

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO**

GLAUCIO JOSÉ COURI MACHADO

A PRESENÇA SOCIAL EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Porto Alegre

2007

GLAUCIO JOSÉ COURI MACHADO

A PRESENÇA SOCIAL EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Tese de Doutorado em Informática na Educação
Para obtenção do título de Doutor em Informática na
Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na
Educação

Orientador: Felipe Martins Müller
Co-orientador: José Valdeni de Lima

Porto Alegre
2007

CATALOGAÇÃO NA FONTE

M149p Machado, Glaucio José Couri
A presença social nos ambientes virtuais de
aprendizagem / Glaucio José Couri Machado. – Porto Alegre :
UFRGS, 2007.
165f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande
do Sul. – Programa de Pós-Graduação em Informática na
Educação – PPGIE/UFRGS , 2007. Orientador: Felipe
Martins Müller

1. Presença social 2 Ambiente virtual de aprendizagem.
3. EAD 4 Instrumento de coleta de dados. I. Título.

CDU: 004:37

Responsável pela catalogação:
Bibliotecária – Fernanda Ribeiro Paz CRB 10 /1720

GLAUCIO JOSÉ COURI MACHADO

A PRESENÇA SOCIAL EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Tese de Doutorado em Informática na Educação

Esta tese foi julgada e aprovada para a obtenção do título de **Doutor em Informática na Educação** no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, 17 de dezembro de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Bráulio Adriano de Mello

Carmem Bezerra Machado

Cleci Maraschin

Felipe Martins Müller
Orientador

José Valdeni de Lima
Co-orientador

Os Métodos são as Verdadeiras Riquezas
Friedrich Nietzsche

AGRADECIMENTOS

Apesar de muitas pessoas dizerem que a escrita de uma tese é um trabalho isolado e individual não posso negar que “em volta” dessa escrita muitas contribuições existiram. Entre as inúmeras pessoas que “esbarrei” nos anos de duração do Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação quero agradecer em especial a alguns companheiros dessa jornada: Othon, José Ricardo, Carime, Gislei.

Em especial à Deise Francisco, que é companheira afetiva e intelectual..

Agradeço a todos os professores desse programa, particularmente à Prof^ª Dra Margarete Axt, pois foi com ela que iniciei minha caminhada no PGIE, além da Prof^ª Dra Marie Jane Soares de Carvalho que me acolheu em um curto período de necessidade firmadora do meu projeto.

Ao Prof Dr. Felipe Müller, meu apreço incondicional à sua abnegação em me aceitar como orientando, bem como o Prof Dr José Valdeni de Lima, na condição de co-orientador.

À Maria do Carmo, então secretária do PPGIE, minha gratidão.

Aos professores da Universidade Aberta de Portugal, Prof. Dr António Quintas Mendes, meu orientador no estágio de Doutoramento nessa universidade, à Prof^ª Dra Lina Morgado e à Prof^ª Dra Lúcia Amante meu reconhecimento e meu carinho pelo agradável convívio e crescimento intelectual que me proporcionaram.

À Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/campus Santo Ângelo por ter me proporcionado condições para realizar o doutoramento, bem como, na oferta de condições para a efetivação da pesquisa, aos colegas de trabalho e partilha intelectual, Denilson, Miguel Ângelo e Paulo e aos formandos e formadores do Curso de Formação de Formadores Online, sou grato.

À minha família Machado de MG, mãe, irmão, sobrinhos, sobrinhos-netos, cunhados e cunhada e à família Francisco que me acolhe em Porto Alegre, sogros e cunhadas, sou eternamente grato.

RESUMO

A presente tese foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Trata de um levantamento teórico das bases fundamentais para o entendimento da presença social em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), da procura de localização e contextualização da Educação a Distância (EAD) Online, da criação de um instrumento de coleta de dados para a verificação da presença social por parte dos membros freqüentes de um AVA e da sua subsequente aplicação em três cursos de extensão como testes verificadores da sua aplicabilidade, além de evidenciar a existência ou não da presença social nestes ambientes. Utilizou-se na teoria levantada autores clássicos e contemporâneos da sociologia, antropologia e de outras áreas do conhecimento. Parte do princípio que a EAD Online é um produto da mentalidade da hodiernidade, pois está sintonizada com as exigências dos dias atuais. Compreende que verificar a percepção da presença social é muito importante para auxiliar o processo ensino-aprendizagem da EAD Online, elucidando alguns aspectos das lógicas sociais nos ambientes virtuais de aprendizagem. Essa percepção também pode servir como ajuda no desenvolvimento destes ambientes e de outros que tenham características semelhantes.

Palavras-chave:

Presença social - EAD – ambientes virtuais de aprendizagem – instrumento de coleta de dados

ABSTRACT

This thesis has been developed in the Post-Graduate Program in Computer in Education. This lifting of a theoretical to the understanding of the social presence in virtual environments for learning (AVA), the demand for location and contextualization of Distance Education (EAD) Online, the creation of a tool for collecting data for the verification of the social presence of the members of a frequent AVA and its subsequent application for extension courses in three tests as verifiers of its applicability and highlight the existence or not of the presence in social environments. Used in the theory raised authors of classic and contemporary sociology, anthropology and other areas of knowledge. Part of the principle that the ODL Online is a product of the mentality of the modernity, as it is line with the requirements of today. It finds that the perception of social presence is very important to help the teaching-learning process of ODL Online therefore clear some aspects of social logic in virtual environments for learning. That perception can also serve as an aid in the development of these and other environments that have similar characteristics.

Keywords:

Presence social – E-learning - Learning Management System - survey

RÉSUMÉ

Cette thèse a été développée dans le programme de troisième cycle en informatique dans l'éducation. Cette levée d'une partie théorique à la compréhension de la présence sociale en environnement virtuel de l'apprentissage (AVA), la demande de localisation et de contextualisation de l'éducation à distance (EAD) en ligne, la création d'un outil de collecte de données pour la vérification de la sociale présence des membres d'une AVA fréquentes, et ses demande de prolongation des cours de trois essais, comme les vérificateurs de son applicabilité et de mettre en évidence l'existence ou non de la présence dans un environnement social. Utilisé dans la théorie soulevée auteurs classiques et contemporains, de la sociologie, l'anthropologie et d'autres domaines de la connaissance. Partie du principe que la FOAD en direct est un produit de la mentalité de la modernité, telle qu'elle est conforme aux exigences d'aujourd'hui. Il constate que la perception de la présence sociale est très importante pour aider le processus d'enseignement et d'apprentissage en ligne de l'EOD donc clair certains aspects de la logique sociale en environnement virtuel de l'apprentissage. Cette perception peut également servir d'aide à l'élaboration de ces mesures et d'autres environnements qui présentent des caractéristiques similaires.

Mots-clés :

Social présence - e-learning – sondage - Environnements virtuels pour l'apprentissage

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Página inicial da EAD na URI Santo Ângelo	81
Figura 2: Cursos que já foram oferecidos na URI Santo Ângelo	81
Figura 3: Cursos oferecidos 2007/I URI Santo Ângelo	82
Figura 4: Página inicial do Teleduc	93
Figura 5: Página de autenticação do teleduc	93
Figura 6: Menu das ferramentas do Teleduc	94
Figura 7: Exemplo de página inicial de um curso no Teleduc	94
Figura 8: Exemplo de fórum em formato de árvore do Teleduc	101
Figura 9 Exemplo de lista de assuntos no Mural	102
Figura 10: Exemplo de Mural	103
Figura 11: Exemplo de diagrama do Intermap troca de e-mail	103
Figura 12: Exemplo de diagrama do Intermap - Fórum de Discussão	104
Figura 13: Folder Frente Curso UA	106
Figura 14: Folder Interior Curso UA	107
Figura 15: Folder Verso Curso UA	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pensamento antigo e pensamento vigente	51
Quadro 2: As Eras e seus princípios	53
Quadro 3: Contexto Global em Resumo	56
Quadro 4: Comparativo entre AVA	63
Quadro 5; EAD moderna e pós-moderna	71
Quadro 6: Sugestão do IDEMU	73
Quadro 7: Divisão do questionário	90
Quadro 8: Questões segundo seu tipo de presença	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Sexo	110
Gráfico 2: Idade	111
Gráfico 3: Situação	111
Gráfico 4: Horas de trabalho	111
Gráfico 5: Profissão	112
Gráfico 6: Experiência anterior	112
Gráfico 7: Experiência adquirida	113
Gráfico 8: Internet	113
Gráfico 9: Conhecimento adquirido	114
Gráfico 10: Motivação	114
Gráfico 11: Opção pelo curso	115
Gráfico 12: Local	116
Gráfico 13: Tipo de acesso	116
Gráfico 14: Horas de acesso	116
Gráfico 15: Relação tempo imaginado e investido	117
Gráfico 16: Análise tempo	117
Gráfico 17: Custos	117
Gráfico 18: Tempo X efeitos	118
Gráfico 19: Custos X efeitos	118
Gráfico 20: Vivência	119
Gráfico 21: Produção	120
Gráfico 22: Aprendizagem individual X em grupo	120
Gráfico 23: Grupo X individual	121
Gráfico 24: Expectativa	122
Gráfico 25: Social	122
Gráfico 26: Integração	123
Gráfico 27: Sentimentos	124
Gráfico 28: Dificuldade	124
Gráfico 29: Comunidade	125
Gráfico 30: Amizade	126
Gráfico 31: Relacionamento	127
Gráfico 32: Contato	127

Gráfico 33: Festa	128
Gráfico 34: Encontro	128
Gráfico 35: Conhecer	129
Gráfico 36: Disponibilidade	130
Gráfico 37: Contato	130
Gráfico 38: Contato com grupo	131
Gráfico 39: Presencial	132
Gráfico 40: Informações	132
Gráfico 41: Aprofundamento	133
Gráfico 42: Estruturação	133
Gráfico 43: Teoria e prática	133
Gráfico 44: Material	134
Gráfico 45: Atividades X quantidade	134
Gráfico 46: Exigência	134
Gráfico 47: Feedback	135
Gráfico 48: Participação colegas	135
Gráfico 49: Participação formadores	135
Gráfico 50: Dúvidas	136
Gráfico 51: Discussões	136
Gráfico 52: Duração	136
Gráfico 53: Ritmo e intensidade	137
Gráfico 54: Objetivos	137
Gráfico 55: Expectativas	137
Gráfico 56: Interação dos colegas na realização dos trabalhos	138
Gráfico 57: Interação com os formadores	138
Gráfico 58: Vínculos antes do curso	139
Gráfico 59: Vínculos após o curso	140
Gráfico 60: Sua adaptação	141
Gráfico 61: Plataforma utilizada	141
Gráfico 62: Acesso à plataforma	142
Gráfico 63: Login e password	142
Gráfico 64: Fórum e/ou grupo de discussão	142
Gráfico 65: Receber e enviar mensagens	143
Gráfico 66: Upload e download	143
Gráfico 67: Chat	143
Gráfico 68: Adicionar links	144
Gráfico 69: Aproveitamento do curso	144
Gráfico 70: Dificuldades nas tarefas	144
Gráfico 71: Confronto com o retorno do formador	145
Gráfico 72: Intensidade da participação	146
Gráfico 73: Interação	147
Gráfico 74: Faria outro curso?	148
Gráfico 75: Recomendação	149
Gráfico 76: Recomendação a outra pessoa	149

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A PRESENÇA SOCIAL	21
1.1 Compreendendo Comunidade e Sociedade	21
<i>1.1.1 A vontade orgânica e a vontade reflexiva</i>	23
<i>1.1.2 Max Weber e o conceito de comunidade e sociedade</i>	27
<i>1.1.3 Durkheim e a solidariedade orgânica e mecânica</i>	31
<i>1.1.4 Outras buscas conceituais</i>	37
1.2 Mas o que vem a ser “Presença Social”?	44
2 AS BASES DO SURGIMENTO DA EAD ONLINE E A CIBERCULTURA	51
2.1 As bases para o surgimento da EAD Online	51
2.2 O Ciberespaço	59
3 OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM E A EAD	63
3.1 O ambiente virtual de aprendizagem (AVA)	63
<i>3.1.1 Considerações sobre os ambientes virtuais de aprendizagem</i>	69
3.2 A EAD	70
4 POR UMA PROPOSTA DE VERIFICAÇÃO DA PRESENÇA SOCIAL EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM	72
4.1 O instrumento	82
4.2 Os laboratórios	91
<i>4.2.1 A preparação</i>	91
<i>4.2.2 O curso</i>	98
5 A TESE NO LABORATÓRIO, A APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO E A PRESENÇA SOCIAL	105
5.1 O instrumento	110
<i>5.1.1 As questões abertas</i>	147
5.2. Análise final do laboratório e a presença social: uma leitura numérica	150
<i>5.2.1 Ganhos inesperados e paralelos ao assunto do curso</i>	150
<i>5.2.2 A ação coletiva como afirmadora do sentimento de comunidade no AVA</i>	151
<i>4.2.3 A presença física</i>	153

CONCLUSÃO	157
1 Introduzindo a conclusão	157
2 Conclusão da conclusão	158
REFERÊNCIAS	162

INTRODUÇÃO

Somos sujeitos globalizados, interconectados, híbridos, consumidores, pós-modernos, excludentes e excluídos; habitantes do revival do tradicionalismo cultural, da ortodoxia religiosa e do separatismo político; somos sujeitos de gênero, de etnia, de classe, de comunidades (cibernéticas ou não), de profissão, de religião, de crenças, de relações... Sujeitos imersos em relações balizadas pelo virtual, relações "pré-fixadas" pela cibercultura, relações constituídas no embate de saberes e lugares sociais, da negociação de fronteiras, sob a égide da tradução, da transformação. Essas, situadas na contemporaneidade, momento marcado pela compressão espaço-temporal, pela aceleração dos processos globais, da vivência de que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm impacto imediato sobre os sujeitos e lugares situados a uma grande distância. Processo marcado pela revolução digital em vários âmbitos do viver humano. Diríamos que processo em que os artefatos tecnológicos misturaram-se na constituição física, cognitiva e afetiva dos sujeitos.

Podemos pensar, neste contexto, mas no que a informática - inicialmente, apenas um processo de tratamento da informação - viria a contribuir para alterações na forma de ser e de viver dos humanos, especialmente no processo pedagógico?

A informática é hoje um dos matizes presentes no mundo e foi moldada por ele, mas que, numa relação de causa e efeito acaba por moldar o mundo também. Ela é objeto e resultado de um conjunto de ações humanas que, no processamento da (re)criação do hoje culminou nas condições propícias para seu surgimento e desenvolvimento. Mas o dinamismo dessas criações informáticas e as urgências do mundo atual repleto de novidades e incertezas fazem com que a informática aporte, com seu emaranhado de tecnologias, em todos os setores da sociedade. Dessa forma, o processo educativo e as novas exigências do mundo

produzem/criam a necessidade de um “mergulho de cabeça” da informática e seus derivados no universo da educação.

Com isto, essa tese tem como fundamento discutir um dos aspectos dessa vida digital: a presença social nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA's¹). Procura evidenciar possibilidades de avaliação da existência ou não dessa presença e seus conseqüentes desdobramentos nos AVA a partir da proposta da compreensão teórica e da criação de um instrumento de coleta de dados aos olhos das teorias que ajudam a compreender os AVAs (a saber: hodiernidade, educação a distância - EAD, comunidade, sociedade, presença e outras).

O conceito-chave da tese - a presença social – é entendida aqui como:

uma sensação subjetiva de estar num ambiente distinto do ambiente físico da pessoa. A ilusão perceptual de uma experiência não mediada. Em qualquer comunicação mediada entre usuários remotos, a pessoa está fisicamente num lugar, mas envolvida e respondendo ao ambiente remoto. À medida que a sensação de presença aumenta o usuário se torna mais consciente e envolvido no ambiente remoto e menos consciente do ambiente no qual ele está fisicamente localizado (ALBUQUERQUE & VELHO, 2002, p. 1).

Dessa forma, esse trabalho é a procura da presença social para que, a partir dessa compreensão, seja possível auxiliar a construção de ambientes virtuais de aprendizagem mais amigáveis e mais próximos das vontades, quereres, sentimentos e sensações dos usuários. Pois, para o desenvolvimento da EAD online e da própria arquitetura dos AVA e também das lógicas educacionais, deve-se ir além das avaliações das ferramentas de comunicação escrita, mas, acrescentar o ato de se compreender as expectativas dos aprendentes quanto à sua percepção de estar presente ou não numa espécie de comunidade de aprendizado que são as ambientes virtuais em conjunto com suas atividades de ensino.

A tese não é apenas construir um questionário e compreender as noções de “presença social” e constatar sua existência ou não. Mas é a junção dessas situações que formam a construção teórica que ora se apresenta e que foi colocada em análise e avaliada num estudo de casos nas práticas criadas em laboratório em três momentos distintos na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/URI, no campus Santo Ângelo, nos anos 2005 e 2006.

A proposta da tese está também inserida no conceito de convergência. Este termo quer dizer: a junção de várias tecnologias formando um novo produto que condiciona uma lógica

¹São ambientes educacionais simulados no computador onde os usuários podem realizar situações, tais como: ter e ministrar aulas, interagir com outros colegas, em grupo e/ou com o professor(a), enviar e receber trabalhos, realizar tarefas, testes, provas e etc., por intermédio de dispositivos de informática.

de interação entre seus componentes, capacitando a comunicação entre eles e fazendo surgir um produto *sui-generis* e singular composto por outros. Portanto, a tese é um produto originado pela convergência de outros, que são metodologias quantitativas e análises teóricas que juntas formam um conteúdo único capaz de auxiliar na avaliação e compreensão da presença ou não do usuário/aluno no ambiente virtual.

Análises e contribuições desse tipo são pertinentes nos dias de hoje, pois elas podem contribuir na elucidação de algumas perguntas que são feitas quanto às lógicas sociais dos AVA's nos processos educativos e, mais amplamente, auxiliar nas explicações a cerca e sobre o mundo virtual e sua cibercultura. Bem como criar um argumento que possa contribuir, mesmo que minimante, para a sociedade perceber a existência da presença social e, assim, poder desenvolver mecanismos de ensino que tragam possibilidades satisfatórias aos agentes educacionais: governos e suas políticas para o ensino; instituições que utilizem do ensino ou que seu fim seja o próprio; alunos; professores; dirigentes; pais e quaisquer outros envolvidos. Também pode ter serventia para múltiplas situações computacionais e suas ferramentas que tenham ou necessitem analisar a presença social e, logicamente, as interações. Desenvolvedores de quaisquer ambientes virtuais que tenham essas necessidades podem fazer uso das contribuições aqui presentes, principalmente se for ligada aos ambientes voltados para o ensino-aprendizagem e, fazendo adaptações da proposta, ela auxilia, inclusive, em outros ambientes como jogos interativos e ambientes de negócios.

A pesquisa para a tese contou com três partes distintas, porém interligadas: estudos e compreensão teórica, criação do instrumento de coleta de dados e laboratório. Foi realizada nos anos de 2004 a 2007.

Mas a trajetória da pesquisa ou de onde ela surgiu, está no autor quando jovem-adolescente vislumbrando o primeiro computador em sua vida: um TK 2000! Hoje peça de museu... Adorava pegar as fitas cassetes e mostrar a todos que dali não saia música e sim uma escrita estranha chamada “programação”. Na linguagem *basic* foi “alfabetizado” e ao adquirir um “fabuloso” Pentium 386 se sentiu no paraíso. Mesmo indo para as Ciências Humanas no curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Juiz de Fora nos anos 80 e logo depois no mestrado de Ciências da Religião na mesma universidade, jamais esqueceu ou deixou de lado a Informática. Ela era e sempre foi sua parceira e, até então, *hobby*. Mas o *hobby* estava se tornando algo sério e em 1999 escreve seu primeiro texto publicado em um congresso – Wise’99 Workshop Internacional sobre Educação Virtual: Realidades e Desafios para o próximo milênio – em Fortaleza/CE. Esse texto já continha os primórdios de uma preocupação que passou a fazer parte de sua vida intelectual e profissional: a educação e o

mundo virtual. Ele foi consequência de estudos e práticas na universidade que então dava aulas, FUNREI, hoje Universidade Federal de São João del Rei/MG.

De 1999, Fortaleza, a tantos outros artigos publicados, inclusive internacionalmente, e de Minas Gerais para o Rio Grande do Sul, o outrora jovem-adolescente que tinha a informática como *hobby* se sente numa cilada: onde realizar um doutorado que permitisse unir suas preocupações profissionais e acadêmicas com sua formação na área de humanas, pois não desejava ser doutor em Sociologia, Antropologia ou algo parecido, gostaria ele de ter escrito no seu título o nome Informática ... Assim, nasceu a idéia de prestar exames para o ingresso no PPGIE (Programa de Pós Graduação em Informática na Educação) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e realizar de vez a junção de seus interesses.

Já na URI, como “professor tempo integral”, em 2000, cria o GPEAD (Grupo de Pesquisa em EAD da URI campus de Santo Ângelo). Foi este grupo que começou as indagações e incursões no universo da EAD na URI. Outro fator contribuidor para esta confecção de tese foi a atuação do doutorando como docente num curso de especialização em Informática na Educação na URI, nas edições dos anos 2000 a 2003, que gerou publicações em âmbito nacional e internacional e formou muitos profissionais da região das Missões e de outras para a lida da informática nas instituições educacionais, bem como seu estágio de doutorando na Universidade Aberta de Portugal entre os anos de 2004 e 2005, sob orientação do prof. Doutor António Quintas Mendes.

Dessa forma “nasce” a tese presente!

Como detalhado no capítulo 3 o laboratório tramado para ser o local de aplicação da proposta da tese foi o causador, auxiliado por questões indiretas, como por exemplo, o largo desenvolvimento da EAD nas universidades gaúchas e o próprio GPEAD, no disparo da criação de cursos em EAD pela URI. Esse fato trouxe alegrias e responsabilidades, mas mostrou que a caminhada de uma tese de doutorado pode paralelamente ter uma serventia prática no ato de sua configuração.

Aliado a isso, havia preocupações teórico-práticos na confecção da tese, uma delas era a de penetrar e compreender o máximo possível as teorias que explicam os dias de hoje e a cibercultura, principalmente para tentar localizar as lógicas que deram origem à EAD moderna, particularmente aquela inserida na Web e as teorias que pudessem elucidar as formas de agrupamentos humanos para darem subsídios a estudos pormenorizados sobre a presença social. Outro foco teórico é justamente a presença social e as questões a ela ligadas.

Assim, realizar um amplo e horizontal estudo destas teorias ajudaria a compor uma espécie de mapa que desse sustentação ao primordial da tese: criar um instrumento que

pudesse ajudar a entender a presença social nos AVAs e, logicamente, detectar se ela existe de fato ou não. O estudo teórico vem, justamente, dar embasamento à ambição dessa criação, pois se não conhecer a fundo o universo que pretende pesquisar como poderia, o autor, criar perguntas pertinentes e coerentes com seu objetivo? Dessa forma, o estudo teórico tem uma serventia fundamental na tese.

Para o autor da tese, compreender que há interação nos AVAs não é o bastante, pois a interação pode muito bem ser explicada por teorias psicológicas e até mesmo pela estatística ao verificar em ferramentas a quantidade de mensagens que um sujeito participante de algum curso virtual trocou com outro, mas precisava ele, por sua curiosidade e formação nas Ciências Sociais tentar tramar uma conjugação para compreender e perceber essa presença bastante humana que é a presença social à luz da sua formação. Era, portanto, uma curiosidade não apenas acadêmica, mas um impulso emocional direcionado a tentar contribuir com algo da antropologia e da sociologia para um universo tecnológico e pedagógico e manifestar um tipo de diálogo entre as Ciências Sociais e as Ciências da Computação.

A tecnologia e a pedagogia fazem parte do arcabouço de estudos das Ciências Sociais, portanto, a tentativa de contribuição do conteúdo dessa tese nada mais é do que continuar na caminhada sócio-antropológica sobre as construções culturais do homem de hoje.

A tese consiste em seis partes: essa introdução; capítulo 1 A presença Social; capítulo 2 As bases do surgimento da EAD online, a cibercultura; capítulo 3 Os ambientes virtuais de aprendizagem e a EAD; capítulo 4 Por uma proposta de verificação da presença social em ambientes virtuais de aprendizagem; capítulo 5 A tese no laboratório ou a aplicação do instrumento e a presença social e uma conclusão.

O capítulo 1 trata das teorias sobre o(s) conceito(s) de comunidade e sociedade que são fundamentais para entender a presença social. Começa com uma ampla discussão desde os primórdios das construções teóricas com autores clássicos como Tönnies, Durkheim e Weber até autores mais recentes como Zygmund Bauman. Logo após a apresentação e discussão destes conceitos, passa a definir a idéia de presença social. Utiliza autores como Berger e Luckmann; Howard Rheingold; Rourke, Andreson, Garrison e Archer entre outros. Esse capítulo tem como foco apresentar o conceito fundamental da tese que é a presença social. Sem uma incursão a fundo do que esse conceito é e como ele pode ser construído seria muito dificultoso continuar com a empreitada.

No capítulo 2 é apresentado um estudo sobre a hodiernidade e as lógicas que fizeram surgir a EAD moderna, bem como discuti-la e tentar desvendá-la, além de inserir as preocupações sobre a cibercultura e o ciberespaço. São presentes autores como Stuart Hall;

Marc Augé; Marshall Berman; Pierre Lèvy; Pellanda; Virilio; Castels; Pelbart e outros. O fundamento desse capítulo é a localização da EAD nos dias de hoje e suas tendências, a partir do entendimento do mundo atual, pois ela, como toda forma de educação, é produto das cosmovisões do tempo que faz parte e os ambientes virtuais de aprendizagem se localizam nesse movimento.

O Capítulo 3 é uma incursão aos ambientes virtuais, seus tipos e considerações sobre alguns, bem como uma comparação entre os vários existentes, além de uma compreensão mais vigorosa da EAD online. Foram utilizados autores como Otto Peters; Carmem Maia e Marilene Garcia; Rena Palloff e Keith Pratt

No capítulo 4 se expõe o instrumento de coleta de dados proposto e como e quais as razões que levaram ele ser articulado dessa forma; a criação dos laboratórios e suas motivações e as lógicas para a sua efetivação. Ele pode ser considerado o “cérebro da tese”, pois é parte fundamental desse escrito. Foram utilizados autores como Spink, Günther e Giumbelli, por exemplo.

O 5º capítulo apresenta os resultados obtidos sua checagem e validação.

A conclusão é a parte final da tese em que são indicados os tais “onde e como se chegou com isso” e quais caminhos futuros podem ser percorridos com o conteúdo da tese e outras tensões existentes.

E, por fim, um fragmento de Weber que permeou toda a construção da tese:

O selvagem sabe o que faz para conseguir sua alimentação diária e que instituições lhe servem nessa empresa. A crescente intelectualização e racionalização não indicam, portanto, um conhecimento maior e geral das condições sob as quais vivemos

Significa mais alguma coisa, ou seja, o conhecimento ou crença em que, se quiséssemos, poderíamos ter esse conhecimento a qualquer momento. Significa principalmente, portanto, que não há forças misteriosas incalculáveis, mas que podemos em princípio dominar todas as coisas pelo cálculo. Isso significa que o mundo foi desencantado. Já não precisamos recorrer aos meios mágicos para dominar ou implorar aos espíritos, como fazia o selvagem, para quem esses poderes misteriosos existiam. Os meios técnicos e os cálculos realizam o serviço. Isso, acima de tudo, é o que significa intelectualização (WEBER, 1982, p. 165).

1 A PRESENÇA SOCIAL

1.1 Compreendendo comunidade e sociedade

Compreender o(s) conceito(s) de comunidade e sociedade é fundamental para entender a presença social. Sem sentido comunitário e/ou societário, ou sem comunidade e/ou sociedade, ou sem qualquer um desses modelos, dizer que há ou não presença social é muito vago e impreciso. A presença é objeto da vida social e sem ela não há sociedade ou comunidade. O ser humano para ser humano necessita da vida social. Não há humanidade, na sua essência, sem a vida social, portanto, quando se pensa em presença de humanos em quaisquer ambientes está se pensando na concepção fundamental do ato de ser humano: viver na coletividade.

Seja qual for o ambiente que esse humano está vivendo e seja qual for a forma de vida desse humano, ele precisará da profunda percepção de que sua vida é coletiva, ou seja, precisa perceber que é participante dessa vida. Com isto, compreender as formas de vida social, particularmente a vida em comunidade e/ou sociedade é compreender as formas de presença dos sujeitos na vida coletiva. Esse trabalho poderia propor um estudo sobre grupos, afinal, os grupos são pequenas frações da vida social, porém, fazer essa opção simples e única tiraria a lógica maior da existência humana que são as vidas coletivas nos agrupamentos humanos comunitários e societários e, em certo ponto, o estudo de grupos competiria com os estudos de comunidades, pois há controvérsias sobre as diferenças entre ambos, pois muito se pensa que a vida em grupo nada mais é que a vida em comunidade. E, por uma última análise, os grupos estão contidos nas vidas comunitárias e societárias.

Por ser o conceito de comunidade idéia-chave da sociologia, antropologia, política, ciências jurídicas, geografia e, hoje em dia da Informática (particularmente da Internet) entre outras, trabalhar com este conceito não é uma tarefa que apresente unanimidade entre seus diversos campos de estudo. Dentro da sociologia, Nels Anderson (1993) aponta que Georg A. Hillery reuniu noventa e quatro (94) definições diferentes para o conceito de comunidade. Somente este fato já demonstra a dificuldade de tal empreendimento e entre as diversas definições podem-se encontrar várias tendências ideológicas para o conceito.

Robert Nisbet (1987) aponta que as teorias do conceito de comunidade, bem como as suas diversas práticas, vão para duas direções possíveis: uma conservadora e outra utópica. Dentro da primeira estão aquelas que justificam práticas comunitárias calcadas na tradição e sem possibilidades de aglutinarem no seu interior influências exteriores. Teóricos desta

primeira tendência podem ser exemplificados em Burke e Thomas Hobbes. Na linha utópica estão contidas as teorias e as práticas comunitárias que têm como fundamento o rompimento com o individualismo e a construção de um novo agrupamento embasado no companheirismo, sem que a tradição seja necessariamente a base deste agrupamento, podendo ser, na maioria das vezes uma comunidade completamente diferenciada em estilo, regras e costumes da tradição anterior. O “socialismo utópico”; a “Comuna de Paris”; a comunidade de fiéis - dentro do cristianismo e também presente em outras tradições religiosas¹; as comunidades *hippies* e outras são exemplos de práticas comunitárias utópicas e conseqüentemente suas teorias também se enquadram nesta categoria.

Por toda esta diversidade e pela própria importância que os conceitos têm dentro do “corpus” teórico das Ciências Sociais se faz mister analisá-los mais detalhadamente, inclusive para que sua aplicabilidade² tenha uma maior transparência e, neste raciocínio, poder ser utilizado pelas distintas demandas de forma mais plausível, monitorando-o (que é um elemento da teoria) para que ele não torne uma “camisa de força”³.

Foi na filosofia jusnaturalista, nos séculos XVII e XVIII - principalmente com os estudos de Locke, Hobbes e Rousseau - que se inaugurou um estudo mais sistemático das formas de agrupamentos humanos e suas elaborações sobre a vivência social. Estes estudos vão influenciar as futuras terminologias de comunidade e sociedade, pois instauram uma visão dicotômica das análises dos agrupamentos humanos entre “estado natural” e “estado civil”. Mais adiante, passou-se a estudar e conceituar os agrupamentos humanos em várias diversidades e com variada nomenclatura, entre elas, comunidade e sociedade.

As Ciências Sociais, tal como se concebem hoje, tem no conceito de comunidade e sociedade um de seus pilares. Termos como trabalho, cultura, classe social, desenvolvimento, mobilidade social, status são recorrentes em toda a história dessas ciências. Hoje, o pensamento científico açambarcou, além dos termos referidos, outros que compreendem o universo de seus estudos, como por exemplo, a globalização ou mundialização (no conceito de Renato Ortiz); mas dentro das idéias-elementos das Ciências Sociais permanecem os conceitos de comunidade e sociedade, fundamentais para a compreensão da lógica do viver humano e do “seu estar próximo”.

Particularmente, o conceito de comunidade não está inviabilizado como objeto de análise nas elaborações científicas e filosóficas mais modernas que apontam a globalização

¹ Alguns tipos de comunidades de fiéis podem também ser utópicas.

² No caso do que se originou chamar por “práticas”.

³ Esta situação se refere à aplicação do conceito enquanto diretriz para o entendimento de comunidades para a aplicação em ambientes virtuais quaisquer.

como uma tendência irremediável no mundo. A *globalização* e o estudo da *comunidade* não são incompatíveis. A comunidade não é um assunto arcaico no mundo globalizado, continua ela muito viva nesta perspectiva e o surgimento de culturas fundamentalistas, fechadas em si, são a antítese e a resposta de muitos agrupamentos para as influências externas que provocam a queda da capacidade de distinção de si mesmo e do outro, ou seja, a influência externa provoca em certas culturas a queda da confiança na legitimação dos poderes constituídos obscurecendo a capacidade de distinção e conseqüentemente de identidade. Assim, a formação de comunidades no tipo mais conservador é uma realidade no mundo globalizado.

Enzo Pace (1996), ao problematizar a globalização, apontou a dificuldade existente na própria definição deste conceito. Segundo ele, este termo é muito questionado e conceituado de formas diversas sem que tenha constituído uma teoria aceitável de forma universalizante ou, no mínimo, menos polêmica pelos meios intelectuais. Renato Ortiz proporá o termo “mundialização”. Para ele

O mundo industrial reformula as condições anteriores, implicando a rearticulação do próprio tecido social. Pode-se entender esse movimento retomando-se a noção de desencaixe proposta por Giddens. Nas sociedades modernas as relações sociais são deslocadas dos contextos territoriais de interação e se reestruturam por meio de extensões indefinidas de tempo-espaço. Os homens se desterritorializam, favorecendo uma organização racional de suas vidas. Evidentemente uma mudança dessa natureza só pode se concretizar no seio de uma sociedade cujo sistema técnico permite um controle do espaço e do tempo. A modernidade se materializa na técnica.(...) A separação do espaço e do tempo permite o desencaixe das relações sociais. O espaço é assim esvaziado da sua materialidade (...). O tempo, representação social, por excelência, se adéqua às exigências de uma civilização urbano-industrial. Tempo mundial, que se impõe a todos os países, independentemente de suas peculiaridades, ou de suas idiossincrasias (ORTIZ, 1994, p. 45-48-51).

Ortiz, compreendendo que a relação tempo-espaço se modificou nos tempos modernos e que a desterritorialização é fator real na hodiernidade e traz à luz uma noção importante: a modernidade é o contrário da fixidez. Ela é mobilidade. E as culturas interagem entre si. Há, portanto, uma hipótese em Ortiz: a mundialização é inevitável e há a existência de processos globais que ultrapassam os grupos, classes sociais e as nações.

1.1.1 *A vontade orgânica e a vontade reflexiva*

Ferdinand Tönnies na sua obra de juventude “Comunidade e Sociedade” (1887) tem formulações filosóficas e psicológicas sobre o “viver próximo”. Será da filosofia

jusnaturalista, que Tönnies, terá uma forte influência, principalmente de Hobbes, na caracterização de seu conceito para comunidade. Dirá Julien Freund:

Na realidade, todas as discussões sobre oposição entre competição e acomodação, conflito e associação, cooperação e hostilidade, fusão e tensão, integração e dissolução, solidariedade e rivalidade, comunhão e revolta e todas as outras formas de concordância e discordância social nos levam direta ou indiretamente à obra de Tönnies (FREUND, 1980, p. 210).

A obra de Tönnies terá uma base psicológica na oposição a dois tipos de vontade: a orgânica e a reflexiva. Entende que toda a representação da manifestação da realidade social está na vontade. “É esse seu postulado básico (...), a vontade orgânica é aquela que determina o pensamento, pelo contrário, a vontade reflexiva é determinada pelo pensamento” (idem, *ibidem*).

O termo vontade é utilizado de forma genérica, portanto, denota, já de início uma dificuldade de compreendê-lo, ainda mais por psicologizá-lo. Desta forma compreende-se na obra de Tönnies que a vida social é bifurcada entre a “vontade orgânica” e a “vontade reflexiva”.

A vontade orgânica é a profunda do ser, de acordo com Freund, ela é aquela que expressa a espontaneidade e o movimento da própria vida. “Como tal é a fonte de toda a criação e originalidade individual” (FREUND, 1980, p. 211). Nas palavras do próprio Tönnies:

la volonté organique se comporte donc vis-a-vis de l’activité (...), comme une force vis-a-vis du travail (...). La volonté organique est immanente au mouvement. Pour saisir exactement indépendamment d’objets extérieurs, et ne considérer les sensations et les expériences qui en résultent que dans leur réalité subjective (TÖNNIES, 1944, p. 82).

A vontade orgânica compreende três aplicações básicas: a) o desejo, ligado às necessidades fisiológicas básicas, como fome, sexualidade, sede e etc.; b) o hábito, são os padrões determinados que indicam as atividades de relacionamento do homem com o mundo exterior e, c) a memória, que é a atividade mental envolvida no processo de formação dos hábitos. O hábito e a memória são adquiridos pela aprendizagem e, o desejo, está ligado ao caráter do indivíduo. A vontade orgânica é uma vontade complexa como a própria vida e, inclusive, está ligada ao passado e à motivação que este, por ventura, possa trazer.

A vontade reflexiva será um certo tipo contrário à orgânica. Enquanto que a segunda representa o “utilitário” na vida do homem, a primeira é a construção do mundo artificial. E,

assim, como a orgânica, compreende três processos: a) a reflexão, que é o governo da ação pelo pensamento; b) a conveniência, que é a ponderação das razões de escolha e, por fim, c) o conceito, chamado neste caso de pensamento formal, onde considera racionalmente os objetos e finalidades da ação.

Segundo Tönnies, a vontade reflexiva é “une representation d’une possibilité de l’être humain tout entier, de s’exterioriser e agir” (idem, p. 101). É, portanto, o domínio do pensamento, é aquele que desenvolve a vontade.

Na construção destes tipos de vontade e suas características, a pretensão de Tönnies é caracterizar os tipos de relações sociais. Assim, formam comunidade quando as relações se baseiam na vontade orgânica e, sociedade quando está baseada na vontade reflexiva. O sentido teórico destes postulados que Tönnies desenvolve é explicar como se dão as relações sociais e, em decorrência destas, como os homens se agrupam. Ao se agruparem as relações sociais podem se dar entre os dois tipos de vontade, ora se influenciando, ora condicionando e em outras sendo condicionadas.

Julien Freund constrói uma conclusão sobre a tipologia de Tönnies e faz uma ressalva quanto aos aspectos positivos e negativos implicados nos conceitos. Essa ressalva também é direcionada para o aspecto do agrupamento quando este é acometido por influências ou condicionamentos. Escreve o comentarista:

Há, porém, uma ressalva, essas relações recíprocas podem ser construtivas, ou negativas e destrutivas. Mas Tönnies considera apenas o aspecto positivo e negligencia os negativos. É uma das fraquezas de sua análise, pois há, por exemplo, comunidades decadentes que a pesquisa sociológica não deve ignorar, se pretender rejeitar as posições apriorísticas, morais ou ideológicas, do pesquisador. Além disso, embora rejeite tal pretensão, Tönnies parece dar, pelo menos, impressão de favorecer a comunidade, pois se encontra nos aspectos negativos da sociedade (FREUND, 1980, p. 211).

Na sua tipologia, Tönnies indica que tudo que é envolvido por uma situação de intimidade, de “viver junto”, é comunidade. Já a sociedade não compreende estes aspectos pertencentes à comunidade que vêm desde o nascimento de seus membros. Utiliza, o intelectual alemão, de conceitos do senso comum como os ensinamentos dados aos adolescentes durante seu processo de aprendizado - “On met l’adolescent en garde contre la mauvaise société, mais l’expression mauvaise communauté sonne comme une contradiction” (TÖNNIES, 1944, p. 4) - e informará a questão do sentimento do homem de ser estrangeiro na sociedade para, de uma certa forma, mostrar sua opinião mais positiva para o viver em comunidade.

Na sua teoria da comunidade, as raízes dos agrupamentos primários estão no estágio primitivo e natural, bem como, nas situações elementares da vida natural. Assim, terá três espécies, que de certa forma, podem ser consideradas elementares e constituídas como relações: a) entre mãe e filho; b) entre marido e mulher (compreendido no sentido natural) e c) entre irmãos e irmãs. E cada uma dessas relações apresenta sua peculiaridade. A relação entre mãe e filho é a mais profunda e fundada no instinto e no prazer; a marital, motivada pelo sexo, transforma-se numa relação mútua e duradoura entre homem e mulher e, a entre irmãos e irmãs é muito parecida com a entre mãe e filho, porém é menos instintiva. Essas relações são baseadas nos três aspectos da vontade orgânica e, segundo Freund, vão determinar três tipos de comunidade - é importante observar que a divisão em três tipos é uma visão deste analista - Tönnies divide em seis e as agrupa em dois outros grupos. Na visão de Freund, os três tipos de comunidade são: sangue ou parentesco, local ou vizinhança e a de amizade ou espiritual. Na obra de Tönnies, porém, eles estão constituídos como: sangue, lugar, espírito, parentesco, vizinhança e amizade. Os tipos de comunidade não estão apenas presentes em aldeias ou comunidades rurais, estão também em centros urbanos. O propósito da divisão diferenciada entre analista e autor é que o primeiro as agrupa em similitudes para estudos sociológicos que, nestas condições, auxiliam nas análises e, por que, também, algumas estão tão próximas que podem se agrupar em conjunto.

Na tipologia do autor de “Comunidade e Sociedade” as características de seus tipos serão as seguintes: comunidade de sangue é a da existência e tenderá a se desenvolver na comunidade de lugar - que é a habitação em comum; diferenciará da comunidade de espírito na proporção de que a local é considerada como conjunto da vida animal⁴ e a de espírito a vida mental⁵. Estes três tipos são interligados e intervinentes pois são parte da cultura humana e da história. Desta forma a comunidade local se relaciona ao uso do solo e da terra e a espiritual às relações religiosas.

No segundo grupo estão as de parentesco, vizinhança e amizade. O parentesco é a vida comum sob o mesmo teto; a vizinhança compreende a existência de limites que devem ser administrados, ordenados e necessitados de um trabalho mútuo e, a última, se distinguirá pelo agrupamento ocasionado por preferências, como artes, profissões e outras.

Visto as características do conceito de comunidade em Tönnies, concluir-se-á dentro de seu pensamento, que as comunidades compreendem as relações envolvidas na vontade orgânica, são, portanto, as vontades primeiras e essenciais do homem e, nas sociedades

⁴ Neste ponto Tönnies pode ser analisado no aspecto de “vida animal” como a “vida natural”.

⁵ A vida mental neste caso se aproxima como relações religiosas.

predominam as vontades reflexivas, caracterizando-se, segundo ele mesmo, num grau de individualismo, competitividade, indiferença ou impessoalidade entre seus membros. E, este segundo tipo de agrupamento humano, estará ligado ao desenvolvimento da economia mercantil. Indica que a sociedade apresenta fatores eminentemente negativos, mas lembra que a forma fundamental de agrupamento humano na sociedade é a cidade e ela é o “berço da cultura”.

Trabalha este autor com conceitos considerados como “tipos ideais” e, logicamente, admite-se a inexistência de “tipos puros”. Será o grau de incidência em cada agrupamento humano que determinará o seu tipo, comunitário ou societário. E, a importância de Tönnies, já referida por Freund neste trabalho, é acrescentada por outra afirmação deste comentarista, que afirma a influência do pensador alemão em vários outros intelectuais da sociologia e outras ciências afins, determinando uma influência direta, ou então, criticando-o e criando novos conceitos opostos à sua obra. Entre os vários intelectuais tocados por Tönnies teremos Max Weber.

1.1.2 Max Weber e o conceito de comunidade e sociedade

Max Weber, outro eminente sociólogo alemão, vai se influenciar primeiramente na obra de Tönnies para elaborar seus conceitos sobre o viver em comunidade e em sociedade, assim como, estabelecer padrões que também serão elaborados como “tipos ideais” de comunidade e sociedade. Aliás, o “tipo ideal” será o grande instrumento de análise científica utilizado por Weber no decorrer de suas obras.

O conceito de comunidade e sociedade de Max Weber terá como base fundamental o conceito de “ação social” ou, também chamado por alguns tradutores de sua obra, como “conduta social”. Na sua obra “Economia e Sociedade” é que Weber elaborará a análise sobre a ação social. Assim ele define ação social:

La acción social, por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos esta referido a la conducta de otros, orientadose por ésta en su desarrollo (...) e por acción debe entenderse una conducta humana (...) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo (WEBER, 1992, p. 05).

Na “ação social” é que Weber partirá fundamentalmente para seu interesse que é, na verdade, não conceituar ou diferenciar comunidade e sociedade, mas compreender como os homens se portam nos mais variados tipos de agrupamentos humanos. Assim esta parte de sua

obra será chamada por sociologia compreensiva. A ação social “pode se orientar de acordo com um comportamento passado, presente ou previsível de outrem” (FREUND, 1987, p. 78) e, este outrem, não são apenas pessoas e multidões, mas, quaisquer situações que se enquadrem como uma relação social.

A ação social weberiana se determina por quatro maneiras: 1º) a ação em relação aos fins; 2º) a ação em relação aos valores; 3º) a ação determinada pela afetividade e 4º) a ação calcada na tradição. A primeira classificação seria aquela em que os indivíduos comportar-se-iam para atingirem os fins desejados movidos pelo cálculo e razão; a segunda, seriam suas ações motivadas por padrões como ética, religião ou estética; a terceira, seria motivar suas condutas por emoções e sentimentos e, a quarta, está na relação da motivação estar embutida em valores tradicionais e de costumes.

As ações sociais⁶ é que darão o ponto de partida para as relações sociais duradouras. Estas relações darão lugar a dois tipos básicos: a comunalização e a socialização e, é nas relações sociais que os indivíduos orientam seu comportamento uns com os outros e, deve haver um mínimo de reciprocidade entre os agentes. Note-se bem que para Weber, reciprocidade não é sinônimo de solidariedade, pois pode ser positiva ou negativa.

Os homens não mantêm entre si apenas relações de amizade, de confiança, de concordância, mas igualmente entram em oposição uns com os outros provocando conflitos e antagonismos de toda a sorte, desde a luta belicosa e violenta à concorrência erótica ou emulação (FREUND, 1987, p. 92).

Será com as relações sociais que se determinará uma durabilidade no convívio humano. No plano imediato, as relações sociais serão de uso e de costume. As relações de uso são aquelas em que a regularidade persiste no grupo, e a de costume, quando a regularidade torna uma rotina. O ato dos indivíduos se regularem para realizarem suas relações não quer dizer que haja uma ordem imposta, mas um comodismo e/ou interesse. Esse tipo de atitude na obra de Weber se chama “validade da ordem”, que é exatamente se submeterem a uma ordem legítima que em geral é estabelecida por convenção e direito. Outra forma de “organizar” as relações sociais é a convenção. Nesta supõe uma opinião compulsória entre os membros do grupo, porém sem que haja um aparelho especializado para torná-la funcional. Estas formas de validade da ordem subtendem todos a um constrangimento mais ou menos consciente e perceptível, porém este constrangimento não pode ser confundido com aquele situado na

⁶ Todas estas classificações de ações não se encontra por total no seu aspecto *puro*. Elas, como a análise de qualquer tipo ideal, são elaboradas para mensurar, classificar e ordenar cada tipo de atividade.

ética, pois é um valor sociológico e não filosófico. É um constrangimento ocasionado por uma ordem legítima, e esta ordem, é respeitada pela tradição

(validade do que foi), ou então por uma crença de caráter afetivo (validade de uma revelação ou de um exemplo), ou ainda uma crença racional por valor (validade de uma convicção como a justiça, a liberdade, a igualdade), ou enfim de uma crença racional por finalidade (validade da legalidade) (idem, p. 94-95).

Serão por essas implicações que envolvem as relações sociais que os homens se agruparão em duas categorias ou tipos ideais, como já indicados, comunalização e sociação⁷. Nas próprias palavras de Weber,

Llamamos comunidad a una relación cuando y en la medida en que la actitud en la acción social - en el caso particular, por término medio o en el tipo puro - se inspira en el sentimiento subjetivo (afetivo o tradicional) de los partícipes de construir un todo.

Llamamos sociedad a una relación social cuando y en la medida en que la actitud en la acción social se inspira en una compensación de intereses por motivos racionales (de fines o de valores) o también en una unión de intereses con igual motivación (WEBER, 1992, p. 33).

A comunalização será, portanto, fundamentada no sentimento subjetivo e a sociação calcada na base de uma junção de interesses e compromissos.

A primeira, repousa sobre um sentimento de ordem tradicional ou afetivo, que pode ser de caráter religioso, doméstico, erótico, étnico (comunidade religiosa, de família, de nação, casal, companheirismo, etc.). Entretanto, a existência de traços ou de qualidades comuns não se transformam em uma comunalização senão na condição de os indivíduos nela descobrirem um sentido subjetivo capaz de orientar mutuamente seu comportamento em função do sentimento comum (FREUND, 1987, p.95).

Já a sociação estará submetida a uma união ocasionada por motivos racionais (troca e mercado, associação de defesa de interesses, ideológicas e etc.). Serão estes tipos de agrupamentos desenvolvidos em concepções “abertas” ou “fechadas”. Entende-se por abertas quando a participação de indivíduos, terceiros ou que venham se aderir, não encontre

⁷ Alguns especialistas em Weber ou então a tradução mexicana de “Economia e Sociedade” dá a entender que os termos *comunalização e sociação* podem também serem traduzidos para o português diretamente em comunidade e sociedade. Na edição mexicana, *comunalização* se encontra como *comunidad* e *sociação* como *sociedad*, havendo, inclusive, uma advertência do tradutor para o espanhol sobre esta situação.

Para efeito de seguir a tradição brasileira em traduzir os termos weberianos sobre *vergemeinschaftung*, chamaremos este por *comunalização* e *vergesellschaftung* por *sociação*, diferenciando, portanto, da obra em espanhol, utilizada como base para este estudo. E os termos *sociação* e *socialização* querem se referir à mesma coisa. Ocorre que a tradução de Julien Freund utiliza *socialização* ao invés de *sociação*, termo este utilizado comumente pelos estudiosos e tradutores brasileiros da obra de Weber.

obstáculos para essa ação; e fechadas quando a participação se encontra limitada, excluída ou condicionada.

A comunalização, no seu conceito mais puro, está representada pela comunidade familiar - “la comunidad familiar es la que expresa con mayor adecuación el tipo de que se trata” (WEBER, 1992, p. 33) - e está também em comunidades piedosas, espirituais, de irmãos, em relações eróticas, em comunidade “nacional” ou, então, em grupos unidos pela camaradagem. Como são tipos ideais, a maioria das relações participa, em parte, da comunalização e em outras da sociação. Weber chama a atenção, para o fato da não existência de tipos puros, pois, para ele uma sociedade por mais que esteja fundada na racionalização pode dar lugar a valores afetivos, assim como, nas comunidades pode haver situações que sejam geradas pela racionalidade contidas em suas relações sociais. A comunalização é a mais radical oposição à luta, porém mesmo dentro destes tipos de relações existem as mais variadas tipologias da violência, ocorre que a luta e o uso dos distintos tipos de violência (físicas ou psicológicas) exercem um fator de seleção pura no meio dos agrupamentos humanos para que possa haver uma maior probabilidade na melhoria de vida.

A comunalização é, portanto, um agrupamento humano, calcado na afetividade e não pode ser confundido como o agrupamento dos comuns. Por exemplo, o fator hereditário biológico que passa a constituir uma raça, não quer dizer que esses “iguais” vivam necessariamente numa comunidade. Ela existe na medida em que exista um sentimento comum, que os indivíduos se orientem mutuamente, e que a partir disto, nasça uma relação social e não relações individuais, desta forma, é uma dependência comum entre os membros desta comunidade.

Tanto Weber quanto Tönnies terão em comum o caráter das sociedades se fundarem em conseqüência da economia de mercado e identificarão o advento do intercâmbio comercial (mercado) como a forma típica das relações societárias. Tönnies mostra que a passagem de uma vida comunitária para uma vida societária se dará no processo evolutivo histórico do ocidente. Durante a Idade Média as organizações sociais evoluíram de um estágio de “uniões de comunidade” para um de “associações de comunidade”. Nesta base estarão as comunidades de sangue como as representantes do primeiro tipo e as comunidades de espírito como as representantes do segundo. Com a ascensão do individualismo, as bases comunitárias da Idade Média vão dar lugar ao surgimento das sociedades, envolvidas primeiramente no seu aspecto embrionário, nas corporações profissionais, que elevarão o caráter competitivo, culminando na concorrência e nas relações de dominação e oposição, outrora ocupadas pelas relações de união e cooperação.

A evolução deste conceito na obra de Weber perante a de Tönnies está no sentido da validade imposta por Weber destes poderem ser analisados como instrumentos de interpretação histórica e não apenas evolutiva - como dá a pretender Tönnies. O tipo ideal weberiano para comunidade e sociedade está presente, fragmentariamente, na história europeia, pois para ele, estes tipos convivem paralelamente, até mesmo nas sociedades complexas-urbanas-industriais. Não dá à comunidade um caráter meramente pacífico - mesmo sendo opositora à luta - pois, no processo seletivo, haverá situações de embate na comunidade, como também por uma necessidade de sobrevivência. Esta conotação weberiana de luta está intimamente ligada ao processo de seleção natural pensado pela biologia⁸ e, como dito anteriormente, não está propriamente vinculada à ética. Há apenas uma exceção que é o caso limite da comunalização unânime, do resto, quaisquer tipos de relações sociais estão sujeitos à luta e, também, à competição. Weber em sua obra maior “Economia e Sociedade” vai, ainda, estudar vários tipos de comunidade, citando 64 tipos, entre os mais variados estilos. Mas o fundamento de todas as citações estará sempre nas concepções existentes nos conceitos de comunalização e sociação.

1.1.3 Durkheim e a solidariedade orgânica e mecânica

Émile Durkheim, sociólogo francês (1858 - 1917) vai apresentar uma elaboração da sua forma de sistema social, diferente da proposta de “tipos ideais” de Tönnies e Weber. Porém, suas construções teóricas para o estudo das formas que os agrupamentos humanos se constituíram ou constituem, continuará na herança bipartida seguida desde os filósofos jusnaturalistas. Neste sentido a organização dos agrupamentos humanos para Durkheim passa por dois princípios fundamentais calcados na solidariedade: a solidariedade mecânica e a solidariedade orgânica.

A solidariedade mecânica pode se enquadrar mais no que se compreendeu chamar por comunidade e a solidariedade orgânica à sociedade. O sentido de apresentar o quesito solidariedade em qualquer que seja o agrupamento humano é uma atitude diferenciadora da sociologia durkheimiana perante as demais apresentadas até agora. A presença da solidariedade está, portanto, na comunidade como na sociedade; ao contrário de Tönnies que a apresenta apenas na comunidade, e de Weber que já expõe uma possibilidade de luta no interior da comunidade.

⁸ O evolucionismo que foi referência para muitos estudos da época.

Durkheim elabora sua teoria na distinção entre consciência individual e consciência coletiva. Esta diferença é fundamental no seu pensamento, pois será com ela que distinguirá o que são estudos da sociologia daqueles presentes na psicologia. Assim, consciência individual pode ser analisada como a personalidade do indivíduo e a consciência coletiva ao que é comum aos membros de determinado agrupamento humano. Este discernimento não se apresentará fundamentalmente para distinguir um estudo psicológico de um sociológico, mas principalmente para demonstrar que os agrupamentos humanos, onde os homens vivem interdependentemente, são erguidos em cima de representações.

O conceito de representação está intimamente ligado ao que o sociólogo francês entende ser o objeto da sociologia. Para ele a análise sociológica compreende o estudo dos fatos sociais:

os fatos sociais devem ser tratados como coisas, e as coisas se opõe à idéia como se opõe entre si tudo o que conhecemos a partir do interior. É coisa todo o objeto do conhecimento que a inteligência não penetra de maneira natural, tudo aquilo que não podemos formular uma noção adequada por simples processo de análise mental, tudo que o espírito não pode chegar a compreender senão sob a condição de sair de si mesmo, por meio da observação e da experimentação, passando progressivamente dos caracteres mais exteriores e mais imediatamente acessíveis para os menos visíveis e mais profundos. Tratar fatos de uma certa ordem como coisa não é, pois, classificá-lo nesta ou naquela categoria do real; é observar, com relação a eles, certa atitude mental (DURKHEIM, 2001, p. 41).

Desta forma, os fatos sociais são coisas e como tal apresentam características coercitivas, imperativas e exteriores, além, de serem coletivos. É coercitivo, porque impõe regras; independente e exterior, por não se apresentar na forma de alguma manifestação individual e coletivo por ser comum a todos os membros da sociedade. A definição do que é fato social e suas características são fundamentais para o entendimento do que sejam as representações, pois estas serão as manifestações do primado social sobre o indivíduo, ou seja, são as formas, figuras, idéias, pensamentos ou ações que os indivíduos utilizam para elaborarem a realidade da sociedade em que vivem, e assim viver em sociedade, elaborando o que é comum ou o que é imposto para o viver comum.

O fato social, as representações coletivas e os conceitos de anomia e patologia construirão as óticas fundamentais para a compreensão do que seja a solidariedade no pensamento durkheimiano. Compreender que a realidade social deve ser analisada como coisa; que o indivíduo, entre seus iguais, age na proporção de um pensamento diferente do que usualmente se chama por individual; que este pensamento é elaborado pela coletividade -

com as características do fato social; que a sociedade é um organismo biológico⁹ e como tal pode acometer-se de certos “males”, como a anomia¹⁰ e a patologia¹¹, é fundamental para a introdução à lógica do pensamento durkheimiano e, conseqüentemente, entender a sua dicotomia solidariedade mecânica/solidariedade orgânica. Outro fator que estará embutido para a compreensão do que seja comunidade no autor proposto é o que ele entende por divisão do trabalho social. A divisão do trabalho social é diferente da divisão técnica do trabalho. Segundo Jean Duvignaud,

a primeira consiste na especialização do trabalho por grupos e conduz ao estabelecimento de funções produtivas diferentes, de profissões particulares - especialização entre sexo, depois segundo profissões hereditárias, enfim, formação de profissões conforme as aptidões pessoais. A segunda consiste na decomposição do trabalho numa série de movimentos tão simplificados quanto possível e confiados a tantos agentes quantos os necessários para que cada um apenas tenha que efetuar um só movimento, sempre o mesmo (DUVIGNAUD, s/d, p. 21).

E de acordo com o próprio Durkheim a divisão do trabalho social “é a condição necessária do movimento intelectual e material da sociedade; é a fonte da civilização”(DURKHEIM, 1995, p.14) e é mais que um mero imperativo, mas antes de tudo tem nela um fato moral: o de criar solidariedade.

Na divisão do trabalho social é que se distinguirá a solidariedade mecânica da solidariedade orgânica. Mas antes deve-se compreender que a solidariedade de Durkheim não é uma solidariedade no sentido filosófico mas sociológico, vista, portanto, como um fato social e presente nos indivíduos na forma de representações coletivas. Não é uma solidariedade no sentido do “querer ajudar” causado pelo imperativo da personalidade individual mas uma ocasionada pela consciência coletiva. Assim, o conceito de Durkheim se separará da filosofia enquadrando-se numa realidade sociológica.

A divisão do trabalho social será, portanto, uma direcionadora do modelo de Durkheim quanto ao estilo de cada agrupamento humano. Se uma dada sociedade é construída pelo trabalho especializado e diferenciado entre si, acentua um direito reparativo em substituição a um repressivo, será uma solidariedade orgânica e, se outro dado agrupamento - e até mesmo este, porém em outro período - apresentar relações que acarretem uma certa

⁹ O *organismo biológico* é a herança positivista de Durkheim no quesito em que ele acreditava ser a sociologia uma ciência para ser tratada como as ciências naturais e, dessa forma, via a sociedade como um “corpo humano”. Porém, chamá-lo de positivista é algo que reduz sua teoria. Até ele mesmo, nas “Regras do Método Sociológico”, já criticava, preferia ser chamado por *racionalista*.

¹⁰ A *anomia*, na sociologia durkheimiana, é um *desregramento* da sociedade, provocando conseqüências até mesmo de rupturas com a ordem social vigente e podendo criar, a partir da ruptura, uma nova ordem social.

¹¹ A *patologia* é o que se distânciava, do que comumente se chama, de normalidade social.

homogeneidade na divisão do trabalho social e, logicamente, contidas no direito repressivo, estará esta sociedade na solidariedade mecânica.

O direito repressivo e o direito comparativo são classificações substitutas, na visão de Durkheim, para a usual de hoje que é o direito público e o direito privado. O primeiro diz respeito ao direito das coisas que envolvem o Estado e o segundo o que envolve o indivíduo. Durkheim não acredita nesta diferenciação por compreender que determinar até onde vai o Estado é algo muito difuso e, no fundo, este direito também é um direito para o indivíduo. Desta forma compreende que a melhor classificação deveria ser em direito repressivo (que pode ser comparado como o direito penal), que consiste numa privação de bens e até mesmo da vida para a execução da justiça e em direito reparativo (que são os direitos civil, comercial, processual, administrativo e o constitucional) que funcionam para reparar perdas e danos. Com essa sociologia do direito, Durkheim, já apresenta uma primeira distinção entre suas solidariedades: as categorias do direito. Com isto o direito repressivo se encontra como base na solidariedade mecânica e o reparativo é a base da justiça na solidariedade orgânica.

A solidariedade orgânica, baseada no direito reparativo, fundamenta-se na maior divisão do trabalho. Esta divisão foi o que determinou uma mudança nas regras jurídicas, pois a especialização cada vez mais presente nas atividades exercidas pelos grupos, ou pelo homem, criou um conjunto humano não da semelhança, mas da diferença. A homogeneidade é uma particularidade da solidariedade mecânica e não da solidariedade orgânica. Com as diferenças existindo cada vez mais nas sociedades obrigaram-se a uma mudança na ordem jurídica para o bem da ordem social e sua conseqüente necessidade de administrar estas diferenças. Na solidariedade mecânica o direito repressivo tem um valor de manter a homogeneidade das coisas. Essa homogeneidade é fator primordial para o entendimento da solidariedade mecânica.

No modelo mecânico impera a consciência coletiva sobre a individual, pois as manifestações do indivíduo se confundem com as manifestações e vontades do grupo. Nele as tradições, os costumes e valores são totalizantes. Está, portanto, a solidariedade mecânica envolvida pela semelhança. Homens e mulheres mantêm seus graus de atividades e de conhecimento do mundo na medida em que esse mundo é elaborado pela semelhança e não pela diferença. O direito - a justiça - em que se baseia só poderá ser na similitude das coisas. Durkheim, fazendo alusão ao corpo humano, mostra na “A divisão” como esse direito opera. Diz ele que mesmo o cérebro sendo o órgão mais importante, se o estômago falhar, mesmo ele sendo algo inferior na hierarquia biológica, deve ele ser punido na mesma proporção que o cérebro, pois ambos são importantes para o funcionamento do corpo. Portanto, esse direito

das semelhanças não vê a punição como algo gerado a partir da importância de cada ato e nem do tamanho de cada delito, ele vê o todo. É um direito holista. A quebra de uma tradição, de um valor que é perpetuado pelo grupo é uma falha grave que envolve todo o grupo pois quebra a homogeneidade.

O indivíduo na solidariedade mecânica torna-se intimamente ligado ao seu agrupamento. É ele parte de uma engrenagem que harmoniza todos os movimentos deste grupo. A punição é relacionada à conduta individual quando esta pode colocar em risco a integridade do coletivo. A função da pena na solidariedade mecânica visa apenas manter a coesão social e não simplesmente corrigir o culpado e evitar que ocorram seguidores.

Na solidariedade mecânica o resultado de todas as atitudes e ações individuais estão ligados à consciência coletiva. É nela que ocorre o primado desta consciência perante a individual. Diferentemente da solidariedade orgânica que caminha para o primado da consciência individual.

Durkheim apresentará a solidariedade mecânica como antecedente da orgânica. A causa desta antecendência está ligada na medida em que as características profissionais se tornam cada vez mais especializadas, ou seja, na medida em que a divisão do trabalho social necessita de uma maior especialização, o modelo de solidariedade se modifica. Isto é, a partir do momento em que uma solidariedade, com supremacia do coletivo, vai dando lugar a uma solidariedade em que a especialização passa a ser exercida com maior grau, a solidariedade vai modificando seu modelo de mecânica para orgânica. Desta forma a solidariedade orgânica se desenvolve à medida em que o trabalho social se torna mais elaborado.

É importante notar que Durkheim por ser contemporâneo da noção evolucionista vai dirigir seu pensamento, acerca das diferentes solidariedades, de forma evolucionista ou etapista, onde uma precede a outra, ou que há um mecanismo de que uma conduz a outra. Essa condução ou esse preceder tem como lógica a mudança evolutiva das necessidades impostas pela divisão do trabalho social. A influência de Durkheim pela ideologia evolucionista é analisada por Duvignaud, um de seus comentaristas, em que observa que o nome solidariedade orgânica “não deixa de lembrar o organicismo spenceriano¹², cujas insuficiências Durkheim vê, mas cujas diretivas gerais admite”(DUVIGNAUD, s/d, p. 23). Durkheim, indica ainda, que o primeiro tipo de agrupamento humano serão as hordas. Tanto na “A divisão” quanto na “As regras”, o sociólogo francês apontará as hordas como a expressão mais simples do viver coletivo, e sobre as sociedades simples, a sociologia

¹² Herbert Spencer (1829-1903) considerado juntamente com Augusto Comte um dos pioneiros da sociologia.

durkheimiana entende ser “toda a sociedade que não englobe outras mais simples do que ela; que não está atualmente reduzida a um único segmento, mas ainda que não apresenta nenhum traço de segmentação anterior”(DURKHEIM, 1987, p. 71).

Esta é a definição para as hordas. Começando pelas sociedades simples, fará ele, uma classificação que chamará por tipos societais. Esta sua classificação será crescente, da mais simples para a mais complexa, na seguinte ordem: polosegmentárias simples, que seriam justaposição de hordas; as sociedades polosegmentárias simplesmente compostas, que são a formação de sociedades compostas pelo agrupamento das precedentes e, por fim, as sociedades polissegmentárias duplamente compostas que são a fusão ou junção de várias das anteriores. O intuito de Durkheim em elaborar esta classificação é como dito por ele, auxiliar na criação do método de estudo sociológico e não tem como intenção primeira elaborar uma classificação detalhada dos tipos de sociedade, mas para este trabalho, é importante esta colocação pois demonstra que na sociologia durkheimiana a elaboração de um estudo sistemático sobre os tipos de sociedade não se resumem aos tipos de solidariedade e que estas são, na verdade, as explicações para o entendimento das integrações sociais entre os homens e, por consequência, como em cada momento destas se dão as representações coletivas.

A solidariedade para Durkheim é algo necessário para o desenvolvimento e existência de qualquer sociedade¹³. Sem solidariedade as coletividades, sejam quais forem, não poderão atingir qualquer estágio de desenvolvimento. Daí ela ser presente em todos os momentos históricos do homem, porém com características distintas em cada momento. A complexidade dos modelos de cooperação entre os indivíduos se dá com o desenvolvimento, ou melhor, com o surgimento de fatos morais¹⁴ que possibilitem à esta coletividade se tornar mais organizada e estagmentada. À medida que surjam mecanismos que possibilitem uma maior densidade moral dos indivíduos a solidariedade se torna mais dinâmica, se distanciando do modelo em que ela está presente em sociedades holísticas.

Durkheim mostra que não se pode observar e nem comentar uma superioridade entre as solidariedades. Ele mostra a evolução de um processo para outro, não é uma evolução do melhor para o pior e nem vice-versa. O que o sociólogo francês realmente procurou provar é a

¹³ A palavra *sociedade* está como sinônimo de qualquer agrupamento humano em que haja relações sociais e não um mero agrupamento de indivíduos.

¹⁴ O fato moral pode ser compreendido como um tipo de agregador social, por determinar as atitudes dos membros de cada sociedade. Ele acompanha o “sentimento da época” por se encontrar como uma decorrência do momento histórico de cada coletividade. Pode compreendê-lo como um divisor dos padrões e condutas dos indivíduos de acordo com sua época e seu tempo, determinando o que pode ser feito e o que não é permitido, o que é tabu e o que não é, e, também, quais as sanções que devem serem impostas a quem infringir a moral.

existência da solidariedade entre os homens mesmo em sociedades competitivas como as industriais e a indicação de que a consciência coletiva é superior no homem e como diz Duvignaud é ela “uma consciência de consciências”(DUVIGNAUD, s/d, p. 87). Assim, o homem durkheimiano é formado pela personalidade (que lhe é algo próprio) e pela coletividade.

Estes conceitos de comunidade e sociedade, por serem conceitos muito trabalhado em alguns compêndios, dicionários e livros científicos básicos ou gerais, e apresentados por inúmeros autores, podem-se cair em erros metodológicos ou conceituais - invalidando o termo - universalizando-o (no sentido dele ter um significado único), às vezes simplificando, ou então, tentando substituir seu conteúdo, aparecendo variadas aplicações para ele.

A veces el sociólogo invalida un término si es de uso continuo en las conversaciones corrientes. Se tiende a “cargarlo” con distintos significados. Y esto es cierto tanto de “comunidad” como de otras palabras útiles como “grupo”, “sociedad”, “país”, “cultura” y muchas otras más. “Comunidad” es un término que, si no se usa, es difícil de establecer; e igualmente difícil es encontrar un sustituto (ANDERSON, 1993, p. 43).

Não apenas a sociologia clássica se ocupou em definir os termos, eles por serem muito utilizados compreendem uma variedade de definições. Tudo depende do ponto de vista em que os autores e os leitores se colocam. Segundo Francisco Ferreira, comumente as definições de comunidade partem por dois princípios: um o geográfico, onde há uma delimitação territorial e outro de interesses vitais, ou seja, um conjunto de pessoas ligadas por algum objetivo comum relevante.

1.1.4 Outras buscas conceituais

Exemplos como os de Robert Park, MacIver, e Gurvith são importantes, bem como os contidos nas sociologias urbanas e rurais e na antropologia moderna¹⁵, pois demonstram a preocupação que estas ciências - e suas ramificações (ou especializações) - e seus cientistas têm com o conceito e como o manipulam

¹⁵ A antropologia moderna terá sua representação para que possa ser demonstrada a amplitude e a problematização em trabalhar com este conceito.

A Escola de Chicago¹⁶ é um exemplo de preocupação sistematizadora para o assunto. A partir dela, sociólogos como Robert Park (1864-1944) vão contribuir para a construção de um conceito de comunidade. A contribuição *sui generis* de Park virá ao “derrubar” as fronteiras territoriais da comunidade definida muitas vezes como um espaço geográfico no qual os indivíduos mantêm suas relações sociais. Para o sociólogo americano a distância física não indefere a realização deste tipo de relação. A inexistência de relações sociais só existe quando não há contato social - primordial para constituir comunidade. Portanto, a distância ou a aproximação física não são fatores preponderantes para o conceito. Park justifica esta afirmativa com o argumento dos meios de comunicação que existem como agentes socializadores. Desta forma sua comunidade não deixa de ser algo localizado. Porém, suas fronteiras podem estender-se para além do território estabelecido.

Robert MacIver, nascido em 1882, sociólogo escocês, mas com suas principais contribuições elaboradas a partir de 1927 nos EUA, vai se dedicar, além de outros assuntos, às definições e problemas que envolvem o conceito de comunidade. O trabalho com este conceito estava sintonizado com sua perspectiva metodológica perante a sociologia, que, segundo sua visão, não seria esta ciência suficientemente madura caso os conceitos que envolvem a sua organização não estiverem precisamente compreendidos. A influência de Tönnies na elaboração de sua teoria para a comunidade é presente - ainda mais por ser a base de seu trabalho. Para ele a comunidade é:

cualquier círculo de gente que vive junta, que se relaciona entre sí, de modo que participa, no en ente o aquel interés particular, sino en toda una serie de intereses suficientemente amplia y completa para incluir sus propias vidas, es una comunidad. Así, podemos llamar comunidad a una tribo, a una aldea, a un establecimiento de avanzada, a una ciudad o a una nación. La marca de una comunidad es la propia vida puede ser vivida en su totalidad dentro de ella (MacIVER apud ANDERSON, 1993, p. 46)

Assim, a comunidade de MacIver é uma área de vida em comum que pode ser uma aldeia, cidade, distrito e até uma área maior; porém deve cada área, ter uma característica própria, uma vida comum. A comunidade de MacIver não está estática, pois se movimenta através de suas instituições é, portanto, dinâmica.

Outra característica para a comunidade deste sociólogo escocês é a possibilidade dela ter significados personalizados, ou seja, cada um, em grande parte, pode escolher a extensão e

¹⁶ A Escola de Chicago foi um enfoque de trabalhos sociológicos do Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago (EUA), fundada em 1882. Foi denominada por *escuela* por ter tido uma grande concentração de estudos relacionados ao urbanismo e ao modo de viver na cidade, legando importantes pesquisas para esta área e provocando o surgimento de influentes cientistas sociais.

a natureza da sua comunidade. Da mesma forma que pode alternar de uma comunidade para outra. Um exemplo utilizado por Anderson para ilustrar este raciocínio é o jovem que sai de sua pequena cidade para trabalhar ou estudar, mantendo nesta última, relações sociais comunitárias e retornando à de origem sem perder seus vínculos primeiros.

Na sua teoria a comunidade é o antagônico de associação. A diferença está no sentido de que a segunda é “uma organização de seres sociais (ou um corpo de seres sociais organizados) para a consecução de um interesse ou de interesses comuns” (MacIVER apud FERREIRA, 1968, p. 9). A comunidade é um viver comum de indivíduos enquanto que a associação parte da organização para a realização de interesses. MacIver fará uma tabela na qual diferencia as comunidades pela intensidade da vida comum, concluindo com uma variedades de tipos.

George Gurvitch (1896-1965) é outro sociólogo preocupado em definir os tipos de agrupamentos humanos. Para ele estes agrupamentos se dividem em três tipos: micro-sociológicos, ou formas de sociabilidade; de grupos e os tipos de sociedade global.

Os tipos micro-sociológicos são os mais simples que compõe a realidade social, em todos os níveis de profundidade, constituídos pelas múltiplas maneiras de serem ligados pelo todo ou no todo, ou por formas de sociabilidade que, em graus diferentes de atualidade e virtualidade, se combatem e se equilibram em cada unidade coletiva real (idem, p. 13).

Estas formas apresentadas por Gurvitch serão avaliadas de acordo com as pressões para a participação de cada membro no grupo. O grupo é chamado de “nós” enquanto que o indivíduo por “eu”. Assim, se o “nós” exercer uma pressão ao indivíduo e ele deixar se aceitar sem sentir uma pressão externa, está este grupo de indivíduos vivendo uma comunhão. A comunhão é um tipo micro-sociológico do qual a atração do “nós” está inversamente proporcional à extensão do grupo, portanto, são grupos pequenos. Um outro tipo seria a massa, que é uma reação da pressão do nós onde os indivíduos estariam em situação real de “ação pela força”¹⁷, organizando suas atividades não por uma atração, como na comunhão, mas por uma potência.

Nesta lógica de Gurvitch, a comunidade está num patamar de equilíbrio entre as forças do “nós” e do eu, ou seja, equilíbrio entre a pressão externa (nós) e a tração interior (eu). Apesar de ter uma maior número de componentes que a comunhão, a comunidade é limitada

¹⁷ A “ação pela força” é para ser entendida como qualquer meio de controle das reações dos indivíduos para que estes realizem alguma tarefa coletiva.

pois a expansão em demasia pode diferenciar sua rede de estruturas colocando em perigo o equilíbrio das forças. A comunidade está na forma mais equilibrada do “nós” e

é a forma mais estável e mais freqüente sob o ponto de vista de sua atualização no interior dos grupos e das sociedades globais. (...)É a forma que mais favorece a sociabilidade organizada, ou seja, as superestruturas organizadas¹⁸. Estas a seu turno, agem intensamente no sentido da atualização e da estabilização do elemento de comunidade nos grupos e na sociedade, porquanto a comunidade lhes serve de suporte espontâneo. As comunidades (...), mais facilmente que as massas e as comunhões, se tornam o cenário em que se elaboram estados e atos mentais mais variados. E a razão seria que as comunidades se mantêm em estado atual mais prolongado que os outros dois grupos de nós (massa e comunhão), como também são melhor orientadas para a mentalidade refletida (racionalidade) de uma parte, e para a multi-funcionalidade de outra (idem, p.16-17).

Percebe-se que em Gurvitch a sua comunidade, contrapondo com a massa e comunhão, é a que vai apresentar o maior equilíbrio entre as forças do “eu” e do “nós”. Este equilíbrio está ligado ao volume, ou seja, o tamanho da comunidade está relacionado com a sua capacidade de equilibrar as vontades individuais e as pressões do grupo, assim a sua dinâmica é uma procura de equilíbrio para a própria sustentação.

Além das propostas apresentadas para o conceito, recaí neles indicações distintas entre a sociologia urbana e a rural. Um exemplo do conceito para a sociologia urbana é o apresentado por Raymond Ledrut ao descrever o burgo¹⁹:

No burgo, todo mundo “se conhece”. Todo mundo se encontra, embora sem se ver freqüentemente, nem que seja somente por ocasião das cerimônias sociais comuns, celebradas nos locais ou edifícios públicos. Os laços emocionais são numerosos: percebe-se isso por ocasião das catástrofes. O sentimento de pertencer é muito vivo: o interesse pelas equipes esportivas locais é prova disso. Em certo sentido, o burgo está muito perto do grupo primário; as relações diretas são dominantes. O funcionário da prefeitura não é um burocrata anônimo. O próprio guarda participa da vida social afetiva. Os sentimentos amigáveis ou inamistosos, de pessoa para pessoa, representam papel importante. As tensões são sempre mais ou menos personalizadas. O burgo é uma comunidade (LEDRUT, 1971, p. 105).

¹⁸ “Tais superestruturas, segundo o esquema de Gurvitch, são: organizações uni-funcionais e multi-funcionais que servem a interesse particular ou a geral, umas e outras podendo ser organizações de colaboração e organizações de dominação. Assinalemos que nosso autor classifica de uni-funcional a sociabilidade cuja atividade se manifesta numa obra única que se inspira num só gênero de valores e se exprime numa única espécie de fins; e de multifuncional, quando se trata de uma combinação de obras diferentes, inspirada em diversos gêneros de valores e manifesta em uma pluralidade de espécie de fins.

Assinalemos também que Gurvitch considera sociabilidade organizada sob o princípio da dominação aquela que se estabelece quando não é prevista garantia alguma de que ela possa ser penetrada pela sociabilidade espontânea a que se superpõe. É administrada pelo princípio da colaboração, quando comporta todas as garantias possíveis de penetração pelas fusões espontâneas subjacentes” (FERREIRA, 1968, p.16).

¹⁹ O burgo é uma expressão francesa (bourg)portuguesada, ou seja, são o que os franceses conhecem como pequenas vilas.

Pode-se avaliar que a comunidade de uma sociologia urbana francesa é: delimitada territorialmente, as manifestações individuais são compartilhadas pelo grupo, assim como há um conhecimento generalizado de cada indivíduo por parte da coletividade, todos se conhecem e todos vivem num mesmo lugar. Outra escola da sociologia urbana que trabalha com o conceito é a utilizada pelo clássico do urbanismo de Lewis Mumford. Este autor crê que a comunidade não é o melhor habitat para os homens, pois ela não suscita o ambiente mais favorável para o caráter humano. Cita em seu livro “A Cultura das Cidades” o valor que a comunidade tem para o progresso e desenvolvimento das ciências e do próprio homem:

a cidade para funcionar eficientemente, não pode ser um ambiente segregado: cidade com uma classe única, com uma única camada social, com um tipo único de atividade industrial, oferece menos possibilidades para as formas superiores de realizações humanas do que um ambiente urbano variado (MUMFORD, 1961, p. 500).

Sua comunidade é dita, por ele mesmo, algo que degenera o homem. São pelas diferenças que a humanidade move seu desenvolvimento. A comunidade deste urbanista é o período de natureza do homem, ou seja, no momento em que ele está mais influenciado pelo meio natural do que pelo meio cultural, ou está em comunidade nos períodos em que menos se transforma pela cultura do que pela natureza.

Acrescentando ao raciocínio de exemplos de sociologias modernas que manipulam conceitualmente a comunidade, pode se citar a sociologia rural como outra contribuidora para a construção do conceito. T. Lynn Smith, professor da Universidade da Flórida que a partir de 1942 teve como objeto de seus estudos o Brasil, descreveu a comunidade rural como o local das relações sociais delimitados e pequenos territorialmente, onde os habitantes dependem conjuntamente de seus serviços (econômicos, sociais, recreativos e religiosos) para “tocarem” o “(...)barco da vida. Em consequência dessa situação, eles (os habitantes) são impelidos a trabalhar não só no sentido da família e da vizinhança mas do bem estar do grupo” (SMITH, 1971, p. 114).

Vitor Turner, antropólogo britânico, contribuirá para as discussões, com o cabedal teórico da antropologia, que envolve o conceito. Na verdade este antropólogo não define a comunidade na essência da palavra, prefere o termo derivado do latim “*communitas*”, pois seu caminho teórico é a procura das formas de vida em comum e não a explicação do que sejam propriamente comunidade e sociedade²⁰. Este seu conceito está ligado à questão da estrutura

²⁰ “Prefiro a palavra latina *communitas* à *comunidade*, para que possa distinguir esta modalidade de relação social de “uma área de vida comum” (TURNER, 1974, p. 119).

na antropologia. A sua estrutura não é apenas a dialética entre “cultura e natureza” (como em Levis-Strauss²¹) mas uma dialética entre estrutura e anti-estrutura. Com este pensamento determinará que a liminariedade²² é a anti-estrutura, pois é fator de uma escolha inconsciente - por parte dos membros do grupo. Já a *communitas* é uma escolha racional e plenamente consciente.

A liminaridade está presente em ritos de passagem e em situações sociais que possam caracterizar alguma transposição de um estágio ao outro, como a adolescência e a puberdade, ou como situações grupais que representem a passagem de uma condição, ou estágio, a outra. Turner, ainda acrescenta, que o que diz respeito à liminaridade é o oferecimento de uma “mistura de submissão e santidade, de homogeneidade e camaradagem” (TURNER, 1974, p. 118). Será a partir da noção de liminaridade que discorrerá sobre os conceitos de *communitas* e *societas*.

Para ele, a *communitas* é uma comunhão de indivíduos iguais que se submetem a uma autoridade específica e *societas* seria uma justaposição de valores hierárquicos político-jurídico-econômico, que separa os homens com a noção de quem é mais e quem é menos. Dentro deste pensamento a *communitas* seria a anti-estrutura e a *societas* a estrutura, onde um é anterior e antecessor ao outro. Como se um representasse um estágio diferenciado num processo evolutivo e ao mesmo tempo uma combinação de opostos, como por exemplo: totalidade e parcialidade; homogeneidade e heterogeneidade; igualdade e desigualdade e tantas outras.

Turner apresentará exemplos de *communitas* na sociedade ocidental para justificar que elas não estão apenas presentes nas sociedade ditas primitivas, Exemplifica com os movimentos “hippies” da década de 60 como também com os movimentos religiosos milenaristas. Estes movimentos terão em comum as características das *communitas*:

homogeneidade, igualdade, anomia, ausência de propriedade (muitos movimentos realmente ordenam aos seus membros a destruição de qualquer propriedade que possuam, a fim de tornarem mais próximo o advento do estado perfeito de harmonia e comunhão que desejam pois os direitos de propriedade estão ligados à distinções estruturais, tanto verticais quanto horizontais); redução de todos os níveis de ‘condição social’; uso de vestuário uniforme (às vezes para ambos os sexos);

²¹ Antropólogo francês contemporâneo.

²² A liminaridade é um estágio de transição. “As entidades liminares não se situam aqui, nem lá; estão no meio e entre as posições atribuídas e ordenadas pela lei, costumes, convenções e cerimonial. (...) Assim a liminaridade freqüentemente é comparada à morte, ao estar no útero, à invisibilidade, à escuridão, à bissexualidade, às regiões selvagens e a um eclipse do sol ou da lua” (TURNER, 1974, p. 116). Com isto, as entidades liminares se representam como o “nada-possuírem” e seu status é, conseqüentemente, inexistente. Não é um status negativo ou positivo, mas aquele que indica uma inexistência. Os membros desta categoria são destituídos de classe ou posição.

continência sexual (ou a antítese desta a comunidade sexual, pois tanto a continência como a comunidade sexual liquidam com o casamento e com a família, que legitimam o estado de estrutura); a redução ao mínimo das distinções de sexo (todos são iguais à 'vista de Deus' ou dos ancestrais); a abolição de categorias; humildade; descuido pela aparência pessoal, altruísmo; obediência total ao profeta ou líder; instrução sagrada; levar ao máximo as atitudes ou comportamentos religiosos, por oposição ao secular; suspensão dos direitos e obrigações de parentesco (todos são irmãos ou camaradas uns dos outros, quaisquer que tenham sido os laços mundanos anteriores); simplicidade de fala e de maneiras, loucura sagrada, aceitação da dor e do sofrimento (até o ponto de se submeter ao martírio) e assim por diante (idem, p. 136).

As relações sociais se diferem nas *communitas* das *societas* na proporção de que na primeira elas se dão pelas funções, posições e cargos enquanto que na segunda submetem a um sistema de posição social. Assim, *communitas* envolve mais um viver em igualdade entre indivíduos concretos, históricos e idiossincráticos que se aproximam das noções do “estado de natureza” dos filósofos jusnaturalistas.

Porém, tão importante é a compreensão dos conceitos nas novas formulações da hodiernidade. Compreender os clássicos das Ciências Sociais é fundamental para perceber os conceitos nas suas totalidades, afinal, são dos clássicos que brotam as idéias de hoje em dia. E esses tomos continuam com suas essências, as modificações são apenas reajustes exigidos pelas novas complexidades existentes na vida humana e, uma dessas novas exigências, é um re-olhar para o conceito de comunidade.

Marshall Goldsmith dirá que duas tendências se destacam hoje no senso de comunidade: a) a explosão do potencial de comunicação instantânea e maciça globalmente e a capacidade de se criar comunidades por escolha ligadas a esse fato. Para ele, das comunidades que lista - comunidade geográfica; comunidade religiosa; comunidades culturais; comunidades organizacionais; comunidades de serviços voluntários e comunidades por interesse – todas sofrem influências dos novos engendramentos do mundo atual, principalmente pelo advento das novas tecnologias da comunicação que mudaram radicalmente as formas de ação e vida comunitária.

Zygmund Bauman revê o conceito de comunidade e aponta que este sofreu inúmeras modificações influenciadas pelas novas posturas da humanidade. Posturas estas transformadas pelos novos mecanismos que os tempos de hoje acarretam na vida coletiva. Para ele

se vier a existir uma comunidade no mundo dos indivíduos. Só poderá ser (e precisa sê-lo) uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo; uma comunidade de interesses e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos (BAUMAN, 2003, p. 134).

Dessa forma, percebe-se que ao falar em comunidade se fala também em interesse comum. A comunidade, de Tönnies a Bauman, carrega algo bom e aprazível, estabelece segurança, cria laços entre os membros, pois o conceito é carregado de significados e sensações que produzem coisas boas. Como diz Bauman: é um local cálido, confortável e acolhedor.

1.2 Mas o que vem a ser a “presença social”?

A importância que a ideia de comunidade tem em vários setores intelectuais, científicos ou mesmo religiosos é muito grande e a torna presente em diversas formas de pensamento. O entendimento sobre a comunidade se tornou, para estas diversas formas, noções facilitadoras do que venha a ser e constituir essa palavra, agregando conceitos e classificações que possibilitaram lhes dar possíveis significados. É na vida coletiva que a presença social ocorre e esta está na sua forma mais acolhedor na vida comunitária.

Mas nos AVAs como que um indivíduo pode se sentir presente na “sala de aula virtual” já que ele apenas “enxerga” a tela de seu computador e o layout do ambiente virtual? Ou melhor, como o aluno compreende que ele está numa “sala de aula”, que sua presença é notada, que ele interage e, logicamente, “o outro” o “vê”? Quais são os mecanismos que levam o aluno a compreender a sua presença e a do outro já que, por hipótese, em determinados cursos on-line, os alunos jamais se conhecerão no mundo físico²³? E há sentido nestas relações inter-pessoais que porventura possam ocorrer?

Presença é a sensação de estar em um ambiente ou compreender que “alguém está lá consigo”. A presença social não necessariamente é física, ela pode ser segundo Antonia Albuquerque e Luis Velho notada em ambientes virtuais baseados em comunicação textual ou voz, não se baseando no corpo físico. Sentir-se presente é um ato individual, da consciência do indivíduo e varia de indivíduo para indivíduo.

Em qualquer comunicação mediada entre usuários remotos, a pessoa está fisicamente em um lugar, mas envolvida e respondendo ao ambiente remoto. A medida que as sensações de presença aumentam o usuário se torna mais consciente e envolvido no ambiente remoto e menos consciente do ambiente no qual ele está fisicamente localizado (ALBUQUERQUE & VELHO, 2002, p. 1).

²³ Mundo físico é a forma que o autor escolheu para chamar o mundo não virtual e assim diferenciar um do outro.

A procura do entendimento de que há “presença social” ou não nos AVAs é, portanto, uma procura fundamental para a compreensão do funcionamento das lógicas comunitárias, das aproximações entre os sujeitos e identificações dos indivíduos nos AVAs. Toda educação presencial é permeada pela presença física. O “ver e perceber” o colega ao lado na sala de aula facilita o envolvimento e a compreensão de que há alguém de fato ao seu redor e, esse alguém, o vê. Portanto, a presença física condiciona a existência do sujeito no ato educativo. Ver o outro e ser visto facilita a aproximação, o faz sentir presente no grupo e cria mecanismos de interação no seu processo ensino aprendizagem, como também na sua interação social.

Em cursos assíncronos e on-line, as relações transcorrem em uma não-presença física, num universo sem referência estável em que as afinidades não mais se relacionam com traços identitários (gênero, classe social, religião, opção sexual, etnia/raça) situados geograficamente, mas sim com outros apelos: “a virtualização reinventa uma cultura nômade”, afirma Lévy (1996, p. 18).

Podemos apontar que os sentidos podem ser dialogicizados. Sentido aqui é entendido como algo que se constitui a partir das relações, dos entrecruzamentos, no entre: sentido vinculado ao discurso que é polifônico, composto de muitas vozes e aberto às bifurcações, forçando-nos à filiação e também ao deslizamento.

Assim, a comunicação humana é aparente, não se dá como um presente ou uma dádiva; dá-se através da presunção de acompanhamento do mesmo discurso e por uma ilusão de entendimento. “O sentido não existe sozinho (solitário). Por isso não pode haver um sentido primeiro ou último, pois o sentido se situa sempre entre os sentidos, elo na cadeia do sentido que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade” (BAKTHIN, 2000, p. 386).

Bakthin traz uma noção de construção de sentido que podemos capturar como operador para pensar o uso das redes digitais. Para ele, o sentido se dá na própria possibilidade de conversar, de construir conhecimento, mundos partilhados efetuados no entrecruzamento de tempos e de narrativas. O sentido se dá a partir de construções, partilhas, disputas constituídas em articulação com os gêneros do discurso, ampliadas e constrangidas pela cultura e pela grande temporalidade: “Um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio; estabelece-se entre eles como um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco (...)” (BAKTHIN, 2000, p. 368). O sentido não se dá isolado, se dá em relação.

O discurso cria, nomeia, hierarquiza, atribui valores, distribui significados e, por aquilo que ele anuncia e por seus aparatos, imprime modos de conhecer e de reconhecer-se. Assim, o próprio uso dos recursos informatizados constituiu-se num campo discursivo, constituído numa arena de disputa de sentidos.

Assim, compreender as relações interpessoais no “mundo online” é essencial para verificar a “presença social” e se há encontros de sentidos. Portanto, pergunta-se: em contatos com os AVA’s os sujeitos envolvidos conseguem criar condições de aprendizagem? Será que eles compreendem que há interação social e objetivação da vida? E nesses ambientes virtuais existem condições objetivas para o encontro entre os sujeitos participantes, criando um sentimento de pertença a algum tipo de comunidade?

Um modelo de entendimento da aprendizagem online, para compreender as relações educacionais na Rede é o da “comunidade de inquirição” (community of inquiry), proposto por Garrison et.al. (ROURKE, ANDERSON, GARRISON e ARCHER, 2001). Tal comunidade trata-se de um grupo que se comunica e que interage a partir da comunicação e da resposta às colocações dos outros membros. Neste sentido, inquirição não se relaciona a inquerir enquanto fazer o outro passar por um inquérito policial, por uma sindicância ou mesmo interrogatório, como se poderia supor num primeiro momento. Inquerir é tomado dentro do contexto de uma comunidade de sujeitos que interagem, vistos a partir de uma abordagem transacional de educação. Sendo assim, temos na formação no ensino superior alguns elementos importantes - seja na formação on-line ou presencial - que atuam na aprendizagem.

Tais elementos atuam na formação de uma comunidade, a partir da articulação de três elementos básicos: presença cognitiva, presença social e presença de ensino. Os atores dessa comunidade são professores que se tornam alunos, sendo que há diferenças entre as atividades desempenhadas nos papéis distintos, porém é possível haver um trânsito nestas funções, tendo em vista que o conhecimento não está alocado em um dos pólos (professor ou aluno). A presença cognitiva refere-se à construção de significados pelos participantes da comunidade, o qual se dá a partir da comunicação.

A presença social refere-se à projeção individual dos participantes enquanto sujeitos tanto nos seus aspectos emocionais quanto sociais. A presença de ensino, por sua vez, refere-se ao grau com que o professor concebe, planeja e facilita a aprendizagem na comunidade. Esta é composta por três categorias, nomeadamente: concepção (design) e organização, facilitação do discurso e ensino direto.

Estes itens relacionam-se, sendo que um serve de suporte para o outro e possibilita mesmo a emergência do outro. Alguns estudos sugerem que ambientes mediados por computador são capazes de suportar interação inter-pessoal afetiva, nomeadamente em estudos que envolvem ambientes educativos. Por exemplo, os estudos de Angeli, Bonk e Hara (1998), citados por Rourke, Andreson, Garrison e Archer (2001) apontam que em determinado ambiente, 27% do total de mensagens continha expressões de sentimentos, anedotas, cumprimentos e outros. Em pesquisas na graduação em psicologia e cursos de formação de professores, Maraschin & Axt (1999) relatam a emergência de uma escrita auto-narrativa e autopoietica, centrada na experiência pessoal e grupal da comunidade virtual. Além disso, discutem que se constituem vínculos afetivos entre os participantes, a partir da potencialidade desagregadora e reflexiva oportunizada pelos recursos informáticos e por sua forma de uso a partir de proposta pedagógica baseada na autonomia e na construção do conhecimento.

Peter Berger e Thomas Luckmann (2004) afirmam que a presença social é permeada pela formação de um mundo coerente que dê sustentação e significado a cada um de seus membros e esse mundo é objetivo e subjetivo, no qual a experiência é fator fundamental para a criação da realidade. O sujeito e o objeto da experiência se perfazem de maneira “interativa”.

Para esses autores, a possibilidade de interação social só pode ocorrer quando houver o encontro real e pessoal com o outro. Para eles, a linguagem é fator preponderante na objetivação da vida, pois ela sustenta e dá significado à existência. Na sociologia bergeriana, a “estrutura de plausibilidade” é uma estrutura.

A plausibilidade é a capacidade de tornar o mundo algo possível e compreensivo, sendo uma questão de conservação e de transformação da realidade subjetiva - a base social específica e os processos sociais exigidos para sua conservação: “Só é possível o indivíduo manter-se auto-identificado como pessoa de importância em um meio que confirma essa identidade” (BERGER & LUCKAMM, 2004, p. 161). A necessidade de confirmação, identificação e conservação estão presentes na conversa - o veículo mais importante para a conservação da realidade. A simples conversa, inclusive a corriqueira, marca essa necessidade de identificação do indivíduo com seu mundo (em amplo aspecto). Conservá-lo é encontrar-se, estar em sintonia com seu próprio pensamento. A conversa significa que os indivíduos se interagem e nessa conversa está a fala e a comunicação não verbal.

Para manter a realidade subjetiva, a conversa deve ser com continuidade e coerência, pois se houver rupturas podem representar ameaças para a paz subjetiva, portanto deve ser

constante. Essas ameaças ocorrem não apenas com o mais importante veículo para a conservação da realidade, mas com qualquer outro que interrompa a definição da realidade na consciência. Desta forma, há a possibilidade da realidade subjetiva ser transformada, o que Berger e Luckmann chamam de "alternação".

A alternação, ou seja, a transformação é o caso extremo da modificação. Caso que qualquer indivíduo por viver em sociedade está sujeito a sofrer. Para que ela ocorra há a exigência de processos re-socializadores. A conversão religiosa é um exemplo clássico de alternação. A conversão para ser bem sucedida, como a alternação, exige a inclusão de condições sociais e conceituais. A condição social mais importante é a possibilidade de dispor de uma estrutura efetiva de plausibilidade, isto é, uma base social que sirva de "laboratório da transformação". Essa estrutura de plausibilidade será oferecida ao indivíduo pelos outros significados com os quais deve estabelecer forte identificação afetiva. Não é possível a transformação radical da realidade subjetiva (incluindo, evidentemente, a identidade) sem esta identificação, que inevitavelmente repete as experiências infantis da dependência emocional com os outros significados. Estes últimos são os guias que conduzem à nova realidade. Representam a estrutura de plausibilidade nos papéis que desempenham com relação ao indivíduo (papéis tipicamente definidos de maneira explícita em termos de função re-socializante) e, mediatizam o novo mundo para o indivíduo.

Howard Rheingold em "A Comunidade Virtual" (1996), uma das obras pioneiras a retratar o ciberespaço como um local possível de existir sentimentos comunitários. Refere-o enquanto um ambiente onde há interações sociais e destaca que a possibilidade de encontro e de sentimentos afetivos é absolutamente possível. Além de descrever sua própria trajetória e experiência na Rede, esse autor traz alguns conceitos relevantes. Para ele,

as comunidades virtuais são os agregados virtuais surgidos na Rede, quando os intervenientes de um debate o levam por diante em número e sentimentos suficientes para formarem teias de relações pessoais no ciberespaço (1996, p.18),

sendo que, para que exista a construção da comunidade, deve haver entre seus membros ações cooperativas que determinem criação de "bens coletivos". A comunidade virtual é um "lugar", como um bar ou uma praça. É um local de encontro onde as pessoas se dirigem para obter algum tipo de situação, seja ela informação/conhecimento, entretenimento ou qualquer outro: só existe sentimento de comunidade se houver uma ação coletiva na sua construção. Para que haja essa ação é necessário que exista comunicação entre seus membros e a comunicação escrita é autêntica na efetivação e sustentação da comunidade virtual, pois cria

diálogos capazes de dar significação e estruturação assim como ocorre com a comunicação verbal em outros tipos de comunidade.

Na lógica de Rheingold, a escrita é fator preponderante na significação dos sujeitos nos ambientes virtuais e na construção dos seus locais coletivos. Portanto, ela ocupa e se torna a linguagem necessária para a conversa, criando a possibilidade de encontro para a objetivação da vida e para o surgimento das estruturas de plausibilidade.

Peter Berger e Luckmann lembram-nos que a realidade empírica da construção humana do mundo é sempre social. Assim, falar em interações humanas, seja em qual ambiente for, estará sempre presente a participação incondicional das “heranças socializantes”. E esta, por sinal, resulta a complexidade da sociedade, fundando-a e estabelecendo-a. Assim, toda a produção humana só pode existir na e pela sociedade. A sociedade se erradia na exteriorização do homem e se estabelece na sua objetivação. Essa objetivação é o mundo humanamente constituído e atinge o caráter de realidade objetiva. “O mundo cultural é não só produzido coletivamente como também permanece real em virtude do reconhecimento coletivo. Estar na cultura significa compartilhar com outros de um mundo particular de objetividades” (BERGER, 1985, p. 23-24). As estruturas de plausibilidade se mantêm quando os acontecimentos ocorridos no grupo encontram com os acontecimentos da vida cotidiana e real dos membros da comunidade virtual. Ou seja, mesmo na virtualidade os encontros continuam indicando a simbologia necessária para o entendimento da vida.

Berger e Luckmann apontam que o encontro real (físico) é o verdadeiro encontro. Para eles, este estar frente a frente é fundamental, pois estando “frente a frente” o “outro” é mais real que a si próprio, é uma sensação de “espelho”, pois “vendo-o eu vejo a mim mesmo e possibilito a reflexão”. Esse argumento poderia deixar a baila qualquer possibilidade do encontro virtual ser algo firmemente possível. Porém, quando a tecnologia é inventada e esse invento se constitui na cultura, modificando-a, os utilizadores dos ambientes virtuais em geral perceberam a necessidade de demonstrar os estados de espírito e outras características humanas que poderiam ser facilmente identificadas nos encontros “face a face” físicos e nem sempre possíveis de serem “enxergados” pela escrita no momento exato do “encontro”. Assim, os “emoticons”²⁴ vieram como uma linguagem de sinais, utilizando desde os símbolos

²⁴ “Emoticons” são ícones que representam estados de espírito. Eles podem demonstrar expressões a partir de símbolos escritos, tais como :-), que quer dizer “estou feliz” ou ;-), quer dizer “estou piscando o olho” ou, até mesmo, :-(, estou infeliz, há uma infinidade de “emotions” descritos por símbolos da escrita. Também existem os que já vêm nos ambientes virtuais representados graficamente por pequenos rostos, como: **J**, **K** ou **L** que respectivamente querem dizer “estou feliz”, “estou pensativo ou nem feliz e nem alegre” e, por fim, “estou triste”. Em 1982 foram criados por Scott Fahlman que sugeriu aos usuários de uma lista de avisos eletrônicos (BBS) da Universidade Carnegie Melon nos Estados Unidos.

da escrita até, mais recentemente, com uma infinidade de pequenas figuras demonstrativas dos estados de espírito e de outras qualidades humanas. Hoje, os utilizadores dos ambientes virtuais compreendem a conjugação dos símbolos “:”, “-“ e “)” como :-) , ou seja, “estou feliz”, perfeitamente. Assim, é comum os sujeitos que participam de ambientes virtuais colocarem, ao entrarem nos ambientes, esses símbolos para que, de antemão, os outros participantes possam saber como está sua disposição no momento. Os “emoticons” e a escrita compreendem um universo completo de demonstrações de possibilidades de encontros, afinal, se as pessoas se emocionam e se percebem com os códigos, a junção de vários possibilita a compreensão profunda das realidades de cada um durante os momentos de encontros.

Com isto, pode-se concluir que a presença social nos ambientes virtuais é algo novo e ainda inacabado. Compreendê-la nesse “novo” ambiente é fundamental para compreender o universo educacional no mundo virtual. Porém que mundo é esse? Quais os matizes para o surgimento de uma educação online a distância?

2 AS BASES DO SURGIMENTO DA EAD ONLINE E A CIBERCULTURA

2.1 As bases para o surgimento da EAD online

A hodiernidade se apresenta para uns como a “sociedade do conhecimento”, “pós-modernidade” para outros e, alguns outros, “pós-industrialismo” ou “sociedade do consumo”. Vale ressaltar que seja em qualquer conceito algumas características desses nossos/novos tempos são similares. E nessa similitude a “globalização” é fator presente.

A globalização não é um fenômeno novo, no sentido mercantil-financeiro da palavra, desde a Antigüidade os homens já realizavam comércio entre povos distantes e, inclusive, as “grandes descobertas” também foram tipos de integração entre nações ao anexarem territórios distantes às metrópoles. Dessa forma o entendimento moderno do que vem a ser globalização passa não apenas pelo mercado e pela anexação de novos mercados.

A globalização é uma nova forma de imposição das culturas dominantes ao exercerem um tipo de coerção às nações periféricas, no sentido de mudar hábitos e costumes e de ultrapassar as barreiras de controles nacionais.

O paradigma da sociedade de hoje é fruto de mudanças e, verificando nos quadros 1 e 2 abaixo, é possível fazer algumas comparações entre o ontem e o hoje.

Pensamento antigo	Pensamento vigente
Autonomia dos Estados e Soberania nacional	. Globalidade . Tomada de decisões transgovernamentais (blocos econômicos como a União Européia) . Sistemas de produção internacional e transnacional - influenciam na tomada de decisões dos Estados-soberanos . FMI e Banco Mundial - influenciam na tomada de decisões dos Estados-soberanos
Direito dos povos	Direito dos indivíduos
Justiça social	Justiça (sem adjetivo)
Lutas de libertação e lutas de classes	Inserção ou integração
Luta social	Solidariedade
Socialismo	Confusões na crença pelo socialismo, além da confusão na linguagem e perda da disciplina partidária

Quadro 1: Pensamento antigo e pensamento vigente

O quadro 1 é dividido entre a ordem vigente anterior ao período da globalização, onde alguns autores apontam que iniciou com a “Queda do Muro de Berlim” e outros, especialmente os economistas, no início da década de 80 do século passado, quando do fim das barreiras dos estados nacionais que deram início às transações de operações de mercados simultâneos entre as bolsas de Nova York, Frankfurt, Londres e Tóquio, não permitindo qualquer tipo de controle por parte desses Estados. Assim as lógicas territoriais dos Estados Nacionais deram lugar aos territórios transnacionais, dificultando o entendimento do “estar inserido na cultura”, dificultando a identidade e criando, por decreto, sentimentos transnacionais. Como o caso da Europa e sua mudança dos sentimentos culturais locais de seus cidadãos (portugueses, espanhóis, alemães e etc.), para um sentimento de uma Europa única (União Européia), com uma única moeda (Euro), um governo paralelo aos governos nacionais (Parlamento Europeu). Sem contar nos países em desenvolvimento a influência direta do FMI e do Banco Mundial interferindo nas administrações de seus governantes não lhes dando opções de caminhos diferentes aos programas impostos por estes organismos.

O que anteriormente era “direito dos povos” com o advento da supremacia do indivíduo frente ao coletivo, o direito individual passou a ser supremo, já que era necessário legislar sob a nova ótica. Nesse mesmo raciocínio a justiça social dá lugar a uma justiça sem adjetivos, pois ela não compreende o endereçamento de suas ações. As lutas coletivas se tornam individualistas e apontam para situações de inserção, integração e solidariedade, onde a necessidade do ser humano de sentir-se inserido e/ou integrado na sociedade só se dá pelo mercado de trabalho e pela sua capacidade de consumo. Dessa forma, aqueles à margem do mercado de trabalho e do consumo necessitam de apoios dos inseridos na forma de campanhas de solidariedade.

O fim do mundo dualista (capitalismo X socialismo) cria um desencantamento das ideologias de esquerda e de direita, criando dificuldades de compreensão de seus papéis políticos nas sociedades, dificultando o enraizamento dos partidos políticos e de seus membros nas suas ideologias originárias.

Era Princípio, Agente, Modo	Pré-industrial	Industrial	Pós-Industrial
Princípio de Ação	Energia material	Energia transformada	Informação
Agente	Camponês e artesão	Capital financeiro e engenharia	Saber técnico e científico
Modo	Extração	Fabricação	Transformação e reciclagem

Quadro 2: As Eras e seus princípios

A Quadro 2 nos mostra as diferenças entre as Eras e as mudanças dos princípios de ação, dos agentes produtores e/ou “construtores” das sociedades e dos modos de produção. O que na sociedade pré-industrial era movido pela energia material, o corpo humano, os animais, o vento, ou seja, a energia vinha do esforço sem transformação, onde o mundo era construído de acordo com o que existia na natureza e os “construtores” só poderiam ser aqueles que continham as qualidades possíveis para manipular essa energia (o camponês e o artesão e nunca a nobreza, já que ela não produzia), deram lugar à energia transformada quando do advento da Revolução Industrial.

Assim, da água para o vapor e dessa primeira para a eletricidade, a necessidade de capital e pessoas para construir fábricas e maquinários tiraram o agente artesão/camponês da lógica e entrou o dono do capital, a engenharia e os operários. Os agentes passaram a ser qualificados e necessitados de saberes específicos e especializados para a contínua produção. A manufatura dá lugar à produção em massa. O consumismo criado pela necessidade de deságüe das produções para acúmulo de capital, que também são necessários para novos empreendimentos, se reverbera na sociedade em todos os seus aspectos.

A partir do aumento cada vez mais intenso da necessidade de especialização e da informatização da vida, surge uma nova categoria de agentes, aqueles que detém o saber técnico e científico, pois no novo mundo pós-industrial a informação passa a ser moeda corrente. “Produtos sem produtos palpáveis”, como programas de computador, que nada mais são que a junção de letras e números e a “única coisa possível de se pegar” são os disquetes, CD-Roms ou DVD-Roms onde estão armazenadas as informações que se tornarão produtos nos computadores espelhados na vida privada ou social (PCs domésticos, informatização bancária, venda de produtos via quiosques automáticos ou Internet, fotografia,

vídeos e músicas digitais e etc.) passam a fazer parte do cotidiano. Detentores desse saber começam a acumular riquezas do dia para a noite e empresas que utilizam essas tecnologias passam a ser extremamente rentáveis e influentes na nova economia (Microsoft, Oracle, Google etc.). A informação e o conhecimento são fatores primordiais na nova ordem vigente mudando o quadro do agente capitalista e engenheiro para o agente detentor de um conhecimento capaz de acompanhar as mudanças naturais impostas pela lógica de um mundo em constante transformação ocasionado pela entrada da computação/eletrônica e seus derivados na vida diária e banal das pessoas.

Obviamente todas essas mudanças no mundo ocasionaram o surgimento de um novo tipo de indivíduo. O outrora indivíduo agrário, depois industrial, dará lugar ao indivíduo da sociedade da informação: o “indivíduo pós-moderno”, segundo Stuart Hall (1999). Esse ser humano só surgiu graças a alguns efeitos que ele chama de “descentramentos”. Esses efeitos no novo indivíduo foram criados a partir das seguintes situações:

- A filosofia marxiana - “homens fazem a história, mas apenas com as condições que lhe são dadas”.
- Os escritos de Freud, principalmente com a descoberta do inconsciente.
- A lingüística de Saussure - “nós não somos em nenhum sentido, os autores das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua. Nós podemos utilizar a língua apenas nos posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significado de nossa cultura. A língua é um sistema social e não um sistema individual . ela pré-existe a nós.”
- A filosofia de Michel Foucault - o destaque a um novo tipo de poder: “poder disciplinar”, que envolve uma aplicação do poder e do saber que “individualiza” ainda mais o sujeito e envolve mais intensamente seu corpo.
- E, por fim, o impacto do feminismo ocasionando uma mudança do paradigma masculino.

Portanto, o ser humano anterior (o sujeito “Iluminista”) que detinha uma identidade fixa e estável; calcado em lógicas religiosas e na crença de um ser humano imutável e estável se descentra, resultando nas “identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno” (HALL, 1999, p. 50).

E, o mercado de trabalho, na sua lógica capitalista, necessita ultrapassar o saber somente especializado, carecendo de pessoas dinâmicas e acompanhadoras das novidades.

Cria-se assim na hodiernidade um novo sujeito em eterna mutação, pois como diz McLuhan (1996): “os homens criam as ferramentas, as ferramentas recriam os homens”. Uma lógica antropológica, já que segundo a antropologia clássica, à medida que inventamos algo, esse algo nos re-inventa.

Percebe-se pelas leituras dos quadros a ocorrência de grandes e radicais mudanças nas sociedades, ocasionando o surgimento de novas formulações e entendimentos do humano e suas implicações sociais, culturais, políticas e econômicas. A sociedade atual se calça num individualismo exacerbado e numa crise de identidades, inclusive de nacionalidade, tanto no âmbito do indivíduo - O que sou? Quem sou? E o que serei? - quanto na sua cultura, já que o entendimento do que venha a ser “o outro” se torna cada vez mais nublado nessa sociedade dificultando o “compreender-se inserido na cultura”. Da mesma forma, uma resposta oponente a essa dificuldade vem cada dia se tornando mais eficaz: o fundamentalismo. Assim segundo Marc Augé (1998):

A época atual vê desenvolver-se num notável paradoxo. Por um lado, poderosos fatores de unificação ou de homogenização estão em ação na Terra: a economia, a tecnologia são cada dia mais planetárias; agrupamentos de empresas operam-se na escala global, novas fórmulas de cooperação econômica e política aproximam Estados; as imagens e a informação circulam na velocidade da luz; certos tipos de consumo espalham-se por toda Terra. Por outro lado, vemos impérios ou federações se deslocarem, particularismo se afirmarem, nações e culturas reivindicarem sua existência singular, diferenças religiosas ou étnicas serem invocadas com força, até o ponto de ruptura que pode conduzir à violência homicida (1998, p. 17).

Ainda sob a leitura de Augé a desigual distribuição econômica, demográfica e política do mundo, criaram mais uma leva de movimentos migratórios, surgindo uma forma de desigualdade não só entre nações e ou culturas territorialmente diferentes, mas no mesmo território, num tipo de desigualdade local, num plano micro da lógica macro-política. Homogeneidade e diferença ou particularismo passam a coexistir num mesmo ambiente, mas com a diferença não apenas entre ricos e pobres da mesma nação, mas entre diferentes povos e diferentes culturas, coexistindo uma forma de alteridade radical.

O contexto global em resumo:

Globalização	Mudanças nas perspectivas de Tempo e Espaço	Individua- lismo	Novas lógicas no Trabalho e Emprego	Escassez e Excesso	Virtuali- dade
--------------	---------------------------------------------	---------------------	-------------------------------------	--------------------	-------------------

Quadro 3: Contexto Global em Resumo
Fonte: Gláucio J C Machado

O trabalho e o emprego estão intimamente ligados ao mundo capitalista contemporâneo. As novas formulações na relação capital e trabalho exigem mão de obra cada vez mais especializada. Nos países periféricos e em desenvolvimento o surgimento de uma polícia neoliberal reformulou essa lógica, onde o Estado se retira do papel de protetor e gestor da economia, passando as empresas a assumirem tal fato. No jargão marxista, o “exército social de reserva” (ou seja, o desemprego) torna-se estrutural e necessário como instrumento controlador dos níveis salariais, bem como, do esfacelamento dos movimentos sociais, particularmente, os movimentos sindicais. A capacidade reivindicatória dos trabalhadores é anulada com o advento do desemprego que, em contrapartida, aumenta o acúmulo de riquezas dos capitalistas por intermédio da mais-valia. A garantia dos empregos se torna fator mais primordial do que as políticas sindicais (campanhas) de aumento salarial. Dessa forma, o trabalhador para se manter empregado precisa cada vez mais estar sintonizado com seu tempo e com capacidades de auto-adaptação às novas exigências do mundo do trabalho. Assim a formação permanente e continuada se torna mais que necessária e sim vital para sua manutenção, integração e inserção no mundo atual. Em contrapartida, aqueles que não obtêm condições favoráveis empregatícias recaem na marginalidade econômica e social. É o “império do mundo do trabalho” que condiciona o Ser humano...

A escassez e excesso tanto podem ser vistas pela ótica ecológica quanto mercadológica. Ecologicamente, esse é o mundo da reciclagem e transformação no que concerne à tomada de consciência de que o ser humano também é natureza, portanto está e precisa ser visto e inserido nas lógicas de manutenção e equilíbrio do habitat que vive, já que sofre das conseqüências das intempéries da natureza e da sua modificação desenfreada e descuidada. Perceber que os recursos naturais são perenes e que o acúmulo da produção humana de detritos e objetos deva ser reciclada e transformada é situação “sine qua non”. Dessa forma o ser humano nunca teve tanta preocupação em rever seus hábitos e costumes frente à natureza e como que a manipula e quais as conseqüências dessa manipulação.

Na lógica mercadológica a questão da escassez e excesso se depara frente à produção. Tanto é vista pela ótica da natureza e dos recursos naturais perenes e, portanto, se faz necessário com que haja mais pesquisas e desenvolvimento de produtos que demandem menos consumo energético ou com energias alternativas (automóveis elétricos e não movidos à gasolina; eletrodomésticos com níveis de consumo elétricos menores e etc.) como pela lógica mercadológica, onde a produção em massa e o consumo em massa exigem um maior controle por parte da relação consumo X produção X demanda X oferta, para que seus níveis de preço se mantenham e, obviamente, auxiliem no controle de custos das empresas, assim como no acúmulo de riquezas. A procura de novas demandas de produtos, bem como as manutenções dessas demandas são hoje tão ou quanto mais importantes que produção.

As mudanças são fatores profundos nesse contexto atual. O livro de Marshall Berman (1986) que talvez tenha sido um dos precursores dos estudos pós-modernos, "Tudo que é Sólido Desmancha no Ar" recorre a algo que podemos chamar de espírito da modernidade que, segundo esse autor, já é percebido por alguns pré-modernos como Rousseau. Esse espírito é caracterizado basicamente pelo clamor desenvolvimentista e revolucionário da sociedade moderna. Berman, ao contrário da maioria dos autores, não procura as bases econômicas ou histórico-factuais da vida atual, mas o processo que faz da modernidade algo diferente de fases anteriores da vida humana.

O desenvolvimento nesse caso pode ser traduzido simplesmente pela busca do novo e o que precisa ser analisado de forma minuciosa e crítica são as conseqüências e a forma como acontece este processo. Primeiramente pode-se destacar que o desenvolvimento constante da modernidade acontece de forma dialética, destruindo o antigo para construir o novo, pois está dentro do antigo o germe de sua própria destruição. Esta é a caracterização mais simples do que é turbilhão moderno.

É decorrente dessa forma de desenvolvimento o fato da modernidade não conseguir conviver com o velho. Existe uma procura por extirpar do mundo tudo que não for moderno, ou seja, o espírito imperialista domina o ser humano moderno não permitindo a coexistência de outras formas de vida. É o consumismo elevado às mais altas potências, porém um consumismo descartável, já que o novo sempre deve dar lugar ao antigo.

Max Weber, na *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (1987) expõe as características do pensamento moderno baseado na noção de salvação pregada por Calvino. Segundo essa, o homem deve sempre buscar o melhor, ser um vencedor, ou nas próprias palavras do autor ter sucesso. Porém é um sucesso temente a Deus e toda a lógica de acúmulo de riqueza é permeada por uma lógica religiosa. Essa ética protestante contém uma moral e

seu sucesso também serve para a ajuda ao próximo e “galgar espaço no céu”. É um sucesso com endereçamento para uma eternidade divina, portanto é um sucesso para o mundo sobrenatural. E, quando da “fundação” do capitalismo, esse sucesso tinha uma redoma de questões morais e ética onde o acúmulo de riquezas servia a Deus e auxiliava ao temente não cair na luxúria.

Em Berman esta racionalidade "de sucesso" na pós-modernidade se encaixa no ideal desenvolvimentista, que é “motor” de numa sociedade onde o humano e suas conquistas são deificados. O desenvolvimento constante juntamente com a destrutividade moderna causam um impacto sobre a vida do ser humano. O homem contemporâneo é atingido em suas certezas e nas premissas que utiliza para construir opiniões e seguranças. "Tudo que é sólido desmancha no ar" ou parece desmanchar no ar. Uma única certeza, meta, ou processo que aparenta permanecer desde o principio da modernidade é a evolução contínua, a busca da melhora ou de ser o vencedor, uma lógica profundamente mercadológica... Portanto, o fator mudança é intrínseco à nossa/nova época e ele permeia todas as relações humanas.

Domingues (1999) consegue resumir essa mudança na ética do trabalho em torno do “sucesso”

O declínio da ética do trabalho no Ocidente, originária do Protestantismo, substituída por um consumismo expressivista, ou mesmo por um tipo de personalidade narcísica; a mudança nas formas de família e sua pluralização; o declínio da noção de verdade; a desorganização do movimento operários e o abandono dos grandes projetos de transformação da sociedade; ou mesmo, em parte, uma tribalização estetizante dos grupos sociais (p. 37.)

E questiona se não há nenhum resquício da modernidade nesse nosso tempo, na esperança de que algumas éticas sejam ainda relevantes ou se ainda não há uma coexistência entre as Eras.

Nesse “novo mundo” o aparecimento do mundo dividido em dois - o virtual e o real - pôde se concretizar. Outrora, na era pré-cartesiana a explicação do mundo e o mundo eram sobrenaturais – esse mundo tinha uma ordem sobrenatural-natural numa deificação da ordem social; portanto, as relações sociais eram embasadas nessa ordem e havia uma relação entre poder e natureza (o rei era herdeiro direto dos poderes “naturais” da ordem sobrenatural). Havia apenas um mundo, que era natural (o mundo mundano) e, ao mesmo tempo, sobrenatural (o mundo divino), sendo que as relações desse mundo sobrenatural-natural adivinham da lógica teológica. Mas com o cógito cartesiano (“Penso logo existo”) vem uma

nova e verdadeira divisão entre o corpo e a mente (matéria e espírito), reordenando o que é natural, artificial, sobrenatural e humano (sociedade, poder, religião).

Assim o mundo real passa a ser movido por lógicas humanas e não divinas, reordenando os aspectos políticos (aparecimento das monarquias constitucionais e das sociedades democráticas), separação entre Estado e religião, laicização da educação e das relações inter-pessoais, entre outras. Essas bases filosóficas foram necessárias para que surgisse a ciência moderna que vem reordenar o que é da ordem sobrenatural e o que é da ordem humana definitivamente. O método científico prevê que o mais importante para o conhecimento é a divisão do objeto a ser conhecido em tantas partes quanto forem possíveis, e através do estudo e da observação detalhada de cada uma dessas partes, provar todas as hipóteses previamente formuladas.

É o advento de um novo mundo, um mundo onde o racional e possível só pode ser aquilo que é comprovado cientificamente e possível de se estabelecer parâmetros comparativos e classificatórios. Dessa forma, firma-se o mundo real como um mundo racional, num processo onde há início, meio e fim, numa lógica experimental comprobatória.

Mas houve o aparecimento de um novo mundo - o mundo virtual - onde sua via “territorial” é o “ciberespaço”. E se volta a um tempo de coexistência de dois mundos, mas nessa Era, a coexistência é complementar e, por enquanto, não competitiva. E vai começar a dar seus primeiros sinais no início do século XX com o surgimento do cinema, apesar de Levy (1996) já nos apontar que o surgimento da linguagem iniciou a virtualização do mundo.

2.2 O Ciberespaço

A computação, com seus derivados (*hardwares* e *softwares*), é presença em salas de aula, do ensino fundamental ao nível superior, seja em forma de laboratórios experimentais e de uso para docentes e discentes nos seus afazeres educacionais (ensino e pesquisa), seja dentro das salas de aula substituindo a lousa, livros e cadernos.

Das mídias impressas às fitas de vídeo, o uso da Informática veio trazer possibilidades fundamentais para a implantação de novos horizontes para a educação e em especial a EAD, quebrando paradigmas e, logicamente, criando novas possibilidades em superar ou rever os modelos convencionais ou tradicionais do ensino, sejam eles presenciais ou à distância.

Essa quebra de paradigma e o repensar a educação está muito ligado ao que Pellanda (2000) afirma ao dizer que estamos presenciando uma nova cultura permeada pela presença maciça de componentes existentes na Rede de Computadores, com tecnologias que trazem

como dispositivo e se denomina por cibercultura. Tem um alcance muito profundo na construção da sociedade e dos sujeitos devido às formas de relação dos seres humanos com esses dispositivos. Dessa forma, a tecnologia revolucionária não só as máquinas como também as interações que os sujeitos fazem entre si e com/na sociedade, transformando sua capacidade de relacionar-se com o outro e a sua capacidade de ver e agir no seu cosmos; “como nos ensinam as ciências cognitivas, há uma articulação profunda entre as formas de apreensão do real e tecnologias intelectuais” (PELLANDA, 2000, p.9).

Ciberespaço é uma composição lingüística advinda do inglês - cyberspace¹. Tal espaço cibernético constitui-se na instauração de uma rede de todas as memórias informatizadas e de todos os computadores, caracterizada pela interatividade. Nesse sentido, a especificidade do espaço cibernético não são as mensagens fixas, mas um potencial de mensagens que será constituído pelo usuário à medida que entra em links variados, mediante o processo de desterritorialização, de um desengate geográfico e temporal suportado por redes de computadores e atualizado momentaneamente². Assim, conforme Lemos (s/d), o ciberespaço é proposto como um sistema auto-organizante, hipercomplexo e vivo. É no ciberespaço que se criam as comunidades virtuais, componentes da cibercultura. Tais comunidades formam-se a partir de interesses comuns e têm várias formas de expressão. Podem surgir em torno de jogos online, listas de discussão, home pages interativas, MOO, MUDs, salas de chat, entre muitas outras formas.

Funciona na lógica do tempo e do espaço em constante mutação e pode ser facilmente rompida com um simples clicar de mouse. A quantidade e a facilidade parecem suprir velhos problemas e há uma sensação de preenchimento das necessidades humanas. O anonimato, muitas vezes presente quando se trata de Internet e relações virtuais pode proteger a identidade.

1 Uma das primeiras “aparições” do prefixo cyber foi na palavra cibernética, proposta por Norbert Wiener, em 1948, na qual a idéia de controle é central. Cyberspace advém do campo ficcional, reconhecidamente do romance de William Gibson, intitulado *Neuromancer*, mas já utilizado em 1982 numa pequena história *Omni*, do mesmo autor. É uma região abstrata - Matrix - invisível, na qual as informações circulam sob diversas formas (imagem, som, texto...); é uma alucinação consensual que pode ser experimentada diariamente por seus usuários, uma alucinação complexa.

2 A interatividade, ubiquidade, personalização da informação são comuns a diversas mídias como televisão, telefones, etc., porém, o diferencial das tecnologias informáticas relaciona-se: à digitalização da informação - que não é só palavra escrita, mas imagens, sons, etc.; ao estoque de informações globalizado, disponibilizado; à conectividade - possibilidade de trocar informações sem restrições geográficas; à padronização de linguagem entre máquinas que possibilita comunicação entre várias redes.

A constituição da cibercultura não se restringe à navegação no ciberespaço, mas amplifica a “espessura ótica das aparências do mundo real” (VIRILIO,1999, p. 21). E tal “lógica” social passa para a vida privada de usuários da Internet que vivem num regime de “transmissão direta”, quando da transmissão em tempo real do que acontece em suas casas, ambientes de trabalho ou outros espaços de habitação e/ou trabalho: “símbolo de um voyeurismo mundial, essa introspecção coletivista é chamada a se expandir à velocidade do mercado único da publicidade universal que se anuncia” (idem,p. 23), em que tudo passa, porém, nada acontece.

Castells (2000) aponta que nossa sociedade pode ser traduzida como a geração de informação mediante a geração, armazenamento, recuperação, processamento e transmissão da informação. Não mais produtos e riquezas, mas informação e conhecimento retroalimentando-se e conectando culturas. Assim, a informação é um dos elementos da sociedade em que vivemos, sendo que se transforma em conhecimento a partir da ação do sujeito sobre ela. A sociedade do conhecimento se caracteriza, portanto, por sua penetrabilidade, sua configuração topológica em forma de rede, regendo uma lógica de não-linearidade e estruturação, sua flexibilidade e potência para a convergência para um sistema integrado são elementos que articulam a possibilidade de transmutação e de criação, sem nortes direcionados, mas com relações a efetuar. A materialidade (átomos) deixa lugar para a virtualidade (*bits*) pela ênfase na informação. Informação que vai se arranjando não só com computadores, mas também com o corpo. Tanto que Castells inclui nas tecnologias da informação “o conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (*software* e *hardware*), telecomunicações/radiofusão, e optoeletrônica.” (2000, p. 49), além da engenharia genética e suas aplicações, pois esta trabalha com informação de códigos de matéria viva, nanotecnologia e outros desenvolvimentos ocorridos na interface com o digital. Corpo informacional.

No seu estado propriamente eletrônico, a informação - não importa se de uma peça musical, de um texto poético ou de uma imagem computadorizada - não consiste em outra coisa que impulsos ondulares ou bits numéricos. A escolha do meio de exibição é que vai definir o caráter formal da mensagem. Assim é que, em certas práticas significantes limítrofes, uma peça musical pode ser "vista" numa tela, uma imagem pode ser "ouvida" numa caixa de som e um poema literário pode ser experimentado como uma escultura holográfica (MACHADO, 1993, p. 18).

Conforme Pelbart (1993), o anseio da informática é a informação total, a memória absoluta que pudesse não só prever um acontecimento, mas reagir a ele antecipando-se a seu advento, neutralizando-o, “na medida em que o futuro aí está completamente predeterminado”

(idem, p.33). A idéia é a de que, ao acessar uma informação nova, alocada inicialmente no campo do futuro, encontra-se outra coisa: no limite, o que vem depois do ponto de vista de uma cronologia linear, já vem antes, antes mesmo do presente, do ponto de vista tecnológico, pois a informação já consta virtualmente no banco de dados e na possibilidade de manipulação dos dados.

As interfaces tecnológicas instituem uma interação todos-todos, em que cada um é potencialmente autor, a partir de contratos de interesses, sentidos e de saberes comuns (MORAES, 2001). Nas palavras de Lévy (1994), o ciberespaço configura-se enquanto um universal sem totalidade, sem controles aparentes, com possibilidade de interação, de contato para além da proximidade geográfica.

As dimensões da cibercultura não fazem uso das medidas tradicionais (de tempo, de espaço). As mensagens constantes nos ambientes virtuais, particularmente nos fóruns e salas de chat se atualizam a velocidade acelerada, o número de participantes nestes “locais” se traduz em várias falas, respostas medidas em páginas, possibilitando um ir-e-vir no tempo das próprias mensagens anteriores, constituindo uma comunidade mediada e presa à escrita e, além disso, na vivência de uma experiência pedagógica descentrada da figura do professor e na aposta na autoria da produção.

Hoje, para ser cidadão no conceito pleno da palavra, deve o ser humano aprender e apreender as formas de manipulação do digital – ser “info-incluído”. A educação por ser um processo social está intimamente ligada a essas mudanças fazendo surgir novas formas educacionais para responder às novas demandas do mundo e, necessariamente, responder às exigências de um novo ser humano, o ser humano da hodiernidade. A EAD atual via Internet, é contextualizada às novas exigências da sociedade e do ser humano atual, pois ela dá a agilidade necessária para este humano se tornar inserido à sociedade, bem como uma formação continuada, necessária para que as pessoas possam se manter nos seus empregos e atualizadas às novas realidades.

3 OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM E EAD

3.1 O Ambiente virtual de aprendizagem (AVA)

Um AVA - ou, em inglês, LMS – Learning Management System - é um sistema para gerenciar cursos a distância que utilizam a Internet. Atualmente, existem vários sistemas e, de modo simples, é um conjunto de elementos tecnológicos disponíveis na Internet. É um local virtual onde são disponibilizadas ferramentas destinadas a prover acesso a um curso ou disciplina e também possibilita a interação entre a comunidade envolvida no processo de ensino-aprendizagem (alunos, professores e outros sujeitos envolvidos).

São inúmeros os AVAs e eles se encontram em forma de softwares e plataformas de navegação específica (chamados por courseware) e sites elaborados para essa tarefa. São utilizados tanto para suporte ao ensino presencial como para o oferecimento de cursos à distância e existe, hoje, uma procura intensa em desenvolver esses ambientes para fins educacionais, principalmente para melhorar/aprimorar a Educação, particularmente, a distância, bem como, há uma infinidade deles à disposição de usuários (exemplos: Moodle¹, Teleduc², AulaNet³, Blackboard⁴, LearningSpace⁵, E-proinfo⁶, entre outros).

A PROCERGS (Cia de processamento de Dados do RS) pelo projeto “Rede escolar Livre”⁷ elaborou uma lista comparativa entre alguns AVA:

Comparativo Entre Ambientes para Educação à Distância											
LEGENDA: Atende Atende Parcialmente Não Atende Não Informado											
Características do Ambiente		First Class	Learning Sapace	Web Board	Team Wave Work place	WebCT	Aulanet	Eureka	Learn Loop	TelEduc	Proinfo
Interação (espaço tempo)	Assíncrona										
	Face a Face										
	Distribuída Síncrona										
	Distribuída Assíncrona										

¹ www.moodle.org

² http://teleduc.nied.unicamp.br/

³ www.aulanet.com.br

⁴ www.techne.com.br/blackboard

⁵ http://www.tallard.com.br/lotus/LearningSpace.htm

⁶ www.eproinfo.mec.gov.br

⁷ http://www.redeescolarlivre.rs.gov.br/EAD_Amb_Aprend.html

Previsibilidade	Criação de Salas de Grupos										
	Vídeoconferências										
	Correio Eletrônico			?		?			?		
	Edição Colaborativa										
Mecanismos de Avaliação	Sistemas de Rastreamento	?		?	?			?	?		
	Envio de Trabalho Via Web			?							
	Registro de informações trocadas em chats	?	?	?	?		?	?	?		?
	Registro de informações trocadas em lista/fórum			?	?			?	?		
	Testes via web							?	?		
Espaço de Trabalho	webfólio/portfólio										
Meios de Acesso	Via navegador										
	Via software cliente										
	Via correio-eletrônico										
Plataforma para Acesso	Windows										
	Macintosh										
	Linux										
Segurança	Cadastro prévio/login										
	Mesmo ambiente para todos os usuários										
	"Visões" do ambiente para diferentes usuários										
Estatística de Acesso		?		?	?				?		

Quadro 4 – Comparativo entre AVA
 Fonte: www.procergs.com.br

E a própria Cia estabelece algumas considerações:

FirstClass Collaborative Classroom (FCCC)⁸:

É um produto para apoiar a conferência via computador, criado pela Centrinity que reúne as tecnologias do correio eletrônico e das listas de discussão. Este software permite que o moderador da conferência organize as mensagens, leituras e informações dentro de conferências ou arquivos. As permissões podem ser estabelecidas para determinar quais grupos podem ler, escrever e editar documentos nas conferências. O FCCC é totalmente multiplataforma e funciona em hardwares simples que já existam nas escolas e na comunidade. E mais: não necessita de um administrador em tempo integral, pois as tarefas de administração podem ser atribuídas a uma única pessoa ou distribuídas a sub-administradores (FC Brasil, 2001).

Learning Space Forum

O LearningSpace Fórum é um ambiente de suporte para educação a distância desenvolvido pela Lotus/IBM, que permite a criação de cursos com base no ambiente de groupware do Lotus Notes/Domino. Este ambiente pressupõe o apoio a atividades assíncronas, propiciando o trabalho colaborativo entre equipes com múltiplos níveis de comunicação (FABRE, 2000). O LearningSpace 2.5 tem uma interface para a Internet que facilita a participação dos alunos nos cursos e permite aos instrutores criar seu conteúdo. Outra característica é a facilidade de desenvolvimento de cursos, não sendo necessário qualquer conhecimento de linguagens de programação.

Team Wave Workplace⁹

O TeamWave Workplace foi projetado para apoiar comunidades virtuais e auxiliá-las a crescer e prosperar. Os membros da comunidade virtual acessam suas comunidades diretamente ou através do portal central. O software usa uma solução cliente-servidor para proporcionar locais acessíveis permanentemente, onde as pessoas podem reunir-se para trabalhar e formar comunidades. Usando a metáfora de "Sala", o TeamWave Workplace permite a criação e manipulação dos espaços virtuais da comunidade. Cada espaço ou sala pode atender a uma série de necessidades, desde bibliotecas até arquivos. Os idealizadores do TeamWave Workplace afirmam que este ambiente pode auxiliar os educadores a utilizarem a Internet para estabelecer um modelo mais colaborativo

⁸ <http://www.education.softarc.com/Divisions/Solutions/Education/?Plugin=FC>

⁹ Esse ambiente de apoio não existe mais, porém, como ele está no quadro comparativo, preferiu-se mantê-lo

de aprendizagem, onde os estudantes pode interagir ativamente com o material do curso, seu instrutor e com os demais estudantes. Desta consideram este ambiente como um fórum "perfeito" para colaborações educacionais.

WebBoard¹⁰

O WebBoard, contendo fóruns e software para chat, é uma ferramenta voltada à Web que proporciona soluções de comunicação para uma grande número de comunidades. O ambiente é um recurso para a comunicação, disseminação de informações e construção de comunidades. Os "forums" ou "quadros" podem ser usados como escritórios virtuais, proporcionando informações e apoiando os clientes ou promovendo discussão sobre um novo produto em desenvolvimento. Cada quadro ou forum pode conter "conferências" ilimitadas (tópicos para discussão e mensagens com arquivos anexados).

WebCT¹¹

O WebCT foi desenvolvido como uma ferramenta que permitisse que outros educadores construíssem ambientes sofisticados para aprendizagem baseada na web, sem necessidade de muito tempo, recursos ou conhecimentos técnicos. Ele pode ser caracterizado como uma ferramenta que facilita a criação de sofisticados ambientes educacionais baseados em WWW. Entre suas funcionalidades, destaca-se o desenvolvimento do design das páginas dos cursos pelos educadores e a disponibilização de um conjunto de ferramentas educacionais para o aluno, que podem ser facilmente incorporadas em um curso. Além disso, fornece um conjunto de ferramentas que auxilia o professor na tarefa de administração de um curso. O ambiente WebCT pode ser utilizado para criação de cursos totalmente online ou para publicação de materiais que complementam os cursos presenciais. Toda interação com o ambiente se dá por meio do browser, incluindo a administração do servidor, criação do curso, acesso do estudante e acesso do professor.

Eureka¹²

Eureka é um ambiente de Aprendizagem Colaborativa à Distância via Internet destinado ao estabelecimento de comunidades virtuais de estudo. Ele integra diversas funções em um mesmo ambiente: Fórum de discussões, Chat-room, Conteúdo, Correio

¹⁰ <http://www.webboard.com/>

¹¹ O WebCt é hoje denominado por Blackboard - <http://www.blackboard.com/us/index.Bb>

¹² <http://eureka.pucpr.br/entrada/index.php>

eletrônico, Edital, Estatísticas, Links, Participantes e outros, permitindo a comunicação e o estudo colaborativo e tem como objetivo implementar um ambiente baseado na Web para aprendizagem cooperativa para promover educação e treinamento à distância usando a Internet como meio de criação de comunidades virtuais que participam de cursos que tradicionalmente são presenciais (EBERSPÄCHER et alii, 1999).

AulaNet

O AulaNet é um ambiente de aprendizagem cooperativo baseado na Web, cujo projeto iniciou em 1997 (EDUWEB, 2001). Desenvolvido no Laboratório de Engenharia de Software (LES) do Departamento de Informática da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), tem como objetivo a criação e assistência de cursos a distância. Atualmente, o AulaNet está disponível em português, em inglês e em espanhol. Segundo seus idealizadores, o ambiente foi construído sob uma abordagem cooperativa para a instrução baseada na Web, procurando migrar para um modelo de “comunidade dinâmica para aprendizagem”.

LearnLoop¹³

LearnLoop (2001) é um projeto Open Source, ou seja, de código aberto e distribuído sob licença GNU (GPL) que se encontra em desenvolvimento pela comunidade. Foi fundado no The Viktoria Institute e The Council For IT use at the Gothenburg Business School em Gothenburg, Suécia e criado por Daniel Önnery, Per Åsberg and Britt Klintenberg. O trabalho de tradução do código para o português e a adaptação para os cursos da Universidade Virtual Pública do Brasil - UniRede vem sendo conduzido pelo Prof. João Dovicchi e a equipe de tecnologia para EAD do Núcleo Avançado de Computação Sônica e Multimídia - NACSM da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

TelEduc¹⁴

O TelEduc é um ambiente para a criação, participação e administração de cursos na Web. Ele foi concebido tendo como alvo o processo de formação de professores para informática educativa, baseado na metodologia de formação contextualizada desenvolvida por pesquisadores do Nied (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) da Unicamp. O

¹³ <http://learnloop.sourceforge.net/>

¹⁴ Esse ambiente será mais detalhado no capítulo 4

TelEduc foi desenvolvido de forma participativa, ou seja, todas as suas ferramentas foram idealizadas, projetadas e depuradas segundo necessidades relatadas por seus usuários. Com isso, ele apresenta características que o diferenciam dos demais ambientes para educação a distância disponíveis no mercado, como a facilidade de uso por pessoas não especialistas em computação, a flexibilidade quanto a como usá-lo, e um conjunto enxuto de funcionalidades.

E-Proinfo

O ambiente para o Curso a Distância do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) do Ministério da Educação foi desenvolvido para apoiar a Formação Continuada dos Multiplicadores vinculados ao projeto. Diversos grupos participam deste ambiente: os alunos (multiplicadores ou futuros multiplicadores), orientadores (professores que acompanham os alunos nos Seminários e na construção dos Projetos de Aprendizagem), oficinairos (professores responsáveis pela elaboração e acompanhamento das atividades desenvolvidas nas Oficinas) e plantonistas (monitores para apoio às atividades desenvolvidas pelos alunos). Um grupo, denominado Articulação, foi criado especificamente para gerenciar o ambiente. Os profissionais vinculados a este grupo têm como responsabilidade, não só garantir o andamento do curso através da manutenção dos recursos oferecidos, mas também trabalhar como equipe de suporte aos docentes e alunos.

Moodle¹⁵

Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment - Moodle é um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. A expressão designa ainda o Learning Management System (Sistema de Gestão de Aprendizagem) em trabalho colaborativo baseado nesse programa. Em linguagem coloquial, o verbo to moodle descreve o processo de navegar despreziosamente por algo, enquanto fazem-se outras coisas ao mesmo tempo.

O conceito foi criado em 2001 pelo educador e cientista computacional Martin Dougiamas. Voltado para programadores e acadêmicos da educação, constitui-se em um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades on-

¹⁵ Como não faz parte da lista comparativa da PROCEGS optou-se em colocá-lo já que hoje é muito difundido. A fonte para esse pequeno detalhamento foi a Wikipédia - <http://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle> - pois seu verbete encontra-se bem resumido e de acordo com a exigência do autor da tese para explicações resumidas dos AVA.

line, em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem colaborativa. Permite, de maneira simplificada, a um estudante ou a um professor integrar-se, estudando ou lecionando, num curso on-line à sua escolha.

O programa é gratuito (ver licença GNU-GPL) e pode ser instalado em diversos ambientes (Unix, Linux, Windows, Mac OS) desde que os mesmos consigam executar a linguagem PHP. Como base de dados podem ser utilizados MySQL, PostgreSQL, Oracle, Access, Interbase ou ODBC. É desenvolvido colaborativamente por uma comunidade virtual que reúne programadores e desenvolvedores de software livre, administradores de sistemas, professores, designers instrucionais e usuários de todo o mundo. Encontra-se disponível em diversos idiomas, inclusive em português.

Muitas instituições de ensino (básico e superior) e centros de formação estão a adaptar a plataforma aos próprios conteúdos, com sucesso, não apenas para cursos totalmente virtuais, mas também como apoio aos cursos presenciais. A plataforma também vem sendo utilizada para outros tipos de actividades que envolvem formação de grupos de estudo, treinamento de professores e até desenvolvimento de projectos. Muito usado também na Educação a distância. Outros sectores, não ligados à educação, também utilizam o Moodle, como por exemplo, empresas privadas, ONGs e grupos independentes que necessitam interagir colaborativamente na Internet.

3.1.1 – Considerações sobre os Ambientes Virtuais de Aprendizagem

A característica comum entre eles é a possibilidade de ofertar uma sala de aula virtual para o acompanhamento dos alunos e a realização de actividades de aprendizagem, rompendo os limites da sala de aula presencial e favorecendo a formação de comunidades virtuais de aprendizagem e eles se encontram em forma de softwares e plataformas de navegação específica.

Esses “locais” no ciberespaço se apresentam como caminhos viáveis e importantes para a construção do saber em estudos à distância. Além disso, a utilização de recursos ou ferramentas em ambientes informatizados reconstrói a lógica da vida do sujeito participante criando uma transformação do seu processo pedagógico quando são baseados na exploração da rede, na construção cooperativa de conhecimento, nas interlocuções que ocasionam mediações entre professor-aluno e quando o ambiente tem design que possibilite inúmeras possibilidades de interação.

Os AVAs não são realidades virtuais no seu conceito. São territórios virtuais preparados para ambientar alguma coisa e nesse caso particular, preparados para ambientar algo ligado ao processo ensino-aprendizagem. Porém pode ser ambiente de realidades virtuais no seu mais puro entendimento.

Os AVAs de última geração contêm ferramentas denominadas por “ferramentas de interação”. A maioria dos AVAs contém na sua construção essas ferramentas tais como “salas de chat”, “fóruns de discussão”, “murais” (para se colocar os recados) entre outras e muitas delas são divididas em espaços próprios para cada tarefa. Um local para se colocar os trabalhos que os alunos fazem, outro para o professor colocar a matéria do dia ou da semana, ou seja, qual for a periodicidade, outro para explicar a dinâmica do curso e até espaços para a realização de testes e exercícios. Portanto, são espaços bem delimitados, com interfaces amigáveis (a maioria se diz assim) e fáceis para o aluno se “mover” nesse ambiente e interagir com ele.

A construção de AVAs - ambientes educacionais simulados no computador onde os usuários podem realizar situações, tais como, ter e ministrar aulas, interagir com outros colegas, em grupo e/ou com o professor(a), enviar e receber trabalhos, realizar tarefas, provas, etc. tal como no mundo presencial, por intermédio de dispositivos de realidade virtual -, vieram trazer para a EAD uma formulação mais atualizada que interage com as novas possibilidades surgidas pelo advento da entrada da informática na educação e, em particular, com o uso da Internet.

3.2 A EAD

A EAD sintoniza educação com tecnologias. Desde os estudos via correio, o uso do rádio e televisão educativas até o uso da Internet, a EAD entra no cenário educacional como uma composição que busca a democratização da educação e mesmo do uso das diversas tecnologias. A lógica da EAD via redes de comunicação, particularmente, via Internet e pelo uso dos AVAs, encaminha-se pela lógica do mundo contemporâneo. Por ser um processo de desenvolvimento de outras tecnologias de comunicação, informação e de armazenagem de dados, surge exatamente pelas tendências da ordem social estabelecidas. Tal momento não é o resultado de processos recentes, pois que está relacionado com questões que vem de longo prazo. Portanto, o aparecimento de uma EAD moderna e reformulada, via redes de comunicação, só ocorreu graças às novas formulações da contemporaneidade. Sua existência

e aparecimento estão ligados às necessidades de uma educação que responda às exigências dessa Era, assim como aos princípios estabelecidos no campo político, econômico, social e cultural.

Das mídias impressas às fitas de vídeo, o uso da informática veio trazer possibilidades fundamentais para a implantação de novos horizontes para a educação, em especial para a EAD, quebrando paradigmas e, logicamente, criando outras possibilidades para superar ou rever os modelos convencionais ou tradicionais tanto do ensino presencial quanto daqueles já experimentados em cursos à distância. Otto Peters (2003) apresenta as seguintes características comparativas ocasionadas pelos “ares dos novos tempos”, em termos educacionais:

Moderna	Pós-moderna
Segue o modelo do “gerenciamento científico”	Segue o modelo de “diálogo” que transforma os participantes e os assuntos em discussão
Racionalidade técnica (tecnocracia)	Racionalidade humanística
Eficiência	Desenvolvimento pessoal
Fatos precisos	Abordagens globais
Especificação	Generalização
Procedimentos detalhados	Interativo
Formalismo rígido	Eclético
Linear	Complexo
Pré-ajustado	Improvisado
Seqüencial	Pluralista
Moderna	Pós-moderna
Facilmente quantificável	Não quantificável
Inícios definidos	Em andamento
Fins definidos	Em andamento
Estável	Não estável, dinâmico.
Pensamento baseado em causa-efeito	Pensamento não dedutivo
Previsível	Imprevisível
Fechado	Aberto

O professor detém o conhecimento, o aluno, não.	Grupo aberto e transformador de indivíduos que interagem
Currículo: definição apriorística de curso a se realizar	Currículo: transmissão de informações pessoais através do diálogo, da investigação e do desenvolvimento.
A organização vem antes da atividade	A organização surge a partir da atividade
Positivismo	Pluralismo epistemológico
Ciência impregnada de descoberta e determinação	Ciência impregnada de criatividade e indeterminação

Quadro 5: EAD moderna e pós-moderna
Fonte: Peters, 2003, p. 57

Na lógica comparativa de Peters, percebem-se movimentos de mudanças cruciais e importantes na EAD nos últimos tempos. Essas mudanças, logicamente vieram e estão vindo como conseqüências do mundo tecnologizado e das mudanças de paradigmas ocorridas no interior da sociedade e na perspectiva de que haveria de existir uma educação que fosse possível sustentar e de estar sustentada em outras lógicas, engendramentos e necessidades de uma sociedade – criada, portanto, a partir dos novos horizontes.

Algumas características da EAD podem ser citadas a fim de contextualizar e elucidar seu campo de abrangência:

- Separação física entre professor e aluno, no espaço e no tempo;
- Controle do aprendizado pelo aluno através de documentos impressos ou de alguma forma de tecnologia;
- Comunicações massivas - uma vez que os cursos estejam preparados é possível, conveniente e vantajoso, utilizá-los para um grande número de estudantes;
- Crescente utilização da tecnologia da comunicação e informação com o uso da realidade virtual.

Essa “nova” EAD, via Internet, segundo Carmem Maia e Marilene Garcia (2000) reúne vantagens para os educandos, que são:

- Flexibilidade de horários e de locais de acesso;
- Dinamismo no tocante à atualização do material e do contato e troca entre as partes envolvidas;
- Abertura a novos conhecimentos, já que por estar na rede de computadores permite aos envolvidos consultar ou visitar outras páginas ampliando conceitos e informações;

- Não há fronteiras entre nações atingindo pessoas de qualquer parte do mundo;
- É tranqüila para o aluno no tocante ao conhecimento da Informática, pois tem interface amigável;
- É adaptável às necessidades do aluno já que permite um rol extenso de uso, podendo ser utilizada desde a formação permanente e continuada até cursos mais elaborados de graduação e pós-graduação.

Mas a elaboração de cursos em EAD necessita de cuidados adicionais aos despendidos a cursos presenciais, pois a lógica dos encontros virtuais deve ser encampada na própria montagem dos mesmos. O Institute for Distance Education da Maryland University - IDE (1997) sugere alguns itens a serem levados em consideração no desenvolvimento de cursos na modalidade EAD:

Suporte Logístico	<ul style="list-style-type: none"> a) distribuições de materiais; b) estrutura de avaliação de aprendizagem que assegure a identificação e segurança dos testes; c) ressarcimento aos professores e equipe de suporte de custos com comunicação ou deslocamento para atendimento aos alunos.
Suporte aos alunos	<ul style="list-style-type: none"> a) orientação acadêmica; b) atendimento individualizado; c) acesso a bibliotecas, laboratórios e equipamentos de informática.
Suporte aos Professores	<ul style="list-style-type: none"> a) treinamento da tecnologia e metodologia do curso; b) reconhecimento financeiro e/ou acadêmico do trabalho em EAD; c) assessoria de especialistas na produção de materiais e acesso às ferramentas apropriadas; d) seleção e contratação de bons professores.
Laboratório	<ul style="list-style-type: none"> a) desenvolvimento de <i>kits</i> para uso individual; b) demonstração de experimentos por videoconferência; c) gravação e edição dos experimentos, usando gráficos e colocando questões; d) utilização de simulações por computador disponíveis no mercado ou especialmente elaboradas; e) encontros presenciais intensivos em locais com equipamento adequado.

Quadro 6: Sugestão do IDEMU

Tais elementos são importantes, desde que estejam atrelados à proposta pedagógica e ao trabalho da equipe gestora de projetos em EAD. A capacitação em tecnologia pode ser atrelado à atividade do próprio curso, tendo em vista o objetivo da construção de conhecimentos e de uma rede de trocas e de interação. Sendo assim, há de se ter objetivos claros, desenvolvimento direcionado aos usuários, com tecnologias de fácil acesso e baixo custo, ainda mais se levarmos em consideração os possíveis usos da EAD e toda a sua gama de possibilidades de ampliação do conhecimento, oferta de ensino de qualidade a uma demanda de indivíduos incapacitados, por qualquer motivo que seja, de se juntarem aos bancos escolares tradicionais, com seus horários rígidos que muitas vezes impossibilita o trabalhador de participar desses ambientes escolares.

Na sociedade do conhecimento, contamos com computadores e sua capacidade de digitalizar a informação - que não é só palavra escrita, mas imagens, sons, etc.; com o estoque de informações globalizado, disponibilizado; com a conectividade (possibilidade de trocar informações sem restrições geográficas); com a padronização de linguagem entre máquinas que possibilita comunicação entre várias redes. Outras características como a interatividade, ubiquidade, personalização da informação são comuns a diversas mídias (como televisão, telefones, etc.), não sendo intrínsecos aos computadores. Podemos pensar tais aspectos pela ótica da convergência, cada vez mais marcada nestes tempos de globalização, conexão, aceleração.

Devemos, então, passar da escola da informação para a do conhecimento, como propõe Maraschin (2000). Neste sentido, as amarras espaço-temporais podem ser desfeitas e a educação adentrar outros campos, virtuais, partícipes da ecologia cognitiva informática. Portanto, o mais importante nesta proposta de educação não é um dos pólos (educação, tecnologia), mas sim a relação entre ambas. Conforme Francisco e Machado (2000) podemos pensar tanto a informática quanto a educação não se subordinando uma a outra, mas sim se alquimizando em algo diferente. Isto porque partilham/reproduzem diferentes eixos e a sua imbricação produzirá outro “elemento”, hibridizado. Na busca de uma educação de qualidade, pedagogicamente sustentada, atuante na construção de cibercidadãos.

No campo da educação, tais agenciamentos são importantes, na constituição de comunidades de aprendizagem. Como afirma Axt (2000), as tecnologias já fazem parte da escola, o interessante agora é operacionalizar o uso de ferramentas para a escola, no sentido de problematizar o fazer pedagógico, o lugar do aluno no processo de aprendizagem,

constituir coletivos para potencializar a escola, os processos administrativos, pedagógicos e as políticas públicas.

Os AVAs que possibilitarem o estímulo e a inovação do processo de ensino-aprendizagem mediada por computadores em rede podem ser um instrumento muito importante para a educação e, seu surgimento, desenvolvimento e propagação, podem criar condições favoráveis para uma educação de qualidade e democrática.

Ainda mais levando em consideração que mesmo sendo cara a tecnologia informática, portanto, o acesso a ela, em todas as suas possibilidades, é ainda pequeno¹⁶, a idéia de computador/internet e seus usos já são arraigados em todas as camadas da população, criando, o que Jonatas Dornelles chama de “banalização da informática”. Essa banalização se encontra na vulgarização do reconhecimento dessa tecnologia por parte de todas as camadas sociais. A população pode não ter acesso ao computador/internet, mas compreende seus usos. Explica Jonatam:

um indicativo de massificação da idéia (computador/internet) está no fato de que recorrentemente surgem nos programas de televisão discussões sobre o tema. E, sendo assim, a mídia digital (no caso computador/internet) vai sendo divulgada, via mídia eletrônica (televisão) para a massa da população. Atualmente o tema computador/internet atingiu o senso comum da população. É cada vez mais comum e compreensível que seja possível bater papo, conhecer pessoas, fazer amigos e até mesmo namorar via computador/internet. Há uns três anos esses temas levantariam dúvidas, desconfiças e muito mais discussão nos meios de comunicação, principalmente na televisão. Hoje a situação parece ter se acomodado em decorrência de uma familiarização com o fenômeno. O panorama menos é de questionamentos sobre a possibilidade de existir um relacionamento social via internet e mais de tomada de opinião sobre a questão (DORNELLES, 2004, p. 242).

Um outro aspecto relevante são as estatísticas americanas sobre as escolhas dos alunos universitários quanto ao tipo de modalidade de ensino que pretende seguir com seus estudos:

O aluno on-line “típico” é geralmente descrito como alguém que tem mais de 25 anos, está empregado, preocupado com o bem-estar social da comunidade, com alguma educação superior em andamento, podendo ser tanto do sexo masculino quanto do feminino. Os alunos on-line podem ser alunos de graduação, pós-graduação ou educação continuada. Contudo, estatísticas recentes publicadas pelo National Center for Education Statistics (2002) indicam que o interesse e a matrícula em cursos on-line incluem todas as faixas etárias. Em 31 de dezembro de 1999, 65% das pessoas com menos de 18 anos haviam ingressado em um curso on-line. Cinquenta e sete por cento (57%) dos alunos universitários considerados tradicionais, com idade entre 19 e 23 anos, também ingressaram em tais cursos. Cinquenta e seis por cento (56%) das pessoas com idade entre 24 e 29 anos matricularam-se, e o índice de pessoas com mais de 30 anos que fizeram o mesmo

¹⁶ No Brasil as estatísticas oficiais mostram que a parcela da população que tem acesso às tecnologias informáticas é pequena. Está quase que totalmente apenas nas populações de maiores renda, classes média e rica, e a população de baixa renda não está incluída nesse acesso.

foi de 63%. As estatísticas confirmam que o número de homens e mulheres é bastante semelhante. Com exceção dos grupos indígenas e dos nativos do Alasca (dos quais apenas 45% ingressaram em cursos on-line), cerca de 60% de pessoas de todas as raças participaram de tais cursos. Muitos administradores adotaram a aprendizagem a distância on-line porque acreditam que ela representa um meio pelo qual os alunos adultos, que vivem longe dos campi, podem ser recrutados. As estatísticas citadas, contudo, são um indicador de que cada vez mais as instituições, à medida que oferecem cursos on-line, atraem também os alunos universitários tradicionais que vivem no campus, e não os alunos geograficamente distantes que os administradores esperavam. Além disso, com o sucesso dos programas virtuais de ensino médio nos Estados Unidos, um número cada vez maior de alunos passou a tomar suas decisões sobre a escolha da universidade com base no fato de ela estar “conectada” e no número de cursos on-line oferecidos. Os alunos do ensino médio norte-americano que passaram pela experiência de aprendizagem on-line desejam continuar a aprender assim na universidade. O fato de os cursos on-line serem freqüentados por alunos que também participam de cursos presenciais no campus universitário está criando uma série de situações: desde o preço das taxas acadêmicas até a determinação da carga horária dos professores – situações que não são resolvidas com facilidade (PALLOFF & PRATT, 2004, p. 23-24).

A leitura da citação de Palloff & Pratt nos faz remeter ao “habitus” de Pierre Bourdieu. Para ele a vida social supõe que o indivíduo seja socializado e esse “habitus” “é um sistema de disposições duradouras adquirido pelo indivíduo durante o processo de socialização” (BONNEWITZ, 2003, p.77). Portanto, pode-se começar a inquirir se já não há uma parcela da população, mesmo que ainda primeiro mundista, oriunda de uma socialização voltada para escolhas tecnológicas no seu processo ensino aprendizagem. E não estaria a própria EAD criando modificações fortes nas estruturas do ensino presencial, portanto, criando novos paradigmas nas formas educacionais?

A EAD via redes de comunicação, particularmente, via Internet e pelo uso do AVA, caminha pela lógica do mundo contemporâneo. Por ser um processo de desenvolvimento de outras tecnologias de comunicação, informação e de armazenagem de dados, surge exatamente pelas tendências da ordem social estabelecidas. Esse momento não é o resultado de processos recentes, está relacionado com questões que vem de longo prazo. Portanto, o aparecimento de uma EAD moderna e reformulada, via redes de comunicação, só ocorreu graças às novas formulações da contemporaneidade. Sua existência e aparecimento estão ligados às necessidades de uma educação que responda às exigências dessa nova era, assim como dê vazão aos novos princípios estabelecidos no campo político, econômico, social e cultural.

Porém, a aprendizagem não se faz e nem acontece apenas pura e simplesmente nos ambientes, sejam eles físicos ou virtuais. Ela é um emaranhado de ações, reações e interpolações de fenômenos e acontecimentos psico-sócio-culturais no interior desses

ambientes. Em particular há de se perguntar como é possível haver “presença social” nos AVA’s e como ela pode interferir positivamente ou negativamente na aprendizagem online?

4 POR UMA PROPOSTA DE VERIFICAÇÃO DA PRESENÇA SOCIAL EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Muito já se falou da vida online. Rheingold¹ nos anos 80 com sua experiência de vida numa comunidade online já tinha percebido e vivido o quanto o ambiente virtual poderia ser e ter elementos de ajuntamento de sujeitos que extrapolavam a mera aglomeração sob interesses comuns, mas também o compartilhamento de uma vida cotidiana e suas interlocuções.

Portanto, já se faz, pelo menos, uns 15 anos que os ambientes virtuais são aclamados como realidades - mesmo que virtuais - que criam condições de interação entre os sujeitos e, mais que interação, criam vínculos, sejam eles de amizade, amor, negócios e outros.

Mas os AVAs podem, de fato, criar capacidades que moldem esse ambiente a ponto dele ser reconhecido com a mesma simplicidade e representação de uma sala de aula física? E ainda, é possível que os participantes de um curso virtual se reconheçam nesse ambiente da mesma forma que se reconhecem nos ambientes físicos? E, somando a isso, caso existam sujeitos que se desconhecem na vida física poderiam esses sujeitos ao participar de atividades conjuntas nestes ambientes, criarem laços na vida virtual e, até mesmo, após a experiência virtual manter os laços na vida física?

Pois bem, esse é o fundamento da tese, expor as teorias que nos permitam perceber e compreender a presença e criar instrumentos de avaliação que possam afirmar ou negar a possibilidade de que a presença social seja notada nos ambientes e que pessoas que se reconhecem na vida física possam perceber seu colega, assim como, pessoas desconhecidas possam ter condições de exercer coleguismo e outros tipos de laços nos ambientes virtuais.

A proposta tese passou inicialmente por uma leitura de teorias sobre a hodiernidade, a EAD e suas características, particularmente a EAD online; as formas, tipos e conceitos sobre comunidade e sociedade e a presença social; para que pudesse ser confeccionado um modelo de avaliação dessa presença com um conjunto de teorias que dessem sustentação ao instrumento. Que ele fosse, logicamente, um questionário à luz dessas teorias propostas na tese e que tivesse condições de ser utilizado em qualquer sala ou curso virtual e com qualquer tipo de participante, desde que o curso realizado tenha algum grau de interação.

Seguiu-se o esquema de Günther (2006), onde ele propõe os seguintes critérios para a confecção de um instrumento de pesquisa:

- As perguntas da pesquisa são claramente formuladas?

¹ Vide a referência a esse fato no capítulo 1.

- O delineamento da pesquisa é consistente com o objetivo e as perguntas?
- Os paradigmas e os construtos analíticos foram bem explicitados?
- A posição teórica e as expectativas do pesquisador foram explicitadas?
- Adotaram-se regras explícitas nos procedimentos metodológicos?
- Os procedimentos metodológicos são bem documentados?
- Adotaram-se regras explícitas nos procedimentos analíticos?
- Os procedimentos analíticos são bem documentados?
- Os dados foram coletados em todos os contextos, tempos e pessoas sugeridos pelo delineamento?
- O detalhamento da análise leva em conta resultados não esperados e contrários ao esperado?
- A discussão dos resultados leva em conta possíveis alternativas de interpretação?
- Os resultados são – ou não – congruentes com as expectativas teóricas?
- Explicitou-se a teoria que pode ser derivada dos dados e utilizada em outros contextos?
- Os resultados são acessíveis, tanto para a comunidade acadêmica quanto para os usuários no campo?
- Os resultados estimulam ações – básicas e aplicadas – futuras?

Continua Günther na sua preocupação com o caráter de qualidade na pesquisa:

Consistente com os princípios tanto da pesquisa qualitativa quanto da pesquisa quantitativa (i.e., validade), estes critérios podem alcançar algum nível numa gradação qualitativa, mas não valor numérico. Há de se lembrar que, sem tais critérios, não existe diálogo entre resultados de pesquisa – sejam estes de natureza qualitativa ou quantitativa. Sem diálogo entre os resultados, não há como se chegar a uma compreensão – no sentido de Dilthey – da natureza do ser humano (GÜNTHER, 2006, p. 207).

Confeccionar modelos de instrumento não é apenas formular questionários e aplicá-los, mas haveria de ter, nesse ínterim, uma situação, mesmo que laboratorial para validá-lo e outros laboratórios subseqüentes para a checagem da eficiência do mesmo e, além da sua confecção uma pergunta que se fazia: como criar um laboratório de análise onde pudessem ter participantes que se conheçam na vida física e que nunca tivessem tido qualquer tipo de participação em AVAs. Somado a isso, outra questão seria colocar participantes que jamais se

conheceram no mundo físico e que também não tivessem tido qualquer participação ou conhecimento acerca dos AVAs.

Outra preocupação, que passa à margem do interesse acadêmico da tese, mas que circulava o autor foi condicionar os laboratórios para alguma atividade ligada à tese que pudesse ser aproveitada pelos participantes e pelo local que lhe concedeu as condições para a realização dos mesmos. Procurava o autor algo que servisse à tese, mas que também, em segundo plano, ofertasse algum tipo de ganho a quem o acolheu - esse local foi o campus da URI. Uma universidade comunitária do interior do Rio Grande do Sul onde o autor é professor tempo integral. E a escolha do laboratório foi um curso de extensão (que teve 3 edições) sobre formação de professores para atuarem em EAD.

Partiu-se, portanto, para uma estratégia de curso de extensão que pudesse ter duas finalidades. Uma primeira que seria a pesquisa em si e outra que tivesse alguma serventia para os participantes. Assim, depois de muito questionar a forma e formatação desses cursos, chegou-se a conclusão de que ele deveria ser um curso que trouxesse para a universidade onde ele foi realizado uma concreta situação de formação.

Uma preocupação metodológica foi como tramar a pesquisa de campo e somar a ela as segundas intenções do curso. Assim, o autor de pesquisador para sua tese passa a assumir também o papel de coordenador e formador num curso online para a formação de professores em EAD. Era, portanto, um expectador privilegiado e um agente, afirmando-se como um “observador participante”².

Vale ressaltar que esses cursos foram os disparadores de um movimento na universidade que culminou em março de 2007 com a criação do NEAD (Núcleo de EAD da URI), formou mais de 20 professores capacitados para atuarem com EAD e é realizado em todos os campi da universidade como curso modelo para a formação dos professores em EAD.

Com esses cursos-laboratórios a URI passou a ter uma equipe de EAD e uma política de EAD à procura do credenciamento para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação. As “segundas intenções” do autor para com os laboratórios extrapolaram suas expectativas e foi a causadora da emanção de uma cultura de EAD em todos os campi da universidade. E o autor passou a ser membro e coordenador do NEAD URI.

² Nome dado ao pesquisador que participa de pesquisa de campo onde ele está inserido na realidade estudada. Termo cunhado pela antropologia malinowskyana.



Figura 1: Página inicial da EAD na URI Santo Ângelo

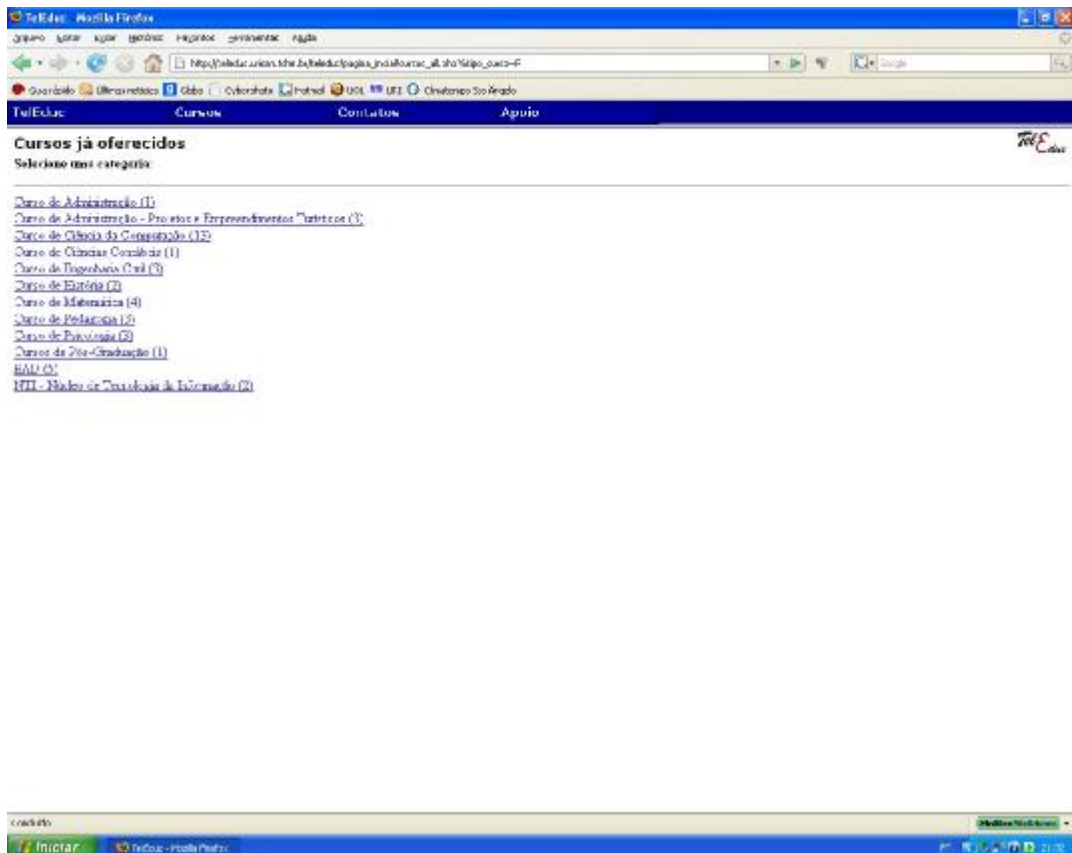


Figura 2: Cursos que já foram oferecidos na URI Santo Ângelo

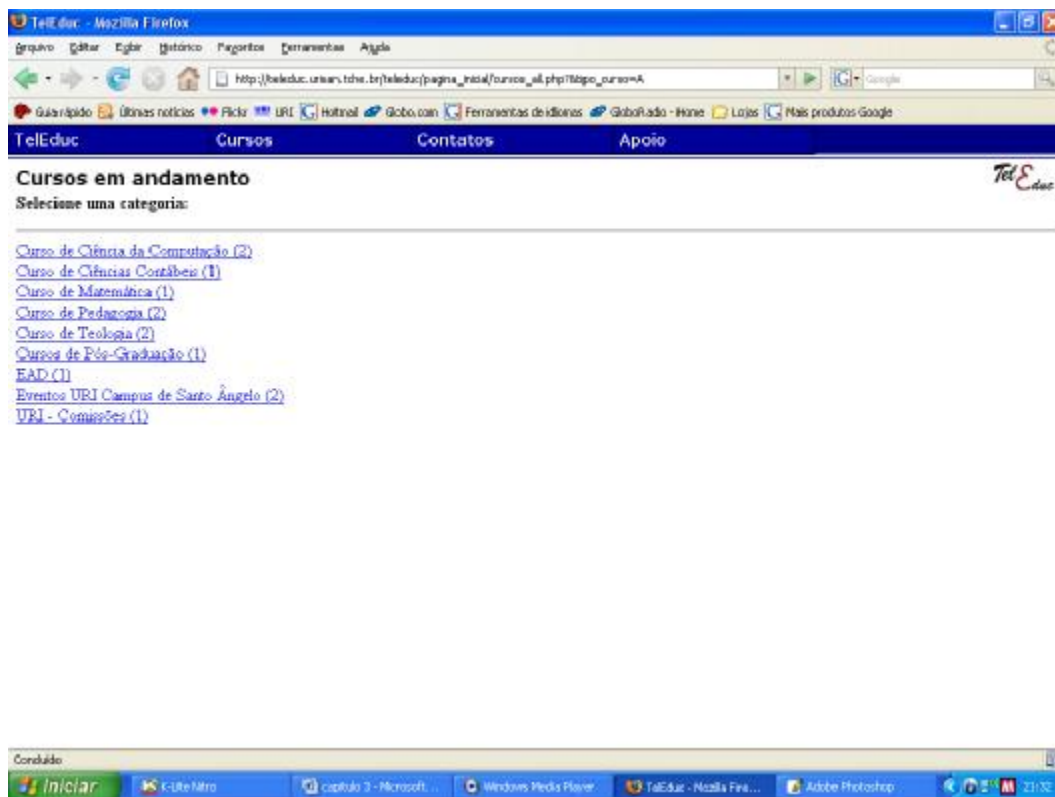


Figura 3: Cursos oferecidos 2007/I URI Santo Ângelo

4.1 O instrumento

O primeiro passo para a confecção do instrumento aconteceu em Portugal na Universidade Aberta durante estágio doutoral³. Partindo do princípio de que a vida virtual tem implicações semelhantes na intenção e diferentes na forma de ação da vida física e que, nesses ambientes as interações ocorrem de maneira a facilitar o encontro e a autoria. E, foi de lá que se originou todo um estudo relativo aos capítulos 1 e 2, pois só poderia partir para a checagem da percepção da presença social em ambientes virtuais se os conhecesse e entendesse seus meandros, melindres, características e até mesmo sua história. Ali, reunida a equipe de orientação do estágio, sob a supervisão do Prof. Dr António Quintas Mendes e participação de das professoras Doutoradas Lucia Amante e Lina Morgado ocorreu o primeiro teste. Esse teste foi realizado junto aos alunos do curso de “Formação de Formadores Online” da UAB de Portugal. E, vale ressaltar que os participantes desse curso não se conheciam na vida física, passaram a se conhecer durante o curso que teve duração de 3 meses.

O instrumento, além da avaliação da presença social do outro, deveria ter algumas questões que pudessem avaliar o curso, pois, ao avaliar o curso, o participante estaria

³ O autor realizou estágio doutoral (doutorado sanduíche) na Universidade Aberta de Portugal em Lisboa durante os meses de outubro de 2004 a fevereiro de 2005, totalizando 5 meses de estágio.

compreendendo a sua própria existência nele. Ou seja, se o que estavam estudando lhe serviu e foi interessante para si, haveria o aluno de compreender que ele esteve presente no curso. Esse fato seria o primeiro ponto a se avaliar sobre a presença social, já que percebendo estar presente, poderia ter condições de perceber a presença dos outros. Também deveria ter o questionário um setor de identificação para posteriores cruzamentos para a obtenção de respostas segmentadas, caso fossem interessantes e para futuros estudos, entre sexo, idade, faixa salarial e etc. Junto a isso, haveria o instrumento de servir também para quem organiza e administra o curso no sentido de dar respostas que pudessem avaliar o conteúdo e as formas de estratégia para atingir os educandos. Portanto, preocupações na confecção do questionário estavam ligadas não apenas para a pesquisa em si, mas concomitante a isso, criar condições para que este instrumento pudesse auxiliar paralelamente a outras instâncias que não a da proposta da tese. E a soma de todas essas preocupações em se verificar e avaliar faz carregar em quem os responde um exercício de memória sobre o curso, auxiliando mais ainda na percepção que ele teve do todo, o que faz perceber, mais ainda, a sua presença no curso que faz.

A avaliação que se fazia era a de que poderia aproveitar a aplicação do questionário para outras atividades, pois os participantes do curso iriam preenchê-lo de qualquer forma. Essa preocupação foi a que estimulou a criação de laboratórios que tivessem igualmente outras serventias.

Um conjunto de questões estava vinculado a ganhos indiretos que um curso online poderia oferecer como também perceber o grau de conhecimento de informática antes e após o curso. Esse conjunto auxilia na avaliação das possíveis vantagens que um curso via internet poderia ofertar, indiretamente, aos alunos, criando condições de auxiliar na avaliação da própria EAD online e dos AVAs. Junto a isso está mais um grupo de questões que partem para a verificação da motivação do aluno online e o que o leva a realizar um curso nessa modalidade. Compreender a motivação serve como ponto auxiliar para compreender o ponto de partida no curso e as seus possíveis desdobramentos, entre eles, o empenho durante o curso.

Outro grupo de questões é sobre as formas e locais de acesso. Saber onde e como o educando acessa é fundamental para os organizadores dos cursos e para os professores, pois pode ajudar na confecção dos materiais. Por exemplo, caso seja internet discada, a confecção do material deve levar em consideração o “peso” em *bytes* desse material, por questões óbvias de rapidez na abertura do mesmo e não criar desconforto na sua utilização. Esse ponto final é fundamental para a percepção da presença, pois um curso desconfortável, não amigável, um

ambiente mal arquitetado podem ser fatores cruciais na não percepção de si e do outro no AVA.

Na finalização do instrumento, um conjunto de questões abertas para dar maior liberdade aos que respondem e poder, a partir dele, coletar informação não previstas nas respostas das questões fechadas e, por fim, 3 questões sobre o futuro, pois perceber o que se pensa para o futuro sobre o curso ajuda na avaliação do mesmo e na forma como o aluno se sentiu.

O instrumento elaborado foi o seguinte⁴:



Departamento de Ciências da Educação
Curso de Formação de Formadores Online

Este questionário insere-se na avaliação do curso online que realizou, sendo de vital importância a sua opinião para o aperfeiçoar. Não há respostas certas nem erradas mas é muito importante que responda a todas as questões com o máximo de sinceridade e objectividade. Este questionário é anónimo pelo que poderá sentir-se completamente à vontade para exprimir a sua opinião.

Muito obrigado pela sua colaboração.

1. Sexo:

A () Feminino B () Masculino

2. Idade:

A () De 21 a 25 anos

B () De 26 a 30 anos

C () De 31 a 35 anos

D () De 36 a 40 anos

E () De 41 a 45 anos

F () De 46 a 50 anos

G () Acima de 51 anos

3. Neste momento você está:

A () Empregado B () Desempregado

4. Se está empregado, indique quantas horas trabalha por semana:

A () De 4 a 12 horas semanais

B () De 13 a 21 horas semanais

C () De 22 a 30 horas semanais

D () De 31 a 39 horas semanais

E () De 40 a 48 horas semanais

F () De 49 a 56 horas semanais

G () Acima de 56 horas semanais

⁴ O instrumento presente é cópia fiel do elaborado em Portugal, inclusive com o cabeçalho e logotipo da Universidade Aberta, para auxiliar na confecção do mesmo foi necessário estudos de alguns outros tipos de instrumentos de coletas de dados, em particular, o de Jennifer C. Richardson.

5. Qual a sua profissão ou especialidade, mesmo que esteja desempregado?

- A () Profissional liberal (como médico, advogado, engenheiro)
- B () Professor do ensino básico ou secundário
- C () Professor do ensino superior
- D () Trabalhador da indústria
- E () Trabalhador do comércio e/ou serviços
- F () Trabalhador agrícola
- G () Empresário
- H () Funcionário público civil
- I () Funcionário público militar
- J () Não tenho profissão, estou em processo de formação
- K () Não tenho profissão definida
- L () Outros, por favor, especifique: _____

6. Qual a sua experiência com computadores antes do curso?

- A () Pouca ou nenhuma
- B () Satisfatória
- C () Boa
- D () Avançada ou profissional

7. E após o curso?

- A () Continua igual
- B () Aprendi pouca coisa
- C () Melhorei razoavelmente os meus conhecimentos
- D () Melhorei substancialmente os meus conhecimento

8. Quanto aos seus conhecimentos sobre Internet, antes do curso, diria que eram:

- A () Poucos ou nenhuns
- B () Satisfatórios
- C () Bons
- D () Avançados ou profissionais

9. E após o curso?

- A () Continuam iguais
- B () Aprendi pouca coisa
- C () Melhorei razoavelmente os meus conhecimentos
- D () Melhorei substancialmente os meus conhecimentos

10. Assinale a alternativa que mais o/a motivou a optar por um curso em modalidade online:

- A () Poder fazer o curso em casa ou no trabalho
- B () Ter flexibilidade de tempo e ritmo
- C () Outras respostas, por favor, indique: _____

11. Das alternativas abaixo, assinale a que determinou a sua opção por este curso:

- A () Promoção profissional
- B () Progressão académica
- C () Realização pessoal
- D () Aquisição de conhecimento para aplicar na área profissional sem que isso envolva promoção profissional
- E () Outra: _____

12. Qual o local a partir do qual mais acedeu ao curso online?

- A () Casa
- B () Trabalho

- C () Universidade/escola
- D () Locais de Internet pública gratuita
- E () Cibercafés ou locais de acesso à Internet pagos
- F () Outros, por favor, especifique: _____

13. Especifique qual o acesso que utilizou mais freqüentemente para aceder ao curso online:

- A () Acesso analógico
- B () Acesso banda larga
- C () Não sei especificar

14. Quantas horas por semana dedicou ao curso (somando horas de acesso à plataforma, realização das actividades, leituras complementares e quaisquer outras tarefas ligadas ao curso)?

- A () De 1 a 3 horas semanais
- B () De 4 a 6 horas semanais
- C () De 7 a 9 horas semanais
- D () De 10 a 12 horas semanais
- E () Mais de 12 horas semanais

15. O tempo dispendido foi maior ou menor àquele que previa dispendir quando ingressou no curso?

- A () Maior
- B () Igual
- C () Menor

16. Avalie a afirmação: “Este curso não compensa o tempo que dispendi para o realizar”:

- A () Concordo
- B () Não concordo

17. Quem assumiu os custos financeiros com o curso?

- A () A família
- B () A empresa ou local em que trabalho
- C () Eu próprio
- D () Outros, por favor, especifique _____

18. Considera adequada a relação entre o tempo dispendido no curso e os efeitos que ele lhe trouxe?

- A () Mais que adequada, pois superou as minhas expectativas.
- B () Adequada, pois o tempo e os efeitos foram proporcionais.
- C () Inadequada, pois achei que o curso exigiu um dispendio de tempo superior aos efeitos proporcionados.

19. Considera adequada a relação entre os custos financeiros com o curso e os efeitos que ele lhe trouxe?

- A () Mais que adequada, pois superou as minhas expectativas.
- B () Adequada, pois os custos financeiros e os efeitos foram proporcionais.
- C () Inadequada, pois achei o curso muito caro para o que me proporcionou.

20. Como vivenciou a experiência deste curso em modalidade online?

- A () Foi uma experiência rica e proveitosa.
- B () Foi uma experiência algo proveitosa.
- C () Não foi uma boa experiência, foi pouco proveitosa.

21. Produzo melhor trabalhando:

- A () Sozinho
- B () Em grupo

C () De forma idêntica em ambas as situações

22. Neste curso foram privilegiadas situações de:

A () Aprendizagem individual

B () Aprendizagem em grupo

C () Ambas

D () Não consegui perceber

23. Em situações futuras de aprendizagem online, o que preferiria:

A () Mais situações de trabalho em grupo.

B () Mais situações de trabalho individual.

24. Quanto à sua expectativa face ao grau de interação no grupo como a avaliaria?

A () O grupo interagiu mais do que eu esperava.

B () O grupo interagiu tanto quanto eu esperava.

C () O grupo interagiu menos do que eu esperava.

25. Do ponto de vista social, sentiu que neste curso:

A () No geral, todos os elementos se integraram facilmente no grupo.

B () Foi notória a dificuldade de integração de alguns elementos no grupo .

C () Não se criou um verdadeiro espírito de grupo.

26. São apresentadas abaixo algumas afirmações. Por favor, assinale em cada uma delas “CONCORDO” ou “DISCORDO” (com um “X”), tendo em consideração a sua vivência neste curso:

Questão	Afirmações	Concordo	Discordo
26a	Senti-me muito bem integrado e aceite pelo grupo.		
26b	Senti-me como apenas mais um aluno no grupo.		
26c	Senti dificuldade em integrar-me no grupo.		
26d	Existiu no grupo um sentido de comunidade.		
26e	Tornei-me amigo de alguns colegas.		
26f	Relacionei-me amigavelmente com os meus colegas.		
26g	Não hesitaria em ter um encontro presencial e manter uma conversa informal com os meus colegas.		
26h	Se houvesse uma festa com os meus colegas eu gostaria de participar.		
26i	Acredito que os meus colegas arranjariam um tempo para se encontrar comigo, caso eu lhes pedisse.		
26j	Sinto que já conheço bem os meus colegas.		
26k	Acredito que mesmo depois do curso os meus colegas estarão disponíveis para responder eventuais questões que eu lhes coloque via e-mail.		
26l	Tenho vontade de manter contacto com algumas pessoas que conheci neste curso .		
26m	Tenho vontade de manter contacto com este grupo.		

27. Quanto aos encontros presenciais, você sentiu-os como:

A () Fundamentais para a realização deste curso.

B () Pouco importantes. Não os senti como uma mais valia para este curso.

C () Dispensáveis. Para mim não deveriam existir encontros presenciais.

28. São apresentadas abaixo algumas afirmações. Por favor, assinale em cada uma delas “SIM” ou “NÃO” ou “EM PARTE” (com um “X”), tendo em consideração a sua vivência neste curso:

Questão	Afirmações	Sim	Não	Em parte
28a	O curso proporcionou informações novas e relevantes.			
28b	O aprofundamento dado ao curso foi adequado.			
28c	O curso foi bem estruturado.			
28d	A proporção entre as partes teóricas e práticas foi adequada.			
28e	O material online apresentado foi adequado.			
28f	A quantidade de tarefas e/ou actividades foi adequada.			
28g	O nível de exigência das tarefas e/ou actividades foi adequado.			
28h	O feedback das tarefas e/ou actividades foi esclarecedor.			
28i	A participação dos colegas foi, genericamente, boa.			
28j	A participação dos formadores nas discussões, genericamente, boa.			
28k	As dúvidas apresentadas foram, em geral, esclarecidas.			
28l	As discussões suscitadas ao longo do curso foram, no geral, produtivas.			
28m	A duração do curso foi adequada.			
28n	O ritmo e a intensidade do curso foram adequados.			
28o	Os objectivos do curso foram atingidos.			
28p	As minhas expectativas em relação ao curso foram satisfeitas.			

29. Neste curso, a interacção com os colegas na realização dos trabalhos foi:

- A () Fundamental para a realização deste curso.
 B () Pouco importante. Não a senti como uma mais valia para este curso.
 C () Dispensável.
 D () Inexistente.

30. Neste curso, a interacção com os formadores para a realização dos trabalhos foi:

- A () Fundamental para a realização deste curso.
 B () Pouco importante. Não a senti como uma mais valia para este curso.
 C () Dispensável.

31. Antes do curso, acreditava que a interacção a distância em ambiente online possibilitava a criação de vínculos afectivos entre as pessoas envolvidas?

- A () Sim
 B () Não
 C () Não faço ideia
 D () Tinha algumas dúvidas
 E () Nunca tinha pensado nisso

32. E após o curso, manteve a ideia inicial quanto à possibilidade de estabelecer vínculos afectivos entre as pessoas em ambientes online?

- A () Sim B () Não

33. Como foi a sua adaptação à plataforma de e-learning utilizada?

- A () Não consegui adaptar-me até hoje.
 B () Tive dificuldade em adaptar-me a este novo ambiente de aprendizagem, porém aos poucos fui apreendendo a lógica da plataforma.
 C () Não tive dificuldades em adaptar-me à plataforma.

34. Quanto à plataforma que foi utilizada no curso, e após o período de adaptação, você diria que:

- A () Senti muitas dificuldades de navegação na plataforma.

B () Não senti dificuldades de navegação na plataforma.

C () Senti algumas dificuldades de navegação na plataforma.

35. Assinale com um “X” para cada um dos seguintes itens se teve ou não dificuldade na sua utilização

Questão	Itens	Não tive dificuldades	Tive dificuldades
35a	Acesso à plataforma		
35b	Login e password		
35c	Fórum e/ou grupo de discussão		
35d	Receber e enviar mensagens (uso de correspondência online – e-mail)		
35e	Envio e recepção de ficheiros (<i>upload e download</i>)		
35f	Chat ou sala de conversa		
35g	Adicionar <i>links</i>		
35h	Caso tenha dificuldade em itens não especificados nesta tabela, por favor indique-os:		

36. Para você, se fossemos transformar o aproveitamento do curso em percentagem, qual a percentagem que indicaria?

A () 0 %

B () 20 %

C () 40 %

D () 60 %

E () 80 %

F () 100 %

37. Em geral, teve dificuldades em realizar as actividades propostas no curso?

A () Nenhuma B () Pouca C () Muita

38. Confrontou habitualmente as suas respostas e/ou produções com o retorno do formador?

A () Sim B () Não C () Nem sempre

39. Como avaliaria a intensidade da sua participação nas actividades propostas?

A () Muito intensa B () Intensa C () Pouco intensa

40. No que diz respeito às minhas interações durante o curso considero que:

A () Interagi mais do que a maioria dos colegas.

B () Interagi tanto quanto a maioria dos colegas.

C () Interagi menos que a maioria dos colegas.

41. Quais foram para si os aspectos mais positivos do curso?

42. Quais foram para si os aspectos mais negativos do curso?

43. Há mais algum comentário que gostaria de fazer sobre o curso?

44. A partir desta experiência, você faria outro curso nesta modalidade?

A () Sim B () Não

45. Recomendaria este curso a alguma pessoa conhecida?

A () Sim B () Não

46. Recomendaria cursos online a alguma pessoa conhecida?

A () Sim B () Não

O instrumento contém 46 questões e, quanto aos tipos de questionamento, pode ser dividido na seguinte forma:

Questionamento	Identificação	Experiência em Informática	Ganhos Extras	Motivação	Acesso	Uso do Tempo	Avaliação do Curso	Presença	Geral	Futuro
Questão n°	1,2,3,4, 5 e 17	6,7,8 e 9	7 e 9	10 e 11	12 e 13	14, 15, 16 e 18	18,19, 20,22,23, 28ª até 28p, 33,34, 35ª até 35h,36, 37,38 e 39	20,21, 24,25, 26a até 26m,27, 29,30, 31,32, 38,39 e 40	41, 42 e 43	44,45 e 46

Quadro 7: Divisão do questionário

Também pode ser dividido segundo as características propostas por Garrison:

Presença de Ensino	Presença Cognitiva	Presença social
Questões: 18, 19, 22, 23, 28, 33, 35, 36, 37, 38, 39,	Questões: 20, 27, 35, 36, 40, 44, 45, 46	Questões: 24,25,26, 29, 30, 31, 32, 40

Quadro 8: Questões segundo seu tipo de presença

Essas divisões servem apenas como ponto de referência, pois todas as questões podem ser cruzadas à revelia dos interesses de quem aplica o instrumento. Por exemplo, caso queira avaliar a experiência que passou no curso e seu grau de interação com os colegas, basta entrecruzar as questões 44 com a 29. Outro exemplo é quanto aos tipos e preferências de situações de aprendizagem: cruzam-se as questões 23 com a 24. Mais um exemplo de possibilidade entre as inúmeras que podem surgir: avaliar a adaptação ao ambiente, portanto, como se sentiu no ambiente e a presença social, estimando o grau de importância da arquitetura do AVA com a possibilidade de oferecer uma interação maior e, logicamente, se sentir presente e a presença de outros no ambiente: cruza-se, por exemplo, as questões 33 com a 24 ou a 26j, entre outras possíveis. Portanto, o instrumento não é algo fechado e sim aberto para inúmeras possibilidades, o que dá liberdade a variadas serventias e graus de avaliação.

Essas possibilidades de cruzamento extrapolam as respostas apenas das questões, portanto, muitas outras procuras podem ser realizadas a partir do instrumento, pois ele foi arquitetado propositalmente para ser algo que oferecesse possibilidades ilimitadas e abertas, o que geraria ao aplicador independência de ação para seus questionamentos e preocupações. Outro motivo que levou a essa arquitetura foi a de realizar um instrumento de coleta que não ocasionasse estafa àquele que responde, no que tange ao tempo e à dificuldade de se respondê-lo, pois era sabedor que questionários muito longos e cansativos levam ao respondente uma tendência de relaxamento às suas respostas e assim receber um conjunto de instrumentos que tenham resultados com um fator grande de respostas menos reais.

Por fim, pode ser observado durante o laboratório que esse questionário pode ser aplicado em vários momentos dos cursos, principalmente no início, meio e fim, para ter uma visão mais abrangente, profunda e de evolução do que se propõe estudar.

4.2 Os laboratórios

4.2.1 A preparação

Como já anunciado anteriormente nesse capítulo, escolher o tipo de laboratório era fator primordial para a pesquisa. A opção por um curso em AVA com pessoas conhecidas e desconhecidas mereceu do autor algumas preparações prévias. A primeira foi qual o tipo de curso e seus conteúdos, seguido de qual ambiente virtual deveria ser realizado o evento, adicionado aos possíveis ganhos extras dos participantes. Somado a isso, a carga horária e datas, a disponibilidade de tempo do autor para se realizar o laboratório e as questões técnicas

relativas a qualquer curso online: material instrucional, arquitetura do curso, pessoal capacitado para auxiliar na docência, servidor de internet, funcionários, uso do Centro de Processamento de Dados da Universidade (CPD, hoje intitulado por Núcleo de Tecnologia da Informação - NTI), trâmites acadêmicos para a realização de um curso de extensão na universidade, preenchimento dos formulários para o trâmite, avaliações financeiras por parte da universidade para a viabilidade do curso, entre outras.

Foram alguns meses para realizar todos os preparativos prévios. Mas o mais importante foi a definição do ambiente. Definiu-se pelo Teleduc. A escolha desse ambiente em detrimento a outros se deu pela vasta literatura presente sobre suas características e estudos freqüentes sobre as formas de interação que nele existem, bem como a gama variada de ferramentas para a interação, para a aplicação dos módulos de aprendizagem, controle de freqüência e acessos, bem como, facilidades para a administração do ambiente e do curso. Além disso, o fato de ser um software livre (GNU General Public License) que pode ser redistribuído e/ou modificado sob os termos da GNU General Public License versão 2, publicada pela Free Software Foundation., como também é um ambiente em desenvolvimento brasileiro do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e, por fim, por ser uma AVA amplamente utilizado no Brasil, contribuíram para sua escolha.

Aqui vale uma observação. O autor já tinha conhecimento do Teleduc a partir de disciplinas no PPGIE. E, durante o estágio doutoral em Lisboa o autor foi formador de um curso de software livre na plataforma Teleduc, apresentando-o à comunidade da Universidade Aberta de Portugal. Esse fato deu segurança para a realização do laboratório para a tese, pois o ambiente já era de seu conhecimento.

O Teleduc:

TelEduc Cursos Contatos Apoio

Ambiente de suporte para ensino-aprendizagem a distância

TelEduc

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Servidor: *teleduc.urisan.tche.br*
Versão 3.3.8

O TelEduc é um ambiente de ensino a distância pelo qual se pode realizar cursos através da Internet. Está sendo desenvolvido conjuntamente pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied) e pelo Instituto de Computação (IC) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

[Visite a Página do Projeto](#) [Administração](#)
(Olga Portela)

Núcleo de Informática Aplicada à Educação Instituto de Computação Universidade Estadual de Campinas

[Português](#) | [English](#) | [Inglês](#) | [Português PT](#)

Figura 4: Página inicial do Teleduc

TelEduc Cursos Contatos Apoio

Cursos já oferecidos **TelEduc**
Volar

EAD

Informações Entre Formação de Formadores Online
Informações Entre Formação de F...
Informações Entre Formação de F...

Autenticação solicitada

Forneça o nome de usuário e a senha para "Ambiente de Curso do TelEduc" em <http://teleduc.urisan.tche.br>

Nome de usuário: _____

Senha: _____

Manter esta senha

OK Cancelar

Aguardando resposta de teleduc.urisan.tche.br...

Figura 5: Página de autenticação do Teleduc



Figura 6: Menu das ferramentas do Teleduc

A screenshot of a course page in Teleduc. On the left is a dark blue sidebar menu identical to the one in Figure 6. The main content area has a white background. At the top left of the main area is the 'TelEURI Educ' logo. To its right is the page title 'Formação de Formadores Online' and a sub-header 'Agendas Anteriores - Módulo Pedagogia e EAD'. In the top right corner of the main area are two buttons: 'Busca' and 'Ajuda'. Below the sub-header is a navigation bar with two buttons: 'Histórico' and 'Voltar para as Agendas Anteriores'. The main content area contains a paragraph of text: 'Bom, pessoal, hoje iniciamos mais um módulo. Ele segue a proposta do módulo anterior, de pensar sobre a função e a forma de uso e justificativa da EAD. Especificamente sobre os pressupostos pedagógicos envolvidos em cursos a distância. De 31 de agosto a 06 de setembro teremos todo o tempo para refletirmos sobre a temática. As atividades estão propostas em "Atividades" e há material de consulta disponível em "Leituras". Disponibilizei um vídeo, para assisti-lo é necessário ter no computador um software chamado RealPlayer. Mãos à obra!!!!!! []s'.

Figura 7: Exemplo de página inicial de um curso no Teleduc

O Teleduc é um AVA que apresenta as seguintes características⁵:

- Autenticação de acesso
- Página de entrada do curso
- Agenda e
- Ferramentas. Onde estas últimas são:

1. Estrutura do Ambiente

Contém informações sobre o funcionamento do ambiente TelEduc

2. Dinâmica do Curso

Contém informações sobre a metodologia e a organização geral do curso.

3. Agenda

É a página de entrada do ambiente e do curso em andamento. Traz a programação de um determinado período do curso (diária, semanal, etc.).

4. Avaliações

Lista as avaliações em andamento no curso

5. Atividades

Apresenta as atividades a serem realizadas durante o curso

6. Material de Apoio

Apresenta informações úteis relacionadas à temática do curso, subsidiando o desenvolvimento das atividades propostas.

7. Leituras

Apresenta artigos relacionados à temática do curso, podendo incluir sugestões de revistas, jornais, endereços na Web, etc.

8. Perguntas Frequentes

Contém a relação das perguntas realizadas com maior frequência durante o curso e suas respectivas respostas

9. Exercícios

Ferramenta para criação/edição e gerenciamento de Exercícios com questões dissertativas, de múltipla-escolha, de associar colunas e de verdadeiro ou falso.

10. Enquetes

Ferramenta para criação de enquetes

11. Parada Obrigatória

⁵ As características do Teleduc aqui apresentadas foram retiradas da ferramenta “Estrutura do Ambiente” que nele existe. O texto, portanto é de autoria dos próprios desenvolvedores do ambiente.

Contém materiais que visam desencadear reflexões e discussões entre os participantes ao longo do curso.

12. Mural

Espaço reservado para que todos os participantes possam disponibilizar informações consideradas relevantes para o contexto do curso.

13. Fóruns de Discussão

Permite acesso a uma página que contém tópicos que estão em discussão naquele momento do curso. O acompanhamento da discussão se dá por meio da visualização de forma estruturada das mensagens já enviadas e, a participação, por meio do envio de mensagens.

14. Bate-Papo

Permite uma conversa em tempo-real entre os alunos do curso e os formadores. Os horários de bate-papo com a presença dos formadores são, geralmente, informados na " Agenda" . Se houver interesse do grupo de alunos, o bate-papo pode ser utilizado em outros horários.

15. Correio

Trata-se de um sistema de correio eletrônico interno ao ambiente. Assim, todos os participantes de um curso podem enviar e receber mensagens através deste correio. Todos, a cada acesso, devem consultar seu conteúdo recurso a fim de verificar as novas mensagens recebidas.

16. Grupos

Permite a criação de grupos de pessoas para facilitar a distribuição e/ou desenvolvimento de tarefas.

17. Perfil

Trata-se de um espaço reservado para que cada participante do curso possa se apresentar aos demais de maneira informal, descrevendo suas principais características, além de permitir a edição de dados pessoais. O objetivo fundamental do Perfil é fornecer um mecanismo para que os participantes possam se "conhecer a distância" visando ações de comprometimento entre o grupo. Além disso favorece a escolha de parceiros para o desenvolvimento de atividades do curso (formação de grupos de pessoas com interesses em comum).

18. Diário de Bordo

Como o nome sugere, trata-se de um espaço reservado para que cada possa registrar suas experiências ao longo participante do curso: sucessos, dificuldades, dúvidas, anseios visando proporcionar meios que desencadeiem um processo reflexivo a respeito do seu processo de aprendizagem. As anotações pessoais podem ser compartilhadas ou não com os demais. Em

caso positivo, podem ser lidas e/ou comentadas pelas outras pessoas, servindo também como um outro meio de comunicação.

19. Portfólio

Nesta ferramenta os participantes do curso podem armazenar textos e arquivos utilizados e/ou desenvolvidos durante o curso, bem como endereços da Internet. Esses dados podem ser particulares, compartilhados apenas com os formadores ou compartilhados com todos os participantes do curso. Cada participante pode ver os demais portfólios e comentá-los se assim o desejar.

20. Acessos

Permite acompanhar a frequência de acesso dos usuários ao curso e às suas ferramentas.

21. Intermap

Permite aos formadores visualizar a interação dos participantes do curso nas ferramentas Correio, Fóruns de Discussão e Bate-Papo, facilitando o acompanhamento do curso.

22. Configurar

Permite alterar configurações pessoais no ambiente tais como: senha, idioma e notificação de novidades.

23. Administração

Permite gerenciar as ferramentas do curso, as pessoas que participam do curso e ainda alterar dados do curso.

24. As ferramentas descritas a seguir são de uso exclusivo dos formadores e do coordenador do curso:

- As funcionalidades disponibilizadas dentro de Administração são:
- Visualizar / Alterar Dados e Cronograma do Curso
- Escolher e Destacar Ferramentas do Curso
- Inscrever Alunos e Formadores
- Gerenciamento de Inscrições, Alunos e Formadores
- Alterar Nomenclatura do Coordenador
- Enviar Senha

25. Suporte

Permite aos formadores entrar em contato com o suporte do Ambiente (administrador do TelEduc) através de e-mail.

4.2.2 O curso

Na verdade não foi um curso, foram 3 cursos diferentes nas suas formas, mas iguais nas suas essências. Sendo que o primeiro se difere dos outros dois seguintes na sua formatação, pois esse foi um curso preparador de formadores para auxiliar nas outras ofertas. Mas todos os 3 cursos terão características diferenciadas, pois fazia parte do laboratório perceber a presença social em situação diversas quanto à oferta de cursos online.

Os cursos:

(Curso Intensivo) Formação de Formadores Online Intensivo

Desenvolvido para ser trabalhado intensivamente e orientado para pessoas que já tinham conhecimentos básicos de EAD e informática, especialmente, Internet.

Dividido em "módulos", trabalhado assincronicamente.

Seu período de realização foi de 13 a 25 de julho de 2005, totalizando 40 horas

As estratégias de trabalho:

1. Leituras e interpretação de textos
2. Discussão no fórum

E avaliação: confecção em grupo de projeto ou módulo de curso

Os conteúdos dos Módulos:

1. Aula presencial: apresentação e utilização do TELEDUC
2. O que é EAD - introdução, conceitos fundamentais e legislação básica.
3. Pedagogia da EAD online e EAD e Internet.
4. AVAs.
5. Algumas ferramentas para aplicação em curso online: Fórum, Lista de discussão, Chat, Escrita coletiva, Blogs, Wikipédia, Home Pages, Videoconferência, Vídeos, Hot Potatoes, PowerPoint
6. Preparação de conteúdo para web: Projeto, conteúdo e estratégias metodológicas.

Teve a participação de 8 inscitos e 5 concluintes que passaram a ser formadores nos próximos dois cursos.

(Curso 1) Formação de Formadores Online

Foi o segundo curso para o laboratório. Tinha como objetivos:

- Propiciar ferramenta teórico-metodológica para oferecimento de cursos na modalidade EAD.
- Oferecer subsídios teóricos, metodológicos e pedagógicos para os participantes.
- Capacitar professores para atuarem na modalidade EAD, seja como complemento às aulas presenciais, seja na modalidade puramente a distância .
- Auxiliar na divulgação da EAD e, assim, criar condições para o surgimento de novos pesquisadores na área.

Suas Metas:

- Construir um grupo multiplicador da EAD
- Capacitar para uso da Plataforma TELEDUC
- Ministrare cursos na plataforma acima

Metodologia e avaliação:

- Aulas online e a distância de forma assíncrona.
- Baseada no diálogo e na construção do conhecimento por parte dos alunos de forma individual e grupal.
- Leitura de textos, discussão em “fóruns de discussão”
- Trabalhos em grupos e construção de portfólio individual e grupal.
- A avaliação final: construção de um curso ou módulo de curso em EAD.

Conteúdo:

- O que é EAD
- Legislação para EAD
- Sociedade e Tecnologia
- Pedagogia em EAD
- Ambientes virtuais de aprendizagem
- Ferramentas para cursos online: Fórum e lista, Homepage e apresentação digital, Escrita colaborativa e blog, Chat, Wikipedia, Hotpotatoes e Oficina de vídeo.

Período de realização: 09/08/05 a 31/10/05

Carga horária: 120 horas

Número de participantes: 07 formandos e 05 formadores.

(Curso 2) Formação de Formadores Online – Turma 2

Esta oferta de curso seguiu as mesmas características do curso anterior. Diferenciou nas datas de ofertas e número de alunos. Mas o fator mais importante de diferença é que nessa oferta, o curso contou com formandos de outros campi que se não se conheciam entre si. Nos dois primeiros laboratórios os participantes já eram conhecidos no mundo físico.

Período de realização: 22/05/06 a 11/08/06

Carga horária: 120 horas

Número de participantes: 12 formandos e 05 formadores.

Foram 280 horas de laboratório - sem contar um pequeno curso extra que não aparece nessa tese já que ele foi elaborado apenas para apresentar aos futuros formadores (formandos do curso intensivo) o Teleduc na “visão do formador” – somadas a muitas outras para arquitetar os cursos e o preenchimento dos formulários para a passagem dos mesmos nas instâncias universitárias – o que demanda um tempo grande da entrada do pedido até a autorização; mais horas de convencimento dos dirigentes da universidade para poder realizar os primeiros cursos a distância de toda a universidade⁶; acrescido de horas de escolha, preparação e confecção dos materiais; reuniões com o grupo de formadores; docência; leituras e incursões nos exercícios dos formandos; orientações dos trabalhos finais... Em suma, esse laboratório, no seu total, consumiu muitas energias se somar o trabalho prévio, a ministração em si e os afazeres posteriores a ele, pois, após os cursos ainda viria mais uma burocracia para a entrega dos certificados dos participantes. Mas o mais dificultoso foi se deparar, a cada dia, com novidades, já que para o autor, os formadores e a própria universidade esse trabalho era novo e repleto de situações que demandavam esforços intelectuais para que ele saísse da melhor forma possível.

Resumidamente os cursos foram realizados da seguinte forma:

Todos os dias ou em intervalos de dias os formandos tinham leituras e/ou tarefas para realizarem e eram orientados a colocarem suas opiniões nos fóruns de discussão e os colegas

⁶ Vale uma ressalva, a URI é uma universidade multi-campi com 4 campus e duas extensões, espalhados entre Santo Ângelo, Erechim, Frederico Westphalem, Santiago, Cerro Largo e São Luis Gonzaga.

interagirem nessa ferramenta. De acordo com o grau de interesse do grupo ou de cada um pelo assunto em pauta, os fóruns variaram em números de interação. Esses fóruns funcionavam em forma de “árvore”, onde uma participação poderia ser atingida a qualquer tempo durante o curso, portanto, os assuntos nunca estavam prontos e acabados, poderiam ser retomados a qualquer momento no decorrer do curso.

Os momentos presenciais foram em número de três e ocorreram da mesma forma em todas as edições:

- Primeiro dia de curso, para a apresentação do ambiente e explicação do curso em si e apresentação dos colegas e formadores.
- Meio do curso, como uma “parada estratégica” para discutir os rumos do curso e a preparação para a avaliação.
- Último dia do curso: apresentação dos trabalhos de avaliação. Cada formando tinha um formador como orientador para seu trabalho final.

The screenshot shows a forum interface for 'Formação de formadores online intensivo'. The page title is 'Fóruns de Discussão - Ver fórum'. There are search and help buttons. A navigation bar includes 'Compartilhar mensagem' and 'Ordenar por: árvore'. A note states: 'Os nomes dos autores foram propositalmente retirados para garantir o anonimato'. Below is a table of messages:

#	Título	Autor	Relevância	Data
1.	Módulo 3		Relevância Não Avaliada	16/07/2005
2.	texto colaborativo...		Relevância Não Avaliada	18/07/2005
3.	Re: texto colaborativo...		Relevância Não Avaliada	18/07/2005
4.	Re: texto colaborativo...		Relevância Não Avaliada	18/07/2005
5.	Re: texto colaborativo...		Relevância Não Avaliada	18/07/2005
6.	texto colaborativo...		Relevância Não Avaliada	19/07/2005
7.	??		Relevância Não Avaliada	18/07/2005
8.	Re: ??		Relevância Não Avaliada	18/07/2005
9.	Texto colaborativo X.f...		Relevância Não Avaliada	18/07/2005
10.	Re: Texto colaborativo...		Relevância Não Avaliada	19/07/2005

Navigation: << Anterior Próxima >> 1 2

Buttons: Exibir todas, Retornar à lista de fóruns

Figura 8: Exemplo de fórum em formato de árvore do Teleduc

Outras formas de interação na arquitetura dos cursos foram a utilização de e-mails; portfólios individuais, onde os alunos postaram seus trabalhos finais e os colegas tiveram a oportunidade de discutir online ou presencialmente na apresentação dos mesmos para avaliação e, por fim, uma ferramenta muito utilizada pelos participantes dos cursos foi o “Mural”. Uma ferramenta para a postagem de recados.

O “Intermap”, uma ferramenta que permite aos formadores visualizar a interação dos participantes do curso nas ferramentas Correio, Fóruns de Discussão e Bate-Papo, facilitando o acompanhamento, auxilia na percepção do grau de interação existente nas referidas partes do AVA. Por questões óbvias não há acesso por parte do coordenador do curso e dos formadores do conteúdo dos e-mails trocados.

Formação de formadores online intensivo

Mural

Busca Ajuda

Nova Mensagem		
<input type="checkbox"/> Título	Emissor	Data
<input type="checkbox"/> hehe	os nomes dos emissores foi propositalmente retirados para a garantia do anonimato	04/08/2005 18:22:07
<input type="checkbox"/> na pole position		22/07/2005 15:23:04
<input type="checkbox"/> Para ...: bom retorno!		22/07/2005 15:17:49
<input type="checkbox"/> live again, again, again, ...		22/07/2005 14:51:26
<input type="checkbox"/> Onde andará ... ???		22/07/2005 11:47:01
<input type="checkbox"/> fórum		21/07/2005 13:03:20
<input type="checkbox"/> Por enquanto sem enquete		20/07/2005 00:07:53
<input type="checkbox"/> Enquete aula final		19/07/2005 16:41:52
<input type="checkbox"/> Leitura dos textos		19/07/2005 04:08:39
<input type="checkbox"/> problemas no teleduc. help		19/07/2005 04:07:39
<input type="checkbox"/> Novidades no \Material de apoio\		14/07/2005 13:56:10
<input type="checkbox"/> Datas limites		14/07/2005 01:19:09
<input type="checkbox"/> Aula Presencial - prédio 5		12/07/2005 11:04:23
<input type="checkbox"/> AULA PRESENCIAL		11/07/2005 05:05:01

Apagar mensagens selecionadas

Figura 09: Exemplo de lista de assuntos no Mural

Formação de formadores online intensivo

Mural - Ver Mensagem

[Busca](#) [Ajuda](#)

Título	Emissor	Data
Datas limites	-	14/07/2005 01:19:09

Anotação

Prezados,
 Não se esqueçam:
 cada módulo tem uma data limite!!!
 abs

[Apagar](#)
[Fechar](#)

Figura 10: Exemplo de Mural

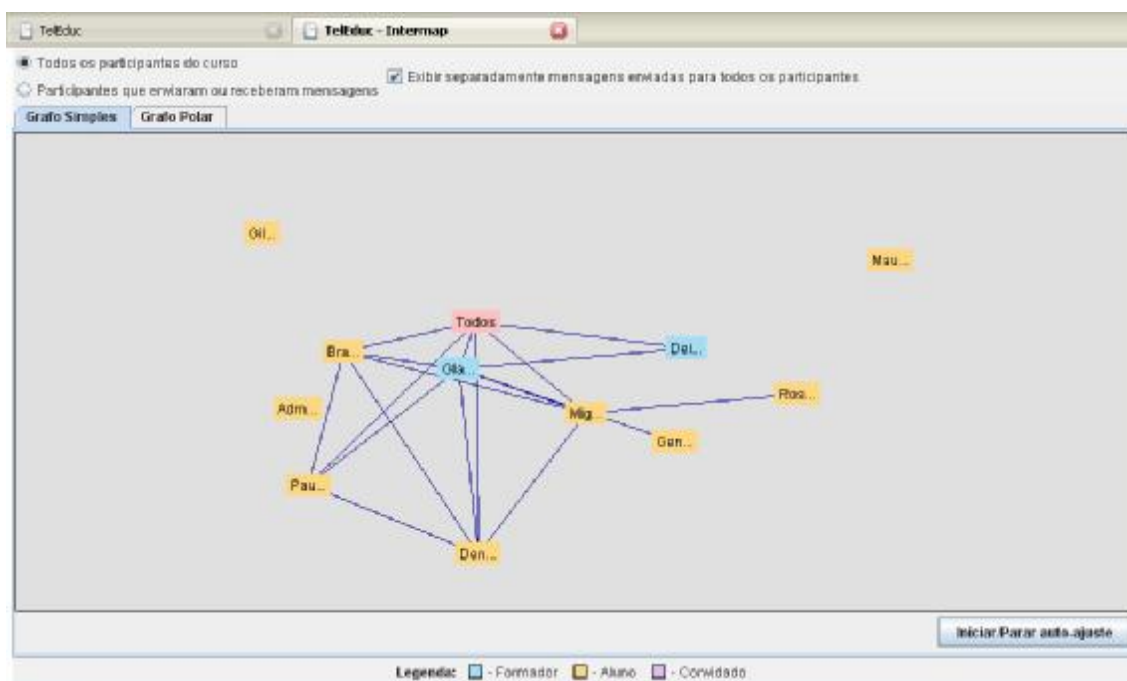


Figura 11: Exemplo de diagrama do Intermap troca de e-mail

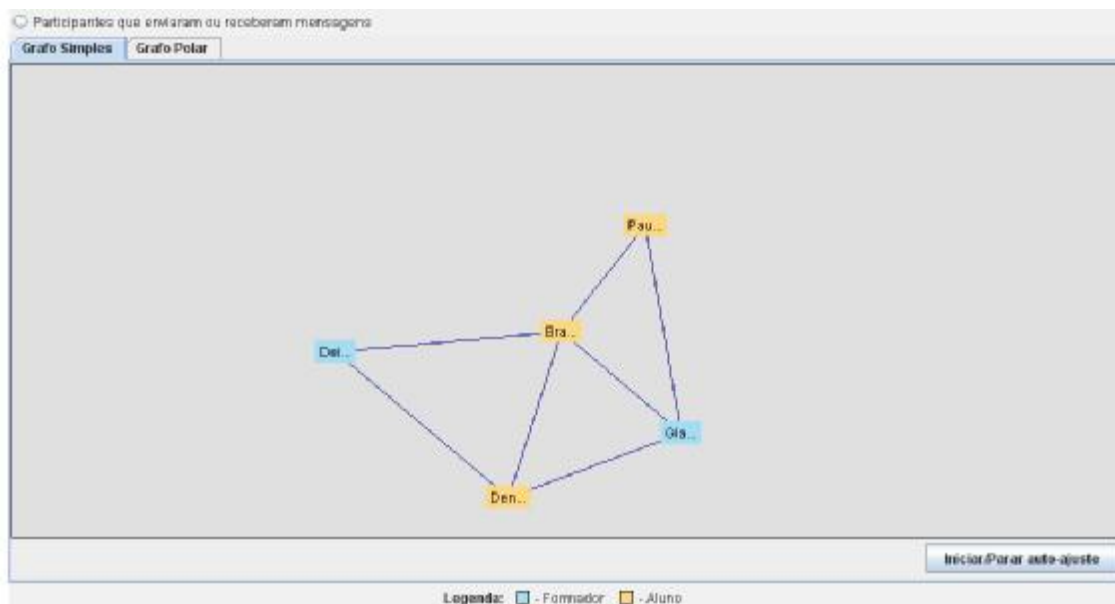


Figura 12: Exemplo de diagrama do Intermap - Fórum de Discussão

Os instrumentos foram aplicados em todos os cursos no seu último dia de atividade e foi explicado a todos os motivos de sua aplicação.

Da forma que o Teleduc é arquitetado, há boas situações ferramentais para a verificação da interação, mas não há ferramentas que avaliem a pertença no grupo e esse sentimento de pertencer e também de perceber o outro. Portanto, a existência de interação nos leva empiricamente à afirmação de que há presença, mas nos leva apenas empiricamente, há de ter algo que afirme com mais veemência essa afirmação. Esse é o papel principal do instrumento de coleta de dados.

5 A TESE NO LABORATÓRIO, A APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO E A PRESENÇA SOCIAL

O primeiro exercício de se fazer um laboratório para a checagem da aplicação de um questionário é chamado como pré-teste. O pré-teste é uma versão preliminar, com o objetivo de identificar perguntas-problema que justifiquem uma modificação da redação, alteração do formato ou mesmo eliminação de perguntas na versão final. Essa fase foi realizada em Portugal na aplicação do instrumento aos alunos do Curso “Rumo à Inclusão Digital: Software Livre e Educação” nos meses de janeiro e fevereiro de 2005 durante o estágio de doutoramento do autor da tese.

Ressalta-se que, inicialmente, o curso onde se realizou o pré-teste foi proposto na plataforma AVENCCA, sendo, posteriormente, quando da oferta efetiva do curso, substituído pelo Teleduc. Abaixo, apresenta-se o material de divulgação do curso, produzido pelos organizadores do mesmo.

O material divulga os principais aspectos do curso, incluindo clientela, custos, aspectos pedagógicos e de utilização do tempo, além de uma introdução sobre a temática a ser trabalhada.



Curso online: RUMO À INCLUSÃO DIGITAL: SOFTWARE LIVRE E EDUCAÇÃO

Página 1

DE 04 DE JANEIRO A 26 DE FEVEREIRO DE 2005

Coordenação do Curso: Prof. Doutor António Quintas Mendes

Formadores: Dr. Gláucio José Couri Machado - LELIC/PPGIE/UFRGS – URI – Campus Santo Ângelo
Drª Deise Juliana Francisco – LELIC/PPGIE/UFRGS – URI – Campus Santo Ângelo - bolsista CAPES

CONTEXTO:

O presente curso decorre no quadro do desenvolvimento das atividades de estágio de doutoramento dos alunos Gláucio José Couri Machado e Deise Juliana Francisco no Departamento de Ciências da Educação da Universidade Aberta.

Trata-se de um curso online sobre inclusão digital, software livre e educação disponibilizado na plataforma AVENCCA - desenvolvida pelo Laboratório de Estudos de Linguagem, Interação e Cognição (LELIC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Por ser um curso experimental será gratuito.



SOFTWARE LIVRE E EDUCAÇÃO:

O SL (**Software Livre**) é mais que uma opção no tocante ao uso das possibilidades informáticas, ele é um processo ideológico da condição de uso da computação e seus derivados (da Internet às linguagens de programação e seus respectivos produtos). Falar de SL hoje é falar de processo ideológico e do entendimento do que esses processos podem acarretar no futuro e na hodiernidade.

Segundo Hermano Viana (2003) o SL é um tipo de “rebelião silenciosa” já que se opõe ao julgo mercantil-econômico imposto pelas grandes *software-house*. E essa “rebelião” é decisiva para a inclusão digital, pois permite que pessoas de baixo poder aquisitivo tenham acesso ao “maravilhoso mundo informático”. E, ao mesmo tempo, possibilita liberdade de escolha e de manipulação dos softwares de acordo com a necessidade do usuário, podendo, portanto, ser algo ajustável às necessidades do mesmo sem que seja obrigado a adquirir pacotes pré-programados.

Mas o SL não é desprovido de normas ou legislações, pois tem uma gama de regulamentos. Além disso, há outra confusão recorrente com relação ao adjetivo “livre”, livre não é sinônimo de gratuidade; é, sim sinônimo de código aberto, disponível ao usuário para alterações e construção conjunta com outros usuários. Pode haver SL pagos ou gratuitos, mas nunca haverá SL com código fechado e, portanto, com sua programação presa aos direitos autorais de quem a produziu. Dessa forma, o SL propõe ser uma produção aberta à comunidade e acessível a todos e, nessa lógica, quando são pagos, normalmente e geralmente são bem mais baratos que aqueles com direitos autorais fechados.

Dessa forma, a diferença entre um “software proprietário” e um SL é a sua liberdade de ação e de manipulação da programação. Os usuários podem modificar seus códigos de acordo com suas necessidades e podem utilizá-lo com liberdade para suas necessidades. O SL tem autor, portanto, mas sua autoria está desprovida de direitos autorais, já que há um tipo de “doação” à sociedade. Portanto, não é um “software proprietário”. Seu autor entra numa espécie de lista de autores, que serão aqueles que posteriormente manipularão a obra - é um software elaborado por várias mãos. Dessa lógica sai uma noção primordial para o entendimento do SL: ele pertence à humanidade e não a uma pessoa, grupo ou *software-house*.

No âmbito da educação é fundamental a discussão sobre uso e potencialidades do software livre tendo em vista os aspectos da liberdade, criação e fomento à produção coletiva. Sendo assim, propõe-se o presente curso.

UNIVERSIDADE ABERTA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 2005

Figura 13: Folder Frente Curso UA



DESTINATÁRIOS

- ✦ Formadores que pretendam vir a elaborar, conceber e dinamizar Cursos Online.
- ✦ O Curso assume essencialmente a natureza de um Curso de Formação Contínua

OBJECTIVOS

- ✦ Reflectir sobre o software livre e sua relação com a educação e a inclusão digital.
- ✦ Demonstrar e possibilitar experimentações com as potencialidades e possibilidades do uso de software livre em Educação
- ✦ Utilizar plataformas de software livre e avaliá-las.



SÍNTESE DO PROGRAMA

1. O que é o Software Livre

- 1.1. Breve histórico
- 1.2. Pressupostos Filosóficos: inclusão digital e software livre
- 1.3 Diferenças entre tipos de softwares
- 1.4. Direitos autorais e legislação

2. Exemplos de aplicativos e softwares desenvolvidos com ferramentas livres na área educacional

- 2.1 AVENCCA e Teleduc
- 2.2 ForChat, Equitext e Cartola

3. Discussões finais

ORGANIZAÇÃO DO CURSO

- ✦ No ambiente AVENCCA será disponibilizado com antecedência material relativo a cada módulo de forma aberta, sem restrição temporal. A interação será realizada no ForChat a fim de que cada aluno possa externalizar seus pontos de vista sobre o material lido anteriormente bem como construir diálogos com o grupo.
- ✦ Cada atividade proposta tem um tempo de realização inicialmente planejado, porém o mesmo poderá ser alterado conforme a produção e interesse do grupo (formadores e/ou formandos).
- ✦ A partir do módulo 2 serão feitas incursões nas ferramentas e softwares apresentados.
- ✦ O módulo 3 propõe a análise crítica do uso das ferramentas apresentadas durante o curso, bem como, outras considerações que possam vir à tona.

AValiação

- ✦ Construção de um Portfólio em que são disponibilizadas as reflexões de cada formando sobre todas as actividades realizadas.
- ✦ Participação nos grupos de trabalho colectivo.
- ✦ Por fim, no ambiente deverão ser colocadas as reflexões dos formandos sobre

Figura 14: Folder Interior Curso UA



PRÉ- REQUISITOS

- ✦ Não existem pré-requisitos formais, apenas competências básicas no uso da Internet.
- ✦ Além da língua portuguesa serão utilizados textos em inglês e espanhol.

CONTACTOS

- ✦ Secretaria do DCE - Departamento de Ciências da Educação

DURAÇÃO:

- ✦ De 04 de Janeiro a 26 de Fevereiro de 2005

SESSÕES PRESENCIAIS:

- ✦ 08 de janeiro—14h - 17 h
- ✦ 26 de fevereiro—14h - 17 h

CARGA DE TRABALHO (ESTIMADA) POR SEMANA:

- ✦ 06 horas



Figura 15: Folder Verso Curso UA

Como resultado do pré-teste não houve qualquer modificação do questionário aqui apresentado, houve apenas ajustes na formulação de questões (melhorar a formulação da pergunta), porém o conteúdo de todas manteve-se intacto.

Após a realização do pré-teste aplicado no curso apresentado acima, foi realizada a aplicação do instrumento que é analisada no presente capítulo. Essa aplicação permitiu os ajustes para a confecção final do instrumento que foi aplicado nos laboratórios realizados no Brasil, na URI, nos últimos encontros presenciais, ou seja, no último dia de atividade de cada curso é que foi aplicado o instrumento. Vale ressaltar que os participantes desse dia são os alunos concluintes dos cursos, portanto, só foi aplicado àqueles que, de fato, passaram por todo o curso e realizaram todas as etapas e atividades propostas.

A apresentação dos resultados foi em porcentagens simples. Nesse caso, para a análise, quando há a constatação acima de 50% de uma determinada questão é porque este é o resultado da maioria (ou positivo) e abaixo de 50% apresenta um resultado não satisfatório (ou negativo). Assim, o resultado obtido parte das categorias de maioria e minoria e quer dizer que quando uma questão obtém mais de 50% é porque representa uma avaliação onde o sentimento da maioria é estabelecido.

Como propósito da tese, só se alongará nas reflexões pertinentes ao tema. Questões como identificação (perguntas 1, 2, 3, 4, 5 e 17) e sobre o curso não serão analisadas neste texto, porém seus resultados estarão no corpo. O propósito da existência no instrumento desse tipo de perguntas está ligado às situações que, obviamente, podem conceder alguma avaliação mais profunda do tema “presença social” ao realizar cruzamentos de acordo com os interesses do pesquisador, bem como, o retorno aos organizadores dos cursos sobre seu trabalho realizado. Afinal, pensa o autor, já que se aplicará um questionário aos alunos dos cursos, por que não aproveitá-lo e realizar outros tipos de levantamentos?

Determinadas questões fora do tema poderão aparecer para ilustrar alguma situação que o autor ache pertinente chamar a atenção. Por outro lado, os resultados das questões 20, 21, 22, 24, 25, 26a até 26m, 27, 29, 30, 31, 32, 38, 39 e 40, se referem diretamente à presença social e terão um tratamento maior na análise. Mas, todas as questões passarão por explicações sobre as formulações e direcionamentos que elas foram destinadas, ou seja, para que serve cada questão ou conjunto de questões, onde e quais os porquês dela ter sido inserida no instrumento de coleta de dados.

Optou-se em gráficos ao invés de tabelas para facilitar a visualização, mas as porcentagens estão contidas em cada parte representativa deles.

Durante a explicação dos motivos e funcionamentos de cada questão (item 5.1 O instrumento) preferiu-se deixar os resultados dos laboratórios para criar uma situação de visualização prévia dos resultados obtidos, facilitando ao leitor a compreensão dos enunciados apresentados.

As questões 41, 42 e 43 foram questões abertas e aqui se colocou cada uma das respostas obtidas no instrumento aplicado. Optou-se, inclusive, em deixar as questões não respondidas pelos membros dos cursos. Porém, esse momento do questionário tem como serventia dar subsídios a mais para o pesquisador na procura de suas respostas. Por serem livres, podem ajudar a elucidar alguma falha do instrumento ou na sua aplicação. Altos índices de respostas não respondidas não possibilitam muitos questionamentos já que é usual a compreensão que em métodos quantitativos quando há perguntas abertas o número de respostas tende a ser menor do que as questões fechadas, pois muitas das vezes, o que o respondente pretende colocar já foi adicionado por ele nas questões anteriores.

Como na introdução desse capítulo, as análises mais específicas sobre a presença social é que serão efetivadas, pois o objetivo da tese é identificar traços de presença social por parte dos membros de um curso online e o questionário em si, como um método capaz de perceber essa presença. A avaliação dos laboratórios no tocante aos resultados obtidos sobre o curso em geral não têm uma serventia direta à tese, portanto, seus resultados não estarão presentes.

5.1 O instrumento

O instrumento de coleta foi dividido em duas partes: uma quantitativa (questões fechadas) e uma qualitativa (questões abertas). Abaixo a apresentação e os resultados de cada uma das questões nos três cursos realizados no Brasil, chamados doravante Intensivo, Curso 1 e Curso 2. Ressalta-se que, no cabeçalho de cada gráfico, consta o número da questão relativa ao questionário.

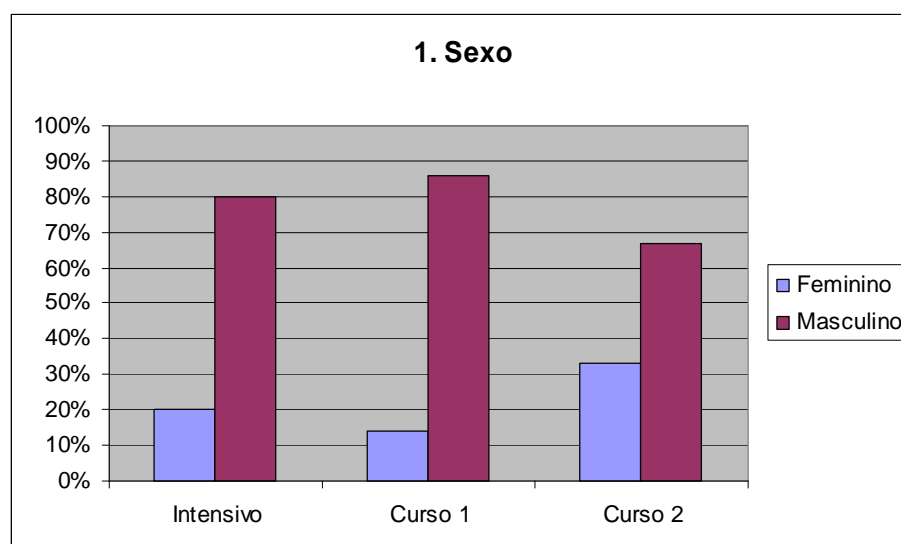


Gráfico 1: Sexo

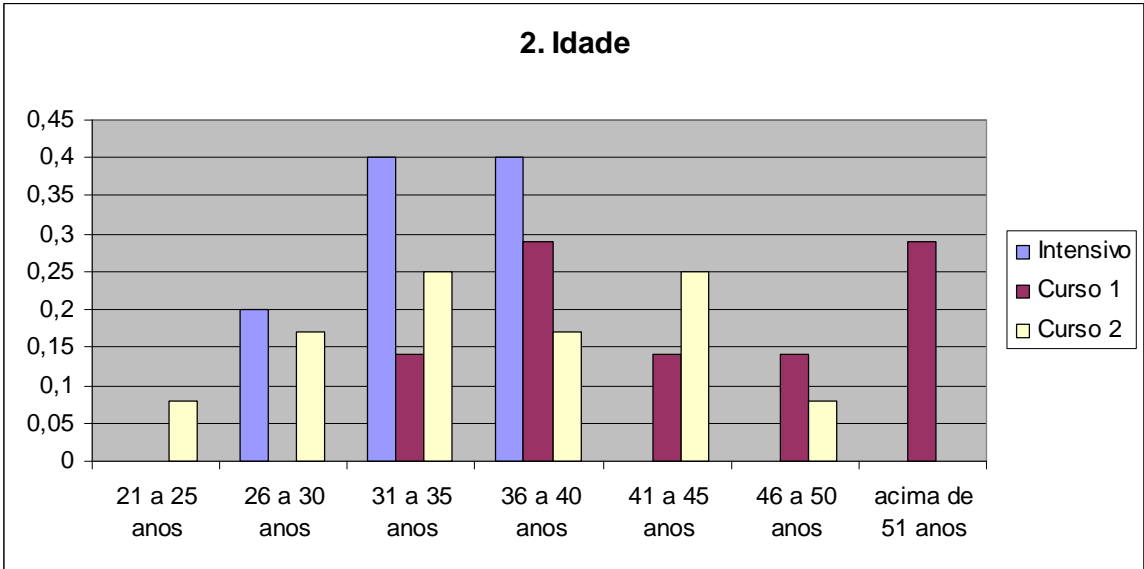


Gráfico 2: Idade

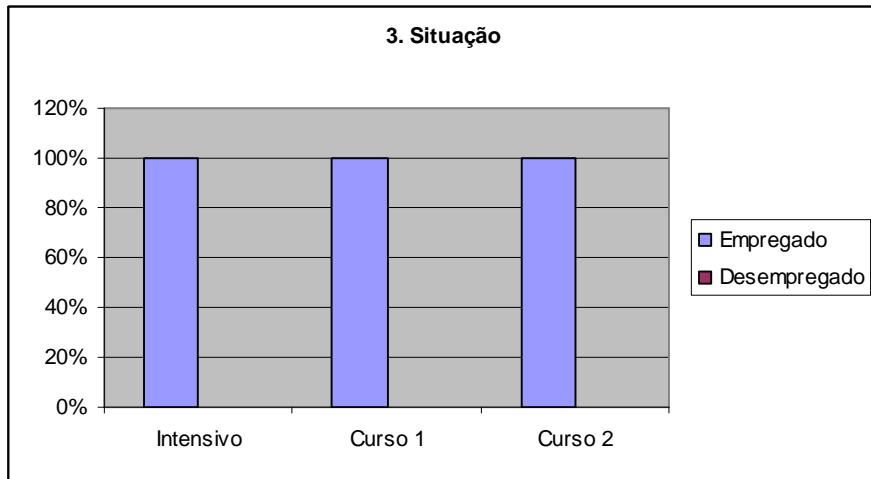


Gráfico 3: Situação

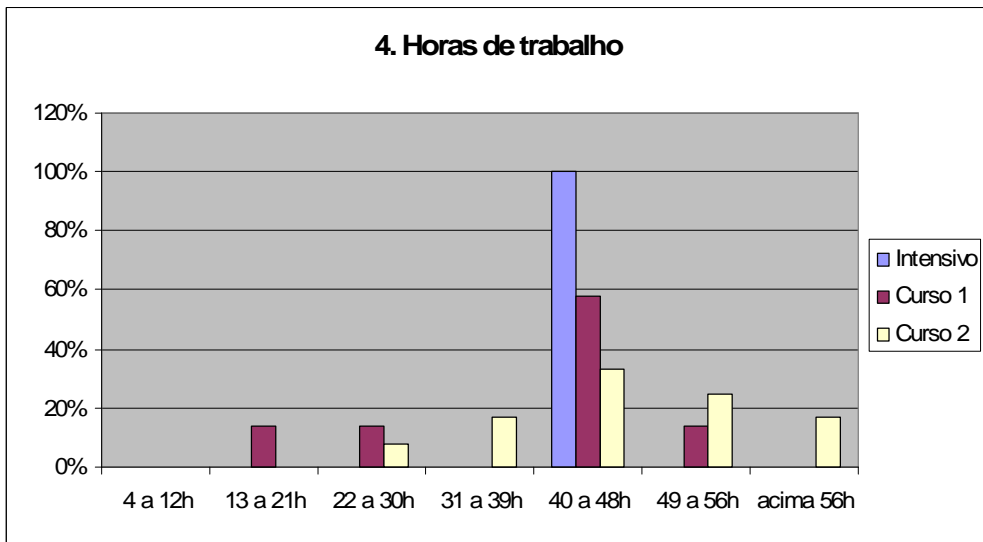


Gráfico 4: Horas de trabalho

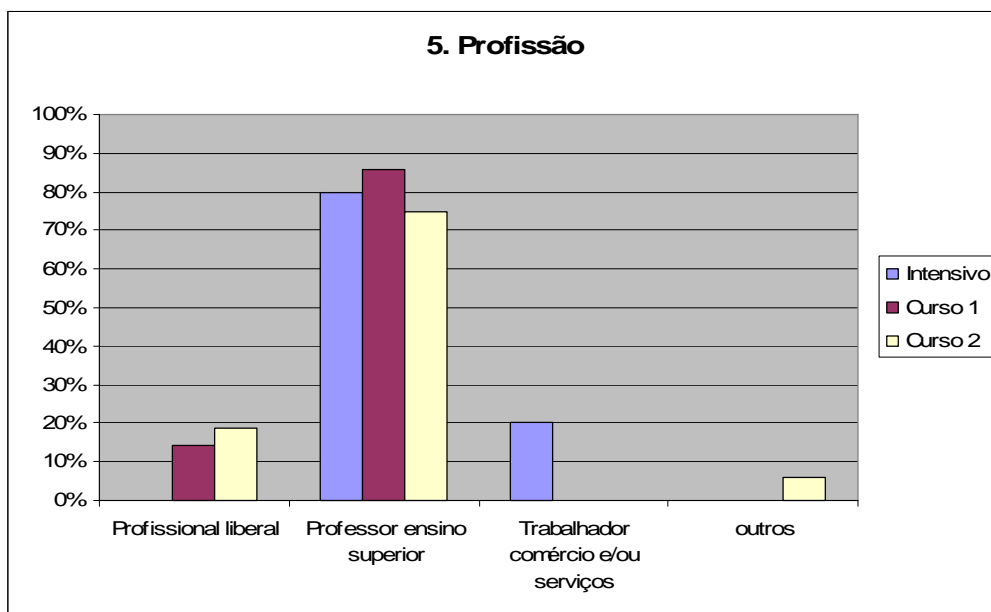


Gráfico 5: Profissão

As questões de 1 a 5 são questões de identificação dos membros dos cursos. Servem para termos uma idéia de quem está participando e quais são as características da turma. Elas permitem cruzamentos importantes, pois pode, por exemplo, verificar sobre graus de ganhos extras em informática entre os homens e entre as mulheres, como também, entre sujeitos da faixa etária X, Y ou Z. Dessa forma, as questões de identificação nos permitem inúmeras possibilidades de levantamentos de dados e suas serventias.

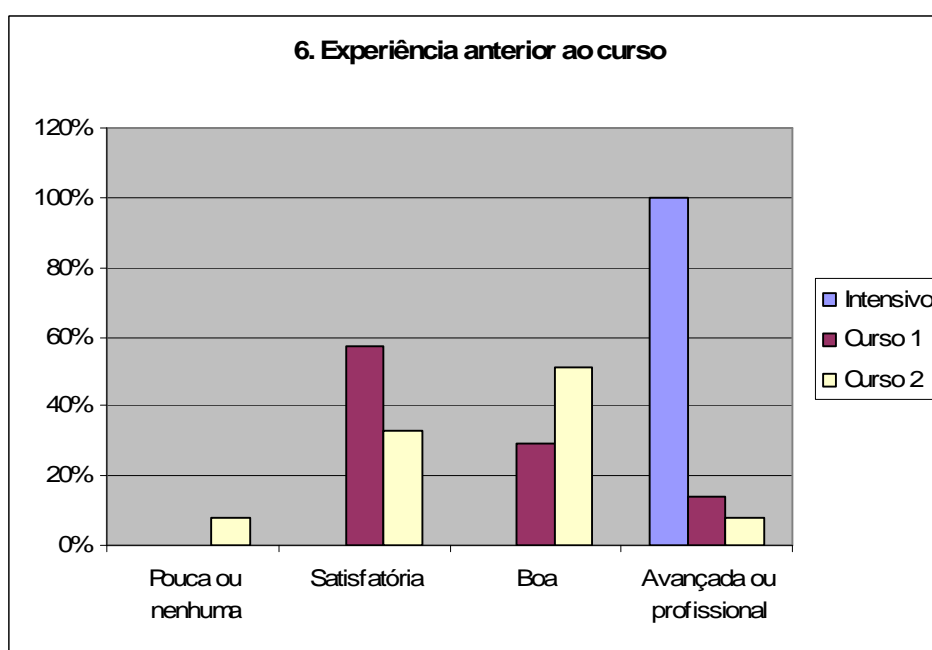


Gráfico 6: Experiência anterior

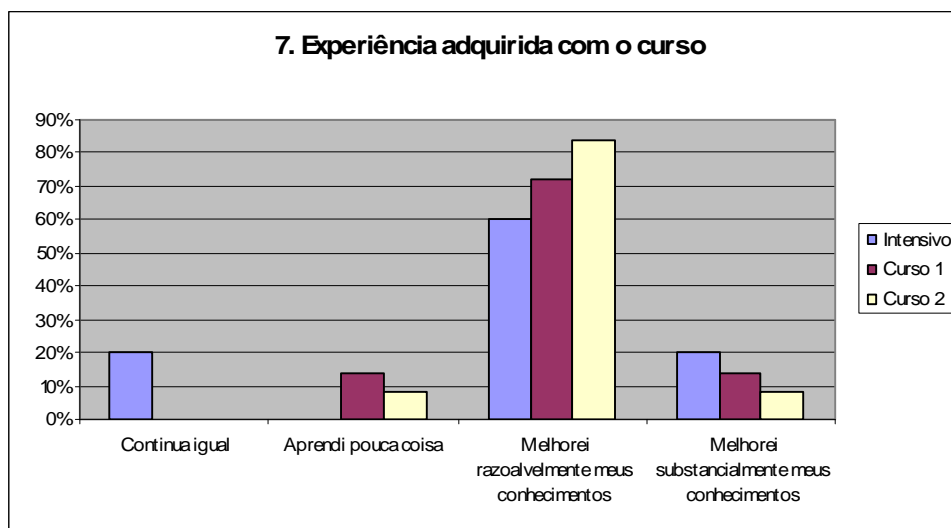


Gráfico 7: Experiência adquirida

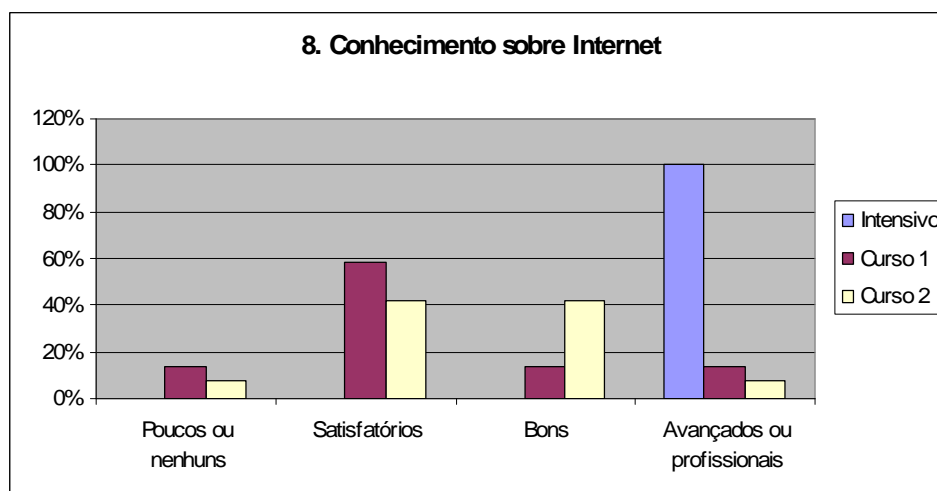


Gráfico 8: Internet

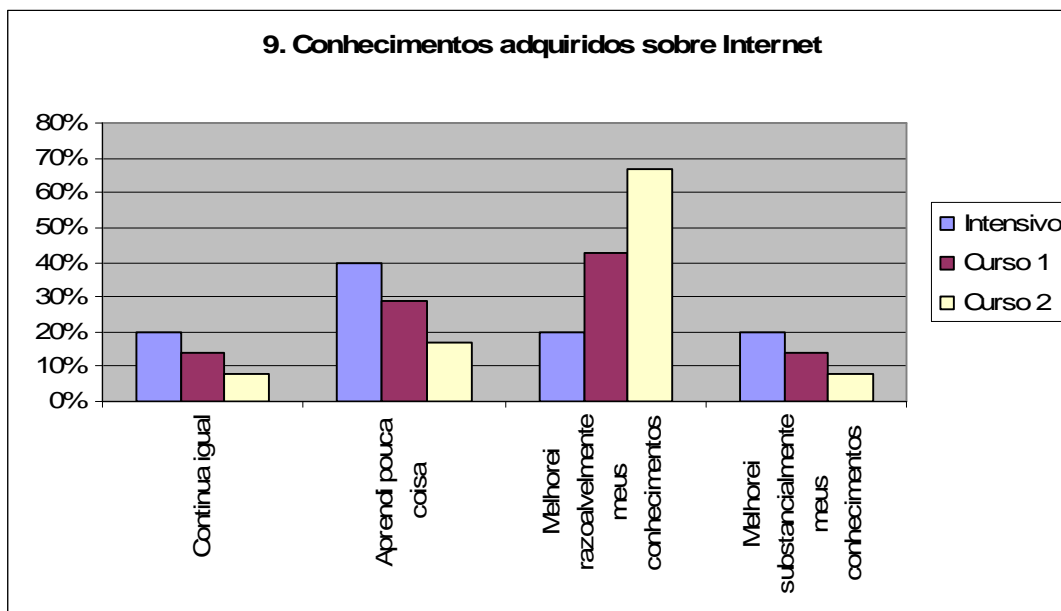


Gráfico 9: Conhecimento adquirido

É importante ressaltar na questão 7 que, nos três cursos, houve ganhos indiretos à formação proposta, já que em todos os gráficos há a presença maciça de melhoria nos conhecimentos de informática. Dessa forma, consegue-se mensurar os chamados “ganhos extras” dos cursos. Em cursos online onde o conhecimento em informática é normalmente maior que em outros tipos e modalidades de ensino, perceber que houve, de fato, um ganho extra é fator importante para a defesa desse tipo de ensino.

Assim, o mesmo fenômeno que ocorreu na questão 7 relativo a ganhos em conhecimentos em informática aconteceu com a internet, particularmente nos cursos 2 e 3.

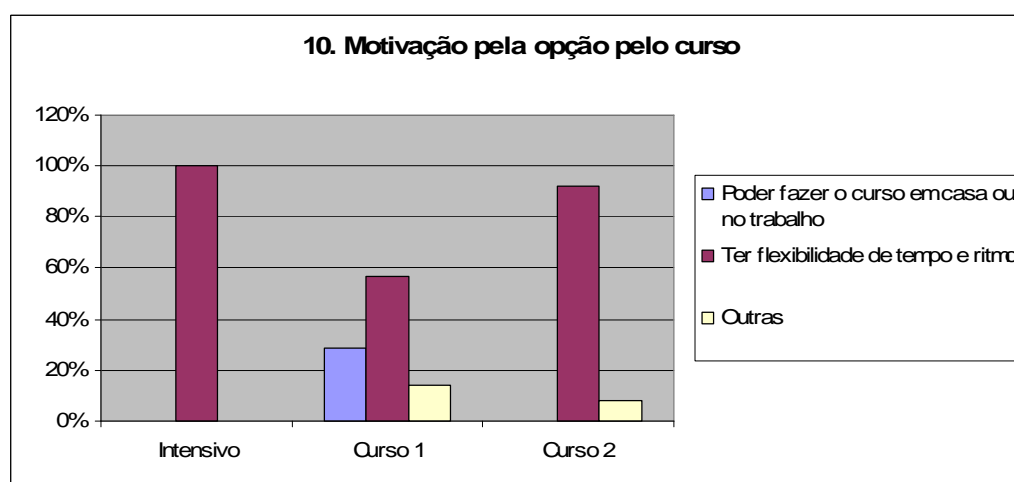


Gráfico 10: Motivação

A questão da flexibilidade do tempo e ritmo é algo, visto aqui, muito importante quando se opta em fazer um curso a distância. O tema dessa questão está muito ligado às teorias que permeiam a EAD online.

Na tese, se faz a defesa de que essa modalidade de ensino é muito articulada com as características dos dias de hoje, portanto, os resultados obtidos nada mais são do que uma indicação de que o caminho teórico está em sintonia com os desejos e percepções de mundo dos membros do curso.

É possível que esses resultados possam aparecer com graus diferentes de causas de motivação, pois tudo vai depender do quanto os sujeitos envolvidos conseguem compreender o mundo em sua volta.

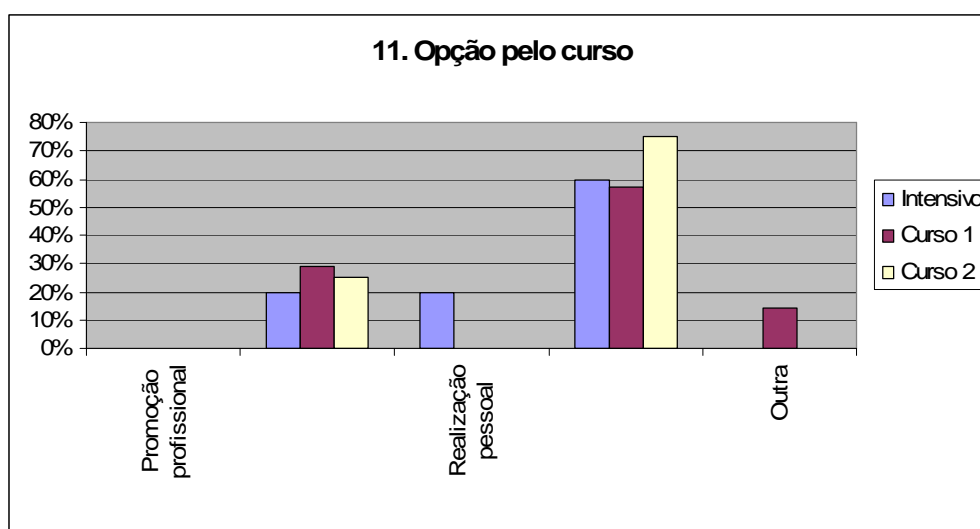


Gráfico 11: Opção pelo curso

Essa resposta é muito íntima da realidade da clientela dos cursos propostos, portanto, podem se diferenciar de grupo de alunos para grupo de alunos, porém, a inserção desse tipo de questão está ligada não só a conhecer a turma que fez o curso como também às teorias da EAD online como referenciadas na análise da questão 10.

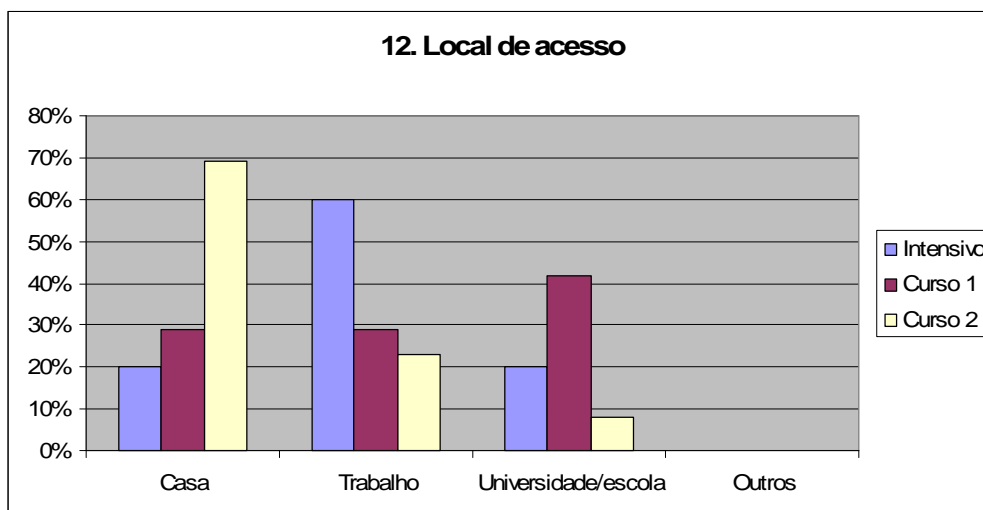


Gráfico 12: Local

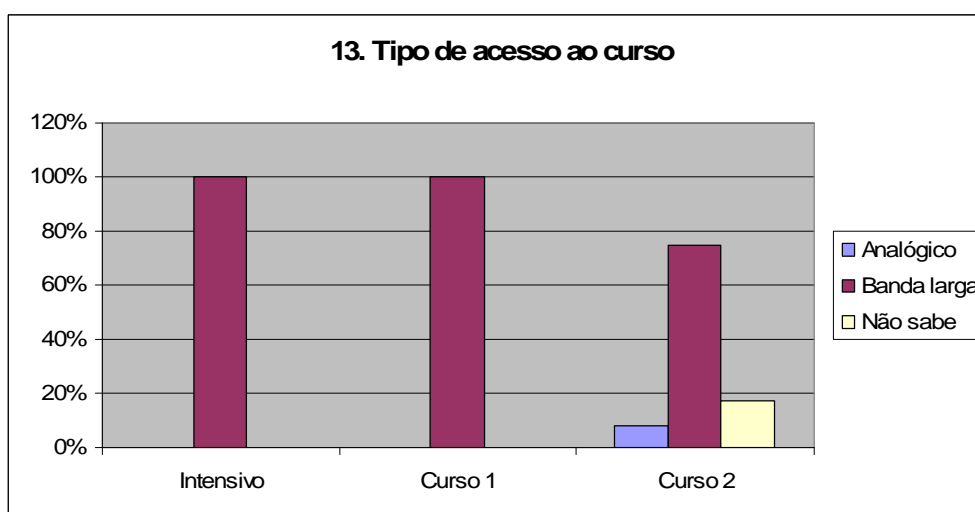


Gráfico 13: Tipo de acesso

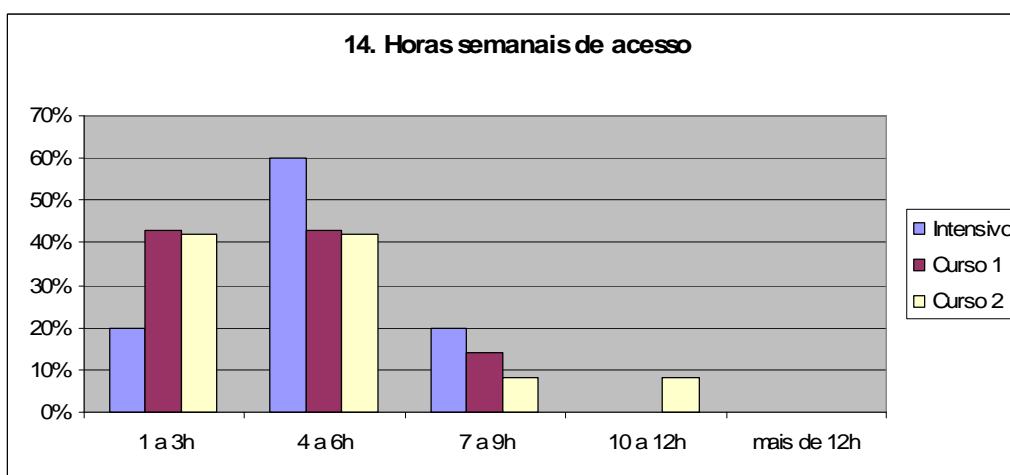


Gráfico 14: Horas de acesso

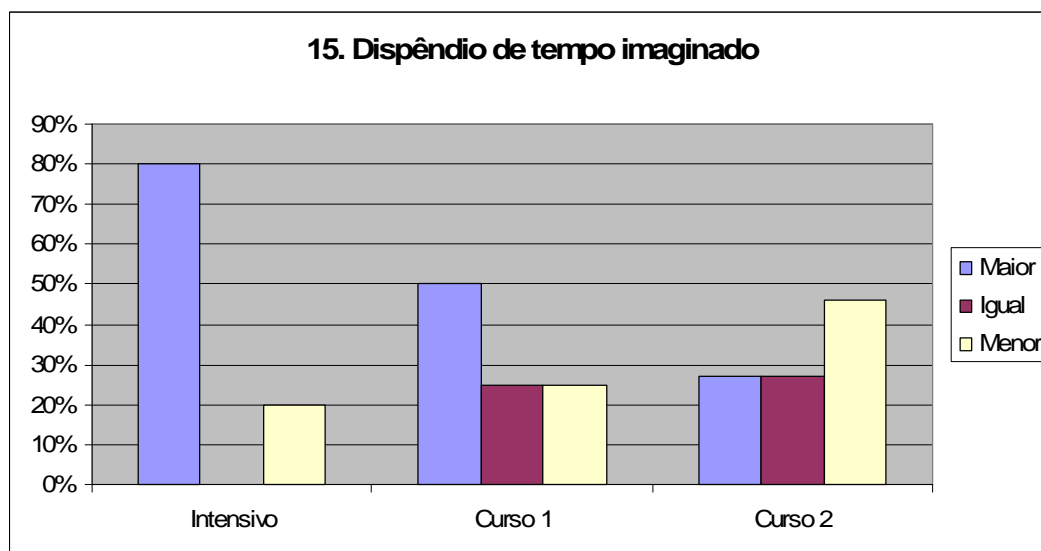


Gráfico 15: Relação tempo imaginado e investido

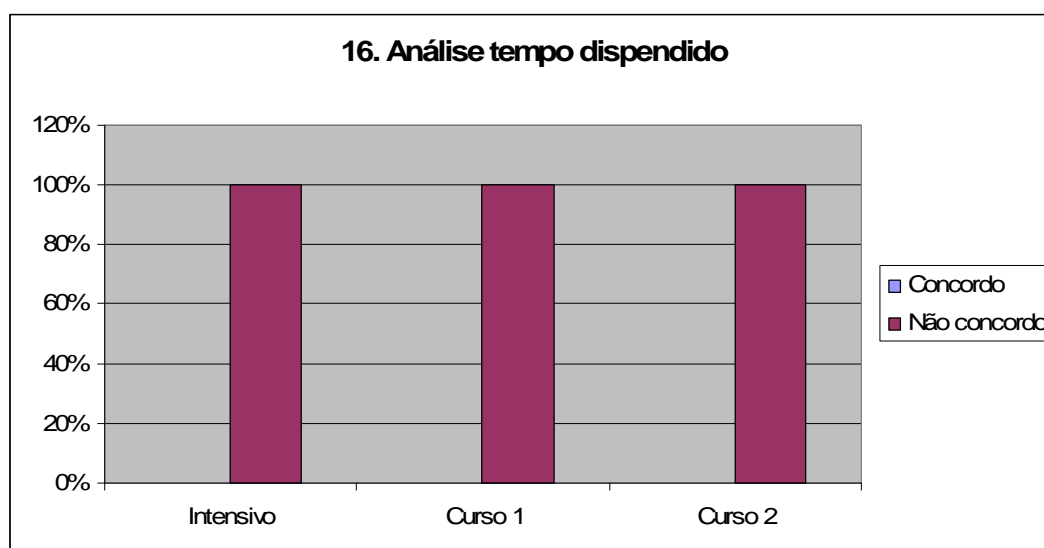


Gráfico 16: Análise tempo

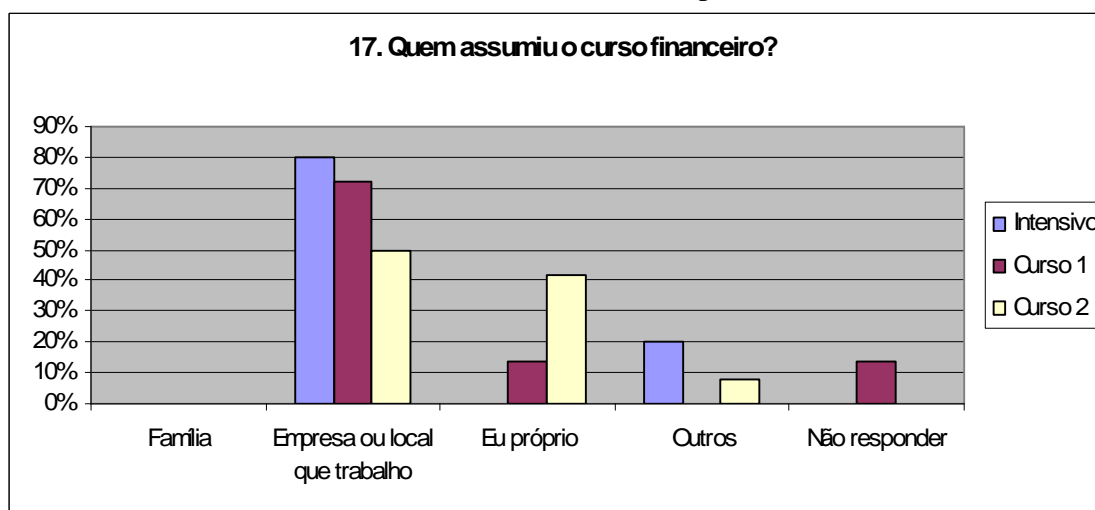


Gráfico 17: Custos

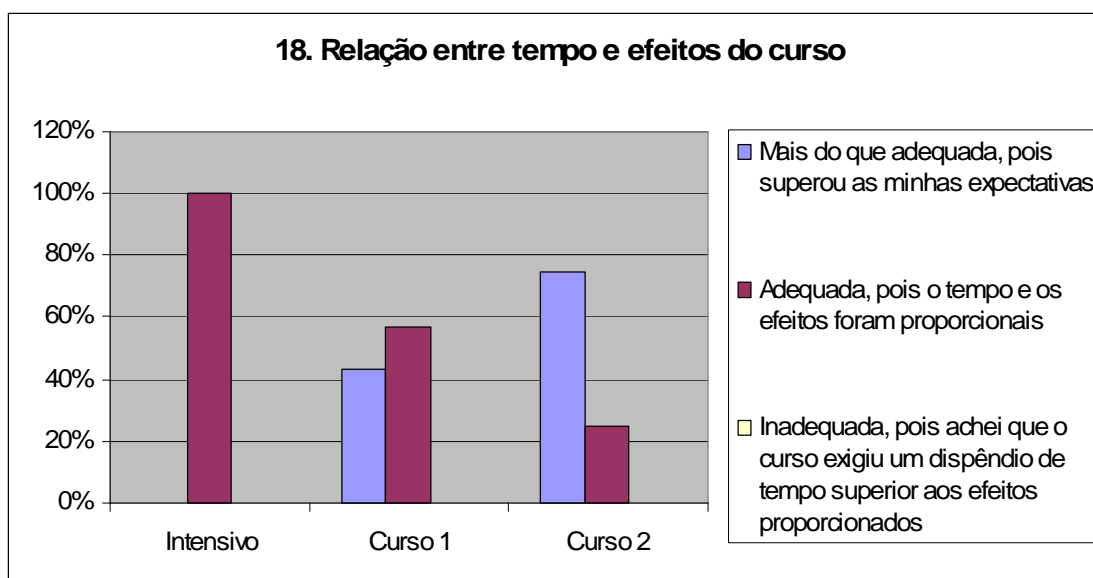


Gráfico 18: Tempo X efeitos

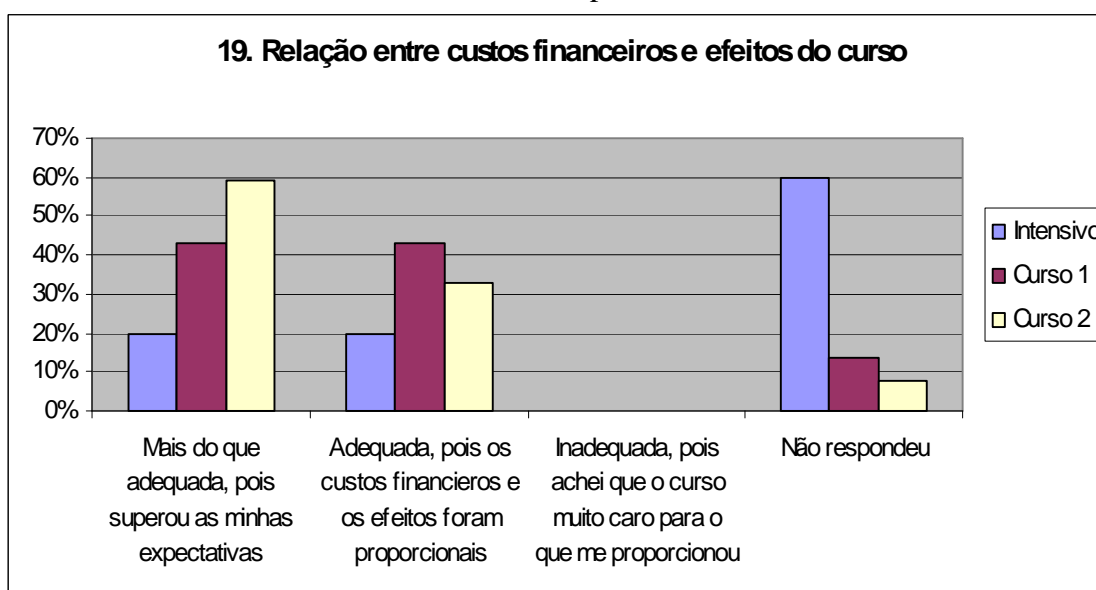


Gráfico 19: Custos X efeitos

As questões 12 a 19 são também questões relativas às formas como o curso foi projetado e como ele foi realizado pelos alunos.

Mas um fato importante é analisar a qualidade da internet que o respondente usou no momento de realizar as entradas no ambiente e como foram arquitetados os diferentes materiais e ferramentas do curso. Sabe-se que ferramentas pesadas e materiais de difícil acesso ou não amigáveis, bem como, uma internet de má qualidade podem influenciar no sucesso de um curso, como também, na percepção dos membros no que tange seu sentimento de presença e de interação. Assim, quando se avalia as questões apresentadas nos itens 12 a 19 não está apenas criando avaliações específicas sobre cada pergunta, mas também, auxilia

na verificação da presença social, já que esses fatores interferem no manejo e no seu caminhar durante o curso.

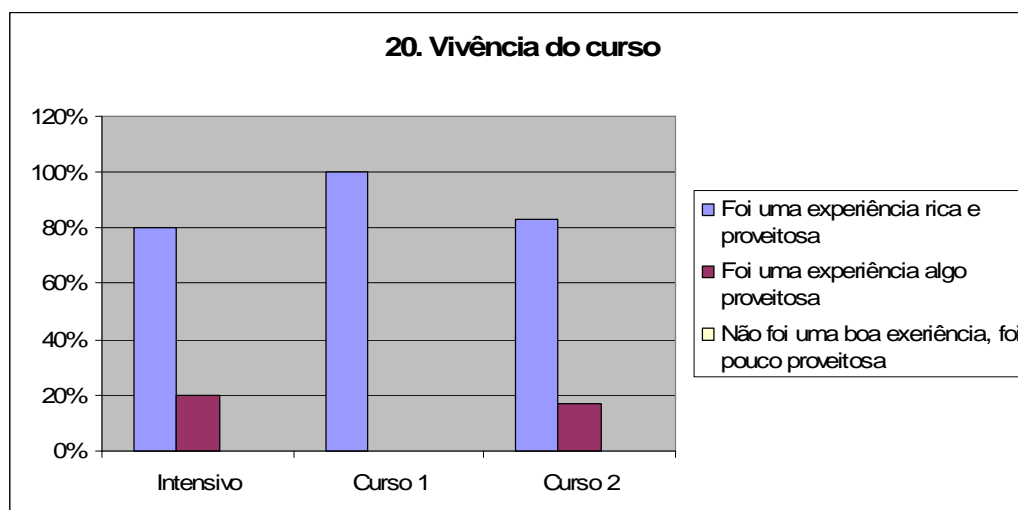


Gráfico 20: Vivência

A questão da experiência que os alunos passaram no curso é um fator que deve ser bem avaliado. Quando se diz que a experiência foi rica e proveitosa, pode-se analisar que houve fator de satisfação por parte dos respondentes. Essa satisfação está ligada ao todo do curso e não apenas a partes. Isso quer dizer que tanto a modalidade do curso (ser a distância) quanto seus conteúdos e estratégias de ensino foram fatores positivos para os concluintes. E, obviamente, como nas questões 12 a 19, avaliar esses fatores é também auxiliar na verificação do grau de presença social no AVA. E verificando os três cursos percebe-se claramente que em todos houve respostas positivas à experiência passada. Isso quer dizer que nos 3 casos a vivência no curso, de fato existiu, indicando uma maior percepção dos acontecimentos surgidos durante as etapas em que passaram juntos e, nestes casos, as vivências foram ricas e proveitosas, o que indica que o curso obteve um bom grau de satisfação por parte de seus membros

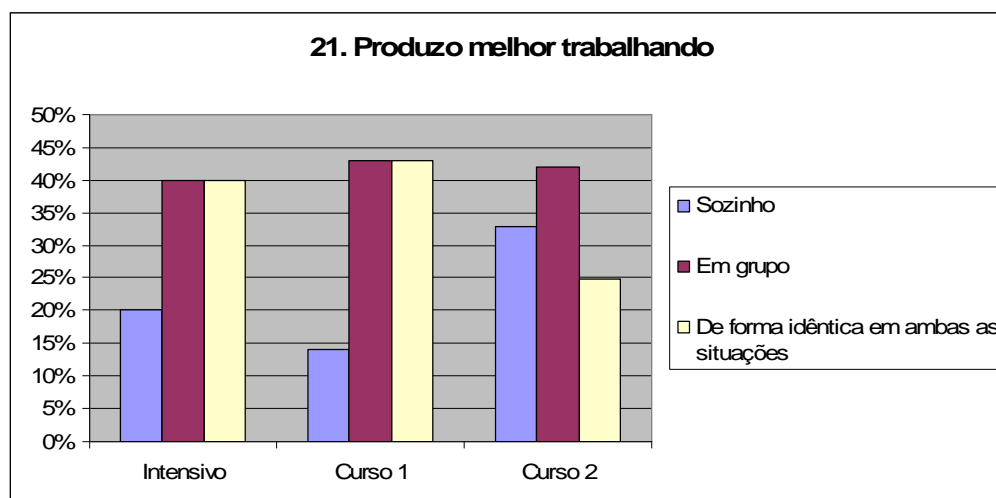


Gráfico 21: Produção

A questão 21 é muito importante, ela deveria ser uma questão inquirida no início do curso, pois ela pode ajudar nas estratégias de ensino que o curso pretende realizar. E estratégia de ensino é diretamente relacionado à presença de ensino. A presença de ensino refere-se ao grau com que o professor concebe, planeja e facilita a aprendizagem na comunidade. Esta é composta por três categorias, nomeadamente: concepção (design) e organização, facilitação do discurso e ensino direto.

Nessa questão os alunos apresentam como preferem produzir: sozinhos ou em grupo. Nos 3 cursos, demonstrou-se que o menor grau de preferência é na produção isolada, porém, ao dizerem que em ambas as situações eles podem produzir, acabam por afirmar que não há uma preferência, mas sim uma tendência à produção grupal.

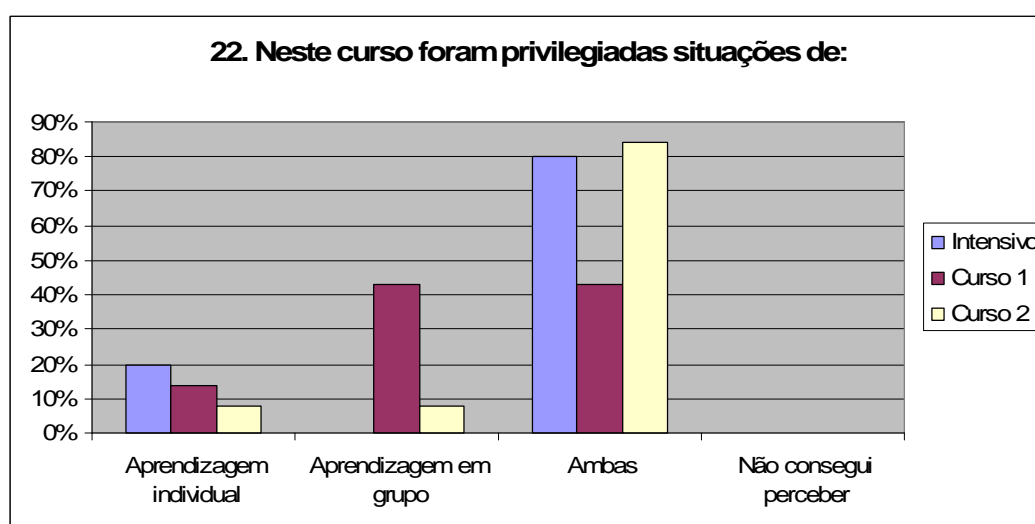


Gráfico 22: Aprendizagem individual X em grupo

É importante salientar, a partir dos resultados obtidos, que a estratégia metodológica do curso, calcada na construção coletiva do conhecimento, foi percebida pelos participantes. Esse fato demonstra que é plenamente possível avaliar, com o uso do instrumento, se as estratégias de ensino são ou não absorvidas e compreendidas pelos alunos. Nesse caso, percebe-se claramente que houve compreensão do fato.

Essa questão 22 é muito relevante, pois observando os gráficos compreende-se que os membros dos cursos souberam avaliar e perceber as estratégias de ensino no que tange à aprendizagem coletiva ou individual. E é particularmente importante, pois comprova que há uma avaliação por parte dos alunos sobre as estratégias de ensino focadas no indivíduo ou no grupo. Se ao confrontar o modelo pedagógico organizado pelos responsáveis do curso com esse resultado, fica muito evidente que o questionário permite que os alunos localizem essas estratégias.

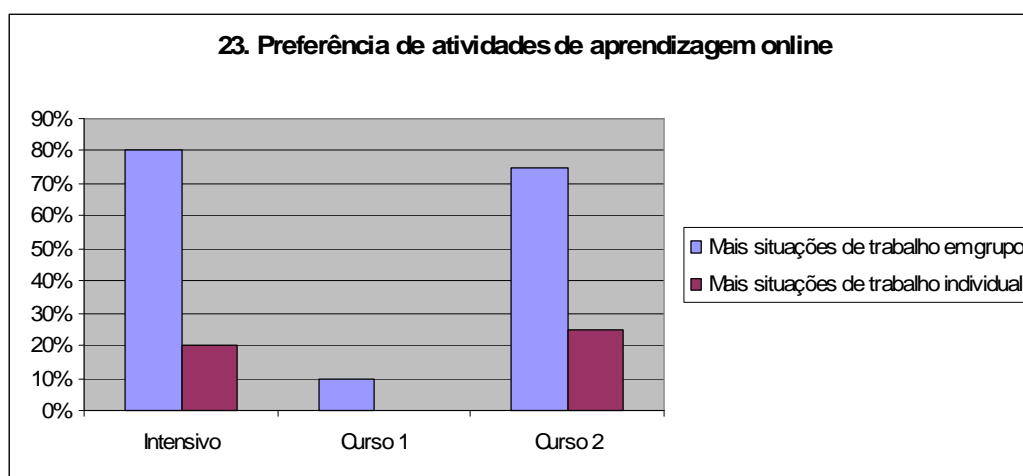


Gráfico 23: Grupo X individual

Assim como na questão 21, a de número 23 está muito ligada às estratégias de ensino e à presença de ensino.

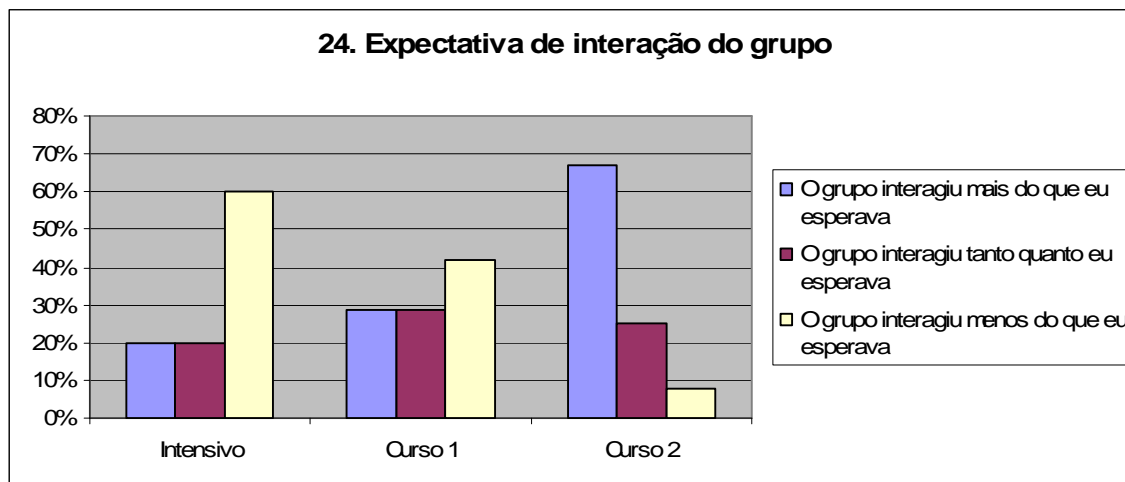


Gráfico 24: Expectativa

Quanto à expectativa do grau de interação do grupo, percebe-se diferenças substanciais entre os 3 cursos. Essas diferenças estão ligadas aos graus de intimidade e conhecimento dos participantes nas situações extra-curso e o que se esperava no seu desenrolar.

A resposta mais salutar e interessante é que, justamente, no curso 2, onde houve participantes que não se conheciam antes presencialmente, apontou-se para uma interação dos membros maior do que esses esperavam. Isso pode ser analisado no princípio de que o conhecimento presencial prévio dos membros não é fator preponderante na interação durante um curso a distância. Assim, pensar que o fato dos membros de um curso a distância serem conhecidos entre si antes da realização de um curso culminará numa interação mais profunda não é, segundo os dados, uma situação imperativa.

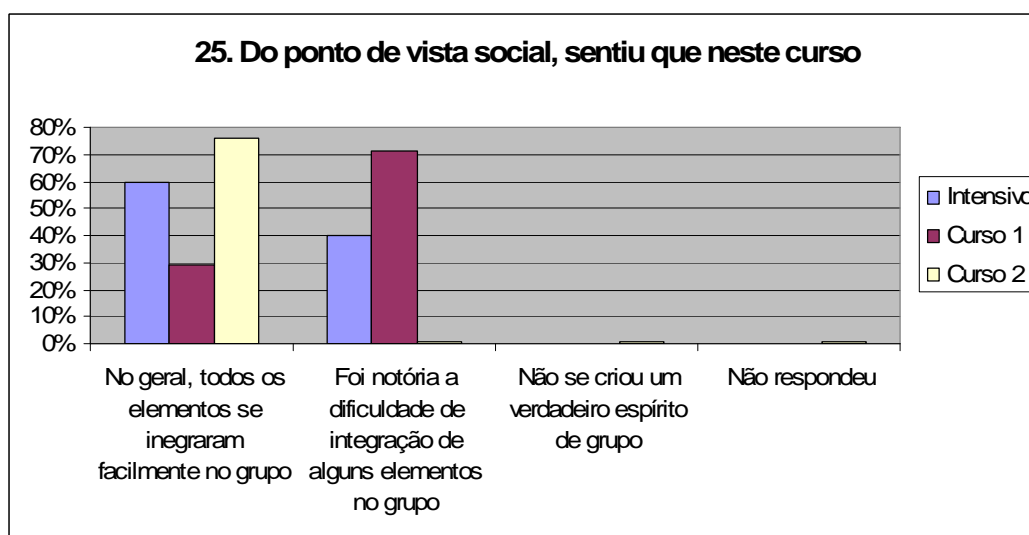


Gráfico 25: Social

A percepção da integração social dos membros nos faz refletir ao observar os gráficos apresentados: é plenamente possível para os participantes perceberem o grau de integração dos seus colegas. Portanto, a percepção do outro e do seu grau de integração ocorre em ambientes virtuais. Isso quer dizer que não é necessário o “ver” ou “ouvir” o outro, como numa sala presencial, para se compreender a integração social, pois, no ensino online, em ambientes virtuais que contenham ferramentas e estratégias de ensino propícias para a interação, a integração entre os membros é plenamente possível de ser observada pelos participantes.

A questão 24 é ligada à expectativa que os membros dos cursos têm sobre ele no quesito interação antes de começarem nos cursos. Cruzando a 24 com a 25 é possível perceber se essa expectativa foi alcançada ou não. Importante apontar que esse questionário foi aplicado ao final do curso, portanto, as respostas da questão 25 podem ser avaliadas como resultados das análises que os alunos realizam sobre a qualidade, as regras, formulações e etc. dos cursos que fizeram. Neste caso, percebe-se que a maioria conseguiu perceber os graus de dificuldades na interação entre seus membros, inclusive, conseguiram apontar seus resultados, já que em nenhum dos 3 casos houve incidência relevante em respostas “não respondeu”.

Questão 26: São apresentadas abaixo algumas afirmações. Por favor, assinale em cada uma delas “CONCORDO” ou “DISCORDO” (com um “X”), tendo em consideração a sua vivência neste curso

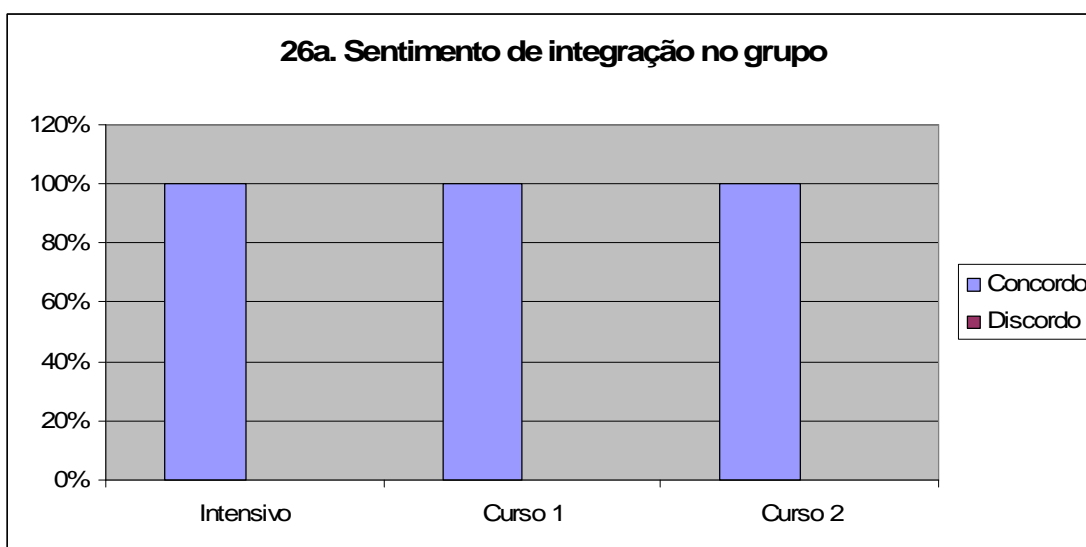


Gráfico 26: Integração

Na questão 26 A percebe-se que a organização do curso conseguiu criar situações de integração excepcionais entre seus membros e, no que se refere ao questionário foi possível verificar a sensação de integração dos seus membros.

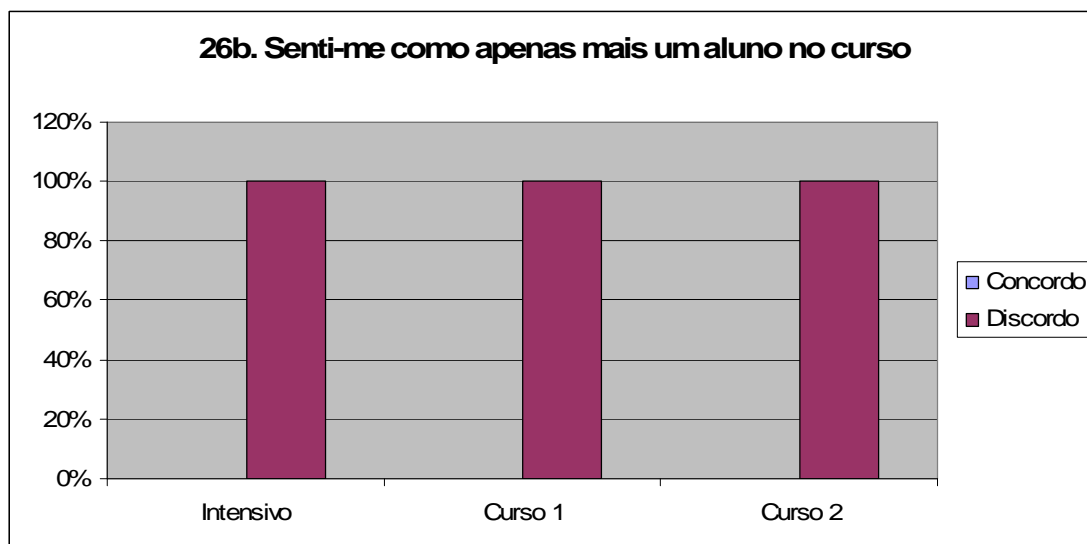


Gráfico 27: Sentimentos

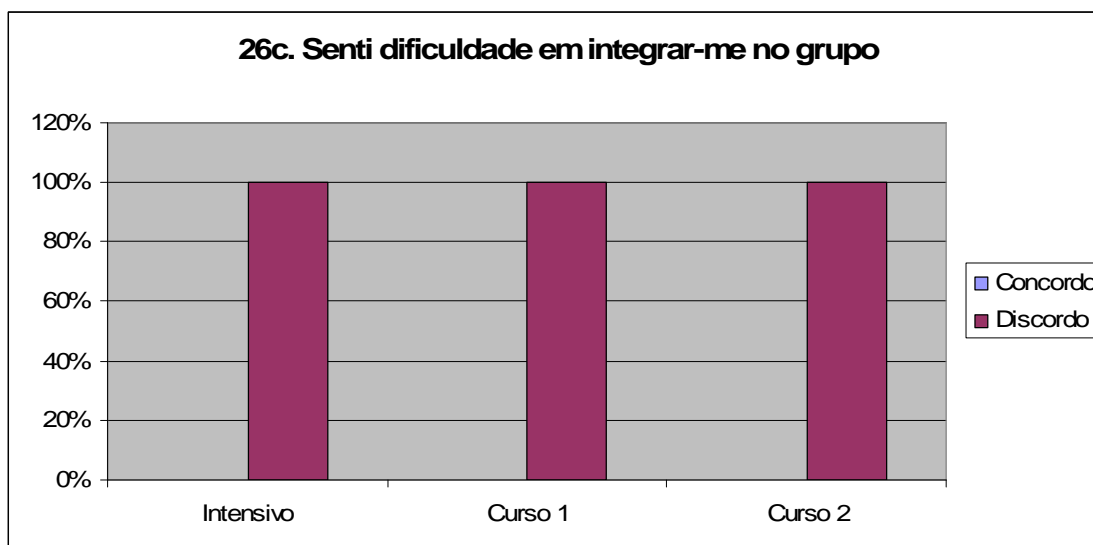


Gráfico 28: Dificuldade

Como na questão 25, cursos e ambientes organizados com as estratégias propostas podem, a partir do instrumento de pesquisa, perceber a aceitação e integração dos sujeitos na educação online. Os resultados obtidos nos 3 cursos apontam para um sentimento de pertença, porém, esses resultados servem mais para os organizadores dos cursos avaliarem suas estratégias do que para a tese. Aqui, o interessante é avaliar a preponderância do instrumento como algo possível de se coletar a presença num AVA e, nesse caso, cruzando as questões 26 A e B faz-se totalmente possível essa coleta, pois ambas as questões afirmam serem verdadeiras as respostas, pois não houve discordância entre elas.

As questões 26B e C apenas servem para confirmar os resultados da 26A e nesse caso obteve resposta esperada com a desejada para verificar a eficácia do instrumento no que se refere à integração e aceitação nos cursos

A questão 26 C enquadra-se nas mesmas características das questões 26 A e B. E, realizando cruzamento entre as três, não há existência de áreas conflituosas. As 3 questões falam por si só e cada uma afirma a resposta dada anteriormente. Realizar cruzamentos desse nível é salutar, pois dá mais segurança aos resultados coletados.

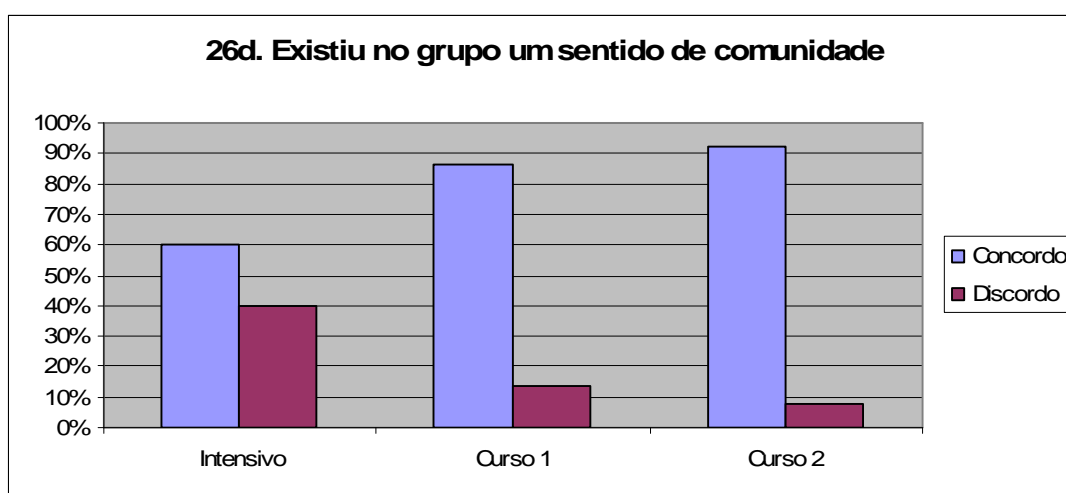


Gráfico 29: Comunidade

Observa-se que nos 3 cursos houve a afirmação da existência de sentimento de comunidade no decorrer das atividades. Se nas questões 26 A,B e C existisse maiores graus de respostas negativas quanto à integração e/ou aceitação nos membros nos grupos, muito provavelmente haveria de aparecer na questão 26D um conjunto, também, superior de respostas negativas. Portanto, o questionário consegue juntando todas essas questões avaliar a percepção da integração por parte dos seus respondentes.

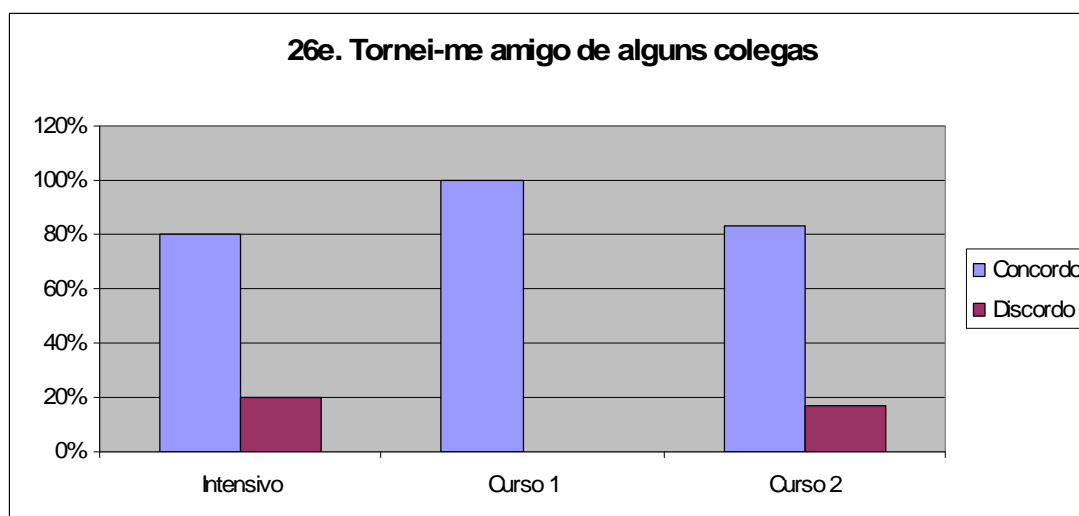


Gráfico 30: Amizade

A questão 26 E vai ao encontro da lógica da 26 D. Mas vai além, procura-se com ela verificar o grau de coleguismo durante o curso. Se houvesse verificado nas questões anteriores a não existência de sentimentos coletivos positivos e quanto à integração negativos, a tendência seria não existir possibilidades de coleguismo nos cursos. Nesses casos, o questionário demonstrou ser bem eficiente na coleta desse tipo de dado.

O sentimento de comunidade, profundamente discutido no capítulo 1, é para a presença social muito importante. Sentir-se presente é sentir-se incluído no ambiente. Seja qual for o ambiente que esse humano está vivendo e seja qual for a forma de vida desse humano, ele precisará da profunda percepção de que sua vida é coletiva, ou seja, precisa perceber que é participante dessa vida e, compreender a presença de um sentido de comunidade num ambiente virtual faz com que ele compreenda a coletividade em que vive (ou que está participando).

Da mesma forma, o ato de tornar-se amigo só existe quando há graus de exposição da personalidade de cada participante. Só se torna amigo quando há empatia entre os sujeitos na relação e ela só pode existir quando é permitida pelo ambiente sua exposição.

Neste caso, as questões 26 D e E demonstram que o instrumento possibilita avaliar não apenas a vida coletiva como também a possibilidade do ato da amizade. E ele, cruzando as questões relacionadas acima, nos demonstra que as teorias sobre comunidade (onde a vida social é mais intensa e mais coletiva), muitas das vezes, está ligada ao ato de uma vida coletiva mais íntima e que pode fazer chegar a graus de amizade.

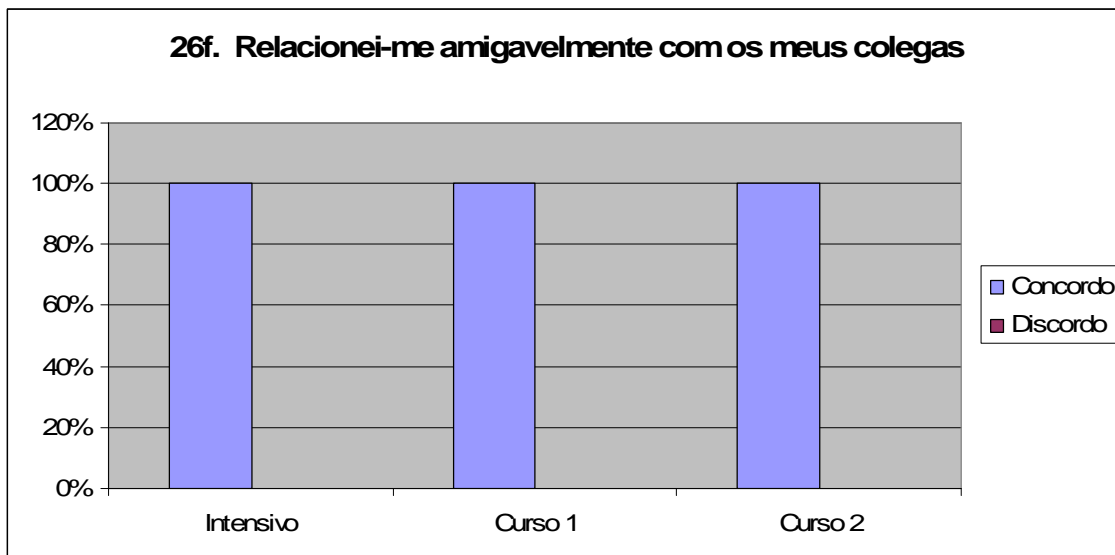


Gráfico 31: Relacionamento

A questão 26F está mais ligada às formas de tratamento. Relacionar-se amigavelmente é ter uma relação mais cordial com o resto dos membros do curso. Nesse caso, o instrumento demonstra como é possível verificar o grau de cordialidade no tratamento entre os participantes de um curso online e, de acordo com a teoria apresentada, a cordialidade é muito própria da vida comunitária, neste caso, quando se aponta que houve sentimento de vida comunitária e relações amigáveis no ambiente, demonstram que o questionário foi capaz de abstrair esse sentimento.

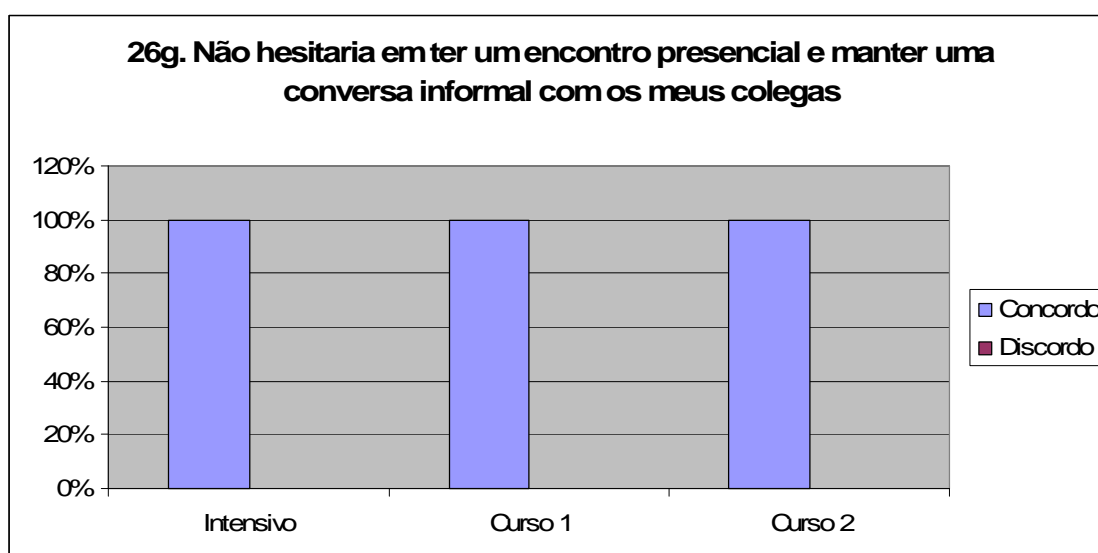


Gráfico 32: Contato

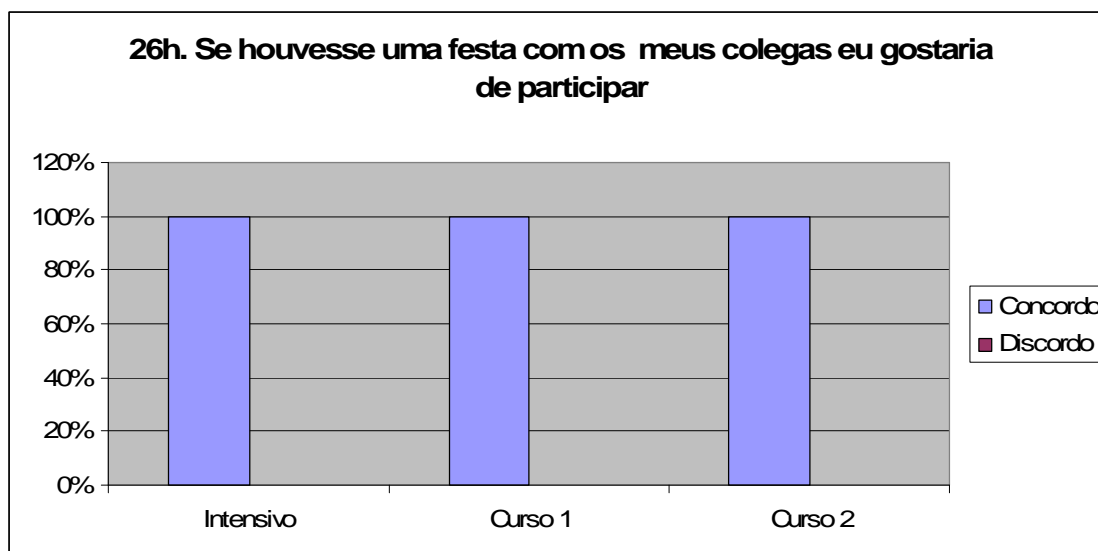


Gráfico 33: Festa

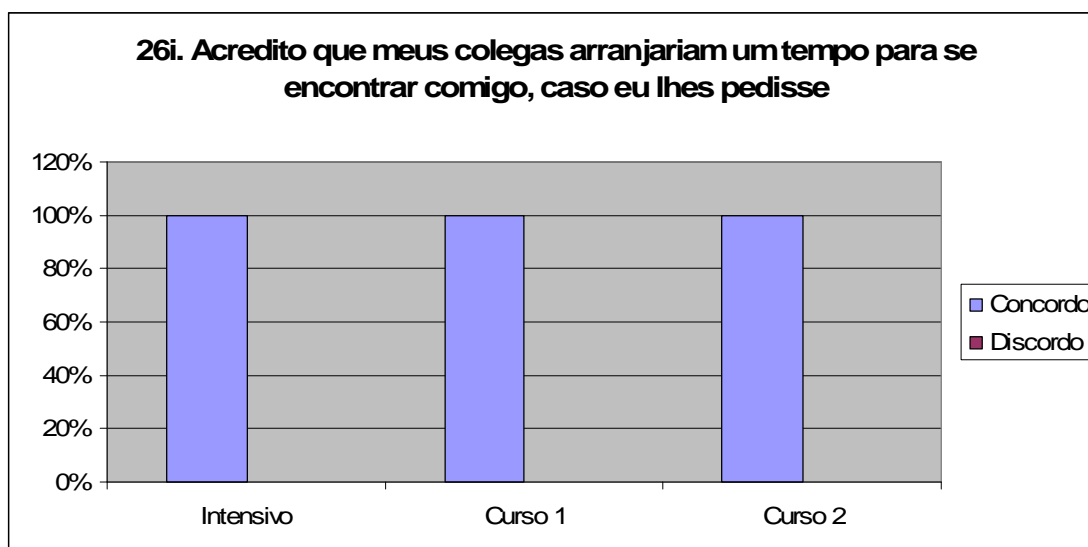


Gráfico 34: Encontro

As questões 26 G, H e I são muito interligadas, esse conjunto de questões fala sobre as possibilidades de encontro. Quando o questionário consegue nas 3 perguntas compreender respostas complementares e não antagônicas, é sinal que ele consegue avaliar esse tipo de sentimento.

As duas primeiras se referem a como o respondente se sente em relação a ultrapassar o limite do conhecimento virtual para o presencial e a questão I em como ele percebe seus colegas numa situação, também, de ultrapassagem da relação virtual para presencial.

Nesse caso, a presença de argumentos favoráveis para a consolidação de encontros presenciais só nos faz refletir sobre o quanto se sentem presentes os participantes de um curso nesses moldes. Se não houvesse essa sensação, muito provavelmente, os membros não estariam se sentindo presentes no ambiente.

A presença social refere-se à projeção individual dos participantes enquanto sujeitos tanto nos seus aspectos emocionais quanto sociais. Com isso, quando ele se projeta no ambiente e também consegue perceber a projeção do outro se faz consolidar a sua presença.

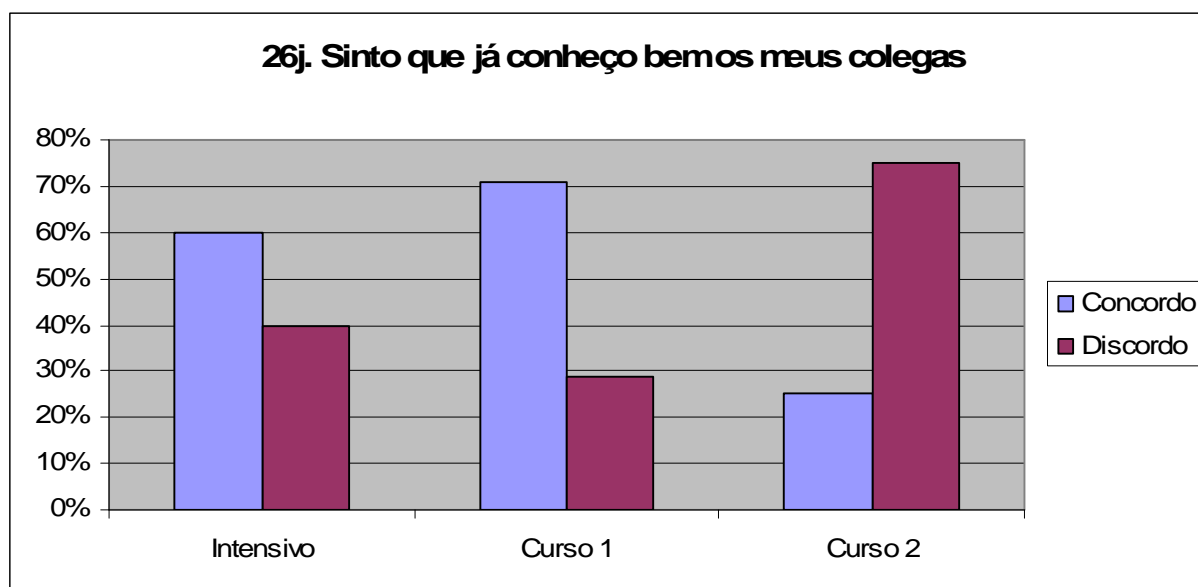


Gráfico 35: Conhecer

A questão 26 J se refere ao grau de conhecimento pessoal dos colegas. O resultado dessa questão pode ser diversificado de acordo com as inúmeras variações das características de cada curso. Cursos mais longos tendem a permitir uma maior mensuração desse fator, pois, à medida que os indivíduos vão se relacionando e se demonstrando mais, facilita aos outros participantes essa percepção e, nesse caso, percebe-se pela característica dos membros de cada curso que o tempo é muito importante para o conhecimento dos seus membros. Nas questões anteriores sobre integração e vida comunitária, em todos os cursos houve respostas positivas, mas no que tange o conhecimento dos colegas, as respostas variaram de acordo com as características de cada curso. O curso 2 foi justamente o curso onde os participantes menos se conheciam antes da experiência no AVA, portanto, é salutar a presença de respostas negativas, mas não conhecer o colega a fundo não é impedimento para uma vida coletiva cordial e comunitária.

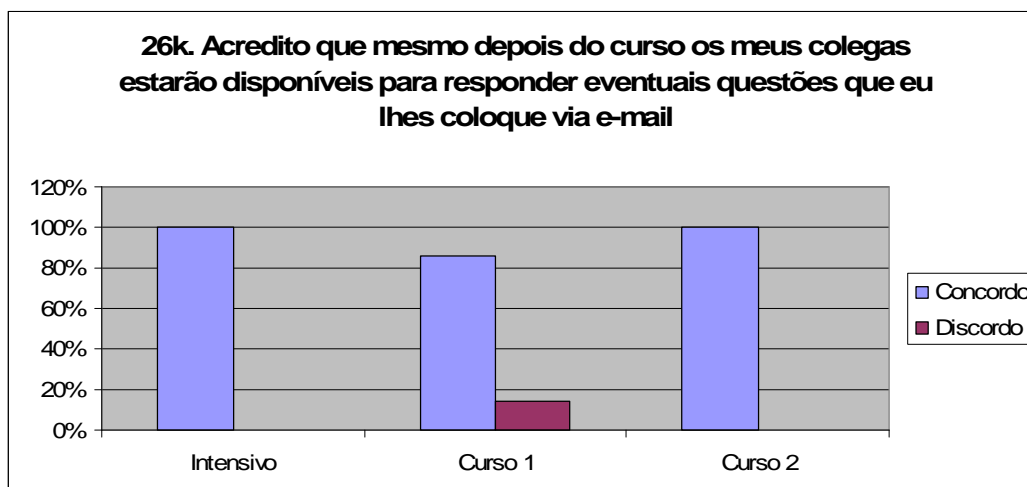


Gráfico 36: Disponibilidade

A questão 26J se refere ao conhecimento pessoal que cada membro do curso tem em relação ao outro, porém, a 26 K está mais ligada às questões 26 D e E. Aqui, o que se procura com o instrumento é avaliar como cada participante reconhece em seus colegas os distintos graus de ajuda. Nesse caso específico, é uma ajuda online. A questão 26 I é um pedido presencial. Nota-se, em todas estas, que os participantes conseguem compreender que o outro pode estar disponível para auxílio e para encontro, assim como, o próprio respondente se coloca a disposição.

Um fator importante é que o instrumento não especifica se o pedido de auxílio ou a motivação para um encontro é apenas para assuntos ligados ao curso (exceto a questão ligada a uma festa presencial – 26H). Portanto, em todos estes casos, podemos somar mais um fator importante para consolidar o sentimento de presença social no ambiente e a criação de algum tipo de vínculo entre os colegas online, já que a questão 26K fala de auxílios após o encerramento do curso.

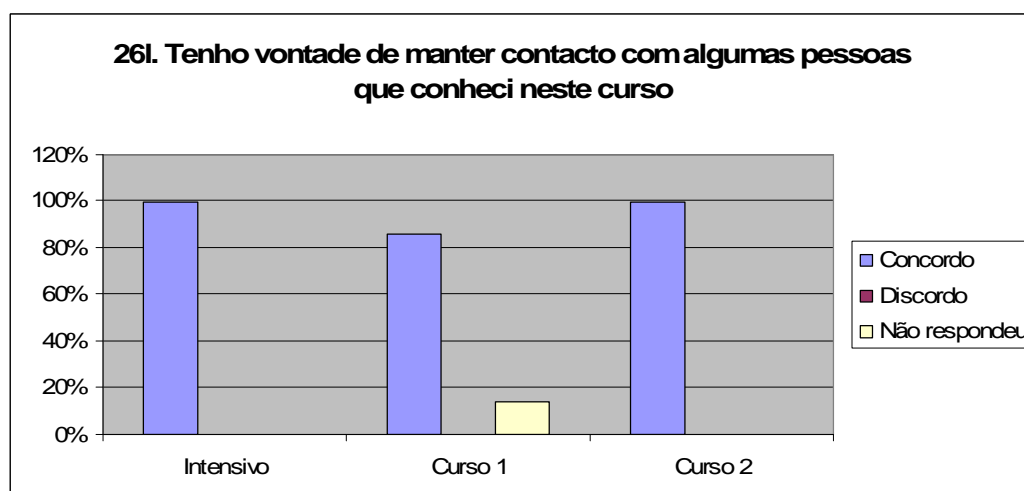


Gráfico 37: Contato

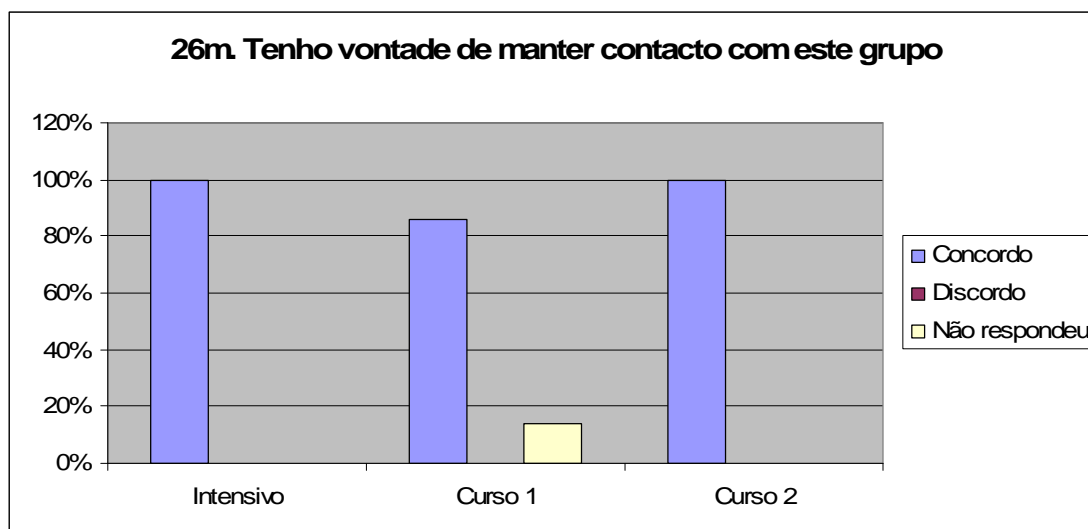


Gráfico 38: Contato com grupo

O conjunto de respostas 26 K, L e M versão sobre encontros extra-cursos. Neste caso, em todos os 3 cursos as respostas foram positivas quanto ao desejo desse tipo de encontro. Se houvesse alguma negativa em qualquer uma das 3 questões, elas deveriam aparecer na questão subsequente, pois são muito interligadas. Isso quer dizer que o questionário consegue captar o desejo desse tipo de sentimento.

E as questões 26 I, K, L e M falam de sensações pós-curso e de vontades relacionadas à manutenção das amizades surgidas ou consolidadas nos cursos. Quando, em todas estas, as respostas são mais positivas que negativas nos faz refletir que houve, de fato, sentimentos com valores importantes e marcantes e estes tendem a querer se perpetuar, alongar ou aprofundar. Portanto, quando se pergunta sobre o que fazer com os sentimentos após algum evento, está se perguntando sobre o quanto ele está sendo importante e marcante nesse momento vivido.

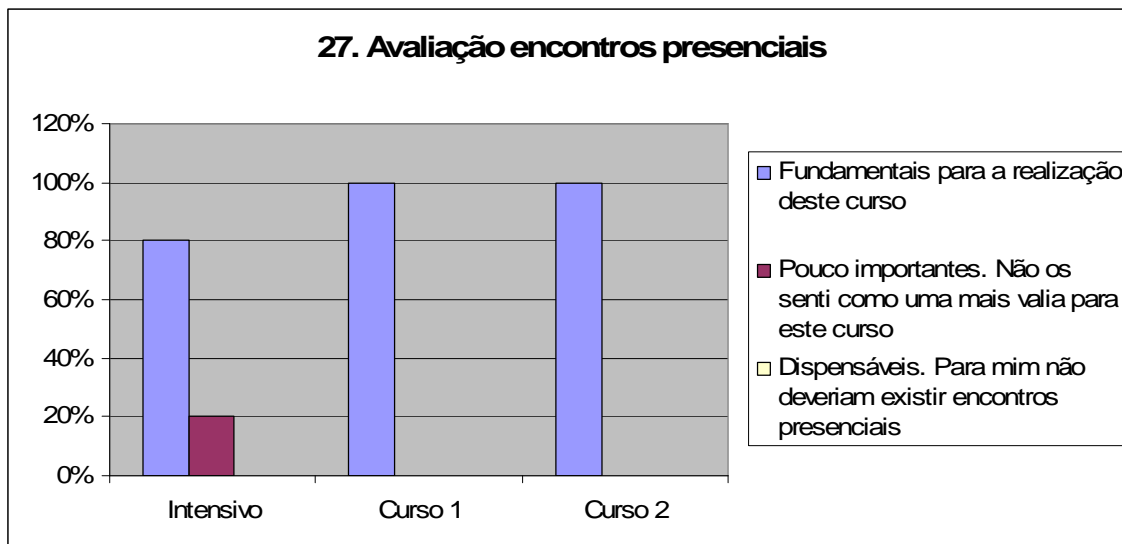


Gráfico 39: Presencial

Na questão 27 procura-se avaliar o grau de importância dos encontros presenciais. Pelo menos nos cursos oferecidos como laboratório, pode-se avaliar que eles foram importantes para o curso como um todo e que os membros acharam que sua existência é fundamental. Mas o instrumento, como organizado e arquitetado, não avalia os motivos que levam aos membros afirmarem a importância desses encontros. Para tal efeito, deve-se realizar outro tipo de inquérito.

A questão dos encontros presenciais pode dar muitas margens para avaliação, nesse caso, o importante é que o questionário consegue compreender qual o valor que os alunos deram a esse tipo de atividade no curso.

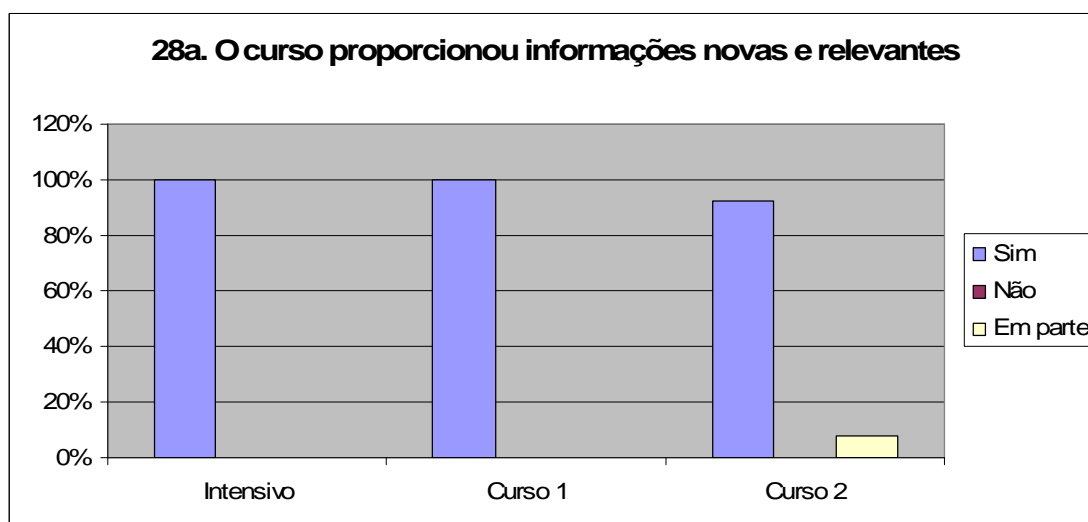


Gráfico 40: Informações

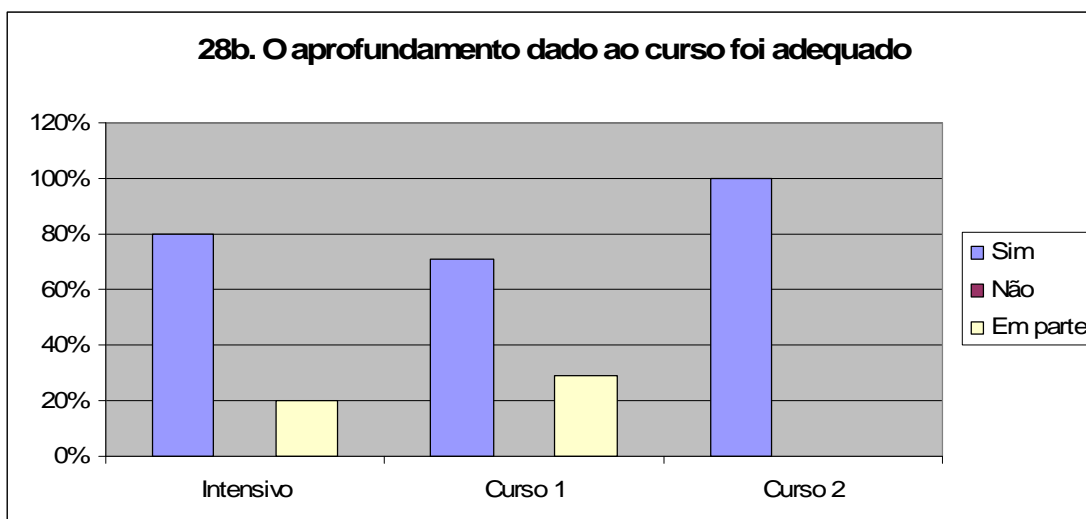


Gráfico 41: Aprofundamento

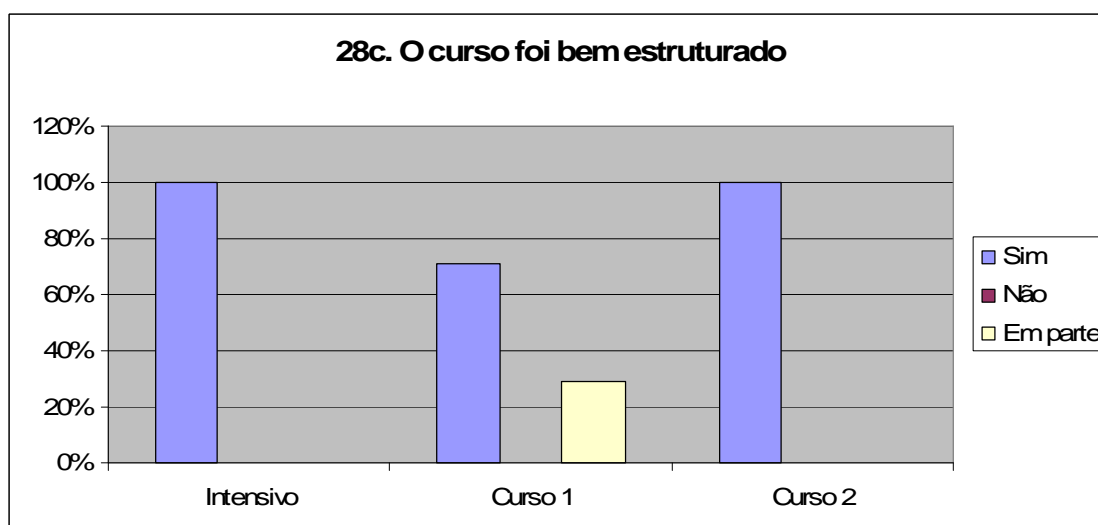


Gráfico 42: Estruturação

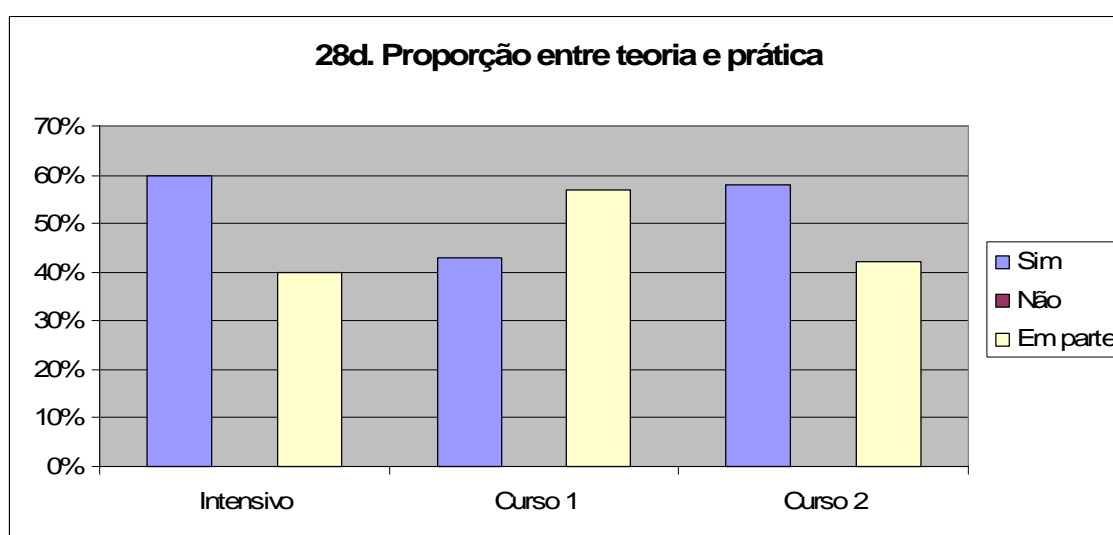


Gráfico 43: Teoria e prática

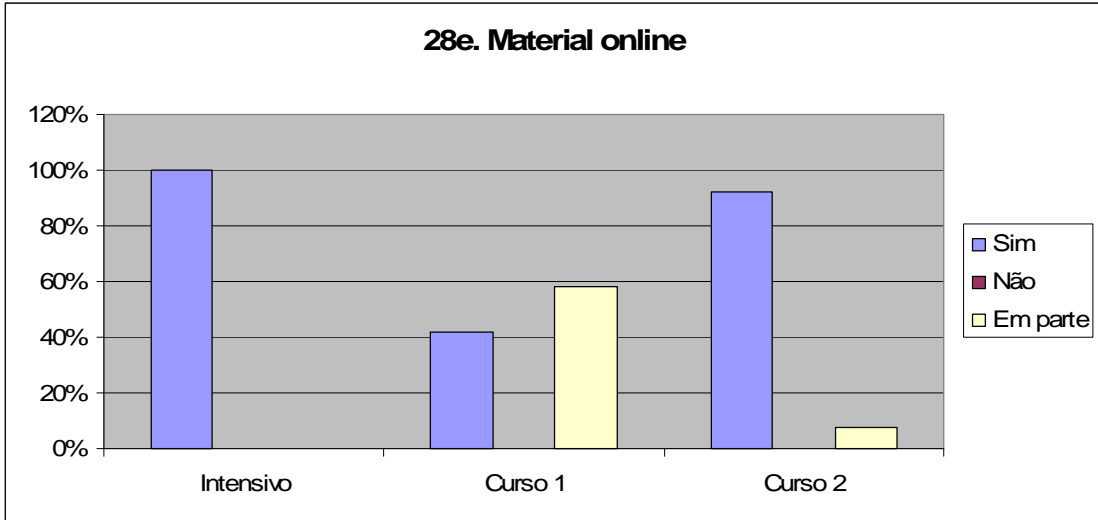


Gráfico 44: Material

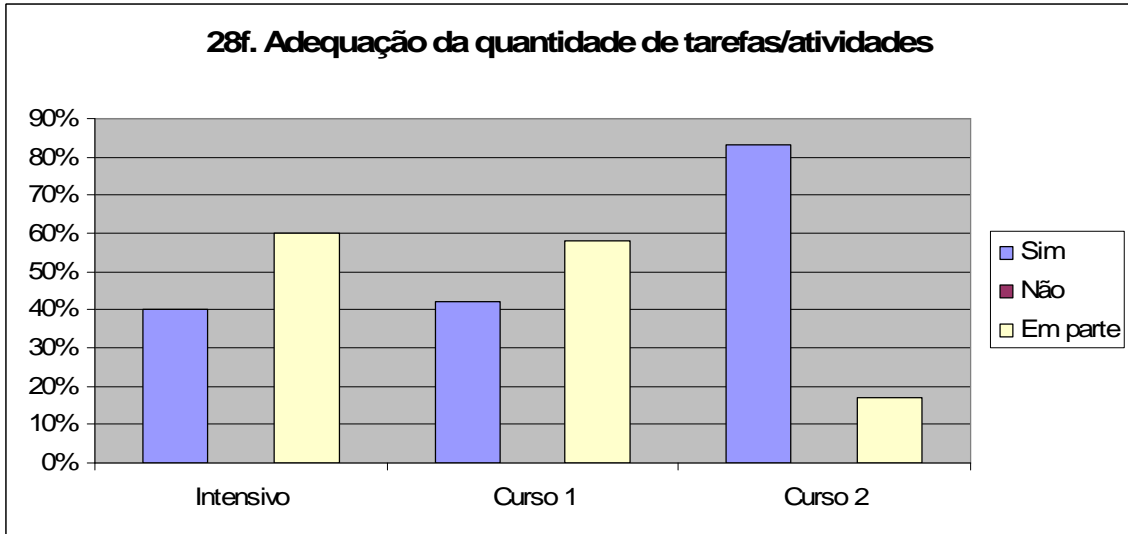


Gráfico 45: Atividades X quantidade

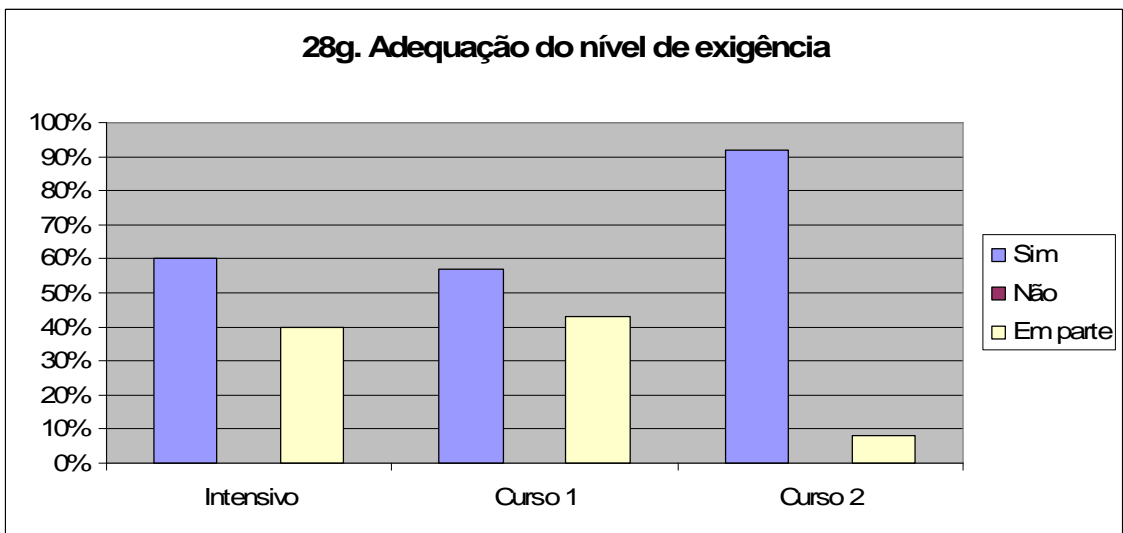


Gráfico 46: Exigência

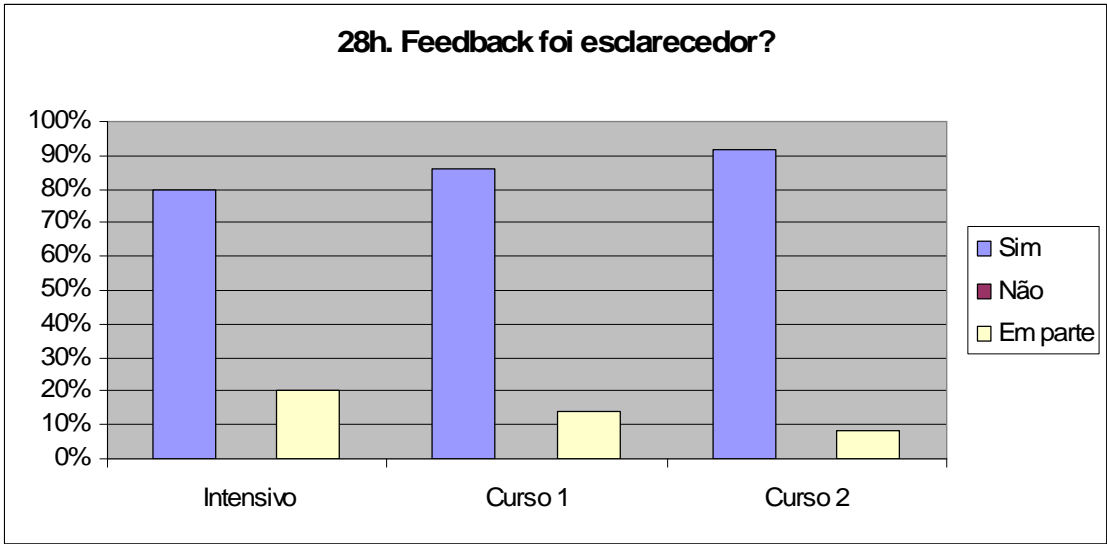


Gráfico 47: Feedback

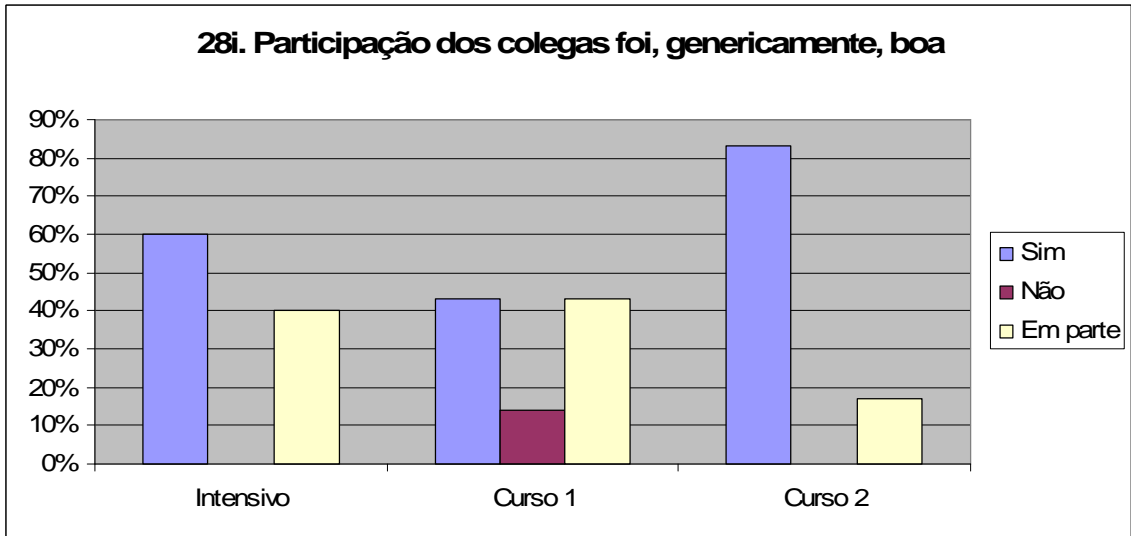


Gráfico 48: Participação colegas

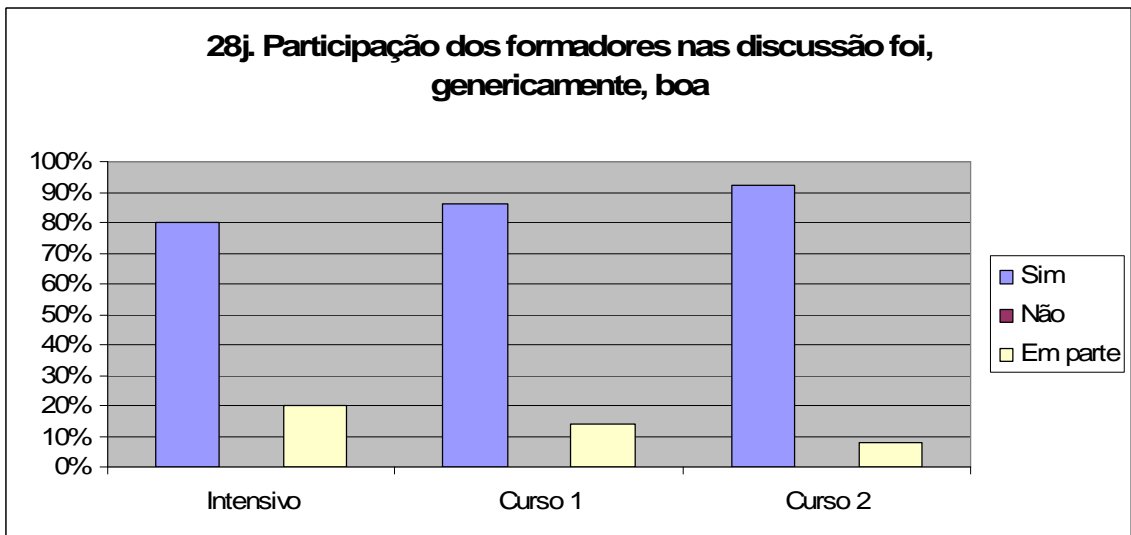


Gráfico 49: Participação formadores

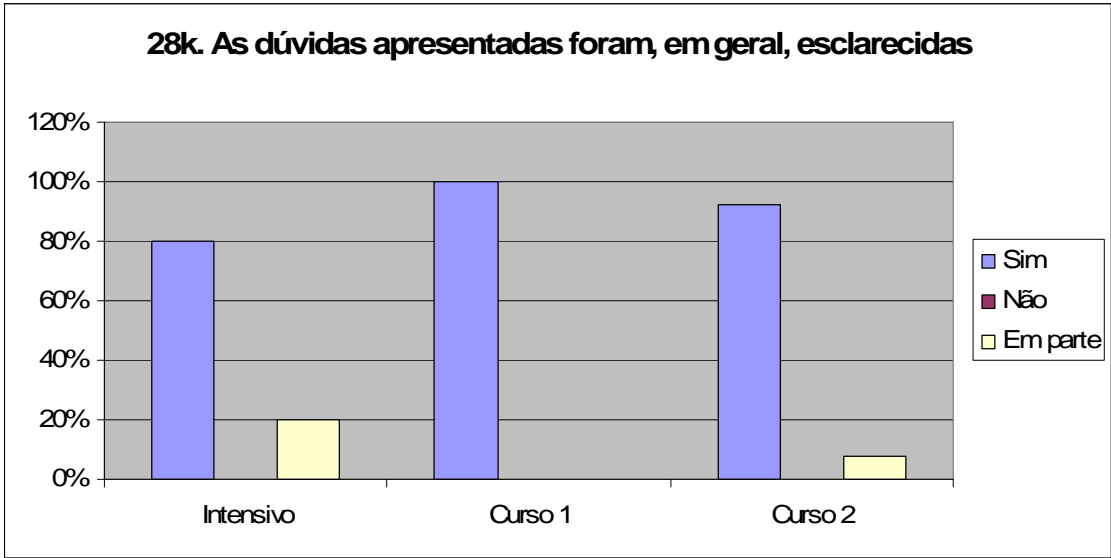


Gráfico 50: Dúvidas

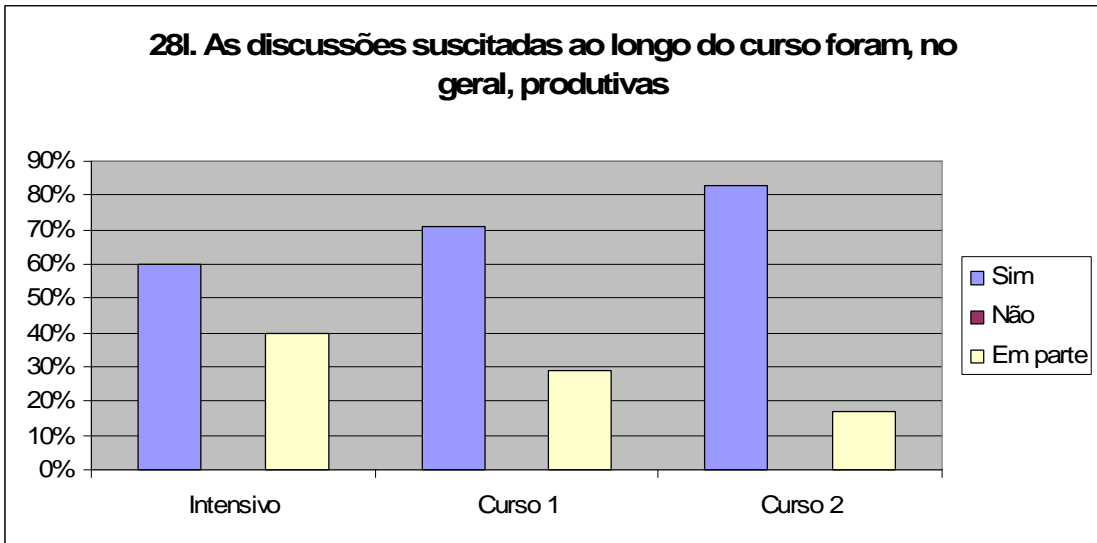


Gráfico 51: Discussões

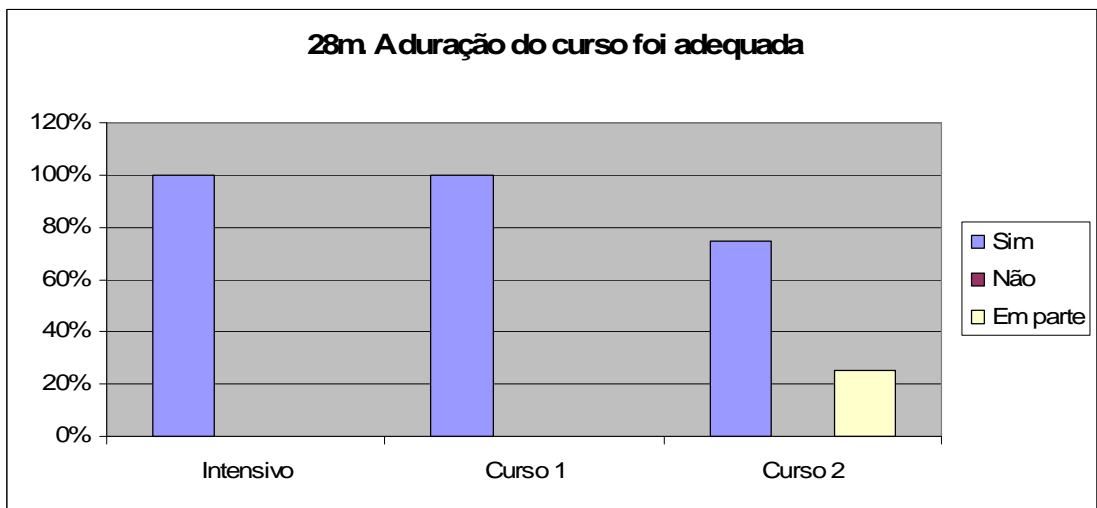


Gráfico 52: Duração

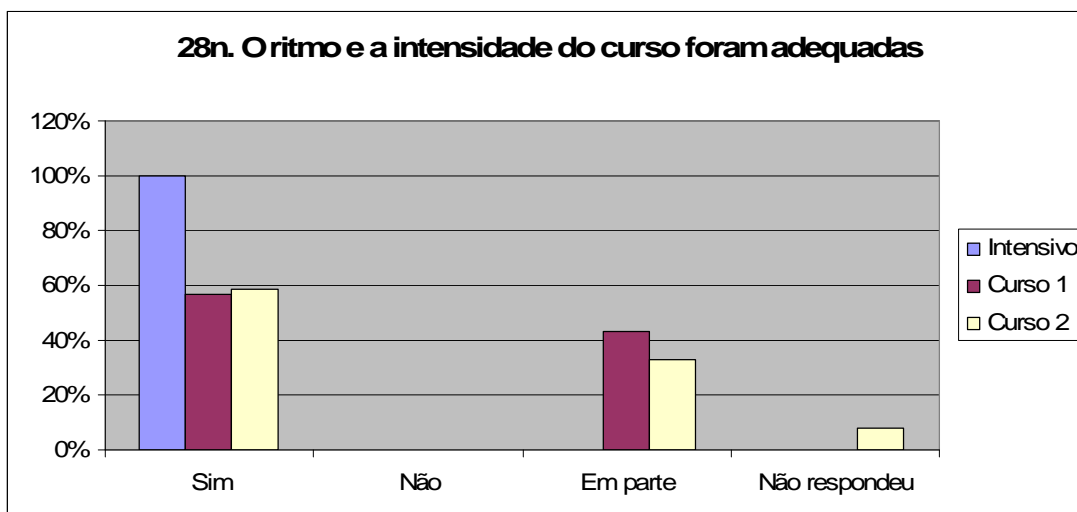


Gráfico 53: Ritmo e intensidade

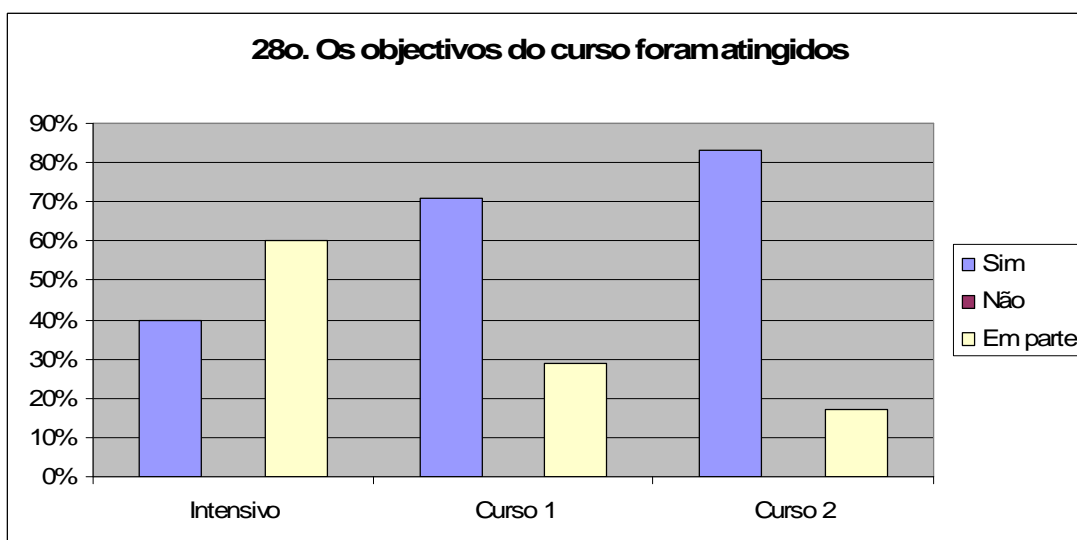


Gráfico 54: Objetivos

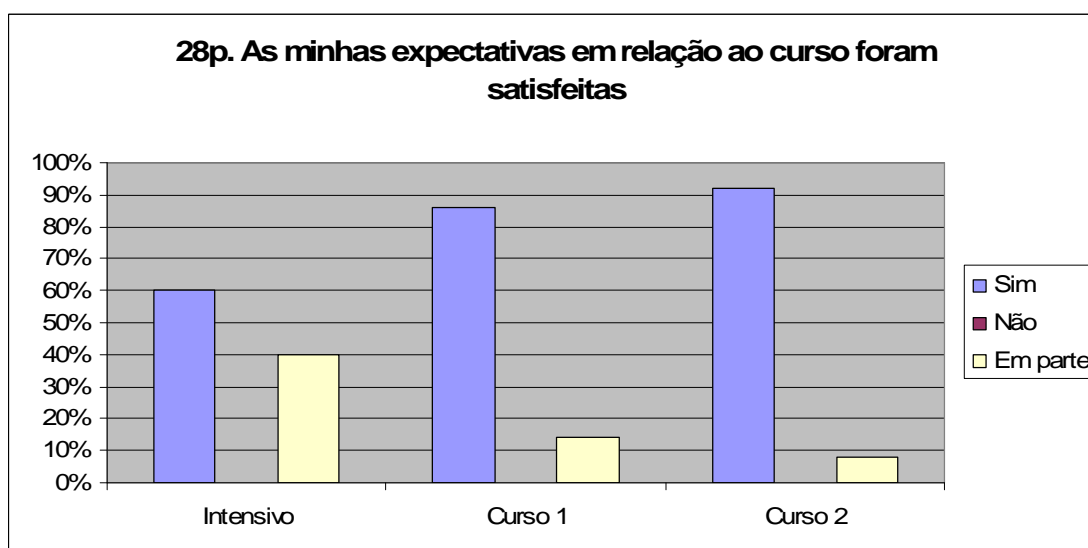


Gráfico 55: Expectativas

O conjunto de questões 28 A até P se refere ao curso em si (qualidade, ritmo, objetivos e etc) como também se refere à presença. Só é possível avaliar algo quando o indivíduo compreende esse algo e, para compreender, ele precisa estar inserido no contexto. Portanto, esse conjunto de questões também serve para verificar o grau de entendimento do contexto que ele está. Se um membro não consegue responder essas questões, muito provavelmente ele não conseguiu entender o curso em si e o local que ele ocupa. Dessa forma, o instrumento auxilia a percepção e não apenas a forma como os alunos perceberam o curso, mas também a sua inclusão nesse ambiente e, logicamente, a compreensão do seu lugar e o que para ele foi oferecido.

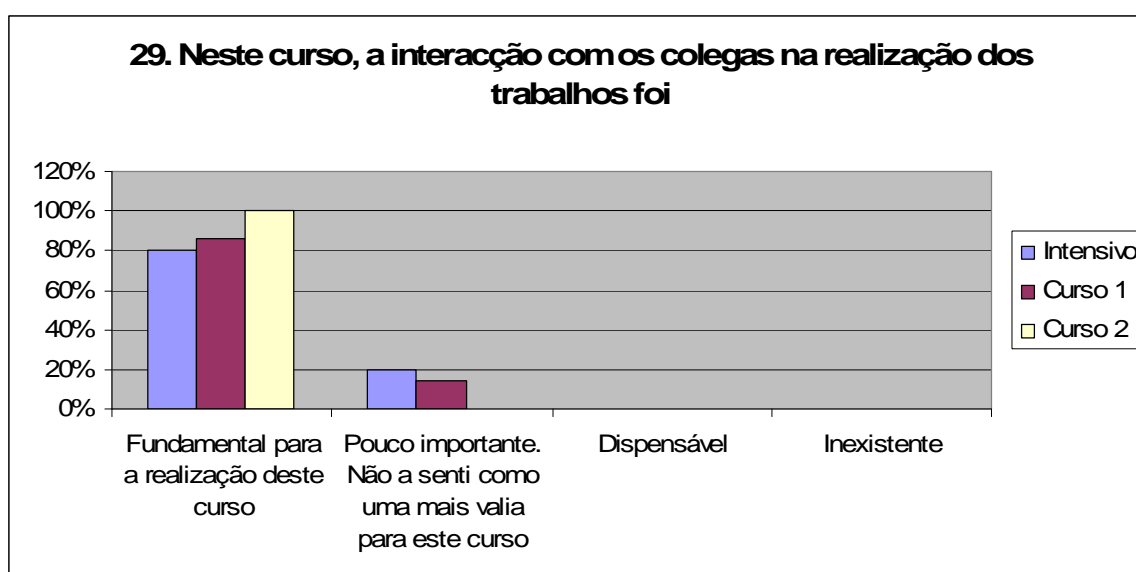


Gráfico 56: Interação dos colegas na realização dos trabalhos

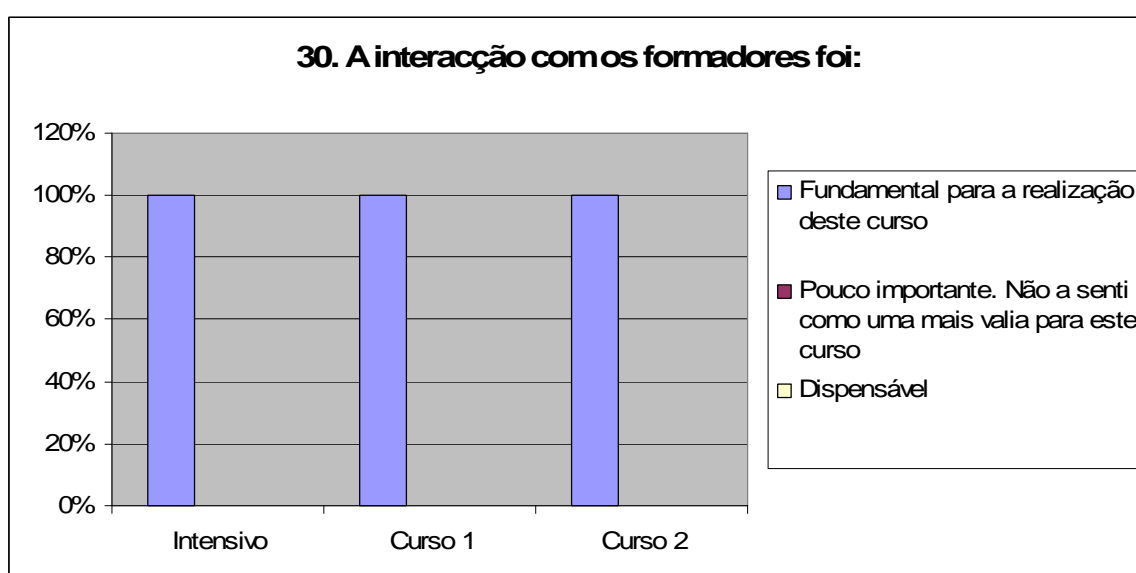


Gráfico 57: Interação com os formadores

Já foi indicado no capítulo 1 que a noção de presença precede à noção de interação e só interage quem se sente presente. Do contrário, não é interação, mas sim um monólogo, onde um fala para ninguém e ninguém escuta. Dessa forma, a interação precisa da presença do outro ou de outros, já que não há interação social de um sozinho. Portanto, quando se avalia o grau de interação e a sua importância num curso está procurando afirmar a existência da presença. Obviamente que, como foi articulado o instrumento de coleta, ele permite avaliar a importância da interação no processo ensino-aprendizagem, dessa forma, também se avalia a presença de ensino.

As questões 29 e 30 falam sobre as relações entre os sujeitos no fazer pedagógico. No caso dos 3 cursos percebe-se claramente que houve uma interação muito proveitosa entre esses sujeitos.

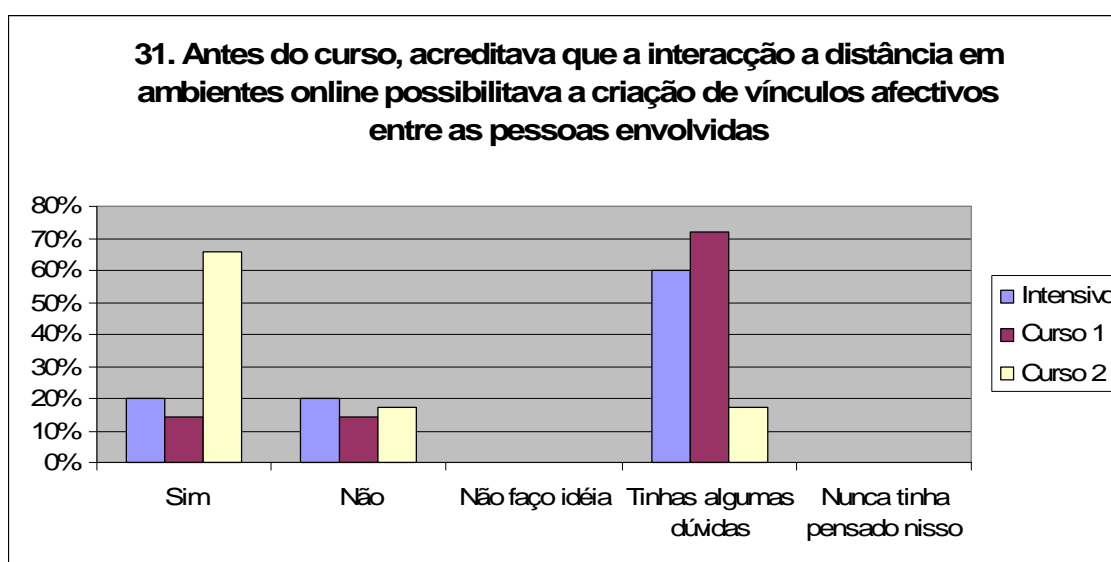


Gráfico 58: Vínculos antes do curso

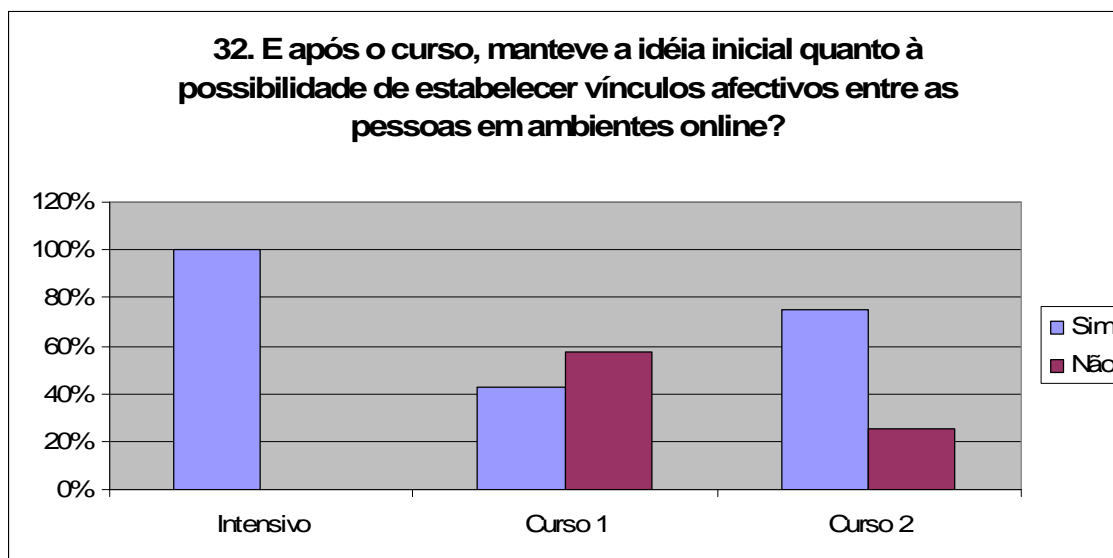


Gráfico 59: Vínculos após o curso

As questões 31 e 32 são muito importantes para verificar o grau de conhecimento sobre a presença social e, diretamente, interação nos ambientes virtuais. A indicação de que os membros desconhecem a possibilidade de interação num ambiente e o cruzamento com as questões relativas a essas naturezas (questões 20, 21, 24, 25, 26a até 26m, 27, 29, 30, 31, 32, 38, 39 e 40) auxilia bastante na constatação da presença social. Porém, o fato de que os membros já tenham conhecimento prévio de que possa existir a possibilidade de eventos de interação e sua percepção como presente no ambiente não é situação indicadora de que esses fenômenos irão acontecer, por isso, as questões 31 e 32 são complementares e existem propositalmente dessa forma.

Estas mesmas questões (31 e 32) indicam indagações sobre a crença nos vínculos afetivos. Nos 3 cursos as respostas mais evidentes estão na crença e na dúvida, porém, a negativa é inferior ao conjunto das duas mencionadas. Isso pode encaminhar para uma análise sobre as teorias apresentadas, pois quando se fala da tecnologia nos dias de hoje, fala-se também da “impregnação” de seus significados nas mentalidades humanas. Talvez, a dúvida que cercou a maioria das respostas da soma dos três e a afirmativa no curso 2 (na questão 31) possa ser reflexo dessa mentalidade.

Uma observação importante é que ao cruzar a questão 31 com a 32 do curso 1, percebe-se que eles mantiveram a dúvida como premissa sobre os vínculos afetivos nos ambientes virtuais.

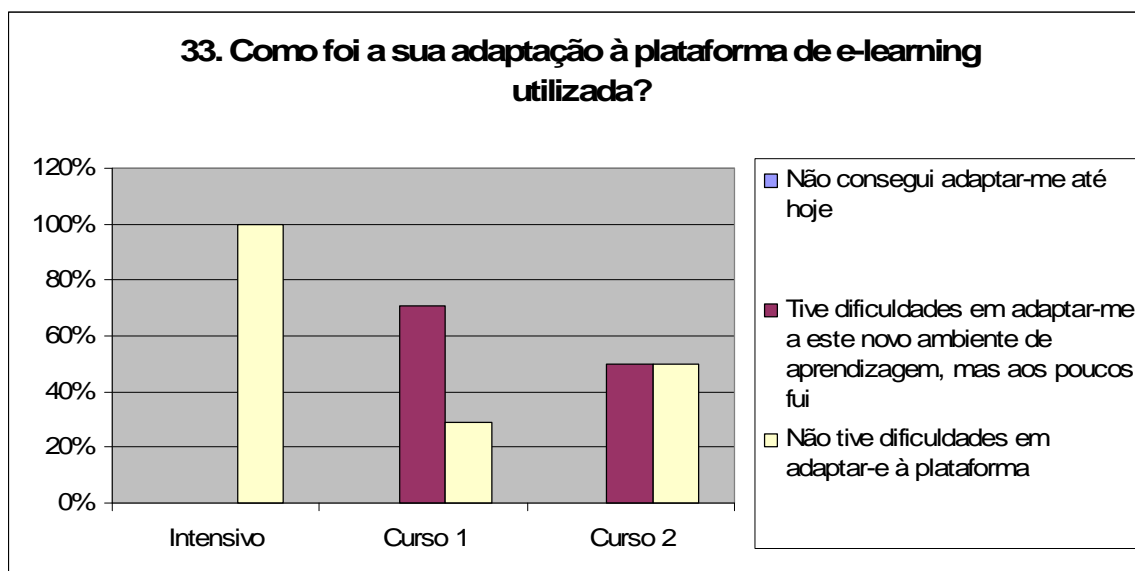


Gráfico 60: Sua adaptação

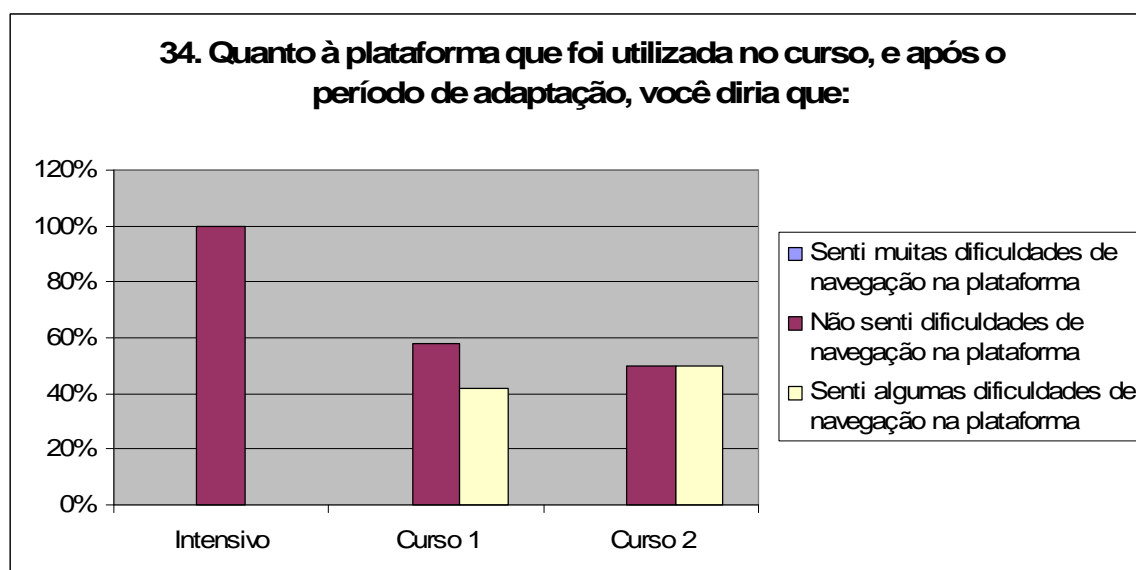


Gráfico 61: Plataforma utilizada

Questão 35. Assinale com um “X” para cada um dos seguintes itens se teve ou não dificuldade na sua utilização

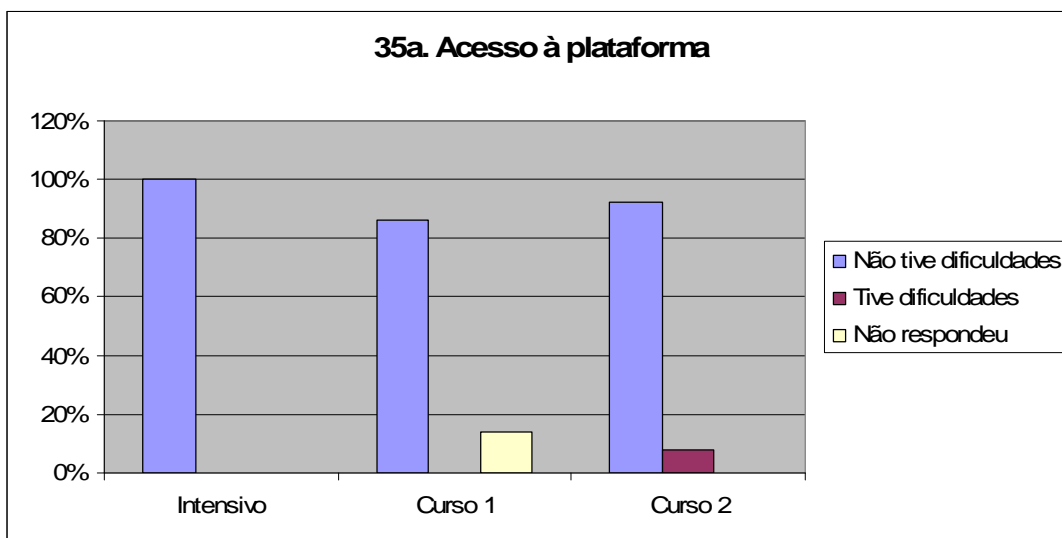


Gráfico 62: Acesso à plataforma

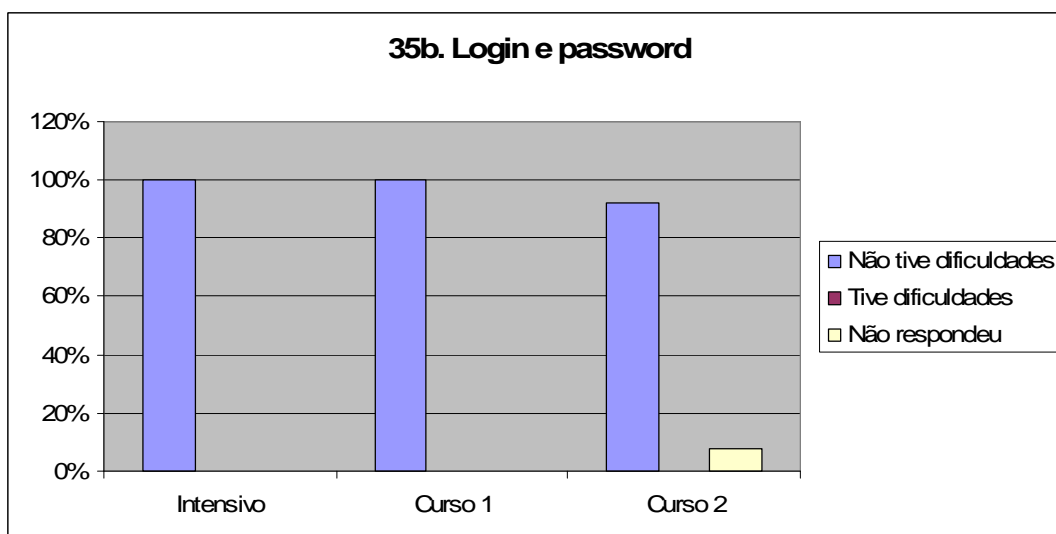


Gráfico 63: Login e password

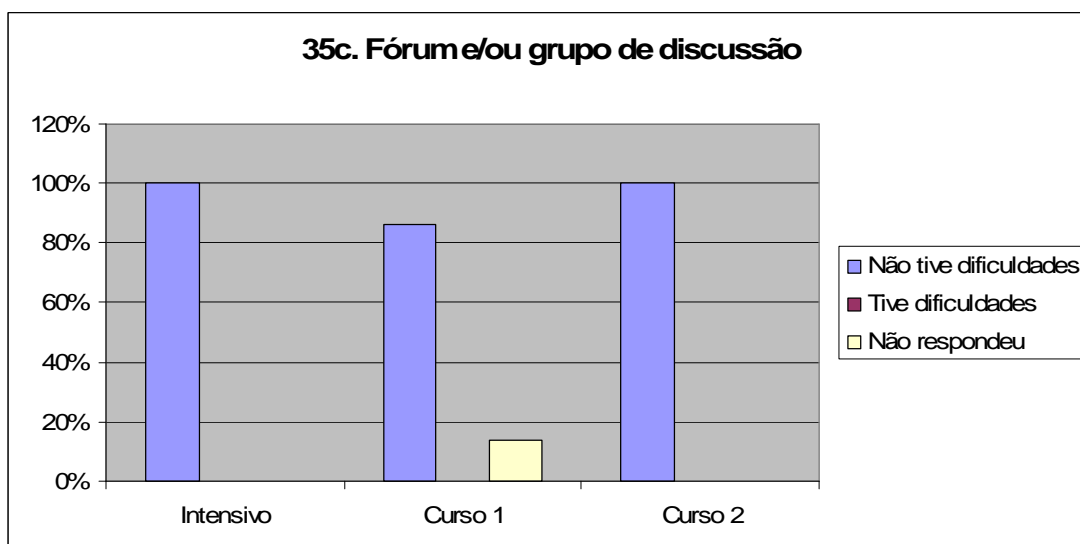


Gráfico 64: Fórum e/ou grupo de discussão

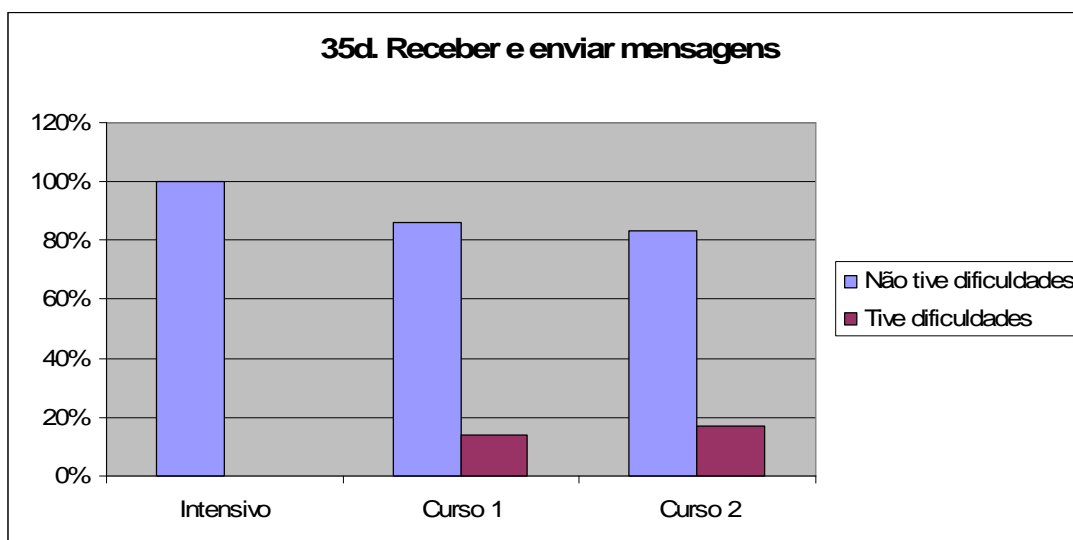


Gráfico 65: Receber e enviar mensagens

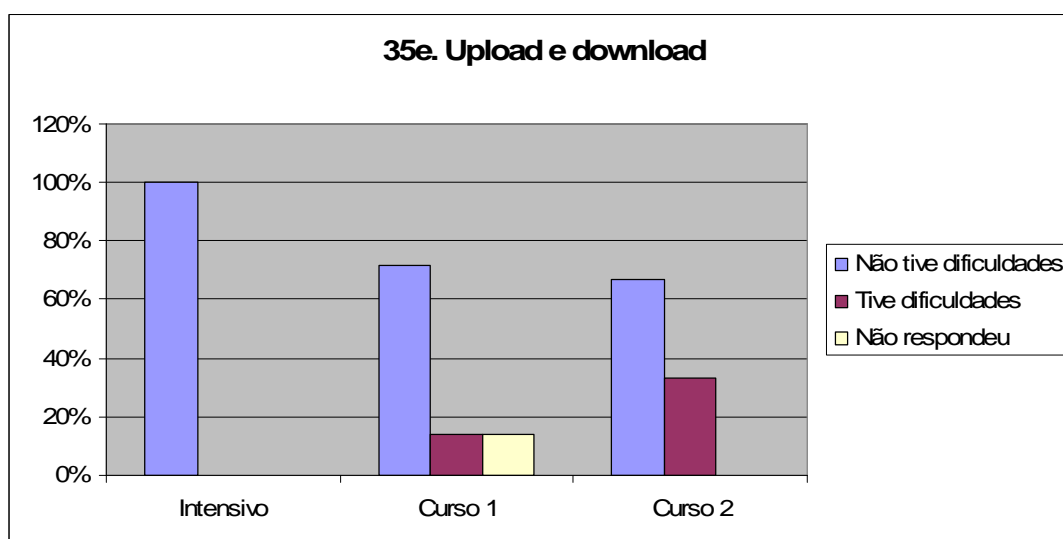


Gráfico 66: Upload e download

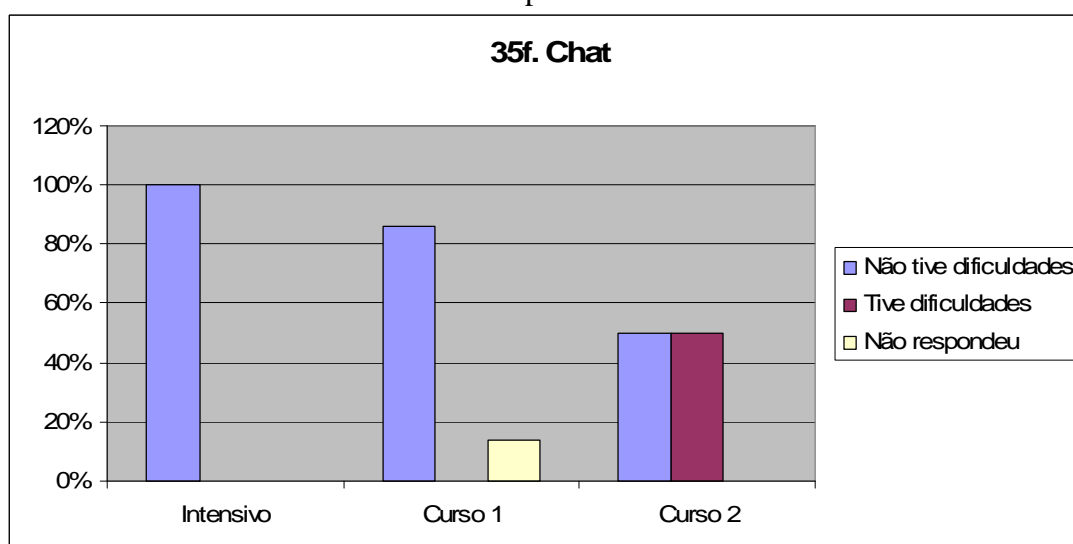


Gráfico 67: Chat

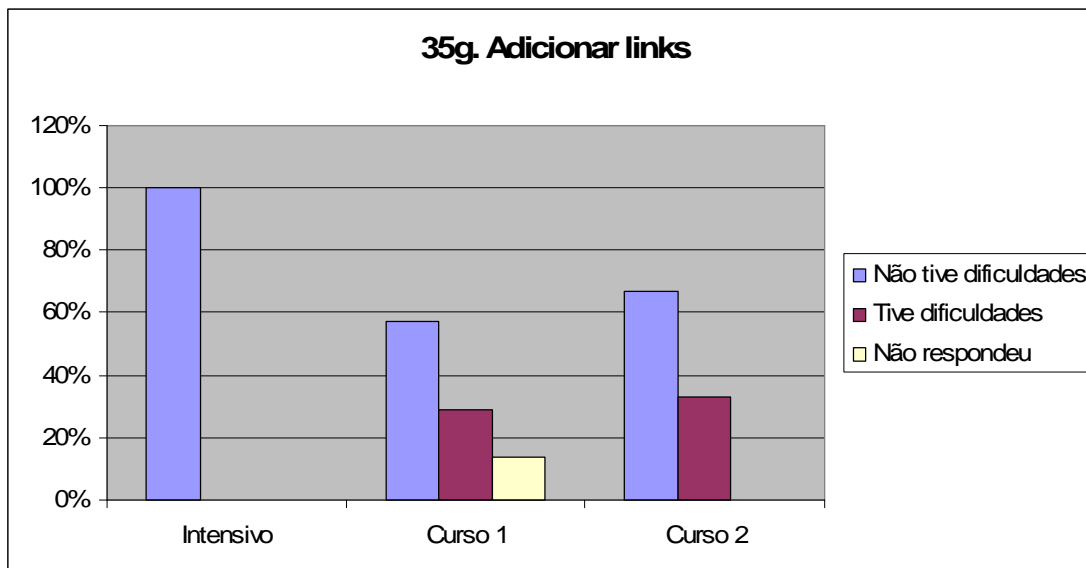


Gráfico 68: Adicionar links

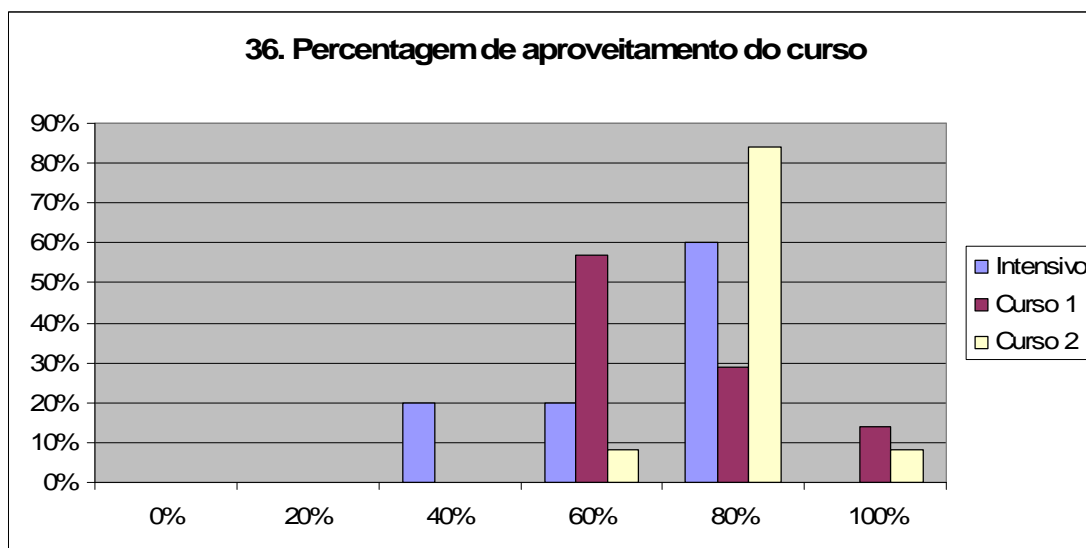


Gráfico 69: Aproveitamento do curso

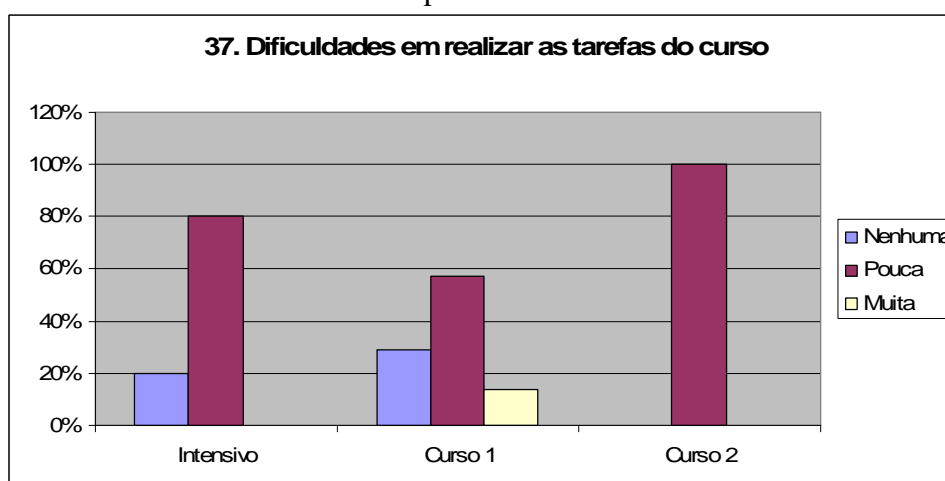


Gráfico 70: Dificuldades nas tarefas

As questões 33, 34 e o conjunto 35 servem para verificar o grau de dificuldade da utilização informática das ferramentas do curso e, logicamente, avaliar a engenharia do curso. Já as questões 36 e 37 servem para auxiliar na constatação dos resultados anteriores, como também verificar o sentimento geral de facilidade ou dificuldade para a realização do curso.

Caso o instrumento seja aplicado em algum AVA que utilize ferramentas muito diferentes destas ou que exista outras além das elencadas, deve acrescentar as questões pertinentes a elas. O importante é que todas as ferramentas sejam avaliadas.

Essa avaliação serve para compreender o manejo das ferramentas por parte dos membros do curso e seus resultados terão reflexos em várias mensurações do instrumento. Verificar o sucesso ou insucesso do curso, a presença do outro, as interações existentes e outros acontecimentos, está intimamente ligado à forma como o concluinte vivenciou o uso ferramental informático. Isso quer dizer que um ambiente amigável, design limpo e fácil, ferramentas auto instrutivas e fáceis de utilizar são fatores primordiais num curso online e no sucesso desse curso.

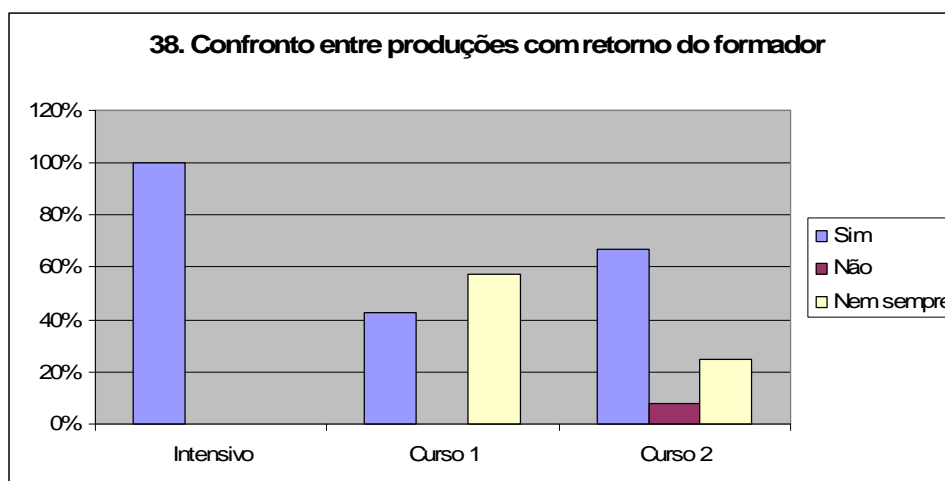


Gráfico 71: Confronto com o retorno do formador

A questão 38 é muito direcionada na verificação da relação entre alunos e professores e o grau de utilização das interações entre esses membros. À medida que aumenta o número de confrontos entre o retorno do professor com os questionamentos dos alunos pode se verificar, mais uma vez, que houve uma relação profícua entre esses dois elementos, assim como o inverso encaminha para algum problema nas relações professor/aluno no curso ou, até mesmo, na não percepção por parte dos alunos da sua presença social no ambiente, bem como falhas de encaminhamentos por parte dos organizadores. E, ao mesmo tempo, auxilia na compreensão do grau de interação existente no processo ensino-aprendizagem.

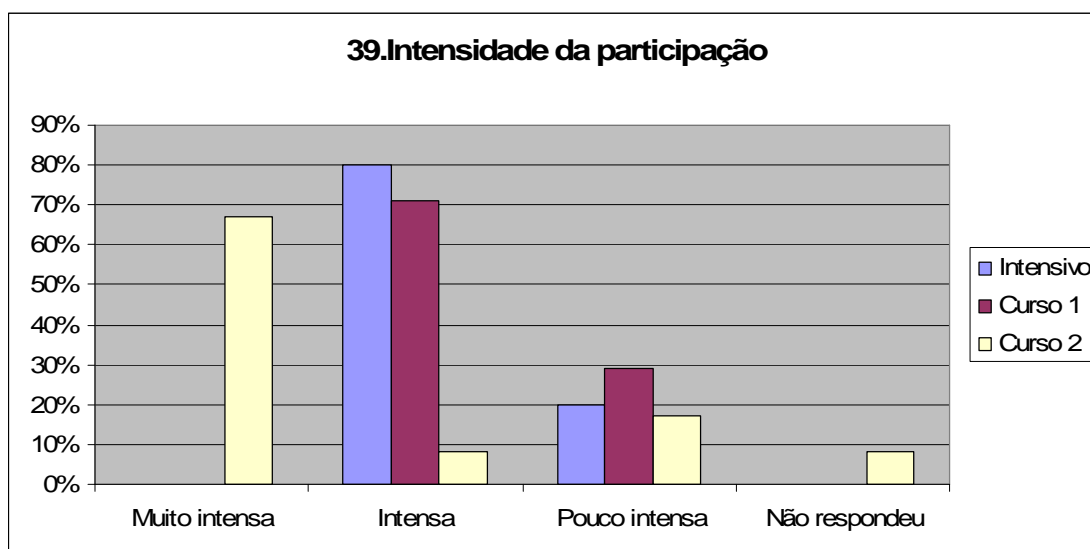


Gráfico 72: Intensidade da participação

A verificação da intensidade na participação das atividades propostas tem dois sentidos: um que se refere ao processo pedagógico em si e na avaliação por parte do aluno (auto-avaliação) quanto à sua participação e outro relacionado à sua vivência no curso. Graus de participação elevados em “muito intensa” ou “intensa” sugerem um perfeito vivenciamento do curso e, logicamente, uma integração no mesmo. Ao contrário, graus elevados de “pouco intensa” pode remeter a um tipo de equívoco por parte do aluno no curso que realizou ou, até mesmo, falhas na arquitetura do curso.

Outra questão importante seria relativa ao “não respondeu”. Esse argumento quando muito elevado pode fazer chegar a conclusões de que houve falhas nos mesmos moldes da “pouco intensa”.

As questões 38 e 39 vão perguntar sobre a intensidade das produções dos alunos e sobre o confronto das respostas dos professores com as suas, enquanto alunos. Neste caso, pode ser afirmado que houve uma boa participação e um bom entrosamento entre alunos e professores no que diz respeito à produção no curso.

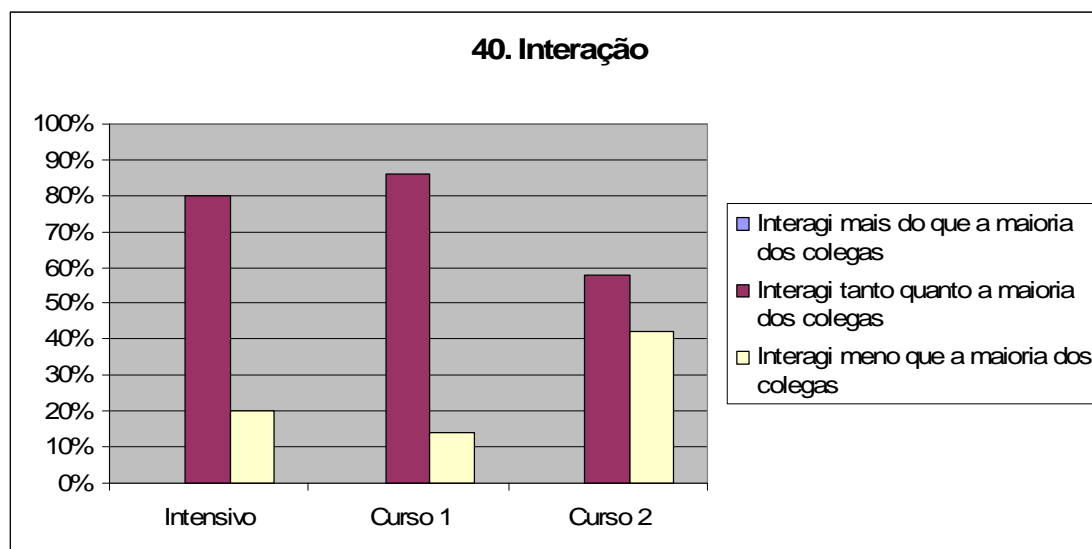


Gráfico 73: Interação

A questão 40 não está ligada apenas ao processo ensino aprendizagem, mas muito mais aos vários momentos de interação entre os usuários do ambiente e pode ajudar a concluir na percepção da presença social. Índices altos de interação subtendem sentimentos de presença substanciais no ambiente, ao contrário, índices pequenos podem ocasionar a uma interpretação de falha nesse quesito e até mesmo das ferramentas utilizadas no curso. Ela serve para localizar a interação dos alunos junto ao resto de seus colegas. Neste caso eles conseguiram avaliar sua interação no grupo e perceber o grau de interação que o coletivo demonstrava.

5.1.1 As questões abertas

Até este momento foram analisadas as questões fechadas do questionário. Neste momento, passamos a refletir sobre as questões abertas. Optou-se por não discutir as questões abertas, sendo elas disponibilizadas no Apêndice 2. Salienta-se, entretanto, que, nos cursos, as respostas abertas trouxeram elogios à equipe, ressignificação do entendimento da EAD e análise do tempo, dentre outras.

Questões abertas são muito utilizadas em instrumentos de coletas de dados, mas sua serventia é muito questionada. De acordo com os resultados de Jorge Remondes em seu blog “Investigação e Métodos de Pesquisa”¹ na “Proposta de trabalho nº 5” questionava se as questões abertas eram melhores ou não quanto à qualidade dos resultados. Nas respostas obtidas muitas (a maioria) questionou a qualidade das respostas abertas visto que são bastante

¹ Disponível em <http://imp.blogsome.com/2006/11/30/p53/>

subjetivas e que as fechadas facilitam o trabalho de levantamento de dados, pois são, de antemão, direcionadas ao objetivo da pesquisa.

Softwares como SPSS² demonstram que existem ferramentas informáticas muito eficazes para o levantamento de dados estatísticos, o que facilita o trabalho do pesquisador. Assim como o software Sphinx³ que serve para apoiar o processo de pesquisa e para análise de dados gerenciais e acadêmicos e a realização de análises quanti e qualitativas, possibilitando a publicação de questionários (coleta) e relatórios (análise) na web.

Vê-se assim que com o auxílio de softwares nos moldes dos exemplificados acima, realizar avaliações de questões abertas se torna uma atividade menos complexa e mais próxima da qualidade das respostas fechadas. E, no caso do instrumento proposto, fica à cargo do pesquisador utilizar ou não as questões abertas, pois a totalidade do que se pretende pesquisar com o instrumento já foi avaliada nas questões fechadas.

Questões finais: recomendações

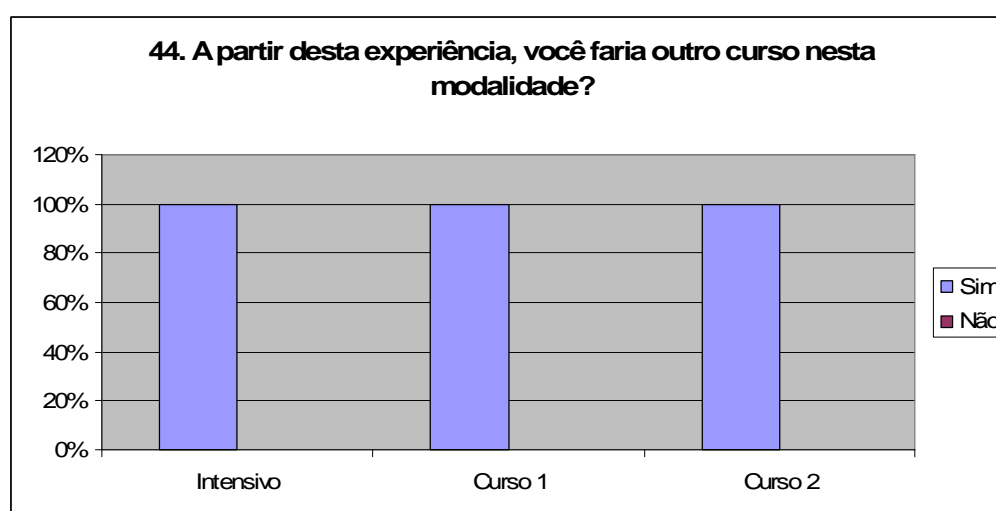


Gráfico 74: Faria outro curso?

² Software de análises estatísticas, gerenciamento e programação de dados. Ver em <http://www.spss.com.br/>

³ Software de análise quanti-qualitativa de dados. Ver em <http://www.sphinxbrasil.com/po/>

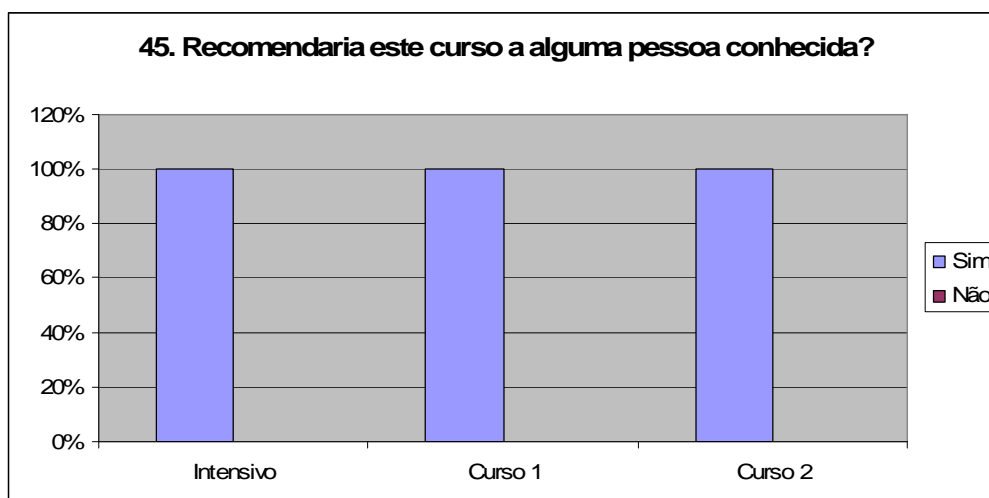


Gráfico 75: Recomendação

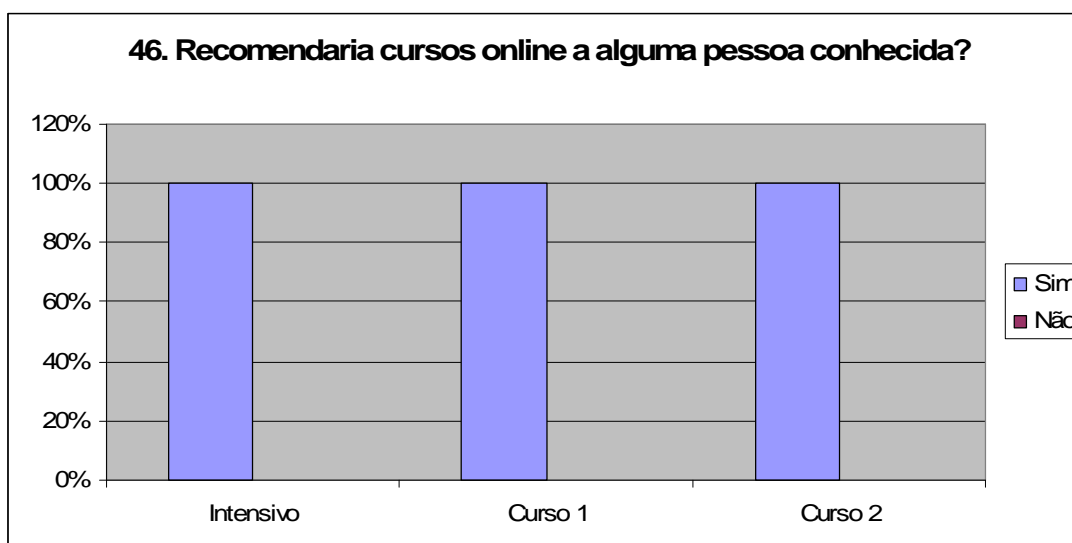


Gráfico 76: Recomendação a outra pessoa

As questões 44 a 46 se referem às recomendações sobre o curso. Valores superiores de respostas positivas levam a crer que a qualidade do curso foi positiva enquanto que valores negativos em alto índice podem fazer avaliar justamente o contrário. Portanto, quando se percebe que as respostas são mais positivas que negativas podemos averiguar que o curso obteve um índice de sucesso muito bom e que ele serviu plenamente para os fins do qual ele se propôs. Nestas 3 questões finais, também pode-se levar em consideração a avaliação da presença ou não no ambiente, já que, um curso onde o aluno recomenda para outros e uma modalidade de ensino onde ele poderia fazer outros cursos nos levam a pensar numa real existência da percepção do seu lugar e das suas formas de funcionamento.

5.2 *Análise final do laboratório e a presença social: uma leitura numérica*

A partir do conceito-chave da presença social⁴, somado a todas as discussões teóricas existentes nos capítulos 1, 2 e 3 e dos resultados da aplicação do questionário, podemos afirmar que, de fato, houve o sentimento de presença social e, indiretamente, ganhos inesperados e extra aos concluintes de um curso online e a distância.

Essa afirmação é muito importante, pois ela traz à tona o desvendar do problema proposto na tese: é possível realizar um método quantitativo para perceber a presença social nos ambientes virtuais e, de fato, essa presença existe. E, além dessa solução constatada havia uma opinião e apenas percebida e não analisada que os cursos a distância online poderiam trazer ganhos indiretos e inesperados, particularmente, no que diz respeito ao aprendizado da informática.

Como nas análises anteriores escolheu-se privilegiar o texto suprimindo a discussão que apresentam os resultados numéricos, já que a visualização dos gráficos (logo acima das análises) seria o bastante para ilustrar o que se discutia, abaixo um exame desses números no tocante aos ganhos inesperados e à presença social.

5.2.1 *Ganhos inesperados e paralelos ao assunto do curso*

A experiência que os formandos tinham (questão 6) anterior ao curso no tocante aos conhecimentos informáticos em geral (excetuando a Internet) era em sua maioria: boa, satisfatória e avançada ou profissional. Após os cursos (questão 7), os formandos avaliaram que houve algum tipo de melhora nos conhecimentos sobre computadores, afirmando que melhorou. O maior percentual é que melhoraram razoavelmente (intensivo 60%; curso 1, 73% e curso 2, 84%). Ou seja, uma média de 72% dos formandos obteve algum tipo de ganho de qualidade quanto aos seus conhecimentos de informática.

Especificamente sobre Internet (questão 8), no curso intensivo 100% afirma que seus conhecimentos anteriores ao curso eram avançadas. No curso 1, 58% satisfatórios e o curso 2 ficou com 42% cada um na resposta satisfatória e boa. Após o curso (questão 9), 80% dos formandos do intensivo afirmam que houve alguma melhoria (40% pouca coisa; 20%

⁴ “Uma sensação subjetiva de estar num ambiente distinto do ambiente físico da pessoa. A ilusão perceptual de uma experiência não mediada. Em qualquer comunicação mediada entre usuários remotos, a pessoa está fisicamente num lugar, mas envolvida e respondendo ao ambiente remoto. À medida que a sensação de presença aumenta o usuário se torna mais consciente e envolvido no ambiente remoto e menos consciente do ambiente no qual ele está fisicamente localizado” (ALBUQUERQUE & VELHO, 2002, p. 1).

melhorou substancialmente e 20% melhorou razoavelmente). No curso 1, 43% melhorou razoavelmente; 14% melhorou substancialmente e 29% aprendeu pouca coisa. Já no curso 2, 67% afirma que melhorou razoavelmente e apenas 1% diz que seus conhecimentos continuaram iguais, dando um total de 99% de afirmativas na direção de algum ganho. Dessa forma, podemos afirmar que a ampliação de conhecimentos em Internet durante os cursos, de fato, aconteceu, mesmo que seja em pouca escala. Esses dados são importantes para análise, pois eles demonstram que, além dos conhecimentos específicos do curso, haveria de trazer aos seus participantes alguns ganhos paralelos.

5.2.2 A ação coletiva como afirmadora do sentimento de comunidade no AVA

100% dos alunos afirmam que estiveram bem integrados e aceitos no curso (questão 26 A) e 100% nega que tenha se sentido como “mais um” no coletivo do curso (questão 26 B), bem como 100% afirma que não sentiu qualquer dificuldade em interagir com o grupo (questão 26 C). 79,3% da média dos participantes avalia que no curso (questão 26 D) realizado existiu um sentido de comunidade (60% no curso intensivo; 86% no curso 1 e 92% no curso 2).

Uma média de 71,3% dos formandos acredita que as discussões suscitadas ao longo do curso foram produtivas (questão 26 L), 28,6% afirma que elas foram em parte produtivas e 0% negou que houvesse qualquer resposta negativa a essa questão e 88,6% afirma que a interação com os colegas foi algo fundamental para a realização dos trabalhos (questão 29) e 100% analisa que a interação com o formador é fundamental (questão 30). Esses fatos são importantes para analisarmos a vital relação no processo ensino-aprendizagem relacionadas à interação entre os colegas e, principalmente, corrobora o papel de relevância do professor. Tais dados encontram ressonância nos conceitos de Garrison, Rheingold e Berger. Nesse caso, a efetiva conversação e o sentimento de pertença criaram condições que auxiliaram o êxito do curso. Afinal, ao seu término, 100% dos formandos afirmou que faria outro curso online (questão 44), que recomendariam esse curso a algum conhecido (questão 45) e recomendaria outros cursos online a pessoas de seu convívio (questão 46). Sinal claro e evidente da satisfação sentida.

A vivência da experiência online (questão 20) foi considerada como uma experiência rica e proveitosa por 87,6% dos formandos (não houve qualquer resposta negativa nesse sentido). Portanto, a compreensão do “viver” e “perceber” situações de convívio nos AVA's foi bastante perceptível. Até mesmo porque, de acordo com a questão 24, 56,6% afirmou-se

que o grupo interagiu mais do que esperava ou que o grupo interagiu tanto quanto esperava e 36,6% avaliou que o grupo interagiu menos que esperava. Esse tipo de avaliação, independente dos números, demonstra que os concluintes conseguiram avaliar a participação dos colegas, fato relevante no sentido de compreender o outro e o grupo no ambiente em que está inserido. 100% dos alunos se sentiu bem integrado e aceite no grupo (questão 26A); na totalidade (0%) há a discordância de que cada um tenha sido “mais um aluno” no grupo; da mesma forma que 0% (questão 26C) sentiu dificuldade de interação. Um ponto muito importante, é a avaliação quanto à percepção da existência do sentido de comunidade nos cursos (questão 26D), com uma média de 79,3% que concordou haver sentido comunitário no curso.

A percepção de alguns formandos sobre dificuldades por parte de colegas em interagir com o grupo encontra ressonância nas preocupações de estilos comunitários de vida. A partilha, o “estar com”, o conagraçamento e o bem comum são sentimentos existentes nesses tipos de agrupamentos. Ligam-se a questionamentos da ordem das relações interpessoais a existência do sentimento de coleguismo, afirmado por 87,6% dos formandos (questão 26 C) e a relação amigável com os colegas (questão 26F) representada por 100% dos respondentes. Mesmo que 48% tenha afirmado não conhecer bem os colegas de curso (questão 26J); esses mesmo 48% não hesitariam em participar de encontros presenciais informais (questão 26G com 100% de aprovação no sentido de que não hesitariam em ter um encontro presencial e manter uma conversa informal com os colegas) e 100% vão mais além ao afirmar que gostariam de participar de alguma festa onde os colegas de curso fossem, demonstrando a predisposição de auto-conhecimento do grupo. Entram nesse rol de perguntas as seguintes proposições que vão ao encontro de algum tipo de sentimento comunitário: a crença de que seus colegas arranjariam tempo para encontrar consigo foi afirmativamente respondida por 100% (questão 26J); 95,3% acredita que mesmo depois do curso os seus colegas estarão disponíveis para responder eventuais questões que lhes forem colocadas por e-mail (questão 26K); 95,3% dos membros tem vontade de manter contato com algumas pessoas que conheceu durante o curso (questão 26 L) e 95,3% tem vontade de manter contato com todo o grupo. Sem contar que 87,6% dos participantes sentiram tornar-se amigos de alguns colegas (questão 26 C).

Outro fator importante é que 100% dos formandos afirmou que o curso compensava o tempo que gastaram para realizá-lo. Além disso, numa média dos 3 cursos, 64% dos participantes se tornou discente online apenas para aquisição de conhecimentos para aplicar na área profissional sem que isso envolvesse promoção profissional ou financeira, ou seja, foi

uma opção pessoal, sem fins lucrativos ou de hierarquia no trabalho. Portanto, um curso sem as pressões profissionais, o que pode ter contribuído para uma vida comunitária, amigável e interessante entre seus membros.

Sendo assim, os dados apontam para a formação de uma comunidade de inquirição, baseada na troca entre os membros do AVA, sendo eles formandos e formadores e uma percepção clara e objetiva do seu papel no curso, na presença do outro, nas relações entre seus membros e nas vontades futuras de manutenção do sentimento comunitário ao se manifestarem a favor de encontros “extra vida online”.

5.2.3 A presença física

A presença social no curso não passou necessariamente pelos encontros presenciais, sendo que não se pode afirmar que os mesmos tenham sido fundamentais, na opinião da maioria dos formandos. Porém, a presença social foi marcada e fundou-se nas conversações ocorridas no AVA.

Como um contraponto às questões pertinentes ao mundo virtual uma pergunta foi elaborada sobre a importância dos encontros presenciais (questão 27), sendo que o questionamento foi sobre a apreciação desses encontros. 93,3% dos participantes julgou fundamentais para a realização do curso e apenas 6,6% achou pouco importante, não sentindo como uma mais-valia. O fato é que há, demonstrado pelos números, uma profunda afirmação do grupo quanto aos encontros presenciais. Isso pode ser analisado pela ótica que ele é necessário.

Mas o fato mais surpreendente veio na questão 24, onde a resposta mais interessante é que, justamente, no curso 2, onde houve participantes que não se conheciam antes presencialmente, apontou-se para uma interação dos membros maior do que esses esperavam (67%), em contrapartida, nos cursos intensivo e 1, a expectativa face ao grau de interação foi menor do que esperavam (60% no curso intensivo e 42% no curso 1 esperavam que o grupo interagisse mais). Isso pode ser analisado no princípio de que o conhecimento presencial prévio dos membros não é fator preponderante na interação durante um curso a distância, pois os acontecimentos e as lógicas engendradas nos ambientes e nos cursos podem interferir no conjunto em que os participantes interagem já que as formas de comunicação, os estilos de interação e as ferramentas comunicacionais são bem diferentes daquelas existentes no mundo presencial, gerando uma nova forma de realizar as relações interpessoais. Assim, pensar que o fato dos membros de um curso a distância serem conhecidos entre si antes da realização de

um curso culminará numa interação mais profunda não é, segundo os dados, uma situação real.

As perguntas quanto à qualidade do curso, seus desdobramentos pedagógicos, conteúdos ministrados e a interação com os formadores foram tratadas no questionário, porém, não apresentadas pois a intenção é analisar a presença social nos AVA's. As questões relativas a esses assuntos têm reflexos nas interações de qualquer clientela, em qualquer tipo de curso, seja ele online ou presencial. Fato é que a qualidade do curso e a formulação pedagógica são fundamentais para o êxito educacional. Isso quer dizer que as ocorrências positivas que demonstraram o aparecimento de indícios de uma vida comunitária vívida durante o curso analisado não pode ser desvinculada de toda a trama engendrada pelos formadores para construírem e darem andamento ao curso, apontando para a presença de ensino.

A arquitetura e engenharia do AVA também são fatores preponderantes, pois há de ter locais propícios para a manutenção da conversação tão necessária para a construção do sentimento comunitário. Ao versar sobre o tema interação, está se falando de experiências onde o que prevalece são as manifestações da cultura de seus envolvidos. Em qualquer ambiente virtual os participantes sempre estarão impregnados dessas manifestações que receberam nos seus processos de socialização, sendo decorrente a vontade de estreitamento de vínculos de amizade nos momentos em que os indivíduos passam a conviver com mais frequência nos ambientes, ainda mais se passarem a percebê-lo como um “lugar”.

Os propósitos que levam à interação no mundo ocorrem também nos AVA's, pois são propósitos imanentes da cultura de seus sujeitos. A realidade empírica da construção humana do mundo é sempre social, assim, falar em interações humanas, seja em qual ambiente for, estará sempre presente a participação incondicional das “heranças socializantes”. E esta, por sinal, resulta a complexidade da sociedade, fundando-a e estabelecendo-a. Portanto, toda a produção humana só pode existir na e pela sociedade. A sociedade se erradia na exteriorização do homem e se estabelece na sua objetivação. Essa objetivação é o mundo humanamente constituído e atinge o caráter de realidade objetiva. Berger e Luckmann (2004) afirmam que o mundo cultural é produzido coletivamente e que permanece real devido ao reconhecimento coletivo. Dessa forma, estar na cultura significa o compartilhamento de um mundo particular objetivo. As estruturas de plausibilidade se mantêm quando os acontecimentos ocorridos no grupo encontram com os acontecimentos da vida cotidiana e real dos membros da comunidade virtual. Ou seja, mesmo na virtualidade os encontros continuam indicando a simbologia necessária para o entendimento da vida. Cultura, sociedade,

linguagem, web...Todas construídas pelos homens. Todos produtos e produtoras de homens. Todos perpassam e seguem os movimentos existentes no interior de suas épocas, com suas características e envolvimentos próprios de cada período histórico. Dessa forma, se temos uma cultura característica dos dias de hoje e ela contém o mundo virtual, isso quer dizer que nossas realizações estarão contidas nas premissas culturais desses dias. A Web, por ser um território atual e presente e já ter raízes lançadas por um passado, representa e se objetiva nessa época. As relações interpessoais na Web seguirão a cultura da hodiernidade com suas características e modelos próprios. Se em 1993 Howard Rheingold já compreendia e dissecava o modelo de “comunidade virtual”, na metade da primeira década do século XXI esse modelo já está implícito na mentalidade humana, seja nos usuários da web, seja no restante dos humanos que recebem influências dos símbolos, códigos e signos existentes no propalar da virtualidade no mundo real. Com isso percebe-se que ao “virtualizar” a educação num ambiente propício está nada mais nada menos do que se “comunicando” com a Era vigente e sua mentalidade. Não é um exercício futurista e sim uma resposta a uma construção humana oferecida à sociedade. Construção essa que foi moldada pelo homem e, ao mesmo tempo, o molda, num processo característico dos meandros antropológicos. E as relações interpessoais vão responder nos ambientes virtuais com as “linguagens culturais” que ela compreende e se comunica, porém carregada de sentidos dos seus membros, sentidos esses condizentes com sua época e tempo cultural.

A experiência de um curso online, assíncrono e a distância possibilitou a vivência real em espaço virtual e atuou no sentido do desmanchamento das fronteiras (geográficas, profissionais, teóricas, individuais) e na abertura de sentidos, demonstrando a viabilidade de espaços em educação que descaracterizam a função de veicular presencial de informações pelo professor. E também na constituição de um fazer em educação que saia da transmissão de informações e aposte na construção de modos criativos e coletivos de conhecimento (FRANCISCO & MACHADO, 2000). A abertura de sentidos se dá no re-pensar e refazer o acontecer da educação na contemporaneidade. Como afirma Lévy:

Seres humanos, pessoas daqui e de toda parte, vocês que são arrastados no grande movimento da desterritorialização, vocês que são enxertados no hipercoipo da humanidade e cuja pulsação ecoa as gigantescas pulsações deste hipercoipo, vocês que pensam reunidos e dispersos entre o hipercórtex das nações, vocês que vivem capturados, esquarterados, nesse imenso acontecimento do mundo que não cessa de voltar a si e de recriar-se, vocês que são jogados vivos no virtual, vocês que são pegos nesse enorme fluxo do ser, sim, no núcleo mesmo desse estranho turbilhão, vocês estão em sua casa. Bem-vindos à nova morada do gênero humano. Bem-vindos aos caminhos do virtual! (1996, p. 150).

A partir da leitura de todas estas questões pode-se concluir que os 3 cursos alcançaram o objetivo incluído em sua arquitetura (explicitada no capítulo 4), que era, justamente, realizar um curso onde a construção coletiva do conhecimento fosse uma razão importante, já que nas respostas obtidas, a partir do instrumento de coleta de dados, pode se observar que os membros do curso conseguiram se posicionar e avaliar as interações existentes e seus sentimentos de pertença no grupo e a identificação da existência do outro. Quando isso ocorre é sinal de que os envolvidos se sentiram presentes e perceberam a presença de um grupo com características comunitárias, calcada na cordialidade e no desejo de permanência do encontro, inclusive, extra-curso e presencial. Para os organizadores dos cursos, uma conclusão como essa é sinal de que suas estratégias de ensino estiveram de acordo com os movimentos realizados no decorrer das atividades dos cursos.

Por outro lado, toda a resposta dos gráficos junto com a análise da arquitetura dos cursos representa que o questionário conseguiu avaliar o que ele propôs. Afinal, foram aplicados em membros que diferenciavam entre si a cada curso. Essa constatação, somada ao pré-teste realizado, pode indicar que o instrumento de coleta de dados está apto para ser aplicado em qualquer situação de curso com estratégias de ensino e arquitetura e em ambientes virtuais que tenham características semelhantes⁵.

⁵ Hoje em dia a maioria, senão todos os AVAs, contêm em sua arquitetura ferramentas de comunicação e interação, portanto, quando se fala em AVA semelhantes está quase que universalizando a possibilidade de aplicação desse instrumento, mas é bom deixar frisado que ele não serve para todos, é situação primordial que tenha esses tipos de ferramentas

CONCLUSÃO

1 Introduzindo a conclusão

A proposta de um instrumento para analisar a presença social é algo bastante inquietador para o autor. Em primeiro ponto veio o desafio de realizar uma tese onde pretende apresentar possibilidades para a verificação da presença social e, em segundo, indicar que essa possibilidade é quantitativa e, a partir dela procurar a existência dessa presença nos AVA.

O fator “pesquisa quantitativa” é muito recheado de humores prós e contras entre os adeptos desse tipo de pesquisa e aqueles da qualitativa. Corre-se o risco de sofrer, por parte de algum leitor da tese, resquícios dessa “briga ideológica” entre “qualis” e “quantis”, afinal, desde a graduação do doutorando em Ciências Sociais essas interferências de disputa já eram alvos entre os adeptos de um ou outro modelo de pesquisa.

Toda a tese foi uma árdua tarefa não apenas intelectual mas também de esforço físico, afinal, foram horas e horas na frente dos livros e do computador. O exaustivo (para o autor) levantamento teórico sobre o tema e as escolhas das teorias e seus autores, bem como o laboratório, que só de docência e coordenação dos cursos foram mais de 280 horas de trabalho e inúmeros meses de dedicação foram situações de real abnegação para o trabalho.

Assim pode tentar concluir seu trabalho.

2 Conclusão da conclusão

Concluir não é fácil. Talvez mais difícil que realizar a pesquisa em si seja concluí-la, pois ao tentar dar o ponto final num trabalho de pesquisa dessa envergadura, está o autor com a cabeça mais cheia de dúvidas e novas idéias do que no momento em que trouxe à luz a seu motivo de investigação. Mas é necessário dar o “ponto final” e nesse momento o autor assume sua autoria e passa a escrever na primeira pessoa do singular.

Minha tentativa de criar um modelo de instrumento de verificação da presença social em ambientes virtuais de aprendizagem estava muito ligada às leituras que eu fazia sobre esse tema. Muitos misturavam presença social com interação social. É óbvio que interagir subtende estar presente, mas nem sempre o presente está interagindo. Ele pode ser um observador - um tipo de *voyeur* do ciberespaço educacional - e as ferramentas existentes nos AVA não possibilitam perceber a presença desses indivíduos. Outra questão que me chamava à atenção era de ordem sócio-antropológica: a maioria dos textos trazia argumentos psicológicos sobre o tema e onde poderia entrar as teorias sócio-antropológicas nesse tipo de estudo? E mais ainda, como dito na introdução, como eu poderia juntar meus conhecimentos das Ciências Sociais com a Informática?

Para responder a isso tudo fui obrigado a conceber um caminho e este “*pedia*” que se criasse uma estrada a ser trilhada para chegar às respostas que procurava. Mas esse estudo, por si só, começou a falar mais alto. Quanto mais eu lia as teorias que me embasariam para compreender o fenômeno da presença social nos ambientes virtuais, mais me questionava em como chegar às conclusões que tanto pretendia. Dessa forma, embasado nas teorias aqui apresentadas nasceu em Lisboa o questionário denominado “instrumento de coleta de dados”, do qual participou, respondendo-o, a população total dos concluintes dos cursos, sendo que houve uma validação não-generalista do instrumento, pois foi realizado estudos de caso, porém ele, além de identificar presença social, pode ser utilizado para gerar requisitos para especificação de aspectos arquiteturais na modelagem e construção de AVA.

Uma preocupação que tenho vem da minha experiência como orientador de trabalhos de conclusão de cursos de graduação e de monografias de pós-graduação *lato sensu* na universidade em que trabalho. Muitos de meus alunos acham que realizar um

trabalho de conclusão de curso com perspectiva quantitativa é mais fácil do que qualitativo afinal, segundo alguns deles, fazer um questionário “é fácil”!

Mas aí que está o engano. Um questionário bem estruturado demanda um conhecimento prévio profundo do tema que se pretende verificar. Não consigo conceber a idéia de se fazer um instrumento de coleta de dados sem uma teoria forte e substancial lhe embasando. Caso não exista essa situação a inclinação dos resultados obtidos é ser no mínimo equivocada ou tendenciosa, ou, mais ainda, no jargão dos pesquisadores “quali”, “viciada”. E muito pior é quando o questionário pretende ser um modelo que possa ser seguido por outros que pretendam estudar o mesmo tema. Nesse caso, mais que a teoria embasando é necessário um teste bem elaborado.

Para testar o instrumento criei 3 situações distintas, sem contar o pré-teste, que poderiam dar vazão à essa condição inevitável de um instrumento que aspira ser um modelo. Por essa razão, os resultados obtidos com os 3 cursos não foram ao todo questionados na tese, afinal, a “estrela” é o instrumento e não os cursos, por isso, que se privilegiou discutir as questões e os reais motivos delas estarem presentes e se ater apenas ao que diretamente dizia respeito à presença social.

Assim, uma primeira conclusão pode ser retirada disso tudo: para um questionário que tem a pretensão de servir como um modelo, deve ter por trás dele estudos teóricos fortes que, muitas das vezes, vão além do necessário, pois só compreendendo o universo que se quer pesquisar é possível construir um instrumento, no mínimo, plausível.

Outra questão fundamental é a compreensão da EAD online onde se inserem os AVAs. Conhecer essa realidade também é fator preponderante para a construção do tema da tese.

Segunda conclusão:

Para completar uma forma mais eficaz de se perceber a presença social em AVA poderia se acrescentar na metodologia proposta mais um argumento: a pesquisa qualitativa. Realizar pesquisa de campo no ciberespaço tem sido hoje uma realidade, já que a WEB 2 vem transformando as formas sociais na Internet. Mas para tal empreitada mereceria outra tese ou, no mínimo, mais tempo para a sua realização. Porém nos 3 laboratórios construídos foram salvas todas as interações existentes nos fóruns de discussão. Esse é o próximo passo que pretendo por em prática em um momento futuro na vida profissional dentro do GPEAD.

Unir pesquisa “quali” com “quanti” normalmente denominadas como pesquisa quali-quantitativa seria o ideal para a construção de uma metodologia para a verificação da presença social. Assim obteríamos maiores quantidades de dados a serem analisados, proporcionando uma eficiência maior, com graus de certezas mais evoluídos nos resultados obtidos, porém, essa falta da pesquisa qualitativa não descaracteriza a importância do instrumento ora apresentado. Na minha percepção ele continua sendo coerente para analisar o objeto de pesquisa proposto e a conclusão que ele nos oferece de que a presença social, de fato, existe, é verdadeira.

Por fim, os resultados da pesquisa realizada estão em cada capítulo apresentado. No primeiro capítulo se compreendeu a presença social e outras teorias que o permeiam, no segundo, se travou um diálogo entre a hodiernidade e a EAD para tentar localizar essa EAD que tem em seu escopo os AVA (terceiro capítulo), no quarto capítulo apresentei os laboratórios e como foi tramado o questionário e, finalmente, o quinto capítulo onde tentei demonstrar cada parte do instrumento (lá chamada por questão) e sua serventia, alguns resultados obtidos nas análises dos laboratórios e a constatação de que a presença social não é uma mera especulação. Ela existe! É real! As pessoas podem estar conectadas num ambiente virtual e se sentirem tão presentes como se estivessem num ambiente presencial e aproveitarem o curso ao máximo, bem como perceberem a qualidade do mesmo e a presença dos colegas, portanto, as situações de aprendizagem que demandam uma presença social pouco importam ser presencial ou virtual. O que vai diferenciar no sucesso de um curso são suas estratégias de ensino, organização, pessoal capacitado, tipos de material didático, metodologias de ensino e etc, mas não o fato de um curso ser online e a distância ou numa sala de aula convencional. Porém não posso generalizar que exista presença social em qualquer ambiente virtual de aprendizagem. Aliás, o AVA não é o determinante da presença. Ele ajuda, afinal, suas ferramentas e sua arquitetura são fundamentais para a disposição de um curso, mas ele não é capaz de agir sozinho. Como na lista apresentada logo acima, o que vai determinar um aluno se sentir presente no curso não é o AVA em si, mas sim as formulações pedagógicas que foram elaboradas e pensadas para o curso. Dessa forma, creio numa desmistificação dessa presença e me sinto contribuidor para a construção do diálogo de uma educação a distância proveitosa e de qualidade.

Nesse momento que a tese se encerra o instrumento de coleta está sendo aplicado em mais dois cursos de Formação de Formadores Online com características diferentes. Um em Santo Ângelo com 33 formandos composto por clientela da URI,

mas, dessa vez dividida entre professores e funcionários (a ser aplicado na 2ª quinzena de dezembro) e outro em Erechim onde os formadores são de Santo Ângelo e os formandos da referida cidade. Em Erechim os questionários já foram aplicados, visto que, o curso terminou dia 08/11/07 e alguns dados foram tabulados e, aparentemente (pois a análise não teve tempo hábil para ser aprofundada) confirmam que o instrumento, de fato, pode ser aplicado em quaisquer ambientes virtuais e cursos que tenham situações semelhantes aos apresentados.

Para finalizar, é bom destacar que o instrumento de coleta tem como eixo transversal a presença social, já que na maioria das questões, quando não específica sobre o tema, o assunto pode ser muito bem inserido como objeto a ser estudado e analisado.

Ponto final!

(por enquanto)

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Antonia;VELHO, Luis. Together ness through virtual worlds: How real can be that presence? Proceedings of Presence, Fifth Annual International Workshop on Presence, Porto, Portugal, 2002.

ANDERSON, Nels. *Sociologia de la comunidad urbana - una perspectiva mundial*. México,D.F.:Fondo de Cultura Económica, 1993.

AUGÉ, Marc. *Por uma antropologia dos mundos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

AXT, Margarete. Tecnologia na educação, tecnologia para a educação. *Informática na Educação : Teoria e prática*, v.3, n.1, p. 51-62, set. 2000.

AXT, Margarete; MARASCHIN, Cleci. Narrativas Avaliativas como Categorias Autopoéticas do Conhecimento. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis/SC, p. 21-42, 1999.

AXT, Margarete; MARASCHIN, Cleci. Prática pedagógica pensada na indissociabilidade conhecimento-subjetividade. *Revista Educação & Realidade*, 22(1):57-80, jan/jun, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAUMAN, Zygmund. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BERGER, Peter. *O Dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. São Paulo: Paulinas, 1985.

BERGER, Peter e LUCKMAN, Thomas. *A construção social da realidade*. Lisboa: Dinalivro, 2004.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Cia. das Letras, 1986.

- BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.
- DOMINGUES, José Maurício. *Sociologia e modernidade : para entender a sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- DORNELLES, Jonatan. Antropologia e internet : quando o “campo” é a cidade e o computador é a “rede”. *Horizontes Antropológicos*, v. 10, n. 21, jan/jun 2004.
- DURKHEIM, Emile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- DURKHEIM, Emile. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- DUVIGNAUD, Jean. *Durkheim*. Lisboa: ed. 70, s/d.
- FERREIRA, Francisco de Paula. *Teoria social da comunidade*. São Paulo: Herder, 1968.
- FRANCISCO, Deise Juliana; MACHADO, Gláucio José Couri. Informática e educação : caminhos e percalços. *Workshop: informática na educação : uma nova abordagem educacional*. Passo Fundo : GESEPE, 2000, p. 113-119.
- FREUND, Julien. A sociologia alemã na época de Max Weber. In: NISBET, R. e BOTTOMORE, Tom (org.) *História da análise sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- FREUND, Julien. A sociologia compreensiva. In NISBET, R. e BOTTOMORE, Tom (org.). *Sociologia de Max Weber*. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- GIUMBELLI, Emerson. Besides the "fieldwork": supposedly malinowski reflections. *Rev. bras. Ci. Soc.*, Feb. 2002, vol.17, no.48, p.91-107. ISSN 0102-6909.
- GOLDSMITH, Marshall. Comunicações globais e comunidades por escolha. In: DRUCKER, Peter F. *A comunidade do futuro*. São Paulo: Futura, 1998.
- GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa x pesquisa quantitativa : esta é a questão? *Psicologia: teoria e pesquisa*, vol. 22, n. 2, p. 201-210, mai-ago, 2006.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.
- IDE, Institute for Distance Education. *A conceptual Planning Tool*. 1997. University system of Maryland Institute for Distance Education. Disponível em <<http://www.umuc.edu/ide/modlmenu.html>>, data de acesso em 20.03.2000.

LEDRUT, Raymond. *Sociologia urbana*. 1ªed. São Paulo:Forense, 1971.

LEMONS, André. Ciberultura. Disponível em:
<<http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos/cap3.html>, data de acesso: 03/08/1999>

LÉVY, Pierre. *A emergência do espaço cibernético e as mutações culturais* – Oficina do espaço Cibernético. Conferência realizada no Festival de Arte e Cultura, promovido pela Usina do Gasômetro/Secretaria Municipal de Cultura, Porto Alegre, novembro de 1994.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual*. Rio de Janeiro : Ed. 34, 1996.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência : o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro : Ed. 34, 1993.

MAIA, Carmen; GARCIA, Marilene. O trajeto da Universidade Anhembi Morumbi no desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem. In MAIA, Carmem (org.) *EAD.BR – Educação a distância no Brasil na era da Internet*. São Paulo: Anhembi Morumbi, Recife: Ed. da UFPE, 2000.

MARASCHIN, Cleci. Redes socioculturais e as novas tecnologias da comunicação e da informação. In: Tania Mara Galli Fonseca; Deise Juliana Francisco. (Org.). *Formas de ser e habitar a contemporaneidade*. Porto Alegre: Editora da Universidade - UFRGS, 2000, v. , p. 55-62.

MCLUHAN, Herbert Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

MORAES, Dênis de. *O concreto e o virtual : mídia, cultura e tecnologia*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

MUNFORD, Lewis. *A cultura das cidades*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1961.

NISBET, Robert. Comunidade. In FORACCHI, Marialice M. e MARTINS, José de Souza (org.). *Sociologia e Sociedade*. Rio de Janeiro:LCT, 1987.

ORTIZ, Renato. *A mundialização da cultura*. São Paulo: Brasiliense,1994.

PACE, Enzo. *Religiión y globalización*. In JORNADA SOBRE ALTERNATIVAS RELIGIOSAS NA AMÉRICA LATINA, VI, Porto Alegre, 1996.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. *O aluno virtual : um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2004.

PELBART, Peter Pál. *A nau do tempo-rei : sete ensaios sobre o tempo da loucura*. Rio de Janeiro : Imago Ed., 1993.

PELLANDA, Nize Maria Campos. O pensador na nova cultura. *Extraclasse*, Porto Alegre: SINPRO/RS, ano 5, n. 4, p. 8-9, maio, 2000.

PETERS, Otto. *A educação a distância em transição*. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2003.

RHEINGOLD, Howard. *A comunidade virtual*. Lisboa: Gradiva, 1996.

RICHARDSON, Jennifer; SWAN, Karen. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *JALN*, volume 7, issue 1, february, p. 68-84.

ROURKE, Liam; ANDERSON, Terry; GARRISON, Randy; ARCHER, Walter. (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based, computer conference. *Journal of Distance Education*, 14 (2).

SMITH, T. Lynn. A comunidade rural. IN Vários. *Organização rural : problemas e soluções*. São Paulo: Pioneira: EDUSP, 1971.

SPINK, Peter Kevin. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. *Psicol. Soc.*, Dez 2003, vol.15, no.2, p.18-42. ISSN 0102-7182

TÖNNIES, Ferdinand. *Communauté et société – catégories fondamentales de la sociologie purê*. Paris: PUF, 1944.

TURNER, Victor W. *O processo ritual: estrutura e anti-estrutura*. Petrópolis: Vozes, 1974.

VIRILIO, Paul. *A bomba informática*. São Paulo : Estação Liberdade, 1999.

WEBER, Max, A Ciência como vocação. In: WRIGHT MILLS, C. E GERTH, H.H. Org. *Ensaio de Sociologia*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1987.

WEBER, Max. *Economía y sociedad*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1992.