

## A presença pedagógica num ambiente online criado na rede social Facebook

**CONCEIÇÃO MALHÓ GOMES**

Agrupamento de Escolas Coimbra Centro, Portugal  
cfmalho@gmail.com

**TERESA PESSOA**

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra  
tpessoa@fpce.uc.pt

**Resumo:** O presente texto relata um estudo realizado na rede social *Facebook*, mais precisamente no Grupo “*Momentos na vida de um professor*”, especificamente criado para o efeito, no qual é analisada a presença do supervisor num ambiente *online* e o modo como o comportamento de tutoria influencia a dinâmica da comunidade.

Neste artigo será apresentada parte da investigação eminentemente interpretativa e descritiva, centrada na descrição e reflexão sobre as implicações da presença pedagógica do supervisor do referido Grupo na conceção e desenvolvimento da comunidade de aprendizagem em ambiente *online*.

A base da nossa investigação assenta no modelo teórico de comunidade de aprendizagem de Garrison, Anderson & Archer (2000) de acordo com o qual aferimos a presença pedagógica do supervisor do referido Grupo constituído como espaço virtual de comportamentos de supervisão

O diagnóstico e compreensão da presença pedagógica teve como suporte de recolha de dados a versão portuguesa do *Community of Inquiry Survey Instrument* da autoria de Garrison et al., traduzida para o efeito pela primeira autora (PA). A análise e discussão de resultados do estudo apresentam uma perspetiva reflexiva sobre a importância da presença pedagógica em potenciais comunidades desta natureza e com propósitos semelhantes e mostram-nos que, no que concerne à temática da supervisão pedagógica em comunidades virtuais de aprendizagem, existe um caminho, embora pouco explorado entre nós, que pode ser percorrido na área das redes sociais desenvolvidas *online*.

**Palavras-chave:** Comunidade de aprendizagem, *Facebook*, presença pedagógica, supervisor/tutor.

### 1. INTRODUÇÃO

A implementação e rápido desenvolvimento das redes sociais online no mundo de hoje, nomeadamente as que se desenvolvem tendo como suporte o *Facebook*, e o potencial que representam no ensino e na aprendizagem, remetem-nos para a análise particular destes espaços que podem constituir-se como ferramentas inovadoras no contexto geral da educação e, de forma particular, nas atividades de supervisão pedagógica.

É esta “sociedade em rede”, assim caracterizada por Castels (1996, 1997, 1998) e Barney (2004) na qual se estabelecem relações e ligações múltiplas, que nos oferece a possibilidade de utilização, no mundo educativo, destes espaços e tempos informais de comunicação e abre portas para a implementação de comunidades de aprendizagem.

A utilização da maior rede social do momento, o *Facebook*, como uma ferramenta educacional capaz de dar resposta à possibilidade de

“interligar um grande número de utilizadores num espaço comum de intercâmbio de mensagens” (Illera, 2007, p.117) surge como tema a privilegiar no sentido de ser possível aí criar uma comunidade virtual de aprendizagem com objetivos de supervisão pedagógica.

Desta forma, o estudo que se apresenta, descreve brevemente as características gerais das comunidades virtuais de aprendizagem, referindo, com especial enfoque, a dimensão presença pedagógica proposta por Garrison et al. (2000) com indicação das categorias e de alguns exemplos de indicadores que a ela surgem associados. A questão da supervisão pedagógica é, também, abordada no sentido de compreender o papel daquela dimensão no próprio desenvolvimento de uma comunidade/Grupo criado naquela rede social.

A análise realizada, suportada por uma metodologia quantitativa, mostra-nos a importância da presença pedagógica do supervisor. Além de facilitar a realização de tarefas, aquele assume comportamentos de tutoria que conduzem à construção do conhecimento e ao desenvolvimento sustentado de uma comunidade de aprendizagem.

## 2. COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

### 2.1. Características gerais

Numa perspetiva educativa, uma comunidade de aprendizagem é composta por professores/tutores e estudantes/aprendentes que interagem com o objetivo de facilitar, construir e validar a compreensão e o desenvolvimento de conhecimentos que conduzam à formação no futuro. Uma comunidade virtual de aprendizagem “é definida como um grupo de pessoas que interagem entre si, aprendendo com o trabalho das outras e proporcionando recursos de conhecimento e informação ao grupo em relação a temas sobre os quais há acordo de interesse mútuo” (Hunter, 2002, p.96).

O termo encerra em si um novo paradigma de ensino e de aprendizagem já que é valorizada “a atitude de colaboração na negociação,

necessariamente partilhada, de significados para o que é aprendido” (Moreira et. al, 2009, p. 112). Deste modo, também as metodologias e os recursos tecnológicos utilizados devem promover a implementação de estratégias baseadas na interação e na construção partilhada do saber.

Importa, ainda, referir que estas comunidades “são sempre organizações temporais, coesas mas multinível, tanto pelos interesses individuais (...) como pelo enquadramento institucional e social em que ocorrem” (Illera, 2007, p. 118).

Neste contexto, o modelo teórico de comunidade de aprendizagem proposto por Garrison, Anderson e Archer (2000), e posteriormente desenvolvido por Garrison e Anderson, (2003), designado por *Community of Inquiry*, surge como a proposta mais completa e integrada relativamente ao conceito de colaboração e à construção do conhecimento mediado pela utilização das TIC através de processos formativos. Trata-se de uma abordagem equilibrada na confluência entre uma perspetiva construtivista de aprendizagem e do conhecimento baseado na interação e no trabalho colaborativo e a procura e garantia de qualidade e rigor.

Os autores identificam três dimensões como os eixos essenciais e básicos de uma comunidade de aprendizagem: a presença cognitiva, a presença social e a presença pedagógica, nas quais identificam várias categorias e sugerem exemplos de indicadores. (cf. Quadro I). Estas três dimensões interagem entre si e influenciam-se mutuamente.

Quanto à presença cognitiva, esta é reveladora da capacidade dos estudantes/aprendentes construírem e confirmarem significados através da reflexão e do discurso como garante de aprendizagens relevantes. Já a componente presença social revela-se pela capacidade dos participantes projetarem-se social e emocionalmente como pessoas reais através dos meios existentes.

Tendo em conta o enfoque do estudo que apresentamos, a dimensão presença pedagógica merecerá, de seguida, atenção mais detalhada.

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

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

## 2.2. A presença pedagógica

A presença pedagógica é definida por Garrison et al. (2001) como a ação de conceber, facilitar e orientar os processos cognitivo e social com o objetivo de obter resultados educativos significativos e de valor pedagógico. Jorge e Miranda (2005) reforçam esta ideia ao afirmarem que a presença pedagógica “inclui a conceção e gestão das sequências de aprendizagem, a disponibilização de material de consulta e o apoio à aprendizagem ativa” (p. 239). A presença pedagógica operacionaliza-se através da estruturação das atividades de moderação de debates e de equilíbrio da quantidade e da qualidade dos contributos dos participantes.

A componente ou a dimensão pedagógica de uma comunidade poderá estar visível através de três categorias: **Design Instrucional**, **Facilitação do Discurso** e **Aprendizagem Direta**.

De acordo com Garrison et al. (2001), a primeira categoria relaciona-se com a macroestrutura e com o processo de conceção e gestão das

sequências de aprendizagem sendo que este, pelo menos no seu início, torna-se mais difícil de implementar num curso de *e-learning* do que num curso semelhante em contexto tradicional. Tal facto deve-se à questão da utilização da tecnologia e à necessidade dos professores adaptarem as abordagens e maximizarem as capacidades do meio. Os indicadores que evidenciam a presença desta categoria são: fixação do programa de estudos, desenho de métodos, estabelecimento de um calendário, utilização dos recursos de forma efetiva, estabelecimento de padrões de conduta e cortesia na comunicação eletrónica (“*netiquette*”) e colocação de observações num nível macro dos conteúdos do curso.

A segunda categoria, **Facilitar o Discurso**, tem por objetivo ajudar a construir o conhecimento. O facto de se facilitar o discurso implica o reconhecimento do papel da comunidade de aprendizagem como motor da construção de significado assim como na promoção da compreensão dos elementos dessa mesma comunidade.

Uma vez mais, cabe ao professor o papel de facilitador do discurso em contexto de *e-learning* e continua a ser da sua responsabilidade o acompanhar de muito perto a natureza e o ritmo das respostas. No entanto, a comunidade também deve procurar a auto sustentabilidade e a existência de uma dose correta de presença pedagógica. No caso desta categoria são os seguintes os indicadores que revelam a sua presença: identificar áreas de acordo/desacordo, tentar alcançar consensos, animar, reconhecer e reforçar as contribuições dos estudantes/aprendentes, estabelecer um clima de estudo, promover o debate e avaliar a eficácia do processo.

A terceira e última categoria desta dimensão, **Aprendizagem Direta**, surge muitas vezes associada a assuntos específicos relacionados com conteúdos, como o diagnóstico de erros conceptuais. Os indicadores que lhe estão associados são: apresentação de conteúdos/questões, centrar o debate em temas específicos, resumir o debate, confirmar o que foi entendido mediante avaliação e *feedback*, diagnosticar erros conceptuais, promover o conhecimento através de diversas fontes (livros, artigos, experiências pessoais, *Internet*) e responder a preocupações técnicas.

### 2.3. Comunidades virtuais de aprendizagem e supervisão pedagógica

Em estudos da natureza do que apresentamos, as comunidades virtuais de aprendizagem são suscetíveis de permitir a construção de conhecimentos e saberes, de dar lugar a aprendizagens transformadoras e, num contexto de supervisão pedagógica, podem servir de base a estratégias que apontam para a construção e desenvolvimento profissionais “num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 54).

De facto as comunidades virtuais de aprendizagem permitem a aquisição de “um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado numa permanente dinâmica interativa entre a ação e o pensamento ou reflexão” (Alarcão, 2001, p. 16) numa clara abordagem reflexiva de acordo com Donald Schön<sup>1</sup>.

O papel do supervisor destas comunidades vai muito para além do que Alarcão e Tavares (2003) entendem como supervisão assumindo ser este um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16). Supervisionar em ambiente *online* representa um processo dinâmico, de permanente construção e no qual toda a comunidade assume um papel preponderante.

Assim, a presença pedagógica do supervisor revela-se fundamental na “conceção e gestão de sequências de aprendizagem, a disponibilização de material de consulta e o apoio à aprendizagem ativa” (Jorge & Miranda, 2005, p. 239).

### 3. A REDE SOCIAL FACEBOOK COMO POTENCIAL COMUNIDADE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM E CONTEXTO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

A importância que as novas tecnologias da informação e comunicação assumem nos mais variados domínios é hoje inegável e inequívoca. Por

<sup>1</sup> Inspirada em John Dewey e na observação reflexiva: reflexão na e sobre a prática com vista ao conhecimento.

esta razão, o nosso estudo contextualizou-se na rede social *Facebook* [<http://www.facebook.com/>] que surgiu como suporte de uma potencial comunidade virtual de aprendizagem na qual é possível desenvolver um trabalho colaborativo na área da supervisão pedagógica.

A razão desta escolha prende-se com o facto desta rede social apresentar um histórico que nasce na educação (surge em 2004 como uma rede social *online* para os estudantes da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos da América) e liga-se intimamente à partilha de saberes.

O conceito de “comunidade” criada na rede social *Facebook*, no âmbito da aprendizagem social, de acordo com *Centre for Learning Performance Technologies*,<sup>2</sup> pode assumir diversas formas de concretização. No entanto, aquela que se coaduna com o estudo que levámos a cabo diz respeito a uma comunidade de aprendizagem (*Learning Community*) da qual façam parte estudantes/aprendentes/membros de um grupo e outros que aprendem em conjunto.

#### 3.1. O Grupo “Momentos na vida de um professor”

Este Grupo foi criado na rede social *Facebook*, no âmbito de uma proposta de trabalho numa unidade curricular do curso de mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores (Ciências da Educação), da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

“Momentos na vida de um professor” (MVP) configurou-se como uma potencial comunidade de aprendizagem *online* cujo objetivo, no âmbito da supervisão pedagógica, se prendeu com a promoção reflexiva e crítica das práticas docentes, nomeadamente através da observação, da reflexão e análises críticas de dilemas éticos presentes no exercício da docência, implicando um envolvimento e *feedback* de características formativas a partir das discussões suscitadas.

<sup>2</sup> Em <http://c4lpt.co.uk/social-media/how-to-use-facebook-for-social-learning/building-community-with-facebook/>

### 3.2. A supervisão pedagógica no Grupo “*Momentos na vida de um professor*” (MVP)

O supervisor, que no Grupo “*Momentos na vida de um professor*” (MVP) atua como *e-tutor*, assume um papel ativo, apesar da sua presença assíncrona, em todas as fases de desenvolvimento do Grupo; segue os pressupostos da motivação e encorajamento à participação dos membros da comunidade, introduz informação complementar aos tópicos em discussão e fomenta a criação da cooperação no sentido de assegurar a construção partilhada do conhecimento nesta comunidade virtual de aprendizagem constituída maioritariamente por professores em exercício de funções.

No desenvolvimento do Grupo MVP foram consideradas as diversas fases do modelo de Gilly Salmon (2002) que suportaram a presença do supervisor pedagógico.

Na fase 1 (Acessibilidade e Motivação) este coloca um forte ênfase na clareza da linguagem ao informar sucintamente os membros do Grupo sobre os objetivos daquele. A motivação e encorajamento à participação na potencial comunidade de aprendizagem estão patentes nos *posts* que coloca no Mural do Grupo, as mensagens que envia e na manifestação da sua concordância com os comentários colocados pelos membros do Grupo ao clicar na palavra “Gosto”.

Quanto à fase 2 – Socialização *Online*, continua a verificar-se a presença do supervisor através da comunicação clara sobre as atividades que irão decorrer e do modo como os membros do Grupo poderão participar. A interatividade começa a estabelecer-se.

Segue-se a fase 3 – Troca de Informações, na qual a presença do supervisor é assegurada através da transmissão de informação facilitadora da realização de tarefas e do apoio à utilização de materiais. Tanto o Mural do Grupo (através de comentários) como o envio de mensagens (datadas de 6 de dezembro de 2010 e 27 de janeiro de 2011) servem estes propósitos.

A presença do supervisor no que respeita à fase 4 – Construção do Conhecimento, revela-se através da introdução de textos no separador “Discussões”.

A última fase do modelo de Gilly Salmon (2002) – Desenvolvimento, adaptado a esta potencial comunidade de aprendizagem, fica assegurada pelo supervisor através da utilização de todas as funcionalidades do Grupo de modo a proporcionar o seu desenvolvimento sustentado.

## 4. METODOLOGIA

O nosso estudo assenta, como referimos, no Grupo MVP criado na rede social *Facebook* que configura as características de uma potencial comunidade virtual de aprendizagem.

O objetivo subjacente apresenta a seguinte formulação:

- Compreender a presença pedagógica do supervisor da comunidade virtual de aprendizagem/Grupo desde a sua implementação até ao seu desenvolvimento<sup>3</sup>.

O desenhar do presente estudo iniciou-se em fevereiro de 2010 com a criação do Grupo MVP na rede social *Facebook* que pretendia tornar-se um potencial “espaço” de apoio à reflexão conjunta e à partilha de experiências entre docentes. Em outubro de 2010 serviu de suporte ao estudo exploratório que aqui se apresenta.

O Grupo fechado foi constituído para desenvolver uma comunidade virtual de aprendizagem com o objetivo de tentar criar um espaço de supervisão pedagógica assente na discussão de dilemas do quotidiano. Foi privilegiada a discussão e reflexão através de pequenas narrativas introduzidas<sup>4</sup> que, através de mensagens enviadas aos membros entretanto convidados, facilitaram o processo de acesso e motivação à própria comunidade.

Os membros convidados a integrar o grupo foram, na sua maioria, professores em exercício ou pessoas que já haviam trabalhado diretamente com alunos.

<sup>3</sup> Com a aplicação do instrumento *Community of Inquiry Survey Instrument (2000)* de Garrison et al., traduzido e adaptado pela primeira autora sob forma de um questionário.

<sup>4</sup> Na altura da criação do Grupo MVP, em fevereiro de 2010, eram duas as administradoras, uma delas a primeira autora (PA).

O espaço consagrado de suporte a este estudo compreendeu todas as funcionalidades do *Facebook* (o Mural, os separadores “Info”, “Discussões”, “Eventos e Fotos” e o envio de Mensagens, cf. Figura I) apesar de não terem sido introduzidos vídeos e a opção do *Chat* ser apenas pontualmente ativada.

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



#### 4.1. Sujeitos da Amostra

Os sujeitos do estudo<sup>5</sup>, num total de nove, são elementos da potencial comunidade virtual de aprendizagem/Grupo MVP, criado na rede social *Facebook*. Oito sujeitos da investigação são docentes em exercício de funções e o restante trabalhou diretamente com alunos durante um longo período de tempo.

A nossa opção por estes sujeitos de entre os demais membros do Grupo deve-se ao facto da sua intervenção bastante ativa e participação

<sup>5</sup> Também designados por amostra, unidades de investigação, sujeitos da investigação. (Amado, 2008)

assíncrona no Mural<sup>6</sup> e no separador “Discussões”<sup>7</sup> da referida comunidade e nessa medida serem os elementos do grupo que se podiam pronunciar de forma mais fundamentada sobre a “presença pedagógica” do professor/supervisor.

Todos os sujeitos da amostra<sup>8</sup> foram informados dos objetivos do estudo e da importância da sua participação através de comentários<sup>9</sup>, indicação de ligações (links), imagens ou qualquer outro material que considerassem pertinente. Do mesmo modo, foi-lhes garantido anonimato e confidencialidade, no caso de entenderem exprimir as suas opiniões de forma mais dirigida aos administradores do Grupo, através do separador “Mensagens”.

#### 4.2. Instrumento

Para procedermos à recolha de dados utilizámos o *Community of Inquiry Survey Instrument* de Garrison et. al (2000) numa tradução realizada pela primeira autora (PA). Posteriormente foi solicitado a uma professora de língua inglesa, via correio eletrónico, que procedesse à retroversão do referido documento no sentido de apurar a sua correta tradução e adaptação.

O documento traduzido foi transformado num questionário de itens abertos (escala de tipo *Likert*<sup>10</sup>) e enviado via correio eletrónico a todos os sujeitos da amostra com a solicitação do seu preenchimento e reenvio, o que veio a verificar-se, exceto num dos casos. O mesmo documento foi, também, preenchido pela PA, desta feita com a apresentação de unidades de registo (mensagens enviadas e *posts* colocados no Mural do Grupo), que determinaram a avaliação em causa.

<sup>6</sup> Na rede social do *Facebook* é também designada página principal ou *frontpage* na qual se pode observar os vários separadores / subpáginas da página.

<sup>7</sup> Noutras redes e sistemas de comunicação via *Internet* corresponde ao fórum.

<sup>8</sup> O mesmo procedimento foi seguido com todos os membros do Grupo.

<sup>9</sup> Também designados por *posts*, utilizando a palavra original do inglês.

<sup>10</sup> Escala tipo *Likert*, correspondendo a 1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não Concordo, Nem Discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente

Composto por 34 itens repartidos pelas três dimensões - Presença Pedagógica, Presença Social e Presença Cognitiva – o questionário desdobra-se, ainda, em categorias definidas.

No que diz respeito à Presença Pedagógica, contamos com treze itens (cf. Quadro II).

**QUADRO II** – Dimensão “Presença Pedagógica” – Itens do questionário

<b>Design Instrucional</b>
1. O supervisor comunica/informa com clareza quais os temas importantes do grupo/ da comunidade.
2. O supervisor comunica/informa com clareza os objetivos importantes do grupo/ da comunidade.
3. O supervisor fornece instruções claras sobre como participar nas atividades de aprendizagem do grupo/ da comunidade.
4. O supervisor comunica/informa com clareza qual o plano das datas das atividades de aprendizagem.
<b>Facilitação do Discurso</b>
5. O supervisor ajuda a identificar áreas de acordo e de desacordo sobre os temas / da comunidade, o que foi útil na minha aprendizagem.
6. O supervisor ajuda a comunidade a compreender os temas do grupo, o que me ajudou a clarificar o pensamento/as minhas ideias.
7. O supervisor ajuda os participantes a manterem-se envolvidos no grupo/na comunidade e a participar no diálogo produtivo.
8. O supervisor ajuda os participantes do grupo/da comunidade a realizar as suas tarefas de um modo que me ajuda a aprender.
9. O supervisor ajuda os participantes a explorar novos conceitos no grupo/ na comunidade.
10. As ações do supervisor reforçam o desenvolvimento do sentido de comunidade entre os participantes do grupo.
<b>Aprendizagem Direta</b>
11. O supervisor ajuda a manter a discussão focalizada em temas relevantes de um modo que me ajuda a aprender.
12. O supervisor fornece feedback o que me ajuda a compreender os meus pontos fortes e os meus pontos fracos.
13. O supervisor fornece feedback em tempo útil

Como podemos observar, os itens são distribuídos da seguinte forma: quatro itens relativos à categoria *Design Instrucional*, seis referentes à categoria *Facilitação do Discurso* e três relacionados com a categoria *Aprendizagem Direta*.

### 4.3. Tratamento de dados

Para a análise dos dados relativos ao comportamento do supervisor no Grupo, recorreremos à estatística descritiva, procedendo ao cálculo da média dos valores obtidos em cada item aberto do questionário usado como instrumento de recolha de dados.

A análise quantitativa descritiva realizada no estudo diz respeito a duas realidades: a análise quantitativa descritiva dos dados dos sujeitos da amostra e aquela respeitante aos dados disponibilizados pela PA. Estes foram suplementados com a transcrição de partes de comentários ou mensagens do supervisor retiradas do Grupo “*Momentos na Vida de um professor*” ou, ainda, de informação retirada do Mural ou do separador “*Discussões*”, de modo a comprovar as escolhas feitas.

O objetivo desta dupla análise prende-se com a necessidade de serem encontrados resultados fiáveis relativamente à presença pedagógica do supervisor do Grupo.

## 5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A média das respostas dadas pelos sujeitos em cada item apresenta como valor mais alto 4.67 e o mais baixo de 3.17 sendo que este valor apenas consta num dos itens (cf. Quadro III). Recordar-se que a escala integrava cinco itens (1– discordo totalmente; 2 – discordo; 3 – não concordo, nem discordo; 4 – concordo e 5 – concordo totalmente).

A maior incidência de grandeza situa-se em 4.17 o que nos remete para a concordância dos sujeitos da amostra face à eficácia da presença pedagógica do supervisor, facto que podemos observar na maioria dos itens das categorias *à priori Design Instrucional* e *Facilitação do Discurso*.

**QUADRO III** – Média das respostas dadas pelos sujeitos da amostra

DIMENSÕES	CATEGORIAS À PRIORI	ITENS	MÉDIA
Presença Pedagógica	Design Instrucional	1.	4.17
		2.	4.17
		3.	4
		4.	4.17
	Facilitação do Discurso	5.	4.17
		6.	4.33
		7.	4.17
		8.	4.17
		9.	3.5
		10.	3.5
	Aprendizagem Direta	11.	4
		12.	3.5
		13.	3.83

Os sujeitos da amostra concordam que o supervisor desempenha o seu papel no processo de construção da comunidade de aprendizagem. Podemos aferir tal facto a partir da análise das médias das respostas dadas: nos itens 1 a 4 podemos inferir que os sujeitos da amostra concordam que existe **clareza**; nos itens 5 a 8 referem existir **facilitação da aprendizagem** e no item 11 o supervisor **ajuda a manter a discussão focalizada em temas relevantes de modo a ajudar na aprendizagem**.

Está assim assegurada a **presença pedagógica** que surge como o grande suporte da presença social e cognitiva<sup>11</sup>.

Tal facto vem ao encontro da opinião de Garrison (2007) ao considerar que a interação e o discurso representam um papel principal na aprendizagem no ensino superior mas nada seria possível sem estrutura (*design*) e liderança (facilitação e liderança). Tais fatores assumem-se como categorias da **presença pedagógica** que surge como um fator

<sup>11</sup> Garrison (2007) afirma“.... It is important to understand the composition of teaching presence. (...) It has practical implications for a community of inquiry and supporting social and cognitive presence.”

determinante na satisfação dos alunos/aprendentes, na aprendizagem e na aquisição do sentido de comunidade.

No que respeita à análise descritiva dos dados preenchidos pela PA deste estudo, complementada com transcrições retiradas das funcionalidades do Grupo MVP (o Mural, o separador “Discussões” e o envio de mensagens), podemos verificar que a avaliação da presença pedagógica surge com valores entre os 3 (Não Concordo, Nem Discordo), em apenas um dos itens (item 4 da categoria Design Instrucional) e os 5 (Concordo Totalmente) em quatro dos treze itens considerados. Como exemplo apresentamos algumas das unidades de registo consideradas no que respeita à categoria *Design Instrucional* (cf. Quadro IV).

**QUADRO IV** – Aferição da categoria *Design Instrucional* do supervisor realizada pela primeira autora

ITENS	CLAS	UNIDADES DE REGISTO
1.	4	<p>“ Neste Evento pretendemos a vossa participação com a leitura, análise, reflexão e partilha de opiniões acerca da 1ª narrativa: Profissão “Cusca”. Este evento decorrerá durante o mês de novembro e contará além da nossa presença <i>online</i>, com informações complementares e comentários de alguns especialistas convidados a registarem o seu parecer...” (MENSAGEM enviada em 3.11);</p> <p>Caros membros</p> <p>Agradecemos uma vez mais a vossa disponibilidade para participarem no Evento "Profissão Cusca?".</p> <p>Depois de lerem a narrativa podem participar no evento através do tópico aberto no <i>Post</i> "Discussões" do Grupo. (MENSAGEM enviada em 20.11)</p>
2.	5	<p>“Este Grupo do <i>Facebook</i> servirá de suporte ao trabalho explorativo de 2 teses de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores...” (in MURAL 27.10);</p> <p>“Um filme muito útil com instruções básicas mas fundamentais para quem pretenda utilizar o <i>Facebook</i> como uma ferramenta adicional, na sua atividade docente” (in MURAL 29.10)</p>

ITENS	CLAS	UNIDADES DE REGISTO
3.	4	Esta narrativa encontra-se em formato Word-docs, tanto no MURAL como em "DISCUSSÕES" e "EVENTOS" (MENSAGEM enviada em 9.11); "Também a vossa participação em "Discussões", além de ficar registada, permite que tenham conhecimento do desenvolvimento do tópico, através de notificações, tanto na vossa página pessoal do <i>Facebook</i> , como no vosso mail de base. (MENSAGEM enviada em 20.11)
4.	3	" (...) Este evento decorrerá durante o mês de novembro" (MENSAGEM enviada em 3.11); "Informamos que terminou a fase de dinamização deste grupo e que integrará um trabalho explorativo de mestrado, baseado neste Grupo." (MENSAGEM em 23.03)

Note-se que os exemplos de unidade de registo incluídas no Quadro IV evidenciam as referências constantes, por parte do supervisor, às opiniões dos membros do Grupo quer seja no Mural ou no separador "Discussões" e a grande quantidade de *posts* ou *links* por si introduzidos ao longo da implementação da comunidade de aprendizagem.

Outra evidência relaciona-se com a presença ativa e persistente do supervisor que, em jeito de *feedback*, cria um fio condutor no desenrolar das discussões submetidas à apreciação de todos os seus membros ao criar a necessária planificação e *design* da comunidade, como é seu papel, através de uma presença pedagógica.

## 6. CONCLUSÕES

Analisando comparativamente as classificações atribuídas pelos sujeitos da amostra e pela PA no que concerne à **presença pedagógica** do supervisor, podemos concluir que, de uma forma geral, as médias dos dados disponibilizados são coincidentes.

Apenas 5 em 13 itens (itens 2, 4, 6, 11 e 13) apresentam resultados diferentes, sendo que na maioria deles (4 em 5 itens) o resultado superior é atribuído pela PA.

Consideramos que tal facto pode traduzir o resultado de diversas visões: por um lado estamos perante um trabalho aprofundado e fundamentado porque sustentado por exemplos concretos retirados do discurso do supervisor (as unidades de registo) por outro lado, o forte empenhamento pessoal da PA que poderá eventualmente ter sobreavaliado o seu desempenho; finalmente a PA e os sujeitos da amostra detêm diferentes perspetivas de análise. A opinião dos sujeitos da amostra é, no entanto, bastante importante pois são eles que dão corpo à potencial comunidade de aprendizagem.

Concluimos que o supervisor participante no grupo MVP promoveu o **design instrucional e organizacional, facilitou o discurso** e forneceu **instruções claras** não assumindo, portanto, um papel de mero facilitador. Através da sua presença ativa e assíncrona apresentou fontes de informação, promoveu reflexões e discussões e mostrou a sua liderança numa clara assunção da sua função de supervisor pedagógico cuja essência remete para a construção e desenvolvimento profissionais.

Estamos perante a descrição da **presença pedagógica** numa potencial comunidade de aprendizagem que, tal como refere a literatura, apresenta-se como determinante na satisfação dos aprendentes, na aprendizagem e no sentido de comunidade (Garrison, 2007).

O mesmo autor (Garrison et al., 2000, cit. Garrison & Arbaugh, 2007) refere que, em ambientes virtuais de aprendizagem, e apesar da importância das interações sociais e daquelas relacionadas com os conteúdos, é necessária a existência de definição de parâmetros claros e da focalização numa determinada direção constituindo assim as três componentes da **presença pedagógica**: o **Design Instrucional**, a **Facilitação do Discurso** e a **Aprendizagem Direta**.

Se, ao mesmo tempo, procedermos a uma discussão transversal aplicada ao modelo de tutoria de Salmon (2002) podemos inferir que, em todas as suas fases, o supervisor coloca a tónica na clareza da linguagem, na promoção da interatividade entre os membros da comunidade virtual de aprendizagem, na facilitação de tarefas, na construção do conhecimento e na liderança do processo de aprendizagem.

Deste modo a problemática da supervisão pedagógica é sustentada pela importância da criação de uma forte presença pedagógica do supervisor do Grupo “*Momentos da vida de um professor*” criado na rede social Facebook como potencial comunidade virtual de aprendizagem.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora: Porto.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina: Coimbra.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedag, Lda. Mangualde
- Amado, J. S. (2008). Introdução à investigação qualitativa em educação. Investigação educacional II. *Relatório apresentado nas provas de agregação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Barney, D. (2004). *The network society*. Cambridge: Polity Press.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
- Castells, M. (1997). *The power of identity*. Oxford: Blackwell.
- Castells, M. (1998). *End of millenium*. Oxford: Blackwell.
- Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Garrison, D. R. & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge/Falmer.
- Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (2001). Critical thinking and computer conferencing: A model and tool to assess cognitive presence. *American Journal Of Distance Education*, 15 (1), 7-23.
- Garrison, D. R. & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación práctica*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Garrison, D. R. & Archer, W. (2000). *A transactional perspective on teaching and learning: A framework for adult and higher education*. Oxford, UK: Pergamon.
- Garrison, D. R. & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10.157-172
- Hunter, B. (2002). Learning in the Virtual Community depends upon Changes in Local Communities. In K. A. Renninger & W. Shumar (eds), *Building Virtual Communities, Learning and Change in Cyberspace*. New York: Cambridge University Press.
- Illera, J. L. (2007). Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa conceção de educação. *Revista de Ciências da Educação*, 3, 117-123. [versão eletrónica]. Consultado em março de 2011, disponível em de <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PTConf.pdf>.
- Jorge, I. & Miranda, G. (2005). O pensamento crítico, a presença social e a presença do tutor no fórum de um curso de formação online de professores de português do ensino secundário. *Conferência Internacional em Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação: Braga* [versão eletrónica]. Consultado em fevereiro de 2011, disponível em [http://uidce.fpce.ul.pt/FichaInvestigadorPub\\_print.php?investigador\\_id=22#.pdf](http://uidce.fpce.ul.pt/FichaInvestigadorPub_print.php?investigador_id=22#.pdf)
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (1989). *Research in education. A conceptual introduction*. Glenview, Scott, Foresman and Company.
- Moreira, A., Pedro, L. F. & Santos C. (2009). *Comunicação e Tutoria Online. Ensino Online e Aprendizagem Multimédia*. 111-124. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Salmon, G. (2002). *E-tivities: the key to achieve online learning*. London: KoganPage.

**Abstract:** In the following study, while using the social network *Facebook* and more specifically the Group we created “*Momentos na vida de um professor*”, we both analyzed how important the instructor’s presence is in the online community of supervision and how tutorial behaviour influences its dynamics.

Therefore, this text presents part of the interpretative and descriptive framework centered on the description and reflection about the influences of the instructor’s teaching presence in the conception and development of a community created online.

Based on the “Community of Inquiry Framework” developed by Garrison, Anderson & Archer (2000) we assessed the instructor’s teaching presence built as virtual community of supervisable behaviours.

To collect data about the diagnosis and assessment of the teaching presence, we used the Portuguese version of the “Community of Inquiry Survey Instrument” (Garrison et al.) that was translated by the first author of this text.

The analysis and discussion of results of the study clearly show a reflexive perspective about the importance of teaching presence in such communities and, as far as educational supervision in online communities of inquiry is concerned, we can conclude that there is an unexploited path that can be traced in social networking.

This is thus a contribution to the development of thinking on the pedagogical change in emerging scenarios of online learning and education.

**Keywords:** Community of inquiry, *Facebook*, instructor, teaching presence.

**Texto:**

- Submetido: setembro de 2012.

- Aprovado: novembro de 2012.

**Para citar este artigo:**

Gomes, C. M. & Pessoa, T. (2012). A presença pedagógica num ambiente *online* criado na rede social *Facebook*. *Educação, Formação & Tecnologias*, 5 (2), 60-70 [Online], disponível a partir de <http://eft.educom.pt>.