomearam três tipos de cursos em função da sua dinâmica: o de tipo *díade professor-aluno*, no qual o aluno aprende à sua velocidade e apenas interage com o docente; o de tipo *díade professor-aluno em contexto social* no qual o aluno aprende à sua própria velocidade mas é encorajado a interagir com outros colegas; por fim o de tipo *ambiente colaborativo de aprendizagem* no qual todos trabalham ao mesmo tempo, frequentemente em grupo de forma a partilhar e construir colaborativamente um conhecimento comum.

Estas classificações de tipos de dinâmicas a implementar nas ferramentas de comunicação, ou em espaços de interacção, são particularmente importantes no sentido em que o sucesso depende da natureza da interacção (Picciano, 2002: 21). Percebemos que há actividades que proporcionam mais ou menos interacção e, no que diz respeito à dinamização de um fórum de discussão, ferramenta mais comum nos SGAI (Pinheiro, 2005), muito depende do objectivo da actividade. Poderíamos apontar uma série de aspectos que caracterizam a dinâmica de um fórum, no entanto aquela que nos parece mais pertinente prende-se com a possibilidade de cada participante ter a possibilidade e tempo para ir lendo os contributos de todos reflectindo à sua própria velocidade. Este tempo proporcionado pela característica assíncrona dos fóruns e também pela necessidade de um número limitado de intervenientes, pode promover o desenvolvimento de um profissional mais reflexivo na sua acção já que tem a possibilidade de debater sobre ela. Esta ideia de profissional reflexivo foi explorada por Shön (2000) que, para além do conceito em si, deu particular atenção à relação entre instrutor e estudante. Neste nosso contexto as relações podem acontecer com mais frequência entre pares, entre profissionais de educação, no entanto a relação entre moderador e participantes num debate on-line é igualmente importante.

Numa situação on-line as pessoas têm uma maior tendência para construir contributos mais longos do que num contexto presencial, já que toda a expressão facial e corporal que possa existir e revelar aborrecimento, cansaço etc. não é perceptível (Ruberg, Taylor e Moore, 1996: 72). Num quadro assíncrono, este feedback apenas poderá ocorrer depois do envio do contributo. O contexto social influencia a participação e interacção segundo a natureza das tarefas, acções ou actividades (Ruberg, Taylor e Moore, 1996: 74). Aqueles que têm mais tendência para participar presencialmente são também os que mais participam à distância, embora este aspecto não seja válido para qualquer debate. Da mesma forma, os que participam menos

presencialmente também participam pouco à distância (Ruberg, Taylor e Moore, 1996: 77-78), o que nos leva a pensar se as plataformas à distância serão um recurso importante para colmatar problemas de timidez. No entanto, nem sempre apenas os mais activos são os que influenciam o debate. A necessidade das pessoas conhecerem o contributo do outro, de que forma cumpre tarefas, etc. faz com que o trabalho desenvolvido pelos mais silenciosos influencie a intervenção dos restantes (Ruberg, Taylor e Moore, 1996: 78).

Ruberg, Taylor e Moore (1996: 78), também perceberam uma relação entre a interacção e a forma como cada utilizador via o seu contributo. Os que proporcionavam uma maior dinâmica eram os que entendiam os contributos dos debates como algo semelhante a um debate oral, ao contrário daqueles que o viam como uma tarefa estritamente escrita que se mantinham entre os menos participantes.

Georg Simmel Cfr. (In Álvaro e Garrido, 2006: 71-72) estudou as questões de interacção, nomeadamente as relacionadas com o quotidiano, destacando o conflito, o intercâmbio, a estranheza, a supra-ordenação e a subordinação. A lógica de Simmel passou também pela noção de que a sociedade em que vivemos se move em muitos sentidos motivada por questões monetárias, pela busca comum por um objecto físico (Cfr. Álvaro e Garrido, 2006: 71-72). Se a interacção pode depender do retorno então devem ser criadas estratégias para que esse retorno seja do interesse do indivíduo.

A interacção entre as pessoas para Blumer, segundo Álvaro e Garrido, nomeadamente na acção social, “não é uma simples soma de atos individuais, mas uma acção conjunta” (Álvaro e Garrido, 2006: 204). Neste sentido, até que ponto poderemos considerar que uma comunidade específica na Internet poderá constituir uma acção social ou, antes pelo contrário não ser mais apenas um mero conjunto de actos individuais?

O tipo de conteúdos que se veiculam, bem como os objectivos de lançamento de uma actividade, devem ser a base para a escolha do tipo de ferramenta a utilizar num SGAI. Embora o fórum de discussão seja uma das, senão “a”, ferramenta mais popular entre aqueles que dinamizam actividades on-line, não podemos esquecer a importância da adequação das características de uma ferramenta aos objectivos da actividade.

A análise que se possa fazer dos conteúdos das mensagens nem sempre são claros. Muitas vezes o indivíduo responde utilizando o nome do destinatário do seu

conteúdo partilhado, noutros casos apenas se pode depreender para quem se dirige. Por isso mesmo a dificuldade em conseguir definir fios de ligação que permitam perceber as efectivas interacções existentes (Fritsch, 1997:17). Fritsch define três tipos de mensagens: problemas técnicos, declarativas, não directamente relacionadas com a temática em discussão e as mensagens tipo discursivas, ou seja, contribuindo para pontos de vista diferentes ou tomadas de posição.

6 A PRESENÇA

“Quase todas as teorias de actividade humana referem que as acções são tomadas para cumprir motivos” e que, segundo Laffey, Lin e Lin (2006: 164), abordam as questões de *social ability*. A compreensão sobre este conceito é fundamental para que cada indivíduo se sinta parte integrante de um grupo e se envolva nele, “representado a experiência e percepção da interacção social pelos membros” (Laffey, Lin e Lin, 2006: 166). Possui dois determinantes principais: a **presença social** e a **navegação social**. O primeiro representa a satisfação que o indivíduo sente como membro de uma comunidade; não se trata apenas de fazer parte de um grupo mas sim fazer parte com outros. O segundo determinante, a **navegação social**, refere-se à percepção do comportamento dos outros como guia para as acções do próprio indivíduo (Cfr. Laffey, Lin e Lin, 2006: 166). Este sentimento de pertença é o que Laffey, Lin e Lin (2006: 170) denominam de *Connectedness*. A presença é determinada pela percepção de cada um de que pertence a um grupo ou a uma comunidade (Laffey, Lin e Lin, 2006, Picciano 2002). Mais, a participação do indivíduo irá depender do seu sentido de presença em relação ao grupo. Sendo a presença um aspecto da percepção do próprio e não uma visualização de outros, significa que, mesmo havendo interacção pode não haver presença. Uma pessoa pode participar, partilhar mas não sentir que faz parte (Picciano 2002: 22). A *social ability* é uma variável que pode ajudar a compreender a forma como o indivíduo participa e contribui para o grupo e, por consequência, a forma como o grupo evoluiu. (Laffey, Lin e Lin, 2006: 173)

Um outro aspecto relaciona-se com o conhecimento que cada um tem sobre o outro. No estudo de Ruberg, Taylor e Moore (1996, 86) os elementos conheciam-se presencialmente e, segundo os autores, este aspecto influenciou a interacção e a forma como escreviam uns aos outros. Os autores (Ruberg, Taylor e Moore, 1996, 85) recolheram dos alunos algumas (poucas) críticas em relação às actividades on-line que pareciam estar, na sua maioria, relacionadas com as competências necessárias para o desenvolvimento de um ser e estar à distância. Foram referidos aspectos relacionados com o problema da **gestão do tempo**, com a **flexibilidade para navegar na plataforma** e com **dificuldades de acompanhamento** decorrentes da velocidade com que as mensagens circulavam.

O desenvolvimento destas competências podem contribuir para atingir um nível de autonomia importante para o verdadeiro investimento nos objectivos do espaço comunitário, bem como no nosso papel como indivíduos activos seja efectivo. A autonomia, no entanto, pode levar ao fracasso ou à desistência do indivíduo assumindo igualmente uma vertente negativa (Daniel e Shale, 1979 citado por Keegan, 1996: 99). Autonomia, no entanto, não significa auto-aprendizagem ou, como nos refere Litwin (2000: 17), autodidatismo. Conforme refere o autor a propósito de um contexto educativo, "...a autonomia não deve ser confundida com o auto-didactismo, já que o auto-didacta é o estudante que selecciona os conteúdos e não conta com uma proposta pedagógica e didáctica para o estudo. Neste sentido, chamamos auto-didactas aos alunos que, estando inscritos em alguma formação, não assistem regularmente às aulas, optando pelo papel de "aluno livre" (Litwin, 2000: 17).

Autonomia não significa que estamos apartados do todo que constitui um grupo ou uma comunidade. Muito papéis podem ser assumidos num espaço na Internet, no entanto há regras que devem ser assumidas num relacionamento colaborativo sobre questões éticas e de privacidade, de papéis, entre outros, sendo, num ambiente virtual, muito mais importante não deixar nada ao acaso (Palloff e Pratt 1999: 23-38). A partilha é, pois, primordial para que essas regras sejam entendidas e assumidas por todos. Estas regras podem ser simples aspectos que facilitam a comunicação ou passar, até, pelas funções dos elementos no espaço comunitário.

Börje Holmberg também valorizou a autonomia, bem como questões de independência no contexto educativo à distância. Os seus estudos baseiam-se no princípio de que o único aspecto importante na educação é a aprendizagem feita de forma individualizada. O aluno está envolvido num sistema onde se encontram também tutores e outros elementos envolvidos no processo de aprendizagem (Keegan, 1996: 93-94). Holmberg desenvolve, então, o conceito de "*guided didactic conversation*" que consiste na relação entre estes elementos, olhando para essa conversação como facilitadora da aprendizagem (Keegan, 1996: 94) e que se reflecte nos materiais a disponibilizar aos alunos (Holmberg, 1983: 117 citado por Keegan, 1996: 96):

- Apresentações acessíveis sobre os conteúdos: claros; com linguagem, de alguma forma, coloquial; de fácil leitura; densidade de informação moderada;

- Conselhos e sugestões explícitos sobre o que fazer, o que evitar, a que aspectos dar especial atenção e consideração, justificando;
- Convites para troca de pontos de vista, questões, juízos sobre o que aceitar e o que rejeitar;
- Tentativas para envolver os alunos emocionalmente para que possam assumir um interesse pessoal, quer nos assuntos quer nos seus problemas;
- Promover um estilo pessoal, nomeadamente a utilização de pronomes possessivos;
- Explicita indicação de alteração de temáticas quer sejam por via de texto ou gravações.

Estes aspectos explorados neste ponto reflectem as nossas preocupações não só neste projecto de investigação mas também em todo o processo educativo seja ele presencial ou à distância. No fundo, um relacionamento educativo e colaborativo deverá ter subjacentes preocupações como o desenvolvimento da autonomia do indivíduo, a construção de regras em comunidade para que mais facilmente possam ser assumidas e a independência do indivíduo numa perspectiva de valorização de cada um.

6.1 O eu invisível...

Estudos explicam que nem sempre os que contribuem efectivamente, interagindo, gastam mais tempo on-line do que outros e que muitos dos intervenientes em actividades on-line referem que, preferem ler as opiniões dos outros mantendo uma postura muito mais invisível e discreta (Beaudoin, 2001). No estudo de Beaudoin (2001) três quartos dos elementos que não participaram nas actividades on-line, referem preferir ler do que escrever. As principais razões passaram pela falta de segurança em relação à forma como deveriam escrever as ideias, por não entenderem suficientemente bem o tópico de discussão, por não saberem o que partilhar porque o tópico de discussão alterava-se da proposta inicial ou ainda que não se sentiam confortáveis a registar as suas ideias on-line. Este desconforto leva Beaudoin (2001) a entender que a comunicação on-line é mais formal e premeditada. A falta de tempo, justificação comumente dada, foi um factor pouco tido em conta na sua recolha e a falta de participação pode estar relacionada com diversos aspectos, nomeadamente a aparência

do ambiente, a relevância dos interesses e objectivos, o nível de confiança para integrar um ambiente on-line e o nível de satisfação relativamente ao processo (Keller In Beaudoin, 2001: 2). Estes aspectos foram muito importantes no nosso estudo já que percebemos semelhanças deste estudo com o que realizámos.

O **eu invisível** a que Fritsch (1997) denomina de *testemunha de aprendizagem* é precisamente aquele que está presente mas não participa activamente; “acompanha e está intelectualmente acordado seguindo as outras interacções...” (Fritsch, 1997: 5). Alguns autores perceberam a diferença de estratégias e formas de estar na aprendizagem à distância (Fritsch, 1997; Pinheiro, 2005). Muitos cursos utilizam um tipo de interacção que se faz apenas entre professor e aluno eliminando propositadamente a existência de interacção entre alunos e uma postura de aprendizagem colaborativa. Outros não admitem outro tipo de postura on-line senão aquela que proporciona e obriga a que haja interacção. Fritsch (1997), reflectindo sobre esta questão entende que o papel do elemento silencioso é o mesmo de uma situação presencial na qual comumente vemos elementos atentos mas pouco participativos. Dependendo de indivíduo para indivíduo, a iniciação na participação activa pode fazer parte de um processo de adaptação ao meio e à comunidade ou pode também ser uma atitude assumida. O processo de construção de um estado de presença que permita o individuo participar pode passar por criar a sua **individualidade**, ou seja, o indivíduo necessita de se apropriar, de tornar seu (Andaló, 2006: 14). As duas características de Heller (In Andaló, 2006: 14) sobre a relação do indivíduo com o outro, ajudam a perceber que o homem não actua em função de uma ou outra característica mas sim em função das duas. Elas são: a sua **particularidade** (relação do indivíduo com o eu) e a sua **generalidade** (resultado das suas acções sociais).

Outras características apontadas para o indivíduo no âmbito das necessidades interpessoais: **inclusão** (sentir-se aceite), **controle** (definir responsabilidades) e **afeição** (sentir-se insubstituível) (Schutz In Andaló, 2006: 44). Talvez por isso possamos admitir que um grupo deve manter um nível de ameaça constante e é isso que o faz crescer e desenvolver-se (Cfr. Andaló, 2006: 54). Julgamos que só desenvolvendo estas características, a construção do indivíduo activo como membro de um espaço comunitário poderá evoluir. A tarefa pode ser, assim, o motor das relações e da evolução dos indivíduos e dos grupos, ou seja “funciona como um princípio organizador da estrutura interacional”, segundo Enrique Pichón-Rivière. (Andaló, 2006: 57). Para

este autor um grupo é pois uma “unidade operacional, como um processo de interacções, em que há determinação recíproca, isto é, as ações de um influenciam as ações dos outros.” (Andaló, 2006: 58)

Uma grande questão que se coloca aqui é perceber de que forma o indivíduo, participando ou não, está efectivamente envolvido no espaço comunitário. Kim (2009) desenvolveu uma escala (ver tabela 5) que tenta dar um contributo nesse sentido e permite analisar a **presença social** (*social presence*) numa comunidade. Para isso construiu um instrumento tendo por base 4 factores: a) **atenção mútua e apoio** (*mutual attention and support*) na relação com os outros; b) **ligação afectiva** (*affective connectedness*), ou seja, a forma como cada um se sente ligado social e emocionalmente aos outros; c) **sentido de comunidade** (*sense of community*) ou a forma como cada um sente que faz parte da comunidade, como grupo; d) **comunicação aberta** (*open communication*), o que significa a forma como cada um compreende a opinião do outro e se sente confortável na comunicação com outros indivíduos.

A cada um destes factores estão indexados indicadores de análise, tal como o quadro nos mostra:

Factor	Item
Mutual attention and support	I respected the others' opinions in making decision I felt the other participants respected my opinion in making decision What the others did affected what I did I tried to concentrate on our discussion I paid close attention to the other participants Online group activities helped me learn efficiently
Affective connectedness	I was able to be personally close to other participants in the class I enjoyed to share personal story with the other participants I got to learn a great deal about the other participants in the class I was influenced by the other participants' moods I call the other participants by their names
Sense of community,	Even though we were not physically together in a traditional classroom, I still felt I was part of a group I was able to form a sense of community I felt the other participants tried to form a sense of community I worked with the other participants to complete the task
Open communication	I felt the other participants acknowledged my point of view My opinion was clear to the other participants I enjoyed engaging in exchange of ideas with the other participants I easily understood how other participants reacted to my comments

Tabela 5 – “Pattern matrix of social presence scale” (Kim, 2009)

A escala construída por Kim (2009) pretende reflectir a caracterização do envolvimento dos elementos de uma comunidade. Segundo a autora, tendo sido este instrumento criado para um contexto de aprendizagem à distância no ensino superior poderá ser igualmente implementado em contextos presenciais ou outros com outros públicos.

6.2 O eu moderador...

O apoio e a motivação dados pelo moderador, podem ser essenciais para que um debate ocorra. Da mesma forma os comentários positivos ou negativos também podem influenciar as interacções (Ruberg, Taylor e Moore, 1996: 83). A interacção entre pares alarga a compreensão dos conteúdos, da mesma forma que os comentários positivos ou negativos também podem influenciar as interacções, a participação e a orientação dos debates (Ruberg, Taylor e Moore, 1996: 84).

Olhando para o papel do professor, mediador de aprendizagens, este é aquele que parece ter uma maior influência nas regras, velocidade e direcção de um debate online sendo que, numa formação, as avaliações positivas tendem a gerar mais participação (Cfr. Ruberg, Taylor e Moore, 1996: 76). Dias aponta mesmo para a questão do plano de actividade estar associado às interacções (Dias, 2008: 4) e refere que “a moderação online desenvolve-se como uma actividade reguladora dos processos de organização dos grupos e das aprendizagens realizadas em ambientes virtuais, com particular incidência para as formas de dinamização, gestão e acompanhamento” (Dias, 2008: 3). Um moderador na Internet deve por isso possuir três características essenciais: 1) ser um excelente professor, ser um especialista no tema, conhecedor dos processos de aprendizagem, gostar do diálogo com os alunos, motivador e possuir uma série de recursos não só para as actividades mas também para a avaliação. 2) Ter um conhecimento das ferramentas tecnológicas que não necessita de ser demasiado técnico; necessita de perceber como e quando as utilizar de forma a poderem ser exploradas nos diversos contextos de aprendizagem. 3) Ter um sentido inovador e criativo do que pode ser o processo educativo; um sentido de resiliência e de perseverança natural aos pioneiros (Cfr. Anderson, 2004: 290). Anderson refere mesmo que a Eficácia na Internet é uma competência essencial para um professor. O facto de um professor não estar muito presente nos debates pode ocasionar maior interacção entre os participantes (Cfr. Ruberg, Taylor e Moore, 1996: 82). No estudo de Ruberg, Taylor e Moore (1996)

as mensagens dos alunos ultrapassaram as do professor, sendo que muitas vezes eram eles próprios a fazer comentários sobre os contributos de cada um (Ruberg, Taylor e Moore, 1996: 86). Provavelmente isto apenas acontecerá em situações nas quais os membros já atingiram um determinado nível de participação porque, quando estamos no início da dinâmica de um grupo on-line, será, por ventura, difícil que as pessoas interajam com a mesma força. Será por isso importante que uma primeira abordagem de um moderador on-line terá que versar sobre a questão da **confiança** do participante (Cfr. Anderson, 2004: 280), utilizando estratégias de apresentação e conhecimento mútuo.

O feedback assume à distância um papel de ferramenta de trabalho para o moderador. É através dele que o moderador pode definir estratégias de acção e intervenção. O feedback não passa apenas por aquilo que os intervenientes dizem. Sendo, aparentemente, os sentidos da visão (na percepção das expressões físicas), do olfacto e da audição pouco ou nada utilizados para a recepção de um feedback, já que a distância assim o proporciona, o moderador terá que se fazer socorrer de outros elementos que lhe permitam perceber qual o tipo de recepção que as suas palavras ou acções têm no destinatário. Todo o trabalho desenvolvido por Flanders (S/ano: 5) em torno do feedback, assim como sobre as problemáticas de interacção (Flander, 1975), são-nos particularmente úteis no nosso contexto. Aspectos como o **tempo** utilizado pelo professor, o tempo utilizado pelos alunos, o tempo de pausas, de silêncio e de confusão (Flanders, S/ano: 5), podem, num contexto à distância, numa perspectiva moderador/interveniente, traduzir-se na quantidade e tamanho de mensagens que o moderador e os intervenientes trocam, pelos momentos em que ninguém partilha uma mensagem e por outros, nos quais a quantidade de mensagens é tal que dificilmente alguém consegue acompanhar um debate. A análise destes aspectos pode ser particularmente importante em situações como procedimentos de rotina, discussão de materiais novos, discussão sobre a avaliação (caso ela exista), debates diversos e orientação de trabalhos ou tarefas (Cfr. Flanders, S/ano: 5).

Em relação a este intercâmbio de acções, mensagens, opiniões, aprendizagens, etc., alguns autores preferem utilizar o conceito de **mediação**. É um conceito que se pode utilizar em muitas situações (Cfr. Torremorell, 2008: 15) e, para Kolb (1983: 1 In Torremorell, 2008: 15) a “segunda profissão mais velha do mundo”.

Num contexto de resolução de conflito “os objectivos do processo mediador são claramente expressos pelo binómio ganhar-ganhar” (Torremorell, 2008: 16). É por isso

que Six (1990: 231,165 In Torremorell, 2008: 17) refere que “é ao mesmo tempo uma técnica e uma arte”, “acção realizada por um terceiro entre pessoas ou grupos que consentem e participam livremente e a quem pertencerá a decisão final, destinada tanto a fazer nascer ou renascer entre eles novas relações, como a prevenir ou curar entre eles relações perturbadoras”.

Sendo a mediação, comunicação (Cfr. Diez e Tapia, 1999: 29 In Torremorell, 2008: 18), olhando para ela num contexto de aprendizagem, o mediador assume um papel equilibrado de uma postura de “multiparcial”, ou seja, ser pelo conjunto e nunca pelas partes (Cfr. Diez e Tapia, 1999: 29 In Torremorell, 2008: 24). Mediar é uma tarefa árdua de observação, análise e actuação com poucas possibilidades de previsão das situações. É por isso “eminente humano, não requer instrumentos nem dispositivos sofisticados; cada participante traz a sua visão do mundo, comunica-a e, eventualmente, modifica-a” (Torremorell, 2008: 58). Esta faceta da mediação é particularmente útil aos processos de moderação de um debate quando entendemos que “promove a equidade na comunicação e nos resultados, insta à cooperação e à coesão, fomenta os exercícios de liberdades, assim como a construção e a transferabilidade de aprendizagens.” (Torremorell, 2008: 44)

O mediador, tal como o moderador, pode, assim, a) “Ajudar as partes a compreenderem as necessidades e os interesses uma da outra”, b) “Ajudar as pessoas a conceberem e criarem novas ideias” (Acland, 1943: 40 In Torremorell, 2008: 61) ou ainda por c) “oferecer sumários das opiniões e posições das partes sem reformular substancialmente o que elas disseram” (Bush e Folger, 1996: 383 In Torremorell, 2008: 61)

As características da mediação passam por quatro níveis de análise (Torremorell, 2008: 72): a) **Intrapessoal**, numa perspectiva de conhecimento de cada um sobre si próprio, sobre as suas convicções, interesses, emoções, a sua confiança, etc. sendo que “o processo mediador implica reencontro, reconhecimento, reconstrução, revalorização...” (Torremorell, 2008: 72); b) **Interpessoal**, no sentido em que se torna importante o relacionamento com o outro; c) **Intragrupal**, no que diz respeito ao relacionamento entre os membros do grupo; d) **Intergrupar**, na relação dos grupos com os outros grupos.

Masetto (2001: 144-145), define o conceito de **mediação pedagógica** como sendo “...a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador, que se apresenta com a disposição de ser ponte entre o aprendiz e a sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objectivos.”

Freurstein (Souza, Depresbiteris e Machado, 2003), psicólogo, tendo dedicado os seus estudos a questões relacionadas com a psicologia do desenvolvimento, regista também reflexões sobre a mediação. Partindo de princípios definidos por Piaget sobre a aprendizagem e a relação entre o estímulo e a resposta, acrescenta-lhe um outro elemento que designa por mediador. Este é responsável por orientar a aprendizagem: “... selecciona, assinala, e planeja o aparecimento do estímulo...” (Souza, Depresbiteris e Machado, 2003: 40). A mediação é, assim, um enriquecimento à relação entre o estímulo e a resposta criando do processo de aprendizagem um acto intencional. Embora relacionando sempre as suas ideias com a aprendizagem da criança, Freurstein chama a atenção para uma série de factores importantes na mediação já que “... representa um modo de olhar a qualidade da interacção...” (Souza, Depresbiteris e Machado, 2003: 42). Este aspecto é-nos particularmente útil já que percebemos que a mediação de um grupo obriga a um olhar atento sobre as interacções que ocorrem.

Sem reflectirmos sobre estes aspectos não é possível reformular o papel do mediador de forma a criar contextos activos de aprendizagem, já que “a mediação deve ser um processo deliberado, intencional, que estimule a busca do significado” (Souza, Depresbiteris e Machado, 2003: 43), ou seja a construção de conhecimento.

São 12 os critérios que Freurstein (Cfr. Souza, Depresbiteris e Machado, 2003: 45-56) refere como essenciais para uma mediação efectiva e em termos muito globais, dizem-nos que:

1. O mediador deve assumir o processo de aprendizagem como “... intencional, não incidental, e as intenções devem ser partilhadas entre mediador e mediado.” (intencionalidade e reciprocidade);
2. A transcendência tem como objectivo “...promover a aquisição de princípios, conceitos ou estratégias que possam ser generalizados para outras situações, permitindo ao mediado superar uma visão episódica da realidade.”

3. O critério do significado, "... diz respeito ao valor, à energia atribuída à atividade, aos objetos e aos eventos, tornando-os relevantes para o mundo. Por esse critério, o mediador não assume uma atitude neutra. Demonstra interesse e envolvimento emocional, explicita o motivo para a realização da atividade, verifica se o estímulo apresentado está sensibilizando o mediado."
4. Quanto à competência, "o mediador deve (...) escolher as tarefas de acordo com o nível do mediado, tendo como ponto de partida aquilo que o mediado sabe."
5. A auto-regulação e o controle de comportamento "... visam (...) encorajar o mediado a assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem."
6. O critério de compartilhar diz respeito à "... necessidade da pessoa de sair do seu próprio "eu" para participar de atividades com os outros."
7. A individuação e a diferenciação psicológica enfatizam "... a diversidade dos indivíduos em termos de experiências de vida" e referem-se "... à cristalização do carácter único de cada ser humano e estabelece limites no meio ambiente entre ele e os outros."
8. O planeamento para o alcance de objectivos relaciona-se com a necessidade de "... mediar o aprendiz para explicitar seus objetivos e analisar os meios que serão utilizados para alcançá-los..."
9. "Enfrentar mudanças e delas estar consciente deve ser o foco..." do critério desafio.
10. A auto-modificação relaciona-se com "... a responsabilidade de estar continuamente verificando as mudanças que ocorrem..." com o mediado.
11. O optimismo é "... acreditar na possibilidade de resolver problemas, vencer obstáculos, corrigir deficiências. Uma perspectiva otimista induz a pessoa a manter uma visão ampla e a buscar soluções;"
12. O sentimento de pertença "... fomenta, no mediador, o sentimento de acolhimento para com o mediado e, neste, o da reciprocidade. Sem esse acolhimento, não se estabelece a relação, condição central no processo de mediação."

Com algumas perspectivas semelhantes às de Freurstein, no âmbito do contexto da relação professor-aluno, Masetto (2001: 168-170) regista 9 aspectos que deverão ser tidos em conta no papel do mediador pedagógico:

- O princípio de que o centro da aprendizagem é o aluno;
- A constituição de uma “célula básica do desenvolvimento da aprendizagem, por meio de uma ação conjunta...” de forma a criar uma relação de empatia e confiança entre os elementos;
- A co-responsabilização e o desenvolvimento de parcerias;
- “Consideração do aluno como um adulto...”, sendo este aspecto pertinente no contexto de ensino superior sobre o qual o autor se debruça;
- “Domínio profundo de sua área de conhecimento...”;
- “Criatividade”;
- “Disponibilidade para o diálogo”;
- “Subjectividade e individualidade” no sentido em que o mediador e o mediado são indivíduos com características próprias, sentimentos, vontades, opiniões, momentos de sucesso e de insucesso etc.
- “Comunicação e expressão em função da aprendizagem.” Este aspecto tem uma particular importância, a nosso ver, já que se trata da capacidade de, através da escrita, conseguir fazer surgir uma comunicação com expressão.

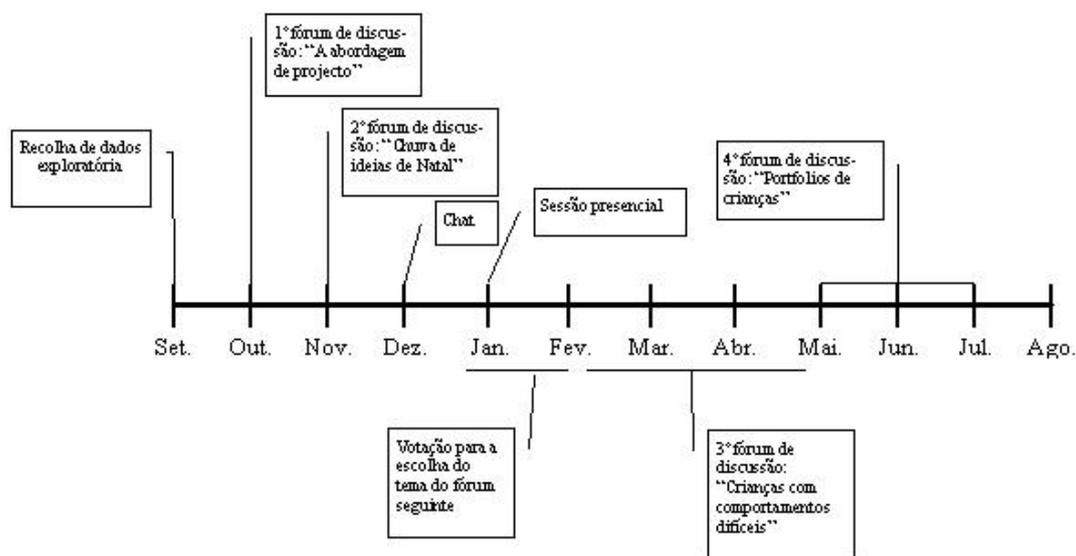
Tendo em conta que a construção de um espaço comunitário é um processo interminável de construção, torna-se importante perceber como se desenvolvem os comportamentos e os planos de acção de uma moderação. Dias (2008:4-5) aponta fases distintas: num primeiro momento existe uma tónica centrada na dinamização de actividades pelo moderador, na sua liderança, na sua organização, no incentivo à participação, etc. Num segundo momento, para além dos aspectos anteriores, existe já uma liderança partilhada, “actividades de interacção social e de aprendizagem” numa perspectiva de construção de “capital social”. Julgamos que este será o momento em que, na prática, os debates surgem com maior naturalidade decorrentes as necessidades dos elementos do grupo que se encontram num espaço comum.

Os conceitos de moderação e mediação problematizados por Dias (2008: 5-6) diferenciam-se, pois, por uma participação e liderança partilhadas muito mais acentuada, segundo o autor, em contextos baseados na mediação.

7 ESTUDO PRÉVIO EXPLORATÓRIO

7.1 O Processo Exploratório

A ideia inicial de desenvolver um estudo em torno da interacção entre profissionais de educação directamente relacionados com as instituições de Educação de Infância cooperantes⁴ de uma ESE do concelho do Porto, com as quais a instituição de ensino superior possui relações próximas no âmbito dos estágios do curso de Educação Básica, surge da percepção, por parte do investigadora, de uma série de necessidades detectadas empiricamente que vieram a ser fundamentadas através de uma recolha de dados exploratória. Os profissionais, orientadores de estágio⁵ e orientadores cooperantes⁶, serão convidados a integrar uma área num SGAI, a partir da qual se desenvolverão as actividades. Pretende-se assim utilizar um SGAI como plataforma de interacção entre estes intervenientes numa perspectiva de construção de conhecimento em comunidade e ainda perceber o papel do mediador on-line. Embora mais à frente façamos uma referência mais completa às questões metodológicas que este estudo envolve, interessa, aqui, descrever todo o processo exploratório de diagnóstico prévio à investigação com vista à caracterização do estudo. Para além da recolha de dados inicial, foram desenvolvidas actividades, conforme o esquema seguinte:



Esquema 1 – Distribuição das actividades desenvolvidas ao longo do ano de recolha exploratória: Setembro a Julho de 2006

⁴ Instituição de Educação de Infância cooperante: Instituição de Educação de Infância com a qual a ESE estabeleceu um protocolo de cooperação relativo aos estágios dos alunos do curso de Educação Básica.

⁵ Orientador de Estágio: Docente da ESE que acompanha os alunos estagiários no seu percurso académico prático, sendo, juntamente com o Orientador Cooperante, responsável pela sua avaliação.

⁶ Orientador Cooperante: Educador de Infância que trabalha na Instituição Cooperante da ESE.

Desenvolvendo-se o estudo em torno dos profissionais de educação directamente relacionados com as instituições de Educação de Infância cooperantes do curso de Educação Básica, todo o levantamento de necessidades, bem como o processo de diagnóstico foi desenvolvido no ano lectivo 2006/2007, tendo ainda o curso a designação de Licenciatura em Educação de Infância.

7.1.1 Os estágios na instituição de Ensino Superior

Ao longo de todo o percurso dos alunos da Licenciatura em Educação de Infância, ao 4º ano tem sido dada uma especial atenção já que se trata de um estágio profissionalizante de 540 horas de prática pedagógica. Neste período, os alunos são colocados em instituições com as quais esta ESE estabelece protocolos de cooperação. Tal como os alunos finalistas, os restantes alunos da Licenciatura em Educação de Infância possuem também momentos de intervenção nas diferentes valências de Creche e Jardim de Infância.

Ano curricular	Disciplina	Carga horária
1º ano	Estágio I	60h.
2º ano	Estágio II	150h.
3º ano	Estágio III	180h.
4º ano	Estágio IV (profissionalizante)	540h.

Tabela 6 – Distribuição das disciplinas de Estágio ao longo da Licenciatura em Educação de Infância

Neste sentido, os estágios organizam-se, até ao ano lectivo 2006/2007, da seguinte forma (ver tabela 6):

Estágio I (60 horas: 30P+30TP) – nas 30 horas práticas, que ocorrem no segundo semestre do ano lectivo, os alunos fazem 3 visitas (um dia por semana) a cada um de três tipos de instituições, permitindo que percorram diferentes valências: Creche, Jardim de Infância e escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este estágio possui uma característica distinta dos outros momentos de estágio dos restantes anos lectivos, já que este não pressupõe intervenção. O aluno é convidado a passar por diferentes contextos educativos de forma a poder fazer uma observação cuidada sobre as diferentes realidades.

Estágio II (150 horas) – esta disciplina divide-se em dois momentos distintos de intervenção: no 1º semestre os alunos fazem um estágio de 60 horas na valência de Creche; no 2º semestre fazem um estágio de 90 horas na valência de Jardim de Infância.

Estágio III (180 horas) – esta disciplina divide-se em dois momentos: tanto no 1º como no 2º semestre os alunos fazem um estágio de intervenção de 90 horas na valência de Jardim de Infância, embora em instituições e idades diferentes.

Estágio IV (540 horas) – estágio profissionalizante que decorre num só ano lectivo, numa só instituição e sala.

De acordo com esta informação percebemos que a presença dos estagiários nas instituições cooperantes é, em termos de horas, muito significativa. Por outro lado, a intervenção solicitada aos alunos, nestes momentos, obriga a um cuidado especial por parte do orientador cooperante, principalmente tratando-se dos Estágios II, III e IV.

7.1.2 A caracterização das Relações e levantamento das necessidades

De forma a perceber a quantidade de instituições envolvidas com a ESE, fizemos um levantamento de informação relativo às instituições com as quais a ESE estabelece cooperação no ano lectivo 2006/2007. Percebemos que, para além do número instituições de Educação de Infância cooperantes ser claramente significativo (33), o número de Educadores de Infância envolvidos constitui um público vasto de profissionais, como veremos mais à frente, o que obriga à ESE um esforço e responsabilidade na sua formação para que estes possam exercer, também, a função de orientador cooperante.

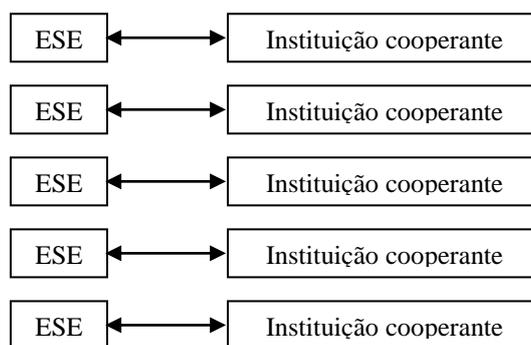
A caracterização desenvolvida neste ponto decorre de observações feitas por nós ao longo destes últimos anos de orientação de estágio e ainda do contacto com os restantes colegas orientadores de estágio. Julgamos que este tipo de dados são essenciais para o entendimento da investigação a desenvolver. É este *insight*, entendido como o conhecimento que um investigador possui como elemento próximo do objecto de estudo, que torna possível uma primeira caracterização do contexto que envolve o estudo a que nos propomos, assim como a descrição das necessidades detectadas.

Necessidade: promover a cooperação entre instituições e entre profissionais de educação.

Na análise que fizemos ao documento que formaliza o protocolo entre a ESE e as instituições cooperantes em vigor no ano lectivo 2006/2007 (ver anexo 1), é expresso o compromisso da instituição formadora em facultar “a participação em acções de

formação contínua promovidas sob a responsabilidade da ESE...”. O grupo de instituições cooperantes é entendido, segundo o protocolo, como instituições com as quais a ESE possui uma relação privilegiada, mas, no nosso entender, biunívoca.

Entendemos que não está explícito o pressuposto de integração das instituições cooperantes num grupo ou comunidade. A relação é por isso retratada no Esquema 2.



Esquema 2 – Esquema de interação entre a ESE e as instituições cooperantes

Necessidade: promover hábitos de formação ao longo da vida.

No âmbito do processo de Bolonha, o decreto-lei 43/2007 de 22 de Fevereiro, que estabelece o regime jurídico da habilitação profissional para a docência, assume já, claramente, a importância das escolas cooperantes e dos seus orientadores cooperantes. O seu artigo 19º refere, para além de outros aspectos, que as instituições de ensino superior “... devem apoiar os docentes das escolas, em especial, os orientadores cooperantes, no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no domínio e formação de futuros docentes.”

Necessidade: promover a formação e momentos específicos de construção de conhecimento aos orientadores cooperantes.

O apoio dado pela ESE às instituições cooperantes tem passado, essencialmente, pela disponibilização de acções de formação para grandes grupos. Foram dinamizadas pequenas formações especificamente concebidas para uma determinada instituição, mas apenas casos pontuais. As acções de formação, de carácter ordinário, têm uma periodicidade, em média, mensal, sendo os temas diversos, conforme apresentamos na tabela seguinte (7):

Ano lectivo	Formações
2006/2007	Trabalho de Projecto
	Planificação e Avaliação
	Projecto AproximArte
	Portfólios de Crianças – partilha e reflexão
	Partilhar uma experiência
	Auto-regulação da aprendizagem
2005/2006	Portfólios de Crianças
	Matemática na Educação de Infância
	Tratamento e utilização da Imagem Digital
	Portfólios de Crianças – aspectos práticos
	À descoberta da Escrita e da Leitura no Jardim de Infância
	Filosofia para Crianças
2004/2005	Projecto de investigação
	Portfólio
	Portfólio das crianças
	Seminário intensivo de desenho infantil em diferentes culturas
	O Manual de utilização, manutenção e segurança nas escolas – instrumento regulador
	Actividade de leitura, escrita e desenho expressivo
	Avaliar (dos 0 aos 5 anos) para intervir em Educação Especial
	A interioridade da criança
2003/2004	Projecto de Investigação
	A Creche
	Redes Curriculares
2002/2003	O arco-íris na sala de aula
	A brincar também se aprende/ Oficinas de Expressões Integradas
	Informática no Jardim de Infância
	Á Descoberta da Matemática
	Didáctica da Leitura e da Escrita

Tabela 7 – Formações dinamizadas pela ESE no âmbito dos protocolos estabelecidos entre esta e as instituições cooperantes, entre os anos lectivos de 2002/03 e 2006/07

Ao longo deste período 2006-2007, percebemos que há algumas áreas que não estão incluídas nas temáticas apresentadas, nomeadamente áreas como Gestão Escolar, Ciências da Natureza, Ética, Saúde, etc.

Necessidade: existência de um espaço de partilha relacionado com questões sobre as funções de um educador cooperante.

Naturalmente, que as Acções de Formações disponibilizadas não têm como objectivo abarcar todas as áreas do conhecimento no que diz respeito à Educação de Infância e, para além disso, elas são, muitas vezes, seleccionadas de acordo com as propostas dos próprios educadores, decorrente de processos de avaliação desenvolvidos entre os profissionais sobre as temáticas já disponibilizadas. Notamos, no entanto, que não existe espaço específico para a partilha de questões, dificuldades, ou simples experiências relacionadas com a função de orientador cooperante. Quando esta partilha existe, acontece dentro dos seminários dinamizados e, apenas, relacionados com a temática em debate no seminário.

Embora haja um atendimento muito personalizado às instituições e respectivos educadores por parte dos orientadores de estágio da ESE, o espaço próprio de partilha entre orientadores cooperantes sobre a sua função é praticamente inexistente.

Os encontros são, na sua maioria, tempos de formação sobre diferentes temáticas com o objectivo de desenvolver competências nos educadores relativamente à sua prática pedagógica. Nota-se um cuidado da ESE em formar os educadores em temáticas que lhes permitam acompanhar a evolução da própria Educação de Infância. Pretende-se com estes encontros, não só o cumprimento dos deveres da ESE contidos nos protocolos estabelecidos com as instituições mas, acima de tudo, manter os educadores actualizados relativamente às mais recentes inovações na Educação de Infância de forma a melhorarem o seu desempenho e conseqüente acompanhamento dos estagiários ao longo do seu percurso.

Embora estes encontros criem momentos comuns de aprendizagem entre os educadores, a interacção entre eles parece ser reduzida, ficando muitas vezes limitada ao tempo de duração das Acções de Formação. Não pretendemos analisar se estas Acções de Formação contribuem para alterar práticas pedagógicas dos educadores, já que esse não constitui o nosso objecto de estudo. No entanto, percebemos, da nossa experiência, que as interacções existentes entre educadores de diferentes instituições, decorrente das formações disponibilizadas, parecem ser inexistentes. Podemos apontar aqui alguns factores que podem contribuir para esta constatação e que percebemos no contacto com os orientadores cooperantes:

- As Acções de Formação serem maioritariamente desenvolvidas num auditório o que, pela sua natureza, pode criar uma relação mais centralizada no formador/ formando do que no formando/formando;

Necessidade: possibilitar o acesso ao conhecimento a todas as instituições e educadores cooperantes.

- O facto de haver uma taxa de ausência grande entre os educadores cooperantes nas formações disponibilizadas;

Necessidade: possibilidade de fazer chegar documentação diversa sobre as formações a educadores de instituições cooperantes que não estejam presentes nas formações; facilitar a disponibilização de documentação aos profissionais.

- A impossibilidade de todos os educadores de cada instituição estarem presentes em todas as Acções de Formação leva a que muitos façam escalonamento entre eles de forma a poderem representar a instituição.

7.1.3 A construção de um espaço de interacção comum

O surgimento de uma área na Internet para orientadores cooperantes começou a tomar forma após a detecção e análise das necessidades registadas no ponto anterior e que foram essenciais para a criação de um espaço de comunicação. Parecia, pois, necessário criar um espaço, ao acesso de todos, que permitisse:

- a) Divulgar informação e documentos relativos à Educação de Infância em geral, às formações presenciais dinamizadas pela ESE e de apoio aos profissionais como orientadores cooperantes;
- b) Ser um espaço de promoção da formação ao longo da vida através da divulgação de formações, troca de ideias e debates;

d) Interação entre os diferentes orientadores cooperantes, responsáveis de estágio⁷ e orientadores de estágio da ESE através da utilização de fóruns de discussão e chats;

e) Criar um ponto de encontro entre instituições cooperantes e consequentemente entre profissionais relacionados com a Educação de Infância;

E mais especificamente:

f) O conhecimento de outras realidades educativas;

g) A interação pedagógica entre instituições;

h) O esclarecimento de dúvidas;

i) O contacto com especialistas;

j) O acesso a informação relevante para a formação contínua dos educadores: encontros, congressos, etc.

l) O acesso a informação sobre o processo formativo dos estagiários da ESE.

7.1.4 Recolha de dados exploratória

A necessidade de perceber até que ponto o público-alvo em questão estaria ou não preparado e motivado para integrar um **espaço comunitário**, levou-nos a proceder a uma recolha de dados no sentido de caracterizar os profissionais em questão e perceber as suas expectativas relativamente à construção de um espaço comunitário na Internet. Consideramos como público-alvo para esta recolha o mesmo da totalidade do estudo, já atrás descrito. São, assim, 190 profissionais que integram as 33 instituições de Educação de Infância cooperantes. Para esta recolha de dados foram definidos os seguintes indicadores de análise:

- Acesso ao computador em casa e no local de trabalho;
- Utilização do computador: perspectivas relativamente à sua utilização;
- Acesso à Internet em casa e no local de trabalho;
- Utilização da Internet: pesquisas, fóruns e chats;

⁷ Responsável de Estágio: Responsável da instituição cooperante, designado pela mesma, que tem como função ser o elo de ligação entre os orientadores cooperantes e a ESE.

- E-mail: existência e frequência de utilização;
- Perspectivas pessoais relativamente à criação e participação de um espaço de interacção na Internet.

De forma a recolher os dados, de acordo com os indicadores de análise definidos, foi construído um inquérito por questionário (ver anexo 2) distribuído a todos os educadores que integram instituições cooperantes de Educação de Infância, bem como aos responsáveis de estágio sem sala atribuída. De Ketele e Roegiers (1999: 36) salientam que a utilização deste processo de recolha de dados se deve fazer tendo em conta a “presença e a pertinência de objectivos e de hipóteses prévias; a validade das perguntas feitas; a fiabilidade dos resultados escolhidos.” Julgamos que a nossa recolha se enquadra no primeiro ponto referido pelos autores, já que se pretende perceber a pertinência dos objectivos de investigação, no sentido de recolher informação sobre a sua operacionalidade. Ao possibilitar o acesso ao que está “dentro da cabeça de uma pessoa”, estes processos tornam possível medir o que a pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta, e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças)” (Tuckman, 2000: 307). É neste sentido que se torna pertinente, por um lado saber se os futuros membros desta comunidade têm acesso a recursos tecnológicos e conhecimentos que lhes permitam integrar uma comunidade na Internet, por outro perceber quais as expectativas relativamente a este projecto. Albarello (1997: 48) compara esta técnica à arte de fotografia, já que, entre outros aspectos, “(...) ela fixa em imagem uma determinada situação num determinado momento (...)” É também esta, segundo nos parece, a pertinência da utilização desta técnica numa abordagem exploratória.

Decidida a recolha desta informação por via da passagem de inquéritos, verificou-se que o seu envio foi muito facilitado pelo relacionamento próximo que os orientadores de estágio possuem com as instituições. Estes foram os portadores dos inquéritos tendo-os entregue pessoalmente a cada um dos possíveis respondentes. Esta estratégia foi importante para que se recolhessem o máximo de inquéritos preenchidos possível, já que sabemos, por experiência, e está largamente divulgado por diversos autores, que as taxas de recolha de dados, utilizando o inquérito por questionário, são sempre reduzidas.

7.1.5 Análise dos dados

Dos 190 inquéritos entregues foram respondidos 51 o que corresponde a 27% de inquéritos recolhidos. Em termos de percentagens de taxas de retorno de inquéritos, Bravo (2001: 320) refere uma taxa de, pelo menos, 40% de inquéritos que não são preenchidos. Por outro lado, Alreck e Seetle (1995: 35) partem de uma taxa de 30% como sendo uma taxa de retorno rara. Para os autores, uma taxa normal andar­á entre os 5% e os 10%. Uma opinião semelhante à de Alreck e Seetle é a de Fox (1987: 603) que refere que poucas vezes o número de inquéritos recolhidos ultrapassa os 50% e, em particular, na investigação social, não é maior do que 30%. No nosso estudo, embora não tivesse ultrapassado os 30% que os autores referem, aproximou-se bastante.

Os dados recolhidos revelam uma utilização do computador e da Internet bastante positiva (ver gráfico 4). Quanto à utilização do computador, embora o gráfico seguinte faça aparentar que alguns inquiridos não têm acesso a este recurso, uma análise baseada no cruzamento de dados permite-nos ter outra perspectiva.

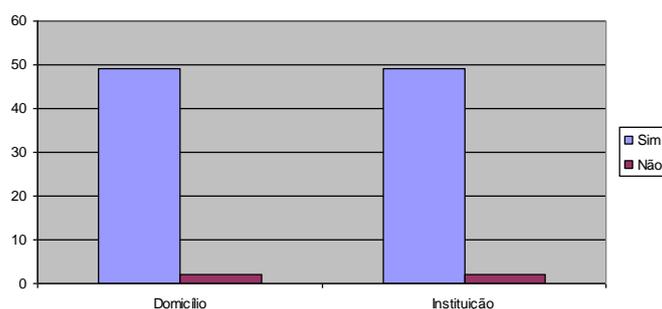


Gráfico 4 - Acesso a computador em casa e no local de trabalho.

Os 2 inquiridos que não possuem computador no domicílio (e assinalados do gráfico), possuem na instituição. O mesmo acontece com os 2 elementos que não possuem computador na instituição, já que o acesso a este recurso pode ser feito em casa. Neste sentido, podemos afirmar que a totalidade dos educadores e responsáveis de estágio respondentes têm acesso ao computador em casa ou no local de trabalho.

Relativamente às perspectivas dos inquiridos sobre a utilização do computador, percebemos que a sua utilização é pautada por um sentimento positivo por parte dos profissionais. Logo à partida, sobressai um número significativo de inquiridos que não concordam com frases como “Preferia que não tivéssemos que utilizar o computador” (47) ou “Acho que trabalhar com o computador é frustrante” (45). É com questões

relacionadas com o à vontade na utilização do computador que os inquiridos mais revelam ter dúvidas e por isso um número significativo de inquiridos (mais do que 25) concorda parcialmente com “De uma forma geral acho fácil aprender a utilizar um novo software”, “Tenho muita confiança nas minhas capacidades para utilizar o computador”, “No que diz respeito à utilização do computador, considero-me bastante competente”, “Trabalhar com o computador é muito fácil” ou “Conseguo lidar com a maioria das dificuldades que encontro quando utilizo o computador”.

Percebemos também que os aspectos que os inquiridos mais concordaram, que abarcam 50% ou mais dos respondentes, dizem respeito a “Eu gosto de trabalhar com o computador” e “Os computadores fazem-me mais produtivo”, o que indicia uma saudável relação entre o utilizador e o recurso, neste contexto de profissionais de Educação de Infância. Uma situação semelhante acontece com o acesso à Internet (ver gráfico 5).

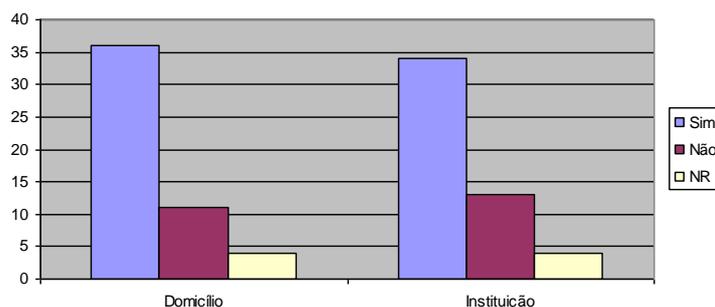


Gráfico 5 - Acesso à Internet em casa e no local de trabalho.

Dos 11 inquiridos que não têm acesso à Internet no domicílio, apenas 3 também não têm acesso na instituição. Isto significa que, da totalidade de 51 inquiridos, de facto, 48 têm acesso à Internet em casa ou na instituição onde trabalham. Assim, podemos afirmar que 94% dos inquiridos respondentes possuem acesso a este recurso.

Apesar dos dados se revelarem muito positivos, percebemos que, ao abordar a questão do e-mail (ver gráfico 6), começam a surgir algumas lacunas em termos de utilização de alguns dos serviços disponíveis na Internet.

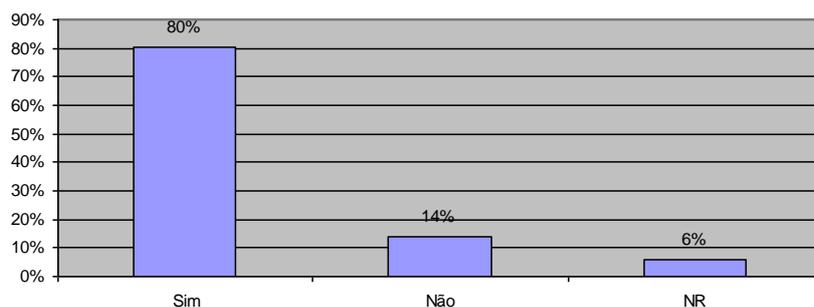


Gráfico 6 - Existência de endereço de correio electrónico

Assim, o número de inquiridos que possui um endereço de correio electrónico (41 - 80%), embora bastante elevado, reduz relativamente aqueles que têm acesso à própria Internet (94%). Acrescentamos que, dos 41 inquiridos que referem possuir um e-mail, 6 não o utilizam, o que significa que, do total de 51 inquiridos, 80% possui um endereço mas, apenas, 69% o utiliza.

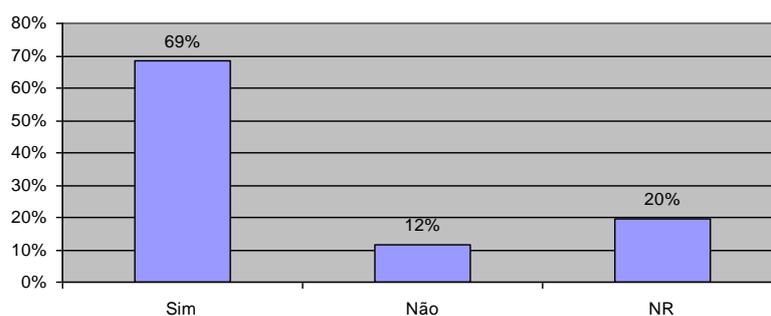


Gráfico 7 - Utilização do e-mail por parte dos inquiridos.

Ainda neste âmbito, quando direccionamos a nossa recolha de dados para a frequência de utilização do e-mail (ver gráfico 7), os números dispersam largamente. Percebemos que 49% acede ao seu e-mail mais do que uma vez por semana o que aparenta ser um valor bastante animador para a integração dos profissionais numa área de interacção na Internet. No entanto, ainda é grande a percentagem (51%) de profissionais que utiliza o e-mail uma vez por semana, esporadicamente ou nunca.

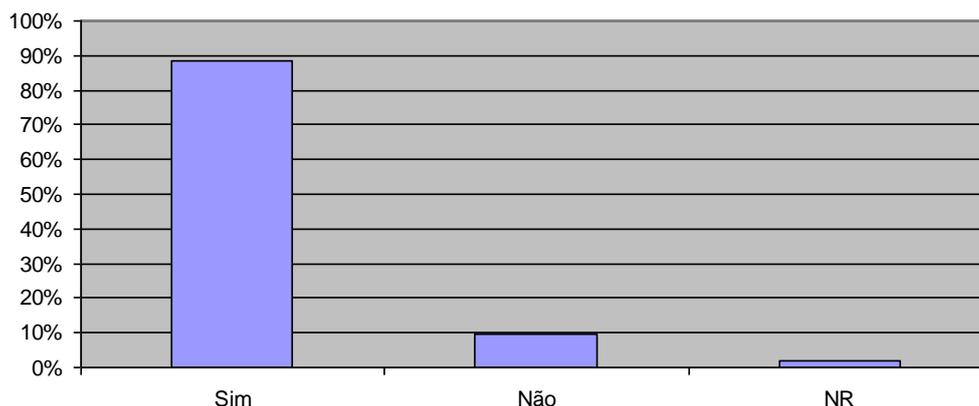


Gráfico 8 - Utilização da Internet ao nível de pesquisas.

Não é de estranhar que, tendo 48 inquiridos (94%) acesso à Internet haja 45 que afirmam utilizar a Internet para fazer pesquisas (ver gráfico 8). A World Wide Web é, sem dúvida, um serviço da Internet amplamente divulgado e, seguramente, o mais utilizado, pelo menos, por este público. O acesso à Internet das instituições de Educação de Infância parece, pois, estar ao acesso dos profissionais.

Olhando para estes dados, no seu conjunto, parecem transparecer que a utilização dos serviços da Internet, pelos profissionais, se faz, essencialmente, com o objectivo de pesquisar, sendo a partilha e troca de informação com outros um aspecto mais secundário. Este parece-nos ser um aspecto ao qual, na nossa investigação, teremos que dar uma atenção especial já que consideramos a capacidade de partilha e de construção de conhecimento em comunidade suportes fundamentais no desenvolvimento deste projecto.

A respeito de outros recursos existentes na Internet, percebemos que a maioria dos inquiridos não possui experiência na utilização de chats e fóruns de discussão. Este aspecto poderá ser um entrave à utilização do SGAI por parte de alguns profissionais, pelo que a formação nesta área terá que ocupar um lugar importante.

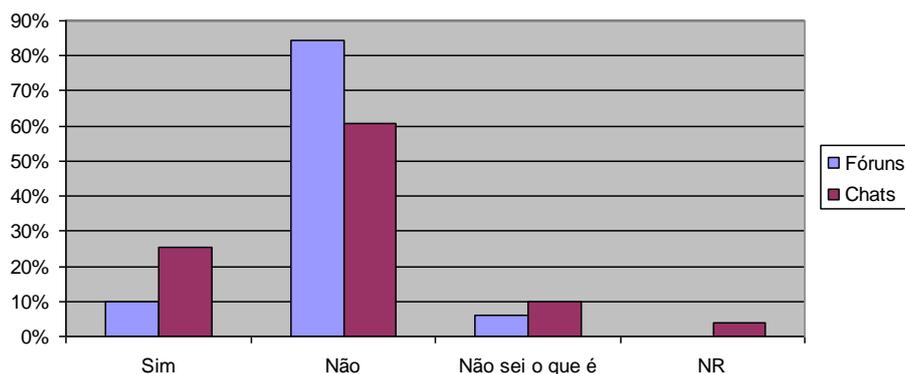


Gráfico 9 - Utilização de fóruns de discussão e de chats

Um aspecto interessante é que os inquiridos revelam ter maior experiência na utilização de chats do que de fóruns de discussão (ver gráfico 9). Este aspecto poderá não ser de estranhar devido à proliferação e popularização dos IRC nestes últimos anos e a facilidade de utilização que estes recursos disponíveis permitem. Parece-nos positivo o facto de, apenas, uma pequena percentagem ter referido que não sabe o que é um fórum de discussão (6%-3 inquiridos) ou um chat (10%-5 inquiridos).

Os dados relativos às expectativas dos inquiridos sobre o espaço a criar na Internet (ver gráfico 10), que sustentam o presente estudo, parecem antever uma reacção positiva por parte dos profissionais de educação. Percebemos que sentimentos como “Não tenho tempo para me dedicar a este tipo de actividades” (6%) ou “Não estou interessado em ter acesso ao espaço na Internet” (0%) ou ainda “A experiência não vai resultar” (0%), não acolheu as preferências de um número significativo de inquiridos. Acrescente-se ainda que os primeiros parecem, simultaneamente, ver nesta experiência algo de positivo na sua vida profissional e, por isso mesmo, revelam vontade em participar, referindo também que “O meu trabalho vai beneficiar com o contacto com outros educadores através da Internet”.

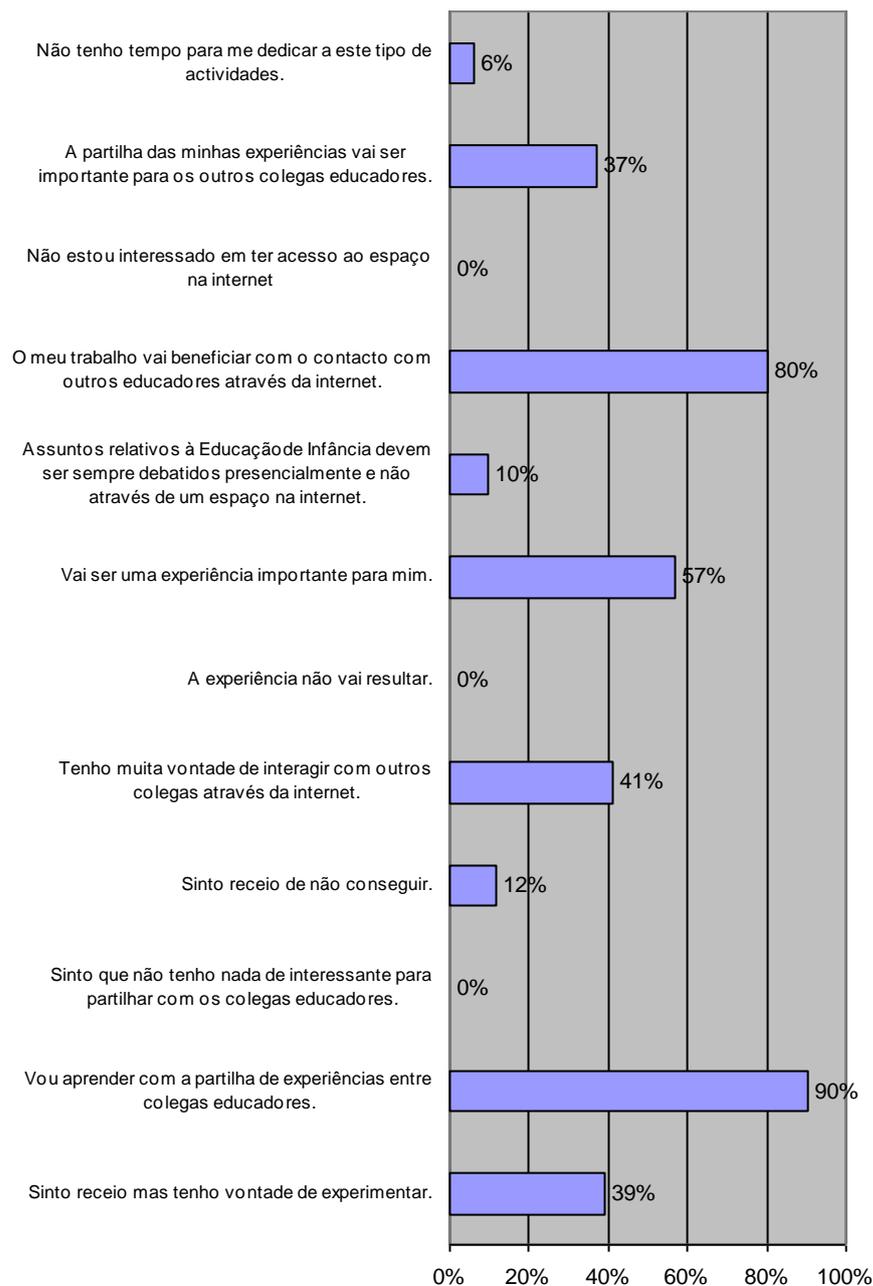


Gráfico 10 – Expectativas dos inquiridos sobre a participação no espaço na Internet.

Achamos, no entanto, que importa reflectir sobre dois aspectos. O primeiro refere-se à percentagem de inquiridos que refere que “Assuntos relativos à Educação de Infância devem ser debatidos presencialmente e não através de um espaço na Internet”. Os 5 inquiridos que seleccionaram esta resposta referem também, na sua totalidade, que “Vai ser uma experiência importante para mim”, pelo que demonstra interesse em participar. Por outro lado, 4 destes inquiridos referem ainda que “O meu trabalho vai beneficiar com o contacto com outros educadores através da Internet” e que “Tenho

muita vontade de interagir com outros colegas através da Internet”, para além de outros aspectos positivos seleccionados por 3 inquiridos.

Este factor, embora à partida pudesse tornar-se preocupante, parece, numa análise mais específica, aparentar, por parte do inquirido, algum desconhecimento relativamente às vantagens que um Sistema de Gestão de Aprendizagem na Internet pode trazer ao profissional de educação. No entanto, embora acreditando os inquiridos que assuntos relativos à Educação de Infância devam ser debatidos presencialmente, percebemos uma clara vontade em integrar esta experiência de interagir com os seus pares. O segundo aspecto refere-se à incidência de respostas relativamente à sua futura experiência. Encontramos uma maior percentagem de respostas assinaladas quando estas se referem às mais-valias que esta experiência traz para o próprio profissional, ou seja, existe uma maior incidência de itens assinalados quando se referem ao “receber” (“Vou aprender com a partilha de experiências entre colegas educadores” ou “O meu trabalho vai beneficiar com o contacto com outros educadores através da Internet.”) e uma menor percentagem quando se referem ao “dar” ou “partilhar”. Este é um dos aspectos que deve ser considerado e ao qual devemos dar uma atenção especial na nossa investigação, já que poderá implicar uma alteração de hábitos dos profissionais na interacção entre pares.

De forma a permitir que os inquiridos tivessem a possibilidade de registar outras considerações sobre as suas expectativas relativamente ao projecto, criou-se um espaço específico, no inquérito, para esse efeito. Depois de analisados os dados até este ponto não foi surpresa as respostas dos respondentes nesta última questão.

Na maioria dos inquiridos que responderam a esta questão (43), a atitude relativamente à vontade em participar, assim como ao projecto em si, é muito positiva. Destacamos, por isso, que a maioria dos inquiridos, que responderam a esta questão, (33) associam o projecto à troca e partilha de informação ou experiências. Vinte registam a expectativa de que poderá ser um espaço de enriquecimento pessoal ou profissional, o que constitui um aspecto particularmente importante quando entendemos que, para o enriquecimento colectivo numa comunidade, cada membro deve, também, sentir-se pessoalmente enriquecido com a dinâmica implementada.

Relativamente às ideias dos inquiridos sobre o que pretendem ver dinamizado destacamos:

- O que é e o que se faz no Jardim de Infância;
- Esclarecimento de dúvidas;
- Conhecimento de novas experiências;
- Debates sobre temáticas relacionadas com o desenvolvimento das crianças e com a Educação de Infância em geral;
- Intercâmbio com outras instituições;
- Troca de experiências entre pares;
- Acesso a informação/ notícias sobre: formações para educadores cooperantes da ESE e outras formações, encontros ou congressos relacionados com a Educação de Infância;
- Acesso a uma agenda de actividades.

É claramente referido pela maioria dos inquiridos, que esperam que o espaço de interacção na Internet seja um desafio, um espaço de reflexão, de partilha, de enriquecimento e de aprendizagem para melhorar práticas.

Estes aspectos levam-nos a reflectir sobre a dinâmica que os futuros participantes pretendem ver implementada e, por isso mesmo, podem constituir-se como indicadores para propostas de actividades a desenvolver por parte dos investigadores. É curioso salientar que, apesar destes profissionais terem em comum o facto de serem cooperantes da ESE, apenas 2 sugerem que haja um espaço de intercâmbio sobre assuntos associados relacionados com os estagiários. O interesse manifestado passa sobretudo pela sua valorização como profissionais de educação de infância. Julgamos, no entanto, natural que estes dados se alterem na medida em que os membros se ajustem a uma nova realidade virtual.

7.2 A escolha do Sistema de Gestão de Aprendizagem na Internet

Paralelamente a este processo de avaliação das necessidades e de diagnóstico foi necessário reflectir sobre o espaço ao qual o público-alvo acederia. Conscientes de que era importante ter em conta uma série de factores relacionados com a escolha da plataforma, o interface a utilizar, o acesso pelos utilizadores, as dinâmicas a

implementar, etc. Neste sentido, neste ponto, abordamos algumas das opções tomadas nesta fase exploratória.

A selecção da plataforma a utilizar não constituiu grande dificuldade. A ESE possui on-line duas plataformas que podem ser utilizadas pelos docentes e alunos nas dinâmicas académicas: Teleduc e Moodle⁸.

O Teleduc é, originalmente, um ambiente desenvolvido pelo NIED (Núcleo de Informática Aplicada à Educação), na Unicamp - Universidade de Campinas, Brasil, possuindo uma grande popularidade em países da América Latina. É uma plataforma gratuita e a ESE, à data de início deste projecto, utilizou-a, desde há alguns anos, em regime de protocolo com uma empresa de formação e desenvolvimento de software educativo. Houve, inicialmente, um esforço, no âmbito desse protocolo, em adaptar a plataforma à realidade portuguesa, no entanto, as novas versões construídas, decorrentes dessas alterações, tornaram-se de difícil compatibilidade com as versões actuais disponibilizadas pela Universidade de Campinas, pelo que a versão disponível na instituição tem já alguns anos. O Teleduc possui, no entanto, grande popularidade entre os docentes da ESE. Permite, nomeadamente, uma utilização versátil de portfólios, associando-os a grupos e permitindo áreas de acesso privado ou de grupo. A ferramenta Portfólio tornou-se numa das mais utilizadas em virtude das suas possibilidades em termos de avaliação.

O Moodle, por seu lado, constitui um ambiente muito versátil. Sendo open-source, permite uma flexibilidade constante para além de ser um ambiente de construção colaborativa. O “Moodle” tem tido, particularmente em Portugal, uma crescente utilização no contexto educacional. Para além de ser utilizado por várias instituições de ensino superior, as recentes iniciativas do Ministério da Educação no âmbito da formação contínua de professores e das dinâmicas a implementar nas escolas com os alunos, estão a promover a sua difusão entre os profissionais de educação. É pois uma plataforma com maiores possibilidades de ser conhecida pelos orientadores cooperantes a integrar o projecto, podendo, por isso, constituir uma vantagem em termos de utilização.

Um outro aspecto que teve influência na nossa decisão foi a questão do apoio técnico à plataforma. Estando a ESE a investir na promoção da utilização do Moodle

⁸ Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

entre os docentes e alunos, no sentido de deixar para um segundo plano a utilização do Teleduc, pareceu-nos que seria mais seguro apostar na utilização desta plataforma, sabendo que o apoio técnico em termos de configurações seria mais efectivo.

Por fim, a questão do acesso à própria plataforma. O acesso aos ambientes é feito através do site da própria ESE. Neste caso, acede a dois ambientes: “Moodle” e Teleduc. É de realçar que este link acede directamente ao “Moodle” e, só depois de feito o *login* neste ambiente, é que o utilizador tem acesso aos seus espaços no Teleduc. Por uma questão de controlo no acesso ao ecampus fomos informados, pelos técnicos da ESE, que alterar este esquema de organização do acesso dos utilizadores, no caso de pretendermos aceder directamente ao Teleduc, não passando pelo “Moodle”, não seria possível. Utilizando este último ambiente seria dificultar os utilizadores que teriam que aceder, de qualquer das formas, ao “Moodle”. Por outro lado, é política da ESE procurar que os utilizadores do Teleduc passem, gradualmente, a utilizar mais o “Moodle” de forma a que este passe a ser o principal SGAI da instituição. Aliás, têm vindo a ser implementadas no “Moodle” uma série de alterações, nomeadamente a ferramenta portfólio, muito utilizada no Teleduc pelos docentes e respectivos alunos.

Por estas razões, foi nossa opção utilizar a plataforma “Moodle” e por isso iniciámos a nossa reflexão sobre o interface a apresentar no ano 2006/2007 (período exploratório), já que este ambiente nos permite alguma flexibilidade.

7.3 A adequação do interface

Na organização da interface era necessário criar um ambiente que, sendo simples, permitisse, mesmo a um público pouco habituado a SGAI, uma fácil adaptação e percepção das ferramentas utilizadas. O “Moodle” da ESE está organizado, naturalmente, em função dos cursos que ministra, existindo um espaço específico para cada disciplina do respectivo curso. Por defeito, a ESE optou por utilizar o formato social (um dos interfaces pré-definidos no “Moodle”) em todas as disciplinas (ver imagem 1).

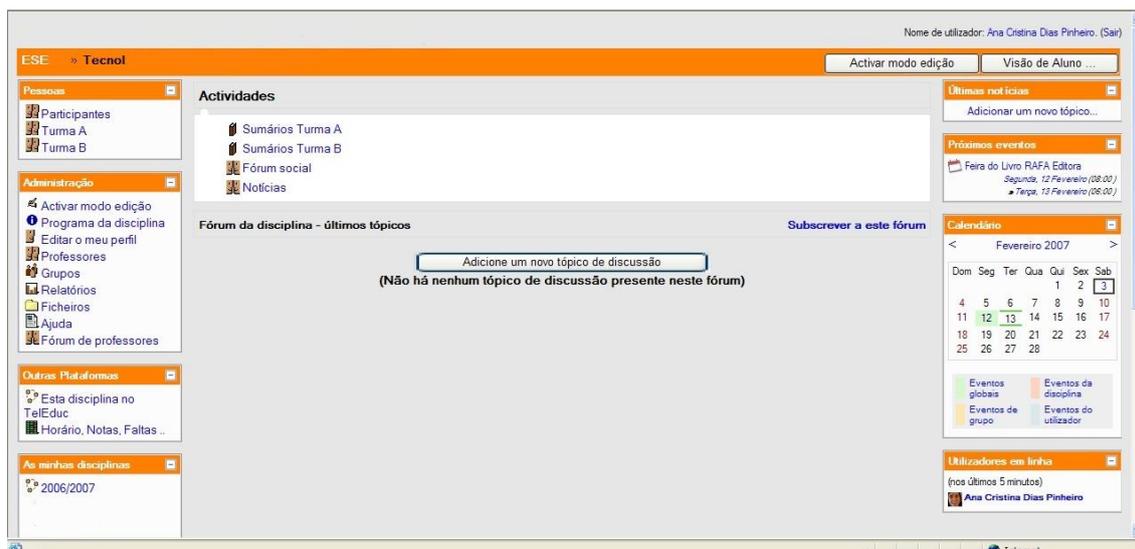


Imagem 1 – Interface do Formato Social

Os formatos oferecem possibilidades diferenciadas em termos de estratégias. Após analisarmos as diferentes opções optamos pelo formato semanal (ver imagem 2). Esta decisão, embora passível de ser alterada a qualquer altura, prendeu-se com os seguintes factores:

- A Educação de Infância ser pautada também por uma calendarização de actividades, facilitando, assim, o acesso à informação ao longo do ano lectivo;
- A divulgação de eventos de forma sequencial;
- A calendarização de tarefas relativas ao percurso académico dos estagiários;
- A dinamização de fóruns de discussão temáticos e relacionados com determinadas ocorrências situadas no tempo;
- A não sobrevalorização de uma actividade meramente social (no caso de utilizarmos o interface definido pela ESE para todas as disciplinas) através de um interface no qual a principal ferramenta visível é um fórum social.

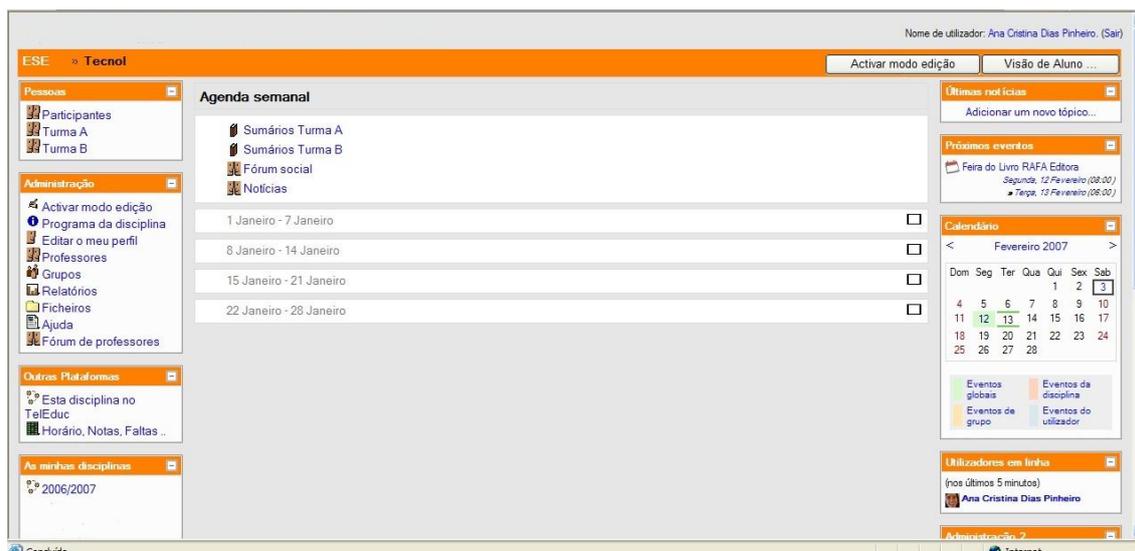


Imagem 2 – Interface do Formato Semanal

No sentido de simplificar o interface, tendo em conta os dados do processo de diagnóstico que revelavam pouca experiência dos inquiridos no acesso a SGAI, foram disponibilizadas, apenas, as ferramentas necessárias para dar início às actividades e que passamos a descrever nos pontos seguintes.

7.4 A Comunicação Assíncrona

“A comunicação assíncrona entre elementos de uma comunidade caracteriza-se, essencialmente, pela separação no tempo das intervenções. O indivíduo que pretende comunicar com outro, ou com um grupo, pode fazê-lo independentemente do(s) destinatário(s) se encontrar disponível para receber a mensagem nesse mesmo momento. São exemplos mais frequentes deste tipo de comunicação a utilização de ferramentas como o e-mail ou os fóruns de discussão” (Pinheiro, 2005: 107). No caso dos fórum de discussão podemos afirmar que é uma ferramenta bastante utilizada em SGAI. No estudo “A aprendizagem em rede em Portugal: um estudo sobre a utilização de Sistemas de Gestão de Aprendizagem na Internet em instituições de ensino superior”, Pinheiro afirma que “esta ferramenta tem a particularidade de ser a única existente nos cinco ambientes” analisados pela autora. No “Moodle” os fóruns de discussão possuem bastantes ferramentas de formatação, assim como a possibilidade de anexar um documento à mensagem e envio da mesma para o correio externo do utilizador (Cfr. Pinheiro, 2005: 225-227). Para além destes aspectos, o “Moodle” permite que a mensagem proveniente de um fórum seja “sempre acompanhada pela fotografia do

utilizador e do registo do fórum no sistema “*breadcrumbs*”, o que facilita não só o processo de identificação do remetente, como também a identificação da origem da mensagem, no caso de haver vários fóruns activos” (Pinheiro, 2005: 227). Neste sentido, foram definidos, à partida, dois fóruns permanentes: o **Fórum Social** e o fórum **Notícias** (ver imagem 3).

Participe no fórum "Crianças com comportamentos difíceis"

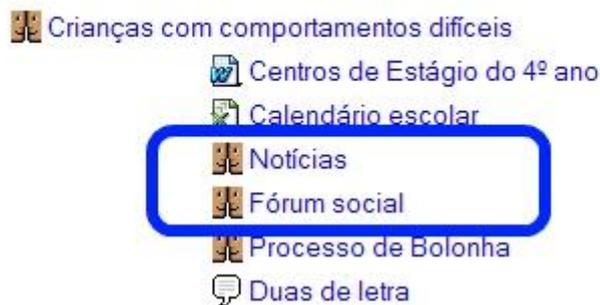


Imagem 3 – Fórum Notícias e Fórum Social

O Fórum Social tem um carácter informal. Poderá ser utilizado para todo o tipo de interações informais e públicas. Por outro lado, o fórum Notícias, sendo igualmente permanente, é destinado a novas informações sobre, por exemplo, eventos diversos, congressos, formações, avisos, etc. Prevemos que outros fóruns surgirão, nesta fase exploratória, relacionados com momentos específicos do ano lectivo ou com temáticas diversas.

7.5 A Comunicação Síncrona

A ferramenta chat do “Moodle” possui algumas versatilidades, embora na nossa experiência já tenhamos encontrado ferramentas idênticas com mais e melhores funcionalidades. O estudo de Pinheiro (2005: 222) refere chats que possuem ferramentas de moderação, permitindo que o moderador tenha a possibilidade de gerir a disponibilização de contributos pelos participantes, quer através da autorização de partilha, quer através de uma ferramenta específica de pedido de envio de um contributo. Um aspecto interessante relaciona-se com a possibilidade de guardar as conversas. Pode-se optar por tornar públicas as conversas ou mantê-las privadas. Esta ferramenta permite, ainda, que se possam criar vários chats (Cfr. Pinheiro, 2005: 221-222), o que se pode tornar numa funcionalidade interessante quando queremos definir

objectivos específicos para as diferentes conversas a dinamizar. Foi assim definido o espaço Duas de Letra, como espaço de interacção síncrona. Esta ferramenta, podendo ser utilizada em qualquer situação, pode assumir um carácter informal, assim como ter um objectivo mais específico.

7.6 Os Espaços

O “Moodle” disponibiliza uma área para a deposição de ficheiros. Embora seja uma área com uma organização comum, pareceu-nos que, tendo optado pelo interface semanal, os documentos (ou informações) seriam mais facilmente acessíveis aos utilizadores aparecendo no ecrã inicial, com uma organização cronológica e de acordo com os acontecimentos que se fossem sucedendo. No entanto, a própria plataforma reúne-os, por defeito, também num outro espaço – Recursos – ao qual o utilizador poderá igualmente aceder. Nos primeiros momentos de existência deste espaço foram depositados os seguintes documentos: lista dos centros de estágio, calendário escolar da ESE e documentos relativos às duas formações seguintes para orientadores cooperantes.

O **perfil** constitui uma ferramenta importante já que muitos dos futuros membros do “Cruzar” não se conhecem. Este é um recurso que pode ser consultado para que os profissionais conheçam alguns aspectos que caracterizam os seus colegas. A associação da fotografia às mensagens entre intervenientes, característica do “Moodle”, pode tornar-se determinante na construção de um relacionamento que se pretende o mais próximo possível. Pretende-se, por isso, no período inicial das actividades, motivar todos para o preenchimento do seu perfil. Esta ferramenta está também disponível no interface do “Cruzar” e possui um carácter permanente.

Quanto à organização das tarefas do utilizador, “O “Moodle” permite que o utilizador marque eventos para si próprio, para a turma ou o grupo todo, ou ainda que o administrador do sistema marque eventos para todos os utilizadores” (Pinheiro, 2005: 228). Embora possa ter algumas potencialidades, o facto de termos optado por um interface Formato Semanal, deixou a ferramenta **agenda** para um segundo plano, pelo menos na fase inicial de implementação do projecto.

7.7 A apresentação da área de interacção na Internet

De acordo com as necessidades detectadas, e atrás registadas, foi apresentada uma área no **ecampus** da instituição de ensino superior, aos educadores cooperantes e responsáveis de estágio que se encontravam na primeira sessão presencial no dia 17 de Outubro de 2006. Neste encontro foi explicado, de forma sumária, aos 30 profissionais de 16 instituições cooperantes, o objectivo da criação daquela área, pedido que propusessem um nome para o espaço e ainda solicitado que registassem aspectos que gostariam de ver disponibilizados ou discutidos na área da Internet (ver anexo 3). Responderam a este pedido os profissionais de 6 instituições, já que o formulário foi preenchido em conjunto por cada instituição.

Os nomes propostos foram muitos, por isso, foi necessário, em reunião de orientadores de estágio da ESE, fazer uma selecção. Após a análise de todas as propostas, foi escolhido o nome “**Cruzar**”, tendo sido esta a proposta de umas das instituições cooperantes.

Olhando de uma forma mais atenta para os aspectos que os futuros elementos do “Cruzar” gostariam de ver contemplados percebemos que, na maioria dos casos, os profissionais esperam obter mais informação sobre o percurso dos alunos que desenvolveram o estágio profissionalizante. As respostas, na sua globalidade, estavam relacionadas com:

- Esclarecimento sobre os trabalhos pedidos aos estagiários, sobre os estágios;
- Troca de experiências;
- Divulgação de artigos sobre Educação de Infância, Psicologia, formas de registo, teias, planificações, etc.;
- Partilha de documentação sobre as formações desenvolvidas na instituição formadora;
- Partilha de projectos de sala;

Estas propostas devem, no entanto, ser olhadas com alguma reserva. Foram feitas numa altura em que poucas pessoas perceberam exactamente do que se tratava, porque não haviam experimentado. Por outro lado, é curioso constatar a diferença de dados entre esta recolha e os dados recolhidos através do inquérito. Neste último

instrumento a tendência dos inquiridos foi, claramente, para verem discutidos no “Cruzar” assuntos relativos à Educação de Infância e à sua actividade como profissionais e não ao percurso académico dos alunos.

Na data de apresentação da área aos orientadores cooperantes, foi já divulgada a informação de que, no “Cruzar”, já estariam disponíveis documentos de apoio à formação daquele dia, o que permitiu criar uma motivação para o acesso.

Paralelamente, foi apresentado o “Cruzar” também aos orientadores de estágio da ESE, também eles promotores deste projecto.

Quer num momento, quer no outro, foram explicados os seguintes aspectos:

- Objectivos do projecto;
- Elementos a integrar o “Cruzar”;
- Interface da plataforma: ferramentas disponíveis, organização da informação, etc.;
- Algumas formas de participação;
- Futuras dinâmicas a implementar: deposição de documentos; fóruns de discussão; divulgação de informação, entre outros.

7.8 Os elementos a integrar no SGAI

Uma primeira análise ao possível público-alvo do “**Cruzar**” levou-nos a reflectir sobre o limite de acesso. O número de orientadores cooperantes e responsáveis de estágio relacionados, apenas, com os estagiários do 4º ano da Licenciatura em Educação de Infância, no ano lectivo 2006/2007 era de 99 indivíduos, acrescendo a este número 11 orientadores de estágio da instituição formadora. Pareceu-nos que, sendo uma primeira experiência exploratória a este nível, em termos de interacção com os profissionais, deveríamos limitar a inscrição, numa primeira fase, aos profissionais directamente relacionados com os estagiários do 4º ano. Foi, assim, enviada a cada educador ou responsável de estágio uma carta de apresentação (ver anexo 5) um impresso de inscrição (ver anexo 6) e as instruções de acesso ao “Cruzar” (ver anexo 7). As inscrições desenrolaram-se, essencialmente, ao longo dos meses de Outubro e Novembro de 2006. No entanto, algumas semanas após o início das inscrições, estando já documentos disponíveis no “Cruzar”, percebemos que outros profissionais, das

mesmas instituições cooperantes, manifestaram interesse em aceder ao “Cruzar”. Este pedido foi manifestado, não só aos orientadores cooperantes da respectiva instituição, mas também a nós próprios. Estes são profissionais que, não tendo estagiários do 4º ano, recebem ou podem vir a receber, estagiários de 2º ou 3º ano. De acordo com o interesse manifestado, foi decidido que o acesso ao “Cruzar” deveria estar ao alcance de todos os profissionais de Educação de Infância que integrassem as instituições cooperantes da instituição de ensino superior.

Em meados de Novembro de 2006, estando ainda a receber inscrições dos educadores que recebem estagiários do 4º ano da Licenciatura em Educação de Infância, enviámos aos restantes profissionais o mesmo conjunto de documentos: carta de apresentação (ver anexo 5), ficha de inscrição (ver anexo 6) e instruções para o acesso (ver anexo 7). Continuamos por isso a receber um número considerável de inscrições até Janeiro de 2007.

Naturalmente que percebemos uma incidência maior de inscrições (ver gráfico 11) após o envio de um grande número de impressos de inscrição. No entanto, as inscrições parecem prolongar-se no tempo embora a um ritmo muito mais reduzido.

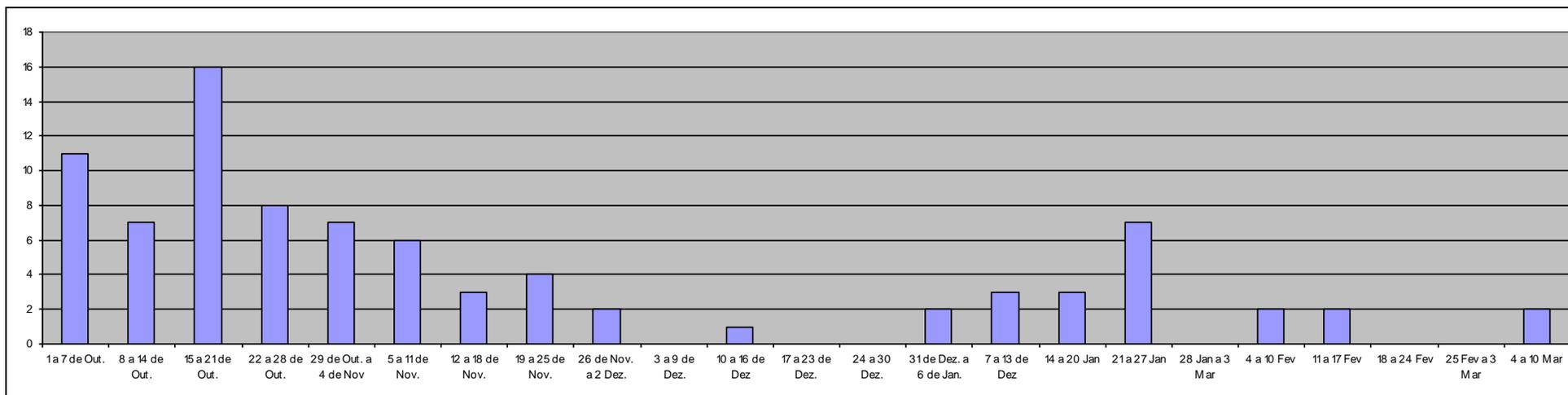


Gráfico 11– Inscrições no “Cruzar” no período de 1 de Outubro a 10 de Março

Sendo o estágio do 4º ano (futuro 1º e 2º semestre do 2º ciclo de formação no âmbito da adequação a Bolonha) o mais prolongado da Licenciatura (estágio profissionalizante), correspondendo, tal como já foi referido, a 540 horas, as colocações de estagiários dos 2º e 3ºs anos, regem-se pelas instituições e salas que recebem os estagiários de 4º ano⁹. A Escola utiliza esta estratégia de forma a favorecer a integração dos mais inexperientes e ainda facilitar os processos de avaliação, tendo em conta que os orientadores cooperantes têm um papel de extrema importância na avaliação dos futuros profissionais.

No caso de os alunos dos 2º ou 3ºs anos serem em número superior ao dos alunos do último ano, não sendo essa diferença muito significativa, os locais de estágio, para estes alunos sem o 4º ano, são esporádicos e eventuais. Assim, o número de educadores cooperantes (e conseqüentemente o público-alvo deste estudo), que recebem estagiários, mantém-se estável, apesar de pequenas oscilações, sempre acima de 100. Para além dos educadores, que trabalham directamente com os alunos, consideramos, no público-alvo, os responsáveis de estágio. Para além de possuir orientadores cooperantes, cada instituição deve nomear um responsável de estágio que, de uma forma geral, é um dos educadores. Há, no entanto, instituições que possuem um elemento que, não tendo uma sala atribuída, assume a função de responsável de estágio. Estes são, na generalidade dos casos, coordenadores ou directores. O responsável de estágio, independentemente de ser um educador ou um elemento coordenador ou de direcção, é responsável por zelar pelo cumprimento do protocolo estabelecido entre a instituição cooperante e a ESE, assumindo um papel de mediador entre as duas instituições. No ano lectivo 2006/2007, a ESE coopera, também, com 13 responsáveis de estágio sem sala atribuída.

Para além destes, tal como já foi referido, as instituições possuem também outros profissionais responsáveis por salas que não recebem estagiários. Este grupo é constituído por 42 educadores e este facto deve-se:

- À definição da regra de um máximo de 4 alunos do 4º ano por instituição, para que o orientador de estágio possa desenvolver um acompanhamento mais personalizado;

⁹ Embora nas colocações dos estagiários do 1º ano também haja essa preocupação, os momentos de estágio são também desenvolvidos em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico que, naturalmente, não possuem estagiários do 4º ano da Licenciatura de Educação de Infância.

- À opção dos alunos na colocação em estágio que depende, muitas vezes, da sua zona de habitação, o que implica que possa haver oscilações ao longo dos diferentes anos lectivos;
- Ao facto de a Licenciatura em Educação de Infância proporcionar apenas um momento de estágio em Creche, o que faz com que alguns educadores, nesta valência, não tenham a oportunidade de receber estagiários;
- À obrigatoriedade imposta pela ESE (e mais tarde pelo decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro) de que um profissional que receba estagiários possua experiência de serviço efectivo como Educador de Infância.

Feito o levantamento de todos os elementos que trabalham directa ou indirectamente com a ESE (ver tabela 8), são 185 os profissionais que, nas instituições cooperantes, colaboram com a instituição de ensino superior. A este número acresce um educador, ex-supervisor de estágio da ESE. No que diz respeito aos elementos ligados à ESE, consideramos, ainda, os orientadores de estágio da ESE (um grupo de 12 elementos no qual nós nos incluímos) que, como docentes das disciplinas de Estágio, poderão ter igualmente acesso ao “Cruzar” e a Directora da ESE como observadora.

Orientadores cooperantes	134
Outros educadores de infância das instituições cooperantes	38
Responsável de estágio sem acumulação com a função de orientador cooperante	13
Orientadores de estágio da ESSE	12
Directora da ESSE	1
Total	198

Tabela 8 – Elementos envolvidos com a ESE no âmbito da prática pedagógica do curso de Educação de Infância

Nesta fase, ainda exploratória, constituiu o nosso possível público-alvo 198 profissionais, tendo-se inscrito, até ao final do ano lectivo 2006/2007, 88 elementos:

Orientadores cooperantes	58
Outros educadores de infância das instituições cooperantes	9
Responsável de estágio sem acumulação com a função de orientador cooperante	8
Orientadores de estágio da ESE	12
Directora da ESE	1
Total	88

Tabela 9 – Elementos inscritos no “Cruzar” no ano lectivo 2006/2007

Inscreveram-se, assim, no “Cruzar” cerca de 44% da totalidade do público-alvo definido (ver tabela 9). Percebe-se, claramente, que a grande maioria dos elementos que se inscreveram são aqueles que possuem um contacto mais directo com a ESE no âmbito do apoio aos estágios.

7.9 Orientações para o desenvolvimento do estudo

Durante este período exploratório, percebemos a necessidade de definir estratégias de acção, tendo em conta os próprios dados desse período.

7.9.1 A adesão ao projecto

Pelo número de inscrições recebidas, percebemos que a adesão ao “Cruzar” foi muito positiva, tendo em conta que se tratava de uma primeira experiência. Tal como já foi referido no ponto anterior, 44% dos profissionais que compõem o público-alvo, neste período exploratório, inscreveram-se no “Cruzar”, sendo que 66% destes são profissionais que receberam estagiários nas suas salas. Este aspecto parece ser particularmente interessante já que percebemos que a opção em aderir ao “Cruzar” se relaciona com a proximidade que os profissionais sentem com a ESE. No entanto, não são ainda claros os interesses dos elementos do “Cruzar”. Embora possa, numa análise superficial, parecer que os interesses dos profissionais se relacionam com o facto de serem orientadores cooperantes, não podemos esquecer que, na recolha de dados realizada no início do ano lectivo desta fase exploratória, as preferências dos profissionais eram direccionadas mais para a discussão de assuntos relacionados com a Educação de Infância e, em menor número, temáticas sobre o facto de serem orientadores cooperantes.

7.9.2 A escolha da plataforma

A escolha do SGAI revelou-se um aspecto positivo em termos de utilização, já que, para além da facilidade de acesso ao apoio técnico na ESE, os pedidos de ajuda recebidos por parte dos membros do “Cruzar” revelaram-se pouco expressivos. Até ao final do ano lectivo 2006/2007 recebemos 12 pedidos de auxílio de 10 elementos, 9 educadores de infância e um docente da ESE, distribuídos segundo as seguintes categorias:

Novo pedido de envio de login e palavra-passe	5
Dúvidas sobre a ferramenta “perfil”	2
Impossibilidade de aceder ao “Cruzar” por digitar a palavra-passe erradamente	2
Mensagens dos fóruns recebidas na caixa do correio com caracteres estranhos	1
Dúvidas sobre a ferramenta “fórum”	1
Dúvidas sobre o download de documentos	1
Total	12

Tabela 10 – Pedidos de auxílio feitos pelos membros do “Cruzar”

Tendo em conta que a utilização de SGAÍ foi referida pelos inquiridos, no início do ano lectivo, como sendo muito ténue, os dados recolhidos (ver tabela 10) fazem transparecer uma facilidade de utilização do “Moodle”. De todos estes dados, o que mais criou algumas preocupações foi a recepção, por parte de um membro, de mensagens dos fóruns do “Cruzar” que continham caracteres estranhos em substituição de todas as letras com acentos, cedilhas, etc., criando sérias dificuldades de leitura. Percebemos de que se tratava de uma incompatibilidade entre o “Moodle” e o webmail utilizado pelo membro. Calculámos que este problema também tenha sido sentido por outros elementos que utilizam o mesmo webmail, embora não tenham comunicado o problema. Ele foi resolvido ao longo do ano lectivo não tendo sido, até ao seu final, detectados problemas semelhantes. Para além destes dados salientamos ainda um pedido de alteração dos dados de inscrição, uma inscrição que continha o endereço de correio electrónico errado e 11 elementos que, tendo-se inscrito, não receberam a primeira mensagem com o login e palavra-passe devido ao facto da sua caixa do correio se encontrar cheia.

7.9.3 O interface

A escolha da interface foi um aspecto em relação ao qual percebemos que era necessário implementar algumas alterações para o desenvolvimento do estudo.

No período exploratório optámos por disponibilizar a interface semanal no “Moodle” (ver imagem 4). O interface era composto por uma área inicial de informações seguido de tantos espaços quantas as semanas do ano lectivo, ou seja 42 (ver imagem 4).

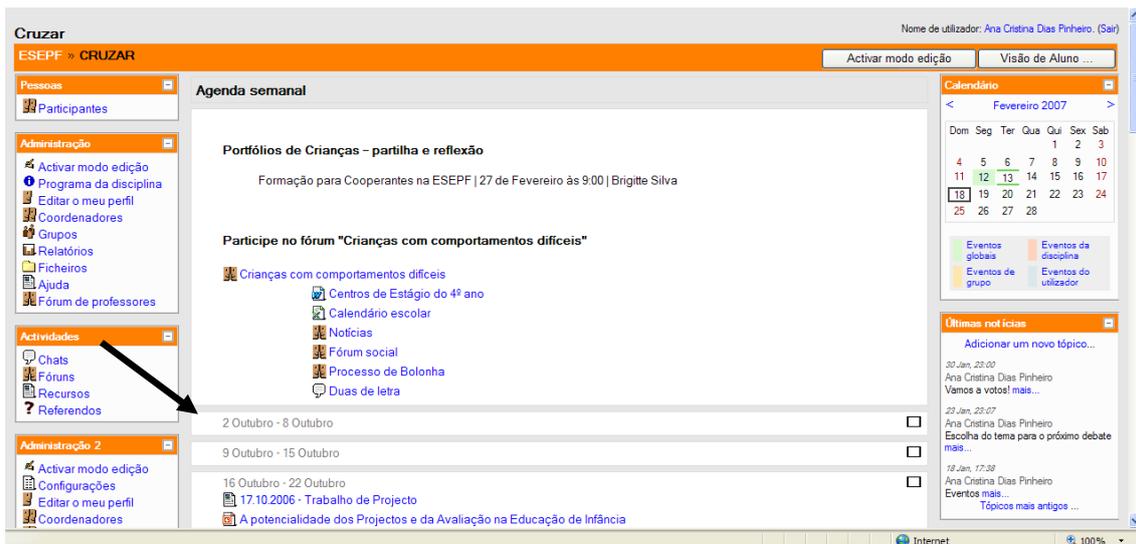


Imagem 4 – Interface utilizado ao longo do período exploratório

A intenção era facilitar a disponibilização de informação sobre o acompanhamento dos estágios dos alunos da ESE, ao longo do ano lectivo, de forma sequencial e ainda informação relativa aos vários períodos do ano no Jardim de Infância. Esta opção revelou algumas lacunas e problemas, tendo em conta os objectivos do projecto:

- Pelo facto de se disponibilizar um espaço específico para cada semana, a interface tornou-se demasiado comprido criando elevadores laterais muito extensos.
- Sendo a interface baseado num calendário, faz com que a informação disponível mais actual esteja sempre fora da área de visualização inicial do utilizador. Para aceder aos últimos documentos depositados o utilizador teria sempre que fazer descer a página para aceder-lhes.
- Havendo actividades que decorrem ao longo de várias semanas, como é o caso de um fórum de discussão, houve períodos no interface do “Moodle” em que aparentemente não acontecia nada. Esta situação prolongou-se ao longo do ano lectivo o que fez transparecer, no interface do “Moodle”, uma valorização visual do vazio (ver imagem 5).

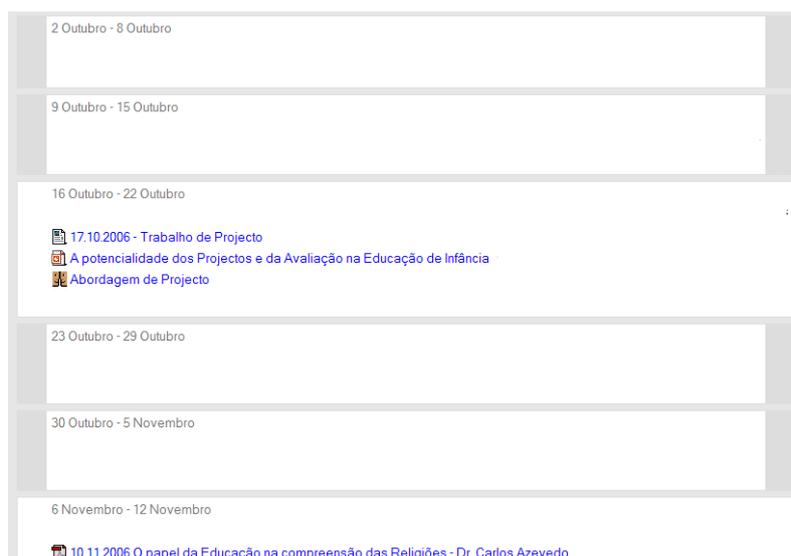


Imagem 5 – Organização semanal do interface utilizado

Embora tenhamos mantido o formato semanal ao longo do período exploratório, no sentido de termos uma noção clara sobre as opções a tomar, tentamos colmatar alguns dos problemas detectados colocando uma referência às actividades ou documentos novos na área superior do ecrã e passando a ocultas, para os membros do “Cruzar”, as semanas nas quais não houve qualquer informação.

Percebemos, por isso, que o interface semanal não seria o mais adequado para este tipo de actividade on-line, embora entendermos ser necessário manter on-line quer novas quer anteriores actividades ou documentos de forma a que qualquer utilizador lhes pudesse aceder em qualquer momento do ano lectivo. Entendemos que o interface semanal do “Moodle”, em termos de usabilidade, seria o mais adequado para tarefas menos prolongadas no tempo.

7.9.4 A participação dos intervenientes nas actividades

Ao longo do desenvolvimento do estudo, participação dos membros do “Cruzar” foi um aspecto ao qual demos particular atenção. Após um ano lectivo de exploração, podemos afirmar que houve dois períodos de envolvimento no “Cruzar”: antes e depois da sessão presencial.

7.9.4.1 Período anterior à sessão presencial

Nos primeiros momentos do “Cruzar” (ver esquema 1) houve uma tentativa de dinamização que envolveu dois fóruns de discussão e uma sessão síncrona de chat. O primeiro fórum, “A abordagem de Projecto” foi lançado a 19 de Outubro de 2006 e

surgiu de uma formação presencial dinamizada na ESE especialmente vocacionada para educadores cooperantes. A intenção desta dinâmica relacionava-se com a continuidade que a formação poderia ter à distância. A mediação desta actividade no “Cruzar” seria feita pela própria docente responsável da formação presencial. Esta lançou assim no fórum a primeira mensagem no dia 20 de Outubro. Nesta altura o “Cruzar” tinha apenas 34 inscritos, 11 dos quais eram orientadores da ESE. Tivemos um primeiro contributo de um membro no momento em que o fórum foi lançado, seguido de um contributo nosso e de um terceiro de outro membro. Apesar das 6 mensagens privadas de incentivo à participação enviadas por nós, ao longo do mês de Outubro e início de Novembro, não obtivemos mais nenhum contributo de qualquer elemento do “Cruzar” incluindo o próprio moderador. Desta experiência, percebemos a importância do envolvimento do moderador na dinamização de uma conversa on-line. Ele pode ter o poder de promover a interacção e também fazê-la desaparecer, motivando mais ou menos, participando ou não. O estudo que nos propomos desenvolver tem pois de partir do envolvimento dos profissionais no projecto. Este aspecto leva-nos a reflectir sobre a abordagem metodológica que este estudo requer, já que nos parece nesta fase importante que uma abordagem de investigação-acção permita um maior envolvimento de todos os actores do projecto.

Numa segunda tentativa de promover a interacção entre os membros do “Cruzar”, foi lançado, no final de Novembro de 2006, o fórum “Chuva de ideias de Natal” a ser dinamizado por uma docente da ESE especializada na área das Expressões. Nesta altura estavam já inscritos no “Cruzar” 59 pessoas. Foi enviada a primeira mensagem pela docente moderadora a 21 de Novembro, tendo sido enviadas por nós, entre 21 de Novembro e 7 de Janeiro, 25 mensagens privadas de incentivo à participação. Ao longo deste período não houve qualquer interacção registada no “Moodle”.

A sessão de chat surgiu como uma estratégia de incentivo à participação e com o objectivo de criar um espaço onde os membros pudessem sentir um maior à vontade. O chat foi calendarizado para o dia 13 de Dezembro às 21:30, entendendo ser esta uma hora mais favorável aos profissionais. A divulgação do encontro on-line foi feita através do “Cruzar” bem como por carta (ver anexo 8). Na sessão compareceu apenas um membro e, na pequena conversa que tivemos, foi possível detectar alguns problemas, nomeadamente a lentidão do processamento de mensagens por parte do servidor da

ESE, bem como, novamente, o aparecimento dos caracteres estranhos que substituíam todas as letras com acentos, cedilhas, etc.

7.9.4.2 A sessão presencial

A sessão presencial aconteceu no dia 23 de Janeiro de 2007 e contou com a presença de 43 profissionais de educação que trabalham nos Jardins de Infância cooperantes da ESE, representando 15 instituições. Destes, 27 estavam já inscritos no “Cruzar”.

A motivação para a sua realização passou pela necessidade de perceber quais as razões que levam os membros à não participação nas actividades. Colocámos assim algumas hipóteses que poderiam explicar a falta de participação nas actividades:

- Os fóruns de discussão foram decididos apenas pelos orientadores da ESE e apresentados aos orientadores cooperantes, o que criou uma falta de motivação no seu envolvimento;
- As temáticas escolhidas não constituem assuntos de interesse para os orientadores cooperantes;
- A falta de conhecimento sobre a utilização da plataforma “Moodle” criou aos orientadores cooperantes obstáculos na sua participação;
- O medo da partilha de qualquer ideia ser avaliada por um outro profissional.

Planificamos, por isso, a sessão presencial com um conjunto de actividades que tinham como objectivo tentar colmatar estes possíveis problemas, numa tentativa de envolver todos os membros num projecto comum:

- Explicação sobre a plataforma:
 - Preenchimento do perfil na plataforma e a sua importância para o conhecimento dos elementos que integram o grupo;
 - Organização semanal do interface no “Moodle”;
 - Funcionamento da ferramenta “Fórum” e “Chat”;
 - A disponibilização de materiais: locais, forma de aceder-lhes, etc.
- A dinamização das actividades:

- A utilização dos fóruns de discussão como veículo de troca de experiência e partilha de ideias com vista à construção de conhecimento;
- O “Cruzar” como recurso para a construção de conhecimento não sujeita a uma avaliação por parte de um docente;
- A importância do dar e do receber numa relação partilhada.
- A escolha por parte do grupo das temáticas a discutir ao longo do ano.

No que diz respeito à escolha das temáticas o grupo propôs as seguintes temáticas:

- “Projectos de sala – partilha de experiências”;
- “Crianças com comportamentos difíceis”;
- “Portfólios de crianças – como gerir a construção de portfólios na sala”.

Entendendo o grupo ser mais pertinente que a decisão sobre a temática a escolher fosse tomada por todos os elementos do “Cruzar”, e estando apenas presentes 27 orientadores cooperantes inscritos na plataforma, considerou-se, nesta mesma sessão, mais interessante fazermos uma votação on-line para que todos os elementos do “Cruzar” se pudessem envolver na decisão.

No sentido de perceber quais os problemas com que os membros do “Cruzar” se deparavam, solicitamos aos presentes que registassem, numa ficha (ver anexo 9), os aspectos negativos com que se depararam. Recolhemos apenas 5 registos: 3 salientando a falta de tempo para aceder ao “Cruzar”, 1 referindo a recepção de mensagens dos fóruns com caracteres estranhos (havíamos percebido já que este problema se relacionava com a incompatibilidade do “Moodle” com um webmail) e 1 que não conseguiu aceder aos documentos disponibilizados.

O número reduzido de registos recolhidos revelaram-nos que os membros do “Cruzar” se deparam com poucos problemas. Embora não sendo uma recolha de dados significativa e que represente os membros do “Cruzar”, voltamos a perceber a necessidade de, futuramente, alterar a configuração do interface do “Cruzar” para uma organização mais simplificada. Para além disso percebemos que a falta de tempo é uma condicionante na participação e possivelmente a mais difícil de combater, já que a

gestão do tempo pessoal de cada membro depende única e exclusivamente da vontade e da capacidade de organização de cada um.

7.9.4.3 Período posterior à sessão presencial

Após a sessão presencial, foi lançada a votação on-line no sentido de escolher qual o tema a discutir. A votação foi lançada a 24 de Janeiro e manteve-se aberta até dia 5 de Fevereiro, altura em que o tema mais escolhido, “Crianças com comportamentos difíceis”, foi aberto para discussão num fórum. Este manteve-se activo até ao dia 1 de Maio e contou com 25 contributos (2 nossos, 8 do moderador e 15 de orientadores cooperantes). Mais tarde, após o término desta primeira actividade, foi aberto o fórum “Portfólios de crianças” que decorreu entre 31 de Maio e 13 de Julho de 2007 e contou com 9 contributos (2 nossos, 3 do moderador, 2 de orientadores cooperantes e 2 de orientadores da ESE). Este foi o segundo tema mais escolhido pelos membros do “Cruzar”.

No período de votação participaram 7 membros, dos quais 1 é orientador da ESE. Embora a participação fosse reduzida, a maioria das votações ocorreram nos dias imediatos após a sessão presencial, o que indicou que a existência deste tipo de momentos são importantes para o envolvimento de cada elemento no “Cruzar”. Percebemos que era importante não manter a votação aberta durante muito tempo já que isso poderia fazer com que se desvanecesse o interesse manifestado na sessão presencial.

Partindo das experiências descritas, percebemos a necessidade de tomar decisões quanto às estratégias a adoptar na intervenção, tendo em conta que, utilizando recursos tecnológicos novos para muitos, tínhamos que recorrer a uma observação sistemática no sentido de desenvolver tarefas e actividades adequadas.

7.9.4.3.1 A Calendarização

Em termos de calendarização, nesta fase posterior à sessão presencial, percebemos que os dois fóruns dinamizados parecem ter sido influenciados pelo período do ano lectivo em que decorreram. O fórum “Crianças com comportamentos difíceis” decorreu a meio do ano lectivo, possivelmente um bom momento para se proporem tarefas no “Cruzar”. No entanto, a abertura, já no final do ano lectivo, do fórum “Portfólios de crianças”, menos participado, coincidiu com uma série de dinâmicas que se desenvolvem nos Jardins de Infância como festas de finalistas e outras, passeios de

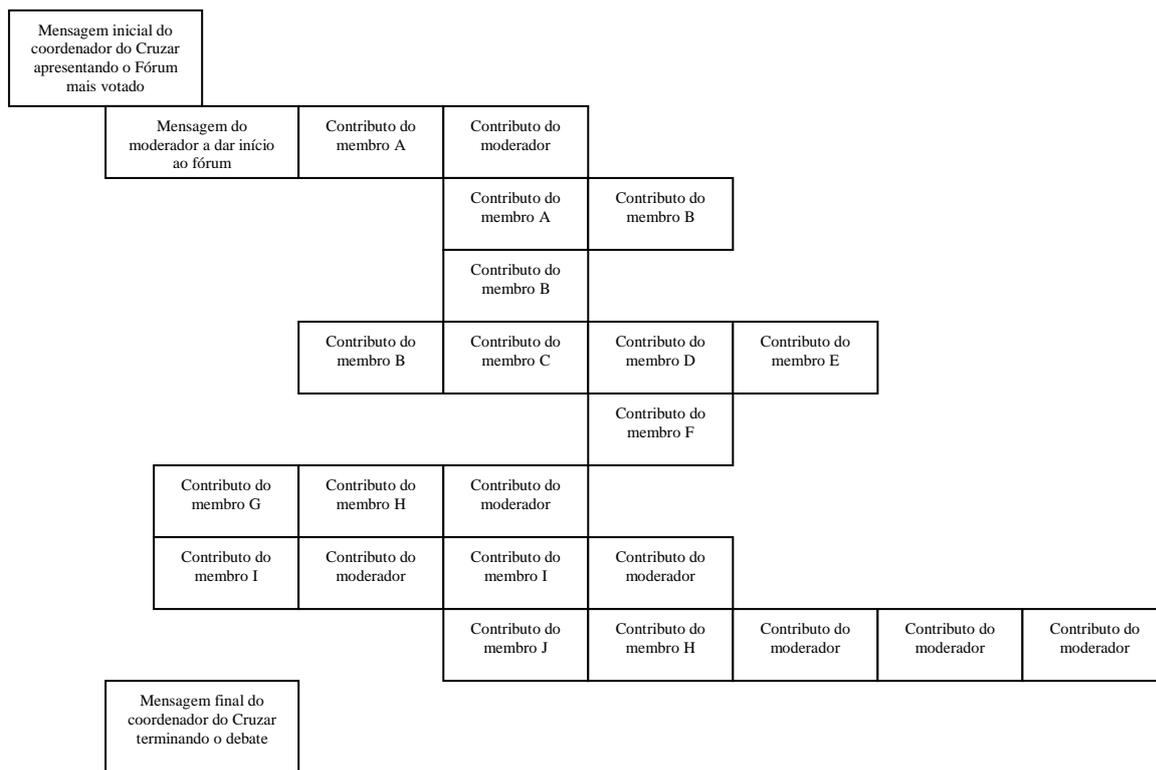
final de ano, praia, início de períodos de férias de criança, etc. Estes factores, que não acontecem no período em que decorreu o primeiro fórum, podem ter influenciado a quebra de participação. Torna-se necessário, por isso, planificar a distribuição de actividades ao longo do ano no “Cruzar”, não deixando para o final do ano lectivo actividades que podem, por uma série de variáveis, estar condenadas a uma mais reduzida participação. Sugerimos por isso que ao longo do estudo se dinamizem fóruns de discussão entre os meses de Outubro e Maio, sendo que Setembro é um mês de adaptação a novas crianças e contextos e Junho e Julho meses nos quais os profissionais se dedicam mais a outro tipo de tarefas próprias dos finais de ano.

7.9.4.3.2 A dinamização das actividades e a sessão presencial

Percebemos que a participação dos membros teve uma alteração muito significativa nesta segunda fase após a sessão presencial. O primeiro fórum dinamizado foi, de facto, revelador de uma alteração em termos de participação. Julgamos que a proximidade com o encontro presencial do dia 23 de Janeiro e a entrega da decisão sobre a temática a discutir aos membros do “Cruzar”, parecem ter influenciado o incremento de interesse e o conseqüente envolvimento. No estudo a desenvolver será, por isso, importante passar para os membros a decisão sobre o caminho a seguir, aspecto que nos parece ter sido esquecido nos fóruns dinamizados antes da sessão presencial.

7.9.4.4 A interacção

Nos dois fóruns mais activos, no caso específico do “Crianças com comportamentos difíceis”, o primeiro fórum, notámos que as interacções entre os intervenientes podem ter leituras diferentes. Ao analisarmos a informação fornecida pelo “Moodle” (ver esquema 3), de acordo com a sua organização dos fios de conversa, podemos perceber um esquema que revela que existiram alguns momentos de interacção na conversa, nomeadamente no início entre o moderador e os membros A e B. No entanto, em termos genéricos os intervenientes parecem limitar-se, na sua maioria, a responder ao contributo anterior ou a criar novos fios de conversa aparentemente apartados de outros fios.



Esquema 3 – Interações detectadas segundo a organização de contributos do “Moodle” no fórum “Crianças com problemas difíceis”

A lógica de interacção tem uma profunda alteração quando nos centramos no conteúdo das mensagens (ver esquema 4).

Percebe-se que a forma como os membros participam não se limitam à resposta aos contributos já disponibilizados: acrescentam informação e lançam novas questões associadas ao tema central. Percebemos por isso vários focos de conversa e que podemos dividir em diferentes fases:

Fase 1: Ao lançar o debate, o moderador aborda a questão dos conceitos tendo tido um contributo apenas;

Fase 2: O moderador lança novamente uma motivação ao grupo, solicitando que os membros partilhem experiências, para poder assim partir de casos concretos. Neste momento os membros partilham experiências e surge na discussão a questão da família problemática lançada pelo membro C. O foco da conversa passa assim a ser esse, desenvolvendo-se em torno desse membro. Quando o número de contributos diminui o moderador faz uma síntese sobre a temática;

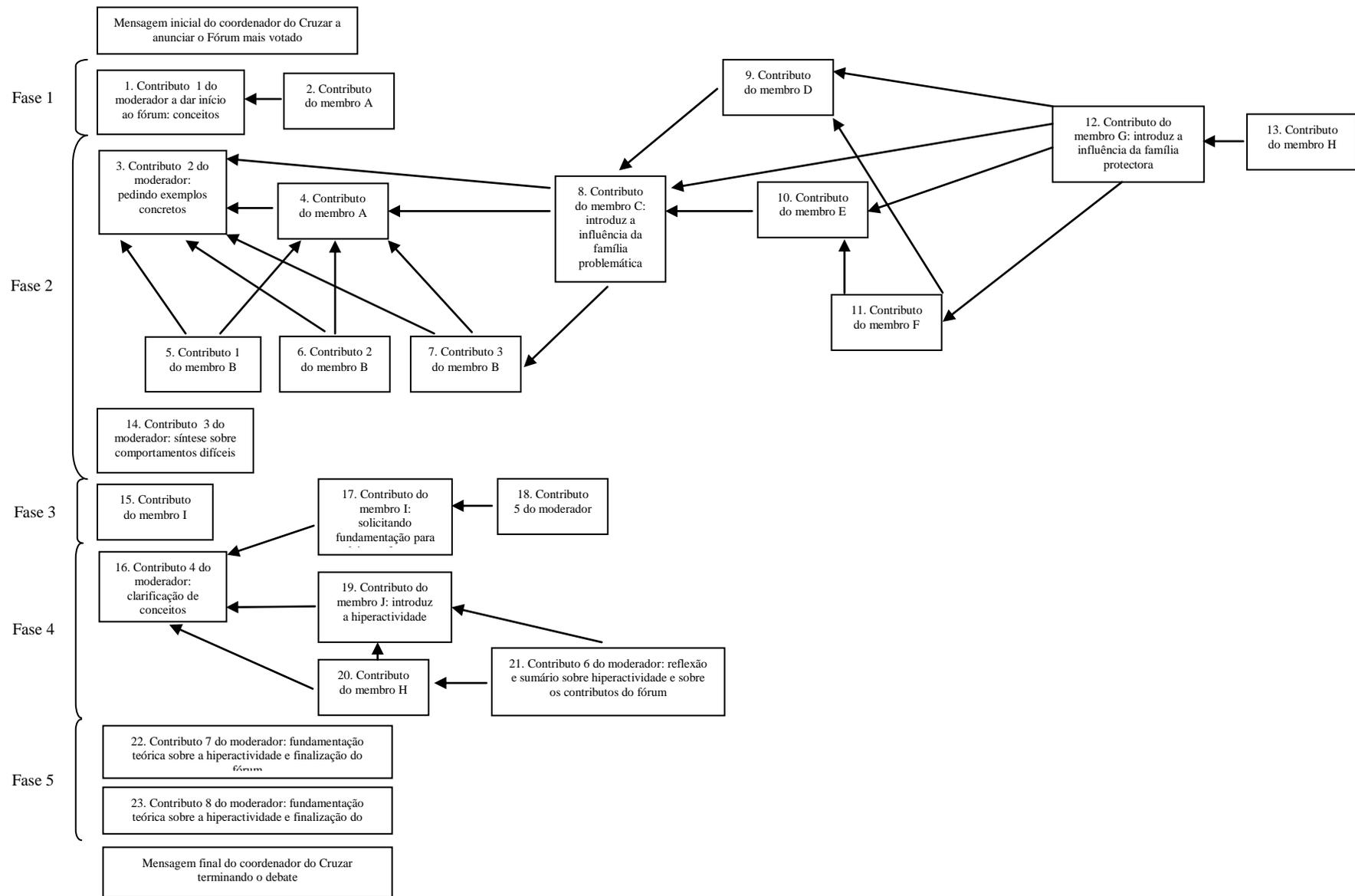
Fase 3: Um membro acrescenta mais um contributo à temática;

Fase 4: O moderador retoma a questão da clarificação dos conceitos dando origem a que um membro introduza o tema da hiperactividade. No final destas contribuições, o moderador volta a fazer uma síntese;

Fase 5: Conclusões do fórum e síntese dos aspectos abordados.

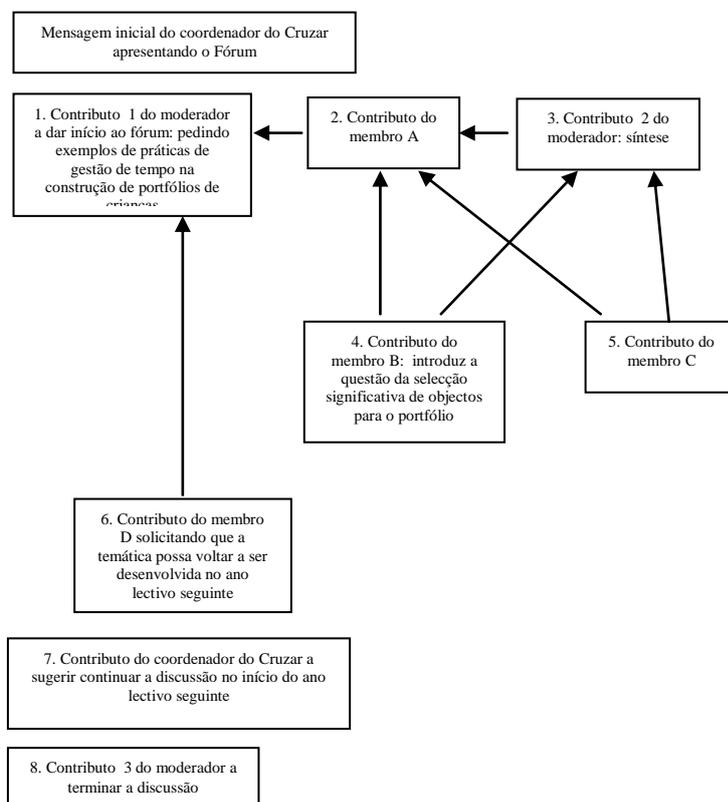
Desta análise, podemos retirar alguns indicadores que nos auxiliarão na investigação a desenvolver e que passamos a descrever:

- A análise de conteúdo parece ser, de facto, a principal forma de analisar com clareza as interacções existentes e a consequente construção de conhecimento entre os membros;
- O moderador, especialista na temática a discutir, deve ter uma atenção constante à conversa que se desenrola. Podemos perceber com o fórum “Crianças com comportamentos difíceis” que, apesar da sua primeira mensagem ter sugerido a discussão de conceitos e ter tido apenas uma resposta, o moderador conseguiu, através do pedido de partilha de exemplos concretos, clarificar mais tarde vários conceitos importantes no âmbito da temática;
- É importante que o moderador proporcione alguma liberdade nos contributos dos intervenientes permitindo que o tema central seja analisado sob várias vertentes, como foi o caso da intervenção da família e da hiperactividade;
- O papel do moderador deve ser de orientador e possibilitar que os membros possam desenvolver conversas autonomamente não se apartando da temática e dos objectivos propostos mas sim aprofundando aspectos;
- As sínteses dos aspectos abordados devem ser disponibilizados, permitindo fazer pontos da situação dos debates, assim como lançar novas questões de debate.



Esquema 4 – Organização das mensagens no fórum “Crianças com problemas difíceis”

O segundo fórum dinamizado, conforme já vimos, apenas teve 8 contributos. Foi lançado a 31 de Maio de 2006 e contou, maioritariamente, com a participação de elementos da ESE. Em termos de interacção, analisando agora apenas o conteúdo das mensagens, a discussão aparentou ser bastante mais pobre do que a anterior, tendo em conta o reduzido número de contributos (ver esquema 5).



Esquema 5 – Organização das mensagens do fórum “Portfolios de crianças”

Tal como no fórum anterior, nesta segunda experiência de debate on-line entre os profissionais, percebemos também a relevância de ter em conta no desenvolvimento do estudo mais alguns aspectos:

- A importância em adequar a calendarização dos debates às calendarizações das instituições, já que este segundo fórum decorreu no final do ano lectivo, período particularmente propício a outro tipo de tarefas diferentes daquelas que ocorrem ao longo do ano lectivo;
- Tal como na discussão anterior, percebemos a importância da partilha de exemplos concretos da prática como base de trabalho para o debate;
- Mais uma vez, a importância da atenção dada pelo moderador ao desenrolar do debate proporcionando motivação ou terminando-o;

7.9.4.5 O papel do Moderador

Conforme temos vindo a assinalar, o moderador pode ter um papel importantíssimo quer na moderação do debate, em termos de conteúdo, quer no que diz respeito ao seu prolongamento no tempo. O moderador pode ter um papel decisório importante no que diz respeito à motivação para a participação, aos momentos de pausa e reflexão e ao momento em que o debate deve iniciar ou terminar. Nos dois fóruns anteriormente analisados percebemos que existiram esses momentos. Interessa, no entanto, perceber quando eles devem ocorrer, questão em relação à qual no devemos debruçar no nosso estudo.

Paralelamente ao papel do **moderador dos conteúdos**, no “Cruzar” existe um outro elemento que constitui o coordenador/**mediador do espaço na Internet**. Este, neste caso protagonizado pelo próprio investigador, tem um papel de orientador do moderador, sugerindo que este intervenha em determinados momentos do debate e motivando, em paralelo, os membros para a participação. Esta motivação passava pelo envio de mensagens privadas no “Cruzar” para determinados membros e eram feitas em vários momentos: quer quando a discussão aparentava ter abrandado, quer quando algum interveniente enviava uma mensagem no fórum, alertando para o conteúdo e, conseqüentemente, para a promoção da continuidade do debate. Foram enviadas 86 mensagens privadas no fórum “Crianças com comportamentos difíceis” e 19 mensagens no fórum “Portfólios de crianças”. Estas mensagens privadas funcionaram assim como um incentivo paralelo à participação e como uma motivação para o envolvimento no “Cruzar”. Percebemos que, embora esta intervenção do coordenador/mediador tenha aparentado ter tido algum efeito no debate, será necessário, no estudo, um olhar mais atento a este tipo de estratégias permitindo criar indicadores de actuação.

A escolha dos destinatários destas mensagens privadas de incentivo obedeceu a alguns critérios. Julgamos necessário, no período experimental, motivar, não só aqueles que já haviam participado, no sentido de os manter no debate, mas também aqueles que, visitando frequentemente o “Cruzar”, não tinham uma voz activa na conversa em curso. Foi também definido como critério que estas mensagens se distribuíssem pelos elementos que integram as diferentes instituições cooperantes evitando que alguma instituição, tendo elementos inscritos, não tivesse uma motivação para integrar o debate.

Temos consciência que estas acções, neste período exploratório, foram desenvolvidas de forma ainda muito experimental. Julgámos tornar-se necessário, ao

longo do estudo, definir uma série de estratégias e linhas orientadoras que pudessem servir este e outros contextos de construção de comunidades on-line.

7.9.4.6 Os Fóruns Permanentes

Ao longo do período exploratório mantivemos activos dois **Fóruns Permanentes: Fórum Social e Fórum Notícias**. Estes dois espaços, predefinidos pelo “Moodle” da ESE, foram dinamizados com funções distintas. O Fórum notícias destinava-se à divulgação de novidades e entre elas incluímos informações sobre encontros, congressos, formações diversas. Por outro lado, o Fórum Social destinava-se a conversas mais casuais, menos formais.

Ao longo do período experimental, no **Fórum Notícias**, foram enviadas 27 mensagens, das quais apenas 7 partiram de membros que não o coordenador/mediador do “Cruzar”. Percebemos que houve pouca interacção e, por isso uma reduzida partilha. As mensagens do coordenador/mediador versavam, essencialmente, sobre informações de eventos (formações, congressos, seminários, etc.) o que, embora útil para os membros, não permitiu que qualquer conversa tivesse lugar. Apenas num único momento houve uma pequena interacção entre alguns elementos, que coincidiu quando o coordenador propôs que o debate a seguir-se no “Cruzar” fosse o segundo mais votado na sessão presencial.

O **Fórum Social** não teve resultados muito diferentes. Das 29 mensagens enviadas, a grande maioria teve a sua origem no coordenador/mediador, tendo como principal objectivo anunciar a entrada de novos membros e das 14 mensagens enviadas por outros membros, 6 foram trocadas no próprio momento da sessão presencial do dia 23 de Janeiro, na qual os membros tiveram a oportunidade de experimentar as ferramentas. Podemos apenas considerar que houve um pequeno momento de interacção à distância no período de Natal, no qual 3 membros deixaram no fórum mensagens de desejos de feliz Natal, aspecto particularmente interessante quando se pretende que os membros interajam também ao nível social através da plataforma. Não se notou que tenha havido qualquer outro momento de interacção significativo.

A continuação da disponibilização destes dois fóruns de discussão (Fórum Notícias e Fórum Social) fez-nos reflectir sobre os seguintes aspectos:

- A pertinência ou não da sua existência em paralelo com outros fóruns de discussão temáticos;

- A possibilidade de encontrar novas formas de divulgação de Congressos, Encontros, Seminários ou Formações que não perturbem o desenrolar de um debate on-line, estando vários fóruns activos ao mesmo tempo;
- A dispersão dos membros relativamente ao local onde depositar determinada informação;
- A necessidade de simplificação das ferramentas disponibilizadas;
- A dispersão de áreas de discussão como estratégia inibidora da interacção, sendo que um mesmo assunto pode ser partilhado em vários fóruns diferentes;
- A motivação para a partilha de informação entre membros, ou seja, entender que o receber é tão importante como o dar.

Estes, entre outros aspectos de toda este período exploratório, irão ser o motor de definição da investigação a desenvolver pelo que partimos para definição a organização do estudo a desenvolver a para a construção de um plano de acção a implementar.

8 OPÇÕES METODOLÓGICAS

8.1 O estudo a desenvolver

Após um ano lectivo de recolha de dados com carácter exploratório, tornou-se importante reflectir sobre as opções metodológicas que pautam o desenvolvimento do projecto. Foi determinante a planificação e a organização do processo de investigação, assim como a definição do que se pretendia investigar.

Depois de analisadas as necessidades do público-alvo com quem se pretendia trabalhar, foi necessário definir questões de investigação. Estas determinaram o próprio objecto de estudo e orientaram todas as opções metodológicas.

Uma das características da definição de um problema é tentar perceber e dar resposta a questões sobre as quais não possuímos um entendimento claro. Laville e Dionne (1997: 86) definem duas grandes categorias de pesquisa: a pesquisa fundamental que “... tem por motivação preencher uma lacuna nos conhecimentos ...”, ou seja, é “... um tipo de pesquisa destinado, em princípio, a aumentar a soma dos saberes disponíveis, mas que poderão, em algum momento, ser utilizados com a finalidade de contribuir para a solução de problemas ...”; por outro lado, a pesquisa aplicada, pretende “... contribuir para resolver um problema ... tendo como característica principal a aplicação de conhecimentos já disponíveis ...”. Pode, por isso, tanto “... ampliar a compreensão do problema como sugerir novas questões a serem investigadas.”

O estudo, apesar de ter como objectivo preencher lacunas de conhecimento no que diz respeito ao desenvolvimento de uma comunidade na Internet, partiu, sem dúvida, de conhecimentos já existentes e pretende acrescentar algo ao já estudado por outros investigadores. Não nos foi alheio o facto deste tipo de estudo poder ser uma replicação, contextualizada, de outros exemplos investigativos. Pretendeu-se, assim, desenvolver uma observação em torno da utilização de um SGAI como instrumento de promoção da interacção entre profissionais de educação. Definiram-se, por isso, algumas questões de investigação:

- **De que forma evolui uma comunidade de profissionais de educação na Internet?**

- **O que promove a participação e a interacção entre elementos com vista à construção de um espaço comunitário?**
- **Que estratégias devem ser implementadas com vista à construção de uma espaço comunitário?**

Esta investigação e a sua natureza, que flutuará entre abordagens qualitativas e quantitativas, sugere-nos que possamos definir, não apenas uma questão à qual pretendemos responder mas sim várias que se relacionam entre si. Ou seja, as questões de investigação possuem, igualmente, um carácter de objectivos que auxiliam a organização metodológica do próprio estudo. Por outro lado, tal como nos refere Bogdan e Biklen (1994: 50), numa investigação com um carácter qualitativo, os investigadores “não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.”

Estando conscientes que a análise de um grupo requer uma série de cuidados, o grupo neste estudo é constituído por um conjunto de pessoas (sobre o universo e amostra falaremos mais à frente) que possui muitos aspectos em comum, como: serem profissionais de educação de infância; receberem, nas suas instituições, estagiários de uma ESE; e manterem encontros frequentes na ESE para acções de formação. No entanto, como já havíamos percebido anteriormente, as interacções profissionais existentes entre estes elementos pareciam ser reduzidas. Foi neste sentido que pretendemos promover a utilização de um SGAÍ para facilitar o conhecimento mútuo, promovendo interacções e a construção de conhecimento partilhado. A utilização do conceito de grupo, embora nos tenha facilitado na redacção deste texto, em termos sociológicos, pressupõe já uma interacção. Grupo, neste sentido, refere-se a um conjunto de pessoas que possui algum tipo de identificação entre os seus elementos (Bogdan e Biklen, 1994: 91). Este nosso público-alvo em concreto conhece-se mas possui interacções reduzidas.

8.2 Investigar na Internet

Muitas vezes atribuem-se características à Internet que são simplesmente aspectos que caracterizam as comunidades ou grupos estudados (Costigan, 1998: xix)

desvirtuando o meio e o próprio público. A quantidade de informação registada por uma plataforma pode também tornar-se traiçoeira numa investigação, que pode pretender assumir que apenas os registos reflectem a realidade (Cfr. Jones, 1998: 12). Apesar da aparente facilidade de acesso a esses dados, não é uma tarefa fácil investigar na Internet. Não é fácil ter uma perspectiva quer da dimensão humana da Internet, quer da interacção. Parece ser fácil achar-se que por se ter a informação disponível se pode ter uma visão completa (Cfr. Jones, 1998: 12). É por isso mesmo que Jones (1998: 18) enfatiza a ideia de que devemos analisar não só o início e desenvolvimento de uma comunidade mas também a sua destruição. Esta ideia do autor, baseada na opinião de Carey (1997a In Jones, 1998:18), remete-nos para a necessidade de dar continuidade a esta investigação mesmo que ela, no âmbito do doutoramento a que nos propusemos tenha que assumir um limite de tempo no que diz respeito à recolha de dados. Por outro lado, a intenção na análise deve, segundo o mesmo autor, sendo personalizada, direccionar-se para a experiência do próprio investigador on-line e para os indivíduos como membros da comunidade (Jones 1998: 18). Estas duas facetas sustentaram a investigação que nos propusemos desenvolver não nos deixando envolver pela análise apenas da comunidade como um todo mas igualmente dando espaço para análises específicas de acontecimentos contextualizados.

Vários autores entendem que investigar na Internet difere de uma investigação num espaço real (Sudweek e Simoff, 1998; Mann e Stewart, 2006). Neste, há variáveis que conhecemos, nomeadamente no que diz respeito ao espaço (Cfr. Sudweeks e Simoff, 1998: 32); na Internet, para além do espaço poder estar em constante mutação, reveste-se de características distintas do espaço real, como a tecnologia sofrer avanços e inovações frequentes, a informação ser demasiado vasta, entre outros aspectos. Assim, o indivíduo rodeia-se de um contexto pouco estável sendo por isso a investigação de difícil replicação. Esta dificuldade em replicar estudos com estas características pode ser, segundo Sudweeks e Simoff (1998: 38) condição para a inadequação da aplicação de análise estatística, no entanto, sendo o nosso caso um estudo que utilizará uma abordagem claramente mista, teremos que, naturalmente, fazer análises quantitativas que enriquecerão as inferências qualitativas. É neste sentido que uma abordagem mais direccionada para uma metodologia mais interpretativa/qualitativa se adequa a esta investigação muito embora as análises quantitativas também sejam utilizadas.

Estudar redes virtuais implica analisar a força das relações, examinando padrões, relações e laços (Cfr. Garton, Haythornthwaite e Wellman, 1998: 81), no entanto o facto de o grupo ser relativamente pequeno e pouco habituado a práticas on-line, poderá ter dificultado a análise. Garton, Haythornthwaite e Wellman (1998: 81-82), exploram dois tipos de análise desenvolvidas em torno do que denominam de redes sociais. Numa primeira análise incide-se sobre as relações numa perspectiva individual (*Ego-centered networks*), ou seja, pode-se definir um retrato da rede através da contagem das relações, diversidade, links, etc., sendo esta mais apropriada para contextos com populações alargadas. Numa segunda abordagem presta-se mais a uma população com limites definidos e analisa-se tanto as ocorrências como as não ocorrências, descrevendo os laços que todos os membros mantém com outros membros deixando mais o enfoque no grupo do que no indivíduo (*Whole networks*) (Cfr. Garton, Haythornthwaite e Wellman, 1998: 81-82). No nosso contexto de investigação estas duas abordagens não nos parecem totalmente apartadas completando-se até. Se por um lado, de acordo com algumas dimensões, foi necessário olhar para a rede como um conjunto de relações, de laços e de interacções entre indivíduos, por outro também existe necessidade de analisar o conjunto no seu todo, de forma a perceber eventuais tendências de comportamento do grupo. As duas formas assumem características bastante complexas de recolha de informação. Enquanto que a primeira, com uma tónica no indivíduo, implica que cada elemento defina outros elementos com quem se relaciona permitindo definir grupos que interagem entre si de elementos que interagem fora do grupo, no segundo tipo de análise, cada pessoa é questionada sobre cada uma das outras, permitindo perceber relações entre elementos (Cfr. Garton, Haythornthwaite e Wellman, 1998: 88-89). Estas abordagens são ambas importantes para um real entendimento de uma rede social e sendo pertinente a utilização de ambas, no entanto devido ao facto do espaço comunitário em questão nesta investigação estar ainda numa fase inicial do seu desenvolvimento existe uma quantidade de interacções ainda diminuta que pode não se coadunam com este tipo de análise. Porém, de alguma forma, algumas questões relacionadas com estas abordagens foram introduzidas nos inquéritos por questionário utilizados nos processos de recolha de dados. Para além destas abordagens na recolha e análise de dados, parece-nos igualmente, importante analisar aspectos específicos de conversas e interacções. Esta metodologia possui claras semelhanças com o método de ocorrências (Denzin, 1998: 107) que permite a análise de momentos específicos e

contextualizados entre duas verbalizações. É o que o autor denomina de *Method of instances*.

Percebemos que tínhamos que ter em atenção alguns cuidados, nomeadamente no que diz respeito à recolha de informação sobre as perspectivas dos membros. Seria mais fidedigno, por exemplo, perceber quantas vezes acedem à plataforma por semana através dos acessos do que através das perspectivas dos inquiridos, já que uma pergunta num inquérito requer que o respondente tenha que se recordar da sua actuação, muitas vezes ocorrida bastante tempo antes. Em termos de organização e apresentação, também de forma a percebermos melhor as interacções existentes, Garton, Haythornthwaite e Wellman (Cfr. 1998: 96), sugerem a utilização de esquemas que representem as relações entre os intervenientes, de forma a avaliar a densidade das interacções, o que nos parece uma estratégia muito pertinente na análise, nomeadamente dos fóruns já que estes pressupõe, de facto, contactos de pessoa para pessoa.

Investigar sobre redes comunitárias implica ter em conta uma série de outros aspectos que Harrison e Stephen descrevem (1998: 232-234): reflectir sobre a natureza da rede em si (Como surgiu? Quem a organiza/dinamiza? Está associada a que tipo de instituições? etc.), sobre o tipo de organização existente (Que características possui? Que relações existem? Que relação existe entre o objectivos e os recursos tecnológicos disponíveis? Como é que os indivíduos se organizam? etc.), sobre quando recolher dados, em virtude de uma rede comunitária estar dependente do seu próprio processo de construção e desenvolvimento e por fim sobre como recolher dados e de quem (as perspectivas dos primeiros membros? Dos utilizadores? Sobre os serviços disponíveis? etc.). Todos estes aspectos foram tidos em conta nesta nossa investigação porque o objectivo principal deste estudo recai sobre a análise de um processo de desenvolvimento. Esta descrição, iniciada no processo de diagnóstico, manteve-se ao longo de todo o tempo que decorreu a investigação.

8.3 O desenho de investigação

Enquadrar o estudo que se pretende desenvolver num desenho de investigação é uma tarefa essencial para que o investigador organize o seu próprio plano de trabalho. Esta nossa investigação não é alheia a este facto, pelo que se tornou necessário reflectir sobre as questões que envolvem todo o processo metodológico. Já vimos que a

investigação baseada numa abordagem qualitativa inicia com uma área de interesse sobre a qual quisemos investigar ou com uma pergunta de partida e a teoria emerge da análise sistemática dos dados, ao contrário de uma abordagem quantitativa que começa com uma teoria e com a formulação de uma série de hipóteses, sendo que o seu objectivo suportar ou não uma teoria (Cfr. Sudweek e Simoff, 1998: 35). É por isso que métodos mistos são tipicamente utilizados para análises ou interpretações empíricas (Cfr. Sudweek e Simoff, 1998: 37).

Baseando-se o estudo numa abordagem descritiva do desenvolvimento de um espaço comunitário, por consequência na análise das interacções existentes num SGAJ entre profissionais de educação e ainda percebendo a importância da mediação em todo o processo, entendemos ser pertinente utilizar um quadro metodológico de investigação-acção, já que este nos permitiu, na sua essência, utilizar a avaliação das práticas e comportamentos em função de uma constante reformulação da acção, quer dos elementos que constituem o grupo, quer do próprio investigador como mediador. Cortesão (2006: 26) chama a esta característica da investigação-acção de “paradigma transgressivo” porque “...ousa introduzir acção no âmbito das competências dos teóricos e porque, ao responder às necessidades dos práticos (...), ousa propor-lhes que parem para reflectir e produzir conhecimento no meio da refrega da acção”. Esta estratégia permitiu-nos olhar para a investigação como um processo, partindo da situação e da acção, levando a uma nova acção situacional (Cfr. Ceballos, 1998: 22) e ainda “compreender para agir, agir e com a acção compreender ainda melhor...” (Cortesão, 1998: 31). Sousa (2005: 96) refere que “a investigação-acção baseia-se, essencialmente, na observação de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da acção pedagógica e lidando com os problemas concretos localizados na situação imediata. Possui, por isso uma feição eminentemente empírica.” Naturalmente que percebemos que o autor se refere, especificamente, a processos de investigação-acção na sala de aula, no entanto, fazendo a devida transposição para o contexto em que se insere este nosso estudo, percebemos a pertinência da utilização deste método. Caracteriza-o por isso como um *estudo situacional* que procura, através do diagnóstico, a solução do problema num contexto específico (Cfr. Sousa, 2005: 98). Pudemos antever, assim, que, no nosso caso, o processo de investigação-acção fosse constituído por vários momentos de diagnóstico, detecção de problemas e implementação da acção. Pretendeu-se, por isso, *explicar* o desenvolvimento de um espaço comunitário na

Internet, *aplicar* os dados recolhidos na reformulação da acção e na definição de indicadores de actuação e ainda *implicar* mobilizando um grupo de profissionais de educação em torno da sua própria participação, interacção e construção de conhecimento partilhado (Cfr. Ceballos, 1998: 31). Todo este processo teve, no entanto que ser olhado analiticamente, tal como nos refere Cortesão (1998: 31), “...lendo atenta e criticamente nas entrelinhas dos comportamentos, dos problemas surgidos, nas contribuições dadas, nos sinais de alegria, de adesão às propostas de ensino/aprendizagem...”

O envolvimento dos elementos que constituem o público-alvo e do próprio investigador, levaram-nos a assumir este processo de investigação-acção como uma possibilidade metodológica na qual a participação do investigador, como coordenador de um grupo, pudesse explicar processos e aplicar acções através da sua própria implicação. É neste sentido que percebemos a importância da participação nesta estratégia metodológica a que Ceballos denominou de *investigação-acção participativa* (Cfr. 1998: 31-33). Para Ceballos (1998: 36), um projecto construído em torno de um processo de investigação-acção participada requer quatro fases distintas, que enquadrámos no contexto deste estudo:

- *Análise participativa* sobre a situação e as suas necessidades. Neste estudo desenvolveu-se não só todo o processo de diagnóstico, bem como uma primeira experiência exploratória de dinamização das interacções, tendo sido definidos alguns indicadores prévios de acção a ter em conta na organização do processo investigativo;
- *Estruturas participativas* para que as pessoas comuniquem e a comunidade fortaleça, nomeadamente a forma como se organiza o espaço na Internet a ser utilizado e o papel do coordenador na acção.
- *Educação participativa* baseando a reformulação das acções em constantes processos de auto-avaliação, permitindo uma constante alteração de práticas e estratégias;
- *Acção participativa* na integração das tecnologias adequadas, neste caso uma plataforma facilitadora da interacção entre intervenientes, definição de estratégias de intervenção baseadas nos resultados das acções desenvolvidas e em técnicas adequadas à recolha de dados.

Tendo a investigação-acção uma natureza dinâmica em termos de integração dos vários indivíduos em todo o processo, interessou promover a integração de todos os elementos consciencializando-os da importância da sua acção. Falamos por isso de uma outra vertente: a *investigação-acção em cooperação* (Cfr. Sousa, 2005: 101). Estas duas vertentes da investigação acção – participativa e em cooperação – pautaram todo o processo de definição de estratégias, de organização, de avaliação e consequente reformulação das acções, envolvendo os membros do grupo nas decisões a tomar. O processo, pela sua natureza, requer que o investigador recorra a outros para a observação, troca de ideias, etc. É neste sentido que se torna necessário olhar para o público-alvo deste estudo como parceiro de investigação, não só como membros do grupo, mas igualmente como profissionais cujas perspectivas contribuirão para a reformulação de acções. Como Kemmis e McTaggart (1992: 11) referem, a investigação-acção é uma actividade de grupo sendo, de acordo com Elliott (Cfr. 1997: 18), a integração de participantes e observadores no processo de indagação e diálogo, um instrumento privilegiado de desenvolvimento profissional dos docentes. Mais, a investigação-acção é normalmente desenvolvida por um investigador colectivo (Cortesão 1998: 30). Naturalmente que temos consciência das dificuldades que esta postura metodológica acarreta nomeadamente no que diz respeito ao número de elementos que sendo pouco elevado não permitiu um envolvimento tão intenso e ainda, ao facto de este estudo se enquadrar no âmbito de um doutoramento que caracteristicamente é desenvolvido por um só elemento. Ceballos entende, igualmente, que na investigação-acção a participação se decide em conjunto partindo de propostas de alguns elementos (Cfr., 1998: 67). Esta tónica permite avançar para melhorar a educação através da mudança e aprender a partir das consequências das mudanças. O período exploratório permitiu isso mesmo, ou seja, definir estratégias através de acção desenvolvida, permitindo implementar melhoramentos, mudanças (Cfr. Kamnis e Mactaggart, 1992: 30) e construir um plano de acção para a investigação a desenvolver, envolvido “num processo cíclico de planificação, acção, observação e reflexão” (Kamnis e Mactaggart, 1992: 62). É nesta perspectiva que, para além de uma dimensão pessoal, na compreensão e aperfeiçoamento da prática quotidiana de uma dimensão profissional, no sentido de promover o conhecimento, desenvolvimento e estatuto profissional, existe, neste processo de investigação-acção, uma dimensão política (Máximo-Esteves, 2008: 70-74). Esta dimensão, que pressupõe uma estrutura ideológica é-nos particularmente próxima no sentido em que este projecto terá

consequências, promovendo mudanças efectivas ao nível da utilização de estratégias à distância no âmbito das relações entre a ESE e os seus parceiros.

A utilização de métodos mistos pode, em muitos casos, enriquecer uma investigação. Não tem como intuito distrair o investigador do objecto de estudo mas sim possibilita a recolha e inclusão de novos dados que possibilitem uma clarificação nas perspectivas e olhares sobre as considerações a fazerem-se (Cfr. Brannen, 1995). Foi, neste sentido, importante ter em conta as vantagens de uma abordagem, quer qualitativa, quer quantitativa, no sentido de recolher um maior número de dados. A análise das interacções, a partir da utilização de um SGAI, como contexto para o desenvolvimento de um espaço comunitário, requereu, obrigatoriamente, que fizéssemos algumas abordagens quantitativas. Aliás, a própria plataforma em questão, “Moodle”, fornece alguns desses dados pelo que os tivemos que ter em conta em todo o processo de análise, tal como já vimos no ponto anterior. A análise das interacções pressupôs, por outro lado, a observação e a descrição contínua de comportamentos e de conteúdos de forma a podermos recolher dados que pudessem caracterizar as relações, a actuação do coordenador, a construção de conhecimento em comunidade, bem como a evolução do grupo. Nesta medida Elliott (1993: 90) apresenta o que deverá constituir um modelo de acção em investigação-acção que obriga a que passemos por diferentes fases que se repetem tantas vezes quantas as etapas que compõe o plano de acção: identificação da ideia inicial, reconhecimento da situação, definição do plano geral de acção, implementação, revisão da implementação e dos seus efeitos, reconhecimento da situação, revisão da ideia inicial, retomando assim o ciclo de procedimentos. Para Elliott (1993: 88-90), ao contrário do que, segundo ele, outros autores afirmam, em investigação-acção, a ideia inicial de investigação deve ser sempre passível de revisão e reformulação pelo carácter dinâmico a implementar na investigação, ou seja, investigação e acção são conceitos indissociáveis tendo “um sobre o outro um efeito por vezes altamente estimulante” (Cortesão, 1997: 41)

Tornou-se, por isso, importante na fase de definição da ideia inicial desta investigação, ter uma perspectiva relativamente à situação e ao contexto em que se inserem os seus possíveis membros do “Cruzar”. O relato do período prévio à investigação, já descrito anteriormente neste trabalho, permitiu-nos caracterizar necessidades e possíveis problemas a colmatar ao longo do projecto, bem como ter uma perspectiva mais concreta sobre o público-alvo a analisar.

8.3.1 A definição do público-alvo

O estudo que nos propusemos desenvolver possui como principal público-alvo um conjunto de profissionais de educação de infância que trabalham nas instituições que cooperam com uma ESE na formação de alunos, como orientadores cooperantes de estágio. Mantivemos nesta investigação a tónica voluntária de participação dos orientadores cooperantes, tal como fizemos no período exploratório, sendo esta “(...) uma porção ou parcela, convenientemente seleccionada do universo (população) (...)” (Marconi e Lakatos, 2002, p.41). Embora conscientes que a constituição de uma amostra pressupõe uma abordagem mais extensiva da investigação, optámos aqui, pela particularidade da definição de um público partindo de um grupo mais vasto, de utilizar este conceito para melhor compreensão do leitor. Esta selecção não é, por isso, feita pelo investigador, já que a definição da amostra é consequência da inscrição no SGAI dos elementos da população. Ceballos (Cfr. 1998: 60-62) salienta a importância deste aspecto quando nos refere que a localização e selecção se leva a cabo da forma mais participativa possível. O autor indica ainda cinco critérios que ajudam o investigador na selecção dos grupos, critérios sobre os quais nos referiremos de forma contextualizada:

- *Situação do grupo na pirâmide social*: a investigação foi definida tendo em conta o próprio grupo. Para isso foi importante o processo de diagnóstico e exploratório desenvolvido, no sentido de caracterizar o contexto;
- *Compromisso social do grupo*: a estratégia de tornar voluntário o acesso e a participação no “Cruzar”, permitiu que cada elemento se pudesse integrar de acordo com as suas convicções e vontade. O compromisso é tanto mais forte quanto mais partir do próprio elemento;
- *A investigação parte e termina na acção*: o processo de selecção do grupo parte da detecção das suas próprias necessidades e é em torno do grupo que se desenvolve toda a dinâmica a implementada;
- *A diversidade*: embora os elementos do grupo pertençam a um contexto profissional comum, exercem as suas funções em ambientes diversos e têm proveniências diferentes, já que as instituições de Educação de Infância cooperantes representadas estão dispersas quer pela cidade do Porto, quer nas zonas mais limítrofes do concelho;

- *O tamanho do grupo*: os critérios de integração no projecto foram definidos no período exploratório e tiveram em conta a vontade dos elementos em integrarem o projecto. Estando cada um em situação idêntica e numa tentativa de não discriminar qualquer orientador cooperante, pretendeu-se abarcar a totalidade dos possíveis intervenientes, sendo em termos de meios e prazos passível de serem integrados.

No “Cruzar”, a estes profissionais inscritos voluntariamente, juntam-se igualmente alguns professores da própria ESE que, sendo membros do “Cruzar”, são eles próprios também orientadores de estágios, tendo alguns dinamizado actividades no “Cruzar”. Estes últimos não constituíram o público-alvo desta investigação, no entanto faremos algumas alusões a estes elementos ao longo do nosso relatório, já que se consideram elementos observadores privilegiados no contexto da investigação.

Ao longo do período de investigação percebemos algumas alterações na constituição do público-alvo (ver tabela 11) que se deveram, essencialmente, à progressiva vontade dos profissionais cooperantes em se associarem ao projecto mas também a algumas quebras e estabelecimento de protocolos de cooperação entre a ESE e instituições de Educação de Infância.

	Início da investigação	Fim da investigação
Orientadores de estágio cooperantes	69	112
Orientadores de estágio da ESE	11	10
Directora da ESE	1	1
Total	81	123

Tabela 11 – Membros do “Cruzar”

O público-alvo foi, por isso, definido de acordo o próprio objecto de estudo e definindo-se ao longo de todo o processo de investigação. Podemos dizer que foi o próprio público-alvo e o conhecimento que o investigador possuiu dele que promoveu o aparecimento das questões de investigação. O objecto de estudo e o público-alvo foram, pois, dois elementos indissociáveis em todo este processo.

8.3.2 As técnicas de recolha de dados

Percebemos que o arquivo de registos de acesso gerados pelo SGAI foi um elemento importante a analisar mas, mais do que uma abordagem quantitativa, teríamos que dar importância aos conteúdos veiculados e sobre os quais a observação e análise de conteúdo teriam um papel primordial. Considerámos, por isso, a observação como um

recurso essencial na análise do desenvolvimento de um grupo em termos de interacção, assim como na acção do coordenador como dinamizador do projecto. No entanto, de forma a construir uma triangulação de dados foi importante ter igualmente em consideração as perspectivas dos membros do projecto “Cruzar”: profissionais de educação das instituições de Educação de Infância cooperantes.

Olhando, assim, para o desenho de investigação, no que diz respeito à metodologia de recolha de dados utilizada, esta resultou da preocupação de ser baseada numa planificação sistematizada e num registo metódico (Cfr. Marconi e Lakatos, 2002: 88). Interessa, por isso, caracterizá-la.

8.3.2.1 A observação-participante

Relativamente à observação, partindo das caracterizações apresentadas por Marconi, Lakatos (2002: 89-92) e Sousa (2005: 108-115), podemos referir que, pelas características deste estudo, optámos por uma fusão entre a observação sistemática e assistemática. Na primeira, torna-se necessário possuir instrumentos rigorosos de recolha de dados; os registos da própria plataforma foram uma das fontes de dados a considerar. Naturalmente que, neste campo, não nos poderíamos limitar a um registo de acessos, pelo que a observação sistemática dos conteúdos partilhados foi um aspecto a ter em conta nas interacções entre os intervenientes. Aliás, Kendall (1998: 57) salienta a importância da utilização desta estratégia na investigação que abarca a análise de fóruns de discussão. Para além destes dados, a observação teve igualmente um carácter assistemático já que, ao longo do processo de investigação, houve comportamentos inesperados o que obrigou, por parte do investigador, a uma perspicácia relativamente ao desenvolvimento dos acontecimentos e consequente reformulação de estratégias e dinâmicas.

No que diz respeito à nossa posição, como investigadores no próprio processo investigativo, percebemos já, anteriormente, que o investigador foi também ele membro desta comunidade. O seu papel como orientador de estágio da ESE e como coordenador do projecto “Cruzar”, obrigou-o a assumir um papel de observador participante. Aliás, ao longo do estudo, tivemos que ter sempre em conta que as atitudes do investigador podiam influenciar o comportamento dos observados. Se, por um lado, pensamos que a influência do investigador pode alterar negativamente os dados, por outro há dinâmicas que devem ser implementadas pelo investigador de forma a avaliar os comportamentos e interacções dos intervenientes. Um dos objectivos a trabalhar neste estudo foi

precisamente no sentido de perceber se as dinâmicas implementadas pelo coordenador/investigador influenciaram o desenvolvimento da comunidade. Aspectos salientados por Burgess (2001: 96-100) como a idade, o sexo ou a etnia, não aparentaram ter tido influência no nosso papel como observador participante, já que somos um membro do próprio grupo observado, não correndo o risco de colidir com o observado. Tivemos, no entanto, que ter o cuidado contrário de não promovermos um relacionamento tão próximo que nos retirasse capacidade de isenção na observação, análise e interpretação de dados.

No que diz respeito aos diferentes ângulos nas observações, consideramos que esta investigação possui uma dualidade: se por um lado ela é desenvolvida em termos de coordenação por um investigador, nós próprios, por outro lado consideramos importante que a nossa acção fosse analisada não apenas por nós mas principalmente por os restantes elementos que constituem o “Cruzar”. Esta particularidade permitiu-nos recolher dados decorrentes de observações sobre diferentes ângulos, pelo que o processo de análise, principalmente estando em causa uma situação de observação participante, teve que ser pautada por uma constante objectividade. É por este motivo que se pretendeu, igualmente, aliar à observação, outros instrumentos de recolha de dados sobre os quais nos debruçaremos mais à frente.

Por último, relativamente ao local onde as observações ocorrem, se por um lado nos pareceu, numa primeira abordagem, que utilizar um SGAI para analisar as interacções entre os observados, apenas seria uma mudança de recurso, passando do presencial para à distância, por outro, ao analisar os dados do processo de diagnóstico, percebemos que o contexto era desconhecido para a grande maioria dos intervenientes. Neste sentido, podemos considerar que utilizar um SGAI pode assemelhar-se, pelo menos numa fase inicial do projecto, a um laboratório. O ambiente não foi por isso, pelo menos numa primeira fase, um ambiente natural para este público. No entanto, a utilização de um SGAI para a prossecução dos objectivos de investigação tornou-se na própria essência do projecto a desenvolver. Pretendeu-se observar, de facto, não o ambiente natural dos elementos mas sim uma alternativa no colmatar das necessidades detectadas no período exploratório.

A questão relativa ao registo das observações assume, neste estudo, uma característica também ela particular. Utilizando um SGAI com um sistema de registo e possuindo ainda capacidade de arquivo das interacções e respectivos conteúdos, a

análise dos dados foi-nos disponibilizada de forma mais facilitada. A quantidade de dados obrigou-nos a um constante cruzamento de forma a poder detectar justificações para comportamentos registados.

8.3.2.2 As notas de campo e o diário

Relevante na recolha de dados, que acompanha de forma muito próxima a observação participante, foi o registo de notas de campo. No nosso contexto de investigação as conversas entre os elementos do “Cruzar” ficam registadas na própria plataforma o que facilita em grande medida o trabalho do investigador. No entanto, há aspectos para os quais a utilização de notas de campo assume grande pertinência, por exemplo: em aspectos não explícitos das interações, nas sessões presenciais a dinamizar, na relação com os elementos do “Cruzar” ou ainda na monitorização do processo metodológico definido e do plano de acção a implementar. Devem por isso “tomar-se notas não só sobre os interesses substantivos dos investigadores, mas também sobre as suas metodologias de modo a que seja possível reconstituir desde muito cedo o seu envolvimento num dado projecto a partir de um primeiro relatório” (Cfr. Bruggess, 1984a in Burgess, 2001: 182).

De forma a perceber o processo de investigação com maior profundidade é importante aliar as notas de campo à construção de um registo pessoal dos problemas, dificuldades e conquistas alcançadas. Um documento como um diário de bordo permite-nos construir uma valiosa ferramenta no sentido em que se constitui como “retrospectivas escritas em que se regista a própria experiência vivencial ou se relatam acontecimentos e comportamentos observados” (Sousa, 2005: 260). Tendo em conta que os diários devem abranger “um período de tempo previamente estabelecido” (Bell, 2002: 132), pretende-se utilizar este instrumento ao longo de todo o percurso da investigação de forma sistematizada, pelo que devem conter reflexões sobre as diferentes fases do processo de investigação. O plano de acção do estudo, aspecto a abordar mais à frente, sendo passível de ser reformulado, necessita de uma constante monitorização para que as reformulações a implementar sejam baseadas em registos de observação e em reflexões fundamentadas. Esta constitui a pertinência deste instrumento.

8.3.2.3 A entrevista e o inquérito por questionário

Para além da observação de comportamentos atrás descrita, consideramos também nesta investigação o recurso a entrevistas e inquéritos por questionário. Embora sendo técnicas de recolha de dados também consideradas por alguns autores (Bravo, 2001; Marconi e Lakatos, 2002) como do tipo observação, consideramos mais pertinente justificar a sua utilização apartadas do ponto sobre a observação, já que utilizam instrumentos com características distintas e adquirem ambos propósitos distintos da observação descrita no ponto anterior. O inquérito e a entrevista, no nosso estudo, pretenderam recolher informação sobre as perspectivas dos membros da comunidade e não registar comportamentos, tal como as observações mais tradicionais. O recurso a estas técnicas de recolha de dados permitir-nos-ão minimizar os problemas que Marconi, Lakatos (2002) e Sousa (2005) descrevem quando se referem ao investigador: “distorções ou inferências inadequadas” (Sousa, 2005: 114). Pudemos, assim, recolher informação dos diferentes intervenientes sobre a dinâmica, as interações e a construção de conhecimento no projecto “Cruzar”.

O levantamento de dados e de uma série de dúvidas levou-nos a perceber indicadores de incidência dos processos de avaliação planificados, tornando-os mais concretos e direccionados, neste caso, para os fóruns de discussão, analisando as mensagens veiculadas, as interações e as perspectivas dos intervenientes, possibilitando planos de acção mais fundamentados para as actividades seguintes.

Quanto às **entrevistas** (ver anexo 10), Bravo (2001: 351-352) refere que estas permitem um relacionamento concreto, pessoal, directo e imediato com o sujeito e salienta que, embora seja uma técnica muito utilizada em ciências sociais, pode alterar ou modificar a pureza necessária a uma observação com carácter científico. Optámos, por isso, por conciliá-la com a observação participante, no que diz respeito aos elementos dinamizadores de actividades no “Cruzar” que serão especialistas em determinadas áreas do conhecimento. Estes possuem formações diferentes e foram elementos cruciais, não só para dinamizar debates em fóruns de discussão, mas também para avaliar a construção de conhecimento decorrente das dinâmicas implementadas. É neste sentido que a técnica de entrevista, neste estudo, visou “...circunscrever a percepção e o ponto de vista de uma pessoa ou de um grupo de pessoas numa situação dada.” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990: 162).

Estando a entrevista planificada para ser feita a diversos elementos, teve por isso obedecer a uma organização coerente. Numa classificação consensual entre diversos autores (Bravo, 2001; Burgess, 2001; Marconi e Lakatos, 2002 e May, 2004), no sentido de classificar as entrevistas em estruturadas e não estruturadas, parece-nos óbvia a necessidade de normalizar este instrumento, já que não se tratou de uma recolha de dados com carácter exploratório, mas sim de perceber perspectivas sobre as interacções desenvolvidas entre os diversos membros do “Cruzar”. Julgamos, no entanto, importante dar possibilidade ao entrevistado de, livremente, exprimir as suas convicções e sentimentos. É neste sentido que optámos por um tipo de entrevista semi-estruturado, de forma a poder recolher informação expressa de forma mais pessoal no sentido de perceber os contextos de cada interveniente (Cfr. May, 2004: 148-149). Considerámos importante recolher informação sobre a perspectiva dos moderadores que, exercendo um papel específico na actividade, poderia contribuir para um melhor entendimento na sua actuação. Por se tratar de apenas três elementos, por uma questão de coerência na recolha de dados, optámos por entrevistá-los, partindo das mesmas dimensões de análise do inquérito aos membros do “Cruzar”. A entrevista, pela sua natureza flexível, permitiu-nos perceber, por um lado as expectativas e intenções do moderador relativamente às suas mensagens mas também a sua perspectiva actual sobre as dinâmicas implementadas. As entrevistas em questão foram feitas aos 3 moderadores que dinamizaram três fóruns de discussão: um no primeiro ano de investigação e dois no segundo ano. Constituindo docentes da ESE e igualmente supervisores de estágio, por questões éticas, serão referidos na análise de dados com as letras A, B ou C.

A recolha de informação sobre as perspectivas dos profissionais de educação integrados no “Cruzar” foi crucial para o perfeito entendimento da evolução do grupo e do espaço comunitário, mas também para percebermos as consequências que a pertença a um grupo desta natureza trazem a cada elemento. Também neste caso, pretendemos uma recolha sistemática de informação, no entanto, por estarmos perante um número de indivíduos muito mais vasto, seria difícil recorrermos a outro tipo de instrumento de recolha de dados que não o **inquérito por questionário** (ver anexo 11). Conscientes das dificuldades que enfrentam os investigadores quando utilizam este tipo de instrumento (Cfr. Pinheiro e Silva 2004), bem como das vantagens e limites inerentes à sua utilização (Marconi e Lakatos, 2002; Sousa, 2005; Quivy, 1998; Bravo, 2001), torna-se importante reflectir sobre o público-alvo que temos em mãos. O estudo de Pinheiro e

Silva (2004) sobre a estruturação do processo de recolha de dados on-line, levou-nos a perceber que, estando este público-alvo associado a um SGAI, a opção de recolher os dados através da própria plataforma, salvaguardando o anonimato do inquirido, seria a solução mais adequada evitando assim os problemas associados à cópia e envio dos inquéritos por correio normal e ainda facilitando todo o processo tratamento de dados. Tal como os autores sugerem, a utilização do correio electrónico ou outro recurso semelhante, adequa-se apenas a públicos-alvo específicos e com acesso aos recursos tecnológicos necessários.

Ainda no âmbito da utilização do inquérito por questionário, julgámos pertinente, perceber as perspectivas dos profissionais de educação que, por opção, não participam nas actividades do “Cruzar”. Neste caso, o envio do inquérito deverá ser efectuado em papel, por correio normal ou através do seu envio pelo orientador de estágio da ESE da respectiva instituição.

Tendo reflectido sobre o processo de envio, já que tínhamos ao nosso dispor uma plataforma na Internet onde todos poderiam ter acesso, optámos por enviar os inquéritos em papel de forma a que tivéssemos a certeza que todos o receberiam. A propósito da forma de envio, é importante referir que “O inquérito por via postal coloca o problema das não-respostas em proporções frequentemente muito elevadas...” (Albarello, 1997, p. 63). Lakatos e Marconi (1985, p. 179) ao referirem esta técnica, salientam como desvantagem a “...pequena percentagem dos questionários que voltam” e o “grande número de perguntas sem respostas.” Outros autores salientam esta mesma dificuldade em obter um número de inquéritos preenchidos considerável (Bravo, 2001, p. 319; Witman, Colman e Katzman, 1998:147) mas, mais especificamente no que diz respeito à recolha de dados a través da Internet, Witman, Colman e Katzman (1998: 147), referem que o número de inquéritos devolvidos preenchidos circula em torno dos 10% ou menos.

Tendo consciência da dificuldade em obter informação utilizando o inquérito, definimos como estratégia, para minorar esse problema, enviar, 15 dias após o inquérito, uma carta relembrando a importância do seu preenchimento para a avaliação das actividades do “Cruzar” (ver anexo 11). A este propósito, Bravo (2001, p. 320) considera que o único procedimento que se considera válido para solucionar este problema para solucionar este problema é recordar o respondente, através da repetição do envio dos inquéritos aos que não responderam, de forma a reduzir ao máximo o

número de instrumentos não respondidos (Cfr. Bravo, 2001, p. 320). Como não nos era possível saber quais dos inquiridos não tinham preenchido o inquérito, numa tentativa de evitar preenchimentos em duplicado, optámos pela carta como estratégia para recordar e motivar o membro do “Cruzar” para esta tarefa.

Depois de construídos, os inquéritos foram validados, pelo que definimos três públicos distintos neste processo: amostra de membros de “Cruzar” (orientadores cooperantes) – preenchimento; amostra de educadores de infância não envolvidos no projecto “Cruzar” – preenchimento; Doutores na área das Ciências Sociais – análise. Neste processo de recolha de dados entre os membros do “Cruzar”, optámos por utilizar o inquérito por questionário por permitir uma normalização do próprio instrumento, por se tratar de uma população vasta e pela sua dispersão.

8.3.2.4 A análise de conteúdo

Como técnica que é (Cfr. Vala, 1986: 101), a análise de conteúdo torna-se numa estratégia crucial no tratamento da informação veiculada no SGAI. Para Sousa (2005: 264) e Bardin (2006: 23), no entanto, a análise de conteúdo é mais do que um instrumento, ou seja, é um conjunto de técnicas e procedimentos diferentes. Aliás, Bardin (2006: 27) refere mesmo que “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Independentemente da diferença de classificação, ela é, por excelência, uma forma que o investigador possui, nesta investigação, para perceber o tipo de informação partilhada ao longo do período de análise da participação dos membros da comunidade “Cruzar”. “A finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986: 104). Este procedimento de sistematização pressupõe a categorização dos conteúdos a analisar sobre a qual se deve assegurar a sua exaustividade e exclusividade (Cfr. Vala, 1986: 113). Os objectos devem ter como pressuposto uma análise, não só das frequências dos conteúdos partilhados, mas também do tipo de conteúdos que constitui cada mensagem inserida no SGAI. Aliás, para uma análise fidedigna tivemos que perceber que as mensagens que circularam na plataforma “... não são em si senão elementos de transmissão, receptáculos de conteúdos significativos, estes sim com valor informativo. O objecto de análise de conteúdo é por isso este conteúdo, a informação revestida de sentido que aqueles documentos contêm” (Sousa, 2005: 265). Para isso, a conciliação de uma abordagem qualitativa a uma com um carácter mais quantitativo permitiu perceber

o número de ocorrências relacionando-os com os próprios conteúdos. Embora possamos utilizar a técnica de análise de conteúdo como um recurso avaliativo, não será nossa intenção fazê-lo, já que o que se pretende com este estudo não é propriamente avaliar mas sim perceber a evolução da comunidade num plano mais descritivo, tornando possível fazer inferências e definir indicadores de mediação on-line. A descrição analítica (significante e significado) (Bardin, 2006: 29) das mensagens e informações veiculadas, embora não fosse a única forma de análise de conteúdo, deve ser tida em conta. Importava ir para além dos objectos a analisar e perceber o real significado dos conteúdos. Para isso a utilização de uma estratégia de triangulação de dados tornou-se crucial para o real entendimento da comunicação entre os elementos.

A definição de dimensões e categorias ou unidades de análise teve, naturalmente que ser feita após uma primeira observação dos conteúdos em si, a que Bardin (2006: 90) denomina de “leitura flutuante”, já que não foi possível ao investigador prever muitos dos comportamentos ou a informação partilhada. No entanto, tivemos que ter em conta algumas regras de categorização. As categorias tiveram por isso ser “homogéneas: poder-se-ia dizer que “não se misturam alhos com bugalhos”; exaustivas: esgotar a totalidade do “texto”; exclusivas: um mesmo elemento do conteúdo não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes; objectivas: codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais; adequadas ou pertinentes: isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objectivo.” (Bardin, 2006: 31)

Caracterizando a utilização desta técnica (ou conjunto de técnicas), na nossa investigação, podemos dizer que tiveram um carácter heurístico, já que nos permitiu ir descobrindo facetas na evolução de uma comunidade, obrigando-nos a perceber novas formas de interagir e de promover a interacção.

8.3.3 Questões éticas a considerar

Alguns aspectos de carácter ético merecem aqui a nossa reflexão. Não abordaremos neste ponto todos os cuidados que um investigador deve ter no desenvolvimento de um estudo mas apenas nos cingiremos aqueles que, de uma forma mais próxima, se relacionam com a investigação desenvolvida.

A proximidade do investigador com a comunidade que se encontra a analisar é comumente um factor considerado como passível de ser um entrave à correcta

recolha, análise e interpretação dos dados. É por isso um aspecto em relação ao qual tivemos que ter uma constante vigilância. Charles Cooley (In Álvaro e Garrido, 2006: 76), a este respeito, refere que o cientista deve colocar-se “no lugar dos atores para poder compreender os significados da acção social”. Só assim se poderia entender o verdadeiro significado das interacções. Tivemos, no entanto, dar particular atenção ao nível do distanciamento do investigador (Cfr. Durkheim, 1895/1991 In Álvaro e Garrido, 2006: 7), aspecto particularmente importante neste estudo.

O investigador como membro da comunidade constituída pelos sujeitos a observar, teve, ao longo de todo o processo, como observador participante, que manter o distanciamento necessário que permitisse analisar o grupo de pessoas e respectivos comportamentos sem recorrer a juízos de valor ou subjectividades decorrentes do conhecimento que o investigador possui sobre alguns dos orientadores cooperantes. Este conhecimento levou-nos a reflectir sobre a questão da selectividade (May, 2004: 69). O investigador, assumindo nesta investigação o papel de coordenador de um grupo, necessitou de saber seleccionar informação pertinente que conduzisse a reformulações na sua acção e ainda para definir estratégias de promoção da interacção. Neste sentido, foi necessário que o investigador mantivesse o distanciamento necessário de forma a não rejeitar “...uma série de descobertas interessantes que poderiam ajudar no entendimento e explicação” (May, 2004: 69). Por outro lado, o papel de coordenador teve que ser pautado por alguma neutralidade na liderança para que a sua opinião não passasse a constituir, de forma arbitrária, a opinião da comunidade sem que ela crescesse por si só (Cfr. Ceballos, 1998: 52).

Esta proximidade pode, no entanto, não funcionar como uma desvantagem. O conhecimento dos sujeitos observados trouxe ao investigador mais-valias no que diz respeito à definição de necessidades e aos interesses dos elementos do “Cruzar”. Foi, por isso, necessário utilizar o conhecimento com a perspectiva de enriquecimento da investigação sem nunca comprometer os dados resultantes do estudo, bem como a sua selecção para definição de conclusões.

Outro aspecto ao qual tivemos que dar uma especial atenção diz respeito ao relacionamento do investigador com as instituições. Optámos por não nos referirmos à instituição de ensino superior e instituições cooperantes pelo seu nome de forma a proteger as instituições envolvidas bem como os dados resultantes do estudo. Do mesmo modo, os elementos que participam no “Cruzar” tiveram que ser protegidos.

Assim, qualquer alusão a conteúdos de mensagens que circularam entre os membros do grupo foi sempre apresentada anonimamente. Obviamente que a publicação de um conteúdo, mesmo que anónimo, terá sempre o seu registo na plataforma “Moodle”, pelo que qualquer elemento do “Cruzar” o poderá localizar. No entanto, frisamos que esta localização só poderá ser feita por um elemento integrado no “Cruzar” e dificilmente por um elemento externo. Estando a investigação direccionada para a análise das interacções existentes num grupo de profissionais de educação, qualquer relatório ou publicação deve por isso alhear-se de qualquer juízo de valor sobre os conteúdos veiculados de forma a não interferir na livre circulação de informação entre intervenientes e, conseqüentemente, na prossecução do projecto após a conclusão desta investigação.

No que diz respeito à selecção do grupo, Ceballos (Cfr. 1998: 58-59) salienta o problema dos elementos que integram a investigação “apenas para se distraírem e não querem realmente fazer nada ou então procuram o seu próprio proveito”. Percebemos, já no período exploratório, uma percentagem significativa de elementos que parecem não ter tido qualquer participação nas dinâmicas implementadas. Este aspecto teve que ser olhado sempre com algumas reservas por parte de um investigador já que não é linear que um elemento que não se faça ouvir, não esteja atento às dinâmicas implementadas. Tornou-se por isso importante que o investigador percebesse o porquê desses comportamentos para a implementação de dinâmicas que promovessem a participação dos mais reservados.

Podemos ainda apontar como condicionalismo deste estudo a relação entre o investigador e a ESE. O projecto de construção de uma área de interacção entre profissionais de educação de infância associados à ESE, obriga a que o investigador tenha, também, que considerar os interesses da ESE na divulgação de informação aos educadores cooperantes e não apenas os do estudo em si.

Por último referimo-nos ao rigor científico da própria investigação. Sousa (2005: 99) salienta a falta de rigor científico como uma desvantagem do método de investigação-acção. Refere que especificamente: “falta de rigor científico de uma verdadeira investigação experimental; a sua amostra é restrita e não representativa; exerce pouco ou nenhum controlo sobre as variáveis independentes; os resultados não são generalizáveis mas geralmente apenas restringidos ao contexto em que a investigação se desenvolve.” Embora conscientes de que esta investigação se reporta a

um contexto específico, julgamos pertinente desenvolver este estudo no sentido de contribuir para a definição de indicadores de acção no contexto da mediação on-line de uma comunidade de profissionais de educação.

Ao longo de todo o processo de investigação tentámos reflectir as preocupações de Stewart e Mann (2006: 39-64) relativamente às questões éticas e nomeadamente sobre o conhecimento que os elementos que envolvem a investigação têm dela própria no que diz respeito aos dados, conclusões etc. É neste sentido, que tendo em perspectiva divulgar os resultados desta investigação publicando artigos, que estes fossem também partilhados e anunciados a todos os elementos para que pudessem acompanhar o processo de investigação associado ao projecto. Outro aspecto salientado pelos mesmos autores refere-se à segurança dos dados, tendo em conta que esta investigação acontece na Internet. Este é um aspecto salvaguardado pela forma como a plataforma é utilizada, ou seja, o acesso é restrito ao público-alvo definido, sendo que cada elemento possui dados de acesso únicos. A própria plataforma regista todos os acessos relacionando-os com o respectivo utilizador.

8.4 Plano de acção

Ao longo deste estudo, já por diversas ocasiões nos referimos à necessidade de organização e sistematização na recolha e análise dos dados. Este rigor é essencial em qualquer investigação mas no caso específico da investigação-acção, por se tratar de um estudo cujo processo está sujeito a constantes ajustes, é importante que seja definido um plano de trabalho inicial cujas alterações sejam sempre fundamentadas com os dados recolhidos. Não se pode por isso cair em procedimentos demasiado intuitivos no que diz respeito às reformulações, devendo-se partir para a acção com planos consistentes. A necessidade de fazer um plano de acção é referida por diversos autores (Kemmis e McTaggart, 1992; Sousa, 2005; Elliott, 1993) e essencial para um entendimento mais claro de todo o processo da investigação. É necessário perceber o que necessito de saber, porque preciso dessa informação e o que farei com ela (Cfr. Bell, 2002: 150). Os planos de acção não serão registados neste ponto do trabalho. Serão sim diluídos e descritos no ponto deste trabalho onde analisaremos os dados. Estes serão apresentados tendo em conta as dimensões de análise do estudo e não o processo cronológico de definição de planos e intervenções sucessivas, o que tornaria o trabalho de leitura difícil.

9 A ACÇÃO NA INVESTIGAÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS

9.1 A organização do capítulo

A natureza da investigação proporcionou uma constante definição de planos de acção e consequentes reformulações da intervenção para a definição de novas estratégias de actuação. Este capítulo aborda pois os dados resultantes dessa dinâmica interactiva. Para uma maior facilidade de compreensão optámos por fazer uma exposição e análise transversal dos dados recolhidos segundo as dimensões a analisar. Tendo decorrido já um processo anterior exploratório, os dados recolhidos até este ponto definiram as primeiras estratégias de actuação.

9.2 Plano de acção inicial

O primeiro plano de acção foi delineado de acordo com a experiência do ano lectivo anterior já abordado no ponto “Abordagem exploratória ao estudo”. Definiram-se por isso as seguintes linhas orientadoras.

Alteração da interface do “Moodle”: percebemos a importância de simplificar a organização da informação no interface inicial do “Cruzar” criando áreas para as diferentes dinâmicas a implementar. Foi por isso necessário **reorganizar a informação tendo em conta as dinâmicas implementadas no período exploratório criando-se 6 áreas distintas** (ver imagem 7): área inicial com avisos e informações mais recentes, área “Actividades em curso” destinada às actividades activas, Área “Actividades já desenvolvidas” na qual estariam disponíveis dinâmicas implementadas no passado e ao acesso dos membros, área “Orientação de estágios” para depositar documentos importantes para o acompanhamento dos alunos estagiários por parte dos orientadores cooperantes e a área “Congressos, encontros, formações, leituras...” que se destina à disponibilização de informação neste âmbito.

Cruzar Nome de utilizador: Ana Cristina Dias Pinheiro. (Sair)

ESEPF > CRUZAR Activar modo edição Visão de Aluno...

Pessoas

- Participantes
- Biblioteca
- Diversos
- Mediateca
- Prendas
- Receitas de culinária

Administração

- Activar modo edição
- Programa da disciplina
- Editar o meu perfil
- Coordenadores
- Grupos
- Relatórios
- Ficheiros
- Ajuda
- Fórum de professores

Actividades

- Chats
- Fóruns
- Portfólios
- Questionários
- Recursos
- Referendos

Administração 2

- Activar modo edição
- Configurações
- Editar o meu perfil
- Coordenadores
- Educadores
- Grupos
- Cópia de segurança
- Restaurar
- Import
- Reset
- Reports
- Perguntas
- Escalas
- Notas
- Ficheiros
- Ajuda
- Fórum de professores

Lista de tópicos



Bem-vindos ao novo Cruzar.

A formação de cooperantes. "Portfólios de crianças - nível inicial, realizar-se-á no próximo dia 9 de Outubro.

Pedimos a todos os membros do Cruzar interessados que se inscrevam utilizando a seguinte ficha:

- Formação Portfólios de crianças - nível inicial **NOVO**
- Ética e profissionalismo - diapositivos
- Notícias do Cruzar

[Como aprender?](#)

Ajude-nos a conhecer melhor a comunidade Cruzar

1 Actividades em curso

- Baú de recursos
- Duas de letra

2 Actividades já desenvolvidas

- Crianças com comportamentos difíceis
- Portfólios de crianças
- Fórum social
- Notícias

3 Orientação de estágios

Estágio IV :

- Calendário escolar 2007/2008
- Organização do Estágio IV
- Objectivos de Estágio IV
- Documentos para avaliação:
 - Seminário de Estágio - 1º semestre

Estágio II - 1º semestre:

- Objectivos de Estágio II - 1º semestre
- Colocações de Estágio II - Turma A
- Colocações de Estágio II - Turma B
- Documentos para avaliação:
 - Ficha de avaliação
 - Ficha de auto-avaliação

4 Congressos, encontros, formações, leituras...

CIANEI - 15, 16 e 17 de Novembro - Fórum da Maia
31 de Outubro | Data limite de inscrições - <http://cianei.esepf.pt/>

Formações na ESEPF

Plano de formação 2007/2008 - formações de curta duração até Dezembro

Formação na área de Psicologia e Educação Social

Seminários

Multiculturalismo e interpretações do mundo: incomensurabilidade, diálogo e mestiçagem - Prof. Doutor José Maria André
13 de Outubro | 9:30 | Auditório da ESEPF | Entrada livre
Informações

Sessão solene de abertura do ano académico
O desafio educativo da diversidade e da tolerância para viver em comum
Dr. Rui Marques | 19 de Outubro | 9:30 | Centro Social Perpétuo Socorro

Próximas formações para Educadores Cooperantes

Portfólios de crianças - nível inicial | Dra. Brigitte Silva | Dia 9 de Outubro | 9:00 - 13:00 | Auditório da ESEPF

Creche | Doutora Lurdes Carvalho | Dia 16 de Outubro | 9:00 - 13:00 | Auditório da ESEPF

Cruzar Saberes | Ana Pinheiro | Dia 23 de Outubro | 10:00 - 13:00 | Sala de informática da ESEPF

Teatro

O mundo mesa
Teatro do Campo Alegre, Porto
A partir dos 4 anos
Novembro - 13 a 16 - 10:30 e 15:00 | 17 e 18 - 16:00
Informações

Leituras

Avaliação na Educação Pré-Escolar - DGIDC

Calendário

Outubro 2007

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

Eventos globais Eventos da disciplina
Eventos de grupo Eventos do utilizador

Últimas notícias

Adicionar um novo tópico...

15 Mai, 15:35
Sara de Sousa Cardoso
Novo Tópico de discussão mais...

22 Fev, 23:59
Ana Cristina Dias Pinheiro
Eventos mais...

30 Jan, 23:00
Ana Cristina Dias Pinheiro
Vamos a votos! mais...
Tópicos mais antigos...

Utilizadores em linha

(nos últimos 5 minutos)

Ana Cristina Dias Pinheiro

Nome de utilizador: Ana Cristina Dias Pinheiro. (Sair)

[Página principal](#)

Imagem 6 – Interface inicial do “Cruzar” no início do período de investigação¹⁰

¹⁰ Mais à frente, neste relatório, podemos ver a interface no período final da investigação (ver imagem 8)

O “ruído” nos debates implementados: percebemos, no período exploratório, que quando um fórum de discussão foi implementado, foi necessário reduzir o número de mensagens que circulavam no “Cruzar” sobre outros assuntos, dando prioridade ao tema a discutir. As informações que o investigador divulgava no fórum “Notícias” sobre formações, congressos, encontros, etc. passaram assim a ser disponibilizadas no interface inicial do “Cruzar”. Neste primeiro plano de acção mantemos por isso a estratégia de **disponibilizar essa informação no interface e não num fórum**, deixando esta ferramenta para outro tipo de interacções.

Sessões presenciais: a única sessão presencial dinamizada no período exploratório revelou-nos que estes momentos podem ter uma importância primordial na motivação para a participação dos membros no “Cruzar”, assim como para o seu envolvimento no projecto. Após essa sessão presencial o número de acessos à plataforma aumentou e os fóruns dinamizados tiveram a participação de vários intervenientes, ao contrário do que havia acontecido antes. Neste sentido, tendo em conta esta experiência prévia, **definiram-se dois momentos presenciais a dinamizar com os orientadores cooperantes:** um no início do ano lectivo (Outubro), que teria como finalidade envolver os membros no projecto e na planificação das actividades a desenvolver no “Cruzar”; um segundo momento no final do ano lectivo (Maio) no qual se faria um balanço das dinâmicas implementadas.

Envolvimento dos membros na comunidade: o papel do coordenador do “Cruzar”, no que diz respeito à motivação para a participação, foi, no período exploratório, importante e traduziu-se no envio de mensagens privadas aos membros motivando-os para a participação nas actividades. Por outro lado, sistematizou-se o envio de mensagens de boas-vindas privadas e públicas através do fórum “Notícias”. Estas últimas tinham como objectivo anunciar à comunidade a chegada de novos membros. Julgamos que esta estratégia pode contribuir para o acolhimento dos profissionais, pelo que neste primeiro plano de acção iremos **manter a estratégia de mensagens privadas de incentivo à participação e mensagens de boas-vindas, quer privadas quer públicas, anunciando à comunidade a entrada de novos membros.**

A partilha como dádiva: na primeira recolha de dados no período exploratório percebemos que os membros pretendiam, essencialmente, receber informações do “Cruzar”. Foi notória a reduzida intenção dos membros de contribuir para a comunidade. Percebemos que foi muito mais valorizado o receber do que o dar, pelo

que neste estudo **teremos que ter uma especial atenção à promoção da construção de conhecimento partilhado e que este implica uma reciprocidade de actos. Uma das estratégias a implementar será feita na própria sessão presencial de Outubro na qual se dinamizarão actividades em torno desta questão.** O desenvolvimento do “Cruzar” dependerá do envolvimento de cada um que não pode passar apenas por recolher informação da plataforma.

As actividades a implementar: relacionado ainda com o envolvimento, torna-se necessário, e já percebemos isso no período exploratório, que os membros sejam elementos com capacidade decisória sobre as actividades do “Cruzar”. Neste sentido, **pretende-se que sejam os membros a definir os temas a discutir bem como se envolvam na organização de outras dinâmicas,** aspecto particularmente importante quando desenvolvemos um estudo com carácter de investigação-acção.

A diversidade de informações: outro aspecto particularmente importante relaciona-se com o facto de o “Cruzar” não poder ser uma área estática. No estudo, ao longo de todo o ano lectivo, devemos dar uma atenção especial a que a informação disponibilizada no “Cruzar” seja alterada com frequência de forma a que os membros possam ver sempre algo novo de cada vez que acedem à plataforma. **É importante manter uma motivação para voltar a entrar no “Cruzar” e isso pode ser feito, para além de outras formas, através de informação e actividades em constante actualização.**

A função do coordenador: nesta fase, após o período exploratório, percebemos a importância da existência de um elemento que oriente as dinâmicas a implementar no “Cruzar”. Muito embora tenhamos consciência da importância do envolvimento de todos na construção da comunidade, não podemos descurar a necessidade da existência de um coordenador que, neste caso, é o próprio investigador e para o qual definimos algumas funções:

- a. Zelar pela actualização do “Cruzar”, disponibilizando informação atempada sobre congressos, encontros, formações, documentação relativa ao acompanhamento dos estágios, entre outros;
- b. Auxiliar os moderadores de debates na condução dos fóruns de discussão, sugerindo intervenções, pausas, motivações, entre outros;

- c. Motivar os membros do “Cruzar” na participação dos debates, enviando mensagens privadas de incentivo;
- d. Diversificar a informação veiculada no “Cruzar” recorrendo a ferramentas para além do texto, como áudio e vídeo;
- e. Gerir a disponibilização de actividades no “Cruzar” de forma a que cada uma delas possa ser vivida o mais profundamente possível sem haver uma dispersão de atenção por parte dos membros;
- f. Servir de intermediário entre o técnico informático da ESE e os membros do “Cruzar” de forma a colmatar possíveis problemas técnicos que possam surgir;
- g. Gerir as inscrições na plataforma tornando-a disponível apenas para os profissionais que trabalham em instituições cooperantes da ESE.

9.3 Caracterização do público-alvo

Embora a ESE possua um universo de orientadores cooperantes mais ou menos estável, a caracterização dos membros do “Cruzar”, orientadores cooperantes, colocou-nos alguns problemas, já que só no segundo ano de investigação é que este grupo começou a estabilizar em termos de número. Tendo já percebido que o ano exploratório se caracterizou por uma grande e constante quantidade de pedidos de inscrição por parte dos profissionais, no segundo ano de vida do “Cruzar”, iniciou-se um período de maior estabilização seguido de um terceiro ano semelhante. Sendo assim, optámos por descrever neste relatório o universo e o público-alvo existente no final do estudo. No entanto, ao longo da análise de dados, sempre que seja necessário fazer alguma referência ao número de membros, será tido em conta o momento específico a que se refere.

A caracterização quer do universo quer do público-alvo, foi recolhida ao longo do período em que decorreu a investigação através dos formulários de inscrição no “Cruzar”, registos da ESE, inscrição em formações, formulário disponibilizado no “Cruzar” e ainda através da informação fornecida pelos orientadores da ESE que supervisionam os alunos nas próprias instituições.

9.3.1 O universo

O universo de profissionais de Educação de Infância a integrar o projecto foi (ver gráfico 12), no início da investigação, de 193 e de 192 no final, distribuídos por 33 instituições. Por termos ao longo do processo de investigação recolhido informação sobre este grupo, partimos deste último número para a caracterização do universo.

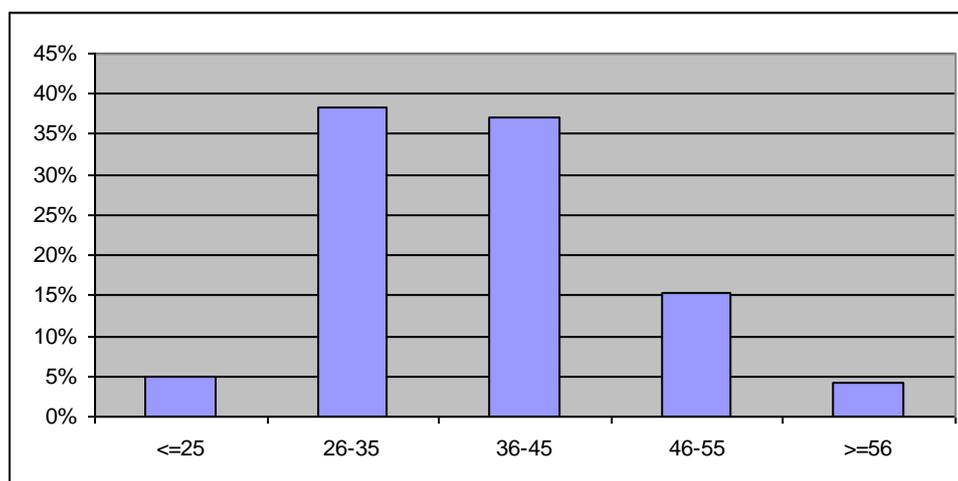


Gráfico 12 – Distribuição das idades dos elementos do universo do estudo

Com apenas dois elementos do sexo masculino, este grupo não deverá diferir muito em termos de proporção, quer entre os alunos nas instituições de Ensino Superior, quer na própria realidade nacional de profissionais. Este grupo possui uma média de idades de cerca de 38 anos, sendo que a idade da maioria dos profissionais centra-se entre os 26 e os 45 anos. Tendo em conta que o universo é constituído pelos profissionais de educação que trabalham nas instituições de Educação de Infância cooperantes da ESE, percebemos que alguns elementos não possuem este curso (ver gráfico 13).

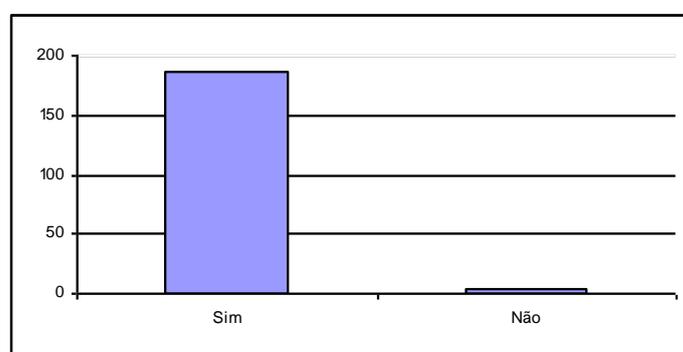


Gráfico 13 - Elementos do universo que possuem formação na área da Educação de Infância

Este aspecto relaciona-se com o facto de outros profissionais, trabalhando nas instituições, não possuírem a seu cargo uma sala. Constituem frequentemente profissionais de apoio pedagógico à instituição. Aqueles que são formados em Educação de Infância são, na sua maioria, antigos alunos desta ESE (65%), aspecto que não constituiu qualquer surpresa para nós, já que o contacto permanente com este universo permitiu ter uma percepção preliminar neste sentido.

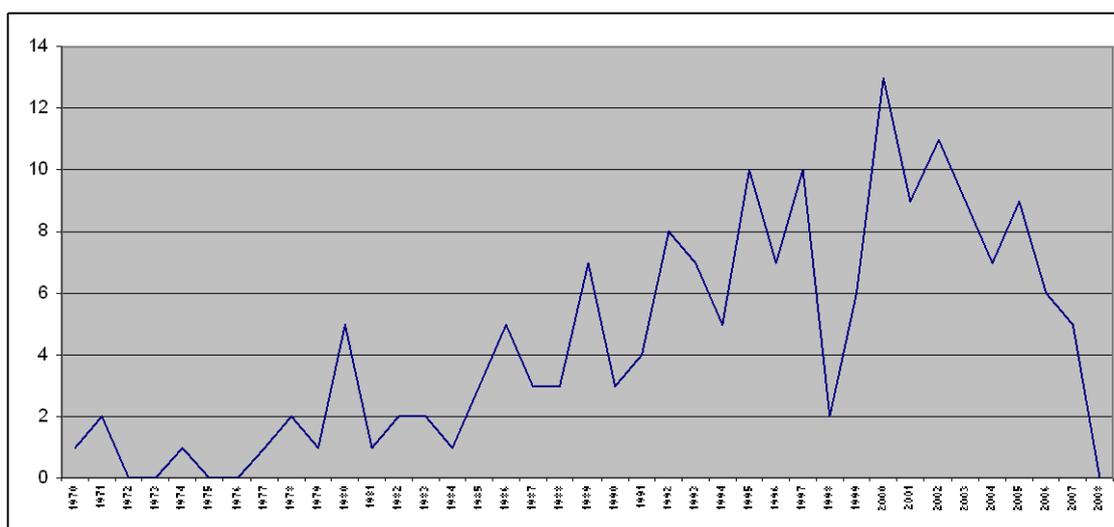


Gráfico 14 – Distribuição dos elementos do universo por ano de formação

Independentemente do local de formação, em sintonia com as idades, percebemos que a maioria dos profissionais terminou a sua formação nos últimos 15 anos (ver gráfico 14). Embora não tenhamos dados sobre os anos de serviço dos profissionais, é possível perceber que, provavelmente, uma grande percentagem se encontra a meio da sua carreira docente. Provavelmente por isso registamos que 21% dos profissionais possuem uma formação complementar maioritariamente pós-graduada. Registamos também, neste universo, que 75% trabalham com crianças na valência de Jardim de Infância e 22% na valência de Creche. Os primeiros são aqueles que podem receber os alunos que frequentam o estágio profissionalizante e que constituem 40% dos profissionais do total do universo. Apesar deste valor corresponder ao segundo ano de investigação, ele não altera de forma significativa ao longo dos anos, já que o número de alunos finalistas é constante.

9.3.2 Os orientadores cooperantes membros do “Cruzar”

9.3.2.1 A evolução do público-alvo

Iniciamos a investigação no “Cruzar” com 69 profissionais cooperantes inscritos e terminamos com 112, 17 meses mais tarde, altura em que demos por terminada a recolha de dados (ver gráfico 15). Conforme já percebemos anteriormente a maioria das inscrições fizeram-se no período exploratório, tendo havido no primeiro ano de investigação 29 pedidos de inscrição e nos 5 meses do segundo ano, 27.

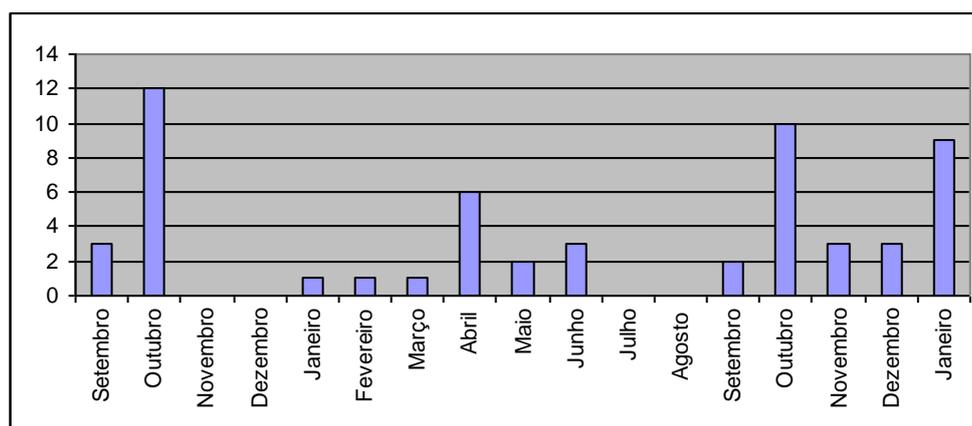


Gráfico 15– Inscrições no “Cruzar” ao longo do período de investigação

Os momentos de maior afluência de pedidos de inscrição não são surpresa, coincidindo com a proximidade dos períodos de avaliação dos alunos estagiários. Percebemos, no entanto, que a formação à distância iniciada em Janeiro parece ter promovido o interesse dos membros em se associarem também ao projecto, aspecto que consideramos bastante positivo.

O grupo de profissionais sobre os quais incidiu o estudo, descrito aqui o reunido até ao final do processo de investigação, possui uma média de idades de 37 anos (er gráfico 16), um valor muito semelhante ao detectado no universo de possíveis elementos a integrar a amostra. Igualmente, tal como no universo, a maioria tem uma idade compreendida entre os 26 e os 45 anos.

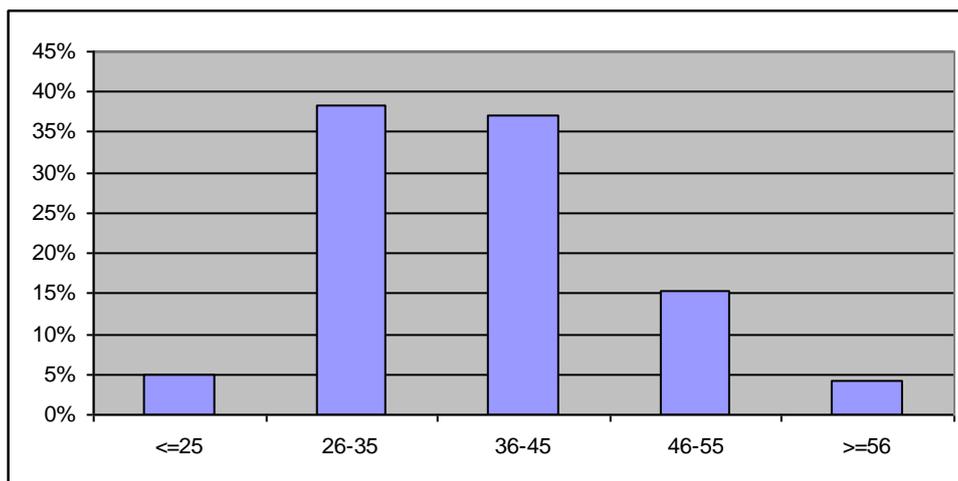


Gráfico 16– Distribuição das idades dos elementos da amostra do estudo

Destes profissionais, membros do “Cruzar”, 97% são, de facto, Educadores de Infância formados na sua maioria na ESE (68%) e, essencialmente, nos últimos 15 anos (66%) (ver gráfico 17). Registamos também profissionais que possuem ou estão neste momento a desenvolver formação pós-graduada, constituindo este grupo 23% da amostra.

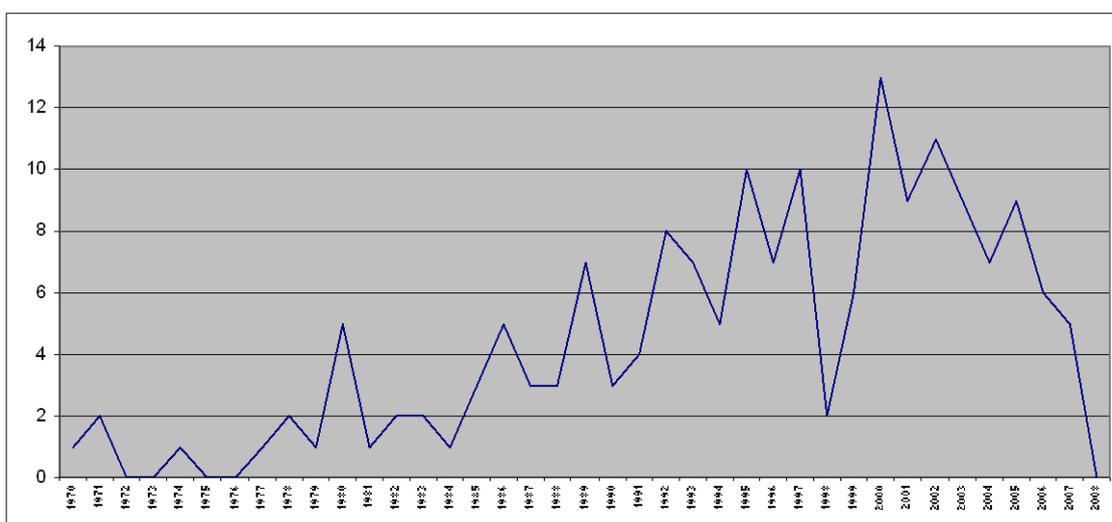


Gráfico 17– Distribuição dos elementos da amostra por ano de formação

Tal como tínhamos visto no universo, aqui também uma grande percentagem trabalha na valência de Jardim de Infância, sendo neste caso da amostra de 85% que são aqueles que recebem os alunos que frequentam o estágio profissionalizante do curso em Educação de Infância. Sendo que cerca de metade dos profissionais da amostra recebem estes estagiários, percebemos, mais uma vez, complementando os dados do período

exploratório, o interesse em associar-se ao projecto não depende unicamente do facto de se estar relacionado com a ESE recebendo estagiários.

9.3.2.2 Os respondentes nos processos de avaliação

Ao longo do processo de investigação recolhemos informação através de inquérito por questionário em três momentos (ver tabela 12) no sentido de perceber as opiniões dos membros do “Cruzar” sobre as actividades dinamizadas.

	Enviados	Recolhidos	%
1ª Recolha (Fevereiro e Abril 2008)	79	42	53,16%
2ª Recolha (Junho e Julho 2008)	92	25	27,17%
3ª Recolha (Fevereiro e Março 2009)	114	51	44,74%

Tabela 12 – Recolhas efectuadas ao longo da investigação através de inquérito por questionário

Estes momentos ocorreram por duas vezes no primeiro ano de investigação e uma vez no segundo ano, coincidindo, este último, com a finalização de recolha de dados efectuada. Sendo o “Cruzar” um espaço aberto e com inscrição voluntária, o público-alvo foi aumentando ao longo do tempo, tal como já vimos na caracterização. A reduzida quantidade de respondentes, nomeadamente no que diz respeito à segunda recolha, deve-se sobretudo ao facto de ela ter sido feita no final do ano lectivo, momento que percebemos, até pelas próprias actividades, como veremos mais à frente, não ser propício à solicitação de participação dos membros. Consideramos, no entanto que estas taxas, principalmente a primeira e a terceira foram francamente positivas, tendo em conta que o instrumento de recolha de dados em causa está, pela sua natureza, sempre sujeito a taxas de retorno muito baixas, conforme já foi abordado na parte metodológica.

As razões que nos levaram a implementar estas recolhas prenderam-se com as actividades desenvolvidas no “Cruzar”, sendo que era importante perceber as perspectivas e opiniões dos membros do “Cruzar” relativamente às dinâmicas. A recolha de dados centrou-se nas seguintes dimensões:

- Conhecimento sobre as actividades
- Pertinência das actividades
- Participação nas actividades

- Motivação para a participação
- Interação entre membros
- Acompanhamento das actividades
- Disponibilização de informação
- Aprendizagem
- Sugestões para futuras dinâmicas no “Cruzar”
- Razões para a inscrição no “Cruzar”

Em termos de amostras, as três recolhas não apresentaram muitas diferenças nas suas características, quer na idade dos inquiridos (ver tabela 13), quer nos anos de serviço que possuem os inquiridos (ver tabela 14).

	Respostas	Mínimo	Máximo	Média
1ª Recolha	40	24	58	36,50
2ª Recolha	26	24	58	37,08
3ª Recolha	48	23	58	34,62

Tabela 13 - Idade dos profissionais cooperantes nas três recolhas de dados

	Respostas	Mínimo	Máximo	Média
1ª Recolha	40	2	30	11,42
2ª Recolha	26	0	30	11,83
3ª Recolha	48	1	30	10,08

Tabela 14 – Tempo de serviço dos inquiridos profissionais cooperantes nas três recolhas de dados

Percebemos que, apesar da média de idades ser semelhante entre as três recolhas, a distribuição é diferente (ver gráfico 18), sendo que há uma maior incidência de profissionais mais velhos na segunda recolha, centrando-se entre os 41 e os 45 anos.

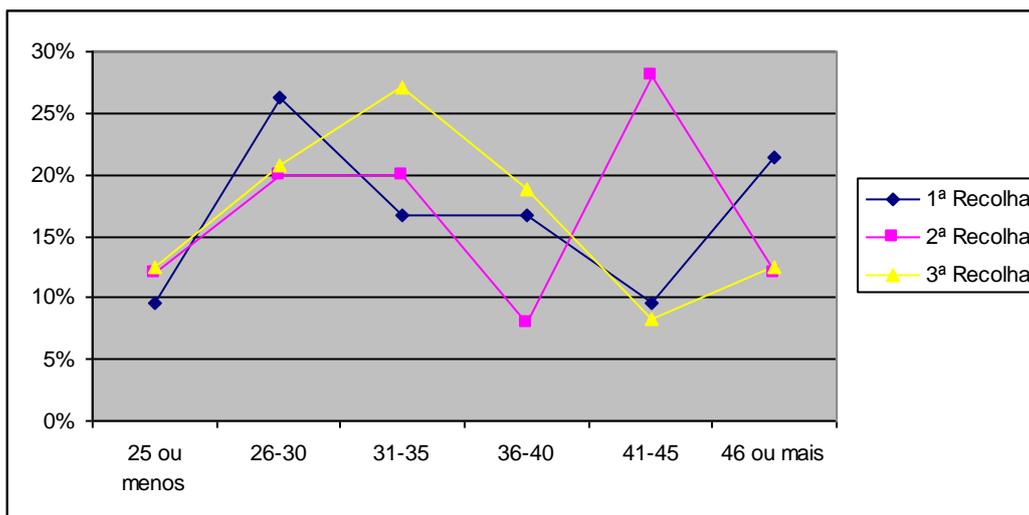


Gráfico 18 – Idades dos inquiridos por recolha de dados

No entanto, tomando como ponto de partida que um aluno com um percurso académico normal termina a habilitação para a docência com cerca de 22 anos, que atinge a idade de reforma aos 65, completando 43 anos de trabalho, ao completar cerca de 21,5 anos de serviço, estará a meio da sua carreira profissional. Em termos de tempo de serviço (ver gráfico 19), a maioria deste público-alvo (83% nas primeira e segunda recolhas e 94% na terceira), centra-se na primeira metade do seu percurso profissional, o que aparenta reflectir ser um público ainda jovem.

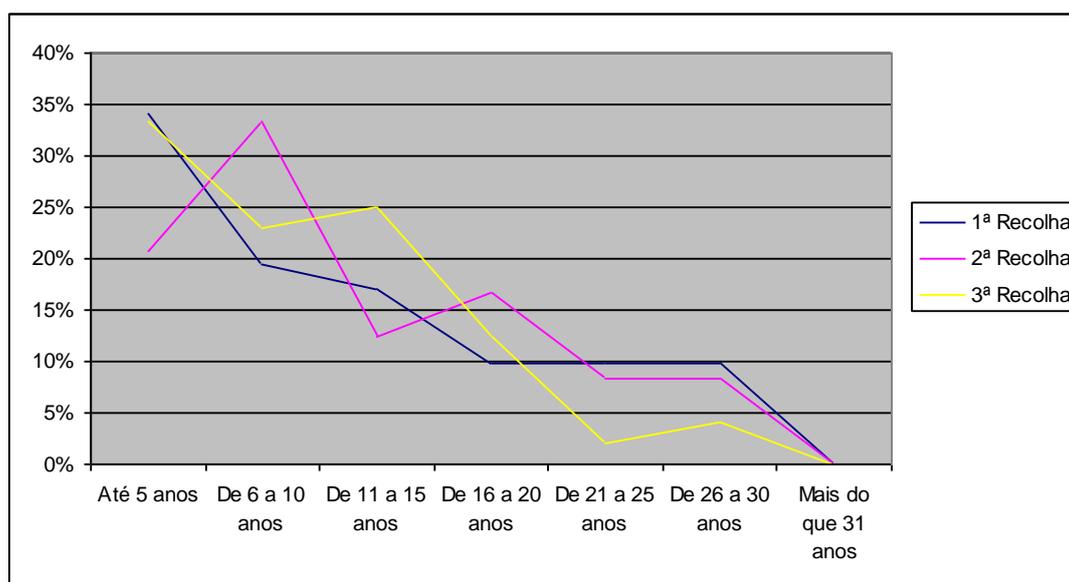


Gráfico 19 – Anos de serviço dos inquiridos por recolha de dados

A maioria dos inquiridos, em qualquer uma das recolhas, tem um grupo de crianças a cargo (ver tabela 15), aspecto já esperado pois o próprio universo e amostra

de profissionais possuem esta característica. No grupo que não trabalha directamente com crianças que responderam aos inquéritos, incluem-se, na sua maioria, coordenadores das instituições.

	1ª Recolha	2ª Recolha	3ª Recolha
Sim	86%	84%	90%
Não	14%	16%	10%

Tabela 15 – Membros do “Cruzar” respondentes que trabalham directamente com um grupo de crianças

	1ª Recolha	2ª Recolha	3ª Recolha
Sim	59%	62%	63%
Não	41%	38%	37%

Tabela 16 – Membros do “Cruzar” respondentes que têm na sua sala um aluno a desenvolver o seu estágio profissionalizante

Sendo os estagiários do estágio profissionalizante os que passam mais tempo nas salas com os educadores e, por consequência, aqueles que proporcionam um maior vínculo entre os profissionais e a ESE, pareceu-nos inicialmente que estes seriam os educadores que mais aderiam ao projecto “Cruzar”. Muito embora estejamos a analisar apenas os profissionais que responderam ao inquérito, percebemos que uma percentagem considerável não tem um estagiário fixo na sala (ver tabela 16). Este aspecto parece transparecer que o interesse pelo projecto poderá não estar directamente relacionado com o facto de os profissionais orientarem um aluno no seu estágio profissionalizante, nem, apenas, com as tarefas relacionadas com a sua função como orientadores cooperantes.

9.4 As dinâmicas implementadas

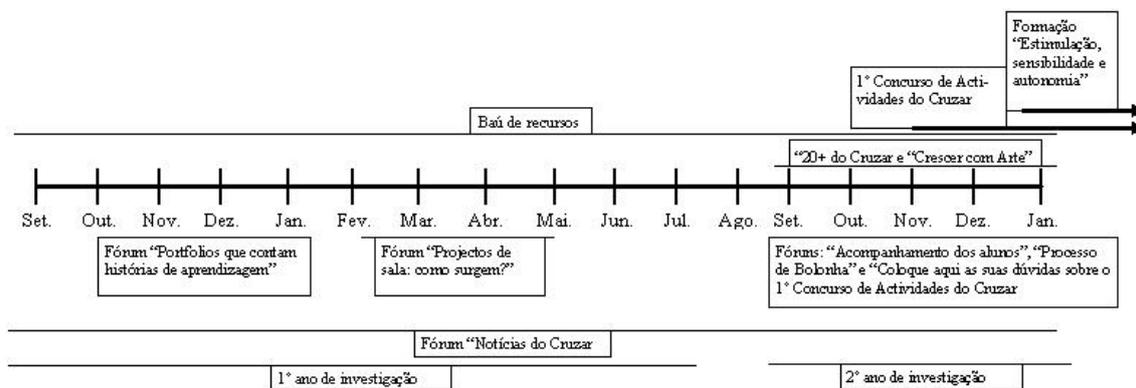
Foram dinamizadas diferentes actividades ao longo dos 17 meses de investigação e criadas de acordo com as necessidades que foram sentidas, quer nos processos de avaliação, quer nas próprias participações dos membros. Por se tratarem de actividades e interacções distintas classificamo-las da seguinte forma:

- Fóruns temáticos ocasionais:
 - “Portfólios que contam histórias de aprendizagem” (1º ano), – decorreu ao longo de 78 dias e contou com 10 contributos de 7 pessoas: 1 do

- coordenador do “Cruzar”, 4 do moderador do debate e 5 de membros do “Cruzar” orientadores cooperantes;
- “Projectos de sala: como surgem” (1º ano) – decorreu ao longo de 107 dias. Este fórum fazia parte de uma actividade que incluía a partilha de projectos de sala através de um formulário. Esta actividade, no seu todo (fórum e formulário), contou com 22 participações de 16 membros: 11 orientadores cooperantes, 1 orientadores da ESE, 3 moderadores e o coordenador do “Cruzar”. Os 7 contributos no formulário constituíram partilhas exclusivas dos orientadores cooperantes. No que diz respeito aos 15 contributos do fórum, 2 foram do coordenador do “Cruzar”, 5 dos moderadores, 7 de orientadores cooperantes e 1 de um orientador da ESE.
 - Fórum da formação (2º ano) – integrado na formação à distância “Estimulação, sensibilidade e autonomia”, decorreu ao longo de 86 dias e contou com 45 mensagens: 14 de orientadores cooperantes, 10 de orientadores da ESE e 3 do coordenador. Tendo iniciado antes do término de recolha de dados no âmbito da investigação e terminado após este período, optámos por a incluir na análise de dados segundo, apenas, algumas dimensões.
- Fóruns temáticos permanentes:
 - “Acompanhamento dos alunos” (2º ano) – espaço destinado a assuntos relacionados com o processo de formação dos alunos estagiários e respectivo acompanhamento e contou com 7 mensagens.
 - “Processo de Bolonha” (2º ano) – espaço destinado a aspectos relacionados com as mudanças implementadas no âmbito do processo de Bolonha e não teve qualquer mensagem.
 - Fóruns genérico ocasional:
 - “Coloque aqui as suas dúvidas sobre o 1º concurso de actividades do “Cruzar”” (2º ano) – existiu com o objectivo de acompanhar o desenvolvimento do concurso de actividades “A arte onde eu vivo” e contou com 4 mensagens.
 - Fórum genérico permanente:

- “Notícias do “Cruzar”” (1 e 2º anos) – área para a partilha de assuntos com carácter diverso e genérico contou, ao longo dos 17 meses que durou o processo investigativo, com 68 mensagens.
- Outras actividades e iniciativas:
 - Concurso de actividades “A Arte onde eu vivo” (2º ano) – concurso de actividades desenvolvidas nas instituições cooperantes com crianças no âmbito do património cultural e artístico. Esta actividade decorreu ao longo de 5 meses e foi composta por um período de envio de actividades a concurso e um segundo momento de votação entre os membros do “Cruzar”. Foram propostas a concurso duas actividades e participaram na votação 19 membros. Paralelamente, foi disponibilizado um fórum “Coloque as suas dúvidas sobre o 1º concurso de actividades do “Cruzar”” que decorreu ao longo do mesmo período e contou com 4 participações.
 - Formação à distância “Estimulação, sensibilidade e autonomia” (2º ano) na qual se integrou o fórum genérico permanente, “Fórum da formação”. A formação contou com 19 inscritos tendo terminado a formação 8 membros. Esta actividade não integrará, na íntegra, a análise de dados, já que se desenvolveu, na sua maioria, após o período definido para a recolha de dados da investigação.
 - Baú de Recursos (1º e 2º anos) – área destinada à partilha de actividades, ideias, sugestões sobre a prática pedagógica dos educadores de infância. Decorreu ao longo dos 17 meses da investigação e contou com 9 partilha e 3 comentários de membros às partilhas feitas;
 - Os 20 + do “Cruzar” (2º ano) – esta divulgação dos registos de acesso ao “Cruzar” teve como objectivo criar uma nova motivação para o acesso dos membros ao “Cruzar”. O registo dos 20 membros baseava-se no número de áreas visitadas no “Cruzar”, sendo os dados actualizados mensalmente.
 - “Crescer com arte” (2º ano) – projecto com uma área específica, com acesso a partir do “Cruzar”, dinamizado em torno de um outro projecto de investigação em desenvolvimento.

Em suma, de forma mais sintética, as actividades distribuíram-se, ao longo do tempo, da seguinte forma (ver esquema 6):



Esquema 6 – Distribuição no tempo das actividades desenvolvidas durante os 17 meses do processo empírico da investigação

9.5 Os membros e as actividades

9.5.1 As razões da participação

As primeiras reflexões sobre os fóruns de discussão levaram-nos a colocar algumas questões: Será que os temas eram do interesse do grupo? Se no primeiro ano já estão inscritos no “Cruzar” um número significativo de profissionais, porque é que apenas uma minoria participa nas actividades? Será que os membros não utilizam com frequência a sua caixa de correio electrónica e por isso não lêem as mensagens do “Cruzar”? Se a grande maioria do universo de profissionais se inscreveu voluntariamente no “Cruzar” e não participa, então porque é que se inscreveram? Independentemente de não haver uma participação activa por parte de um grande número de membros, será que eles estão a par das informações, actividades e debates do “Cruzar”?

A reflexão em torno da participação leva-nos a tentar perceber porque é que os membros se associaram a este projecto (ver tabela 17). Num primeiro momento receamos o facto de os profissionais terem acedido fazer parte do “Cruzar” apenas porque se esperava que o fizessem como profissionais cooperantes. Percebemos, no entanto, que o “Cruzar” é para muitos profissionais um complemento para a sua prática profissional, tendo sido essa a razão principal de inscrição.

	Respostas		Percentagem de casos
	N	Percentagem	N
Considerei ser uma iniciativa interessante em termos pessoais	18	20,5%	47,4%
Considerei ser uma iniciativa importante para a minha prática profissional	26	29,5%	68,4%
Queria interagir com outros colegas de outros jardins de infância	7	8,0%	18,4%
Queria construir aprendizagens com outros colegas da mesma profissão	14	15,9%	36,8%
Queria conhecer novas formas de interagir através da Internet	5	5,7%	13,2%
Fui aconselhado (a) pela instituição onde trabalho	1	1,1%	2,6%
Fui aconselhado (a) pela ESExxx (supervisor ou outro)	16	18,2%	42,1%
Outra razão	1	1,1%	2,6%
Total	88	100,0%	231,6%

Tabela 17 – Razões dos orientadores cooperantes para a adesão ao “Cruzar”

Este aspecto leva-nos a reflectir sobre a pertinência das próprias temáticas dos fóruns e das actividades conjecturando sobre se eram, de facto, do interesse do público-alvo, influenciando a sua participação. O próprio moderador do primeiro fórum, no primeiro ano de investigação, refere que *“O que condicionou também a participação dos educadores, foi o facto de termos tido muitas formações (presenciais) este ano. (...) Ou seja, muito daquilo que se falou no fórum, no fundo foi discutido nas formações.”* (Moderadora B do fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?). Ora, se as expectativas dos membros vão no sentido do “Cruzar” ser um acrescento à sua vida pessoal e profissional, se o próprio “Cruzar” foi criado com esse objectivo, as actividades terão que seguir essa linha orientadora.

Por outro lado, percebemos também que nas votações para a escolha dos temas a debater, os membros do “Cruzar” que escolheram os temas, não eram necessariamente os participantes nos debates (ver tabela 18). A relação entre a escolha dos temas e as

participações revelou-se muito ténue, pelo que se tornou necessário optar por estratégias diferentes de actividades no “Cruzar”.

	Total de membros que participaram na votação	Membros que escolheram o tema seleccionado	Participaram no fórum...	
			e escolheram o tema	e escolheram outros temas
“Porfólios que contam histórias de aprendizagem”	14	5	2	0
Projectos de sala: como surgem	19	8	2	2

Tabela 18 – Membros que votaram na escolha dos temas a debater e respectiva participação

Esta reflexão desenvolvida ao longo de toda a investigação levou-nos à alteração nas dinâmicas, nomeadamente no que diz respeito à implementação de formações à distância em vez da dinamização de simples fóruns. Tendo em conta a visão dos moderadores sobre a possível repetição de temáticas já abordadas presencialmente, a relação pouco significativa das escolhas dos temas a debater e as participações e ainda a valorização das actividades à distância, percebemos que era importante formalizar um pouco mais as actividades, implementando actos de inscrição, calendarizações mais rigorosas, etc.

Existindo já um calendário de formações presenciais definido anualmente para educadores cooperantes (ver tabela 19), percebemos que poderia promover a participação fazer interagir essas formações com as actividades do “Cruzar” sendo que uma dessas formações passaria a ser desenvolvida à distância. Enquanto que no primeiro ano de investigação o grande número de formações disponibilizadas ocasionou a reduzida participação em cada uma, no segundo ano, a opção por disponibilizar uma formação presencial por mês (aproximadamente), proporcionou que a presença dos profissionais fosse mais efectiva. Assim, entendemos que aliar as actividades do “Cruzar” a este plano de formação habitual da ESE, poderia ser uma mais valia na participação, o que efectivamente veio a acontecer. O plano de formação ficou, neste sentido, definido:

	Dia	Formador	Designação da acção
Outubro (9:00-13:00)	Dia 14	XXXXXXXXX	Contar Histórias e Coleccionar Afectos: o encontro através da narrativa
Novembro (9.00-13.00)	Dia 18	XXXXXXXXX	A escrita no Jardim de Infância
Janeiro	Dia 27	XXXXXXXXX	Interacção educadora - criança (Sensibilidade, Estimulação e Autonomia) Formação à distância a realizar no “Cruzar”
Fevereiro (9.00-13.00)	Dia 17	XXXXXXXXX	Qualidade das práticas educativas no domínio da Expressão Plástica
Março (9.00-13.00)	Dia 24	XXXXXXXXX	Investigação com crianças

Tabela 19 – Plano de formação de educadores cooperantes do segundo ano de investigação

Enquanto que no primeiro ano de investigação participaram, no fórum “Portfolios que contam histórias de aprendizagem”, para além do moderador e coordenador, 5 membros cooperantes e no fórum “Projectos de sala: como surgem?”, 4 membros cooperantes e 1 membro da ESE, na formação à distância integrada no plano de formação do segundo ano, inscreveram-se 20 membros, tendo completado a formação 8, um dos quais docente da ESE. O aumento substancial de participação permite-nos perceber que esta estratégia deve ser adoptada e incentivada nos anos seguintes.

9.5.2 O conhecimento sobre as actividades

Na sua generalidade, as actividades disponibilizadas no primeiro ano de investigação, foram do conhecimento dos membros (ver gráfico 20).

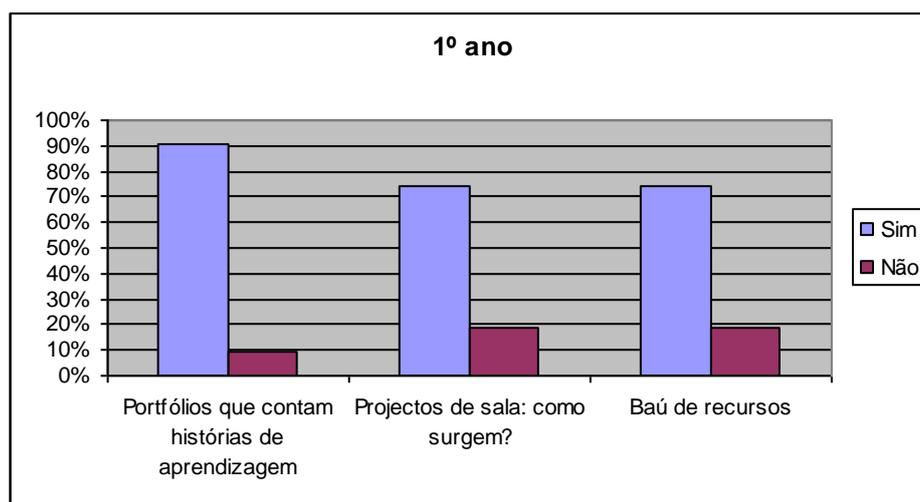


Gráfico 20 – Conhecimento dos membros sobre as actividades do primeiro ano de investigação

Tendo em conta que se implementaram estratégias diferentes de motivação para a participação, os dados do segundo ano aparentam acompanhar esse esforço. Com uma maior diversidade de actividades, percebemos que parece ter consequências positivas, principalmente tratando-se de uma fase inicial do “Cruzar”, a estratégia de associar a informação disponibilizada na plataforma com a caixa do correio do membro, assim como com o fazer chegar aos membros pequenos objectos de divulgação das actividades: como cartazes ou marcadores de livros (ver anexo 12). Assim, as actividades que envolveram maior utilização da caixa do correio dos membros, como o “1º Concurso de actividades do “Cruzar”” e o “Crescer com Arte” (no segundo ano), parecem ser aquelas que mais membros conhecem. Em contrapartida, actividades mais estáticas e menos interactivas com a caixa do correio de cada um, como o “20+ do “Cruzar”” ou o “Baú de Recursos”, aparentam ser menos conhecidas entre os membros. O mesmo acontece também com a formação à distância “Estimulação, Sensibilidade e Autonomia” muito provavelmente por constituir um espaço com inscrições limitadas.

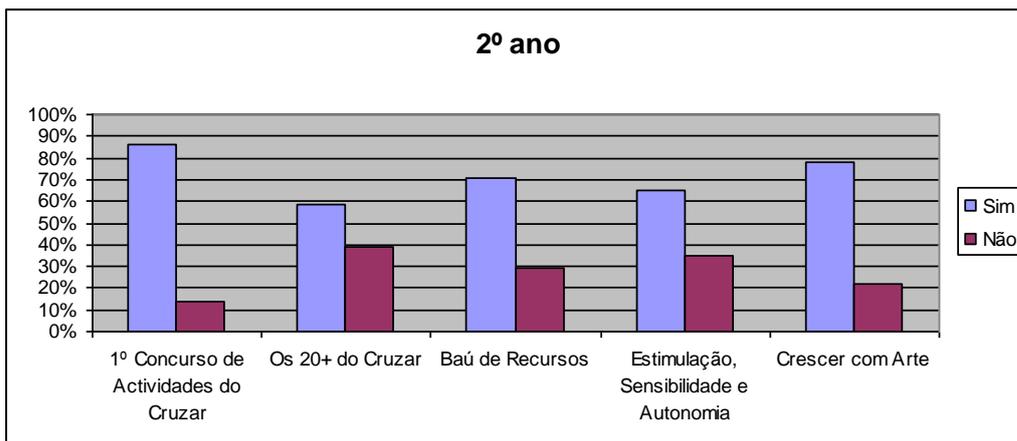


Gráfico 21- Conhecimento dos membros sobre as actividades do segundo ano de investigação

A forma como os membros tiveram conhecimento das actividades do “Cruzar” (ver gráfico 21) é importante para perceber que estratégias adoptar para motivar os profissionais à participação, assim como para percebermos os seus comportamentos e interesses.

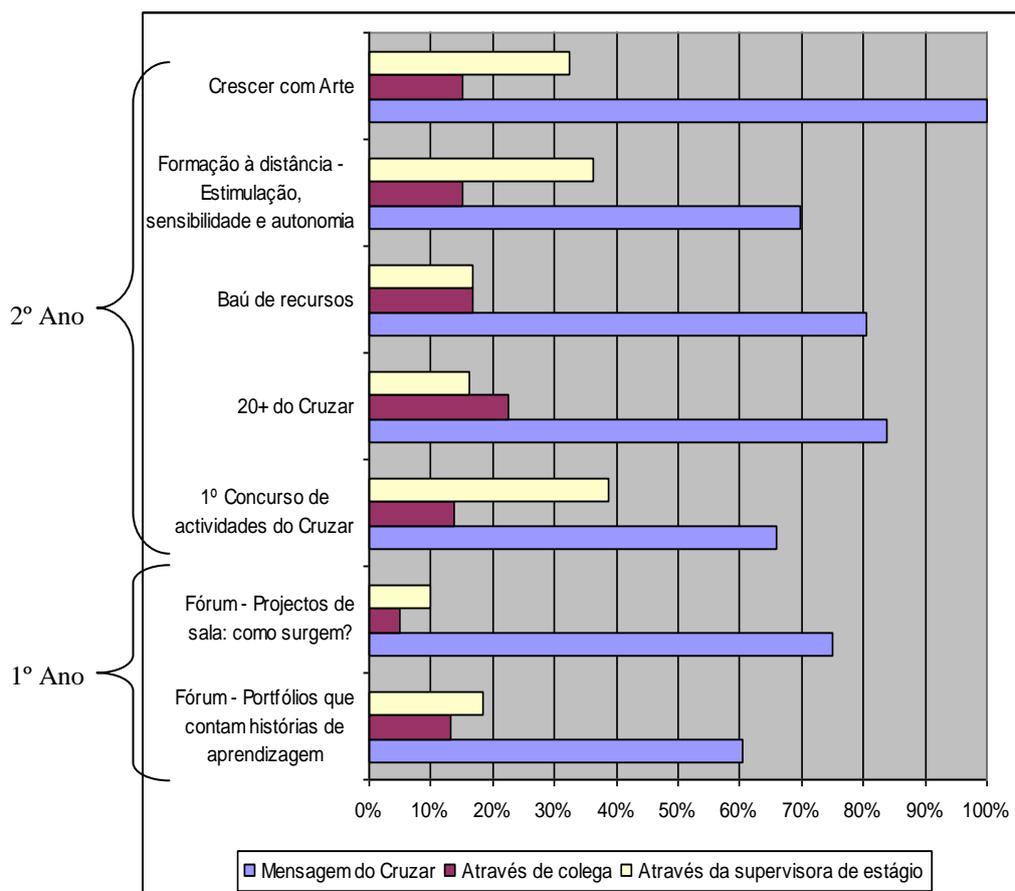


Gráfico 22 – Formas como os membros do “Cruzar” tiveram conhecimento das actividades

Percebemos que, das formas como os membros tiveram conhecimento das actividades (ver gráfico 22), três foram comuns a todas elas: recebimento de uma mensagem do “Cruzar”, através de um colega ou através de do supervisor de estágio da ESE. Ao analisar as actividades em função destas três formas, percebemos que, claramente, os membros respondentes que conheciam as actividades, souberam da sua existência pela primeira vez através da mensagem do “Cruzar”. Este aspecto parece reflectir a importância da interacção entre as ferramentas da plataforma “Moodle” e a caixa do correio privada do utilizador, permitindo um constante conhecimento sobre a circulação de informação e evitando que tenha, obrigatoriamente, que se “deslocar” ao “Cruzar” para a conhecer.

Outros aspectos podem ter influenciado o conhecimento dos membros sobre as actividades, como por exemplo o envio de objectos reais para as instituições, como cartazes e marcadores de livros (ver gráfico 23). Esta estratégia foi utilizada no “1º Concurso de Actividades do “Cruzar””.

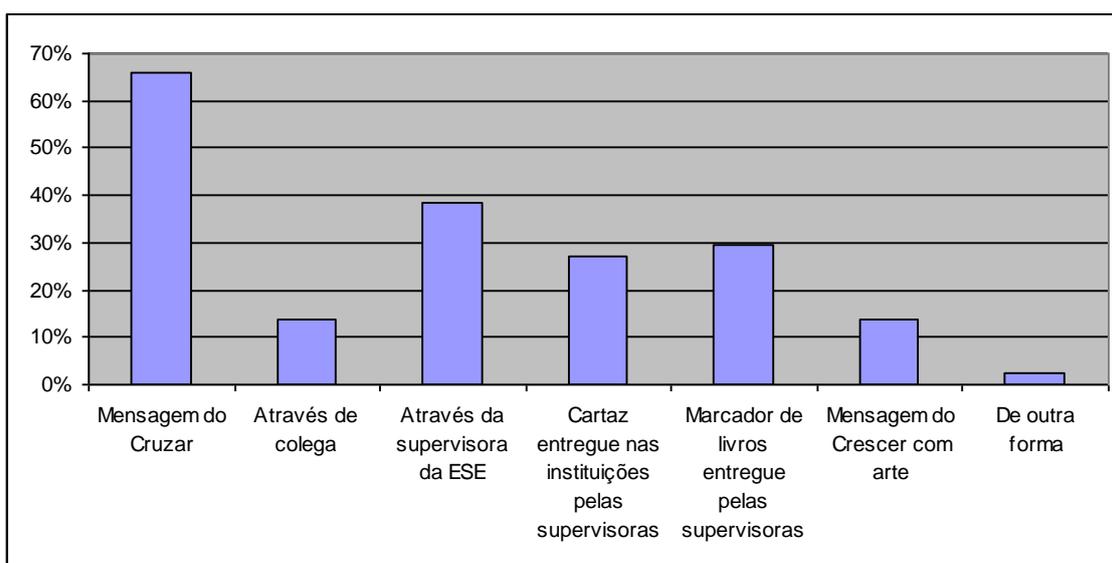


Gráfico 23 – Forma como os membros do “Cruzar” tiveram conhecimento do 1º Concurso de Actividades do “Cruzar”

Sendo a mensagem do “Cruzar” a estratégia considerada pelos respondentes aquela através da qual mais membros tiveram conhecimento da actividade, percebemos também que o cartaz e o marcador de livros entregue pela supervisora da ESE, assim como o próprio contacto com o supervisor (ver gráfico 42), foram responsáveis também pela passagem de conhecimento aos membros. Este contacto pessoal e esta experiência

na utilização de outros recursos, para além do virtual, como forma de chegar aos membros parece ter-se tornado numa estratégia a repetir.

Quando analisamos a forma como os membros respondentes conheceram o Baú de Recursos no primeiro ano de investigação, percebemos que 40% admite que foi através da descoberta pessoal numa visita ao “Cruzar”. Igualmente a sessão presencial “Cruzar Saberes I” (ver anexo 13) teve um papel importante, já que foi nesta sessão que se apresentou pela primeira vez esta actividade. No entanto, no segundo ano de investigação, esta mesma actividade foi referida como tendo sido conhecida através das mensagens do “Cruzar” por 80,6% dos respondentes, aspecto que novamente vem fazer transparecer que a informação que circula através das mensagens do “Cruzar” chega aos membros e parece ser lida.

Uma situação semelhante aconteceu na dinamização do segundo fórum de discussão que tinha como complemento da actividade o preenchimento de um formulário. Neste exemplo, enquanto que 40% dos inquiridos afirmam terem acompanhado as mensagens veiculadas no fórum, quando questionados sobre a partilha feita através do formulário, 36% registou que não acompanhou a partilha e 48% não respondeu, indiciando possivelmente um desconhecimento dos conteúdos que eram registados numa ferramenta que não possui interacção com a caixa do correio dos membros. Mais uma vez parece haver uma relação entre o conhecimento de uma dinâmica relacionada com o envio de informação para a caixa do correio de cada um.

Em contrapartida, quando questionados sobre como tiveram conhecimento dos fóruns a maior percentagem incide, claramente, sobre a mensagem de abertura dos debates, mensagem esta recebida na caixa do correio de cada membro (ver gráfico 24).

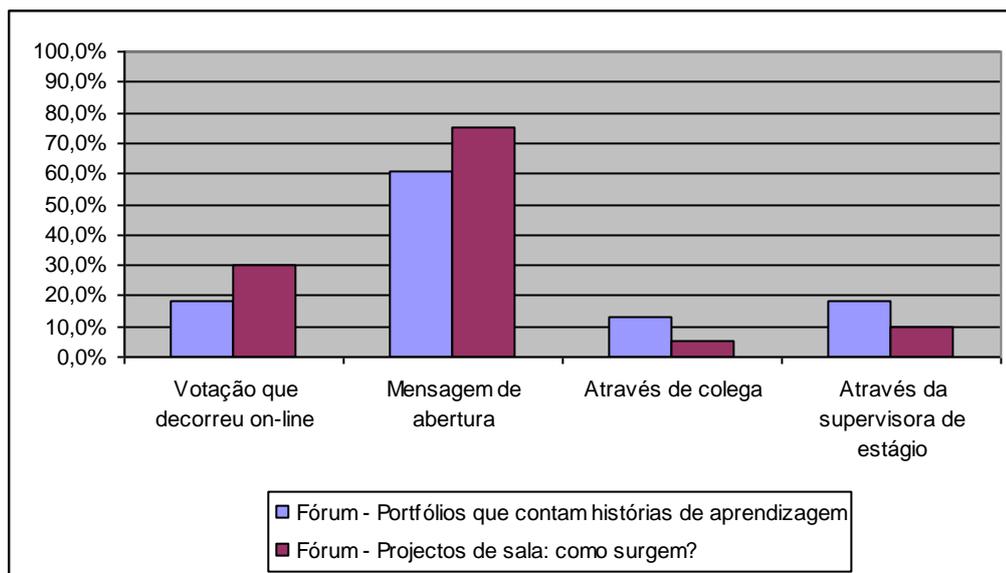


Gráfico 24 – Forma como os membros do “Cruzar” tiveram conhecimento dos fóruns de discussão no primeiro anos de investigação

A forma como os inquiridos referiram ter obtido essa informação indicia-nos também uma utilização regular do endereço de correio electrónico por uma parte importante do público-alvo. No primeiro fórum, os inquiridos que referem não ter tido conhecimento, registaram: “Não utilizo a minha caixa do correio electrónico”, “Não recebo as mensagens do Cruzar”, “Não leio as mensagens do Cruzar” e “Não estive muito atenta ao Cruzar”. No segundo fórum as respostas centram-se, essencialmente, em “Não utilizo a minha caixa do correio electrónico”, “Não recebo as mensagens do Cruzar” e apenas uma refere a falta de disponibilidade. Mais uma vez percebemos que para o utilizador torna-se essencial que seja a própria informação a chegar até ele e dificilmente o contrário.

Tendo como análise o conhecimento sobre a informação estática, percebemos que menos membros inquiridos conhecem e conseguiram avaliar as áreas de informação em contraposição com algumas actividades que proporcionam interacção. No que diz respeito à área de divulgação de congressos, encontros, formações, etc. que no primeiro ano que chamava “Eventos”, o número de pessoas que conhecia e consultava a área era pouco mais de 50% da reduzida amostra de 22 inquiridos que responderam a esta questão (ver gráfico 25).

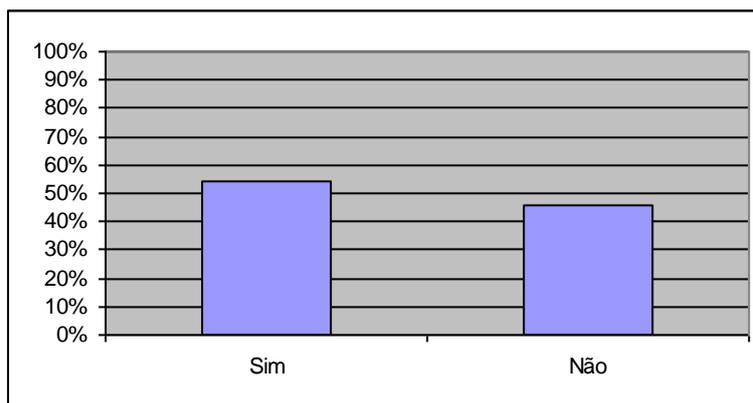


Gráfico 25 – Inquiridos que consultam a área de “Eventos” do “Cruzar” no primeiro ano de investigação

No segundo ano, apesar das novas dinâmicas implementadas que proporcionaram um aumento de acessos, bem como o aumento de membros no “Cruzar”, o conhecimento sobre a área “Aprende mais...”, à qual no primeiro ano se chamava “Eventos”, não aumentou de forma significativa em termos percentuais já que se manteve abaixo dos 50% de uma amostra de respondentes de 44 inquiridos (ver gráfico 26).

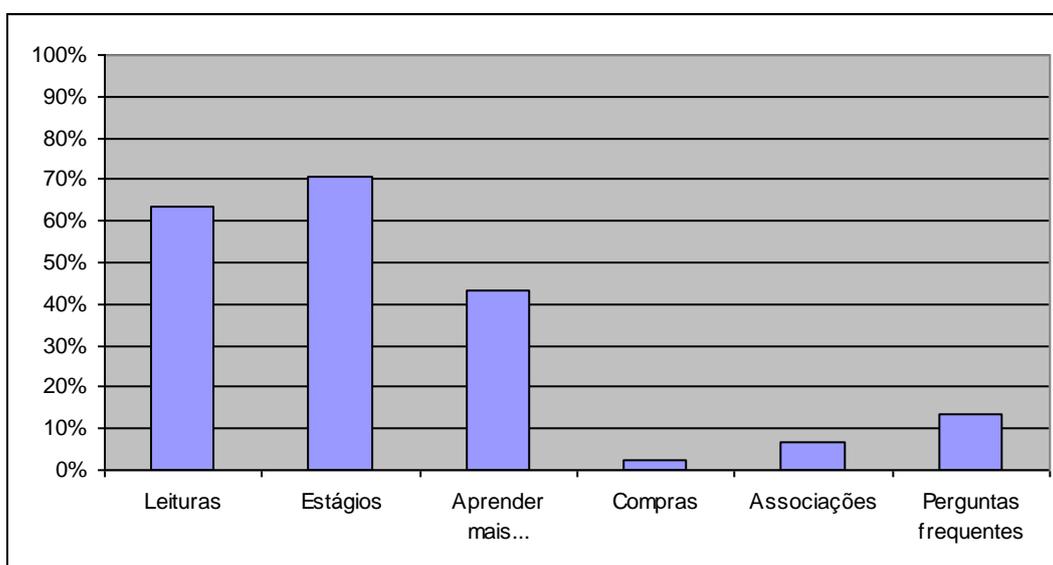


Gráfico 26 – Áreas de informação estática consultadas pelos inquiridos membros do “Cruzar”

Em contrapartida, a área relacionada com os documentos dos estágios dos alunos é conhecida, no segundo ano, por 70% dos inquiridos muito provavelmente devido a implementação de avaliação dos alunos através do “Cruzar”. Paralelamente, novos documentos publicados pelo Ministério da Educação, complementares às Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar, disponibilizados na área “Leituras”, poderão

ter contribuído para uma percentagem de 64% de inquiridos respondentes afirmarem conhecer a área.

Analisar o conhecimento dos membros em relação às actividades pode apenas revelar que ouviram falar ou que já leram alguma mensagem onde essa actividade foi referida por alguma razão. Será, no entanto, que os membros conhecem de facto a dinâmica que possui cada actividade? Será que optam por participar ou não numa actividade conhecendo-a verdadeiramente? Estas questões levam-nos a tentar perceber se os membros, para além de conhecerem a existência das actividades, tomaram contacto com as características das actividades. Recolhemos esta informação no último inquérito enviado aos membros. A terceira recolha de dados foi o momento propício para darmos resposta a essas questões.

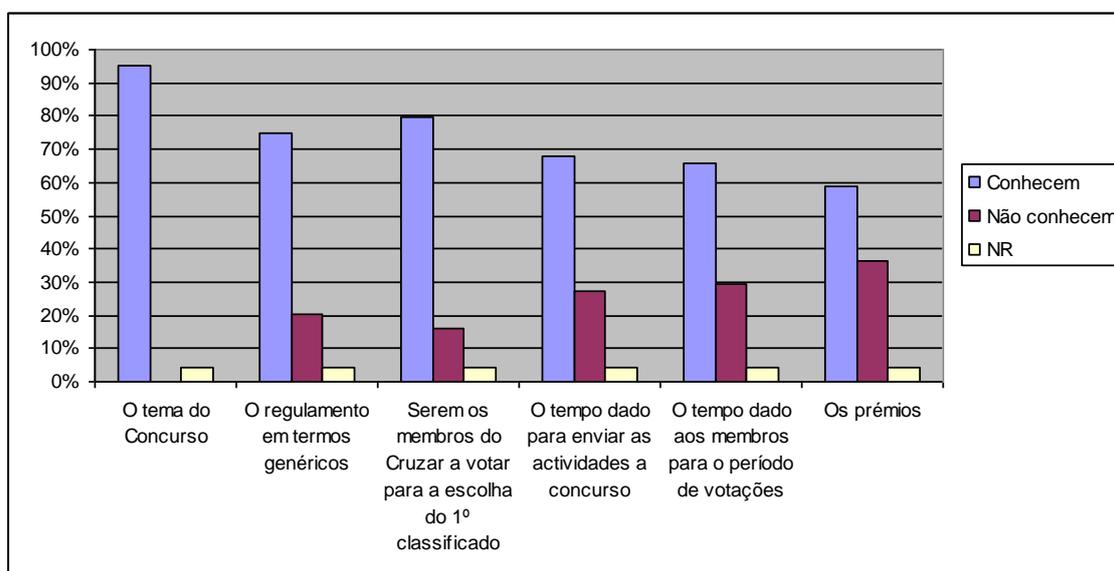


Gráfico 27 – Conhecimento dos inquiridos membros do “Cruzar” respondentes sobre a dinâmica do 1º Concurso de Actividades do “Cruzar”

Em relação ao “1º Concurso de Actividades do Cruzar” (ver gráfico 27), em termos genéricos, os dados parecem transparecer um conhecimento por parte dos membros inquiridos da dinâmica e dos seus pormenores. Tendo em conta que uma maioria significativa conhece a actividade (já vimos atrás que são 86%), o seu tema (95%), o seu regulamento (75%) (ver anexo 10) e outros aspectos relativos ao próprio conteúdo do regulamento, percebemos que houve um acompanhamento desta dinâmica por parte dos membros, mesmo pelos que não enviaram actividades a concurso.

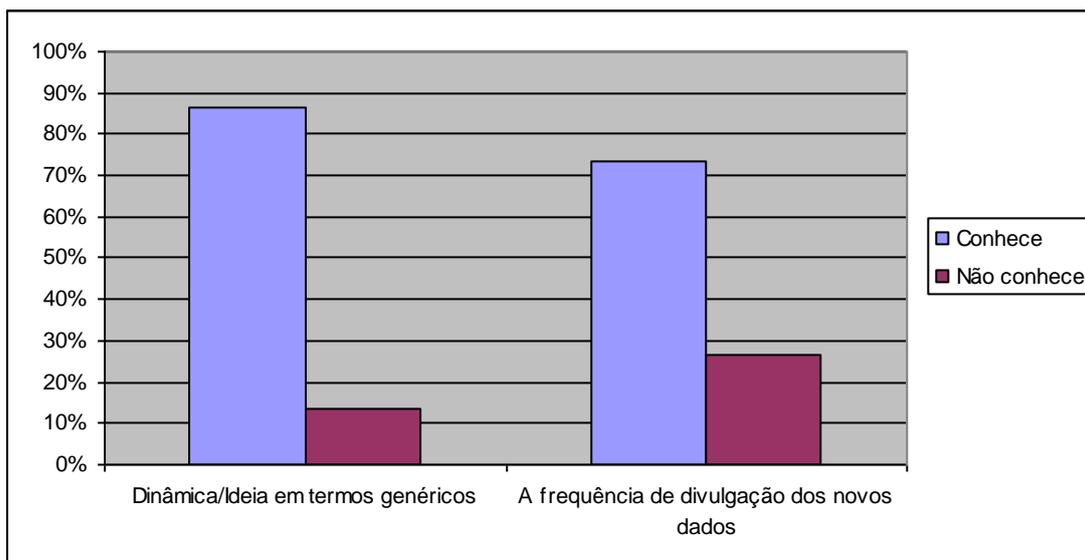


Gráfico 28 - Conhecimento dos inquiridos membros do “Cruzar” sobre os aspectos relacionados com a actividade 20+ do “Cruzar”

Olhando para as restantes actividades analisadas, o “20+ do Cruzar” (ver gráfico 28), o “Baú de Recursos” (ver gráfico 29) e a formação à distância (ver gráfico 30), percebe-se que o conhecimento que os membros inquiridos referem possuir sobre as actividades é bastante bom.

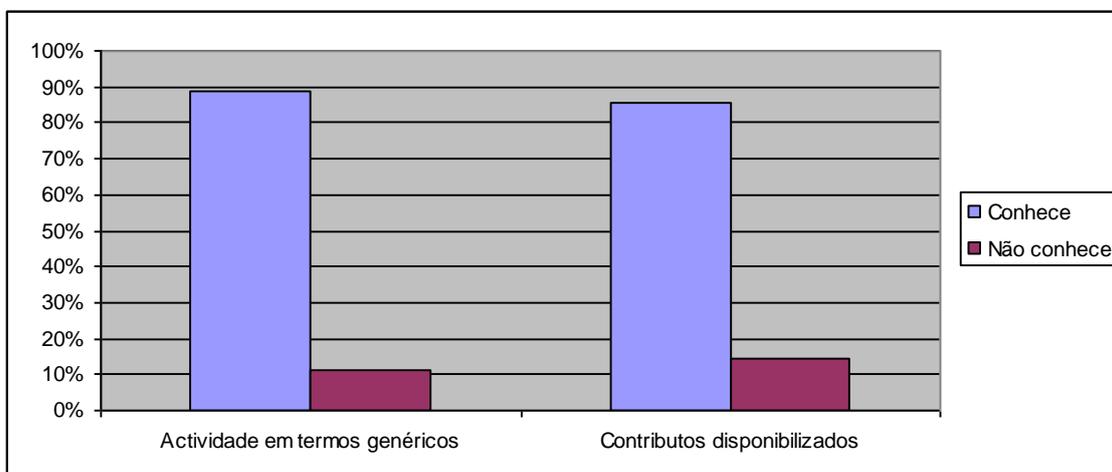


Gráfico 29 - Conhecimento dos inquiridos membros do “Cruzar” sobre os aspectos relacionados com a actividade Baú de Recursos

A única actividade em que estes valores parecem reduzir um pouco, embora sempre acima dos 50%, é na formação à distância, aspecto que não nos surpreende já que toda a sua dinâmica foi desenvolvida dentro de um círculo fechado de inscritos na formação. Apesar dos membros do “Cruzar” terem acesso a todas as informações sobre a sua organização, após a formação ter iniciado, a circulação de mensagens sobre a formação passou para um espaço específico dentro do “Cruzar”.

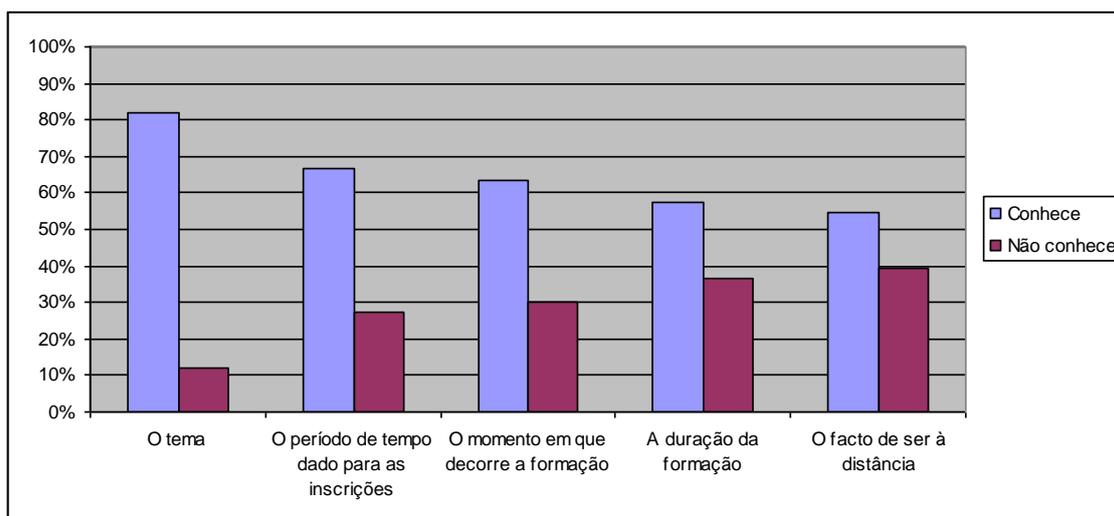


Gráfico 30 - Conhecimento dos inquiridos membros do “Cruzar” sobre os aspectos relacionados com a formação à distância “Estimulação, Sensibilidade e Autonomia”

Tendo sido a primeira vez que uma formação totalmente à distância decorreu no âmbito do plano de formação de profissionais orientadores cooperantes, percebemos que em todos os itens assinalados, mais de 50% dos membros inquiridos referiram ter conhecimento (ver gráfico 22).

9.5.3 Quem não participa, conhece

Ao iniciarmos esta investigação, de acordo com a nossa experiência na área, esperamos que um número significativo de membros não participaria activamente nas actividades. No decorrer do processo investigativo tornou-se importante perceber as razões que estavam por trás dessa atitude de forma a que pudéssemos optar pelas estratégias mais adequadas para promover a participação.

Ao longo de todo o processo de recolha de dados as informações e conteúdos veiculados no “Cruzar” não tinham reflexos não só naqueles que, activamente, participavam nas actividades. As recolhas de dados através de inquérito por questionário, revelaram que uma maioria de membros acompanha as actividades, principalmente, mais uma vez, aquelas que são desenvolvidas com a interacção da caixa do correio electrónico.

Por isso mesmo, na análise da participação nas actividades do “Cruzar”, embora haja um enfoque muito evidente na interacção em função do envio, efectivo, de mensagens, não podemos esquecer aqueles que, acompanhando as dinâmicas, se

mantém mais silenciosos. Neste sentido, tentamos perceber se os membros que não participaram teriam tido, de alguma forma, conhecimento sobre as mensagens veiculadas. Relativamente aos dois fóruns temáticos ocasionais dinamizados entre toda a população do “Cruzar” (ver tabela 20), percebemos que se notou uma evolução no acompanhamento, já que, apesar de haver uma reduzida participação activa na actividade, as participações foram aumentando e um número cada vez maior de profissionais acompanha as actividades.

Portfolios que contam histórias de aprendizagem	Projectos de sala: como surgem?
36%	40%

Tabela 20 – Orientadores cooperantes que afirmaram ter acompanhado as actividades

Voltamos aqui a detectar um indicador que nos leva a reflectir novamente sobre a importância da interacção da caixa do correio pessoal do membro com a plataforma. O segundo fórum de discussão possuía, no âmbito da sua dinâmica, um formulário a ser preenchido pelos membros participantes, cujas respostas não eram encaminhadas para a caixa do correio de cada um.

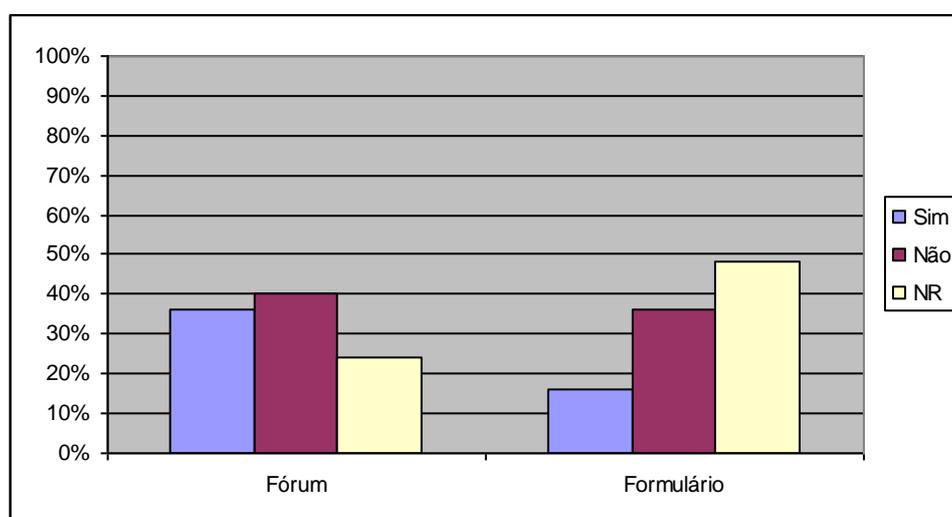


Gráfico 31 – Conhecimento dos membros inquiridos sobre a actividade “Projectos de sala: como surgem”

Assim, olhando para os inquiridos que afirmam ter acompanhado o fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?” e o formulário complementar (ver gráfico 31), percebemos que este último, não tendo proporcionado qualquer interacção com a caixa do correio externa dos membros, possuiu uma menor percentagem de inquiridos que referem ter acompanhado a dinâmica e maior de inquiridos não respondentes.

Paralelamente às perspectivas dos membros, os acessos ao “Cruzar” também revelam um interesse muito evidente nas actividades e dinâmicas implementadas, como veremos mais à frente nos acessos ao fórum Notícias do “Cruzar” ou ainda por exemplo com caso do “1º Concurso de actividades do Cruzar”, no qual participaram apenas 2 membros, tendo votado para a escolha do 1º prémio, 19 membros.

9.5.4 O tempo como factor determinante

Analisando as respostas dos inquiridos sobre as razões da não participação para a escolha dos temas a debater nos dois fóruns temáticos ocasionais (ver tabela 21), percebemos que, quer na primeira votação quer na segunda, a razão principal da não participação prende-se com a falta de tempo.

	1ª Votação (24 respondentes)		2ª Votação (16 respondentes)	
	N	Percentagem	N	Percentagem
Falta de tempo	11	45,8%	8	50%
Distracção/esquecimento	4	16,6%	2	12,5%
Não tenho Internet em casa	3	12,5%	-	-
Perdi os dados de acesso ao “Cruzar”	2	8,3%	-	-
Não utilizo a caixa do correio com frequência	2	8,3%	1	6,25%
Não recebo mensagens do “Cruzar”	-	-	2	12,5%
Tenho dificuldade em utilizar a Internet/ “Cruzar”	1	4,1%	-	-
Não tive conhecimento da votação	1	4,1%	1	6,25%
Não acedi ao “Cruzar”	1	4,1%	-	-
Problemas de acesso Internet	-	-	1	6,25%
Não trabalho directamente com um grupo de crianças	-	-	1	6,25%
Todos os temas eram interessantes	-	-	1	6,25%

Tabela 21 – Razão da não participação nas votações online para escolha dos temas a debater

Este aspecto revelou-se igualmente significativo quando tentamos perceber a razão da não participação nos debates, propriamente ditos, por parte dos inquiridos cooperantes. Nenhum deles referiu que “A discussão não foi interessante” ou que “O tema não me interessou”, duas variáveis disponíveis no próprio instrumento, o que

demonstra que essa não é considerada como uma razão. Na perspectiva dos moderadores, “*se calhar haverá pessoas com vontade de participar e de expor mais mas que não têm tempo para elaborar um contributo bem feito, com nível para ser partilhado e portanto acho que, embora não participem, parece-me que ficam curiosas. Consultam e vêem o que os outros partilham e até gostariam de também fazer isso, mas não há tempo no dia-a-dia nos jardins-de-infância*” (Moderadora C do fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?”).

	1º fórum		2º fórum	
	N	Perc.	N	Perc.
Não tive tempo	20	52,6%	11	57,9%
Não tinha acesso à Internet em casa	7	18,4%	4	21,1%
Não tinha acesso à Internet na instituição onde trabalho	3	7,9%	3	15,8%
Falta de experiência	2	5,3%	-	-
Não quero participar em fóruns de discussão	2	5,3%	1	5,3%
Distracção	1	2,6%	-	-
Consulta pouco o correio	1	2,6%	-	-
Não trabalho directamente com um grupo de crianças	1	2,6%	-	-
Não recebo as mensagens do “Cruzar”	1	2,6%	-	-
Total	38	100,0%	19	100,0%

Tabela 22 – Razão referida pelos inquiridos para a não participação nos fóruns de discussão

De facto, tal como anteriormente, a questão do tempo, possivelmente associado à falta de hábito já detectada no período exploratório, surge como um entrave à participação nas actividades. A maioria dos 38 inquiridos que responderam a este aspecto (ver tabela 22), salienta a falta de tempo como a razão principal, tendo registado, por exemplo:

“O Cruzar está bem concebido e, de facto, constitui uma mais-valia para todos os profissionais que através da partilha de opiniões permite uma construção mútua de novos conhecimentos. No entanto, por recorrer poucas vezes, dado à falta de disponibilidade, não me é possível fazer uma avaliação precisa do mesmo.”

“Tem sido um espaço muito activo, com formações, informação extremamente útil, bem organizado e de fácil utilização. Tenho pena de possuir pouco tempo para participar activamente. Bem hajam!”

Ou ainda,

“Gostaria de ter uma participação mais activa e assídua mas, como não tenho Internet acessível na instituição, no fim do dia torna-se complicado utilizar em casa por falta de tempo”

Outras razões foram salientadas, como por exemplo a exposição do próprio profissional face aos seus pares, aspecto salientado por um moderador do segundo fórum: *“... ela disse que não tinha tempo, mas também acho que não era só. Eu acho que (...) é o problema das pessoas se exporem...”* (Moderadora B do fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?”)

Segundo as perspectivas dos moderadores, os contributos entre os intervenientes pareceram ser em número reduzido, aspecto salientado pelo moderador do primeiro fórum, “Portfólios que contam histórias de aprendizagem”: *“Eu achava que mais pessoas iam participar no fórum. Estava à espera de maior adesão”* (Moderadora B do fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?”) e pelos moderadores do segundo fórum, “Projectos de sala: como surgem?”: *“Eu tinha como expectativas que as pessoas tivessem participado mais”* (Moderadora C do fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?”) *“Eu achava que era um tema sugestivo, que era um tema da prática das educadoras e confesso que pensei que houvesse muito mais educadoras e mais centros a partilharem as suas experiências sobre os projectos, mas de qualquer maneira o que eu acho é que quem participou, participou com muita qualidade”*. (Moderadora C do fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?”)

É curioso perceber que o moderador do primeiro fórum, que também se integrou na equipa de moderadores do segundo, referiu: *“eu já não estava com tantas expectativas como as que tinha no outro no fórum porque já tinha percebido que as pessoas se calhar não iam participar, diriam que não tinham tempo, portanto acho que não tinha as expectativas tão em alta como tive da outra vez,”* (Moderadora B do fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?”)

Reflectindo ainda sobre as razões da não participação, os moderadores salientam aspectos diferentes dos registados pelos inquiridos mas igualmente importantes.

Referem que o *“facto de estar escrito (...) e depois ninguém vai apagar”* (Moderadora B do fórum de discussão “Portfolios que contam histórias de aprendizagem”) e o *“receio de se exporem condicionou bastante a participação das pessoas. Se calhar (...) até iam lá e viam o que é que as outras pessoas colocavam, procuravam, no fundo, (...) responder às suas dúvidas mas não tinham coragem (...) de colocar as questões e de (...) darem a sua opinião”* Moderadora do fórum de discussão “Portfolios que contam histórias de aprendizagem”). Já vimos que este aspecto se confirma com os dados de acesso ao “Cruzar”, ou seja, há membros que acedem, consultam e lêem mas não registam qualquer mensagem ou contributo.

9.6 A interacção e a participação

Em termos de interacção privada, os dados não parecem ser muito relevantes. Quer no primeiro ano de investigação, quer no segundo, poucos membros respondentes afirmam terem recebido ou enviado mensagens privadas a outros membros no âmbito da plataforma “Cruzar”. Para além das percentagens sem expressividade, não se notou qualquer acréscimo entre a primeira recolha de dados e a última.

Interessa por isso olhar para a interacção e participação em termos globais, em termos de grupo, nomeadamente no que diz respeito às diferentes actividades dinamizadas.

9.6.1 Os debates

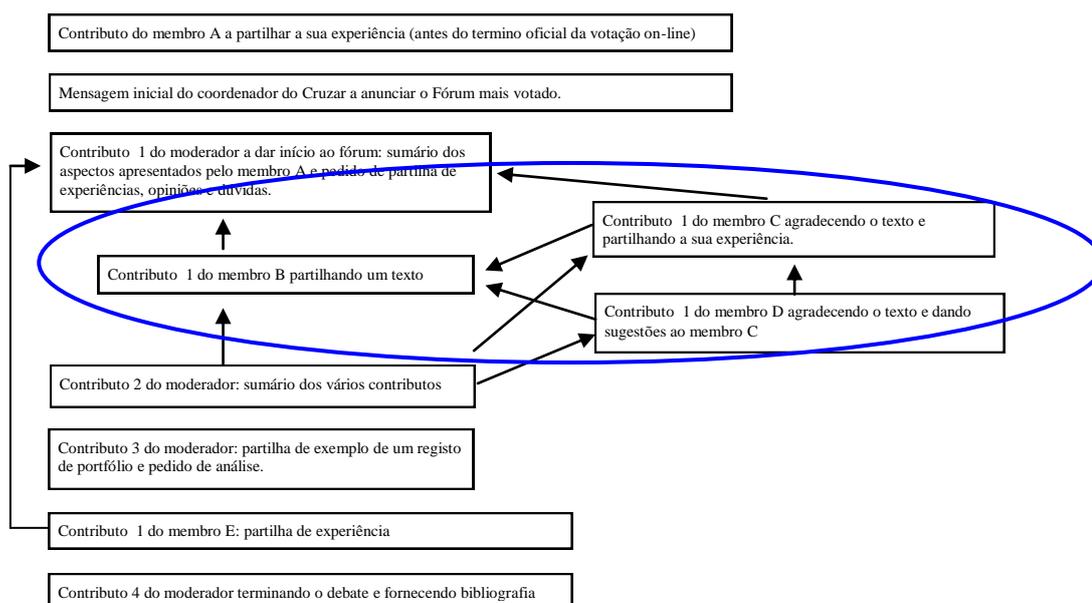
Ao longo de todo o processo de investigação foram vários os fóruns abertos, conforme já vimos anteriormente. De forma a analisar a interacção entre elementos, optámos por analisar por tipo de fórum. Centremo-nos, primeiro, nos três fóruns ocasionais temáticos que tinham como intuito debater um assunto relacionado com Educação de Infância. São eles: “Portfolios que contam histórias de aprendizagem”, “Projectos de sala: como surgem?” e ainda o fórum da formação “Estimulação, Sensibilidade e Autonomia”.

9.6.2 Os fóruns ocasionais temáticos

Tínhamos já visto no período exploratório a necessidade de se fazer uma análise de conteúdo para se perceberem as interacções existentes, não podendo a análise das

interacções ser baseada apenas nos dados da própria plataforma “Moodle”. Percebemos também, na revisão de literatura, de acordo com Edelstein e Edwards (2002), a importância da promoção da interacção através de debates on-line que permitissem fios de conversa.

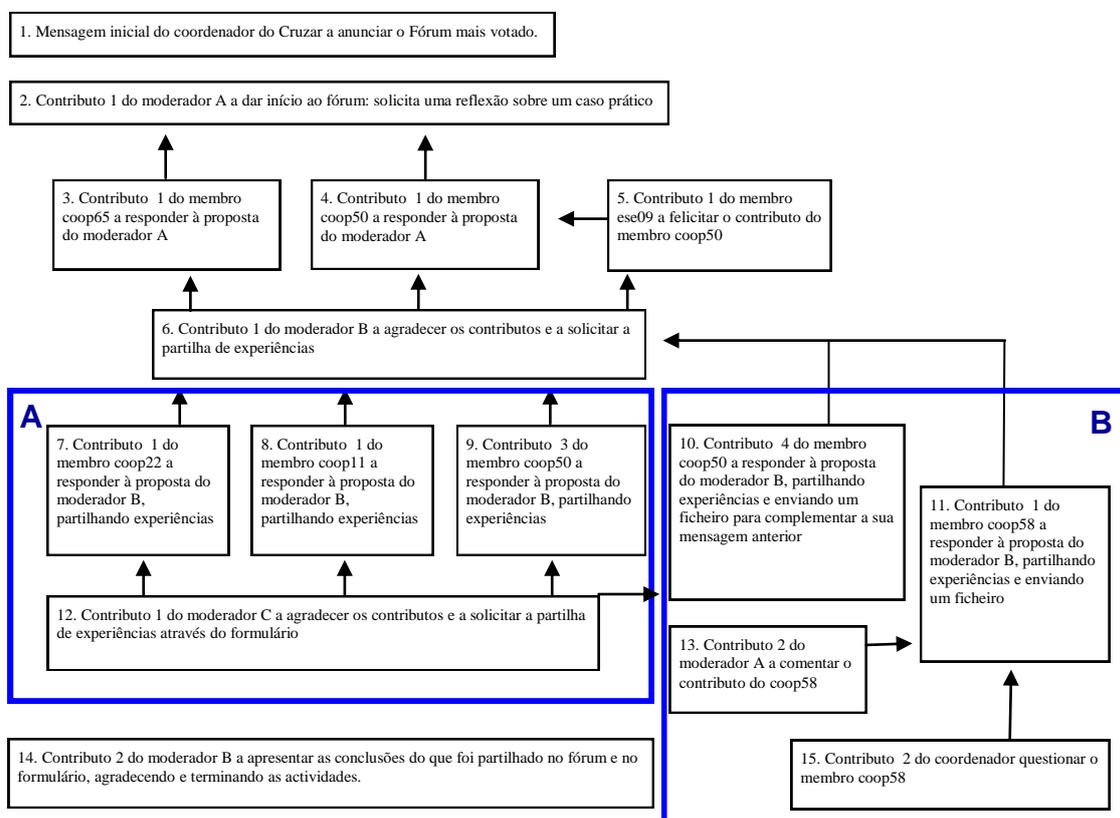
Na primeira actividade analisada (ver esquema 7), o fórum temático ocasional “Portfólios que contam histórias de aprendizagem”, podemos detectar um foco mais concreto de interacção que inicia com o pedido do moderador para a partilha de experiências (no âmbito do tema em debate) e toma uma nova vida quando o membro B partilha um texto. Esta partilha pareceu constituir o momento mais importante desta actividade em termos de interacção e o único momento em que a conversa teve uma autonomia própria criada pelos membros sem a intervenção do moderador.



Esquema 7 – Interações entre intervenientes no fórum “Portfólios que contam histórias de aprendizagem”

No segundo fórum, “Projectos de sala: como surgem” (ver esquema 8), detectou-se uma outra situação: após as propostas dos moderadores, desenvolveram-se dois fios de conversa paralelos, um liderado pelos moderadores e outro desenvolvido pelos membros do “Cruzar” a partir da partilha de um dos membros. A deposição das mensagens do fio de conversa B continuou mesmo quando o moderador, no fio de conversa A, solicitou, pela última vez, que a partilha de experiências passasse para o

preenchimento de um formulário exterior ao fórum de discussão (contributo 12). Colocam-se assim uma série de questões: Será que os moderadores não estavam atentos? Será que foi esse o objectivo da moderação? Na entrevista não nos pareceu ter havido consciência por parte dos moderadores sobre este aspecto.



Esquema 8 – Interações entre intervenientes no fórum “Projectos de sala: como surgem?”

Embora aparentando esta actividade ter tido uma reduzida participação, o formulário de partilha de projectos proposto pelos moderadores teve uma adesão de 6 membros.

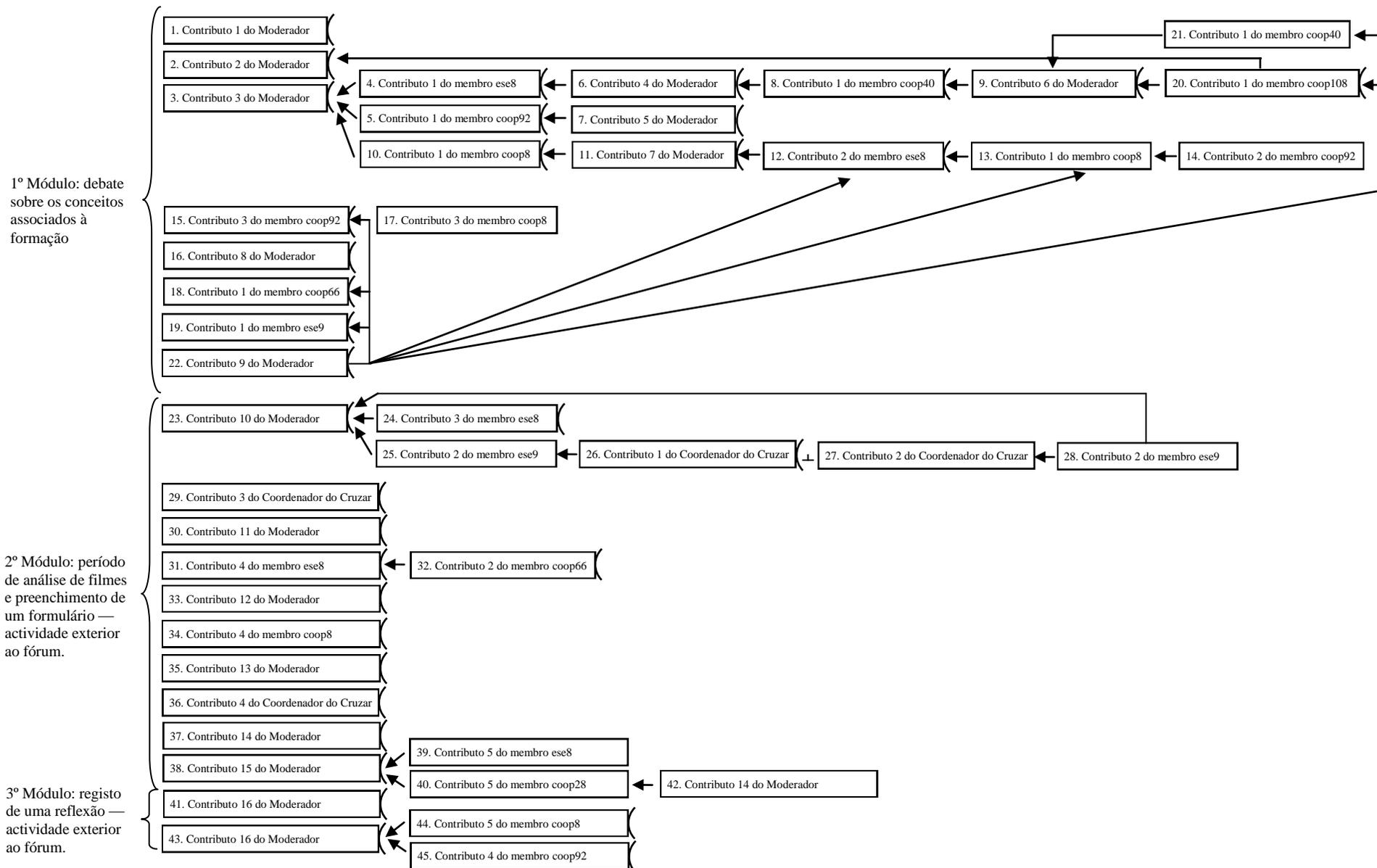
O terceiro fórum, “Fórum da formação”, desenvolveu-se no âmbito da primeira formação à distância desenvolvida no “Cruzar”, “Estimulação, Sensibilidade e Autonomia”. A este fórum apenas tinham acesso os membros que se inscreveram na formação, pelo que, dos 21 inscritos, participaram no fórum 8 membros. Embora o número de participantes pareça ser reduzido a quantidade de interacções verificadas aumentou francamente daquelas registadas nos debates anteriores. Aliás, foram vários os aspectos que diferenciaram esta dinâmica das anteriores:

- Espaço direccionado apenas para as pessoas interessadas – O facto de a actividade requerer um processo de inscrições, permite um contexto em que

a totalidade das pessoas envolvidas no debate esteja interessada na actividade;

- Com um público-alvo mais definido e delimitado pelas inscrições, parece ser possível um maior investimento e atenção sobre os que, de facto, estão interessados, ao contrário do que acontecia nos debates anteriores ao longo dos quais eram enviadas mensagens de incentivo à participação;
- Notou-se uma maior ênfase no envio de conteúdos para todos do que em experiências anteriores. Nesta actividade, apesar de muitos participantes responderem a aspectos concretos de outros contributos, as mensagens continham quase sempre algum conteúdo dirigido a todos. Esta característica, assinalada nas mensagens do esquema 4 com o sinal “(“, reflectiu-se, no que diz respeito às mensagens dos membros, nas saudações, como “*Olá XXXX e todas as participantes*”, “*Caras colegas*”, “*Olá a todos*”, “*Bom dia a todos*” ou “*Olá Cruzares*”, ou então em referências nos textos como “*Gostava de ouvir outras opiniões e ideias*”, “*Gostava de ter reacções à minha “prosa” e de conhecer outras opiniões.*”, “*Peço-vos que reflectam comigo...*” ou “*Aguardo os vossos comentários e opiniões.*”

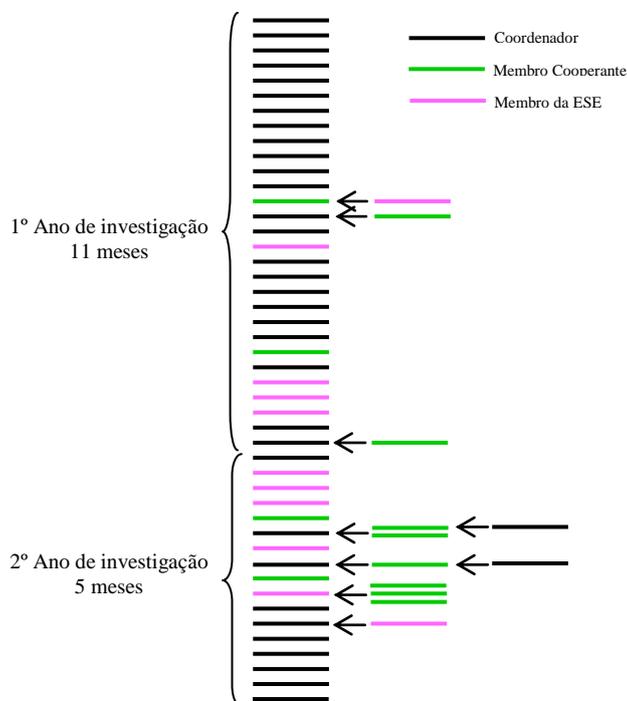
Percebe-se que enquanto que nos debates anteriores a grande maioria dos participantes apenas enviou uma mensagem, com a única excepção de dois membros participantes no segundo debate, “Projectos e sala: como surgem?”, que enviaram respectivamente 2 e 3 mensagens, neste último debate várias pessoas enviaram diversas mensagens para o grupo (ver esquema 9): dois membros participaram 5 vezes, um quatro vezes, um três vezes, dois duas vezes e dois membros apenas contribuíram com uma mensagem.



Esquema 9 – Interações no fórum “Fórum da formação”

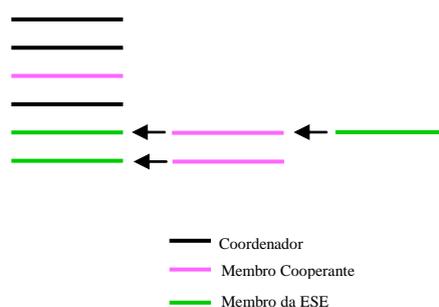
9.6.3 Os fóruns permanentes

Os fóruns permanentes mantiveram-se on-line durante um período de tempo bastante mais prolongado. Apenas um, o “Notícias do Cruzar” teve um carácter genérico e manteve-se activo ao longo de todo o período de investigação. Tendo como objectivo, não o debate, mas proporcionar um espaço para avisos e informações, o “Notícias do Cruzar” revela no conteúdo das suas mensagens isso mesmo. Ao todo, das 58 mensagens veiculadas, 35 foram enviadas pelo coordenador do “Cruzar”, 12 por membros do “Cruzar” cooperantes e 11 pelos membros do “Cruzar” docentes da ESE. Se olharmos sobre as diferenças entre o primeiro e o segundo ano de investigação, apesar de o segundo ano apenas incluir 5 meses (de Setembro a Janeiro), o número de mensagens enviadas pelo coordenador reduziu (ver esquema 10), tendo aumentado, embora de forma ténue, o número de contributos dos diversos membros. Este espaço de comunicação informal parece ter começado a ser utilizado de forma mais livre pelos membros e por sua iniciativa. O aumento na diversidade de membros que participaram parece ter proporcionado alguns momentos de interacção, aspecto não detectado no primeiro ano.



No que diz respeito aos conteúdos das mensagens, claramente o intuito foi sempre informativo e de acordo com o próprio objectivo do espaço, quer no que diz respeito às mensagens do coordenador, quer em relação às mensagens dos membros. O tipo de utilização deste espaço feito pelo coordenador e pelos membros do “Cruzar” da ESE, poderá ter induzido os membros cooperantes à sua correcta utilização. Não encontramos, ao longo de todo o período de investigação, qualquer mensagem inserida erradamente ou descontextualizada, indiciando o real conhecimento por parte de todos da utilidade e objectivo do fórum “Notícias do Cruzar”. Os assuntos veiculados passaram por diversos aspectos, nomeadamente o anúncio de novos membros, de actividades e dinâmicas novas, informações sobre o acompanhamento dos alunos e documentos, etc.

Os restantes fóruns permanentes, mas com carácter temático, nem sempre se revelaram úteis. O espaço “Processo de Bolonha: os novos cursos – dúvidas, informações, opiniões, etc.” não teve qualquer contributo pelo que se admite que não necessitará de se manter activo mais tempo. O fórum “Acompanhamento dos estágios – dúvidas, ideias, experiências, dificuldades, etc.” teve alguma adesão (ver esquema 11). Foi particularmente útil para enviar avisos sobre os estágios de alunos e foi igualmente aproveitado por um membro para comunicar com os orientadores da ESE a propósito do desenvolvimento de uma investigação.



**Esquema 11 - Circulação de mensagens do fórum temático permanente
 “Acompanhamento dos estágios – dúvidas, ideias, experiências, dificuldades, etc.”**

No entanto, pareceu-nos que os 9 contributos poderiam ter sido depositados no fórum “Notícias do Cruzar”, não havendo necessidade de dividir temáticas em vários fóruns cujo objectivo não era o debate.

9.6.4 Níveis de participação e de interacção

Nesta investigação, sendo os fóruns temáticos ocasionais aqueles que tinham como objectivo promover o debate, centramo-nos de uma forma especial nesses para abordarmos as questões relacionadas com a participação e a interacção. Embora o primeiro fórum tenha tido um moderador e o segundo fórum três, não notamos, entre estes dois, em termos de profundidade dos conteúdos debatidos, diferenças determinantes. Relativamente aos dois debates, os próprios moderadores parecem não ter certeza de terem existido diferenças significativas, quando referem “...*não sei se em termos de participação se foi maior do que a dos portfolios, se calhar foi.*” (Moderadora B do fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?”)

Uma tentativa para definir do que se trata quando falamos de fóruns muito ou pouco participados leva-nos à análise destes numa perspectiva de relação entre a quantidade de mensagens, o número de participantes e o tempo decorrido. Esta perspectiva foi já avançada pelos moderadores quando entrevistados. Segundo eles: “*não participaram muito para o número de educadores*” (Moderadora B do fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?”); “*Eu pelo menos gostaria que 50% dos nossos centros participassem, tivessem participado. Para mim isso já me satisfazia*” (Moderadora C do fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?”). Em função destes registos, como será que podemos relacionar o tempo que deve demorar um fórum e o número de possíveis participantes? E até que ponto poderemos considerar um fórum com grande ou pouca participação? O moderador do primeiro fórum expressou uma ideia concreta sobre o assunto registando que “*tendo em conta o número de educadores que temos, para ser realmente um fórum com muita participação, acho que pelo menos no mínimo, uma mensagem por semana.*” (Moderadora do fórum de discussão “Portfolios que contam histórias de aprendizagem”)

Analisando estas perspectivas percebemos que a tónica da definição de um fórum participado poderá estar, segundo os moderadores, no número de participações por semana, sendo uma por semana um número mínimo, ou na representatividade das instituições, sendo que 50% já seria um número satisfatório.

Relacionando o tempo com os contributos partilhados, percebe-se que os dois primeiros fóruns (ver esquemas 2 e 3) são muito dispersos ao longo do período em que decorreram, possivelmente fazendo com que as partilhas não permitissem um debate

contínuo entre membros, já que passa demasiado tempo entre os contributos de cada um.

Notamos, no entanto, uma diferença substancial entre os primeiros dois debates, “Portfólios que contam histórias de aprendizagem” e “Projectos de sala: como surgem?”, e o debate ocorrido no âmbito da formação à distância (ver esquema 4). Para além das interações já atrás analisadas, olhando para as participações numa linha de tempo, percebemos que, ao contrário dos debates anteriores, neste último houve momentos de intensa participação, com várias mensagens a serem trocadas no mesmo dia ou num intervalo de poucos dias.

Numa tentativa de relacionar o tempo decorrido e os contributos em si, percebemos que o terceiro debate parece ter correspondido à ideia dos moderadores de um fórum participado.

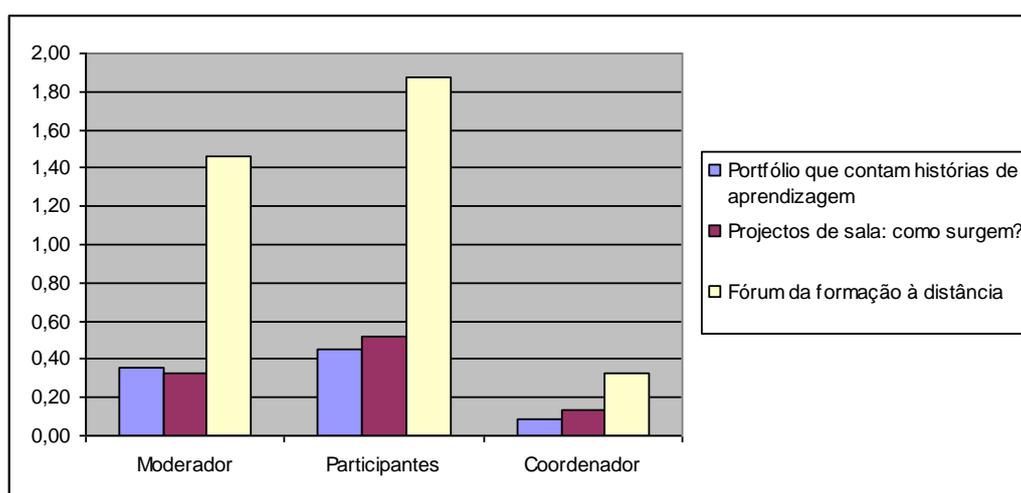
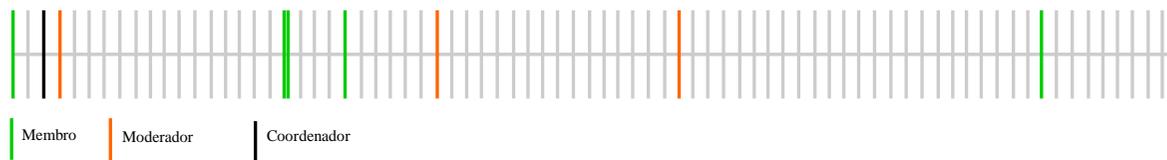


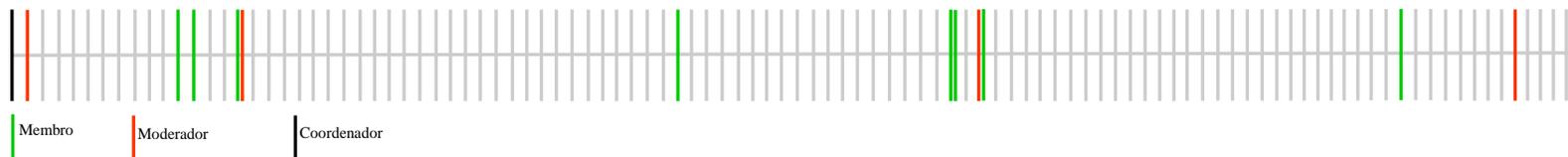
Gráfico 32 – Média de mensagens por semana nos três debates

Olhando para uma média de mensagens por semana (ver gráfico 32), é notória a diferença. O terceiro fórum claramente atingiu uma média maior do que os restantes debates, sendo de 1,87 mensagens semanais, mais do que uma mensagem por semana de membros definida pelo primeiro moderador. Por outro lado, relativamente à perspectiva de um outro moderador que referia que “*gostaria que 50% dos nossos centros participassem*” (Moderadora C do fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?”), das 29 instituições com representação no “Cruzar”, profissionais de 8 inscreverem-se na formação, representando 27,5%. Dos 21 inscritos, apenas se considerou terem terminado a formação 8 profissionais, correspondendo estes a 5 instituições, ou seja, cerca de 17%. Estas duas percepções sobre o que, de facto,

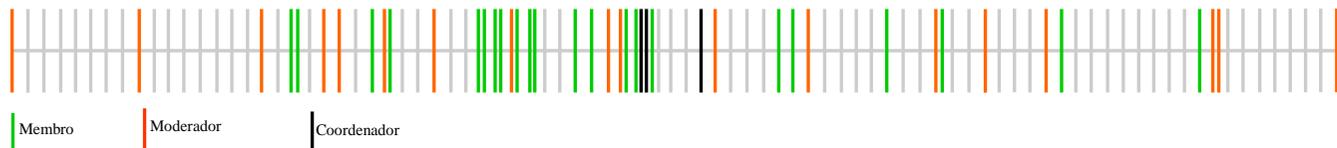
constitui um fórum muito ou pouco participado revelaram-se muito importantes porque nos forneceram indicadores de análise, no entanto, remete-nos novamente para a questão da caracterização dos debates em termos de participação e interacção.



Esquema 12 – Distribuição dos contributos no fórum “Portfolios que contam histórias de aprendizagem” ao longo dos dias em que este esteve activo.



Esquema 13 – Distribuição dos contributos no fórum “Projectos de sala: como surgem?” ao longo dos dias em que este esteve activo.



Esquema 14 – Distribuição dos contributos no fórum da formação “Estimulação, Sensibilidade e Autonomia?” ao longo dos dias em que este esteve activo.

Embora tendo por base apenas três experiências de debate (ver esquemas 12, 13 e 14) mas aliando este factor às leituras efectuadas, podemos antever que há aspectos que podem influenciar os níveis de participação e interacção e consequentemente a nossa percepção sobre o que é um debate muito ou pouco participado, com muita ou pouca interactividade. Naturalmente que neste contexto nos referimos a debates em espaços onde a participação é voluntária, num contexto de comunidade de profissionais de educação. Imaginamos que uma reflexão deste tipo sobre debates desenvolvidos no âmbito de uma disciplina com um grupo de alunos, seria muito diferente, já que a avaliação, nesses contextos, pode surgir como uma fonte de pressão para a participação.

Entendemos assim que o **nível de participação** pode ser olhado, tendo por base 4 dimensões:

- O **número de possíveis intervenientes**. Relacionando este aspecto com o número de intervenientes efectivo, percebemos que a relação existente no terceiro debate, apesar do universo ser francamente menor, é mais favorável, ou seja, há uma maior percentagem de pessoas do universo que participaram (ver gráfico 33).

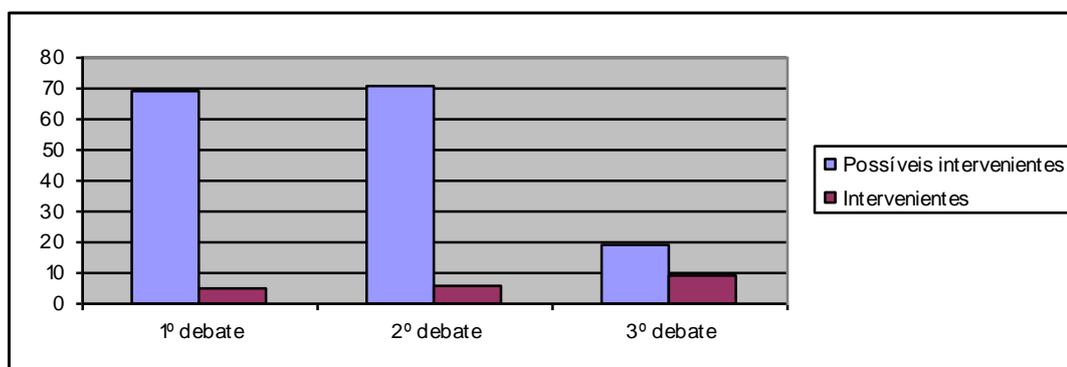


Gráfico 33 – Número de intervenientes e possíveis intervenientes nos debates

- O **número de intervenientes** efectivos na sua relação com o número de possíveis intervenientes (já descrito anteriormente);
- O **número de mensagens** que foram veiculadas pelos membros e a sua relação com, neste caso, o número de semanas em que os debates estiveram activos, reflectiu a diferença entre os 3 debates. O terceiro foi o único no qual o número de mensagens superou a perspectiva do moderador. Como já tínhamos visto anteriormente, em termos médios,

houve neste espaço de discussão 1,87 mensagens veiculadas por semana (ver gráfico 34).

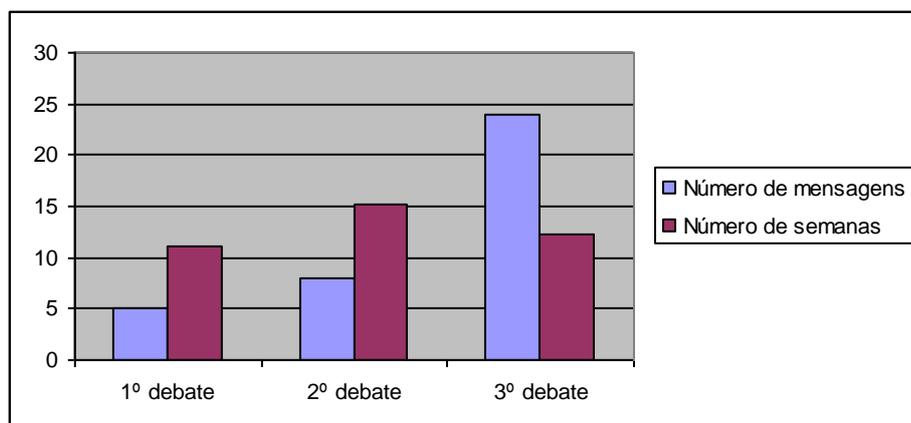


Gráfico 34 – Número de mensagens veiculadas e de semanas em que decorreu a formação

- E o **número de dias/semanas** em que decorre a discussão na sua relação com o número mensagens (já descrito anteriormente).

Tendo em conta que qualquer percepção deva ser contextualizada nas características que envolvem a actividade, julgamos que estes quatro aspectos são cruciais para uma percepção mais esclarecida sobre a definição de um nível de participação. A análise feita, apesar de se basear apenas em três debates, não possuindo por isso qualquer intenção generalista, parece revelar que o terceiro debate possui um nível de participação maior; é por isso um debate mais participado.

Relativamente aos aspectos sobre a interacção existente, poderá ser interessante analisarmos não só a totalidade das mensagens veiculadas mas também os participantes extra-moderador. Se por um lado podemos perceber de que forma cada um interagiu, por outro também podemos perceber se houve interacção entre os membros. É neste sentido que para analisar a interacção existente, teremos que ter em conta os seguintes aspectos:

- O **número de intervenientes**, tendo em conta que para existir interacção é necessário que o número de intervenientes o proporcione;
- O **número de mensagens veiculadas** que pode incluir todas as mensagens, quer sejam elas dos membros, quer sejam do moderador ou coordenador, permitindo analisar a interacção em termos genéricos.

Podemos igualmente partir apenas do número de mensagens veiculadas pelos participantes, permitindo-nos analisar as interacções entre eles.

- A **quantidade de conteúdos** que reflectem interacções existentes entre participantes, ou seja, analisando o conteúdo das mensagens, quais aquelas que respondem directa ou indirectamente a uma outra mensagem, provocação, ideia, etc. de outros participantes, independentemente da forma e hierarquia como a plataforma organiza as mensagens. Sendo, no entanto, difícil percepcionar a efectiva existência de interacção, já que uma mensagem sobre um outro contributo pode ser enviado mas não lido pelo destinatário, não completando o ciclo comunicativo, optamos por categorizar da seguinte forma: mensagens com conteúdo dirigido ao grupo, mensagens enviadas como respostas directas ao moderador, mensagens com conteúdo para participantes concretos e mensagens com conteúdo para o coordenador. Note-se que esta análise (ver gráfico 35) foi feita tendo em conta apenas as mensagens dos participantes, tendo sido excluídas as mensagens enviadas pelo coordenador ou moderadores.

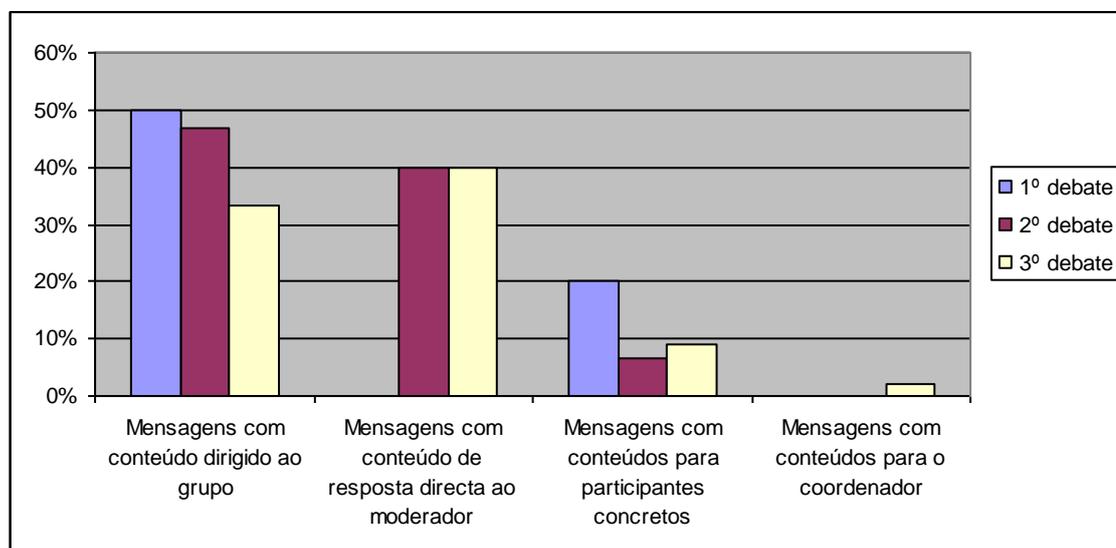


Gráfico 35 – Destinatários dos conteúdos das mensagens nos 3 debates

Embora conscientes das poucas mensagens veiculadas nos dois primeiros fóruns de discussão, percebemos um maior cuidado dos participantes em dar resposta ao pedido do (s) moderador (es) dos segundo e terceiro fóruns (este último o da formação à distância). Os conteúdos dirigidos ao grupo são uma característica importante nas três actividades, que pode revelar interacção

mas também uma quantidade de mensagens enviadas para o grupo e redigidas de forma independente de uma discussão que pudesse estar a ocorrer. Nestes três casos, de acordo com a análise, não detectamos qualquer mensagem cujo conteúdo estivesse fora do contexto ou se desviasse do tema, no entanto as poucas mensagens do primeiro fórum, revelam não responder ao pedido do moderador, optando os participantes por partilhar outras ideias e aspectos sobre o tema. Outro aspecto diz respeito às mensagens entre participantes e no âmbito do debate que parecem ser pouco expressivas. As ocorridas referem-se a curtos momentos de interacção entre participantes, como por exemplo aconteceu no primeiro fórum quando um membro partilha um documento aos restantes participantes.

- O número de dias ou semanas em que decorre o debate, ou seja, analisando todos estes aspectos podemos perceber que um fórum poderá ser, genericamente, pouco interactivo mas ter momentos específicos de grande interacção.

9.6.5 O papel do moderador

Os moderadores dos fóruns de discussão, intervenientes no “Cruzar”, ao longo do período em que esta investigação decorreu, dinamizaram três debates: dois no primeiro ano de investigação e um no segundo ano, integrado numa formação à distância.

Através da análise dos debates podemos mais facilmente perceber o quanto é necessário motivar à participação, saber quando o moderador deve intervir ou iniciar uma nova conversa ou ainda simplesmente dar por terminado o fórum. Percebemos que esta foi também uma preocupação dos moderadores ao referirem:

“Depois foi a última mensagem que as pessoas realmente acabaram por deixar de participar e então foi para finalizar o fórum e colocar alguma bibliografia que pudessem utilizar”. (Moderadora B do fórum de discussão “Portfolios que contam histórias de aprendizagem”)

“...fez-me reflectir que: “Então, quem é que deve puxar por quem?”. E acho que nós (moderadores) também temos essa obrigação. Portanto às tantas sermos mais desafiadoras talvez nestes fóruns.” (Moderadora A do fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?”)

“Por isso é que a nossa mensagem a seguir foi no sentido de valorizar cada um dos participantes” (Moderadora A do fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?”)

“Mas se calhar quem está a moderar tem que ter o cuidado de compor, enfim de equilibrar a balança.”
(Moderadora A do fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?”)

Percebemos igualmente que, na sua perspectiva, o facto de haver mais do que um moderador, no segundo fórum, ajudou na dinâmica. Julgamos que este aspecto deve-se, essencialmente, ao facto de terem sido estas as primeiras experiências de moderação à distância para estes orientadores da ESE.

“...é muito mais fácil assim com mais do que uma; dá-nos também outra segurança na resposta, não é só uma pessoa a responder mas somos três que estamos aqui, vemos o que é que uma acha e o que é que a outra acha e vamos escrevendo” (Moderadora B do fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?”)

“Preparávamos em conjunto a resposta, embora depois no Cruzar só estivesse a assinatura de uma, não das três.” (Moderadora C do fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?”)

Detectamos ainda que reflectiram sobre a importância da comunicação escrita nas mensagens veiculadas e sobre a consequência dos seus conteúdos:

“(sobre o elogio) Isso só mostra depois como a mensagem chega às pessoas e como é que vai chegar aquela participante (...) e então qual foi a reacção da pessoa que não recebeu? (elogio)” (...) “Eu acho que isso contribui para retrair” (Moderadora A do fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?”) “Se bem que o engraçado disto às vezes também é haver até opiniões divergentes.” (Moderadora C do fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?”) “E portanto isso também às vezes até fomenta e alimenta a discussão. Mas pronto, aí o elogio às vezes funciona de forma negativa” (Moderadora C do fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?”)

“Eu também não tenho conseguido. Aliás, houve uma altura em que cheguei a enviar uma mensagem mesmo, à XXXX para ela participar, aliás não fui só eu, foi a equipa, enviei um mail para todos e disse-lhes: “Atenção, lanço-lhes este desafio, participem no Cruzar, era interessante.” (Moderadora B do fórum de discussão “Portfolios que contam histórias de aprendizagem”)

“Na escrita, por vezes eu até escrevia em Word e havia alturas em que dizia – Não, hoje não vou enviar isto. Vou ler melhor, vou pensar melhor e depois envio” (Moderadora B do fórum de discussão “Portfolios que contam histórias de aprendizagem”)

“Achei que era melhor esperar ainda um bocadinho e depois escrevia melhor a mensagem e também entretanto podia aparecer alguém a participar.” (Moderadora B do fórum de discussão “Portfolios que contam histórias de aprendizagem”)

Em ambos os fóruns desenvolvidos no primeiro ano, notou-se igualmente uma necessidade por parte dos moderadores em ter a participação dos seus pares no debate, ou seja, dos restantes orientadores da ESE, que praticamente não tiveram qualquer participação:

“ao longo do tempo fui percebendo que era interessante que os supervisores também participassem (...); antes nem tinha pensado nisso (...). Era uma opinião de fora (...), no fundo falar sobre aquilo que vai observando nas salas” (Moderadora B do fórum de discussão “Portfolios que contam histórias de aprendizagem”)

“...poderiam dar (...) algumas achegas, um avanço para a frente nisto (...) pois estão tão dentro deste assunto quanto nós” (Moderadora C do fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?”)

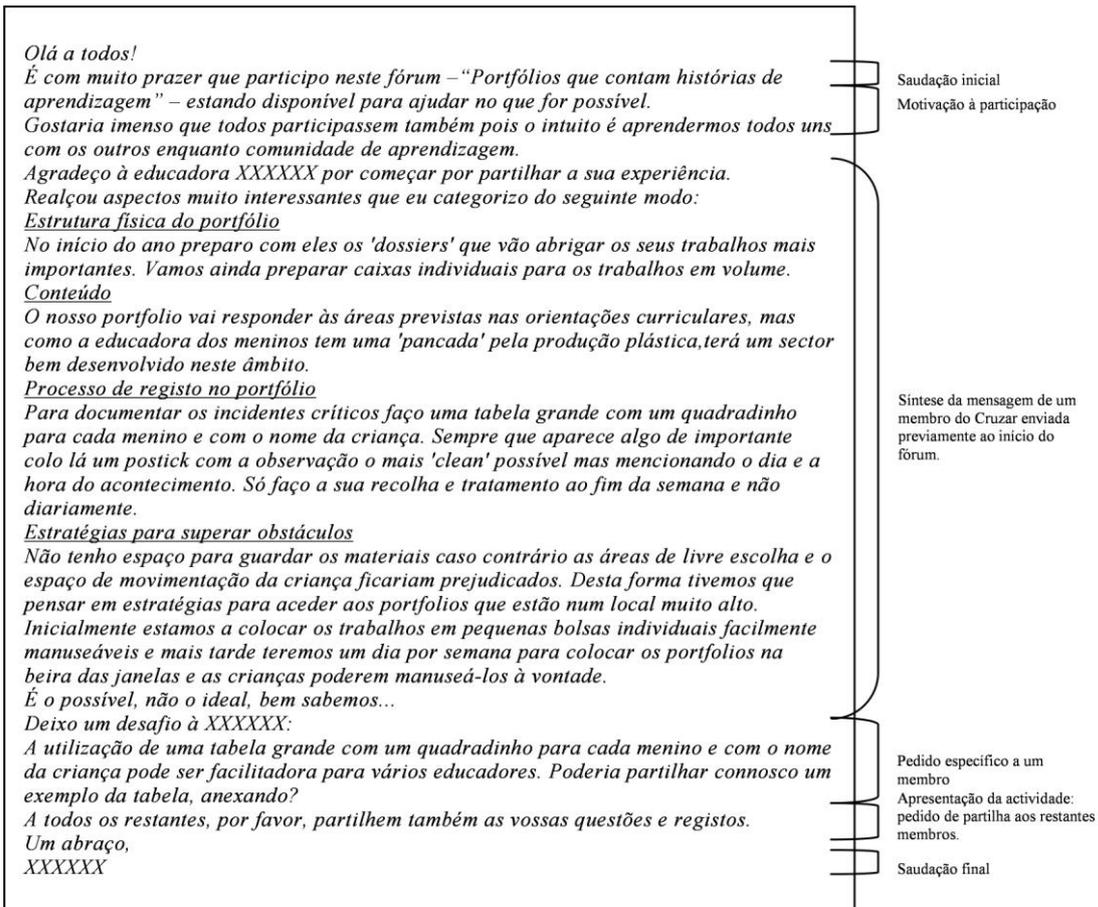
“Eu acho até que era importante que os outros supervisores também participassem mais. Eu também compreendo, eu acho que também é um bocado natural, as pessoas não sabem como hão-de colocar as mensagens. Eu senti isso muito no primeiro” (Moderadora B do fórum de discussão “Portfolios que contam histórias de aprendizagem”)

Observando mais atentamente as mensagens veiculadas e as acções dos moderadores, detectamos alguns aspectos que poderão constituir indicadores de actuação para futuras moderações. Olhemos, assim, para esses aspectos.

9.6.5.1 Uma primeira abordagem ao fórum

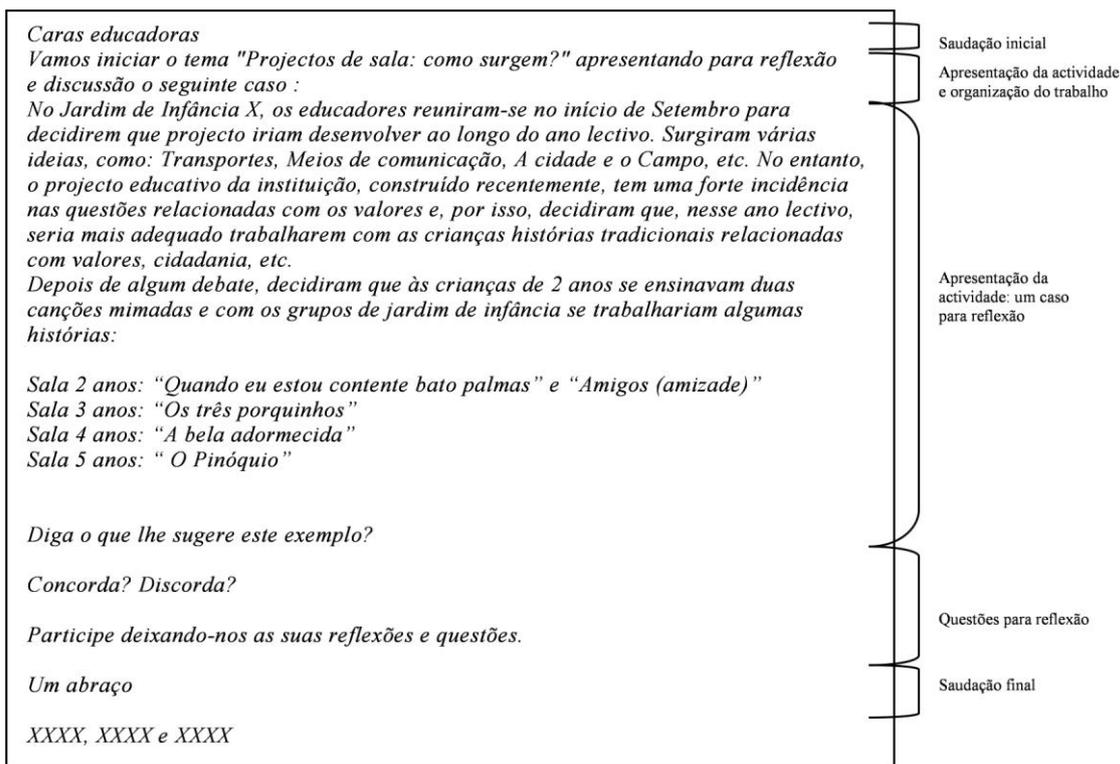
A mensagem inicial do moderador do primeiro fórum de discussão pretendia *“sobretudo levar as pessoas a participarem no fórum. No entanto, já havia uma mensagem de uma educadora e o que eu fiz também foi sintetizar o que ela tinha referido na mensagem (...), categorizando os aspectos sobre as estratégias que utilizava no processo de elaboração de portfolios e levá-la a colocar um exemplo de uma tabela que utilizava, utilizando os anexos no fórum”* (Moderadora B do fórum de discussão “Portfolios que contam histórias de aprendizagem”). Esta primeira motivação obteve resposta de 3 das 5 mensagens enviadas pelos membros.

Ao ser analisado o seu conteúdo (ver mensagem 1), percebeu-se este é composto por 6 partes: uma saudação inicial (25 palavras), uma primeira motivação à participação (25 palavras), uma síntese a uma mensagem anteriormente enviada (235 palavras), uma solicitação a esse membro para a partilha de um documento específico (37 palavras), uma solicitação à partilha dos restantes membros (13 palavras) e, por último, a saudação final (2 palavras).



Mensagem 1 – Primeira mensagem do moderador do fórum “Portfólios que contam histórias de aprendizagem”

Percebemos que a mensagem é esclarecedora e aponta uma série de aspectos em relação aos quais os membros podem fazer as suas considerações, partilhando as suas experiências, tal como o próprio moderador sugere.



Mensagem 2 – Primeira mensagem dos moderadores do fórum "Projectos de sala: como surgem?"

Este segundo exemplo de uma primeira mensagem (ver mensagem 2), aqui no âmbito do segundo fórum de discussão, teve características muito diferentes do anterior. Com uma saudação inicial (duas palavras) e uma final (duas palavras), a restante mensagem centra-se na tarefa e no tema do debate. Assim, os moderadores apresentam a actividade com uma situação/exemplo como base para o debate (154 palavras) seguido de um conjunto de questões (16 palavras). Embora com o mesmo objectivo do que a anterior, segundo os três moderadores, esta mensagem teve uma distribuição de mancha de conteúdo francamente diferente.

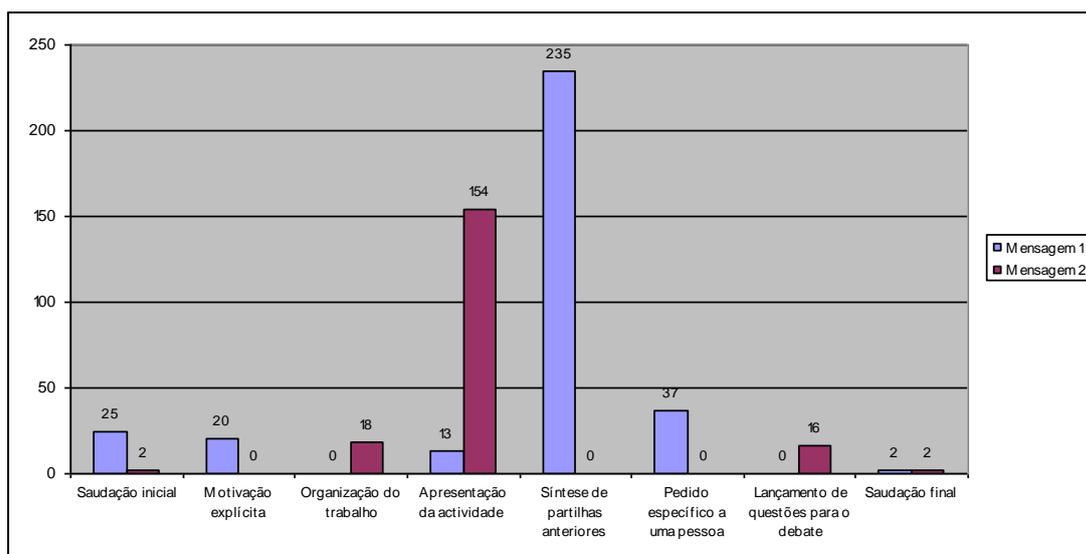


Tabela 23 – Análise das primeiras mensagens dos moderadores dos dois primeiros fóruns de discussão

Reflectindo sobre as duas mensagens (ver gráfico 58), percebemos que, embora com a mesma intenção, a sua concretização despoletou conteúdos diferentes. Enquanto que no primeiro debate a primeira mensagem de lançamento da actividade se centra num outro contributo já partilhado, por lapso, por um membro, direccionando o discurso praticamente todo sobre um só participante, a primeira mensagem do segundo debate centra-se essencialmente na tarefa, inserindo questões para o debate.

Caras Educadoras,

Bem-vindas a esta formação à distância [“Estimulação, sensibilidade e autonomia: Uma experiência de formação sobre o perfil de empenhamento do adulto”](#)

A vossa participação é fundamental para o sucesso destes “encontros”, que se irão realizar em 3 módulos:

1º Um olhar sobre os conceitos.

2º Observar e compreender o empenhamento

3º Reflectindo sobre a aprendizagem

Neste primeiro módulo que vamos iniciar, teremos duas tarefas. A primeira está já disponível e será a leitura de três textos.

Como sabem toda a dinâmica da formação tem uma área própria à qual podem aceder através do Cruzar.

Um abraço,

Clara Craveiro

Saudação inicial

Motivação para a participação e organização do trabalho

Organização do trabalho

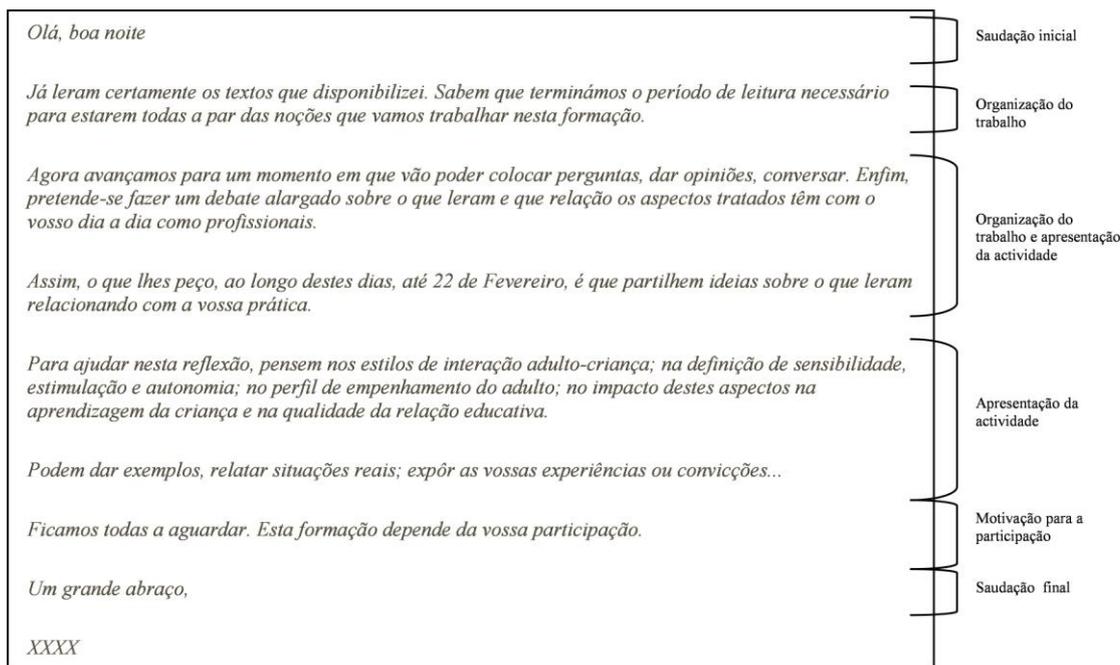
Apresentação da actividade e organização do trabalho

Organização do trabalho

Saudação Final

Mensagem 3 – Primeira mensagem do fórum da formação “Estimulação, Sensibilidade e Autonomia”

Ao contrário dos dois primeiros debates, a primeira abordagem do moderador do fórum da formação foi composta por duas mensagens (ver mensagens 3 e 4) enviadas separadamente. Na primeira o moderador optou por contextualizar o espaço dedicado à formação, dando as boas-vindas, explicando sumariamente o esquema de trabalho e pedindo que os participantes lessem um texto antes do debate. Após o período de tempo determinado para essa leitura, a moderadora envia uma segunda mensagem na qual apresenta a tarefa seguinte que será o debate propriamente dito.



Mensagem 4 – Segunda mensagem do fórum da formação “Estimulação, sensibilidade e autonomia”

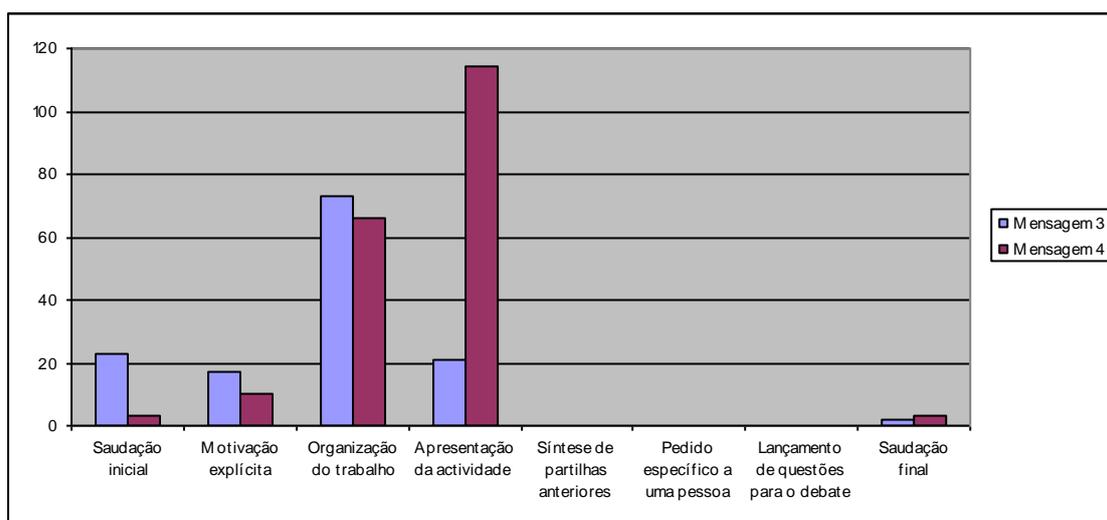


Gráfico 36 – Distribuição de conteúdo nas duas mensagens iniciais de lançamento do debate do fórum da formação “Estimulação, sensibilidade e autonomia”

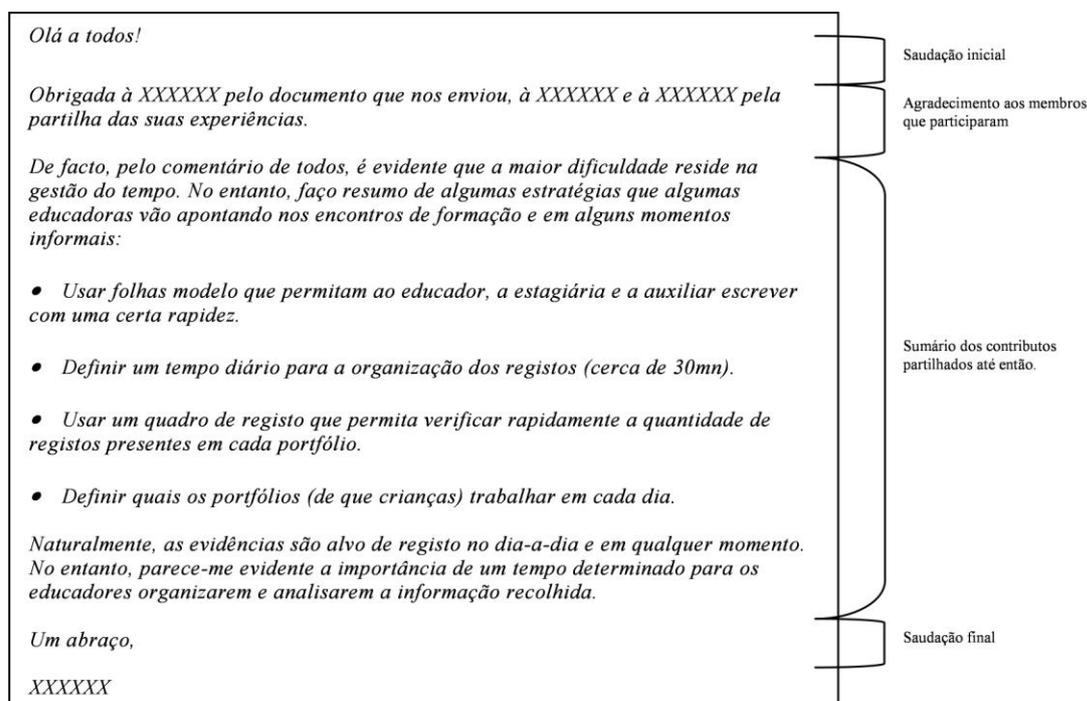
No caso da primeira mensagem do fórum da formação à distância (ver gráfico 36), nota-se uma grande ênfase dada às questões de organização das actividades. Não é de estranhar este facto já que o debate insere-se numa formação composta por outras actividades, no entanto este é um aspecto interessante a ter em conta na construção de uma mensagem a um grupo, principalmente se constituir a primeira abordagem.

9.6.5.2 As mensagens intermédias

Por diversas ocasiões os moderadores sentiram necessidade de fazer sínteses intermédias. Estas situações ocorreram em alguns momentos específicos, tal como os próprios moderadores referiram, por exemplo:

“...eu vi que estavam a focalizar-se na questão do tempo (gestão do tempo da construção de portfólios) e eu procurei fazer aqui uma síntese das estratégias que poderiam utilizar.” (Moderadora B do fórum de discussão “Portfólios que contam histórias de aprendizagem”)

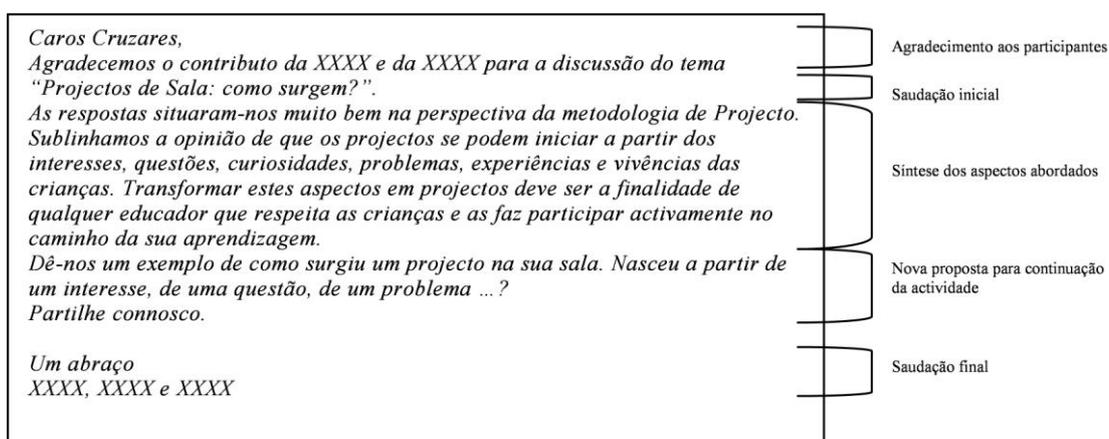
No primeiro fórum, após o período inicial com um foco de interacção, o moderador lança uma mensagem com um sumário dos contributos (ver mensagem 5). Segundo o moderador “*serviu para agradecer às educadoras que tinham partilhado*” e para “*fazer um resumo de algumas estratégias que as educadoras foram apontando*” (Moderadora B do fórum de discussão “Portfólios que contam histórias de aprendizagem”).



Mensagem 5 – Mensagem do moderador do fórum de discussão “Portfólios que contam histórias de aprendizagem”

É curioso referir que a mensagem 5 não possui qualquer conteúdo com o objectivo de relançar ou criar algum seguimento ao debate. Possui sim um primeiro momento de saudação (3 palavras), um agradecimento às pessoas que participaram até então (18 palavras), uma síntese dos aspectos abordados (131 palavras) e uma saudação final (2 palavras)

Num outro exemplo de uma mensagem intermédia (ver mensagem 6), o moderador para além de agradecer e sintetizar os contributos passados, apresenta um novo pedido de participação. É pois uma mensagem de finalização de um tema e relançamento de outro.



**Mensagem 6 – Síntese intermédia dos moderadores do fórum de discussão
"Projectos de sala: como surgem?"**

Neste caso, a totalidade da mensagem é mais curta e nela, o conteúdo de síntese de partilhas anteriores ocupa uma área mais restrita dando lugar a um espaço para motivar à participação com uma nova proposta.

No terceiro debate percebemos que a estratégia do moderador teve em conta uma abordagem mais personalizada no que diz respeito às sínteses. Por outro lado, parece ter optado pela estratégia de centrar os conteúdos nas mensagens separadamente, ou seja, cada mensagem parecia ter um só objectivo: ou síntese ou proposta de actividade, separando assim estas duas abordagens. Após o início do debate, ao longo de todo o período em esteve aberto, a moderadora enviou várias mensagens de síntese dos aspectos partilhados até então, tal como o exemplo seguinte (Ver mensagem 7):

Estimada XXXX e educadoras cooperantes participantes neste Fórum

XXXX, começo por agradecer a sua participação e dizer-lhe que é muito bom tê-la neste grupo de formação.

Antes de responder à sua primeira pergunta, gostaria de lembrar que para que uma situação de aprendizagem seja de qualidade é necessário que várias componentes estejam satisfeitas e que não se esgotam, obviamente, nas noções apresentadas nos textos 1,2 e 3.

Mas, quando a nossa óptica de qualidade se realiza através do conceito de empenhamento, teremos de nos centrar nos três aspectos da interacção: sensibilidade para com as crianças; estimulação das crianças, e ainda, a possibilidade das crianças terem um adequado nível de autonomia. Ou seja, é importante que em situações de aprendizagem estejam presentes os três aspectos, pois são complementares e fundamentais num contexto educativo onde a interacção adulto-criança se pretende de qualidade. É interessante referir que resultados de investigações efectuadas indicam que estes três aspectos poderão ser os mais importantes da interacção-criança num contexto educativo (Bruner, 1996; Vygotsky, 1972; Donaldson, 1978; Rogers, 1983; Athey, 1990 in Dossier DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, Lisboa: ME:DGIDC)

Em relação à sua segunda pergunta, como é referido no texto 1, o Projecto DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias) foi adaptado a nível nacional por uma equipa de trabalho que a DGIDC (anteriormente, denominada DEB - Direcção do Ensino Básico) constituiu, coordenada cientificamente pela Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho. Creio que, neste momento, as Escalas são pertença da DGIDC e dos docentes/investigadores/educadores que a DGIDC formou.

O Projecto DQP é um referencial muito completo e que não inclui só as Escalas, por isso necessita, antes de ser utilizado, que a pessoa tenha formação. Nomeadamente, as Escalas exigem preparação e treino. Não é objectivo desta Formação à Distância preparar os educadores para aplicarem as Escalas, nem tão pouco fazer treino disso (mas poderemos pensar nisso para uma formação presencial de algumas horas). Pretende-se, antes, dar a conhecer e reflectir com os educadores sobre os estilos de interacção baseados na Sensibilidade, Estimulação e Autonomia. É que, este referencial é muito rico e possibilita uma enorme diversidade de utilizações.

À parte estas curiosidades, e para responder mais especificamente à sua pergunta, os itens da Escala de Empenhamento está disponível num artigo de: Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. In Revista do GEDEI – Infância e Educação – Investigação e Práticas nº 1, pp.153-173 (vale a pena comprar as revistas do GEDEI). A Escala de Empenhamento, também se encontra descrita em: Craveiro, Clara (2007). Formação em contexto: Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho – IEC

Obrigada, continue a participar e disponha sempre.

Um grande beijinho,

Mensagem 7 – Exemplo 1 de síntese intermédia do moderador do fórum da formação “Estimulação, sensibilidade e autonomia”

Percebemos que aqui o objectivo é dar resposta às questões específicas levantadas, ocupando uma área de 420 palavras. Respondendo aos participantes em vários momentos, quando foi necessário relançar o debate, o moderador optou por ocupar toda essa mensagem com esse objectivo. Esta mensagem foi enviada 3 dias após a anterior e reflecte bem, na sua estrutura, o relançamento da discussão (ver mensagem 8):

Cara XXXXX

Obrigada pela sua participação. Gostava, ainda, de a desafiar, **a si e a todas as educadoras participantes deste Fórum**, a reflectir connosco sobre a importância do educador criar um estilo de interacção, adulto-criança, baseado na sensibilidade, estimulação e autonomia. Pela sua/vossa experiência, que impacto é que esse ambiente tem sobre as crianças, quer em situações de actividades orientadas pelo adulto, quer em situações de actividades livres ou informais?

Para ajudar, recordo apenas as definições que dei em mensagem anterior:

Em relação à **Sensibilidade** o adulto:

“Adopta um tom de voz positivo; faz gestos corporais positivos e estabelece contacto visual; é carinhoso e afectuoso; respeita e valoriza a criança; encoraja e elogia; mostra empatia com as necessidades e preocupações da criança; ouve a criança e responde-lhe; encoraja a criança a ter confiança”

Quanto à **Estimulação**, o adulto:

“Tem energia e vida; coaduna-se com a situação; responde às capacidades e interesses da criança; motiva a criança; estimula de forma rica e com clareza; estimula o diálogo, a actividade ou o pensamento; partilha as actividades da criança e dá-lhes relevo”

Em relação à **Autonomia**, o adulto:

“Permite à criança escolher e apoia a sua escolha; dá à criança oportunidades para fazer experiências; encoraja a criança a ter ideias próprias e a assumir responsabilidades; respeita os juízos feitos pela criança sobre a qualidade do trabalho que fez; encoraja a criança a resolver os conflitos”

(Oliveira-Formosinho, J., 2000. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. In Revista do GEDEI – Infância e Educação – Investigação e Práticas nº 1, pp. 170)

Pensem num estilo de interacção diferente, oposto ou contrário?

XXXX, dê-nos exemplos da sua prática, se preferir. Este desafio destina-se, também, a todas as educadoras que participam neste fórum de formação.

XXXX, na sua mensagem, pede bibliografia sobre creche. Está a referir-se ao tema desta formação: “Sensibilidade, estimulação e autonomia - Empenhamento do adulto”? Ou deseja indicações bibliográficas genéricas? Quer concretizar melhor o seu pedido para que eu possa ajudá-la?

Um grande abraço,

XXXXX

Mensagem 8 - Exemplo 2 de síntese intermédia do moderador do fórum da formação “Estimulação, sensibilidade e autonomia”

Outro aspecto particularmente interessante relaciona-se com a relação das actividades com a prática. Já tínhamos percebido no período exploratório esta importância. Aqui notamos também a necessidade de se abordarem os conteúdos teóricos mas fazendo sempre uma referência à prática efectiva dos educadores. Nesta mensagem nota-se a preocupação do moderador nessa relação quando solicita exemplos concretos da prática. No entanto, tendo tido a participação nos dias seguintes de um elemento apenas, a moderadora insiste e lança uma nova mensagem na qual dá uma

ainda maior ênfase à nova proposta de partilha, optando aqui por utilizar o estilo de formatação “negrito” para salientar exactamente o que se pretende daqui para a frente (ver mensagem 9).

Olá à XXXXX e a todas as educadoras participantes neste Fórum

XXXX, é muito bom ter-te conosco a colaborar nesta formação, obrigada. A tua interpelação não tem uma resposta fácil, por isso vou tentar apoiar a reflexão que nos desafia a fazer, dizendo que:

*Segundo Laevers (2004) é possível perceber **padrões individuais** de intervenção ou estilos de interacção do educador nas situações do quotidiano da prática. Por exemplo, Há educadores que são estáveis na sua atitude de autenticidade, carinho, empatia, apreço e confiança na relação com a criança (Rogers, 1985). Há educadores que sistematicamente têm uma atitude de entusiasmo, desafio e motivação, no que diz respeito a efectivar a aprendizagem e o conhecimento das crianças. Há educadores que revelam um constante modo de agir que incentiva a acção, a iniciativa, a desenvoltura da criança nas situações do dia a dia do Jardim de infância. Alguns educadores mostram estes padrões individuais de intervenção, **OUTROS NEM TANTO.***

Mas, gostava que reflectissem ainda um pouco mais sobre isto, por isso peço-lhes que façam este exercício comigo:** Pensem na vossa actual estagiária finalista, agora reconheçam o tipo de atitudes, anteriormente descritas, nela. Agora, pensem noutras estagiárias que tiveram e procurem lembrar-se das mesmas atitudes nelas. Neste momento, devem estar a pensar a estagiária X era muito carinhosa, meiga, tinha uma relação muito estável e sensível para com as crianças. A estagiária Z era um pouco ríspida, gritava, impedia, por vezes, as crianças de dizerem o que pensavam e valorizava pouco ouvi-las. **Conseguem visualizar estes estilos de interacção?** E a estagiária K estava sempre entusiasmada, motivava e estimulava as crianças com perguntas, com interpelações. Por outro lado, à estagiária H era preciso dizer-lhe para criar desafios às crianças e para mostrar uma atitude menos monótona. **Tenho a certeza de que estão a lembrar-se, como eu, de situações deste género.** E, a estagiária P que constantemente fazia as crianças agirem com iniciativa, autonomia e responsabilidade. Enquanto a W substituíra a criança, antecipava-se em inúmeras situações e parecia não considerar a competência das crianças. **Todas nos recordamos e identificamos características destas em estagiárias que conhecemos.

*Como sabem, Laevers (1994) sistematiza essas qualidades do educador em três dimensões do seu comportamento: sensibilidade, estimulação e autonomia. E, Pascal e Bertram (2004) afirmam que essas qualidades podem ser resumidas no conceito de empenhamento. Estes autores afirmam que alguns educadores têm estilos de interacção muito próximos da sensibilidade, estimulação e autonomia máxima, (quase de uma forma natural), **enquanto outros não.** Consequentemente, é fundamental que os educadores, não só, tomem consciência destas suas atitudes, como também, aqueles que não as possuem, as trabalhem em si próprios. Esta sugestão dos autores fundamenta-se no facto de que o empenhamento (sensibilidade, estimulação e autonomia) é um factor de qualidade na educação pré-escolar e é uma base essencial no processo de aprendizagem da criança, como referem os textos 1, 2 e 3.*

Tomar consciência desta problemática é, como já perceberam, também, um dos objectivos desta formação à distância.

*Espero ter ajudado na reflexão relacionada com as dúvidas que a educadora Ana Correia da Silva colocou, mas mais importante serão as achegas que as educadoras participantes nesta formação lhe possam dar sobre o assunto. **Como inspiração fica o exercício que fizemos, anteriormente. Por isso, sugiro que dêem exemplos de estagiárias ou auxiliares de educação, que conhecem ou conheceram. Relatem as qualidades pessoais dessas pessoas e mostrem algo mais sobre os padrões individuais de intervenção que, de facto, é a questão que a educadora XXXX nos deixou como interpelação.***

Contamos com os vossos relatos, eles são preciosos nesta dinâmica de formação.

Até breve,

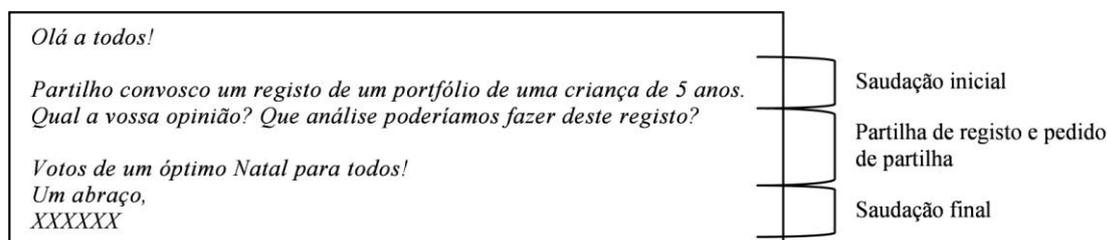
XXXX

Mensagem 9 - Exemplo 3 de síntese intermédia do moderador do fórum da formação “Estimulação, sensibilidade e autonomia”

É curioso perceber nestas três mensagens um crescendo intencional de força na motivação que se reflecte, não apenas pelo conteúdo da mensagem em si, nomeadamente a quantidade e distribuição de texto, mas também por formatações distintas obrigando o utilizador ao desvio e concentração do olhar em frases específicas do texto.

9.6.5.3 O real e o virtual

Num debate on-line há aspectos aos quais o moderador deve atender, nomeadamente na relação entre o mundo presencial e uma actividade à distância. O tempo, numa perspectiva anual, é um dos factores em relação ao qual devemos dar especial atenção. Na prática, momentos como férias, época de Natal, feriados, etc. podem não ter a mesma conotação, num relacionamento à distância, em termos do tempo que ocupam na vida de cada um. Um dos exemplos disso mesmo aconteceu num dos fóruns (ver mensagem 10). A mensagem que se segue não solicita, directamente, mais contributos nem avança com qualquer questão de discussão. Numa mensagem cujo objectivo era incentivar à participação, conforme foi referido pelo moderador, este opta por partilhar um documento aos membros do “Cruzar” e deseja Feliz Natal.



Mensagem 10 – Mensagem do moderador do fórum de discussão “Portfólios que contam histórias de aprendizagem”

A questão que se coloca aqui é que a referência ao Natal ser feita 9 dias antes do próprio dia festivo, podendo, de alguma forma, fazer transparecer que, de antemão, se prevê que ninguém irá contribuir com qualquer mensagem para o fórum nos dias seguintes e até ao Natal. Mas porque aconteceu isto? O dia em que esta mensagem foi enviada coincidiu com o dia de festa de Natal da própria instituição de ensino superior, na qual o moderador é docente. A partir desse dia os alunos iniciam um período de férias e os professores também entram num período de redução de trabalho muito evidente. Neste sentido, pareceu haver uma associação do acto e dos acontecimentos presenciais a uma realidade à distância que pode continuar a existir independentemente dos acontecimentos.

Esta situação em particular levanta-nos uma série de questões sobre o tempo. O tempo presencial deve ser olhado de forma diferente do tempo à distância, ou seja, embora na ESE os alunos iniciem as suas férias por esta altura, as crianças comecem a frequentar menos os Jardins de Infância, os professores, a partir desta data, deixem de estar tão presentes na ESE, não significa que a interação on-line deva também ter um intervalo. Aliás, parece-nos de todo desaconselhado que tal aconteça, já que criará interregnos nos debates e desmotivação para a participação. Digamos que a interação à distância através da Internet, pelas próprias características do recurso, obriga a um olhar diferente para com a gestão do tempo. O dia e a noite não têm linhas tão vincadas como no nosso dia-a-dia, dias de trabalho e férias não são tão relevantes, permitindo que a qualquer hora um membro possa aceder ao “Cruzar”.

Por outro lado, analisando o **tempo ao longo do dia** apercebemo-nos de várias mensagens, quer de moderadores, quer de membros cuja saudação era “*Boa-noite*”. Esta perspectiva de registo deste tipo de saudação relaciona-se, naturalmente com a do próprio autor e com o momento em que ele redige a mensagem mas não existe qualquer certeza de quando os outros membros irão abrir a sua caixa do correio. Podendo isso acontecer em qualquer parte do dia, significa que eu poderei abrir uma mensagem de manhã que começa com “*Boa-noite*”. Este é outros dos aspectos a ter em conta. As mensagens que escrevemos não são para nós, são essencialmente para os outros, pelo que devem respeitar a liberdade de abertura e de leitura do destinatário, dando indicações correctas ou mais inócuas como seria mais aconselhável neste caso.

Um outro aspecto refere-se à forma como à distância nos referimos a este ou aquele participante, a esta ou aquela mensagem. Presencialmente o simples virar a face para uma pessoa indicia que lhe estamos a prestar atenção, ou porque estamos a ouvi-la ou porque lhe queremos dizer algo e assim alertamo-la para um eventual início de discurso. A plataforma, embora organize as mensagens de forma hierarquizada, não permite, de forma fácil que percebamos de imediato quem responde a quem apenas pela organização das mensagens. Neste sentido, os moderadores assim como os participantes, optaram por uma série de estratégias que permitia aos restantes leitores localizarem-se no debate:

A **saudação inicial** é a primeira forma de reconhecimento do leitor para saber a quem se dirige a mensagem recebida. De forma a organizar a sua análise, agrupamo-las segundo o tipo e em cada um registamos exemplos concretos utilizados:

Genéricas: “Caras Educadoras”, “Olá”, “Olá Cruzares” ou “Olá a todas”

Personalizadas: “Olá XXXXX” ou “Cara XXXXX”

Mistas: “Olá XXX e todas as educadoras participantes deste fórum” ou “Estimada XXXX e educadoras cooperantes participantes neste fórum”.

Percebemos que ao longo dos três debates os moderadores utilizaram, de formas diferentes, estes três tipos de saudação, segundo a quem se dirigem. Enquanto que no primeiro e no segundo debate as saudações dirigiram-se essencialmente ao grupo todo, tendo sido mais genéricas, no terceiro debate houve a utilização de outras estratégias como o envio de respostas dirigidas especificamente a determinados membros ou mistas. Como já vimos anteriormente tratavam-se de sínteses e reflexões decorrentes das participações.

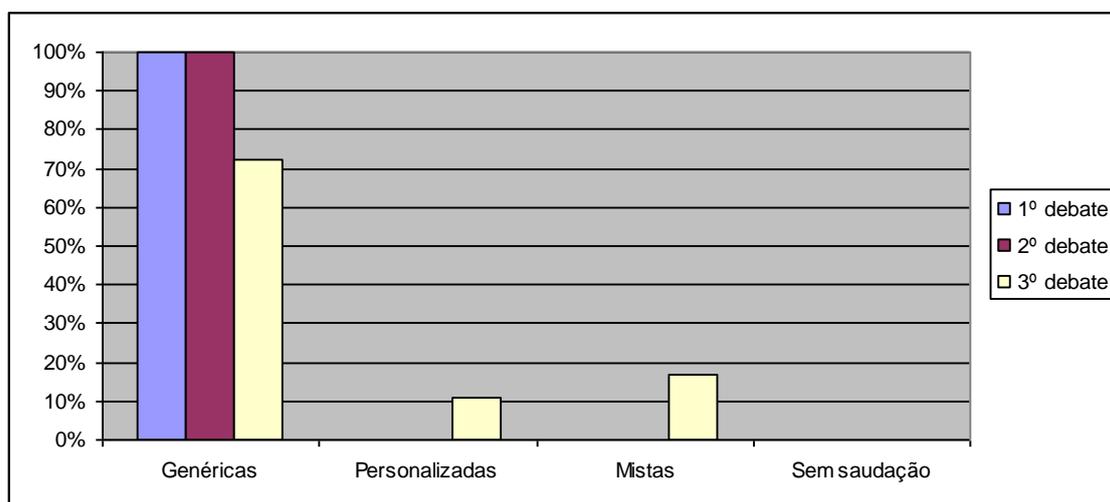


Gráfico 37 – Tipo de saudação utilizada pelos moderadores nas suas mensagens

Curiosamente ao analisar as saudações registadas pelos membros (ver gráfico 37), percebemos que no terceiro debate estas parecem reflectir o comportamento do moderador utilizando vários tipos de saudações e, por consequência, tendo as mensagens como objectivo dirigir-se a pessoas distintas.

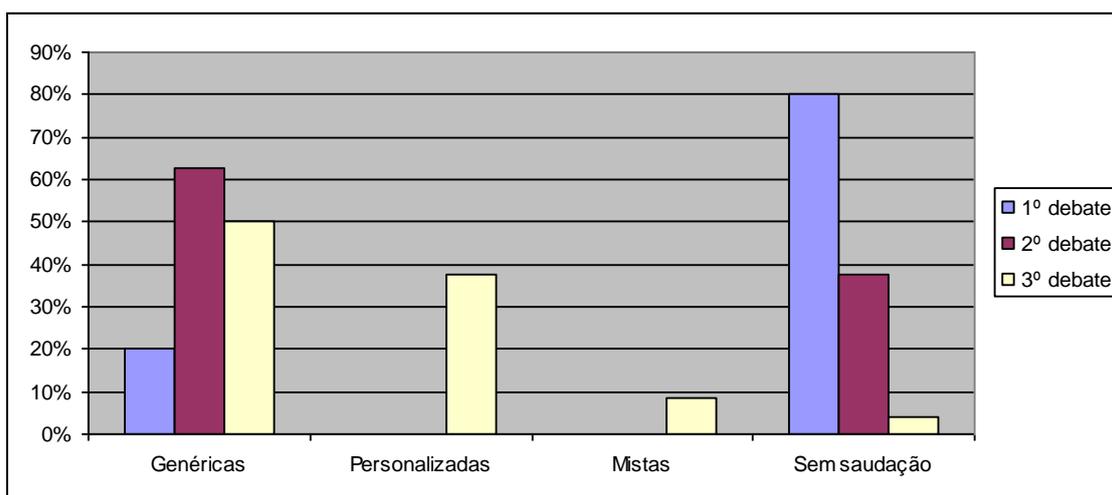
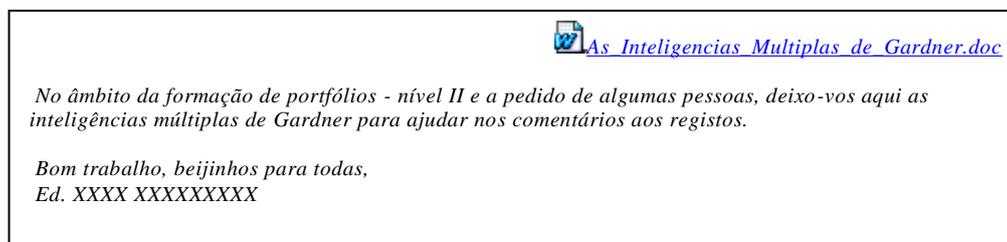


Gráfico 38 – Tipo de saudação utilizada pelos membros nas suas mensagens

Nos restantes debates, os membros mantêm a lógica de envio de mensagens com saudações genéricas mas também enviam mensagens sem qualquer saudação inicial (ver gráfico 38). Algumas destas mensagens tratam-se efectivamente de contributos específicos de resposta a um membro o que, eventualmente poderia antever que um participante mais distraído tivesse alguma dificuldade em perceber o fio condutor do debate. No entanto, em todas elas detectamos que os autores optam por deixar claro para quem se dirigem no próprio corpo da mensagem, como o exemplo seguinte (ver mensagem 11):



Mensagem 11 – Mensagem de um membro no fórum de discussão “Portfólios que contam histórias de aprendizagem”

Neste caso, embora não haja qualquer saudação, é perceptível de que se trata de uma partilha para todos decorrente de uma formação presencial incluída no plano de formação para os profissionais cooperantes.

Ainda relacionado com estas questões e nos dirigirmos a todos ou a alguém em especial sem a possibilidade de transmitirmos essa intenção com o olhar ou gestos, uma situação contrária ocorreu com uma mensagem do moderador que desejou boas-vindas por duas vezes em duas mensagens distintas. Não havendo qualquer problema em o

fazer, é importante percebermos porque o fez. O terceiro fórum como sabemos decorreu de uma formação à distância. A primeira mensagem de boas-vindas da moderadora (ver mensagem 12) teve como objectivo acolher todos aqueles que se tinham inscrito até ao momento.

Caras Educadoras,

Bem-vindas a esta formação à distância **“Estimulação, sensibilidade e autonomia: Uma experiência de formação sobre o perfil de empenhamento do adulto”**

(...)

**Mensagem 12 – Excerto de mensagem de boas-vindas no fórum da formação
“Estimulação, sensibilidade e autonomia”**

Após este momento, mais 3 membros inscreveram-se não tendo recebido na sua caixa do correio esta primeira mensagem. O moderador com a intenção de dar as boas-vindas também a esses novos elementos iniciou a sua segunda mensagem com a seguinte mensagem (13):

Caras educadoras

Bem-vindas à formação à distância sobre "Sensibilidade, Estimulação e Autonomia - perfil de empenhamento do adulto".

(...)

**Mensagem 13 – Excerto de mensagem de boas-vindas no fórum da formação
“Estimulação, sensibilidade e autonomia”**

Na perspectiva do moderador esta actuação parece fazer sentido. Numa sala de aula quando chegam mais elementos à sala o redireccionar do nosso olhar para a porta e a verbalização de boas-vindas a essas pessoas específicas, fariam com que todos os elementos do grupo entendessem que aquele acolhimento apenas se referia a determinadas pessoas. À distância os membros já inscritos não possuem qualquer percepção de que há novos inscritos. Na sua perspectiva o moderador desejou a cada um as boas-vindas por duas vezes, o que efectivamente não tinha intenção. Aliás, os novos membros e para os quais a mensagem se dirigia, poderão ter entendido que aquelas boas-vindas seriam para todos. A percepção de que já existia gente naquele espaço e que depois chegaram mais 3 elementos poderá, muito provavelmente, não ter sido entendido por todos com a excepção do moderador.

As **alusões a actos característicos de uma situação presencial** evidenciados na escrita de uma mensagem num fórum pode criar situações interessantes e que reflectem muitas vezes o à vontade do membro para com a plataforma e para com a actividade em si. A redacção de uma mensagem ao grupo que termina com “*Agora dei conta do quanto já escrevi. Se calhar fui um bocado maçadora e fico sem ter a certeza de ter sido clara. Gostava de ter reacções à minha "prosa" e de conhecer outras opiniões.*”, reflecte uma lógica de escrita muito mais relacionada com a prática da oralidade. A autora sabe que se quisesse poderia apagar, reescrever mas optou por não o fazer. Por outro lado, quando o discurso flui acontece por vezes os participantes, mesmo que momentaneamente, deixarem de inserir saudação ou assinatura. Esta atitude pode reflectir um envolvimento por parte do participante nos conteúdos e actividade e igualmente uma proximidade com a oralidade. Embora ainda não tenhamos muitas evidências deste aspecto nas actividades, houve um momento em que isso aconteceu no primeiro debate, no qual um membro registou duas mensagens sem qualquer saudação formal (ver mensagens 14 e 15).

Como surgem os Projectos?

A meu ver podem surgir das formas mais variadas. Impulsionados por uma avaliação diagnóstica sustentada em múltiplas leituras do espectro educativo e registada em evidências fundacionais e reflexões pedagógicas. Arrojadados pela crista da onda, quando são produto de um intenso momento individual e/ou grupal que cristaliza uma emoção, uma ideia, um sentimento, numa marca temporal indelével, com francas hipóteses de atingir uma praia de múltiplos recursos e experiências vivificadas.

A partir de uma rotina que prende todas as atenções e a redimensiona. Através das saídas que ficam na memória, das narrativas familiares, da cultura de um ambiente específico e, por aí fora...

Por trás de tudo isto, apercebemo-nos de estar no bom caminho - já que, ouvimos-escutando, vemos-observando, conhecemos-sentindo: A vontade e o interesse autêntico dos nossos meninos(as).

Tenho um Projecto de sala, que está agora a chegar a uma fase de conclusão, na medida em que se foi abrindo e diferenciando e tem agora os seus dias contados, não vá transformar-se num monstrozinho científico, aniquilador do entusiasmo que lhe deu a vida. É importante saber quando atingimos o 'ponto culminante', para que, como todo o processo lógico determina, não deslizemos a um 'ponto de saturação'.

As crianças da minha sala tinham, no início deste ano lectivo, 3, 4, 5 e 6 anos. Há dois meninos que por necessidades educativas especiais repetiram este tempo de educação pré-escolar. Agora são já meninos de 4, 5, 6 e 7 anos. Um grupo diverso, muito vivo, inteligente e pró-activo, com alguns actos de travessura e desafio, como é característico de crianças à descoberta.

No momento das novidades e quando se falava da vida familiar as crianças mencionavam os seus bichinhos de estima. O M. não perdia a oportunidade de referir o 'Flash' cão travesso, meigo e de muitas aventuras no quotidiano. A B. tinha, por coincidência, a Bianquita, cadela branquinha com uma mancha negra no olho direito, olhos inteligentes e expressivos que 'falava' com o resto da família sem precisar de palavras. A BM. fez questão de trazer o seu coelho branco, angora, que provocou admiração e um grande entusiasmo.

Como o grupo é decidido nas suas paixões, foi mobilizando os pais para os seus interesses, fazendo com que, os mais renitentes, (a esforçar-se por explicar aos meninos que viviam em apartamentos e não dava nada jeito aumentar o agregado e o trabalho quotidiano com um 'pet'), se viram, maravilhados, a comprar hamsters e peixes de água fria, adoptando também alguns insectos (formigas e joaninhas), observando, nos passeios de fim de semana, ou na visita à terra dos avós, toda a bicharada que cruzava as suas vidas.

Daqui ao enamoramento e respeito pelos nossos bichinhos foi uma consequência natural e partilhada.

A sala e as tarefas diárias foram revelando este culto. Aos pacíficos e belos peixinhos 'O Kiko e o Laranjinha' seguiram-se as argiolas, os pássaros do Amor: 'O Pirolito e a Chiquinha'. Chegaram depois as tartaruguinhas 'Tim Tim e Lulu'. A 'Joana Bela' uma joaninha lindíssima, que passou a habitar o nosso copo-lupa, tinha uma dieta difícil de cumprir, de pulguinhas de roseira. Foi uma canseira pois quando não se conseguia tal petisco tínhamos que lhe oferecer um algodão embebido em água levemente açucarada para não a perdermos. Depois a M.J. trouxe as larvas dos bichos da seda, que estão já na fase do casulo, e nos espantam pelo muito que comem e pela sua magnífica obra - toda em seda???

Estamos a iniciar a nossa Quinta de Formigas mas temos muito que investigar para as mantermos felizes e laboriosas.

A sala 8 do nosso II tem agora muita vida, muita cor e muitos sons. Os Nossos Bichinhos como chamamos ao Projecto dão trabalho, alegria, experiências renovadas e saberes múltiplos a todos nós.

Desses saberes e conhecimentos falaremos noutra altura... É uma coisa da cabeça da educadora que vive o processo e lhe vai entretecendo as pontas.

Anexo a página do Nosso Jornal, que segue por e-mail para os Pais e em suporte de papel para quem não é dado às tecnologias.

*Um abraço Amigo,
XXXX*

Mensagem 14 – Mensagem 1 de um membro no fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?”

Estou a tentar enviar o anexo com a página do jornal.

Abraço amigo

Virgínia

Mensagem 15 – Mensagem 2 de um membro no fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?”

Nas mensagens anteriores foi perceptível o objectivo e o conteúdo sem ter necessitado de fazer qualquer tipo de saudação. Aliás, na segunda mensagem (ver mensagem 15), entendida, muito provavelmente, como a continuação da primeira, a autora optou por não registar o seu nome, deixando esta tarefa a plataforma.

9.6.5.4 Os moderadores como formadores

Analisando as experiências dos moderadores, percebemos que, na sua perspectiva, este envolvimento no projecto resultou num momento de aprendizagem sobre o seu papel como formadores, evidenciando este aspecto nas entrevistas, quando referem:

“... eu acho que o fórum também me ajudou, de certa forma, a preparar depois as formações. Algumas questões, o que se ia debatendo ali no fórum, também me ajudou nas formações, por exemplo relativamente à questão do tempo (na construção dos portefólios). Esta é a grande questão que colocam sempre, é a gestão do tempo; têm dificuldade, não têm tempo para trabalhar os portefólios”. (Moderadora B do fórum de discussão “Portefólios que contam histórias de aprendizagem”).

E ainda:

“as formações também nos consciencializam de que tinha que trabalhar aquele problema. Por outro lado, as formações também me davam indicadores sobre o que se poderia falar no fórum, apesar eu ter sentido não ter muita facilidade em comunicar com elas a este nível porque não participavam; às vezes eu estava à espera que participassem mais e sentia que a conversa tinha ido mais além porque não havia respostas; também achei que o meu papel lá no fórum era servir de mediadora, não era propriamente estar ali a dar as respostas todas. (Moderadora B do fórum de discussão “Portefólios que contam histórias de aprendizagem”).

9.6.6 O envolvimento e a motivação para a participação

Ao longo de todo o processo de investigação foram implementadas uma série de estratégias de motivação para a participação e, conseqüentemente para o envolvimento de cada um nas actividades e dinâmicas. As estratégias utilizadas foram diversificadas pelo que interessa olhar para cada uma delas para podermos perceber, por um lado de que forma as explorámos e por outro como resultaram na prática.

9.6.6.1 Sessões presenciais

Tínhamos já visto, no período exploratório, a necessidade de dinamizar sessões presenciais de forma a, não só motivar os membros para a participação mas também criar momentos de envolvimento dos membros com a comunidade em que estão inseridos. Estes foram feitos no âmbito do plano de formação de cooperantes e concretizadas em duas reuniões ao longo, apenas, do primeiro ano de investigação. Ao longo do primeiro ano lectivo foram várias as formações organizadas especificamente para os orientadores cooperantes e, entre eles, houve as relacionadas com este projecto: “Cruzar Saberes I” e “Cruzar Saberes II” (ver tabela 24).

Data	Formação	Presenças
09.10.2007	Portfólios de crianças – nível inicial – Parte I	26
23.10.2007	Cruzar saberes I	17
25.09.2007	Ética profissional	27
16.10.2007	Creche – Identidade e currículo	32
06.11.2007	Projecto Educativo	42
13.11.2007	Formação Cristã	20
20.11.2007	Portfólios de crianças – nível avançado – Parte I	28
08.01.2008	Inteligência emocional ao serviço da gestão de conflitos	20
22.01.2008	Aprendizagem cooperativa	35
12.02.2008	Portfólios de crianças – nível inicial – Parte II	14
19.02.2008	Portfólios de crianças – nível avançado – Parte II	25
01.04.2008	Problemas de comportamento	36
13.05.2008	Cruzar saberes II	6

Tabela 24 - Calendário de formações para educadores cooperantes

O Cruzar Saberes I (ver anexo 13) decorreu no início do ano lectivo e teve como principal objectivo envolver os membros na escolha dos temas a debater on-line e, conseqüentemente, na abertura de fóruns de discussão. Nesta primeira sessão presencial de orientadores cooperantes estiveram presentes 18 profissionais, sendo um orientador

da ESE. Dos restantes 17 profissionais, representando 6 instituições, 9 já era membros do “Cruzar”, 6 inscreveram-se na própria formação, ou nos primeiros dias após esta sessão, e um afirmou não pretender inscrever-se já que referiu não ter acesso à Internet. Tínhamos já percebido no período exploratório sobre a necessidade de serem os próprios profissionais a fazer as suas escolhas. Deixar esta tarefa para um grupo de docentes da ESE poderia não ir ao encontro das necessidades de formação e interesses dos membros do “Cruzar”. Assim, tendo como primeira parte uma explicação sobre o funcionamento do “Cruzar” e das suas actividades, neste momento presencial foram solicitados a possíveis moderadores de 4 temas diferentes, a partilha desses temas. Conseguimos que 3 dos 4 possíveis moderadores estivessem presentes e apresentassem presencialmente o seu tema, tendo nós próprios apresentado o quarto tema a pedido do moderador. Como veremos mais à frente esta estratégia resultou numa maior participação em termos de votação para os temas a debater tendo sido registado um aumento de membros votantes relativamente ao período exploratório.

No que diz respeito à nova organização do “Cruzar” apresentada, percebemos que o feedback foi bastante positivo. Os orientadores cooperantes referiram, a título de exemplo: “Tem vindo a melhorar consideravelmente. Procura ir ao encontro dos interesses de todos”, “Muito explícito” e “Não conhecemos a organização anterior mas, pelo que conseguimos ver da nova, pensamos que há uma boa organização”.

Foi proposto, por uma das docentes, orientadora de estágio da ESE, a criação de uma área de registo de recursos a serem utilizados nos Jardins de Infância. A proposta foi aceite por todos os orientadores, tendo-se definido o nome de “Baú de Recursos”. A ideia proposta visava que o “Baú de Recursos” fosse um espaço para a partilha de ideias de actividades, leituras, jogos, receitas de culinária, prendas, etc., recursos que os educadores utilizassem nas suas salas. A partir desta proposta e com algumas temáticas pré-definidas, a ideia foi levada à reunião de orientadores cooperantes. Nesta, os profissionais (17), através do preenchimento de uma ficha em grupo, por instituição (7), propuseram novas temáticas para o “Baú de Recursos”, nomeadamente: filmes, ideias para festas, projectos, materiais interessantes a utilizar e canções bem como outras temáticas já relacionadas com as definidas na reunião de orientadores da ESE. Neste sentido, tendo a ideia inicial da construção desta nova área, bem como a recolha de ideias sido desenvolvida em cada uma das reuniões, o “Baú de Recursos” iniciou com as seguintes temáticas: Actividades, Festas, Jogos, Livros e leituras, Prendas, Receitas

de culinária e Diversos, sendo esta última uma temática que poderia ocasionar o surgimento de outras no futuro próximo.

A segunda sessão presencial com orientadores cooperantes, “Cruzar Saberes II” (ver anexo 14), decorreu no final do ano lectivo, tal como planificado no período exploratório. A dinamização desta sessão teve por base os dados recolhidos na avaliação da actividade “Portfólios que contam histórias de aprendizagem”, tendo sido partilhada essa avaliação com os membros. Até este momento percebemos que a falta de tempo de cada membro foi crucial para a participação nas actividades do “Cruzar” pelo que a dinâmica implementada nesta sessão presencial teve também como principal objectivo motivar à participação e reflectir sobre a gestão do tempo.

Embora tenhamos percebido que na primeira sessão o número de pessoas que votaram na escolha do tema a debater tenha aumentado significativamente, percebemos que no segundo momento presencial, apesar do número reduzido de participantes (6), aquando da votação dos temas a debater continuou a haver um aumento, como veremos mais à frente. Percebemos assim que estas sessões apesar de contribuírem para um aumento da participação poderiam não ser as principais causas de aumento. A presença de 6 membros numa comunidade, à época de cerca de 100 membros, poder-se-ia não justificar pelo que se optou por não utilizar esta estratégia no segundo ano de investigação. Por outro lado, se as sessões presenciais motivavam à participação nas votações, o mesmo não acontecia com as participações nos debates. Os que votavam não era necessariamente os participantes. Assim, embora com a consciência de que as iniciativas contribuíram para uma crescente motivação dos membros do “Cruzar”, não percebemos uma relação satisfatória entre a existência de sessões presenciais a participação nos debates; apenas um aumento de votos.

9.6.6.2 A escolha dos temas a debater

No desenrolar desta investigação, os momentos proporcionados para a escolha dos temas a debater reflectem uma evolução em termos de participação (ver gráfico 39).

As votações on-line para a escolha do tema a debater revelam uma postura francamente positiva entre os orientadores cooperantes. O próprio moderador do fórum da segunda votação salienta que *“a votação mostra que as pessoas estavam interessadas no fórum”* (Moderadora B do fórum de discussão “Portfolios que contam histórias de aprendizagem”).

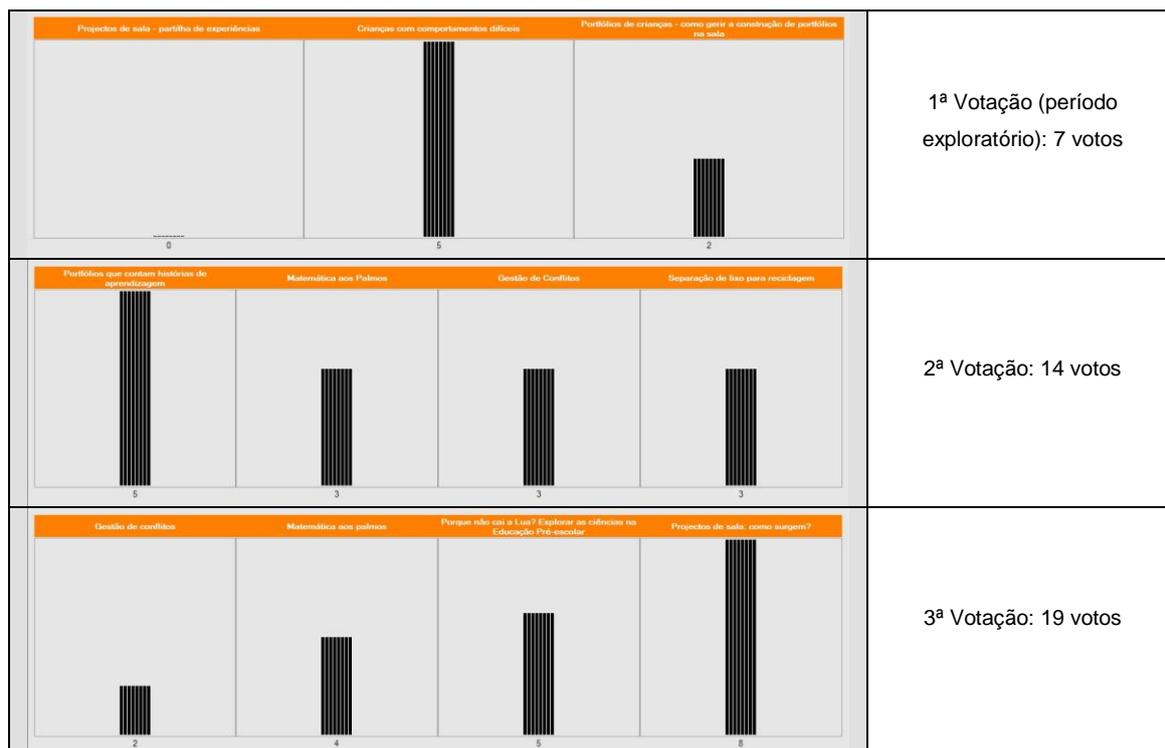


Gráfico 39 - Evolução da participação dos membros nas votações dos temas a debater

Enquanto que no período exploratório o único pedido de participação dos membros na escolha de um tema acolheu os votos de apenas 7 membros (10% num total de 70 inscritos), já no período de desenvolvimento deste estudo, a votação para o primeiro fórum temático ocasional acolheu 14 votos (14,5% num total de 85 inscritos) e na escolha do segundo tema, acolheu 19 votos (22% num total de 87 inscritos). Esta evolução evidencia, em termos de participação, uma tendência de crescimento, no entanto os membros que não participaram na votação salientam, na recolha de dados, que este aspecto se deveu à falta de tempo/disponibilidade para o fazer. Aliás, este motivo é apontado com muita frequência pelos inquiridos para outros aspectos do seu envolvimento no “Cruzar”, como já vimos no início desta análise e como veremos mais à frente. Enquanto que no período exploratório optámos por disponibilizar no “Cruzar” o nome dos fóruns e abrir a votação, nos momentos seguintes utilizamos outro tipo de estratégias: contacto directo entre os membros e os moderadores de cada tema na sessão presencial “Cruzar Saberes I” (2ª votação) e disponibilização de pequenos filmes explicativos dos temas propostos (3ª votação)

A primeira estratégia da partilha dos temas na sessão presencial, “Cruzar Saberes I”, assim como as restantes estratégias de utilização de vídeo e apresentações parecem ter auxiliado na participação dos membros na escolha dos temas a debater. No

entanto, tal como já foi explorado atrás, havíamos percebido que a relação entre aqueles que votavam e os que participavam não era significativa. Assim, embora as votações trouxessem vantagens no sentido em que proporcionavam pequenas tarefas, obrigando os membros a aceder ao “Cruzar”, ficámos na dúvida se traziam qualquer benefício em termos decisórios para o grupo como comunidade e em termos de participação.

9.6.6.3 Mensagens privadas periódicas

O envio de mensagens privadas foi uma das estratégias adoptadas para motivar os membros a participar nas actividades. Durante o período em que decorriam os fóruns e paralelamente ao debate, o coordenador definia um conjunto de membros para quem enviava mensagens de incentivo.

Ao longo do período que decorreu o primeiro debate, “Portfolios que contam histórias de aprendizagem”, foram enviadas, pelo coordenador, 131 mensagens privadas de incentivo e avançamos com o envio de mensagens a determinados subgrupos mediante algumas das suas características (ver esquema 13):

1º Envio – 29 mensagens privadas de incentivo (ver anexo 15) a:

- Membros que votaram no tema em debate, sendo estes, à partida, aqueles que expressaram mais o seu interesse pelo tema;
- Outros elementos seleccionados aleatoriamente mas abarcando todas as instituições cooperantes representadas.

2º Envio – 16 mensagens privadas de incentivo (ver anexo 15) a:

Membros que possuíam estagiários de 4ºano nas suas salas já que o tema em debate se relacionava com a construção de portfólios de crianças, tarefa obrigatória para os estagiários do 4º ano;

Membros que haviam acedido ao “Cruzar” há menos de um mês.

3º Envio - 86 mensagens privadas de incentivo (ver anexo 15) a:

- Todos os membros do “Cruzar” numa última tentativa de motivar não só aqueles que acedem ao “Cruzar” mas também os que acompanham o debate sem participarem ou acederam à plataforma.

Numa análise às estratégias utilizadas para motivar os membros à participação, percebemos que o primeiro conjunto de 29 mensagens poderá ter surtido algum efeito,

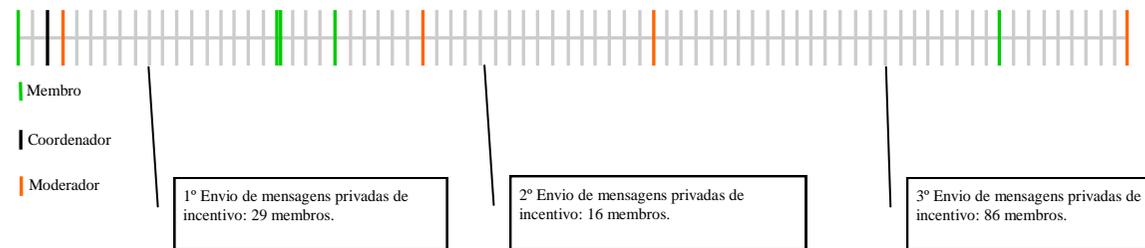
embora tenhamos consciência que o factor surpresa inerente ao início do debate, bem como a coincidência de uma formação presencial, também poderão ter sido motivadores. No entanto, entendemos que qualquer dos esforços seguintes para promover a participação não teve o resultado esperado. Quando questionados sobre o que motivaria mais a participação no “Cruzar” (ver tabela 25), os membros respondentes voltam, tal como em outras ocasiões, a atribuir à falta de tempo a razão da não participação.

	Respostas		% de casos
	N	%	N
Envio de mais mensagens a lembrar a participação	6	24,0%	27,3%
Atribuição de créditos	5	20,0%	22,7%
Não estou interessado em participar	1	4,0%	4,5%
Ter mais tempo	9	36,0%	40,9%
Acesso mais facilitado à Internet	1	4,0%	4,5%
Praticar mais a utilização do computador	2	8,0%	9,1%
Começar a participar poderia ser um incentivo	1	4,0%	4,5%
Total	25	100,0%	113,6%

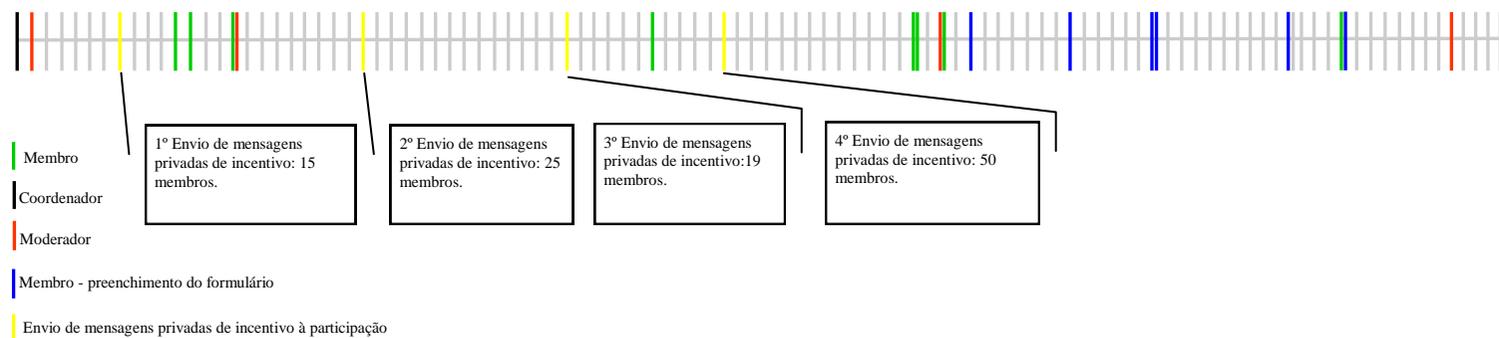
Tabela 25 — Perspectivas dos membros sobre o que motivaria a um aumento de participação

Nota-se uma incidência na necessidade de “envio de mais mensagens a lembrar a participação” que, de alguma forma, se relaciona com a questão do tempo, já que a sua falta pode gerar distração ou descuido. Não parece por isso haver qualquer relação entre o envio selectivo de mensagens de motivação para a participação e a participação em si mesma. A “atribuição de créditos” parece revelar a preocupação, por parte de alguns membros, na progressão da carreira docente muito mais do que na construção de conhecimento. Nenhum inquirido regista que a “disponibilização de actividades mais interessantes” motivaria a uma maior participação.

O segundo debate “Projectos de sala: como surgem?” foi mais prolongado no tempo e ao longo desse período enviámos igualmente mensagens de incentivo (ver esquema 15 e 16).



Esquema 15 – Distribuição de mensagens privadas de incentivo à participação ao longo do período em que decorreu o fórum “Portfólios que contam histórias de aprendizagem”



Esquema 16 – Distribuição de mensagens privadas de incentivo à participação ao longo do período em que decorreu o fórum “Projectos de sala: como surgem?”

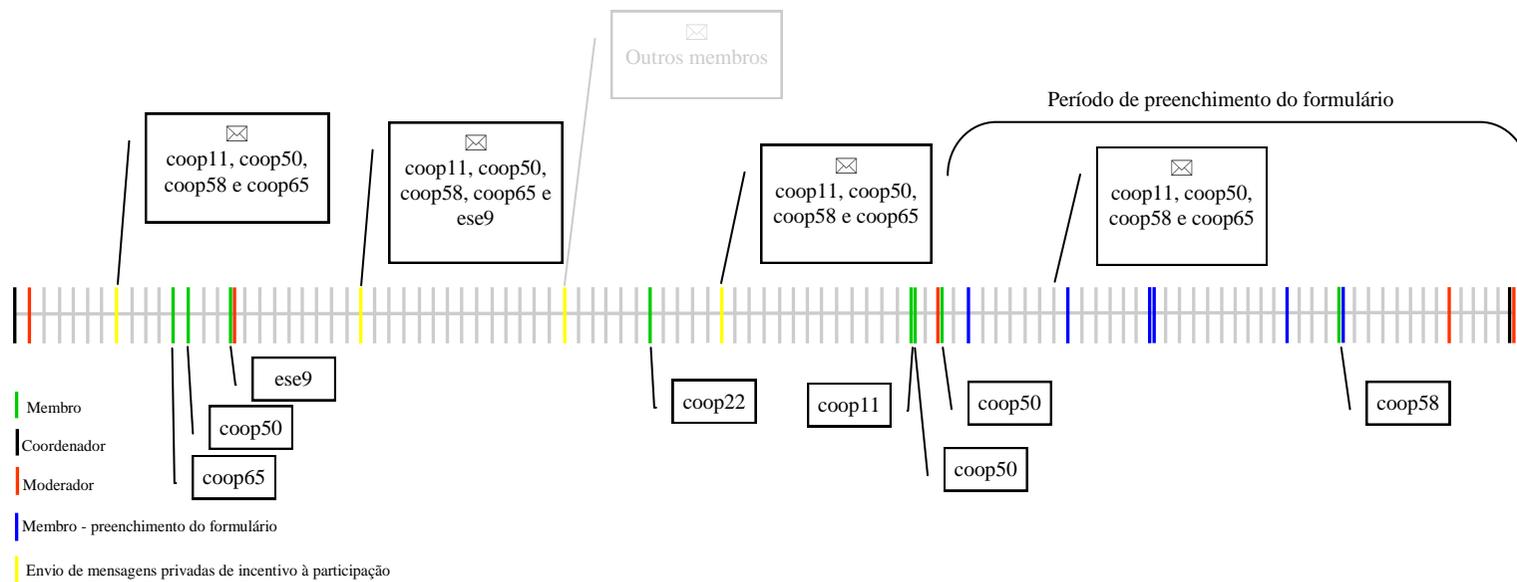
O primeiro momento foi determinado a partir da primeira mensagem enviada pelos moderadores. Tendo decorrido 7 dias desde essa primeira mensagem, numa tentativa de minorar espaços de tempo de silêncio no fórum, enviámos um primeiro bloco de mensagens privadas de incentivo à participação a 15 membros com dois critérios:

- Membros que participaram na votação para escolha do tema tendo optado pelo tema em discussão, sendo este um indicador de interesse em participar no debate (7) (ver anexo 16);
- Membros que participaram na votação para a escolha do tema, tendo optado por outros que não aquele que obteve mais votos (8) (ver anexo 16)

Estas mensagens foram personalizadas de acordo com o grupo alvo em questão, numa tentativa de apelar para a participação numa perspectiva de comprometimento para com a actividade escolhida. Após este envio, tendo passado apenas 4 dias, recebemos uma primeira participação de um membro seguido de uma outra no dia seguinte e ainda uma terceira de um membro orientador da ESE. Pareceu-nos que esta estratégia pode ter sido importante para a participação destes membros já que os dois orientadores cooperantes que responderam ao pedido haviam recebido a mensagem privada de incentivo.

Depois dos contributos de membros e seguindo-se um período de silêncio, com a discussão mais vocacionada para a prática dos educadores, percebemos que após 8 dias não tinha havido qualquer contributo, pelo que avançamos com o envio de mais 25 mensagens privadas de incentivo com os seguintes critérios:

- Membros que haviam participado no fórum, incentivando-os a manter-se no debate (2 orientadores cooperantes e 1 orientador da ESE (ver anexo 16);
- Membros cooperantes que já participaram recentemente noutras actividades do “Cruzar”, excluindo aqueles que se inseriam no grupo anterior (ver anexo 16);
- Membros que acederam ao “Cruzar” há menos de 60 dias, excluindo aqueles que se inseriam nos grupos anteriores (ver anexo 16).

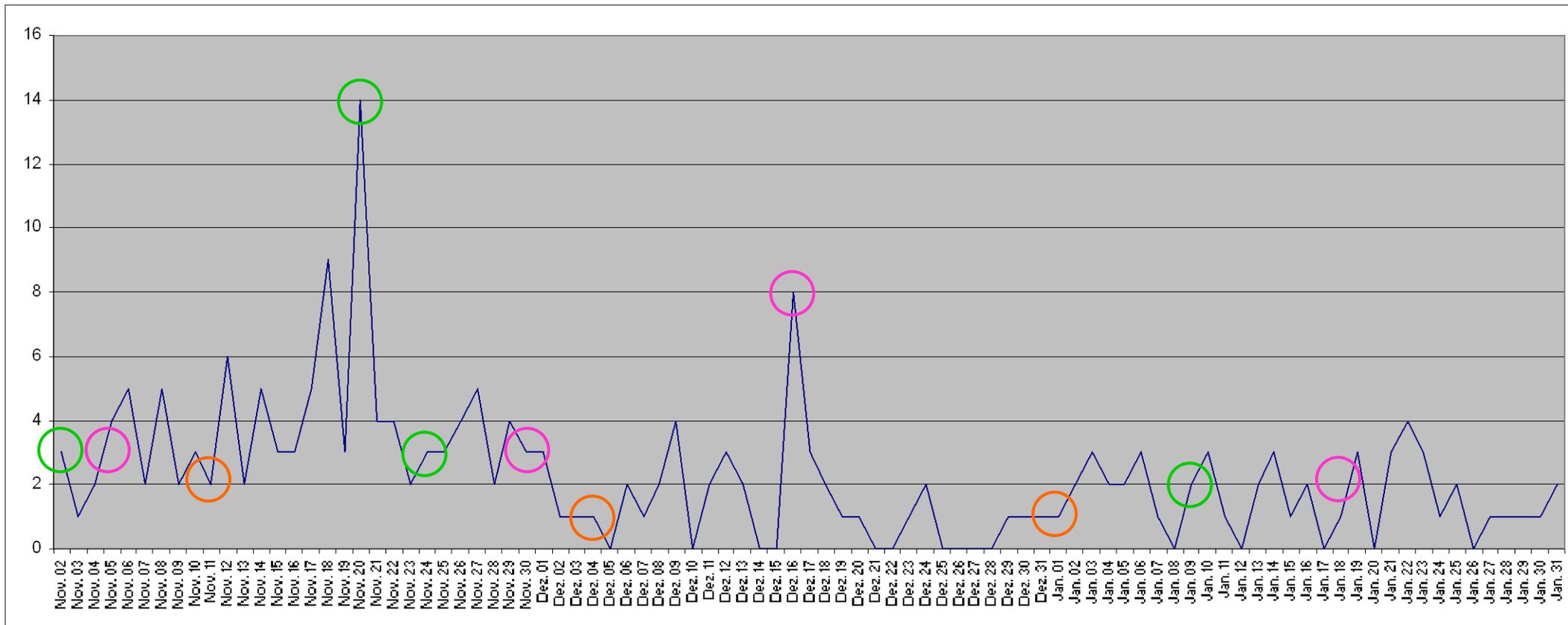


Esquema 17 – Distribuição do envio de mensagens de incentivo e da participação dos membros ao longo dos dias no fórum “Projectos de sala: como surgem?”

A partir deste segundo momento no fórum “Projectos de sala: como surgem?” e de alguns contributos, iniciou-se o período de partilha de actividades num outro espaço: formulário de partilha de projectos. Em diálogo com os moderadores, após vários dias, ponderamos o envio de uma mensagem sua incentivando à participação no entanto, o feedback recebido dos membros do “Cruzar” era positivo, tendo vários afirmado, pessoalmente, querer participar. Optámos, mesmo assim, por enviar novas mensagens de incentivo com os seguintes critérios:

- Membros que acederam ao “Cruzar” desde o dia em que o fórum foi lançado: 31 membros (ver anexo 16);
- Como o número de membros a incentivar era reduzido, optámos por, além deste critério anterior, enviar mensagens a membros que conhecemos por terem uma atitude interventiva no que diz respeito à educação de infância, à vida da ESE e ao percurso dos alunos: 19 membros (ver anexo 16).

Paralelamente a este incentivo por parte do coordenador, os moderadores avançaram também com uma estratégia de motivação nos Jardins de Infância, promovendo a discussão da temática entre profissionais de forma a que fosse produzida, entre eles, uma partilha de ideias no fórum do “Cruzar”. Esta estratégia resultou no envio de uma mensagem de um Jardim de Infância, que permitiu perceber que o incentivo pessoal dos orientadores da ESE para com os orientadores cooperantes, pode ser uma estratégia importante a ter em conta em próximos planos de acção.



- Envio de mensagens privadas de incentivo à participação pelo coordenador
- Envio de mensagens pelo moderador para o fórum
- Envio de mensagens pelos membros para o fórum

Gráfico 40 - Distribuição das mensagens de incentivo e dos intervenientes ao longo do tempo, no fórum “Portfolios que contam histórias de aprendizagem”

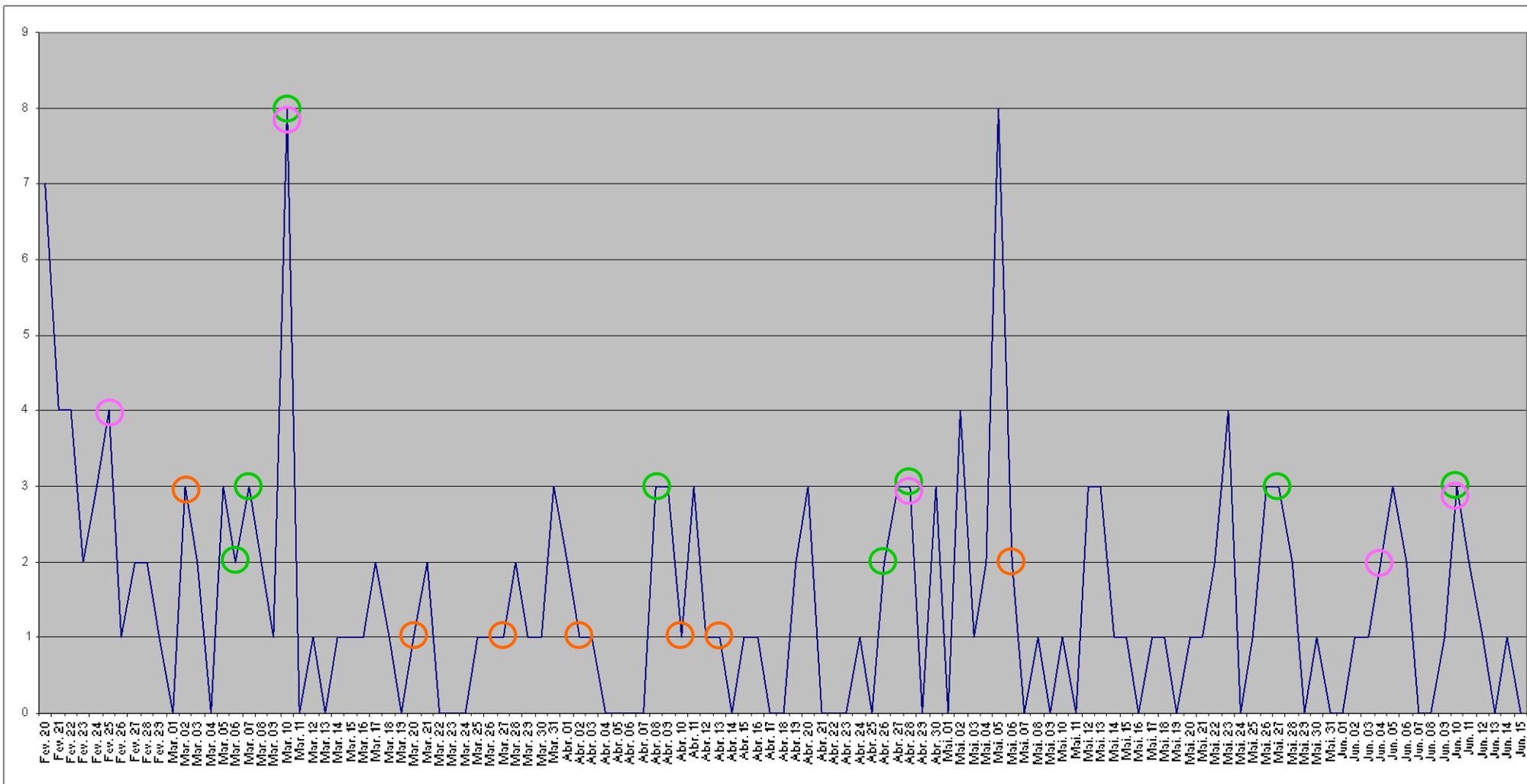
Optámos, nesta altura, por fazer um quarto envio de mensagens de incentivo já que, após o envio da mensagem atrás referida pelos orientadores cooperantes de uma instituição, não foi partilha qualquer outra. Enviámos mensagens a 50 membros (ver anexo 16), desta vez com uma especial incidência e com os seguintes critérios:

- Membros que, a esta data, nunca haviam acedido ao “Cruzar” ou que não acediam ao “Cruzar” há mais de 100 dias e que não havido sido contactados com mensagens de incentivo há mais de 30 dias (39 membros¹¹). Percebemos que este grupo de membros poderia não aceder ao “Cruzar” por esquecimento ou perda dos dados de acesso à plataforma. Neste sentido, foram enviadas mensagens de incentivo à participação no fórum, bem como o seu número de utilizador e palavra-passe;
- Membros que já tinham participado neste fórum (2);
- Membros que acederam ao “Cruzar” após o envio da mensagem dos orientadores cooperantes de um Jardim de Infância (5 membros¹²);
- Membros que conhecemos por terem uma atitude interventiva no que diz respeito à educação de infância, à vida da ESE e ao percurso dos alunos e cuja última mensagem de incentivo foi enviada há mais de um mês (4).

A implementação do formulário de registo dos projectos abrandou, naturalmente, a deposição de mensagens no fórum. Enviamos as últimas 28 mensagens privadas de incentivo e, desta vez, voltamos a definir como critério o envio aos membros que tinham acedido ao “Cruzar” nos últimos 100 dias. Para além destas estratégias, sempre que era necessário tratar, com algum membro, um assunto paralelo, foram também inseridas nas mensagens pequenas frases que lembravam as actividades em curso.

¹¹ A totalidade de membros com estas características era de 53, no entanto optamos por não enviar esta mensagem a: 2 membros que são Observadores do processo de investigação e, pela sua natureza, não participam nas actividades; 6 membros que não têm um grupo de crianças atribuído no Jardim de Infância; 3 membros da instituição que depositou a única mensagem partilhada após a segunda proposta dos moderadores; 2 membros cuja informação dos dados de acesso foi enviada há pouco tempo; 1 membro que sabemos não ter o seu mail activado.

¹² A totalidade de membros com estas características era de 9, no entanto optámos por não enviar esta mensagem a: 2 membros que já tinham participado anteriormente neste fórum e se incluíram no critério anterior; 1 membro sem sala atribuída; 1 membro da instituição que depositou a única mensagem partilhada após a segunda proposta dos moderadores.



- Envio de mensagens privadas de incentivo à participação pelo coordenador
- Envio de mensagens pelo moderador para o fórum
- Envio de mensagens pelos membros para o fórum

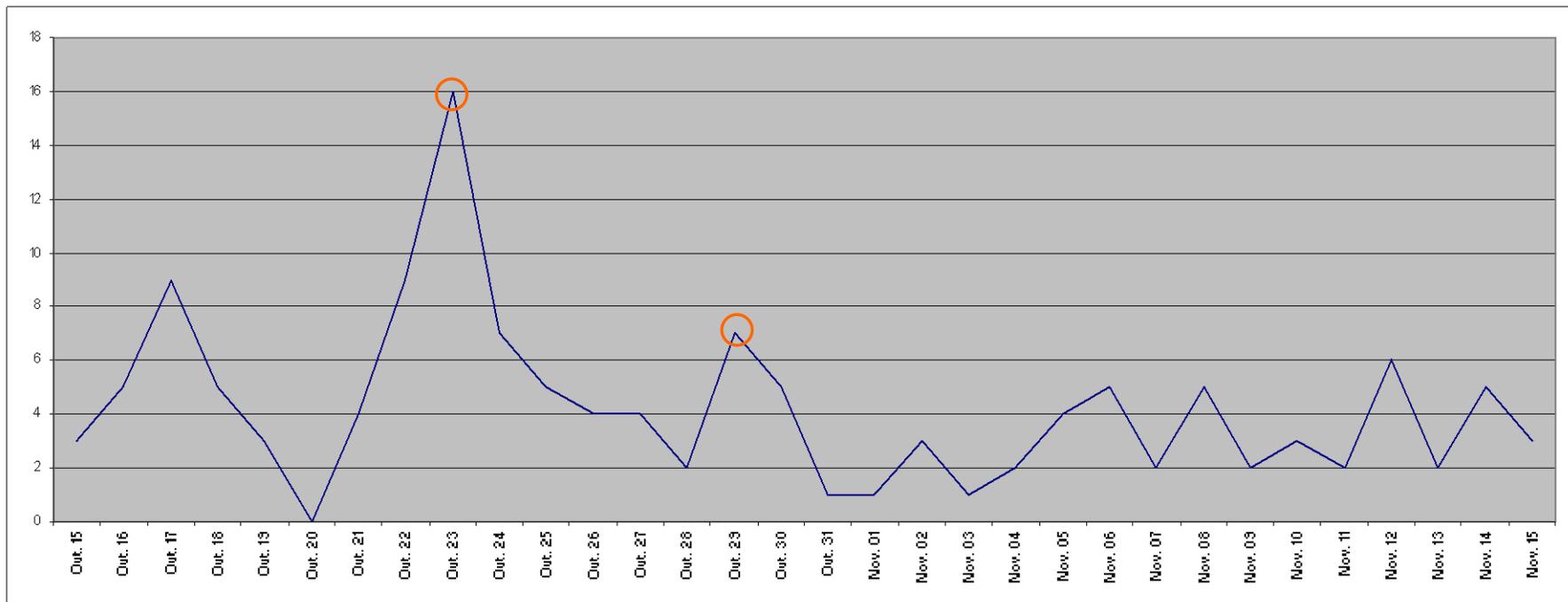
Gráfico 41 – Distribuição das mensagens de incentivo e dos intervenientes ao longo do tempo, no fórum “Projectos de sala como surgem?”

Reflectindo sobre esta iniciativa do coordenador (ver esquema 17), aqui ao nível dos elementos que participaram, foi necessário perceber até que ponto as mensagens tiveram um efeito efectivo no seu comportamento. Percebemos anteriormente, na recolha de dados, que cerca de 24% dos inquiridos entenderam ser importante o envio destas mensagens mas, de facto, as consequências que elas tiveram foram apenas pontuais.

Analisando os reflexos das diferentes mensagens enviadas ao longo do fórum (ver gráficos 40 e 41), nos acessos aos “Cruzar”, parece que mensagens enviadas pelo moderador e pelos participantes provocam a entrada de mais profissionais na plataforma, no entanto as mensagens privadas de incentivo não parecem produzir muitos resultados a curto prazo. No primeiro debate (ver gráfico 33), os dois picos de acessos relacionam-se com partilhas efectivas. A primeira, no dia 20 de Novembro, de dois membros que partilharam um documento e uma reflexão, respectivamente. O segundo pico de acessos relaciona-se com a partilha de um documento pelo moderador com um exemplo prático relacionado com o tema do debate. Dentro da mesma lógica, no segundo debate (ver gráfico 34), parece acontecer uma situação semelhante à anterior no que diz respeito ao envio de mensagens privadas de incentivo à participação. Percebemos que esta estratégia embora pudesse ser importante ao nível de percepção dos membros sobre as actividades em curso, não produziu os resultados pretendidos, pelo que no segundo ano de investigação optámos por abandonar esta estratégia e deixar que o moderador assumisse para si essa tarefa de motivação.

9.6.6.4 Os recursos multimédia

Avançamos com a estratégia de utilização de recursos multimédia após a sessão presencial de orientadores cooperantes, “Cruzar Saberes I”, com a disponibilização de filmes explicativos dos temas propostos a votação para a abertura de um fórum. Tendo tido esta sessão presencial, um número reduzido de presenças em relação ao número de profissionais já inscritos no “Cruzar”, houve necessidade de dar a conhecer aos restantes membros as decisões tomadas sobre as actividades, nomeadamente: a disponibilização de documentos sobre os estágios dos alunos apenas na plataforma, anulando o envio em papel para as instituições, a criação do Baú de Recursos e a votação do tema a debater nos fóruns de discussão.



○ Informação enviada no fórum notícias em ficheiro multimédia

Gráfico 42 - Membros que acederam ao “Cruzar” nos momentos em que se enviaram notícias em ficheiros multimédia

O segundo momento no qual utilizamos recursos multimédia foi para a apresentação do sumário do que se havia passado na sessão presencial “Cruzar” saberes I. Foi por isso feito um vídeo, no qual nós, como coordenadores/ mediadores do “Cruzar”, explicámos a todos os membros o que se tinha passado na sessão e as novas iniciativas/ actividades a implementar no “Cruzar”. Estes dois momentos aliaram nas mensagens enviadas no fórum “Notícias do Cruzar” a novidade da informação enviada com a possibilidade dos membros acederem a novos recursos e novas formas de comunicar no “Cruzar”.

Os dois momentos registados no gráfico 42 proporcionaram picos de acessos visíveis. Aliás, o pico de acessos ocorrido no dia 23 de Outubro foi o mais alto ao longo de todo o primeiro ano de investigação. Este aspecto permitiu perceber que esta poderia ser uma estratégia a adoptar em termos de motivação para o acesso ao “Cruzar”, com o consequente conhecimento sobre as dinâmicas e actividades em desenvolvimento. Notámos por isso a necessidade de implementar mais estratégias semelhantes utilizando o áudio e o vídeo. Mais uma vez percebemos a necessidade de aproximar as pessoas com recurso a estratégias que aparentemente se assemelham mais com o acto presencial. Definimos por isso construir novos filmes que ajudassem os membros a navegar na plataforma, como por exemplo: como preencher o perfil, anexando uma fotografia e como depositar uma mensagem no fórum de discussão activo. Foi neste sentido que iniciamos a construção de pequenos filmes que explicavam como funcionavam algumas ferramentas do “Cruzar”, bem como algumas actividades. Tendo sido o “Baú de Recursos” uma novidade anunciada na sessão presencial, optámos por fazer um filme explicativo sobre como depositar recursos nessa ferramenta (ver anexo digital).

9.6.6.5 Ser membro do “Cruzar” e ser cooperante

Em reunião com os orientadores de estágio da ESE, foi discutida a proposta de um dos docentes de se reduzir a quantidade de cartas e documentos enviados em papel para as instituições cooperantes (relacionados maioritariamente com o acompanhamento de estágios), disponibilizando-os apenas no “Cruzar”. Os documentos em causa passavam por: circulares diversas, objectivos de estágio de apoio à elaboração das avaliações feitas pelos orientadores cooperantes sobre os estagiários, fichas de avaliação para os orientadores cooperantes preencherem sobre os estagiários e devolverem à ESE, calendário das formações para cooperantes, calendário anual escolar e listas de colocações nos centros de estágio. Esta proposta foi assim levada à reunião com os

orientadores cooperantes, “Cruzar Saberes I” na qual os membros do “Cruzar” revelaram, na sua maioria, concordar com esta iniciativa.

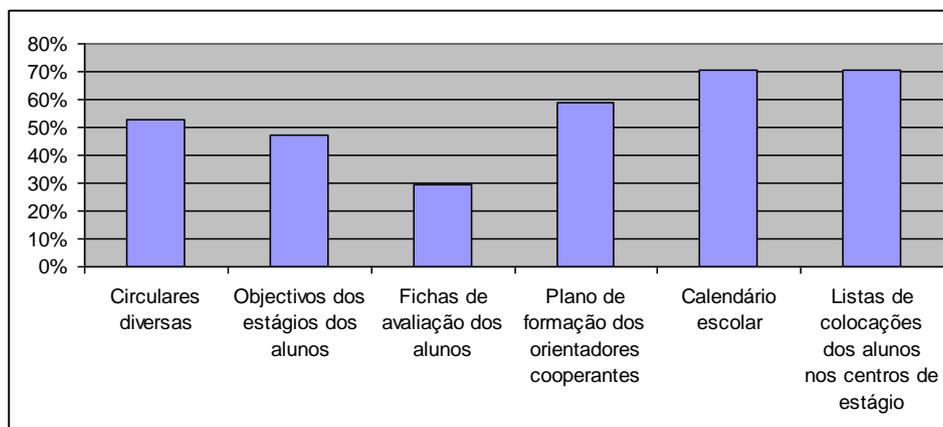


Gráfico 43 – Opiniões dos participantes da primeira sessão presencial de orientadores cooperantes do “Cruzar” sobre os documentos que devem ser passados a ser disponibilizados aos profissionais apenas no “Cruzar” anulando o envio em papel

Podemos perceber, através do gráfico 43, que os profissionais têm a mesma opinião relativamente a outros documentos, o que nos leva a perceber uma grande abertura relativamente a futuras iniciativas neste âmbito: Circulares diversas e o Plano de formação dos orientadores cooperantes são documentos referidos por mais de 50% dos orientadores cooperantes, presentes na sessão presencial, como passíveis de serem disponibilizados apenas no “Cruzar”.

Apesar de ser disponibilizada informação periódica no “Cruzar” sobre as formações na ESE para orientadores cooperantes, foi solicitado na sessão presencial, por 6 dos 17 orientadores cooperantes presentes, que o plano completo de formações para cooperantes estivesse também disponível on-line de forma a que os profissionais pudessem planificar com maior antecedência a sua presença ou não nesses momentos. De facto, parecia evidente para nós que a informação sobre as datas de cada formação presencial na ESE pudesse ser disponibilizada apenas com um mês de antecedência. Percebemos, no entanto, que **o coordenador/mediador deve ter o cuidado para não privar o membro de uma planificação própria**, já que, neste caso, pela diversidade na oferta de formação para orientadores cooperantes, há variáveis que o próprio profissional tem que considerar quando decide pela presença ou ausência numa formação, como por exemplo: o número de profissionais que se podem ausentar da

instituição, a coincidência com actividades nas salas ou na instituição, a pertinência da temática da formação para cada profissional, etc.

9.6.6.6 E o retorno de ser membro do “Cruzar”?

Uma das questões que sempre nos perseguiu ao longo desta investigação foi até que ponto os membros estariam motivados para participar efectivamente neste projecto, com contributos efectivos, de forma voluntária. Tendo percebido que o tempo é o principal factor inibidor de participação neste grupo, começamos a perceber que poderia ser importante diferenciar, de alguma forma, o que são as actividades no “Cruzar” e o que são outras tarefas.

Ainda antes do término do primeiro fórum de discussão, encontrando-se a actividade “Baú de Recursos” a decorrer, avançamos com uma nova iniciativa: envio de Certificados de Participação (ver anexo 17). Percebemos já na revisão de literatura a importância que os elementos de um grupo atribuem à compensação para o desenvolvimento de uma tarefa. Sendo a participação no “Cruzar” meramente voluntária, percebemos a dificuldade de motivar os membros para a participação nas actividades apenas com a justificação da construção de conhecimento. Neste sentido, entendemos que, tal como em qualquer outra formação, a participação no “Cruzar” deveria pressupor uma certificação. Foi por isso divulgada esta iniciativa de duas formas. Inicialmente foi disponibilizada essa informação no ecrã inicial do “Cruzar” (ver imagem 8). Posteriormente, através do envio do último conjunto de mensagens de incentivo à participação no fórum de discussão, foi lembrado o envio dos certificados



Imagem 7 – Interface com a informação da atribuição de certificado de participação aos membros do “Cruzar”

Embora esta iniciativa tivesse sido implementada antes do término deste fórum de discussão, percebemos que não teve grande influência nas participações dos membros. Após a divulgação através do interface inicial não houve qualquer incremento de interacção e mesmo depois do envio da última mensagem privada a todos na qual se fazia referencia ao envio de certificados, apenas um membro deixou uma mensagem no fórum que, em termos de conteúdo, pouco acrescentou ao debate. Percebemos por isso que esta nova iniciativa, a ser bem sucedida teria apenas resultados num segundo debate a implementar já que este se encontrava numa fase final.

Perceber se as actividades dinamizadas promoveram aprendizagem entre os membros é um aspecto importante para o entendimento da evolução desta comunidade. Já vimos anteriormente que apesar do número de contributos partilhados ser reduzido parece haver um grupo significativo de membros que acompanha as actividades. Para melhor perceber estes processos baseamo-nos nas perspectivas dos diferentes intervenientes nas diferentes actividades. Relativamente ao primeiro fórum de discussão, “Portfólios que contam histórias de aprendizagem”, no que diz respeito aos 5 elementos que afirmam ter contribuído com mensagens para o debate e responderam ao inquérito, percebemos que as razões que levaram à participação relacionaram-se com uma vontade própria dos membros, assim como com as características motivadoras da discussão (ver tabela 26). Aspectos extrínsecos, como “Recebi uma (ou mais) mensagem a solicitar a participação”, “Um supervisor motivou-me”, “Fui motivada (o) por um (a) colega” ou ainda “Percebi que se participasse teria direito a um certificado” não constituíram aspectos de relevância para aqueles que participaram na primeira actividade.

	1ª Fórum	2º Fórum
	Respostas	
A discussão foi motivadora	3	-
Gosto de participar nestas iniciativas	2	1
Achei que poderia contribuir para o enriquecimento da discussão	4	1
Recebi uma (ou mais) mensagem solicitar a participação	-	4
Um supervisor da ESE motivou-me	-	1

Tabela 26 – Motivo da participação nos fóruns

Em oposição na segunda actividade, “Projectos de sala: como surgem?” os elementos que afirmaram terem participado no fórum, apresentam razões muito mais relacionadas com motivações externas, ou seja principalmente pelo recebimento de mensagens de incentivo. É curioso compararmos esta constatação com o que se passou no período exploratório. Nessa altura percebemos que a participação nas actividades desenvolvidas pareciam ser influenciadas pelo momento do ano provocando uma menor participação. No primeiro ano de investigação (ver gráfico 44), segundo de vida do “Cruzar”, percebemos que a participação parece ser mais reduzida a partir de meados do ano lectivo.

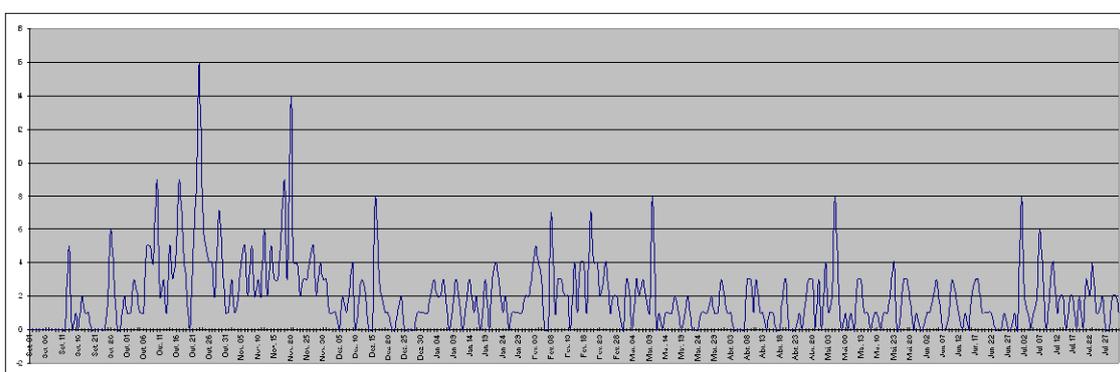


Gráfico 44 – Número de Orientadores Cooperantes que acederam por dia ao longo do primeiro ano lectivo

Percebemos que, até Dezembro, parece ter havido um maior número de orientadores cooperantes que entraram no “Cruzar”. Por outro lado, os dados relativos ao número de áreas que visitam quando entram (ver gráfico 45), permitem ainda perceber que parece haver mais membros a permanecer mais tempo na plataforma no início do ano lectivo do que a partir de Janeiro, altura a partir da qual as visitas, sendo mais escassas, como já vimos anteriormente, são mais rápidas.

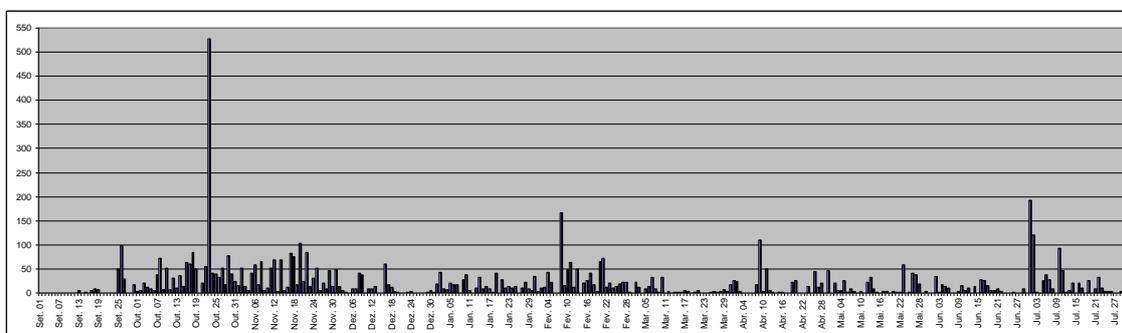


Gráfico 45 – Número de áreas visitadas pelos membros ao longo do primeiro ano lectivo

Apesar desta diferença, a perspectiva dos membros do “Cruzar” inquiridos, reflecte, de forma global, que ambos os debates foram “Interessantes”. Quer num momento, quer noutra, apenas um inquirido cooperante caracteriza como “Pouco interessante”, salientando no primeiro debate a reduzida participação e que não aprendeu nada e no segundo que os comentários não foram interessantes. Paralelamente, quando solicitados para avaliarem os contributos da actividade “Baú de Recursos”, actividade que permaneceu activa ao longo de todo o período de recolha de dados, a maioria caracteriza-os como “Interessantes” e dois como “Muito interessantes”. De uma forma mais concreta, os inquiridos cooperantes, registaram exemplos que revelam aprendizagem (ver tabela 27), em ambos os debates aspectos:

	1º Debate	2º Debate
Aprender em comunidade	<p>“Gostei de ter conhecimento da opinião de algumas colegas sobre o tema”;</p> <p>“Outros pontos de vista”;</p> <p>“O valor da partilha de experiências”;</p> <p>“Novas abordagens; partilha de opiniões; existem diferentes temáticas e experiências diferentes”;</p> <p>“Aproveitei saberes veiculados por diversos pontos de vista”;</p> <p>“Fiquei consciencializada que, de um modo geral, as educadoras têm dificuldade na realização de portfólios de crianças (...)”;</p>	<p>“Uma troca de ideias, de experiências”;</p> <p>“A diversidade de projectos mais em particular como surgem”;</p> <p>“Ter conhecimento de outras formas de intervenção”;</p> <p>“Diferentes formas e viver projectos; umas mais interessantes do que outras”</p>
Os conteúdos	<p>“Outras formas de organizar o portfólio(...)”;</p> <p>“Como organizar o portfólio (...)”;</p> <p>“(…) uma grande abertura na escolha por parte das criança – afinal o portfólio é delas.”;</p> <p>“(…) estratégias de organização do tempo”;</p> <p>“(…) Aprendi que na prática os portfólios exigem muito tempo por parte das educadoras (...), vontade e experiência (...)”;</p> <p>“(…) estratégias para o introduzir na rotina diária”; “esta prática exige um trabalho pós-laboral”</p>	<p>“Formas diferentes de implementar a pedagogia de projecto”;</p> <p>“As potencialidade da metodologia de projecto”;</p> <p>“As diferentes formas de como um projecto surge”;</p> <p>“Relembrei aprendizagens já adquiridas durante o curso e enriqueci os meus conhecimentos acerca dos projectos de sala”</p>
Sobre a actividade	<p>“Considero muito interessantes os pontos de situação realizados pelos docentes da ESE”;</p>	<p>“Uma boa estruturação final das aprendizagens veiculadas pelos supervisores”;</p> <p>“Participei só na fase de lançamento do projecto a partir de diversas fontes e interesses”</p>
Consequências para a prática pedagógica	<p>“A perceber que nem toda a gente ainda se sente à vontade com os portfólios, o que me deu força para continuar a fazê-los”;</p>	<p>“A partilha é sempre muito importante e motivadora de práticas diferentes. Os desafios colocados também são pertinentes; eu partilhei com as colegas do centro algumas sugestões deste fórum”</p>

Tabela 27 – Registos que reflectem ter havido aprendizagem nos dois fóruns de discussão

Analisando as perspectivas dos que participaram nos dois primeiros debates, podemos perceber que é valorizada a aprendizagem em comunidade, numa perspectiva de partilha de experiências, de situações concretas. Tal como no período exploratório, continuamos aqui a perceber a importância para este público-alvo em partir da sua prática para concretização das actividades e, consequentemente, das aprendizagens.

Uma outra vertente da aprendizagem relaciona-se com a percepção que cada um tem sobre o que os outros aprendem com o seu contributo. Sendo esta análise limitada apenas aos membros que tiveram um contributo efectivo nas actividades, em relação ao fórum “Portfólios que contam histórias de aprendizagem”, apenas 3 inquiridos registaram a sua percepção, tendo referido: “(...) a forma como me organizo e preparo o trabalho.”, “Penso que aprendi mais com os outros do que estes comigo.”, “Que tento fazer, ainda não da melhor forma, mas vou tentando” e “A elaborarem um portfólio mais completo e direccionado para as capacidades-chave das crianças, através da análise das inteligências múltiplas de Gardner.” Quanto ao segundo fórum apenas dois inquiridos registam: “A minha participação foi pouco rica, apenas sugeri uma actividade no “Baú de recursos” e partilhei algumas experiências na realização de portfólios” e “O mesmo que aprendi com eles; a partilha de experiências é sempre enriquecedor”.

Embora o número de participações em ambas as actividades nos tenha parecido reduzida os contributos pareceram constituir partilhas concretas de experiências e sugestões, dando assim resposta ao apelo inicial dos moderadores quer da primeira actividade, quer da segunda: “*aprendi um bocado com as estratégias das outras pessoas*” e “*fiquei com mais consciência (...) das dificuldades dos educadores*” (...) permitindo “*organizar melhor as formações*” (Moderadora B do fórum de discussão “Portfólios que contam histórias de aprendizagem”)

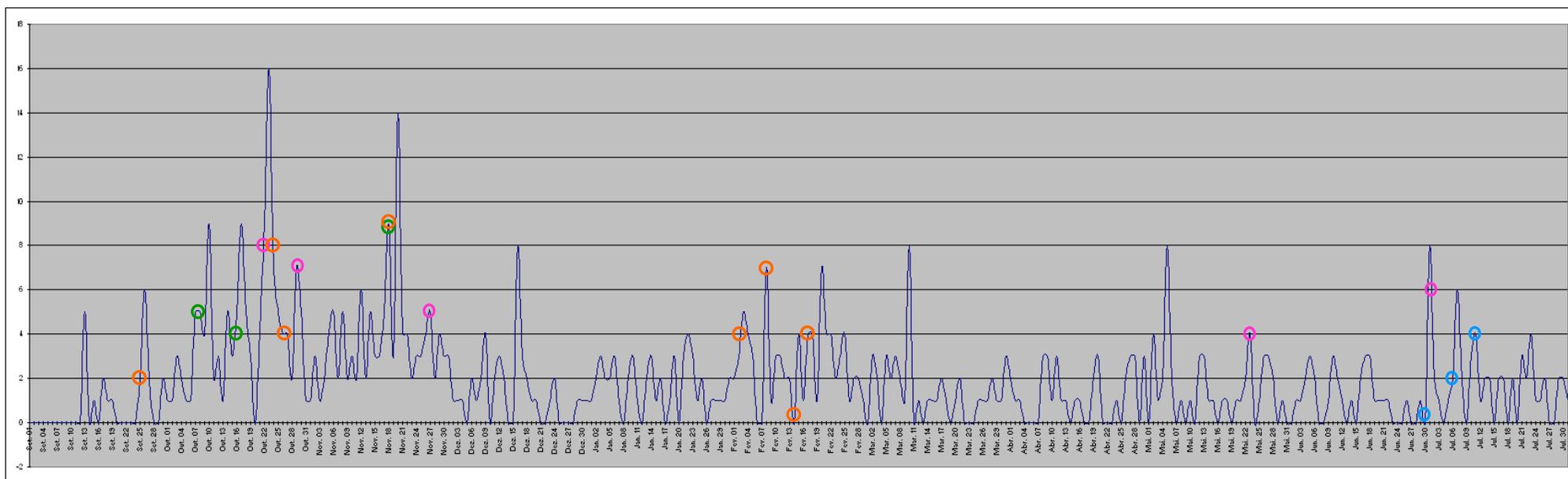
9.6.6.7 Receber uma mensagem ≠ aceder ao “Cruzar”

A construção de mensagens no fórum “Notícias do Cruzar” levou-nos a reflectir ao longo deste processo de investigação sobre se se poderia tornar numa arma de incentivo à entrada dos membros no “Cruzar”, sendo que a participação poderia ser uma consequência. As mensagens enviadas, recebidas nas caixas do correio de cada membro foram das mais diversas e os conteúdos versavam sobre as actividades, informações novas disponibilizadas no “Cruzar”, envio de documentos, pedidos de execução de uma tarefa etc. Quisemos, por isso, perceber se estes tipos de mensagens teriam algum efeito efectivo nos acessos ao “Cruzar” de forma a poder otimizar as estratégias de motivação (ver gráfico 46 e 47).

As mensagens de divulgação de actividades ou informações disponibilizadas no “Cruzar”, bem como as de envio de documentos parecem despoletar o interesse em aceder à plataforma, já que contém referência a actividades e informação útil para os profissionais. Julgamos que associados a estas mensagens do fórum “Notícias do Cruzar”, acontecem sempre picos de acessos na plataforma, quer no primeiro, quer no segundo ano de investigação. Paralelamente percebemos outros momentos com picos de acesso que se referem a outras actividades não analisadas neste ponto, nomeadamente os dois fóruns do primeiro ano de investigação, bem como o concurso e a formação à distância,

Pareceu-nos importante também perceber se as mensagens com hiperligações para o “Cruzar” associadas às mensagens pudessem proporcionar um incremento de entradas na plataforma (ver gráficos 48 e 49). Percebemos situações diferentes nos dois anos de investigação. Enquanto que no primeiro as mensagens com ligações a documentos ou a áreas no “Cruzar” parecem promover acessos à plataforma, possivelmente fazendo com que os membros acedam a plataforma através da mensagem, no segundo ano de investigação a relação parece estar mais relacionada com os conteúdos do que com o formato. Este aspecto poderá, eventualmente denunciar uma maturidade de cada elemento como membro.

Estas estratégias permitiram que a média de membros que diariamente acedem ao “Cruzar” duplicasse de 2 para 4, do primeiro ano para o segundo, dado indicador da necessidade de continuarmos a investir nestas acções.



○ Actividades ○ Informações novas no Cruzar ○ Envio de documentos ○ Outras tarefas

Gráfico 46 - Acessos ao “Cruzar” em função do tipo de mensagens enviadas no fórum “Notícias do Cruzar”, ao longo do primeiro ano de investigação

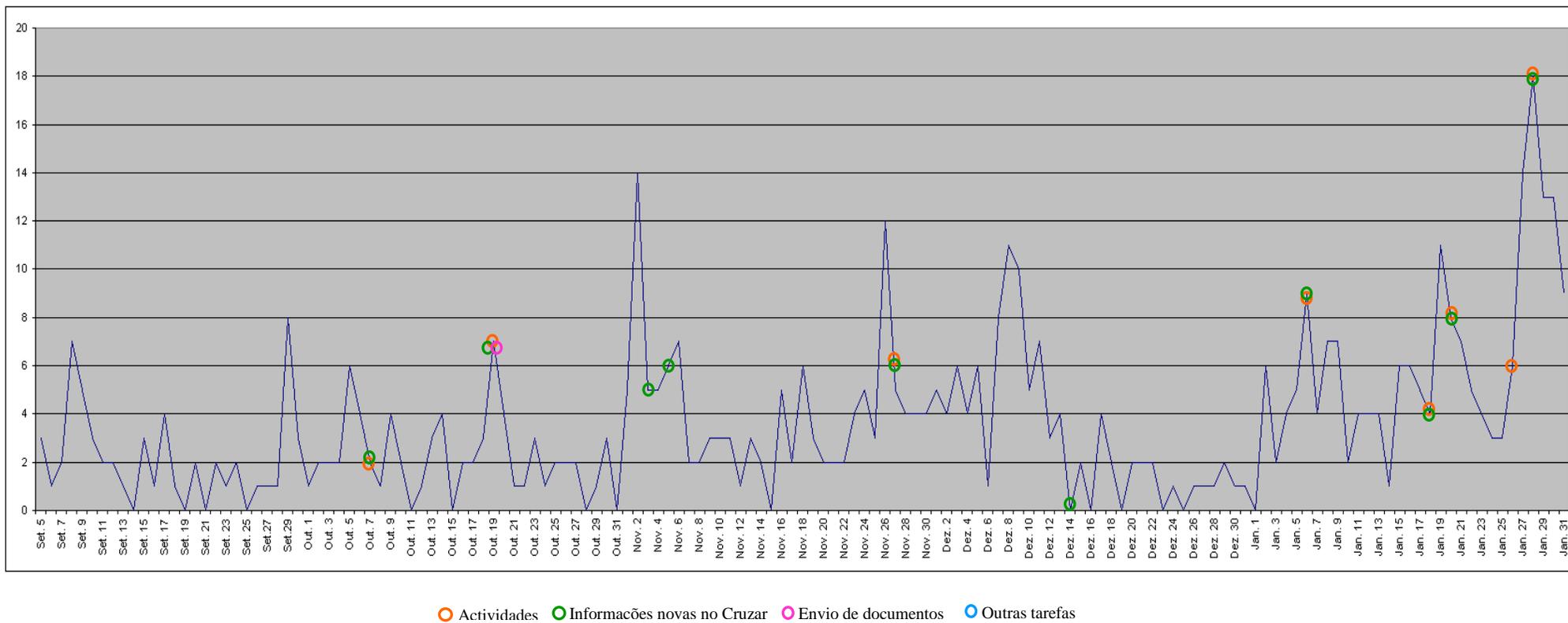
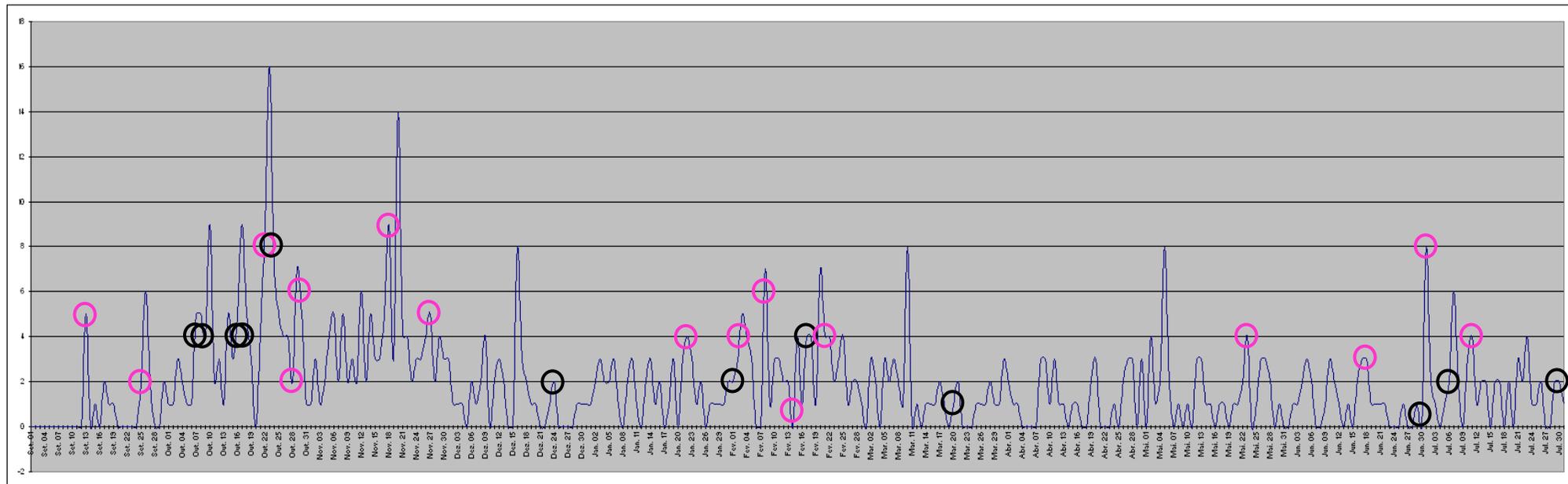


Gráfico 47 – Acessos ao “Cruzar” em função do tipo de mensagens enviadas no fórum “Notícias do Cruzar”, ao longo do segundo ano de investigação (5 meses)



○ Mensagens com hiperligações

○ Mensagens sem hiperligações

Gráfico 48 - Acessos ao “Cruzar” em função da existência de hiperligações nas mensagens enviadas no fórum “Notícias do Cruzar”, ao longo do primeiro ano de investigação

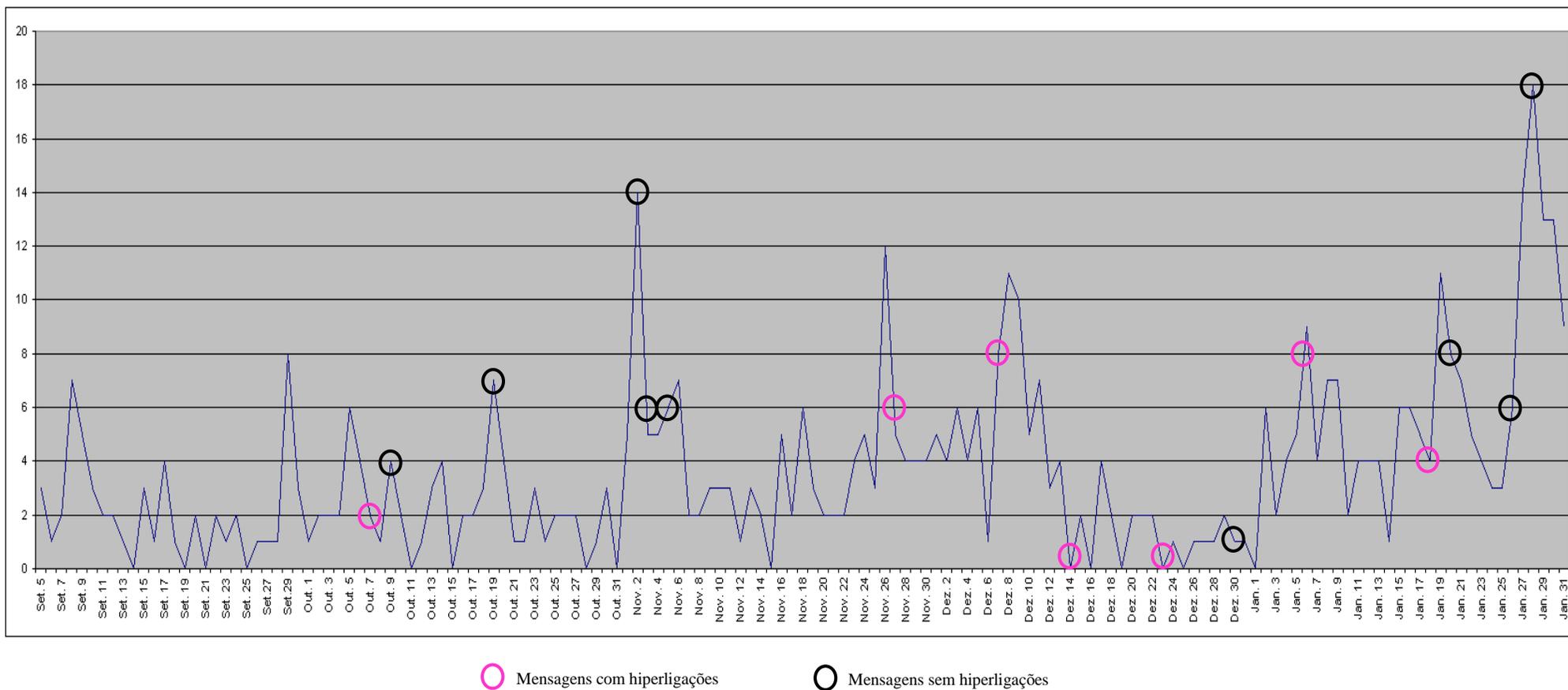


Gráfico 49 - Acessos ao “Cruzar” em função da existência de hiperligações nas mensagens enviadas no fórum “Notícias do Cruzar”, ao longo do segundo ano de investigação (5 meses)

9.6.6.8 Uma construção partilhada

A participação do “Cruzar” passa igualmente por proporcionar momentos que permitam que os membros possam sugerir alterações e melhoramentos a implementar no “Cruzar”. Estes espaços surgiram formalmente quer nos períodos de avaliação, quer nos momentos presenciais.

No primeiro encontro de orientadores cooperantes, “Cruzar Saberes I”, foi pedido, pelos profissionais, que os documentos disponibilizados relativos às formações de cooperantes ficassem on-line mais tempo, permitindo que os membros os pudessem consultar em qualquer altura. De facto, sendo as formações na ESE, para orientadores cooperantes, quinzenais, os documentos de apoio fornecidos pelos formadores, ao serem disponibilizados no “Cruzar”, substituíam sempre o documento da formação anterior. A rapidez com que os documentos deixavam de estar on-line foi um aspecto que não nos tínhamos apercebido. O tempo aparece assim como um factor importantíssimo e que deve ser adaptado ao público-alvo. Como percebemos em conjunto que não seria lógico acumular documentos na área principal de anúncio das novidades e actividades mais recentes, foi decidida, em conjunto, na sessão presencial, a criação de uma área adicional no “Cruzar” de arquivo, na qual se depositariam os documentos mais antigos (ver imagem 9).



Imagem 8 – Área de arquivo de documentos antigos disponibilizados no “Cruzar”

Os questionários utilizados para avaliar as actividades desenvolvidas permitiram também que cada membro pudesse sugerir alterações. No que diz respeito à primeira recolha de dados desenvolvida após o primeiro fórum de discussão, “Portfólios que contam histórias de aprendizagem”, os membros registam uma série de sugestões para futuros temas a debater, assim como para alterações a implementar no “Cruzar”. Optámos por categorizar dois tipos de respostas: temas para futuros debates e propostas para melhorar as dinâmicas no “Cruzar”.

No que diz respeito aos temas salientamos os mais referidos que se relacionam com “Partilha de projectos” (4), “Avaliação dos Professores/ educadores” (4), “Crianças com NEE” (3) e “Matemática no Jardim de Infância” (3). Cada uma das restantes 26

sugestões de temas foi registada, na sua maioria, apenas por um membro criando alguma dispersão. Nota-se, no entanto, uma tendência muito evidente para temas relacionados com a prática efectiva, ou seja, que impliquem a partilha de experiências concretas entre profissionais: “Ideias de diferentes projectos de sala”, “Interação com a família – propostas”, “As dinâmicas da/na formação religiosa”, “Casos práticos de portfólios de crianças”, “O computador no pré-escolar; como utilizar e dinamizar”, “Dinamizar a linguagem escrita no pré-escolar”, etc. Por outro lado, as sugestões dos orientadores cooperantes versam essencialmente sobre estratégias e dinâmicas a implementar, algumas das quais já em curso: “Convidar a participação por centros de estágio”, “Pedir aos centros de estágio sugestões de temáticas”, “Partir das propostas concretas dos educadores”, “Mandar um e-mail às educadoras...”, “Ir dando informação globalizante, genérica e incompleta”, “Criar uma relação personalizante”, “Temas suficientemente amplos para que as pessoas que trabalham segundo metodologias diferentes possam ter palavra”, “Sugerir que coloquem questões talvez seja mais fácil para quem não goste de dar opinião”. Neste sentido, terminado o primeiro fórum de discussão e levantados os dados de avaliação, os temas propostos para a abertura de um novo debate tentaram ir ao encontro das ideias propostas pelos membros.

Relativamente às propostas para melhorar as dinâmicas no “Cruzar”, salientamos aquelas registadas de forma objectiva:

- A criação de um **“Fórum para tirar dúvidas sobre diferentes assuntos”** – veio a acontecer com a criação de fóruns temáticos permanentes
- A possibilidade de fazer as **“Avaliações de estágio via Cruzar”** – todos os formulários de avaliação dos alunos passaram a ter a sua versão electrónica, tendo, ao longo do segundo ano de investigação, sido o principal meio de envio das avaliações dos alunos para muitos membros cooperantes;
- A **“Mediação e pontos de situação temáticos”**, **“Imagens ou documentos”**, **“Ficheiros com material de apoio”** e **“Bibliografia relativa ao assunto em discussão”** – todos estes contemplados nas actividades mais dinâmicas do “Cruzar”, como os fóruns de discussão e formação.

9.6.6.9 A continuidade do “Cruzar”

Relativamente às opiniões dos membros registadas nos períodos de avaliação através de inquérito por questionário, tendo como objectivo perceber os seus interesses

sobre as actividades do “Cruzar”, ressaltamos que em termos genéricos os membros, tendo ou não participado, consideraram os debates interessantes (ver gráfico 50).

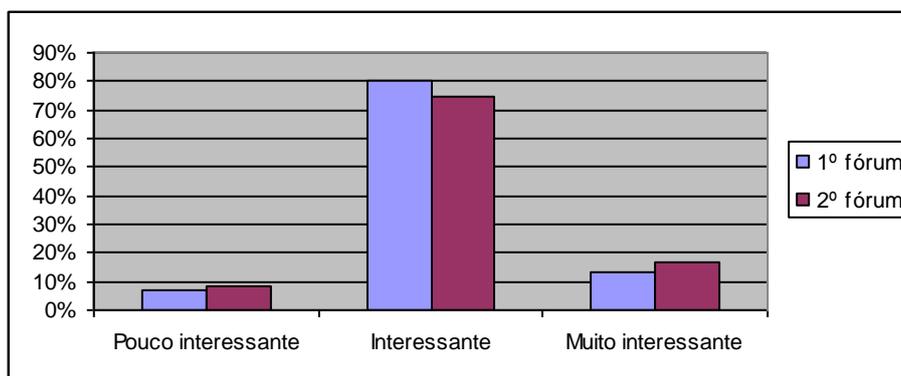


Gráfico 50 - Opinião dos membros sobre os fóruns dinamizados no primeiro ano de investigação

Nas actividades dinamizadas no segundo ano de investigação, os membros consideram algumas actividades muito pertinentes (ver gráfico 50), que relacionando com o aumento de participação, nos permite perceber que este tipo de actividades vão mais ao encontro dos profissionais.

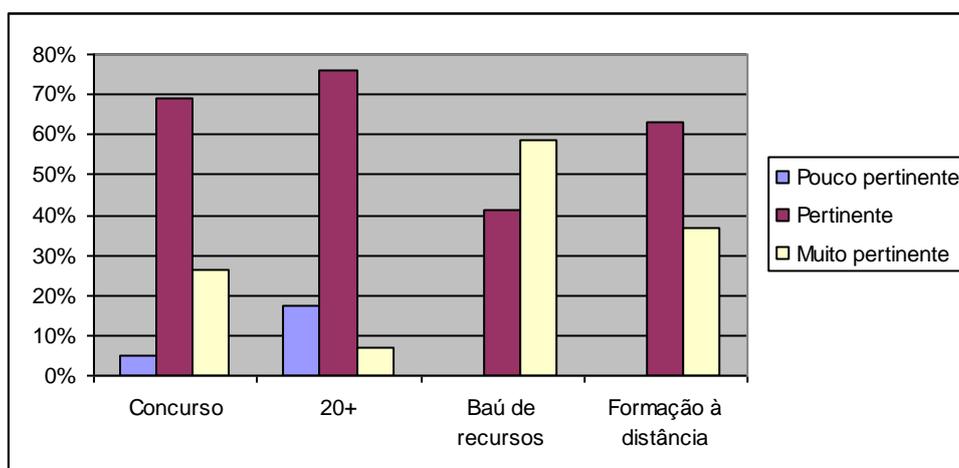


Gráfico 51 - Opinião dos membros sobre as actividades dinamizados no segundo ano de investigação

A perspectiva positiva dos membros sobre a pertinência das actividades é um indicador de que estas foram importantes para eles (ver gráfico 51). Quando questionados directamente sobre se as mesmas actividades deveriam ter continuidade, a mesma perspectiva positiva foi registada na generalidade das actividades (ver gráfico 52).

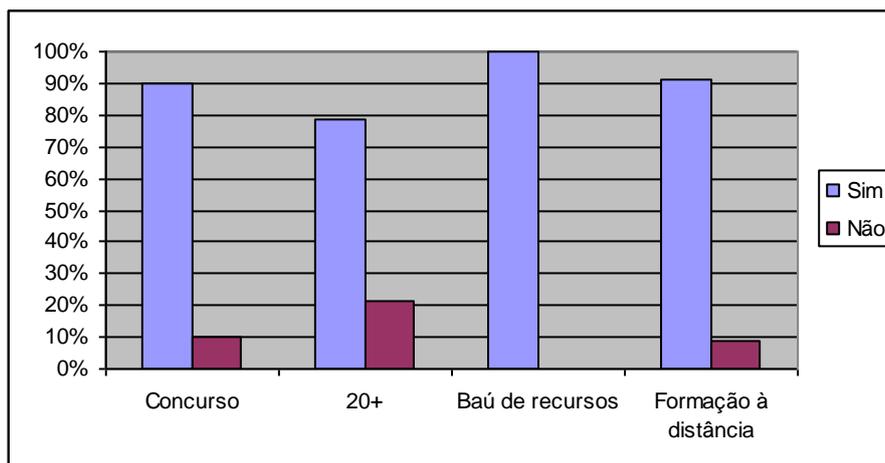


Gráfico 52 – Opinião dos membros sobre a manutenção das actividades do “Cruzar”

Um outro aspecto que reflecte a forma como os membros parecem acolher a continuidade do Cruzar, relaciona-se com a habitual reunião de profissionais cooperantes a realizar no final do ano lectivo. No segundo ano de investigação, na reunião houve também um espaço especial para a atribuição do prémio do “20 + do Cruzar” e ainda dos prémios relacionados com o “1º Concurso de Actividades do Cruzar”, actividades que nunca antes tinham acontecido. Tendo sido estas actividades muito publicitadas no “Cruzar”, julgamos que terá contribuído, para além de outros factores, para um aumento extraordinário no número de educadores que estiveram presentes nesta reunião. Ao contrário do ano transacto, no qual estiverem presentes 37 profissionais das instituições cooperantes, este ano estiveram presentes 71.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão final sobre todo o processo investigativo ocorrido deve espelhar, de alguma forma, o que fica do trabalho desenvolvido para outros profissionais que se interessam pelo desenvolvimento de comunidades ou actividades online. Este trabalho reflecte uma experiência específica num contexto também ele muito concreto. Tendo sido definidas questões em torno das quais o estudo se desenvolveu, não foi objectivo desta investigação registar conclusões “fechadas” e definitivas. Entendemos que pela vertente empírica muito vincada e porque o estudo teve na sua essência uma abordagem qualitativa e descritiva, ser mais adequado utilizar a expressão “considerações finais” como título deste ponto. Trata-se de **perceber o desenvolvimento de um espaço comunitário na Internet pertencente a uma ESE e no qual se encontram os profissionais de Educação de Infância**. Quisemos perceber, por um lado quais eram os seus interesses, disponibilizando actividades e informação em função disso e, por outro complementar e aproximar o relacionamento de uma instituição de ensino superior com a prática pedagógica concreta.

Definimos por isso as seguintes questões de investigação:

- **De que forma evolui uma comunidade de profissionais de educação na Internet?**
- **O que promove a participação e a interacção entre elementos com vista à construção de um espaço comunitário?**
- **Que estratégias devem ser implementadas com vista à construção de um espaço comunitário?**

As diversas actividades dinamizadas, o comportamento dos membros do “Cruzar”, assim como as respostas às questões dos inquiridos, permitiu-nos reflectir sobre de que forma podemos chegar mais perto aos membros da comunidade. Para isso partimos de ideias chave que realçamos no texto.

A caixa do correio funcionou como a área de abertura da plataforma; ela deve ser usada como uma extensão de uma estrutura em rede já que não podemos esperar que um utilizador aceda à plataforma para tomar conhecimento de todas as dinâmicas. Cada utilizador parece, tendencialmente, centralizar a sua actividade em rede na caixa do correio e aí selecciona para onde quer ir, onde vai aceder. É por isso que a

principal forma de conhecimento das actividades do “Cruzar” é através das mensagens que circulam com interacção com a caixa do correio de cada um. Podemos adiantar que, para a promoção da interacção entre os membros, temos que assumir a caixa do correio de cada um como um acessório de extrema importância da plataforma que utilizamos. É por isso necessário que esta interaja em termos técnicos de forma saudável com os webmails habitualmente utilizados. Este aspecto parece confirmar o que já tínhamos registado na fundamentação teórica a propósito da perspectiva de Davis, Carmeane e Wagner (2009) que referem que **as plataformas dentro de 5 anos serão mais junções de várias ferramentas.**

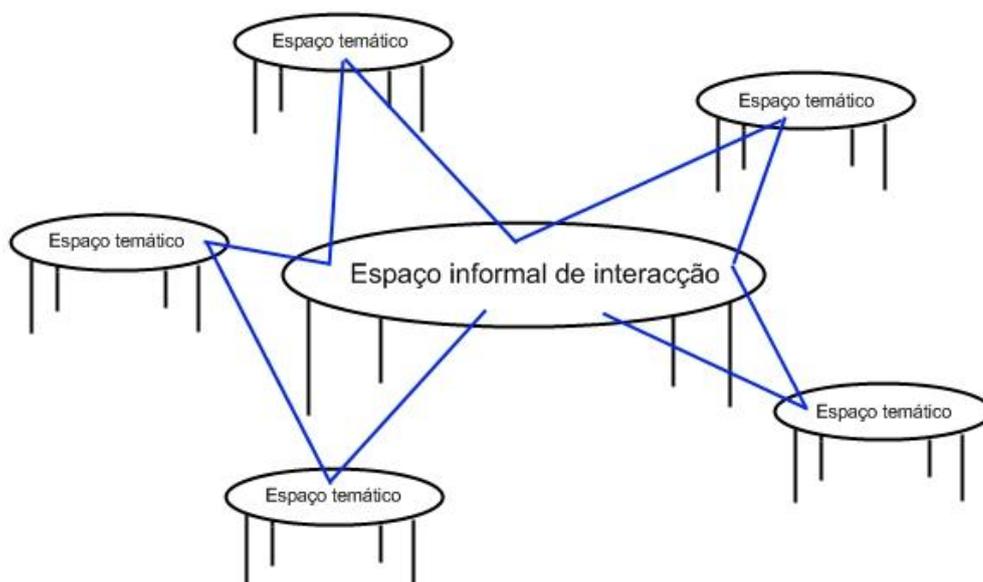
A presença pode ser essencial num processo de construção: a estratégia de “utilizar” os supervisores como veículos de transmissão e divulgação das novidades do “Cruzar” parece ter sido um aspecto também ele positivo como forma de chegar aos membros. Embora não tenhamos avaliado a relação entre supervisor e membro do “Cruzar”, percebemos, pelos dados dos inquéritos, que os membros receberam o cartaz do concurso e respectivo marcador de livros, tendo considerado esta como uma das principais formas de tomada de conhecimento das actividades, para além da mensagem on-line. No entanto, **as estratégias presenciais não significam mais participação:** apesar de termos entendido no processo exploratório que poderia ser motivador e promotor da participação, não foi essa a nossa percepção ao longo do período de investigação. Percebemos que se no início estes momentos presenciais terão proporcionado mais inscrições no Cruzar, em termos de participação não percebemos ter havido qualquer relação. Aliás, os momentos na ESE acabaram, no final da investigação, por deixar de fazer sentido existirem devido à reduzida presença de elementos e por não percepcionarmos quaisquer consequências à distância.

Para além dos temas e objectivos no âmbito dos conteúdos, **é importante percebermos que tipo de espaço de diálogo se pretende quando nos referimos a um fórum de discussão;** este aspecto condiciona não som a sua dinâmica mas também o tempo que está disponível o seu local no interface entre outros aspectos. Optámos por organizar os fóruns segundo o seu objectivo, de forma a facilitar a sua identificação e caracterização. Tendo em conta o tempo que prevíamos que estivessem on-line, estes espaços foram organizados como sendo ocasionais ou permanentes e segundo o seu objectivo de conteúdo foram organizados como sendo temáticos ou genéricos. Percebemos, no entanto, que, segundo a classificação de Lam, Cheng e McNaught

(2005), os fóruns dinamizados no “Cruzar” parecem ter uma natureza colaborativa já que tinham como objectivo debater ideias em função de uma tarefa específica. Entendemos que na gestão de um espaço partilhado se torna muito pertinente perceber que tipo de fórum queremos disponibilizar no sentido de o adequarmos ao seu conteúdo, bem como sabermos em que área da interface será mais pertinente estar acessível.

Percebemos que **os espaços genéricos de interacção não devem ser multiplicados, já que dispersam os membros da comunidade e criam confusão na localização dos conteúdos.** Neste nosso contexto sentimos necessidade de centralizar o mais possível com o objectivo de que cada membro entendesse qual o local próprio para assuntos mais genéricos, aspecto salientado na fundamentação teórica quando nos referimos a Vonderwell e Zachariah (2005: 222-224) a propósito da necessidade de monitorização na organização dos fios de discussão de forma a reduzir a repetição de conteúdos. Percebemos isso no primeiro ano de investigação, após o período exploratório, quando criamos, para além do fórum “Notícias”, já existente, um segundo de apoio aos educadores que receberam estagiários e um terceiro para qualquer dúvida existente com as alterações que o processo de Bolonha implementou.

Os espaços mais formais de discussão, com moderadores, principalmente sendo estes distintos, devem, tal como os anteriores, proporcionar interacção e flexibilidade dentro deles próprios e em função do seu objectivo. Apesar desta flexibilidade, devemos criar estratégias de forma a que as pessoas entendam claramente quais os conteúdos tratados em espaços específicos. Metaforicamente, imaginemos um espaço cultural com mesas e em cada uma delas existe um tema a ser discutido, permitindo a cada membro seleccionar o que pretende discutir. Estes espaços aparecem e desaparecem conforme o interesse dos membros. Existe, no entanto, sempre um espaço permanente central para uma conversa mais informal e genérica onde cada um pode partilhar os mais diversos assuntos e novidades. Nesta grande mesa central não se espera que se discutam assuntos de forma aprofundada mas sim que se conheça quais as restantes mesas existentes e disponíveis para interacção. Este grande espaço central pode mesmo servir para a tomada de decisões sobre as restantes mesas, quer sejam elas fóruns ou até actividades mais complexas. Um espaço organizado desta forma permite que cada um, mais facilmente, consiga perceber onde está e decidir para onde quer ir e quando.



Esquema 18– Metáfora da relação entre o espaço informal de interação e os restantes espaços de debate

Tendo em conta que objectivos distintos proporcionam dinâmicas distintas, quando falamos de **“Fórum”** não implica necessariamente a existência de um **debate**; podemos estar-nos a referir à ferramenta. Esta pode servir apenas para proporcionar um espaço de partilha de informações “soltas”.

Tendo analisado as diferenças entre os dois fóruns do primeiro ano de investigação e o fórum (ou dinâmicas) da formação no segundo ano, foi necessário reflectir sobre de que forma os devemos disponibilizar estes espaços. Percebemos que neste contexto, pareceu ser mais efectivo em termos de participação, fóruns mais genéricos ficarem disponíveis para todos mas os **fóruns mais temáticos poderem ter mais vantagens sendo confinados a um espaço específico de forma a rentabilizar a gestão de conteúdos de tempo do moderador, de atenção em relação a um atendimento mais personalizado**, etc. Naturalmente que estamos a falar de um espaço comunitário, específico, com pouco mais de 100 pessoas, pelo que, tendo em conta que uma percentagem grande se mantém silenciosa, é importante perceber quem está efectivamente interessado em debater um assunto específico. A estratégia de inscrições, mesmo que sem limite, pareceu-nos funcionar igualmente como uma oportunidade de comprometimento por parte do membro em participar efectivamente. Esta funcionou como uma valorização do próprio indivíduo. A inscrição não teve apenas como

objectivo implementar uma formalidade com vista ao fornecimento de informação ao moderador: saber quem e quantos de inscreviam; **a inscrição teve um papel de responsabilização e comprometimento de um indivíduo para com a comunidade.**

Na consciência de que seria esperado que cada interveniente enviasse, pelo menos, duas mensagens por actividade (Levine, 2002 In Anderson 2004: 282-283), aspecto que aconteceu em alguns momentos, e ainda que o envio das mensagens deverá estar distribuído ao longo do período em que a actividade está activa (Dabbagh, 2000 In Anderson 2004: 283-284), aspecto que nos pareceu apenas veio acontecer no fórum da formação (última actividade desta investigação), a análise exploratória efectuada em torno da participação e interacção nos debates proporcionou dados que permitiram reflectir sobre indicadores que nos podem ajudar a definir se um debate é mais ou menos participado, possui mais ou menos interacção. Este aspecto é particularmente importante quando pretendemos caracterizar espaços de debate e melhorar práticas à distância, optimizando estratégias de motivação, dinamização e organização. No que diz respeito ao nível de participação parece-nos que podemos assumir 4 indicadores de análise:

- O **número de possíveis intervenientes** na sua relação com o número de intervenientes efectivo;
- O **número de intervenientes** efectivos na sua relação com o número de possíveis intervenientes;
- O **número de mensagens** que foram veiculadas pelo público-alvo do debate e a sua relação com o período de tempo em que o debate esteve activo;
- E o **período de tempo** em que decorre a discussão na sua relação com o número de mensagens.

Por consequência o nível de interacção existente e a forma como caracterizamos um debate, com muita ou pouca interacção, pode depender de factores como:

- O **número de intervenientes**, tendo em conta que para existir interacção é necessário que o número de intervenientes o proporcione;
- O **número de mensagens veiculadas** que, neste caso, ao contrário da análise sobre a participação, deve incluir todas as mensagens, quer sejam

elas dos membros, dos moderadores ou coordenadores, já que a intenção, neste caso, será analisar a interacção em termos genéricos e não apenas entre membros.

- O **número de interacções** existentes entre mensagens, ou seja, analisando o conteúdo das mensagens, quais aquelas que respondem directa ou indirectamente a uma outra mensagem, provocação, ideia, etc. de outros participantes.
- O **período de tempo** que decorre o debate.

A definição de níveis de interacção em fóruns de discussão depende de um equilíbrio entre um determinado tipo de conteúdos veiculados. Enquanto que uma quantidade de mensagens enviadas ao moderador por diversos membros pode reflectir o cumprimento dos objectivos do debate, pode igualmente fazer transparecer uma falta de interacção pela excessiva preocupação em dar resposta imediata às tarefas. O moderador é por isso responsável por fazer com que os participantes centrem a sua atenção na resposta a dar ou no debate e disso depende também a interacção a ocorrer. **A quantidade de mensagens/conteúdos dirigidas a participantes concretos, desde que não haja evidências de conversas paralelas, podem reflectir que o debate criou uma autonomia própria e a discussão tem uma vida própria mesmo que por um período de tempo curto.** Muitas vezes é esse mesmo o interesse de um moderador que lança questões, documentos, temas, etc. que são debatidos entre todos. Estes focos de interacção autónoma podem ser vários ao longo de um debate e constituir no seu conjunto momentos de aprendizagem colectiva muito enriquecedora. Partindo do princípio que os conteúdos veiculados num debate reflectem o objectivo da actividade, a quantidade de mensagens entre participantes pode reflectir a maturidade dos indivíduos em debates on-line. Não nos podemos esquecer, naturalmente, tal como num acto presencial, frequentemente, elementos com um cariz mais forte inibem outros de participar, reduzindo-os a meros observadores.

Um outro aspecto que nos merece atenção relaciona-se com a nossa percepção sobre o que é de facto o “Cruzar”. Será que se constituiu como um complemento do acto presencial, conforme o nosso objectivo inicial? O início do projecto foi pautado por esta tónica, ou seja, havia uma série de necessidades detectadas na relação entre a ESE e as instituições cooperantes e por isso nasceu o “Cruzar”. No entanto, ao longo do tempo

o “Cruzar” foi crescendo em número de membros, assim como nas dinâmicas implementadas. As actividades disponibilizadas passaram a ter um carácter próprio e único, tendo sido criadas apenas para serem disponibilizadas on-line. Naturalmente que o “Cruzar” complementa muita da actividade desenvolvida presencialmente mas promove acções independentes. O que pareceu ser inicialmente um projecto que complementasse os actos presenciais das relações entre a ESE e os profissionais, pareceu, no segundo ano de investigação, que as actividades desenvolvidas no “Cruzar” influenciaram a própria presença dos educadores na ESE. Este aspecto pareceu-nos ter sido espelhado com a anormal afluência de profissionais na reunião de cooperantes habitualmente organizada pela ESE e que neste ano, serviu igualmente como espaço da entrega dos prémios das actividades dinamizadas.

Tal como na nossa vida quotidiana, cada um de nós pode viver contextos distintos ao longo de um mesmo dia. Somos família num momento, profissionais noutro, funcionários de alguém ou líderes de um projecto. Assim como cada um de nós tem várias vertentes, também à distância isso acontece. Um dos aspectos reflectivos logo no processo de diagnóstico esteve relacionado com o que interessava aos membros do “Cruzar”. Será que eles se inscreviam para ter acesso a informação como profissionais de educação de Infância ou como Educadores cooperantes e “formadores”, que recebem os estagiários? Ao longo do período exploratório este aspecto não pareceu claro. Percebemos todavia, decorrente da necessidade de criar actividades que chamassem os profissionais ao “Cruzar”, que o nosso olhar para com cada um dos membros teria que ser muito mais abrangente. Foi necessário, sim, criar espaços importantes de aprendizagem para os membros como profissionais de educação e ainda áreas de informação e facilitação de tarefas no âmbito do seu papel como educadores cooperantes, mas foi igualmente importante olhar para os membros como indivíduos que também gostam de momentos de lazer. Por isso mesmo implementamos os “20 + do Cruzar” que não foi mais do que uma pequena brincadeira em torno dos acessos dos membros. Percebemos que esta vertente lúdica, para além de ter proporcionado algumas mensagens entre membros, por consequência fazia com que os Cruzares entrassem no espaço comunitário para consultar os resultados desta actividade assim como outras informações.

As mensagens dos moderadores merecem-nos uma atenção especial. A primeira abordagem num fórum aos participantes de uma actividade requer que esta seja provida

de uma série de aspectos organizacionais que permitam ao participante entender em plenitude a actividade que tem pela frente. É importante que cada um entenda e que todos entendam da mesma forma por isso deve-se dar uma ênfase significativa aos aspectos organizacionais, como por exemplo: deve estar claro a quem se dirige a mensagem ou as diferentes partes que a compõe. Este aspecto pode ser definido pela saudação inicial (aspecto não obrigatório numa mensagem quando o debate se encontra mais activo) ou com alusões no texto referenciando a que nos dirigimos. Quando nos referimos a uma frase de alguém podemos optar por citar partes do texto registado por outro membro para que qualquer outra pessoa possa entender o fio condutor.

Referir-nos aos participantes ajuda também a perceber quem faz parte do grupo, principalmente quando ele é restrito. Quando existe uma actividade que se pretende que seja colaborativa e a meio entram elementos novos, pode ser necessário que haja uma mensagem informativa dessa entrada. As plataformas, ao contrário de um acto presencial, não têm portas que abrem, que chiem e que façam com que o olhar das pessoas se reorientem em relação à nova entrada. Isto é o que normalmente acontece quando estamos numa sala e alguém entra mais tarde. On-line é necessário que alguém que tenha essa informação a distribua, quando é necessário.

A localização no tempo do envio das mensagens é feita automaticamente pela plataforma. Quem recebe uma mensagem sabe de quem vem e a que horas foi enviada. Pode no entanto recebê-la num momento do dia completamente diferente. Por isso mesmo saudações como “Bom dia” ou “Boa noite” deve ser evitadas já que o leitor poderá, muito provavelmente o fará, abrir a mensagem numa altura em que essa saudação não se adequa. Quando se redige uma mensagem deve-se ter em conta quem lê e o possível contexto que a mensagem encontrará ao ser aberta. No entanto, caso o leitor pretenda dar alguma ênfase ao facto de, por exemplo, estar a escrever uma mensagem à noite deverá fazê-lo de forma a que ela se enquadre em qualquer contexto de destino. O autor poderia optar por uma situação, como por exemplo: “Depois de arrumar a cozinha e deitar as crianças, arranjei finalmente tempo para participar neste debate...”

O espelhar de uma maior envolvimento de uma mensagem num debate pode ser ocasionados pela aproximação do texto escrito à informalidade oral. Quando a mensagem flui com mais facilidade, pode ser lida com mais rapidez e muitas vezes leva até a que elas deixem de ter uma saudação inicial e até a assinatura no final, tal como

aconteceu num dos debates deste estudo. Tal como na linguagem oral as mensagens entre os participantes vão-se seguindo umas às outras de forma a que o discurso tenha uma continuidade absoluta. Tínhamos já antevisto esta questão na fundamentação teórica quando registamos que Ruberg, Taylor e Moore (1996: 78) também perceberam uma relação entre a interacção e a forma como cada utilizador via o seu contributo. Este pode ser também um indício da flexibilidade tecnológica e do envolvimento do membro na actividade. A própria plataforma auxilia nesta fluidez de textos. A visualização da fotografia e o registo do nome da pessoa em cada mensagem recebida permite relacioná-la com os conteúdos expressos. Feito de forma automática e colmatando a lacuna da associação de uma opinião a uma “cara”, obriga-nos a ter uma atenção especial a cada membro sobre o preenchimento do seu perfil.

Partindo das mensagens analisadas e dos dados das entrevistas com os moderadores, os momentos de síntese podem acontecer devido às mais diversas razões, das quais destacamos: quando o tema de debate se desvia do seu objectivo inicial ou ainda quando o debate se encontra num momento pouco participado e o moderador pretende relançar a discussão. Pode, igualmente, funcionar como uma estratégia do próprio moderador.

Olhando agora para os critérios referidos na fundamentação teórica (Freurstein In Souza, Depresbiteris e Machado, 2003; Masetto, 2001) sobre uma mediação efectiva e contextualizando-os na realidade do nosso estudo, na procura de uma perspectiva mais concreta de actuação, sistematizamos alguns aspectos que julgamos devam ser tidos em conta por um mediador de um grupo num Sistema de Gestão de Aprendizagem na Internet.

As interacções, entre elementos do grupo, devem ser mediadas para que:

- A temática abordada num debate não seja arruinada por conversas paralelas;
- Seja possível a criação de novos fios de conversa quando o grupo se mostra interessado por fazer seguir um debate num determinado sentido;
- Haja incentivo à participação;
- Se valorizem as actividades de grupo e as actividades individuais, bem como cada individuo como elemento único na comunidade;

- Se incentive o desenvolvimento de um sentimento de pertença promovendo a construção de laços fortes de interacção;
- Haja orientação de profissionais responsáveis por dinamizar determinadas actividades;

Da nossa experiência, neste contexto específico de investigação, tendo em conta este público-alvo, percebemos também alguns aspectos em relação aos quais devemos ter uma atenção especial, já que podem ter influência na participação do debate. Não devemos no entanto entendê-las como regras, já que cada caso é um caso; constituem-se apenas como indicadores. Para além dos aspectos já amplamente conhecidos, como a existência de espaços entre parágrafos no texto ou a confusão que o sublinhar de palavras pode causar entendendo-os como hiperligações ou ainda a importância da evidência de palavras ou frases a negrito, salientamos os seguintes aspectos:

- **A primeira mensagem do moderador não deverá ser muito longa, nem exaustiva de forma a não dissuadir, logo numa primeira abordagem, o participante.** Parece-nos que um tipo de mensagem mais longa se adequa mais a um sumário de várias reflexões partilhadas ao longo de um período de tempo;
- **A primeira mensagem deve ter como objectivo o envolvimento dos elementos que constituem a actividade de forma a motivá-los para a participação;**
- Caso exista uma **proposta de trabalho**, ela não tem que ser, necessariamente, apresentada na primeira mensagem aos participantes; ela **pode ser apresentada após um primeiro contacto mais informal de envolvimento dos elementos na dinâmica;**
- A **mancha de texto**, ou seja o seu conteúdo e quanto texto despendemos com determinado objectivo, **deve ser adequada aquilo que o moderador pretende solicitar aos participantes;**

Ao longo do processo de investigação percebemos que alguns comportamentos dos membros que foram alterando. Um deles relaciona-se com o comportamento dos membros perante as mensagens com hiperligações para documentos e áreas no “Cruzar”. No primeiro ano de investigação percebemos que as mensagens enviadas com

ligações ao “Cruzar” pareciam incentivar a entrada na plataforma no entanto, no segundo ano, tendo a média diária de acessos duplicado, o comportamento dos membros não aparentou estar relacionada tanto com a forma das mensagens mas sim com o seu conteúdo, ou seja, pareceu que **a maturidade e envolvimento dos membros se reflectia na forma como reagem às mensagens dos restantes membros.**

Uma das questões que se nos colocaram ao longo dos 3 anos de trabalho e continua ainda a merecer a nossa atenção, é se este espaço comunitário criado constitui, de facto, uma comunidade. Sendo uma comunidade uma entidade com espaço, ideias e vontade própria, será que se o coordenador deste espaço se retirasse, a comunidade continuaria? Julgamos que determinadas actividades, como tarefas relativas à avaliação dos alunos, poderiam continuar normalmente, no entanto os debates e a circulação de mensagens feita de forma mais regular não se manteria. Não nos parece que o grupo de pessoas mantivesse qualquer interacção regular e ficaria a aguardar um líder. É por isso que julgamos que **o “Cruzar” se trata de um espaço comunitário mas que ainda não atingiu a verdadeira essência de comunidade.** Parece-nos que a visão romântica de Fernback (1998: 217), quando refere que uma cibercomunidade “... is an arena in which passions are inflamed, problems are solved, social bonds are formed, tyranny is exercised, love and death are braved, legacies are born, factions are splintered, and alliances dissolved.”, poder-se-á não adequar, ainda, ao momento actual deste espaço comunitário. Julgamos que a principal variável poderá estar relacionada com a maturidade dos elementos, bem como do grupo como entidades que se relacionam entre si e com os outros. Poderá, porém, estar mais adequado o conceito de “quasi-communities” de Hung and Nichani (2002: 26). Nestas, as pessoas juntam-se para cumprir tarefas, no entanto possuem regras construídas em comunidade que dificilmente de replicam noutros contextos. O “Cruzar” apesar de já conseguir criar alguma autonomia em algumas parcelas de actividades, não tem ainda maturidade suficiente para assumir uma independência. Podemos no entanto afirmar que, de acordo com os objectivos básicos de redes comunitárias referidos por Harrison e Stephen (1998: 227), o “Cruzar” possui efectivamente, **acesso a informação para todos**, não só em relação às actividades como o que diz respeito a informação estática; **interacção democrática e comunitária** no que concerne a possibilidade dos membros em participar nas decisões e alterações implementadas; por fim em relação à **faceta cívica e económica da instituição**, também evidente neste espaço já que ao longo deste período se conseguiu

criar uma área que, apesar de inscrição voluntária, juntou a grande maioria dos profissionais que possuem estagiários finalistas da ESE, permitindo uma maior aproximação e um maior envolvimento deste no projecto educativo da instituição.

Sintetizando, o que aconteceu?

Julgamos que será este também o momento para olharmos para o que perspectivamos no período exploratório reflectindo sobre o que se fez e sobre o que ficou por fazer:

Perspectivado no período exploratório	Fim do projecto
<p>Divulgar informação e documentos relativos à Educação de Infância em geral, às formações presenciais dinamizadas pela ESE e de apoio aos profissionais como orientadores cooperantes;</p> <p>O acesso a informação relevante para a formação contínua dos educadores: encontros, congressos, etc.</p>	<p>Todos estes aspectos foram cumpridos, no período exploratório através de mensagens e a partir do primeiro ano de investigação através de espaços próprios na interface, quer para eventos, quer para documentos ou para ideias de actividades. Este deve ser um aspecto a manter, no entanto percebemos ser importante o coordenador recorrer a uma série de outras pessoas no sentido de diversificar facilitar a recolha de informação para divulgação.</p>
<p>Ser um espaço de promoção da formação ao longo da vida através da divulgação de formações, troca de ideias e debates;</p>	<p>Tendo iniciado as actividades com fóruns disponíveis para todos, com mais ou menos participação, passamos, no final primeiro ano de investigação, à disponibilização da primeira formação on-line. Percebemos que esta teve uma maior participação do que os próprios debates anteriores pelo que será um aspecto a manter e diversificar.</p>
<p>Interacção entre os diferentes orientadores cooperantes, responsáveis de estágio e orientadores de estágio da ESE através da utilização de fóruns de discussão e chats;</p>	<p>Não detectamos uma interacção significativa através do Cruzar entre estes elementos. Este relacionamento faz-se essencialmente nas visitas dos docentes da ESE à instituição cooperante. Por esse motivo esta característica pode ser aproveitada como veículo de motivação para a participação on-line.</p>
<p>Criar um ponto de encontro entre instituições cooperantes e consequentemente entre profissionais relacionados com a Educação de Infância;</p> <p>O conhecimento de outras realidades educativas;</p>	<p>Embora tivéssemos percebido que o Cruzar não chegou a promover interacções entre instituições, actividades como o Baú de Recursos, o “Concurso de Actividades do Cruzar ou os debates permitiram uma partilha de ideias e</p>

Perspectivado no período exploratório	Fim do projecto
A interacção pedagógica entre instituições;	práticas entre profissionais. Parece-nos que este aspecto deve ser mais trabalhado proporcionando uma maior participação na partilha para assim se poderem promover projectos entre instituições.
O esclarecimento de dúvidas;	Foram disponibilizados vários espaços, tal como planificado. Não percebemos no entanto que estes tivessem tido uma utilidade concreta, tendo, no final do projecto, limitado a um fórum a área para esclarecimentos.
O contacto com especialistas;	Foi nosso objectivo inicial proporcionar aos membros do Cruzar o contacto com vários especialistas em diversas áreas do conhecimento relacionadas com a Educação de Infância. Optámos por isso por proporcionar o contacto com especialista quer da própria ESE quer de outras instituições. Percebemos, no entanto, que as escolhas dos membros foram sempre no sentido de optar por debates dinamizados por docentes da ESE. Embora não o possamos confirmar, este factor pareceu-nos ser reflexo da falta de segurança dos membros em participarem em contextos com pessoas desconhecidas.
O acesso a informação sobre o processo formativo dos estagiários da ESE.	No primeiro ano de investigação foram implementados formulários para avaliação dos alunos estagiários pelos profissionais cooperantes. Embora fosse esta uma tarefa que voluntariamente poderia ser feita online, definimos como objectivo o aumento do número de profissionais que o fizesse no sentido de ir gradualmente terminando com os impressos em papel. Notamos ao longo da investigação essa progressão.

Tabela 28 – Reflexão sobre o que se conseguiu no final da investigação, tendo em conta os objectivos definidos no período exploratório

A grande maioria dos aspectos definidos inicialmente foram cumpridos embora percebamos de que muito há ainda a fazer em relação à participação e ao envolvimento de cada um no “Cruzar”.

Ao longo de todo o processo, através das recolhas de dados efectuadas, percebemos que a questão da falta de tempo foi sempre um aspecto salientado como motivo para a não participação. Conscientes de que as interacções existentes foram ricas

mas reduzidas, receamos que o motivo dado pelos membros se relaciona mais com as prioridades pessoais de cada um muito mais do que a falta efectiva de tempo. Os contextos de (des)organização profissional, social e familiar que têm deixado as pessoas com grande stress pessoal e profissional e com pouco tempo para a sua formação ao longo da vida. Consideramos que este aspecto, difícil de colmatar, terá que ser uma prioridade nossa num próximo ano lectivo.

Conforme planificamos e registamos no ponto da metodologia o diário de bordo foi um instrumento utilizado na recolha de dados. No entanto, possivelmente devido à característica tão empírica deste trabalho, os registos que o constituem referem-se mais a dificuldades encontradas e reflexões mais próprias de um portfólio reflexivo do que de um diário de bordo no qual se relatam. Numa perspectiva auto-avaliativa e também não deixando morrer preocupações decorrentes do processo investigativo úteis para o futuro do “Cruzar”, registamos neste espaço essas nossas preocupações:

1. Não podemos contar apenas com a atitude voluntária...

“É importante haver uma tarefa, um objectivo para que as pessoas participem. Talvez uma obrigatoriedade. (...) A intenção será pois criar a necessidade de aceder ao Cruzar através de tarefas obrigatórias.” (Diário de Bordo, 27.10.2007)

2. É importante olharmos para o indivíduo e não apenas para o grupo...

“Sinto que é necessário envolver as pessoas. Envolvimento pressupõe comprometimento. (Diário de Bordo, 11.11.2007)

3. A promoção de estratégias para a construção do espaço comunitário...

“Dar tarefas individuais mas também tarefas nas quais as pessoas se possam comprometer com os colegas” (Diário de Bordo, 05.11.2007)

(sobre o concurso de actividades) “A tarefa de grupo terá que ser feita entre os elementos da instituição para que as pessoas se comprometam com os próprios colegas de profissão na partilha de conhecimento” (Diário de Bordo, 12.10.2007)

4. Os processos de investigação partilhados...

“Sinto também receio com a reacção das pessoas relativamente ao facto de existir um processo de investigação por trás do Cruzar. Como abordar sem que as pessoas achem que me estou a aproveitar delas? Investigação-acção é isso ... é um desprendimento de preconceitos e um envolvimento no processo mas não sei como as pessoas vão reagir.” (Diário de Bordo, 15.09.2007)

“A opção de escolher desenvolver um estudo de investigação-acção parece-me agora ter sido a melhor opção a tomar. Este estudo faz agora todo sentido com um acompanhamento permanente, uma constante reformulação da acção a partir dos dados que vão sendo recolhidos.” (Diário de Bordo, 28.01.2008)

Penso que também não consigo passar sem estar constantemente a escrever, a registar os diferentes acontecimentos e opções que vou tomando. Julgo agora que a investigação-acção requer uma sistematização no registo porque qualquer pormenor é importante para a acção seguinte. (Diário de Bordo, 12.12.2007)

5. Quem dinamiza das actividades on-line?

“Neste momento o meu grande medo é que algum deles não possua as competências necessárias para se envolver como moderador on-line. Como colmatar isso? Penso que o melhor será levar um passo de cada vez. Depois da escolha feita para o debate, pelos membros do Cruzar, será importante reunir com o moderador, dando-lhe a conhecer as análises feitas até agora e tentando formar as pessoas para estas tarefas. Penso que descobri mais um objectivo para este projecto: desenvolver competências nos docentes no que diz respeito à mediação on-line e à dinamização de actividades na Internet.” (Diário de Bordo, 23.10.2007)

(sobre a falta de comparência de um docente a três reuniões para planificar uma actividade à distância) “Até que ponto é que um professor pode assumir a moderação de um fórum se presencialmente não é capaz de manter um compromisso? Que competências necessita de ter um docente para o fazer? É mais fácil desligar o computador quando algum aluno nos pede ajuda do que virar as costas presencialmente ao mesmo aluno num corredor da escola. Mas se um docente presencialmente não cumpre compromissos como o fará à distância? (Diário de Bordo, 12.09.2008)

6. Como nos relacionamos on-line...

“Estive na defesa de doutoramento da XXXX. A certa altura a XXXXXX queria apresentar-me uma pessoa. Olhei e disse: “XXXXXX!” A XXXXXX é uma das participantes mais activas do “Cruzar” com quem eu já troquei mensagens privadas. Tenho-a visto participar nos fóruns e foi sempre uma pessoa atenta e interessada. Foi uma sensação de reencontro. Afinal eu até já a conhecia... à distância.” (Diário de Bordo, 20.02.2008)

7. A falta de participação...

“A participação não tem sido muita mas “lá vamos tendo” um ou outro contributo. Tenho muito receio que isto não resulte e que as pessoas não participem muito embora já tenha sido evidências de que as pessoas estão a aderir.” (Diário de Bordo, 23.02.2008)

Para a moderadora os docentes da ESE têm muito mais responsabilidade nas actividades, na dinamização. Talvez por isso mesmo estes membros do “Cruzar” não participem tanto. Possivelmente não se entendem eles próprios como membros; eles são apenas aqueles que entregam informação e não recolhem.” (Diário de Bordo, 09.06.2008)

“Neste fórum não sei mais que faça. As pessoas não participam; as únicas que o fizeram foi à custa de pressão por parte da XXXXX. Começo a achar que ninguém quer isto; ninguém está interessado em participar no “Cruzar”. Já mandei umas dezenas muito largas de mensagens mas nada acontece. As pessoas dizem que vão participar, que vão mandar uma mensagem mas nada! Não sei que mais faça. Que incentivos são necessários? Se eu enviar mensagens às das instituições será que vai parecer um acto desesperado?” (Diário de Bordo, 17.01.2008)

8. A construção faz-se de pequenas vitórias...

“Já tivemos uma pessoa que usou o Cruzar para pedir documentação sobre o Projecto educativo. (Diário de Bordo, 22.02.2008)

Finalmente senti um primeiro passo de existência do “Cruzar” como uma entidade que sobrevive com os seus próprios membros e acções: Primeiro foi a mensagem da XXXXX a pedir ajuda para a sua investigação, depois a XXXX a pedir para divulgar o seu trabalho e da XXXXXXXX no “Cruzar”. Por fim, como consequência disto, foram as mensagens voluntárias e positivas dos membros sobre o documento disponibilizado. (Diário de Bordo, 12.09.2008)

9. O conhecimento parte da reflexão...

“Ao analisar o fórum percebi uma série de aspectos, nomeadamente as variáveis que estão envolvidas. Temos: o tempo em que decorre o fórum, o número de possíveis participantes e o número efectivo de participantes. A minha questão é de que será possível definir uma linha orientadora baseada em conceitos matemáticos que possa servir de tábua de análise de outros fóruns? Como é que percebemos que um fórum foi muito ou pouco participado? A partir de que percentagem de participantes é que podemos considerar um fórum com grande actividade?” (Diário de Bordo, 05.01.2009)

E depois da investigação?

As questões relacionadas com os níveis de interacção e participação foram aspectos deste trabalho que nos proporcionaram momentos de reflexão decorrente da análise da parte empírica. Neste sentido, entendemos, neste momento, que este é um aspecto que merece uma atenção especial em futuros estudos. Possivelmente uma abordagem mais extensiva em termos de investigação poder-nos-á ajudar a definir de forma mais concreta como caracterizar um debate como muito ou pouco participado, com muita ou pouca interacção neste contexto específico. Nesta perspectiva mais alargada em termos de público-alvo, seria igualmente importante dar seguimento a uma análise dos elementos envolvidos nos debates, nomeadamente no que diz respeito ao seu envolvimento no espaço comunitário. Os instrumentos construídos por Edelstein e

Edwards (2002) e ainda por Kim (2009) podem ser um próximo passo na construção do espaço comunitário “Cruzar”.

Perspectiva-se assim para o futuro do “Cruzar”, tal como foi sempre nossa intenção, a possibilidade de serem os próprios elementos a decidir aspectos importantes para a construção do espaço comunitário. Para além da intenção progressiva de passar para a plataforma on-line todas as avaliações a enviar pelos profissionais sobre os alunos, anulando toda a correspondência em papel entre a instituição de ensino superior e instituições cooperantes, pretende-se uma maior aproximação com a atribuição de tarefas relativas à própria identidade Cruzar. Como exemplo podemos referir a elaboração e escolha partilhada de um logótipo, o envolvimento dos membros na dinamização, não só participação, das actividades ou ainda o simples aumento de número de membros a participar nas actividades. Seria também um objectivo, a aproximação de cada profissional cooperante aos docentes supervisores de estágio da ESE, através do Cruzar, aspecto ainda não alcançado até à data de finalização deste projecto. Sendo este um projecto, em termos de envolvimento de cada membro, de progressão lenta, é importante não nos esquecermos que o envolvimento de cada um está dependente da sua flexibilidade e prioridade no que diz respeito à percepção das vantagens na utilização destes espaços comunitários. Qualquer pequeno aumento/diferença é um indicador excelente que reflecte maturidade e interesse e esses pequenos comportamentos devem ser sempre o motor de um coordenador num espaço comunitário.

BIBLIOGRAFIA

- Álvaro, J. L. e Garrido, A. (2003). *Psicologia Social: perspectivas psicológicas e sociológicas*. São Paulo: McGrawHill
- Albarello, L. (1997). Recolha e tratamentos quantitativos dos dados de inquéritos. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy e P. d. Saint-Georges (Eds.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 48-83). Lisboa: Gradiva.
- Almeida, J. F. d., e Pinto, J. M. (1982). *A investigação nas ciências Sociais*. Lisboa: Presença.
- Alreck, P. L., e Seetle, R. B. (1995). *Survey reasearch handbook*. USA: Richard D. Irwin.
- Andaló, C. (2006). *Mediação grupal: uma leitura histórico-cultural*. São Paulo: Editora Agora
- Anderson, Benedict (1991). *Imagined Communities*. Nova York: Verso
- Anderson, Terry (2004). Teaching in an online learning context. In T. Anderson &
- Barbosa, R. M. (2005). *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beaudoin, M. (2001). *Learning or Lurking? Tracking the 'Invisible' Online Student*. Acedido em <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/series/mbfin.pdf> a 21 de Março de 2008
- Behrens, M. A. (2001). Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In J. M. Moran, M. T. Masetto M. A. e Behrens. *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (67-132). Campinas: Papirus
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brannen, J. (1995). Combining qualitative and quantitative approaches: an overview. In J. Brannen (Ed.), *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. (pp. 3-37). Hants: Avebury.
- Bravo, R. S. (2001). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo – Thomson learning.
- Burgess, R. G. (2001). *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Bush, Vannevar (Julho, 1945). As we may think. *The Atlantic*. Acedido em <http://www.theatlantic.com/doc/194507/bush> a 13 de Setembro de 2009

- Castells, M. (2004). *A galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, Manuel (2004). *A galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, negócios e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Ceballos, P. L. de (1998). *Um método para la investigacion-accion participativa*. Madrid: Editorial Popular
- Cortesão, Luiza (1997). Investigação-acção e formação de professores para uma educação inter-cultural. In M. R. dos Santos e A. Carvalho (orgs). *Interação cultural e aprendizagem: correspondência escolar e classes de descoberta*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Cortesão, Luiza (1998). Da necessidade da vigilância crítica em educação à importância da prática de investigação-acção. *Revista de Educação*, Vol. VII (Nº 1), 27-32
- Cortesão, Luiza (2006). Investigação-acção: um convite a práticas cientificamente transgressivas. *Fénix: Revista Pernambucana de Educação Popular e de Educação de Adultos*, Ano 5 (Nº 7), 25-34
- Cosme, Ariana (2009). *Ser professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Livpsic
- Costigan, James T. (1998). Forest, trees, and Internet research. In Steve Jones (Editor) (1998). *Doing Internet research: critical issues and methods for examining the net*. (xvii-xxiv) Thousand Oaks: Sage
- Davis, Beth, Carmean, Colleen e Wagner, Ellen D. (2009). *The Evolution of the LMS: From Management to Learning: Deep Analysis of Trends Shaping the Future of e-Learning*. Santa Rosa: The Elearning Guild Research. Acedido em <http://www.elearningguild.com/showfile.cfm?id=3703> a 1 de Dezembro de 2009
- De Ketele, J. de e Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Denzin, Norman K. (1998). Cybertalk and the method of instances. In Steve Jones (Editor) (1998). *Doing Internet research: critical issues and methods for examining the net*. (107-125) Thousand Oaks: Sage
- Dias, Paulo (Abril, 2008). Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. Educação. *Formação & Tecnologias*. Vol. 1 (1). Acedido em http://cie.fc.ul.pt/seminarioscie/Conferencia_e-moderacao/paulo_dias_2008.pdf a 26 de Novembro de 2009
- Dias, P., Gomes, M. J., Correia, A. P. S. (1998). *Hipermédia e Educação*. Braga: Edições Casa do Professor
- Duggleby, J. (2002). *Como ser um tutor online*. Lisboa: Monitor.

- Edelstein, Susan e Edwards, Jason (Primavera, 2002). If you built it, they will come: building learning communities through threaded discussions. *Online journal of distance learning administration*, vol. V (Nº1). State University of West Georgia, Distance Education Center. Acedido em <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring51/edelstein 51.html> a 18 de Fevereiro de 2008
- Elliott, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata
- Eßmann, B., Hampel, T. & Sprotte, R. (2004). Collaborative eLearning in Real Places - Deploying Location Awareness for Face-to-Face eLearning Support. In G. Richards (Ed.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2004* (pp. 2544-2550). Chesapeake, VA: AACE. Acedido em <http://www.editlib.org/p/11266> a 24 de Fevereiro de 2009
- F. Elloumi (Eds.) Theory and Practice of Online Learning. Athabasca: Athabasca University. Acedido em http://cde.athabascau.ca/online_book/pdf/TPOL_book.pdf a 28 de Novembro de 2009
- Fauske, J. Wade, S. E. (Winter 2003-2004). Research to practice online: conditions that foster democracy, community, and critical thinking in computer-mediated discussions. *Journal of Research on Technology in Education*, 36 (2), 137-154.
- Ferdig, R. E., Roehler, L. R. (Winter 2003-2004). Student uptake in electronic discussions: examining online discourse in literacy preservice classrooms. *Journal of Research on Technology in Education*, Vol. 36 (Nº 2), 119-136.
- Fernback, Jan (1998). There is a there there: notes toward a definition of a cybercommunity. In Steve Jones (Editor) (1998). *Doing Internet research: critical issues and methods for examining the net*. (203-220) Thousand Oaks: Sage
- Flanders, N. A. (1975). *Research on teaching as human interaction*. Acedido em http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/000019b/80/36/43/00.pdf a 15 de Março de 2008
- Flanders, N. A. (s/d). *Interaction analysis: a technique for quantifying teacher influence*. Acedido em http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/90/e5.pdf a 15 de Março de 2009
- Fox, D. J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S. A.
- Fristsch, Helmut (1997). *Host Contacted, Waiting for Reply*. Acedido em http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/90/e5.pdf a 22 de Março de 2008

- Garrison, D. R. e Anderson, Terry (2003). *E-learning in the 21st Century: a framework for research and practice*. Londres: RoutledgeFalmer
- Garton, Laura, Haythornthwaite, Caroline e Wellman, Barry (1998). Studying on-line social networks. In Steve Jones (Editor) (1998). *Doing Internet research: critical issues and methods for examining the net*. (75-105) Thousand Oaks: Sage
- Gomes, M. J. da S. F. (2004). *Educação a distância: um estudo de caso sobre a formação contínua de professores via Internet*. Braga: CIED- Universidade do Minho.
- Greenfield, Adam. (2006). *Everyware: the dawning age of ubiquitous computing*. Berkeley: New riders
- Gustavo, C., Costa, A. F. da, Conceição, C. P., e Gomes, M. do C. (2005). *A sociedade em rede em Portugal*. Lisboa: Campo das Letras.
- Hampton, K. N. e Wellman B. (2000). Examining Community in the Digital Neighborhood: Early Results from Canada's Wired Suburb. In T. Ishida e K. Isbister (Eds). *Digital Cities: Technologies, Experiences and Future Perspectives*. Lecture notes in Computer Science 1765. Heidelberg, Alemanha: Springer-Verlag 194-208. Acedido em <http://www.chass.utoronto.ca/~khampton/papers/digitalcities-final-r.pdf> a 1 de Abril de 2007
- Harasim, L., Teles, L., Turoff, M. e Hiltz, S. R. (2005). *Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line*. São Paulo: Editora Senac.
- Harris, Neil e Sandor, Maria (2008). Student views on participation and interaction in student centred online discussion forums. *Proceedings Ascilite Melbourne 2008*. Acedido em <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne2008/procs/harris.pdf> 18 de Fevereiro de 2008
- Harrison, Steve e Dourish, Paul (1996). *Re-place-ing space: the roles of place and space in collaborative systems*. Acedido em <http://www.dourish.com/publications/1996cscw96-place.pdf> a 24 de Fevereiro de 2009
- Harrison, Teresa M., Stephen, Timothy (1998). Researching and creating community Networks. In Steve Jones (Editor) (1998). *Doing Internet research: critical issues and methods for examining the net*. (203-220) Thousand Oaks: Sage
- Hung, D. & Nichani, M. (2002). *Differentiating between Communities of Practices (CoPs) and Quasi-Communities: Can CoPs exist Online?*. International Journal on E-Learning. 1 (3), pp. 23-29. Norfolk, VA: AACE. Acedido em <http://www.editlib.org/p/15114> a 25 de Fevereiro de 2009
- Im, Y. e Lee, O. (Winter, 2003-2004). Pedagogical implications of online discussion for preservice teacher training. *Journal of Research on Technology in Education*, Vol. 36 (Nº 2), 154-170.

- Internet World Stats. Usage and population Statistics (2009). Acedido em <http://www.internetworldstats.com> a 13 de Setembro de 2009
- Jetton, T. L. (Winter, 2003-2004). Using computer-mediated discussion to facilitate preservice teachers' understanding of literacy assessment and instruction. *Journal of Research on Technology in Education*, Vol. 36 (Nº 2), 171-191.
- Jones, Steve. (1998). Studying the Net: intricacies and issues. In Steve Jones (Editor) (1998). *Doing Internet research: critical issues and methods for examining the net*. (1-27) Thousand Oaks: Sage
- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education*. Londres: Routledge.
- Kemmis, Stephen, McTaggart, Robin. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes
- Kendall, Lori (1998). Recontextualizing "Cyberspace": methodological considerations for online research. In Steve Jones (Editor) (1998). *Doing Internet research: critical issues and methods for examining the net*. (57-74) Thousand Oaks: Sage
- Kim, J. (2009). Development of social presence scale. In T. Bastiaens et al. (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2009* (pp. 446-451). Chesapeake, VA: AACE Acedido em <http://www.editlib.org/p/32498> a 25 de Novembro de 2009
- Kirschner, P., Valcke, M., e Sluijsmans, D. (1999). Design and development of Third Generation Distance Learning Materials: From an Industrial Second Generation Approach Towards Realizing Tird Generation Distance Education. In J. v. d. Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen e T. Plomp (Eds.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 81-93). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Laffey, J., Lin, G. & Lin, Y. (2006). Assessing Social Ability in Online Learning Environments. *Journal of Interactive Learning Research*. Vol. 17 (Nº 2), pp. 163-177. Chesapeake, VA: AACE.
- Lam, P., Cheng, K., e McNaught, C. (2005). Asynchronous Online Discussion: empirical evidence on quantity. In P. Kommers e G. Richards (Eds.) *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypertext and telecommunications 2005* (pp. 3209-3215) Chesepeake, Vancouver: AACE Acedido <http://www.editlib.org/p/20576> a 25 de Novembro de 2009
- Laville, C. e Dionne, J. (1997). *A construção do saber*. São Paulo: Artmed
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Litwin, E. (2000). De las tradiciones a la virtualidad. In E. Litwin (Ed.), *La Educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa* (pp. 15-29). Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Lu, L. L. e Jeng, I., (Winter 2006-2007). Knowledge construction in inservice teachers online discourses: impacts of instructor roles and facilitative strategies. *Journal of Research on Technology in Education*, Vol. 39 (Nº 2), 183-202.
- Mann, Chris e Stewart, Fiona (2006). *Internet communication and qualitative research: a handbook for researching online*. London: Sage
- Marconi, M. d. A., e Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Masetto, M. T. (2001). Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In J. M. Moran, M. T. Masetto M. A. e Behrens. *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (133-173). Campinas: Papirus
- Máximo-Esteves, Lídia (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora
- May, T. (2004). *Pesquisa Social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed
- Meyer, K. (September 2003). Face-to-face versus threaded discussions: the role of time and higher-order thinking. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. Vol. 7 (Nº 3), 55-65.
- Mitra, Ananda, Cohen, Alisia (1998). Analysing the web: directions and challenges. In Steve Jones (Editor) (1998). *Doing Internet research: critical issues and methods for examining the net*. (179-202) Thousand Oaks: Sage
- Moodle (2009). *Moodle Statistics*. Acedido em <http://moodle.org/stats/> a 10 de Novembro de 2009
- Moran, J. M. (2001). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In J. M. Moran, M. T. Masetto M. A. e Behrens. *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (11-65). Campinas: Papirus
- Overbaugh, R. C. e Lin, S. Y. (Winter 2006-2007). Student characteristics, sense of community and cognitive achievement in web-based and lab-based learning environments. *Journal of Research on Technology in Education*, Vol. 39 (Nº 2), 205-223.
- Paiva, J., Figueira, C., Brás, C. & Sá, R. (2004). *E-learning: O estado da arte*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Física - Sofciências
- Palloff, R. M. e Pratt, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Picciano, G. A. (2002). Beyond student perceptions: issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Vol. 6 (Nº 1), 21-40.
- Pimenta, P. (2003). *Processos de formação combinados*. Porto: Sociedade Portuguesa de Inovação

- Pinheiro, A. E Paiva, J. (2010). *A «extinção» do e-learning ou a queda do “e”: um olhar de síntese*. [no prelo]
- Pinheiro, A. (2005). *A aprendizagem em rede em Portugal: um estudo sobre a utilização de Sistemas de Gestão de Aprendizagem na Internet em instituições de Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho [Dissertação de Mestrado].
- Pinheiro, A. e Silva, B. D. d. (2004). A estruturação do processo de recolha de dados on-line. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves e V. Ramalho (Org.) (2004). *X Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (522-529) Braga: Psiquilibrios Edições.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rees, Michael J. e Herring, Charles E. (2007). Building an LMS with Ubiquitous Software. Information Science Reference. *Information Technology Reference* (Nº 1), 326-342. Bond University: New York. Acedido em http://epublications.bond.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=infotech_pubs a 27 de Julho de 2009
- Ruberg, L. F., Taylor, C. D., Moore, D. M. (1996). Student participation and interaction on-line: a case study of two college classes – Freshman writing and a Plant Science Lab. *International Journal of Telecommunications*, Vol. 2 (Nº 1), 69-92.
- Schallert, D. L., Reed, J. H. e D-Team (Winter 2003-2004). Intellectual, motivational, textual and cultural considerations in teaching and learning with computer-mediated discussion. *Journal of Research on Technology in Education*, Vol 36 (Nº 2), 103-118.
- Schön, D. A. (2000). *Educando um profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed
- Silva, A. M. C. e (2007). *Formação: espaço-tempo de mediação na construção de identidade(s)*. Coimbra: Ariadne Editora.
- Silva, B. D. d., e Gomes, M. J. (2003). Contributos da Internet para a mudança do paradigma pedagógico: uma experiência de trabalho colaborativa. *ELO – Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, número especial: A Formação de Professores, 35-46.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Souza, A. M. M. de, Depresbiteris, L. e Machado, O. T. M. (2004). *A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein*. São Paulo: Senac.
- Stephens, A. C., & Hartmann, C. E. (2004). A successful professional development project's failure to promote online discussion about teaching mathematics with technology. *Journal of Technology and Teacher Education*, vol. 12

(nº1), 57-73. Acessível em <http://www.editlib.org/f/14638> a 13 Janeiro de 2008

Sudweeks, Fay e Simoff, Simeon J. (1998). Complementary explorative data analysis: the reconciliation of quantitative and qualitative principals. In Steve Jones (Editor) (1998). *Doing Internet research: critical issues and methods for examining the net.* (29-55) Thousand Oaks: Sage

The people history. Acedido em <http://www.thepeoplehistory.com/1945.html> a 13 de Setembro de 2009

Thorne, K. (2003). *Blended Learning. How to integrate online & traditional learning.* Londres: Kogan Page.

Torremorell, M. C. B. (2005). *Tiempo de mediación: taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo.* Barcelona: Ediciones Ceac

Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de mediações e mudança social.* Porto: Porto Editora

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais.* Porto: Edições Afrontamento.

Vonderwell, S, e Zachariah, Sajit (Winter 2005). Factors that influence participation in online learning. *Journal of Research on Technology in Education*, Vol. 38 (Nº 2), 213-230.

Weiser, Mark (September 1991) The Computer for the Twenty-First Century. *Scientific American*, pp. 94-10. Acedido a <http://www.ubiq.com/hypertext/weiser/SciAmDraft3.html> a 12 de Dezembro de 2009

Wenger, E, McDermott, R., Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge.* Boston: Harvard Business School Press.

Wenger, E. (2002). *Communities of practice: Learning, meaning and identity.* Cambridge: Cambridge United Press

Witman, Diane F., Colman, Robert W., e Katzman, Sandra Lee (1998). From paper-and-pencil to Screen-and-keyboard: toward a methodology for Surrey research on the Internet. In Steve Jones (Editor) (1998). *Doing Internet research: critical issues and methods for examining the net.* (145-161) Thousand Oaks: Sage

Zakon, Robert Hobbes (2005). *Hobbes' Internet Timeline.* Acedido em [v8.1http://www.simonevb.com/hobbestimeline/](http://www.simonevb.com/hobbestimeline/) a 13 de Setembro de 2009

**ANEXO 1 – PROTOCOLO DE COOPERAÇÃO ENTRE A ESE
E AS INSTITUIÇÕES COOPERANTES**

PROTOCOLO DE COLABORAÇÃO

(Elaborado nos termos da Portaria n.º 336/88, de 28 de Maio)

A Escola Superior de Educação xxxxxxxxxxxx, representada pela Directora, xxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxx, e a Instituição de Educação de Infância

representada pelo(a) Director(a), _____,

celebram um protocolo de colaboração no âmbito das actividades da Prática

Pedagógica, reguladas pela Portaria n.º 336/88, de 28 de Maio, com a sujeição às

seguintes cláusulas:

1. Os Educadores Cooperantes da Instituição supra referida, aceitarão a permanência nas suas salas, no decurso das actividades lectivas, dos alunos da Escola Superior de Educação xxxxxxxxxxxx, do Curso de Educação de Infância bem como do Supervisor desta Instituição de Ensino Superior responsável pela Prática Pedagógica;
2. Aos alunos referidos no ponto 1. será permitido o registo de som e imagem das actividades lectivas;
3. Os alunos e professores responsáveis pela Prática Pedagógica, da ESE xxxxxxxxxxxx, poderão desenvolver actividades de ensino/aprendizagem na sala do Educador Cooperante, dentro dos limites impostos pelas planificações previstas para cada grupo de crianças.
4. Os Educadores Cooperantes são co-responsáveis nas actividades desenvolvidas no quadro da Prática Pedagógica, devendo, portanto, participar na planificação e reflexão organizada para o efeito pela ESE xxxxxxxxxxxx;

5. Às Instituições e aos Educadores Cooperantes da Prática Pedagógica será facultada a participação em acções de formação contínua promovidas sob a responsabilidade da ESE xxxxxxxxxxxx;
6. As eventuais omissões deste Protocolo terão como limite de execução o disposto nos normativos em vigor.

Este Protocolo manter-se-á em vigor, não necessitando de ser renovado, até que uma das partes manifeste, por escrito, a sua indisponibilidade para o cumprimento do agora estabelecido.

Porto, ____ de _____ de _____

O(A) Director(a) da Instituição
de Educação de Infância

A Escola Superior de Educação
xxxxxxxxxx

**ANEXO 2 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO DE
DIAGNÓSTICO**

Caros Educadores/Responsáveis de estágio,

De forma a percebermos suas expectativas relativamente à participação no espaço de interação na Internet para Educadores e Responsáveis de Estágio, solicitávamos o preenchimento deste inquérito.

Para assegurar o anonimato dos dados, pedíamos que, após o seu preenchimento, o inquérito fosse remetido à ESE no envelope que se envia em anexo.

1. No seu domicílio:

Tem computador? Sim Não

Tem Internet? Sim Não

2. Na instituição:

Tem computador? Sim Não

Tem Internet? Sim Não

3. Tem e-mail? Sim Não

Se sim, utiliza-o? Sim Não

Se sim, com que frequência?

1 vez p/ semana 3 vezes p/ semana

2 vezes p/ semana 4 vezes p/ semana

Todos os dias Esporadicamente

Nunca

4. Faz pesquisas na Internet?

Sim Não

5. Como se sente relativamente à utilização do computador?

(para cada item assinale com uma cruz (X) a coluna correspondente)

	Não concordo	Concordo parcialmente	Concordo plenamente
Consigo lidar com a maioria das dificuldades que encontro quando utilizo o computador			
Preferia que não tivéssemos que utilizar o computador			
Trabalhar com o computador é muito fácil			
Sou muito inseguro relativamente às minhas competências para utilizar o computador			
Eu gosto de trabalhar com o computador			
Tenho sempre problemas quando utilizo o computador			
Os computadores fazem-me mais produtivo			
Os computadores são muito complicados para mim			
No que diz respeito à utilização do computador, considero-me bastante competente			
Acho que trabalhar com o computador é frustrante			
Os computadores ajudam-me a poupar muito tempo			
Quando utilizo o computador tenho receio de carregar no botão errado e estragá-lo			
Tenho muita confiança nas minhas capacidades para utilizar o computador			
É difícil fazer com que o computador faça o eu quero			
De uma forma geral acho fácil aprender a utilizar um novo software			
Perco muito tempo quando utilizo o computador			

6. Participa ou já participou em algum fórum de discussão na Internet?

Sim Não

Não sei o que é um fórum de discussão

7. Utiliza ou já utilizou algum chat?

Sim Não

Não sei o que é um chat

8. Como se sente relativamente à futura utilização do espaço de interacção na Internet?

(poderá assinalar com uma cruz (X) mais do que uma resposta)

- Sinto receio mas tenho vontade de experimentar.
- Vou aprender com a partilha de experiências entre colegas educadores.
- Sinto que não tenho nada de interessante para partilhar com os colegas educadores.
- Sinto receio de não conseguir.
- Tenho muita vontade de interagir com outros colegas através da Internet.
- A experiência não vai resultar.
- Vai ser uma experiência importante para mim.
- Assuntos relativos à Educação de Infância devem ser sempre debatidos presencialmente e não através de um espaço na Internet.
- O meu trabalho vai beneficiar com o contacto com outros educadores através da Internet.
- Não estou interessado em ter acesso ao espaço de interacção na Internet.
- A partilha das minhas experiências vai ser importante para os outros colegas educadores.
- Não tenho tempo para me dedicar a este tipo de actividades.
- _____
- _____
- _____
- _____

9. O que espera deste projecto?

**ANEXO 3 – REGISTO DE IDEIAS PARA DINAMIZAÇÃO DO
ESPAÇO NA INTERNET E NOME A ATRIBUIR-LHE**

Caros colegas,

A partir de Setembro, os Educadores Cooperantes e os Supervisores de Estágio da ESEXX terão acesso a uma área comum de interacção na Internet. Pretende-se que este espaço seja uma área de troca de informações entre todos de forma a apoiar o trabalho desenvolvido pelos Educadores nos centros de estágio. O acesso a esta área é, por isso, facultativo.

No início do próximo ano lectivo os Educadores receberão um impresso no qual deverão registar o seu nome e e-mail que utilizam habitualmente. Serão, nessa altura, registados na plataforma pelo que receberão, por mail, o aviso de que o acesso se encontra disponível.

De forma a construir o espaço em conjunto, pedíamos que nos sugerissem o nome para a área e outros aspectos ou informações que gostariam de ver contemplados na área.

Instituição: _____

Sugestões de nomes para a área de interacção de Educadores Cooperantes e Supervisores:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Aspectos que gostaria de ver contemplados na área (ex: impressos, temáticas para fóruns de discussão, informações, etc.)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

**ANEXO 4 – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO “CRUZAR”
ENVIADA A TODOS OS POSSÍVEIS MEMBROS**

Porto, 3 de Outubro de 2006

Caro (a) Colega,

Neste ano lectivo, os Educadores Cooperantes do 4º ano da Licenciatura de Educação de infância e Responsáveis de Estágio terão acesso a um espaço na Internet para acesso a uma série de informações, documentos, bem como a participar em discussões sobre as mais variadas temáticas relacionadas com a Educação de Infância.

Na última reunião de Educadores Cooperantes, que se realizou no passado dia 27 de Junho, foi pedido aos Educadores presentes que apresentassem ideias para o nome a dar a este espaço que, provisoriamente, se chamava Infcoop.

Das sugestões propostas pelos educadores, foi decidido nomear esta área de **Cruzar**, tendo sido esta a proposta do Instituto S. José, centro de estágio de Vila do Conde.

Torna-se importante que todos os Educadores tenham acesso ao **Cruzar**, espaço de interacção entre os elementos da comunidade de Centros de Estágio da ESEX.

Neste sentido, para que isso seja possível, cada educador/responsável de estágio deverá preencher a ficha anexa e devolvê-la ao supervisor da respectiva instituição.

Após este processo, receberá uma mensagem na sua caixa do correio electrónica com um número de utilizador e palavra-chave. Poderá então ter acesso ao Cruzar.

Entre e participe!

A responsável pelo Cruzar,

(Ana Pinheiro)

**ANEXO 5 – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO “CRUZAR”
AOS PROFISSIONAIS SEM ESTAGIÁRIOS DO 4º ANO DA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

Porto, 29 de Dezembro de 2006

Caro (a) Colega,

O **Cruzar** é um espaço na Internet para acesso a uma série de informações, documentos, bem como a fóruns de discussão sobre as mais variadas temáticas relacionadas com a Educação de Infância.

Neste ano lectivo, o acesso ao **Cruzar** havia sido limitado aos Educadores e Responsáveis de Estágio que recebiam o 4º ano de infância nas suas salas. No entanto, têm sido muitos os pedidos de colegas que, não tendo estagiários do 4º ano, e integrando uma Instituição Cooperante, pretendem também partilhar opiniões e participar no **Cruzar**.

Neste sentido, atendendo aos pedidos que tivemos, vimos informar que o **Cruzar** passa, a partir de agora, a estar ao acesso de todos os Educadores e Responsáveis de Estágio das Instituições Cooperantes da ESEXX no que diz respeito à Licenciatura de Educação de Infância.

Se ainda não está inscrito poderá fazê-lo agora. Para que isso seja possível deverá preencher a ficha anexa e devolvê-la ao supervisor da respectiva instituição ou enviá-la pelo correio para a ESEXX.

Após este processo, receberá uma mensagem na sua caixa do correio electrónica com um número de utilizador e palavra-chave que lhe permitirá ter acesso ao **Cruzar**.

Entre e participe!

A responsável pelo Cruzar,

(Ana Pinheiro)

ANEXO 6 – IMPRESSO DE INSCRIÇÃO NO “CRUZAR”

Para ter acesso ao Cruzar, por favor preencha esta ficha e entregue-a ao supervisor da sua Instituição.

Nome da Instituição:

Nome completo

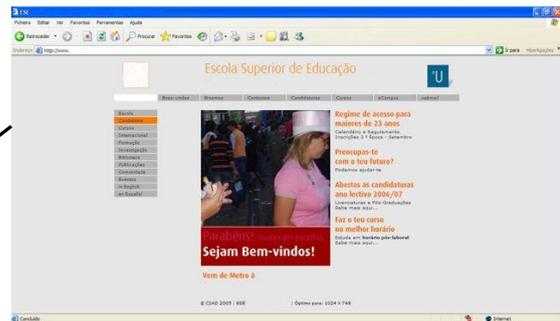
Sala: _____ E-mail

Brevemente receberá na sua caixa do correio electrónico o seu número de utilizador e a sua palavra-chave de acesso ao **Cruzar**.

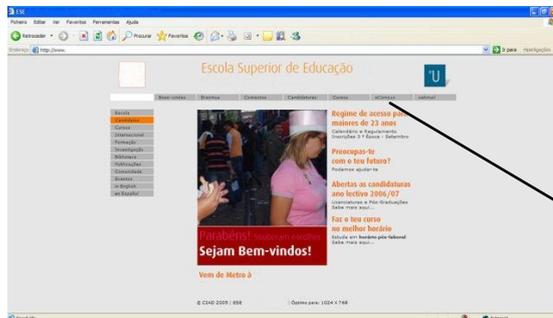
ANEXO 7 – INSTRUÇÕES DE ACESSO AO “CRUZAR”

Como aceder ao Cruzar:

1. Aceda ao site da ESEXX



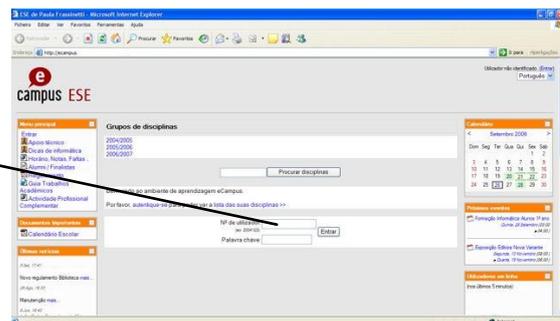
2. Entre no eCampus



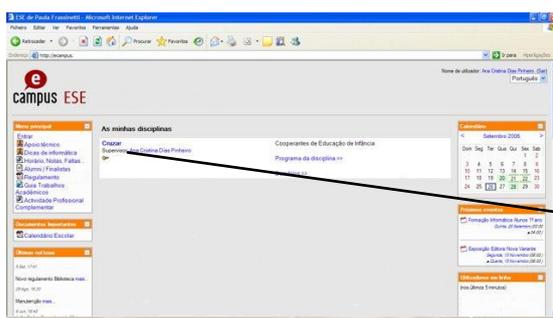
3. Insira o número de utilizador, a palavra-chave e clique em Entrar

Nº de utilizador:
(ex: 2004123)

Palavra chave:



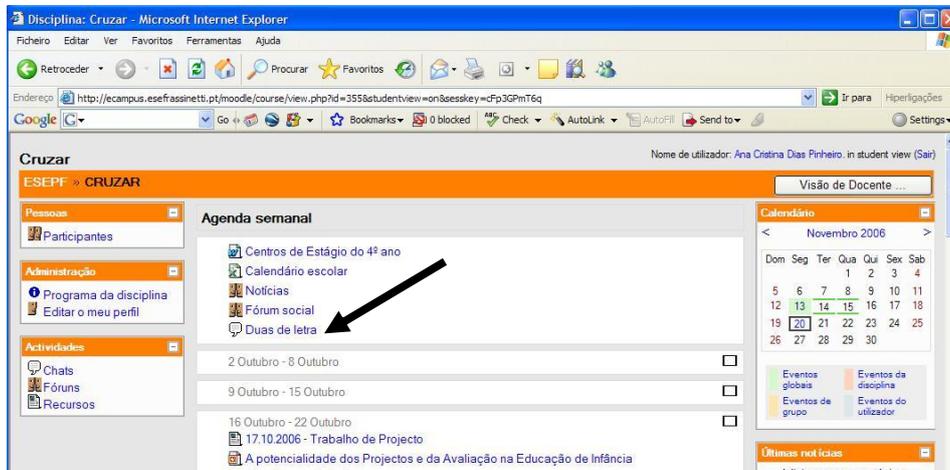
4. Entre no Cruzar



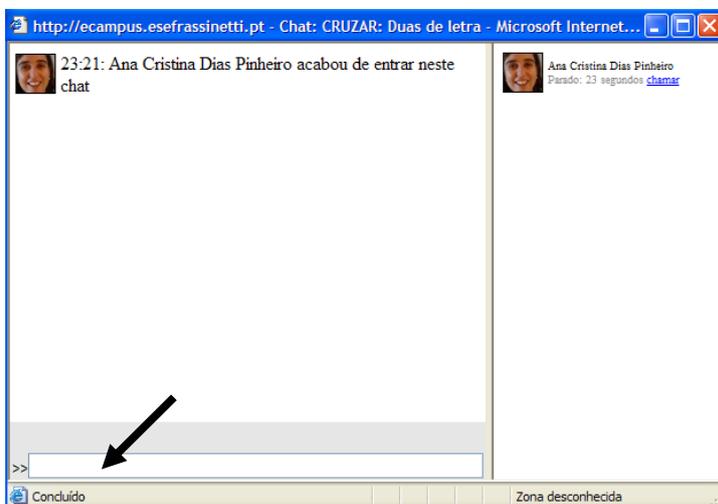
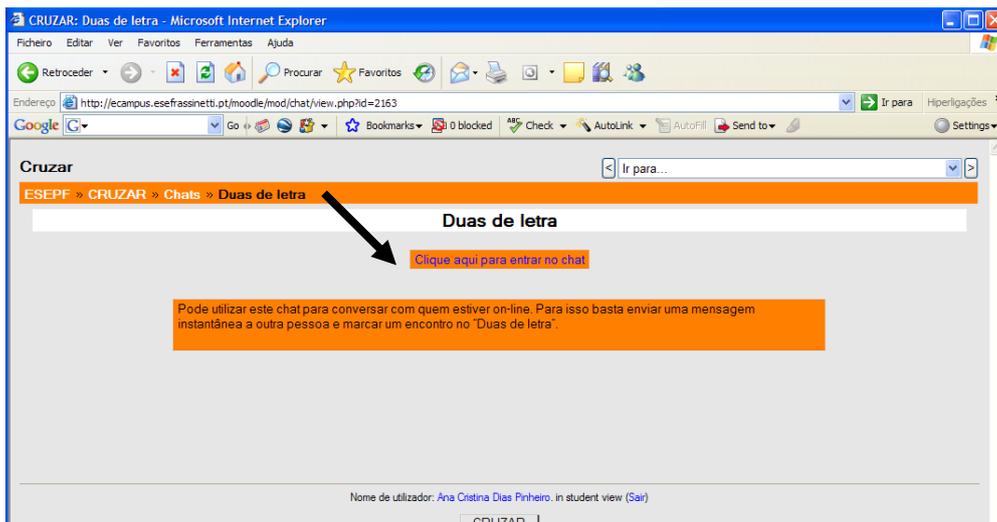
ANEXO 8 – APRESENTAÇÃO DO “DUAS DE LETRA”

Instruções para entrar no “Duas de Letra”

1. Entre no Cruzar e clique em “Duas de letra”



2. Entre no chat



3. Escreva a sua mensagem e converse com quem está on-line

5 de Dezembro de 2006

Cara XXXXXX

No dia 13 de Dezembro, entre as 21:30 e as 22:30, aceda ao Cruzar e venha ter connosco ao chat **Duas de Letra**.

Terá a oportunidade de partilhar ideias sobre informações que pretende ver disponibilizadas no Cruzar, assim como sobre novas dinâmicas a implementar.

Veja as instruções em anexo para saber como aceder ao **Duas de Letra**.

Esperamos por si!

Um abraço

A responsável pelo Cruzar

ANEXO 9 – FICHA DE REGISTO DE PROBLEMAS

Registo de problemas detectados

Instituição	Nome	Descrição do problema

ANEXO 10 – GUIÕES DAS ENTREVISTAS

Entrevista 1

Portfólios que contam histórias de aprendizagem

Fazer uma retrospectiva da sequência das mensagens...

1. Quando pensou neste fórum que expectativas tinha? O que pretendia com este fórum?
2. Os cooperantes participaram como esperava? Porque acha que isso aconteceu?
3. Os supervisores participaram como esperava? Porque acha que isso aconteceu?
4. Considera que foi um fórum muito ou pouco participado? Porquê?
5. Acha que houve aprendizagem sobre o tema do fórum?
6. O que te leva a perceber que houve ou não aprendizagem? Por exemplo?

Mostrar mensagens que o moderador enviou, por ordem...

1. Quando lançou esta mensagem, o que esperava que acontecesse?
2. No seu papel de moderador, o que aprendeu com a dinamização deste fórum?
3. Alguma vez sentiu necessidade de alterar a sua forma de abordar, as suas mensagens? Que mudanças implementou? Como?
4. Do seu ponto de vista, dialogando com os cooperantes, de que forma podemos satisfazer as necessidades/expectativas quanto à construção de conhecimento de cada um?
5. O que mudaria na sua actuação como moderador?
6. Percebeu, em algum momento, necessidade de formação no que diz respeito às competências necessárias para dinamizar um fórum on-line? Que dificuldades sentidas poderiam ser colmatadas com uma formação?
7. Que iniciativas considera importante implementar no Cruzar para que haja uma maior participação.
8. Que outras sugestões salienta para as próximas actividades no Cruzar?

Entrevista 2

Projectos de sala: como surgem?

Fazer uma retrospectiva da sequência das mensagens...

Actividade com duas vertentes: fórum; formulário...

1. Quais as expectativas que tinham? O que pretendiam com esta actividade?
2. Como resultou?

Participação

1. Os cooperantes participaram como esperavam? Porque acham que isso aconteceu?
2. Considera que foi um fórum/actividade muito ou pouco participado? Porquê?

Interacção

1. Consideram que houve interacção?
2. Entre quem? Qual a percepção com que ficaram?

Aprendizagem

1. Acha que houve aprendizagem sobre o tema do fórum?
2. O que te leva a perceber que houve ou não aprendizagem? Por exemplo?

Em termos de moderação...

1. Como acham que resultou a moderação a três?
2. Sentiam-se moderadoras sempre ou apenas nos momentos em que lançavam as questões, as mensagens...
3. O que mudariam na actuação de moderadores?
4. Nas mensagens, encontram alguma coisa que consideram que deveria ter sido diferente?
5. Estas actividades, trouxeram ideias para futuras dinâmicas à distância a serem implementadas por vocês.
6. O que mudaria na sua actuação como moderador?
7. No seu papel de moderador, o que aprendeu com a dinamização deste fórum?

8. Notam diferenças numa moderação presencial?

9. Percebeu, em algum momento, necessidade de formação no que diz respeito às competências necessárias para dinamizar um fórum on-line? Que dificuldades sentidas poderiam ser colmatadas com uma formação?

Outros aspectos

1. No teu caso Brigitte, qual a tua percepção comparando as duas actividades?
2. Como acham que resultou a moderação a três?

ANEXO 11 – INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

Porto, 15 de Fevereiro de 2008

Cara (o) Cruzar,

Começo por agradecer o seu interesse em participar no projecto Cruzar.

Entre as várias actividades e informações disponibilizadas, terminou, no passado mês de Janeiro, o fórum “Portfólios que contam histórias de aprendizagem”. No sentido de avaliar esta actividade, percebendo as perspectivas dos membros do Cruzar, e para que possamos melhorar as dinâmicas implementadas, pedia que preenchesse o inquérito que envio em anexo. Esta recolha de dados é muito importante, já que nos permitirá adequar futuras actividades às necessidades dos membros do Cruzar.

De forma a assegurar o anonimato na recolha de dados, envio também um envelope, “correio verde,” que deverá utilizar.

Lembro que já estão disponíveis no Cruzar novas propostas de temas. Como é habitual, o tema mais votado será o escolhido para o próximo debate on-line. Não se esqueça de entrar no Cruzar e escolher o tema que prefere até ao próximo dia 23 de Fevereiro.

Entretanto, mantém-se activa a actividade Baú de Recursos que está a crescer de dia para dia com os contributos de todos.

Um abraço e obrigada

A coordenadora do Cruzar,

(Ana Pinheiro)

Cara (o) Cruzar,

No sentido de avaliar as actividades implementadas no Cruzar, nomeadamente o fórum de discussão “Portfólios que contam histórias de aprendizagem”, foi enviado, há alguns dias atrás, um inquérito a todos os membros do Cruzar.

Se já o devolveu preenchido, agradeço o seu contributo.

Caso não o tenha feito, vinha pedir-lhe que o fizesse, independentemente de ter ou não participado no referido fórum de discussão.

Todos os dados são importantes para se perceberem as reais necessidades e interesses dos membros do Cruzar.

Um abraço e obrigada

A coordenadora do Cruzar,

(Ana Pinheiro)



No sentido de avaliar as actividades desenvolvidas no Cruzar, e de forma a podermos contribuir para um melhor atendimento aos profissionais cooperantes, vimos solicitar o preenchimento deste inquérito, em relação ao qual asseguramos o devido anonimato.

1. Teve conhecimento da existência do fórum de discussão no Cruzar “Portfólios que contam histórias de aprendizagem”?

Sim Não

(Se respondeu Não, por favor siga para a questão 1.2.)

1.1. Se sim, foi através:

- Da votação que decorreu on-line
- Da mensagem enviada a anunciar a abertura do fórum
- De um colega
- De um supervisor de estágio
- De outra forma

Qual? _____

(Se respondeu a esta questão, por favor passe à questão 2.)

1.2 Se não, porquê?

- Não utilizo a minha caixa do correio electrónico
- Mudei de e-mail e não recebo as mensagens do Cruzar
- Outra razão

Qual? _____

(Se respondeu a esta questão, por favor passe à questão 5.)

2. Participou na votação on-line para a escolha do tema a debater?

Sim Não

Se não, porquê?

3. Contribuiu com alguma mensagem para este fórum de discussão?

Sim Não

(Se respondeu Não, por favor passe para a questão 3.2.)

3.1. Caso tenha contribuído com alguma mensagem neste fórum, por favor diganos:

a) Porquê?

- A discussão era motivadora
- Recebi uma (ou mais) mensagem a solicitar a participação
- Um supervisor da ESExxx motivou-me
- Achei que poderia contribuir para o enriquecimento da discussão
- Fui motivada (o) por um colega
- Percebi que se participasse teria direito a um certificado da ESExxx
- Gosto de participar nestas iniciativas
- Outra razão
- Qual? _____

b) Acompanhou a discussão lendo as mensagens veiculadas?

Sim Não

(Se respondeu Não, por favor siga para a questão 4.)

i) Se sim, como avaliaria a discussão ocorrida?

- Pouco interessante
- Interessante
- Muito interessante

Caso tenha respondido "Pouco interessante", por favor justifique a sua opção.

ii) O que aprendeu com esta discussão?

iii) O que considera que os outros membros aprenderam com o (s) seu (s) contributo (s)?

(Se respondeu ao grupo de questões 3.1., por favor passe à questão 4.)

3.2. Caso não tenha contribuído com uma mensagem neste fórum, por favor diganos:

a) Porquê?

- | | |
|--|--------------------------|
| Não tive tempo | <input type="checkbox"/> |
| A discussão não era interessante | <input type="checkbox"/> |
| Não tenho acesso à Internet em casa | <input type="checkbox"/> |
| Não tenho acesso à Internet na instituição onde trabalho | <input type="checkbox"/> |
| O tema não me interessava | <input type="checkbox"/> |
| Não quero participar em fóruns de discussão | <input type="checkbox"/> |
| Outra razão | <input type="checkbox"/> |

Qual? _____

b) Acompanhou a discussão?

Sim Não (Se respondeu Não, por favor siga para a questão 4.)

i) Se sim, como avaliaria a discussão ocorrida?

- | | |
|--------------------|--------------------------|
| Pouco interessante | <input type="checkbox"/> |
| Interessante | <input type="checkbox"/> |
| Muito interessante | <input type="checkbox"/> |

Caso tenha respondido “Pouco interessante”, por favor justifique a sua opção.

ii) O que aprendeu com esta discussão?

4. Registe três sugestões para a dinâmica a implementar nas próximas discussões on-line no Cruzar.

1. _____
2. _____
3. _____

5. Inscreveu-se no Cruzar porque:

- | | |
|---|--------------------------|
| Considero ser uma iniciativa importante para a minha prática profissional | <input type="checkbox"/> |
| Senti-me pressionada (o) pela instituição onde trabalho | <input type="checkbox"/> |
| Senti-me pressionada (o) pela ESExxx | <input type="checkbox"/> |
| Quero construir aprendizagens com outros colegas da mesma profissão | <input type="checkbox"/> |
| Quero interagir com outros colegas de outros Jardins de Infância | <input type="checkbox"/> |
| Pareceu-me ser uma iniciativa interessante | <input type="checkbox"/> |
| Gosto de conhecer novas formas de interagir através da Internet | <input type="checkbox"/> |
| Outra razão | <input type="checkbox"/> |

Qual? _____

6. Registe aqui outros aspectos que considere pertinentes.

Muito obrigada pela sua colaboração

A coordenadora do Cruzar

Ana Pinheiro

Porto, 11 de Junho de 2008

Cara (o) Cruzar,

Ao longo dos meses de Fevereiro, Março e Abril avaliámos a dinâmica do fórum “Portfólios que contam histórias de aprendizagem”, cujos dados foram apresentados na formação de cooperantes “Cruzar saberes II”.

Estamos já no final do ano lectivo e torna-se necessário reflectir sobre as restantes actividades implementadas, como o fórum “Projectos de sala: como surgem?”, o “Baú de Recursos”, etc.

Pedimos por isso, mais uma vez, a ajuda de todos os membros do Cruzar preenchendo o questionário que enviamos em anexo.

Tal como anteriormente, de forma a assegurar o anonimato na recolha de dados, anexa-se também um envelope, “correio verde,” que deverá utilizar.

Um abraço e obrigada.

A coordenadora do Cruzar,

(Ana Pinheiro)

Porto, 25 de Junho de 2008

Cara (o) Cruzar,

No sentido de avaliar as actividades implementadas no Cruzar, foi enviado, há alguns dias atrás, um questionário a todos os membros.

Se já o devolveu preenchido, aproveito para agradecer o seu contributo. Caso não o tenha feito, vinha pedir-lhe que o fizesse durante os próximos dias, independentemente de ter ou não participado nas actividades.

Todos os dados são importantes para se perceberem as reais necessidades e interesses dos membros do Cruzar.

Um abraço e obrigada

A coordenadora do Cruzar,

(Ana Pinheiro)

No sentido de avaliar as actividades desenvolvidas no Cruzar, e de forma a podermos contribuir para um melhor atendimento aos profissionais cooperantes, solicitamos o preenchimento deste inquérito. De forma a assegurar o anonimato das respostas, pedimos que utilize o envelope que enviamos em anexo.

Dados gerais:

Idade: _____ Anos de serviço na Educação de Infância: _____

Trabalha directamente com um grupo de crianças? Sim Não
Se sim, teve na sua sala um (a) estagiário (a) de 4º ano? Sim Não

A. Actividade “Projectos de sala: como surgem?”

1. Teve conhecimento da existência do fórum de discussão no Cruzar “Projectos de sala: como surgem”?

Sim Não

1.1. Se sim, foi através:

- Da votação que decorreu on-line
- Da mensagem enviada a anunciar a abertura do fórum
- De um (a) colega
- De uma supervisora de estágio
- De outra forma

Qual? _____
(Se respondeu a esta questão, por favor passe à questão 2.)

1.2 Se não, porquê?

- Não utilizo a minha caixa do correio electrónico
- Não recebo as mensagens do Cruzar
- Não leio as mensagens do Cruzar
- Outra razão

Qual? _____
(Se respondeu a esta questão, por favor passe ao grupo de questões B)

2. Participou na votação on-line para a escolha do tema a debater?

Sim Não Se não, porquê?

3. Participou na actividade?

Sim Não (Se respondeu Não, por favor passe para a questão 3.2.)

3.1. Caso tenha participado, por favor diga-nos porquê?

(pode optar por mais do que uma resposta)

- Recebi uma (ou mais) mensagem a solicitar a participação
- Um supervisor da ESExxx motivou-me
- Fui motivada (o) por um (a) colega
- A discussão foi motivadora
- Gosto de participar nestas iniciativas
- Achei que poderia contribuir para o enriquecimento da discussão
- Percebi que se participasse teria direito a um certificado da ESExxx
- Outra razão
- Qual? _____

3.2. Caso não tenha participado, por favor diga-nos porquê?

(pode optar por mais do que uma resposta)

- Não tive tempo
- Não tinha acesso à Internet em casa
- Não tinha acesso à Internet na instituição onde trabalho
- A discussão não foi interessante
- O tema não me interessou
- Não quero participar em fóruns de discussão
- Outra razão
- Qual? _____

4. Acompanhou a actividade lendo os contributos?

- Nas mensagens do fórum Sim Não
- No formulário disponibilizado Sim Não

(Se respondeu Não aos dois tipos de contributos, por favor siga para o grupo de questões B)

4.1 Se sim, como avaliaria a actividade?

- Pouco interessante
- Interessante
- Muito interessante

Caso tenha respondido "Pouco interessante", por favor justifique a sua opção.

4.2. O que aprendeu com esta actividade?

4.3. Caso tenha participado nesta actividade, o que considera que os outros membros aprenderam consigo?

B. Baú de Recursos

1. Sabe o que é o Baú de Recursos do Cruzar?

Sim Não (caso tenha respondido Não, por favor passe ao grupo de questões C)

1.1. Caso tenha respondido sim, tomou conhecimento através:

(pode optar por mais do que uma resposta)

- Da formação Cruzar Saberes I
- Da formação Cruzar Saberes II
- De um supervisor da ESExxx
- De um colega membro do Cruzar
- Da descoberta numa das visitas ao Cruzar
- Do filme sobre a formação Cruzar Saberes I
- Do filme sobre como utilizar o Baú de Recursos
- Outra forma

Qual? _____

2. De que forma avaliaria os contributos partilhados no Baú de Recursos?

Pouco interessantes Interessantes
Muito interessantes Não conheço

3. Deixou algum contributo no Baú de Recursos?

Sim Não

3.1. Caso tenha respondido “Não”, justifique a sua resposta: (pode optar por mais do que uma resposta)

- Nunca acedi ao Baú de Recursos
- Não tenho tempo
- Não quero partilhar
- Outra razão Qual? _____

C. Interacção e participação

1. Utilizou o Cruzar para contactar alguém? (para além dos fóruns de discussão)

Sim, quem? Educador cooperante Não
Supervisor da ESE
Outro Qual? _____

2. Alguém o (a) contactou através do Cruzar? (para além dos fóruns de discussão)

Sim, quem? Educador cooperante Não
Supervisor da ESE
Outro Qual? _____

3. O que o (a) motivaria a participar mais nas actividades do Cruzar?

Envio de mais mensagens a lembrar a participação

Disponibilização de actividades mais interessantes

Por exemplo: _____

Atribuição de créditos à participação nas actividades

Não estou interessado (a) em participar nas actividades

Porquê? _____

Outro motivo Qual? _____

D. Documentos disponibilizados

1. Defina qual a importância, para si, da disponibilização, no Cruzar, de cada um dos tipos de documentos: (assinale com uma cruz)

Tipo de documento	Muito importante	Importante	Nada importante
Colocações dos alunos nos estágios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fichas de avaliação dos estagiários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Objectivos de estágios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Filmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plano de formação de cooperantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Documentação das formações de cooperantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Textos diversos sobre Educação de Infância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro. Qual? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro. Qual? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. Eventos divulgados

1. Consulta, no Cruzar, os eventos divulgados?

Sim Não

1.1. Se sim, em termos genéricos, como os avaliaria?

Nada pertinentes Pertinentes Muito pertinentes

1.2. Frequentou algum desses eventos?

Sim Não

Se sim, quais?

2. Registe alguma sugestão sobre a divulgação de eventos no Cruzar

F. Registe aqui outros aspectos que considere pertinentes.

Muito obrigada pela sua colaboração

A coordenadora do Cruzar,

Ana Pinheiro

ANEXO 12 – MATERIAL DO CONCURSO

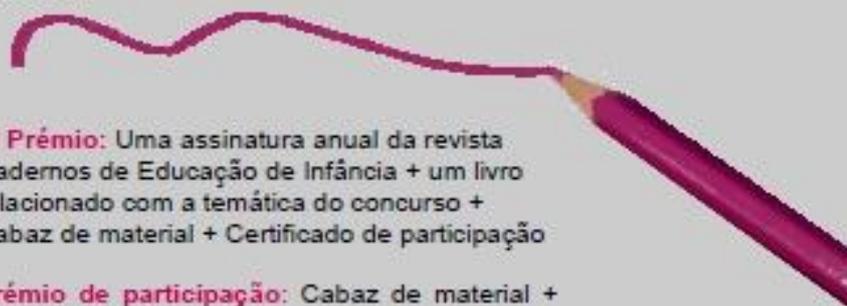


1º Concurso de actividades do Cruzar

A arte onde eu vivo!

Uma actividade para promover o conhecimento do património artístico e cultural

Envie-nos a descrição de uma actividade desenvolvida com as suas crianças neste ano lectivo, que esteja relacionada com o tema do concurso.



1º Prémio: Uma assinatura anual da revista Cadernos de Educação de Infância + um livro relacionado com a temática do concurso + Cabaz de material + Certificado de participação

Prémio de participação: Cabaz de material + Certificado de participação

Objectivos

- Promover dinâmicas educativas no âmbito da apreciação e conhecimento do património artístico e cultural regional;
- Criar momentos de interacção entre profissionais e instituições;
- Dar visibilidade ao trabalho desenvolvido pelos educadores de infância.

Calendarização

11 de Janeiro: Data limite para envio das actividades.

12 de Janeiro a 13 de Fevereiro: Período de selecção das três melhores actividades pelos membros do Cruzar.

14 a 27 de Fevereiro: Período de selecção da actividade a receber o 1º prémio.

1 de Março: Anúncio do 1º prémio.

Julho: Entrega dos prémios na reunião de Profissionais Cooperantes a realizar na ESEPF em dia a anunciar.

Veja mais informações sobre o concurso no Cruzar em:

<http://ecampus.esepf.pt/moodle/>



<http://www.apoiio.com/pt>



A arte onde eu vivo!

1º Concurso de Actividades do Cruzar



campus Cruzar

ESEPF > CRUZAR > Recursos > Regulamento do concurso Actualizar este(a) Recurso

A arte onde eu vivo!

Uma actividade para promover o conhecimento do património artístico e cultural

Envie-nos a descrição de uma actividade desenvolvida com as suas crianças neste ano lectivo, que esteja relacionada com o tema do concurso.

Objectivos do concurso

- Promover dinâmicas educativas no âmbito da apreciação e conhecimento do património artístico e cultural regional;
- Criar momentos de interacção entre profissionais e instituições;
- Dar visibilidade ao trabalho desenvolvido pelos educadores de infância.

Critérios de selecção das actividades apresentadas a concurso:

- Adequação ao tema do concurso;
- Originalidade e criatividade;
- Fomento da autonomia das crianças;
- Promoção do conhecimento do património artístico.

Quem pode concorrer?

Podem participar neste concurso todos os profissionais de educação de infância membros do Cruzar, estando excluídos aqueles que leccionam na ESEPF.

Como concorrer?

A participação é individual, podendo cada pessoa apresentar a concurso mais do que uma actividade diferente.

A actividade apresentada tem, obrigatoriamente, que ser dinamizada com as crianças até à data limite de envio do material solicitado.

Para concorrer basta que o próprio proponente, membro do Cruzar, preencha o formulário disponível on-line com a informação solicitada e anexe a descrição da actividade.

O que enviar?

O documento a enviar deverá incluir informação sobre a idade e número de crianças, as estratégias utilizadas, uma contextualização e descrição clara da própria actividade e ainda fotografias exemplificativas.

O documento, preferencialmente em Word ou pdf, não deverá exceder as 3 páginas.

Processo de avaliação:

1ª Fase:

Nesta primeira fase, que decorre de 26 de Janeiro a 20 de Fevereiro, todos os membros do Cruzar são chamados a votar e seleccionar as três melhores actividades, de acordo com os critérios de avaliação do concurso.

2ª Fase:

A equipa de avaliadores da ESEPF selecciona, entre os 3 mais votados na fase anterior, a atribuição do 1º prémio.

Equipa avaliadora da 2ª fase:

- Clara Craveiro
- Conceição Oliveira
- Alice Santos
- Brigitte Silva
- Isabel Brandão

Calendarização

25 de Janeiro: Data limite para envio das actividades.

26 de Janeiro a 20 de Fevereiro: Período de selecção das três melhores actividades pelos membros do Cruzar.

21 a 28 de Fevereiro: Período de selecção da actividade a receber o 1º prémio.

1 de Março: Anúncio do 1º prémio.

Julho: Entrega dos prémios na reunião de Profissionais Cooperantes a realizar na ESEPF em dia a anunciar.

Prémios

1º Prémio: Uma assinatura anual da revista Cadernos de Educação de Infância + um livro relacionado com a temática do concurso + Cabaz de material + Certificado de participação

Prémio de participação - Cabaz de material + Certificado de participação

Última alteração: Domingo, 18 Janeiro 2009, 22:53

Nome de utilizador: Ana Cristina Dias Pinheiro. (Sair) Documentação Moodle para esta página

ANEXO 13 – CRUZAR SABERES I

Organização da reunião:

1. Retrospectiva sobre as dinâmicas implementadas no ano lectivo 2006/2007:
 - a. Apresentação da comunidade Cruzar e as suas características;
 - b. As actividades implementadas antes e após a sessão presencial;
2. (Re) Pensar o Cruzar: afinal o que é?
 - a. Um espaço de interacção;
 - b. Uma área que pretende acrescentar algo ao já existente em termos de interacção entre a ESE e as instituições cooperantes.
 - c. Um espaço de cada um dos membros/ a importância do sentido de pertença ao grupo;
 - d. Uma actividade que pretende, paralelamente, desenvolver competências nos profissionais ao nível da literacia informática e relativamente à destreza na utilização de plataformas e-learning;
 - e. Surgimento de uma investigação associada ao Projecto Cruzar desenvolvida no âmbito de uma tese de doutoramento.
3. Apresentação do novo interface do Cruzar:
 - a. Explicação sobre a forma como a informação está organizada contrapondo a organização do interface no ano lectivo 2006/2007;
 - b. Explicação sobre o funcionamento de algumas ferramentas do Moodle: preenchimento do perfil, funcionamento dos fóruns de discussão e acesso à documentação disponível.
4. Actividades propostas para o Cruzar para o ano lectivo 2007/2008:
 - a. Proposta para a dinamização de dois fóruns de discussão anuais, de acordo com a experiência no período exploratório;
 - b. Apresentação pelos docentes moderadores dos temas a escolher on-line para discussão;
 - c. Disponibilização de documentos apenas no Cruzar, deixando de ser enviados em papel para as instituições;
 - d. Apresentação do Baú de Recursos: O que é; Como partilhar recursos no Baú.
5. Debate e recolha de opiniões sobre:
 - a. A nova organização do Cruzar/ sugestões para alterações;
 - b. Conteúdos que gostariam de ver disponibilizados no Baú dos Recursos;
 - c. Conteúdos com que poderiam contribuir para o Baú de Recursos.
 - d. A proposta de alguns documentos passarem a ser disponibilizados apenas no Cruzar, que habitualmente eram enviados em papel para as instituições cooperantes;
 - e. Informações que gostaria de ver no Cruzar que até agora não eram disponibilizadas;
 - f. Disponibilização de cada um para a partilha/participação no Cruzar;
 - g. Temas a debater em futuros fóruns de discussão;
 - h. A relevância das sessões presenciais.

ANEXO 14– CRUZAR SABERES II

Organização da reunião:

Parte I: 45 minutos

1. Retrospectiva sobre as actividades desenvolvidas ao longo do ano lectivo;
2. Dados dos inquéritos de avaliação do primeiro fórum de discussão “Portfólios que contam histórias de aprendizagem”.

Parte II: 30 minutos

1. Tendo em conta os dois problemas detectados nos dados recolhidos – gestão de tempo e capacidade de partilha – propõe-se o debate sobre:
 - a. Aspectos na sua vida privada e da vida profissional em que é, de facto, possível poupar tempo e ainda para registar actividades em relação às quais poderia ocupar o tempo que poupa
 - b. Encontrar um momento na semana para participar no Cruzar.

Parte III: 30 minutos

1. As actividades que estão neste momento em curso;
2. Como está a decorrer o fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?”
3. As estratégias implementadas;
4. Como pode um membro participar no Cruzar?

**ANEXO 15 – MENSAGENS DE INCENTIVO À
PARTICIPAÇÃO NO FÓRUM DE DISCUSSÃO “PORTFOLIOS
QUE CONTAM HISTÓRIAS DE APRENDIZAGEM”**

1º Envio:

Olá XXX

O fórum “[Portfólios que contam histórias de aprendizagem](#)” já teve início e a Brigitte já lançou o debate.

Como sei que este foi o tema da sua preferência na votação, quer juntar-se à conversa? Conte-nos a sua experiência. Já implementou os Portfólios na sua sala? Consegue detectar histórias de aprendizagem nos Portfólios? Partilhe um exemplo connosco!

Vá ao Cruzar e entre no Fórum “[Portfólios que contam histórias de aprendizagem](#)”.

Ficamos à espera.

Abraço
Ana Pinheiro

2º Envio:

Olá XXX

O fórum “[Portfólios que contam histórias de aprendizagem](#)” já teve início e a Brigitte já lançou o debate.

Quer juntar-se à conversa? Conte-nos a sua experiência.

Já implementou Portfólios na sua sala? Consegue detectar histórias de aprendizagem nos Portfólios? Partilhe um exemplo connosco!

Vá ao Cruzar e entre no Fórum “[Portfólios que contam histórias de aprendizagem](#)”.

Ficamos à espera.

Abraço
Ana Pinheiro

3º Envio:

Olá XXX

O fórum “Portfólios que contam histórias de aprendizagem”, dinamizado pela Brigitte Silva, está a decorrer e seria óptimo se quisesse partilhar connosco um exemplo de um registo dos portfólios das suas crianças. Deixo-lhe por isso este desafio. Aceita?

Pode utilizar um registo seu ou, em alternativa, pedir à sua estagiária do 4º ano um ficheiro com um registo para que possamos todos partilhar novas ideias, novas formas de olhar para os portfólios e aprender em conjunto.

Fico à espera do seu contributo que sei que será muito enriquecedor para a comunidade Cruzar. Entre no Fórum e deixe a sua mensagem.

Abraço
Ana Pinheiro

**ANEXO 16 – MENSAGENS DE INCENTIVO À
PARTICIPAÇÃO NO FÓRUM DE DISCUSSÃO “PROJECTOS
DE SALA: COMO SURGEM?”**

Mensagem 1:

Olá XXXX

O fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?” já iniciou.

A Alice, a Brigitte e a Clara já deixaram uma mensagem com um exemplo concreto sobre o surgimento de um projecto e lançaram algumas questões.

Como sei que está particularmente interessada neste tema, quer deixar-nos o seu contributo? Analise o exemplo e deixe a sua opinião neste fórum de discussão do Cruzar.

Abraço e obrigada
Ana Pinheiro

Mensagem 2:

Olá XXXX

O fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?” já iniciou.

A Alice, a Brigitte e a Clara já deixaram uma mensagem com um exemplo concreto sobre o surgimento de um projecto e lançaram algumas questões.

Analise o exemplo e deixe a sua opinião neste fórum de discussão do Cruzar.

Abraço e obrigada
Ana Pinheiro

Mensagem 3:

Olá XXXX

Aproveito também para agradecer o seu contributo no fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?”

A Alice, a Brigitte e a Clara pedem agora uma partilha de experiências e seria interessante conhecer exemplos concretos e diversificados sobre o surgimento de projectos de sala.

Mantenha-se na conversa e deixe o seu contributo. Só desta forma poderemos aprender todos uns com os outros.
Ficamos todos à espera...

Abraço e obrigada
Ana Pinheiro

Mensagem 4:

Olá XXXX

Aproveito para agradecer o seu contributo no fórum de discussão “Projectos de sala: como surgem?”

A Alice, a Brigitte e a Clara pedem agora uma partilha de experiências.

Mantenha-se na conversa e vá deixando os seus contributos. Só desta forma poderemos aprender todos uns com os outros.

Abraço e obrigada
Ana Pinheiro

Mensagem 5:

Olá XXXX

Sei que tem sido uma colaboradora activa no Cruzar, participando nas actividades. Por isso mesmo vinha chamá-la para a nossa conversa sobre “Projectos de sala: como surgem?”

No fórum de discussão em curso, a Alice, a Brigitte e a Clara pedem uma partilha de experiências e seria interessante conhecer exemplos concretos e diversificados sobre o surgimento de projectos de sala.

Entre no Cruzar e deixe o seu contributo. Só desta forma poderemos aprender todos uns com os outros.

Ficamos todos à espera...

Abraço e obrigada
Ana Pinheiro

Mensagem 6:

Olá XXXX

Sei que tem estado atenta às actividades e conversas que se vão desenrolando no Cruzar. Por isso mesmo vinha chamá-la para a nossa conversa sobre “Projectos de sala: como surgem?”

No fórum de discussão em curso, a Alice, a Brigitte e a Clara pedem uma partilha de experiências e seria interessante conhecer exemplos concretos e diversificados sobre o surgimento de projectos de sala.

Entre no Cruzar e deixe o seu contributo. Só desta forma poderemos aprender todos uns com os outros.

Ficamos todos à espera...

Abraço e obrigada
Ana Pinheiro

ANEXO 17 – CERTIFICADOS DE PARTICIPAÇÃO

Cruzar

Certifica-se que _____ participou no debate on-line “Portfólios que contam histórias de aprendizagem”, realizado entre 4 de Novembro de 2007 e 18 de Janeiro de 2008, dinamizado pela Dra. xxxxx xxxx, no âmbito do projecto da ESExxx **CRUZAR**.

Porto, 22 de Janeiro de 2008

A Directora da xxxxxx,

(xxxx xxxx xxxx)

Cruzar

Certifica-se que _____ participou na actividade on-line “Baú de Recursos”, realizada ao longo do ano lectivo 2007/2008, no âmbito do projecto da ESExxx **CRUZAR**.

Porto, 17 de Julho de 2008

A Directora da xxxxxx,

(xxxx xxxx xxxx)

Cruzar

Certifica-se que _____ foi moderadora do debate on-line “Projectos de sala: como surgem?”, realizado entre 24 de Fevereiro e 9 de Junho de 2008, no âmbito do projecto da ESExxx **CRUZAR**.

Porto, 17 de Julho de 2008

A Directora da xxxxxx,

(xxxx xxxx xxxx)