

## Metafetividade e gestão emocional em comunidades de aprendizagem de *B-Learning*

Sânnya Rodrigues<sup>1</sup>

### Resumo

Análise de dados referentes à interação de pessoas de uma comunidade de aprendizagem b-learning sob a ótica da metafetividade e gestão emocional. Pesquisa realizada em 2010 com um grupo de alunos do Programa Doutoral em Multimédia em Educação que buscava evidenciar a percepção dos alunos sobre a sua aprendizagem após o primeiro ano curricular. Esta investigação adota uma abordagem qualitativa dos dados obtidos através de um focus group, questionários e análise das interações na comunicação assíncrona nas unidades curriculares. Apresentamos alguns dados obtidos dos instrumentos pré-anunciados acompanhados das primeiras análises.

**Palavras-chave:** Metafetividade. Gestão emocional. Comunidades de Aprendizagem. B-learning.

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA, 2003), especializada em Coordenação Pedagógica também pela UFMA (2006). Mestre (2009) e doutora em Multimédia em Educação pela Universidade de Aveiro (2014), Portugal. Atualmente, realiza pós-doutorado na UFMA, desenvolvendo investigação na área da Interdisciplinaridade. E-mail: rodriguessannya@gmail.com

## Meta-emotion and management of emotion in learning communities of *B-Learning*

### Abstract

Data analysis concerning the interaction of people in a learning community of B-learning community from the perspective of meta-emotion and emotional management. Research conducted in 2010 with a group of students from the Doctoral Program in Multimedia in Education which sought to highlight the students' perceptions about their learning process after the first academic year. This research uses a qualitative approach to data obtained through focus groups, questionnaires and analysis of interactions in asynchronous communication in the course units. We present some data obtained from pre-announced instruments accompanied by the initial analyses.

**Keywords:** Meta-emotion. Emotional management. Learning Communities. B-learning.

## Meta-afectividadad y gestión emocional en comunidades de aprendizaje de *B-Learning*

### Resumen

Análisis de referentes a la interacción de las personas de una comunidad de aprendizaje *b-learning* desde la perspectiva de la meta-afectividad y gestión emocional. Una investigación realizada en 2010 con un grupo de estudiantes del Programa de Doctorado en Multimedia en Educación que buscaba resaltar la percepción de los estudiantes sobre su aprendizaje después del primer año académico. Esta investigación adopta un enfoque cualitativo de los datos obtenidos por medio de un *focus group*, cuestionarios y análisis de las interacciones en la comunicación asincrónica en las unidades curriculares. Presentamos algunos datos obtenidos de los instrumentos previamente anunciados acompañados de los análisis iniciales.

**Palabras clave:** Meta-afectividad. Gestión emocional. Comunidades de Aprendizaje. *B-learning*.

## Introdução

Uma das características que marca a Era Digital é a grande comunicação e a interatividade entre as pessoas. Nunca as pessoas foram tão comunicativas e ganharam voz e vez para expressarem pensamentos, valores e ideias. Deixaram de pensar o pensamento imposto e passam a veicular opiniões sobre fatos, ideias, acontecimentos. Falamos no plural, mas sabemos que nem todas as pessoas que interagem com a tecnologia sentem-se livres para expressar ideias. Ou, uma vez que fazem uso da palavra e da escrita, que nem todas conseguem assumir um papel democrático e abrir-se ao pensamento do outro e mesmo negociar o sentido destas ideias, discutindo seu ponto de vista, partilhando a sua experiência.

É por isso que, apesar da maior interatividade entre as pessoas, esta ainda reflete o pensamento individual e não o social. Poucas interações revelam verdadeiras colaborações em torno da produção de conhecimento entre as pessoas, basta consultar uma série de modelos de avaliação de interações em ambientes *online*, que demonstram que tais interações ainda não são suficientes para o desenvolvimento de conhecimento complexo, ou que demonstre grandes saltos cognitivos. Quais são as razões para tal fato?

Há dois movimentos que se observam atualmente: o ensino superior adotando as tecnologias emergentes para apoiar as suas aulas e na oferta de ensino à distância e a emergência de um público que busca forma contínua em tais cursos. Há um aumento crescente neste tipo de aulas desde os anos 90 do século passado, mas não consideram que haja benefícios em termos de conhecimento (O'Maley & McCraw, 1999 *apud* Berenson, Boyle & Weaver, 2008). Como podemos caracterizar tais cursos e tal público? Qual o diferencial das posturas adotadas no ensino superior presencial para o ensino superior à distância? Como os estudantes assimilam a nova cultura e seus papéis enquanto estudante de ambientes de aprendizagem *online*? Como gerem a aprendizagem e a negociação de ideias nas interações online? Como gerem personalidade e sua inteligência emocional no ritmo intenso das atividades do Programa Doutoral em Multimídia em Educação? É o foco deste artigo, cujo objetivo

é demonstrar a percepção da aprendizagem nas interações nas comunicações assíncronas na comunidade de aprendizagem *online*, sob a ótica da metafetividade e da gestão emocional.

## Metafetividade e gestão emocional em comunidades de aprendizagem de *b-learning*

Os objetos a nossa volta não são percebidos da mesma maneira. Cada ser humano vê um objeto a partir da sua ótica, da sua cultura, ou seja, a partir das experiências e crenças reunidas ao longo da sua vida. Como já dizia Paulo Freire (1987), toda pessoa fala do chão que pisa. Este sujeito possui um olhar particular sobre o objeto, que não se repete em mais ninguém, pois a cultura (seus saberes, sua experiência) do outro sujeito ajuda nesta diferenciação da realidade. Assim, é a relação com saber: é única. Cada ser humano trava um percurso único no seu próprio processo de aprendizagem e possui percepções ímpares sobre este objeto.

Avaliar a aprendizagem em ambientes *online* é um trabalho tão complexo quanto avaliar qualquer tipo de aprendizagem em qualquer circunstância ou modalidade. Nos habituamos a avaliar a ponta do iceberg da aprendizagem, os elementos visíveis ou demonstrados pela mente humana em circunstâncias estimuláveis, mas há toda uma base de tal iceberg ainda está por desvendar, inclusive para o próprio aprendente, convidado a interiorizar-se para desvendar-se a si mesmo e ao seu saber, seu pensamento, suas ideias, suas emoções (Cury, 1998). Que fenômenos despertam a formam de todos estes aspectos e como implicam em mudanças na forma de aprender? É o que vamos perceber a seguir.

Há um consenso em torno da preparação de profissionais para o novo século que deve conter competências digitais na sua formação e como habilidade relacional. Assim, são implementados cursos de ensino superior que oferecem aprendizagem *online*, e por esta designação fazem uso de tecnologias digitais, nomeadamente os serviços da Web 2.0, para apoiar o desenvolvimento de interação na sua proposta de aprendizagem colaborativa, assim como para suportar as comunicações assíncronas e síncronas entre os intervenientes na fase à

distância da modalidade de ensino misto. Tornam útil o que já faz parte da rotina de muitos estudantes, que utilizam estas tecnologias para apoiar a sua aprendizagem, assim como para ensinar. É assim que blogs, wikis, RSS, podcasts, redes sociais, como o Facebook, repositório de conteúdos tem servido para favorecer a comunicação entre os sujeitos, assim como estes debatem a aplicabilidade destes recursos para ensinar determinados conteúdos e como estímulo para uma aprendizagem mais duradoura, significativa e consciente (Huang & Nakazawa, 2010). A proposta simples destes recursos intuitivos serve à interação entre alunos-conhecimento e recursos, alunos-alunos e alunos-docentes e nos processos colaborativos na proposta da metodologia de projetos a que muitos programas recorrem para desenvolver as competências cognitivas e digitais através destes serviços e destas abordagens. Também são uma aposta na proposta de produção de conhecimento coletivo, uma vez que a comunicação entre os grupos quando na forma assíncrona deixa rasto cognitivo através dos posts de discussão sobre encaminhamentos e procedimentos na realização das atividades/ projetos.

Huang e Nakazawa (2010) definem interação como um evento comum que ocorre no contexto do ensino e aprendizagem online entre os intervenientes para a realização das atividades e discussão dos objetivos destas. Para os autores, a interação é justamente o meio para diminuir a diferença entre professores e alunos e a forma de avaliar a qualidade da aprendizagem nos ambientes online e nos ambientes tradicionais.

Battalio (2007 apud Huang & Nakazawa, 2010, p.234) destaca os elementos vitais para a interação: "Student-Instructor, Peer-Peer, Peer-Peer-Instructor (e.g. in a discussion form), collaborative group and interaction with technology". E sobre a natureza da interação, Kearley (2000 apud Huang & Nakazawa, 2010) classifica em: síncrona/assíncrona imediata e interação em atraso. Huang e Nakazawa (2010) também classificam a interação desta vez pelas suas configurações: a) quando síncrona e mediada (através de conferências e vídeo, e chat); b) quando assíncrona e mediada – expressa na postagem de discussão e troca de e-mail entre os membros; c) através de feedback do sistema utilizado ou

pelos membros. Uma outra classificação de interação no trabalho de Huang e Nakazawa (2010) é de Hirumi (2002) que categoriza as interações em níveis: Nível 1. learner-self-interactions; Nível 2. learner-human interactions and learner-non-human interactions e Nível 3: learner-instruction interactions.

Há muito estudos a avaliarem o impacto da interação em ambientes online na aprendizagem, mas há evidências de que a interação frequente entre professores e alunos e alunos-alunos pode colaborar com efeitos positivos no desenvolvimento cognitivo de alunos, refletidos em: pensamentos de ordem superior e uma alta e mais qualitativa percepção do processo de aprendizagem. Huang e Nakazawa (2010) acentuam o fato de que estudos revelam que um fator que pode proporcionar melhoria da qualidade da aprendizagem em ambientes online é a relação professor-aluno, sem desconsiderar a interação entre os demais pares. Antes, considera que ambos os tipos de interação são essenciais por uma melhor percepção da aprendizagem.

Berenson et al. (2008) ao tentar responder se a experiência do aluno em salas de aulas presenciais confere prontidão acadêmica para os cursos online, demonstra as diferenças e implicações para as interações a não visibilidade das nossas alterações emocionais:

In the traditional classroom setting, where learning is based on face-to-face human interaction, student success is grounded on the instructor's ability to perceive nonverbal student cues, modify instructional methods accordingly, and provide timely answers to student questions. In the online environment, face-to-face human interaction and its commensurate benefits are absent. Instead, the written word is the communication tool. Because of this difference, students' technological expertise, unmet needs for human contact, lack of self-motivation, or feelings of isolation can deter success in online courses (Hill & Rivera, n.d.)

As interações em ambientes online precisam se servir de ferramentas e serviços tecnológicos que favoreçam a colaboração entre os pares e o desenvolvimento de atividades nos quais se envolvem os alunos. No caso da

web social ou web 2.0 fornecem não só a possibilidade dos diferentes tipos de interação entre os intervenientes, como ajudam a desenvolver um sentido de pertença à comunidade ou aos grupos de trabalhos, para além de proporcionar ambientes informais de aprendizagem que podem ser personalizados de acordo com o gosto e interesses de cada membro/utilizador.

Nestes serviços, os alunos podem se comunicar, debater assuntos de interesses comuns, trocar ideias, partilhar recursos multimédia. Todos podem ser autores e co-autores de conhecimentos ou desenvolvimento de ideias em torno de um assunto que mova e envolvam todos os membros. Além de tudo, acredita-se que os alunos sintam-se mais motivados para aprender por terem um exercício mais ativo em relação ao aprender, em discutir pensamentos e considerações sobre tudo que se relaciona aos interesses da comunidade de aprendizagem. Com uma participação ativa e interessa frequente, a motivação é mais frequente quanto mais o aluno se sentir “ligado” ao que se passa, ao ambiente, às discussões e às pessoas, independente de não conviverem presencialmente diariamente.

As possibilidades que estas ferramentas oferecem vão de acordo com que muitas propostas educativas abordam e defendem para um ensino e aprendizagem, sejam as teorias sociais de aprendizagem: o sócio-construtivismo, sócio-interacionismo, o conectivismo. Pois, os ambientes proporcionados pelos serviços da web 2.0 oferecem um estar “mais à vontade”, com a sua informalização, dão a oportunidade a cada aluno desenvolver uma aprendizagem ao seu ritmo. Para além disso, aluno pode fugir do pensamento massificado e refletir seus próprios pensamentos.

Estes ambientes proporcionam a possibilidade entre outras, como as citadas acima, de rever aquilo que já foi discutido, postado, debatido, evidenciando aquilo que cada um proporcionou para o desenvolvimento das conexões de ideias da comunidade, os diversos feedback que o ambiente e os intervenientes vão partilhando.

Como referem Huang e Nakazawa (2010), estes são cenários que podem proporcionar um ambiente em

que o estudante aprende o que gostaria de aprender e da forma como gostaria de aprender. Entretanto, qual a evidência de que nestes ambientes as relações travadas ou as experiências vividas mudam a nossa forma de aprender? É por isso que muitas investigações se voltam para o impacto das experiências de interação na aprendizagem online tem na forma de aprender.

Assim, conforme Cury (1998), é interessante fazer com que o sujeito empreenda uma viagem em que se interioriza, tente ver as origens da sua inteligência, compreender a formação de pensamentos e emoções.

Cury (1998) se interessou em estudar a formação de pensadores e descobriu que a forma para se conseguir isto seria convidar o sujeito a fazer a viagem com o roteiro acima designado, por estar convicto que só aquele que conhece a si mesmo tem consciência dos complexos fenómenos vividos. Este processo é acompanhado de três etapas: o reconhecimento, a revisão e a reciclagem das posturas intelectuais, quando defrontamos “as nossas verdades, os nossos paradigmas socioculturais e os nossos preconceitos existenciais” (Cury, 1998, p.09).

A metafetividade é uma área que demonstra o avanço a nível do que se espera do aluno ou de qualquer sujeito em formação: pessoas mais questionadoras, com senso crítico, mas também produtora de conhecimentos. É um processo geralmente ligado à área da leitura, mas que estimula as pessoas a ler, escrever e questionarem o que leram, registar mudanças (inclusive de ordem afetiva) em relação aos seus saberes antes, durante e depois de certas experiências educativas. Os registos quando assumem o papel reflexivos dos diferentes momentos mostram pontos de viragem, que seriam marcos em que a consciência do que se sabia ou do que se sentia dão lugar a novos saberes e novos sentimentos.

Para Cury (1998, p.10), o processo de “construir ideias, pensamentos, inferências, sínteses e recuperar experiências passadas são atividades sofisticadíssimas da inteligência”. Tudo isso é possível porque somos seres pensantes e dotados de uma consciência que auxilia na construção de pensamentos (Cury, 1998).

A metafetividade é uma mais-valia na escrita do aluno do Ensino Superior e em ambientes de aprendizagem online, porque todo enunciado dele constitui um elemento que regista o que se passa num dado momento da aprendizagem. Também são exercícios em que ele aprende a escrever não para si mesmo, mas para o outro (os colegas do grupo ou para o docente), revelando o que realmente pensa e não o que acha que o outro sabe aquilo que ele não expressa na escrita (Tápias- Oliveira, Almeida, Aires & Renda, 2006).

Quando o aluno através da experiência educativa, lê textos com novas informações e passa a refletir sobre o que leu, inserindo-se nesta reflexão, refletindo sobre as implicações que a teoria tem sobre a realidade, ele tenderá a fazer novos raciocínios, descartar dados adquiridos e passar a perceber o mundo de novas formas. Todo o processo gera um ser mais consciencializado em torno dos elementos da sua aprendizagem realizada, principalmente, com relação ao que sabe e como se sente neste processo.

Entretanto, sem o registo escrito das ideias, não poderá haver a consciência, os insights, caso estas sejam estimuladas dentro de uma ótica em que o sujeito se volta para a análise de todo o processo, em que questionem as ideias e as implicações destas ideias na realidade. Os insights ou pontos de viragem são exatamente as tomadas de consciência dos alunos sobre a sua situação diante do processo de aprendizagem vivido ou a viver (Tápias-Oliveira et al., 2006).

A questão dos afetos é que estão intrinsecamente interligados a produção do pensamento. Segundo Vauvenargues (apud Bradberry & Greaves, 2008), foram “as emoções que ensinaram a humanidade a pensar”. No mesmo sentido, Vygostky (apud Tápias-Oliveira et al., 2006) defende:

“Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, (...) descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto,

nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica...”

A metafetividade é o conhecimento das próprias emoções, positivas e negativas. Quando estimulados a escreverem sobre o que sentem, o aluno identifica, compreende, controla e compartilha as suas percepções sobre este aspecto e percebem a implicação destas no seu processo de aprendizagem. Tápias-Oliveira et al. (2006) anuncia algumas afetividades positivas e negativas que podem ajudar a identificar a nível da escrita estas emoções:

Tabela 1 - Categorias da metafetividade, segundo Tápias-Oliveira et al (2006)

Afetividades positivas	Afetividades negativas
Atenção	Cansaço e desânimo
Motivação	Medo, insegurança e ansiedade
Predisposição	Falta de motivação
Interesse	Dificuldades

Sem nos determos na descrição de cada uma destas afetividades, voltaremos a sua exemplificação quando da análise dos dados.

Num ambiente de informalidade, há possibilidade de cada um poder gerir a sua presença e suas relações na comunidade de aprendizagem, pois dispõem de espaço para isso, assim como canais de comunicação onde podem esclarecer ruídos na comunicação, mal entendimentos ou compreensões errôneas sobre decisões e opções de recursos, trajetos e abordagens. Tudo a decorrer de forma construtiva e coletiva, como realçam Huang e Nakazawa (2010), entretanto, o processo de interação tem fatores e variáveis, como a variável humana a que se tem que dar importância. Por isso, todos devem agir com muita cautela no processo de colaboração e interação, principalmente no sentido das negociações de ideia sobre a forma como as atividades ou os projetos devem decorrer ou serem desenvolvidos ou isto poderá afetar a interação global ou entre membros de grupos.

A inteligência emocional configura-se como um resultado em que se operam várias fases, onde as principais são as fases de auto-consciência e auto-gestão. Na auto-consciência, o sujeito reconhece que emoções são positivas ou negativas e como elas implicam num

determinado comportamento. Na auto-gestão, o sujeito reflete como irá lidar com as suas emoções, como elas são determinadas pelas relações com os outros e como estes podem colaborar no processo de resolução de certos conflitos.

## **Metodologia**

A partir do quadro teórico adotado analisaremos o objeto desta investigação: a aprendizagem de alunos em interação em comunidades de b-learning. E dela sobressai a questão orientadora: qual o impacto das interações na comunidade de b-learning na metafetividade e na gestão emocional dos estudantes deste programa?

Para obter respostas a esta questão, elegemos uma abordagem qualitativa para análise do objeto e designamos os instrumentos para chegar à percepção do aluno sobre a sua aprendizagem no ambiente acima descrito: focus group, questionários e análises das interações nos ambientes de comunicação assíncrona das unidades curriculares. Pretendemos perceber a apreciação da aprendizagem por estes alunos na sua interação com os seus colegas de grupos de trabalhos, com os docentes, com as informações e conteúdos relacionados ao programa de cada unidade curricular.

Este é um estudo de casos, onde temos dois casos para estudar: duas edições do programa, embora este artigo se detenha apenas nas análises preliminares dos dados obtidos com os participantes da primeira edição.

No focus group pretendíamos que os alunos fizessem uma avaliação da experiência de aprendizagem vivida, mas sob uma natureza de um auto-relato reflexivo para análise de aspectos qualitativos em que demonstrassem as suas preocupações primárias e secundárias com o programa.

Através do questionário buscamos obter respostas mais pormenorizadas do perfil dos alunos. Foi dividido em 2 blocos com as seguintes questões: a) auto-conceitos de participação e representações sobre os intervenientes da comunidade; b) a gestão metacognitiva das atividades. Continha perguntas fechadas, sendo que

algumas possuíam opções dos níveis da escala Likert, com 5 variações (concordo plenamente, concordo parcialmente, não concordo nem discordo, discordo parcialmente e discordo totalmente).

Como a gestão emocional não era um tema previsto na época da elaboração dos instrumentos aqui descritos, ela será analisada apenas nos elementos frásicos do focus group e nas interações online e interpretada nalguns das questões do questionário, que entretanto, situa-se sobre algumas das categorias da inteligência emocional, que se unem a algumas das categorias da metafetividade.

O programa doutoral teve 15 alunos matriculados em 2009 dos quais 11 participaram no focus group e 11 através do questionário. Estes alunos conviveram ao longo de um ano durante a fase curricular organizados em grupos de trabalhos, com quase nenhuma variação dos membros. Tinham horas combinadas para comunicação síncrona e o maior período de comunicação assíncrona era no final da tarde e a noite.

Destes 15 alunos, 67% são mulheres (12 alunas) e 67% possuíam em 2010 entre 30 e 40 anos. São na sua maioria de nacionalidade portuguesa, sendo que 2 pessoas são brasileiras e uma é cabo-verdiana. A universidade tem uma política aberta e uma certa quota para admissão de alunos estrangeiros em seus cursos.

Dos 15 alunos, 4 são formados em Matemática, 1 em Biologia, 1 em Psicologia, 1 em Geografia, 1 em Engenharia Eletrónica, 1 em Educação Física, 1 em Licenciatura em Informática de Gestão e Profissionalização em Serviço, 1 em Informática e 1 pessoa não informa. Apenas 4 pessoas não informaram se possuem mestrado, enquanto os demais possuem na sua área de origem ou ligados à tecnologia educativa, o que demonstra alguma experiência anterior com tecnologias ou com aprendizagem online.

Apenas um é um profissional independente (Psicólogo), 4 possuem bolsa de estudos e os demais são docentes que trabalham nas suas áreas. O ciclo de ensino em que a maioria trabalha é o Ensino Superior. E por fim, 30% são residentes em Aveiro, local onde o programa



se realiza presencialmente, os demais alunos são de Avanca, Viseu e Braga.

Estas informações ajudam a perceber a priori o ambiente social, econômico e cultural dos participantes desta investigação, assim como ajudam a compor um perfil que complementar os demais dados.

## **Análise dos dados**

### **O Programa**

O PDUMEDU da Universidade de Aveiro, pela sua própria natureza e designação (multimédia) faz uso de tecnologias da Web 2.0 para servir o curso na comunicação entre os seus intervenientes. O curso discute as funcionalidades das tecnologias emergentes da web social para fins educativos, tendo como proposta didática ler artigos que ajudem a debater as questões, assim como experimentar a tecnologia para comunicação da UC e utilizá-las na realização de atividades e/ou projetos. Os alunos partilham as suas impressões dos textos nos espaços centrais de comunicação e colaboram nas decisões sobre o percurso de desenvolvimento das atividades massivamente nos seus próprios grupos de trabalho, sendo que disponibilizam a informação central com o caminho que adotarão no blog ou página da disciplina.

O curso adotou os seguintes serviços da web 2.0 para a comunicação das suas UC's:

- Facebook na UC Desenvolvimento de Materiais Multimédia para a Educação (DMMED).
- Plataformas Ning nas UC's Tecnologias de Comunicação na Educação (TCED), Multimédia e Arquiteturas Cognitivas (MAC), Multimédia e Acessibilidade (MMA), Educação à Distância (EDA).
- uso de blogs e wiki que foram utilizados na plataforma sapo.ua que suportou as UC's Metodologia de Investigação e Educação (MIE) e Seminário de Investigação em Multimédia em Educação (SIME).

A comunidade desenvolvida no Facebook foi em um ambiente fechado, embora tenha sido aprovada a inclusão de membros externos que colaboraram com o grupo

em alguma discussão. As UC's são módulos independentes com carga horária mensal e seguem-se umas às outras, numa linha de interdependência temática.

Este curso foi escolhido pelos alunos pelas seguintes razões: em razão da proximidade com a residência de alguns (residentes em Aveiro), por ser alternativa ao curso que desejavam e que estava disponível no ano que se candidataram, pela disponibilidade de tempo para estudar em horários alternativos ao trabalho. Estas razões se juntam a outras motivações anunciadas no focus group:

- o “gostar de explorar outras áreas e do contacto com outros colegas. E pela tecnologia ser uma área bastante atual”. (LA, Q1)
- “o doutorado ajudaria a implementar um projeto na área que desejo, me ajudará a construir um recurso didático para por os professores pesquisarem, para trabalharem a questão da sustentabilidade.” (TT, Q.01)
- “andei a procura de um doutoramento, que se adequasse mais as minhas funções profissionais (..) que possuísse uma vertente multimédia mais forte e (...) e esta questão da didática, da pedagogia que me faltava”. (JG, Q.01)
- “Eu (...) quero ajudar a adaptar disciplina de computação para o ensino da matemática, abrangendo a área da geometria”. (AS, Q.01)
- “A minha formação é a matemática básica e depois fiz mestrado na área da Educação. E por isso, queria continuar e dava-me jeito tentar associar tudo as tecnologias.” (CL, Q.01)
- “O meu objetivo tem mais a ver com uma definição de carreira. Eu sou professora de Geografia, estive ligada a área de Sistemas de Informações Geográficas. Quero continuar a trabalhar na área de tecnologias, mas aplicadas à educação. É... este programa doutoral me permitiu precisamente ter estas duas áreas”. (VC, Q.01)
- “Também como a VC, a minha perspectiva foi mais a nível da carreira, a continuidade do mestrado. Eu trabalho também numa empresa e também dou aulas aqui na universidade. Por uma questão estratégica achei que se ficasse pelo mestrado, dentro de pouco tempo a



oportunidade de continuar a dar aulas aqui poderia deixar de existir. Então, achei que era o momento certo para continuar com o doutoramento. Então, pensei que estava na altura de continuar ligada às tecnologias, mas com outra especialização.” (SP, Q.01)

Logo, embora as razões se diversifiquem, o curso constitui-se numa oportunidade de angariar um título que proporcione estabilidade profissional, assim como formação na área que não possuíam, habilitando-os para a área de tecnologias educativas. Estes são as motivações que ajudaram estes alunos a persistirem no curso, apesar dos problemas que identificaram e sobre os quais falaremos mais a frente.

Na relação com o conhecimento no ambiente de aprendizagem sob a ótica metacognitiva, os alunos identificaram a forma como selecionam suas fontes de informação e como gerem as informações. Alguns possuíam pouco ou apenas algum conhecimento sobre os conteúdos/temas/tecnologias trabalhadas nas UC. Quando surgiam dúvidas, buscavam ultrapassá-las com a ajuda dos colegas de grupo ou de amigos especialistas.

Evidenciam a questão do tempo que consideram pouco para a consecução de tudo que é esperado de uma participação qualitativa, debates das ideias do grupo e na página da disciplina, na finalização dos projetos de grupos. Avaliam como positivo quando os professores utilizaram semanários, que ajudaram na gestão do tempo e no controlo dos esforços para a realização dos projetos.

Com relação a proficiência e conforto com o computador/tecnologias, boa parte dos alunos (50%), entretanto, já possuía alguma experiência em anteriores cursos de aprendizagem online ou já conheciam alguns dos serviços da web social e portanto, não tiveram dificuldades nem na interação nem na produção colaborativa de conhecimento. Na relação com os serviços da web social utilizados na UC, a maioria gostou de explorar os diferentes serviços, embora alguns demonstrem reserva em participar de redes sociais com receios de exporem-se a frente de amigos, colegas e

alunos. A disciplina em que a maioria diz não ter quase conhecimento algum das tecnologias utilizadas foi em MMA, onde tiveram que adaptar softwares para certos públicos com necessidades educativas especiais.

Apenas uma pessoa assumiu grande dificuldade de usar e interagir nestes cenários, dificuldade que ultrapassou com a ajuda dos seus pares. Realça que nunca teve ajuda dos professores para o efeito, mas não há evidências de que ela tenha pedido auxílio nas suas dificuldades nos espaços de comunicação assíncrona.

Outros alunos referiram que houve um excesso de ferramentas e textos em inglês e que o problema era a quantidade de ferramentas para conhecer sem tempo para explorar. E sabemos que quando não há compreensão pelo conteúdo insere-se um desinteresse pelo trabalho, comprometendo a qualidade do trabalho, na participação das atividades propostas em sala de aula e compromete a relação inter-pessoal com os demais (Silva, 2006, apud Silva et al, 2010).

A aluna LA revela que um fator positivo na interação com estas tecnologias emergentes foi a mudança de paradigmas já com ambiente de aprendizagem no Facebook.

Todos alunos demonstram que aprenderam muito no programa e que alguns já conseguiram implementar muito do que aprenderam em seus cenários profissionais, do uso das tecnologias à abordagem didática.

Quanto às interações na comunidade de aprendizagem, os alunos tinham várias opções de interação na comunidade de aprendizagem em cada UC, tanto para a comunicação assíncrona (e-mail, os espaços na própria página ou blog, na página do grupo, quando era o caso ou na página da disciplina) quanto para a comunicação síncrona (messenger, skype e Google talk). A maior frequência das interações deu-se no blog ou páginas de grupos (com acompanhamento e interação do professor) ou nas ferramentas de comunicação assíncrona, que deixava o professor de fora. São estas interações que serão analisadas a seguir, sob a perspectiva emocional e afetiva.

## **5.2 Gestão emocional: a relação entre os intervenientes na comunidade de aprendizagem online do PDMMEDU**

### **a) No seio do próprio grupo**

O focus group demonstra o realce que os alunos dão ao trabalho de grupo, às suas interações, não só na ultrapassagem das dificuldades por um ou mais membros ou mesmo do grupo, mas quanto ao crescimento que viveram individualmente ou colaborativamente. A aluna LA evidencia a consciência do que aprendeu e demonstra pontos de viragem em seu modo de conhecer e de trabalhar.

Em relação ao primeiro aspecto, assumem que as atividades são muito complexas e exigem decisões refletidas pormenorizadamente, o que não conseguiriam sem ajuda dos colegas. Com relação ao segundo aspecto, um dos alunos relata que por vim de uma área que privilegia o desempenho individual – o desporto – obteve outros olhares e procederes no âmbito dos trabalhos dos grupos.

Entretanto, quando pedimos que caracterizassem a forma de desenvolver a sua personalidade e criar uma identidade no grupo e que demonstrassem a gama de emoções vividos nas negociações, foram furtivos nas respostas, apenas realçando que foram “muito autênticos” nas interações, embora tenham desabafado nos bastidores da pesquisa o quanto não suportavam a pouca contribuição de certo membro de um grupo ou quando uma ou mais pessoas dominavam a decisão de certos elementos de definição e da condução das atividades. Geralmente, os “líderes” dos grupos foram os mesmos desde o início do ano curricular, sendo que os demais membros não vivenciaram outros papéis no grupo. Dos 11 alunos, 25 % afirmam que só tomavam a iniciativa em relação ao encaminhamento das atividades esporadicamente, embora 81% colabore de algum modo para o mesmo fim. Isto não foi discutido nos espaços de comunicação assíncrona e acredita-se que como a responsabilidade era de todos e os espaços haviam para a deliberação partilhada das decisões, era necessário que as pessoas exercessem esse papel mais ativo.

### **b) Na relação com os demais grupos**

Há uma diferença muito visível entre as interações intra-grupos (no seio dos grupos) e inter-grupos (interações a nível macro, seja nos ambientes de trabalhos dos demais grupos, especialmente nos blogs, ou nos espaços centrais de comunicação das UC's. Segundo a justificação oferecida, eles sentiram imensa dificuldade em conciliar os diferentes espaços de comunicações (blog de seu grupo, blog dos demais grupos e blog da disciplina) e ainda gerir as atividades do grupo. Evidenciam bastante a relação da gestão do tempo para procederem a uma maior colaboração com os demais sujeitos da turma.

Percebemos que há uma dificuldade em perceber também o real conceito de colaboração entre pares, pois na possibilidade de conhecer o que os colegas estão a trabalhar, os demais poderiam contribuir criticamente ao analisar as decisões que tomaram e o rumo que escolheram para o desenvolvimento dos trabalhos. Precisavam ter uma prática mais simétrica e dialógica e aprender a partir das outras óticas surgidas na interação com os colegas, compartilhadas no trabalho de grupo. Houve um distanciamento progressivo entre estes sujeitos do processo.

### **c) Na relação com os docentes**

O focus group revelou que os alunos têm necessidade de uma presença virtual ou com uma participação mais ativa do professor, que se interponha mais nas discussões e que dê mais feedback atempadamente, ao longo de toda a UC e não apenas numa fase com data prevista no programa da UC.

Acreditamos que os alunos não conseguiram perceber os novos papéis que assumem o professor quando em interações em ambientes de aprendizagem online. Inclusive 33% dos respondentes ao questionário diz que na condução das atividades limitaram-se às orientações do docente. Este percentual é elevado em relação ao número de participantes do estudo e revela que ainda são dependentes das orientações docentes, quando o que se pretende, principalmente, neste nível de estudo, pessoas mais autónomas com relação a sua aprendizagem. Não queremos com isso dizer que as orientações docentes

não são necessárias, apenas não devem ser as únicas a serem seguidas. O espaço é democrático e todos devem participar, deliberar, mas sobretudo partilhar as suas percepções.

Os alunos exigem um professor mais interventivo e com espaços de apresentação mais expositiva com relação aos conteúdos relativos à UC ou da especialidade do professor. Querem absorver desta forma o contato com tal especialista, que seria um dos motivos por que buscaram este programa doutoral. Alguns alunos viam o professor como representante de um grande conhecimento, de quem esperavam beber nesta fonte, que o fato de ouvi-los numa primeira sessão presencial, serviria para adquirissem um grande conhecimento.

Assim, concluímos que o que os alunos queriam é seguimento contrário da abordagem pedagógica adotada pelos professores. E não parece haver conciliação entre alunos e professores sobre estes termos. Primeiro, porque nunca houve debate deste assunto nem reivindicação de mudanças de acordo com os interesses dos alunos. Segundo, porque uma vez que a proposta do programa é uma abordagem sócio-interacionista e conectivista, o foco está no aluno e naquilo que ele pode produzir/constituir na relação com novos saberes, as tecnologias emergentes, grupos. Sem saber o que esperavam deles, os docentes mantiveram-se na sua posição de tutores do percurso de aprendizagem com uma intervenção mínima para não induzir nem as discussões nem as escolhas dos grupos relativas aos seus projetos. Seguem como parceiros das ideias que surgem dos grupos ou como moderadores das atividades sem intervir na sua condução até quando chega a fase de devolverem na forma do feedback a apreciação do projeto desenvolvido até aquela fase.

Este conflito entretanto ficou por resolver, pois os alunos parecem exigir um professor com maior presença virtual, embora descartem a figura do parceiro autoritário quanto as decisões, o que também é expresso pela pouca interação direta com o professor, inclusive para expressar este descontentamento, o que se traduz pela pouca autonomia e pela pouca horizontalidade a que se permitiram em relação a presença do professor.

Acreditamos, como Huang e Nakazawa (2010), que todas as interações são importantes no processo de desenvolvimento do conhecimento. Logo, também é necessário que os professores percebendo uma maior ausência de interações de certos membros do grupo ou de toda turma, encontrem formas de estimular a participação, escrevendo, comentando algumas ideias, quebrando a resistência de alguns em interagir nos cenários das UC's. Acreditamos que o incentivo e interesse, além da atenção aos ruídos de comunicação e conflitos mudos, pelos docentes ajudariam os alunos a constituírem interações mais positivas com seus professores e até mesmo com os colegas.

Entretanto, podemos destacar alguma interação entre docentes-docentes nas UC, com a presença de professores de outras UC's a eventualmente publicarem opiniões nos espaços de comunicação, seja para incentivar, seja apenas para apreciar as discussões em curso.

### ***Considerações sobre os resultados da Pesquisa***

Há uma aposta do programa nas edições investigadas em enveredar para espaços mais informais de aprendizagem, conforme se observa na designação dos espaços adotados para apoiar as comunicações assíncronas das UC's. Pretendíamos demonstrar algum impacto entre as interações dos intervenientes do PDMMEDU e a percepção da aprendizagem que resulta da relação dos alunos com todo o processo de aprendizagem, nomeadamente as percepção meta-afetiva desta aprendizagem e a gestão emocional na interação dos e entre grupos. Assim, passamos a apresentar as considerações sobre cada aspecto.

### ***Percepção da aprendizagem no PDMMEDU***

Concluímos que os alunos da primeira edição em estudo – o 1º caso – tiveram muita dificuldade em gerir suas aprendizagens em mais de um espaço de interação, não conseguindo alternar a sua interação no blog do seu grupo, nos blogs dos demais grupos e ainda no blog da UC, espaço central para questionamentos gerais relacionados ou não com os projetos desenvolvidos

pelos grupos e onde os professores também lançavam discussões mais generalizadas sobre assuntos relativos à temática da unidade curricular e/ou ligados às TIC.

No atual estado da investigação, concluímos que faltou nesta edição o que na edição seguinte foi implementado: para promover maior interação entre os alunos, os gestores do programa promoveram mais encontros presenciais, o que proporcionou mais contato e oportunidades dos estudantes assim como os professores de se conhecerem e presencialmente dar feedback a questões surgidas no processo das atividades em curso das UC's. Obtivemos reações diversas a estas situações da presencialidade nas duas edições.

### ***Meta-afetividade na aprendizagem online.***

A aluna CL revelou que possuía uma grande dificuldade de participar com postagens, pois não possuía um “à vontade” com as tecnologias utilizadas no programa. O esforço que fez para ultrapassar tal dificuldade deveu-se apenas ao fato em que se sentia obrigada a escrever. Entretanto, esta pessoa revela que apesar desta relação com a escrita e com a comunicação não ter sido das mais felizes, considera que aprendeu muito ao longo do ano curricular do curso. É o caso mais crítico de desmotivação, mas também é a pessoa que realça ter tido mais dificuldades em acompanhar as atividades, integrar-se nos espaços, fazer as leituras atempadas. Também é a aluna com mais idade do grupo e a que esteve um grande intervalo entre o mestrado e o doutoramento. Ela também esperava mais conteúdo expositivo e mais instrumentalização tecnológica por parte do programa, quesitos onde não se sente satisfeita. Entretanto, esta aluna motivada por tentar enquadrar tecnologias no ensino da matemática, acredita que tem pela frente um período de retorno à exploração das tecnologias para atingir este objetivo.

É a aluna que mais apresenta afetividade negativa: cansaço, desânimo, insegurança, falta de motivação e que apresenta grandes dificuldades. Os demais relatam todas estas situações mas de uma forma mais moderada, apresentando mais afetividades positivas, motivados pelos interesses que os fizeram chegar até aqui e que sempre orientaram as suas ações.

### ***Gestão emocional***

Os dados evidenciam que era demasiado difícil esta comunidade ser mais interativa, cujas razões passamos a explicar. Numa relação de competitividade, não consideravam o outro (principalmente, o membro de outro grupo) alguém com quem deveriam colaborar. Isto é denotado da pouca interação entre os grupos nos espaços de comunicação coletiva das unidades curriculares. Há demasiado trabalho nos grupos, mas pouca colaboração entre grupos-grupos. Isto só ocorreu numa disciplina em que isto foi exigido, uma vez que era um requisito da aprendizagem cujo objetivo era uma projeto desenvolvido por todos os alunos da disciplinas, ainda que mantendo a dinâmica dos trabalhos em grupos.

Tanto no focus group como na comunicação assíncrona de algumas unidades curriculares, há evidência de um conflito entre as pessoas e entre os grupos, conflito mudo que não aparece visível nem na comunicação assíncrona, nem na gravação do focus group. Que evidências temos, então, deste conflito mudo? Na postura das pessoas no focus group, na forma como acentuaram certas críticas, certas apreciações dos elementos discutidos sobre o programa, em alguns comentários isolados nos corredores, nos bastidores da pesquisa.

A questão é: por que, uma vez que eram membros de uma grande comunidade de aprendizagem representadas por pessoas adultas, nenhuma das questões que geraram os conflitos internos e externos aos grupos foram sequer discutidos e trazidos à tona? Por que, meses depois do ano curricular ter terminado, ainda é visível a tensão que as pessoas demonstram ao falar do que se passou? Outra questão é porque ninguém tomou a decisão de discutir estas questões no grupo, uma vez que aconteceram entre alguns membros e incomodava-os? Não eram evidentes aos elementos dos grupos, à comunidade e nem aos docentes das unidades curriculares, que alguns dos problemas conflitos era contra produtivo ao trabalho da equipa?

Um dos alunos – HC – através do focus group, confessa que nunca sentiu que tenham sido uma “turma”, no sentido mais amplo que o termo alberga, que tinham

sido sempre se resumido a grupos que eventualmente interagem. A diferença na interação entre grupos mostra a diferença dos desempenhos quanto a realização dos projetos. Quando havia menos conflitos e mais coesão interna, os projetos eram realizados mais a contento e com melhor hipótese de mais êxitos e menos erros de percursos ou de consecução dos objetivos das atividades. A pouca interação também não é só expressa pelos problemas acima descritos, mas assumidos pela dificuldade de comunicação escrita, pois 67% considerase melhor a comunicar oralmente.

Faltou talvez ao gestor da turma, aos diversos docentes, motivar mais a interação/colaboração entre todos. Faltou com certeza a todos a capacidade de ver cada aluno como pessoa, um ser de saberes, mas também de emoções.

### ***Considerações Finais***

Esta comunicação serviu para demonstrar a percepção dos estudantes sobre a sua aprendizagem no PDMMEDU e evidenciou as questões tratadas anteriormente, que dizem respeito dos saldos positivos e negativos reconhecidos pelos participantes a cerca do seu trajeto de aprendizagem e todas as suas envolventes. Não nos detemos na caracterização de todas as atividades nas quais os alunos participaram, pois o nosso interesse é demonstrar como os estudantes caracterizaram as suas interações no interior das relações e situações educativas nas quais foram imersos.

Toda a dificuldade em gerir estes conflitos, suas presenças virtuais, suas identidades e posições nos grupos de trabalhos refletem, como Cury (1998) a crise de interiorização do homem moderno e a sua dificuldade em resolver seus problemas e frustrações psicossociais, demonstram que não sabem lidar com perdas nem dores, embora sejam pessoas de culturas com grandes resultados nas suas relações sociais exteriores à experiência educativa. Podem saber usar o conhecimento para realização no seu mundo do trabalho mas possuem sérias deficiências a nível de inteligência emocional. Ou seja, podem ser bem-sucedidos individualmente, mas quando significa trabalhar e aprender com os outros, possuem grandes dificuldades em gerir estes relacionamentos e seus

conflitos, inclusive colocando-se no lugar do outro. E a falta de confrontação do problema fez com que ele não deixasse de existir. Sem poder falar o que sentiam, não conseguiram emancipar-se do problema e emancipar-se é falar por si mesmo.

Bradbery e Greaves (2008) relatam histórias de pessoas de sucesso e nestes relatos demonstram o quanto estas pessoas tiveram que superar a nível de obstáculos, dificuldades, limitações. O resultado não se reflete apenas no sucesso dos empresários, executivos e artistas, como ator Jim Carrey e o cantor Ray Charles, mas das novas conexões neurais que estas pessoas ativaram e que lhes permitiram ultrapassar os impasses de suas vidas.

Toda relação é preenchida de emoção e em experiências de longa duração e investimento emocional, assim como um ritmo de ensino e aprendizado acirrado e exigente, como nos programas doutorais, é necessário também saber conscientizarmos das nossas emoções nos episódios que surgem, desenvolvendo uma autogestão do que deve ser mantido no processo e do que pode ser mudado. Sem que se faça este exercício ou que se dê este espaço, as emoções joradas pelo processo se tornam como uma bola de neve no alto de uma montanha a espera do momento que desça morro a baixo, sempre a crescer. O resultado é um processo de produção científica desgastante do qual queremos nos livrar rapidamente e ao qual não queremos retornar quando ele for concluído.

Creemos que existem os canais de comunicação necessários para a gestão dos conflitos como também deve ser desenvolvidas formas de controle da cognição (nos espaços de interação) e afetiva. E quando estas não existem, devem ser ensinadas para a melhoria dos resultados.

Sabemos, entretanto, que em cursos com modalidade a distância é difícil perceber todos os sinais do que não está a correr bem, entretanto, sabemos também que a questão da auto-estima é um dos fatores essenciais para o desempenho do aluno, implicando na liderança de seu processo de aprendizagem e na sua confiança (Corsi et al., 2004). Seria interessante criar canais de comunicação em que informações relacionadas a gestão emocional do curso pelo aluno viessem a ser trabalhadas.

## Referências

Berenson, R., Boyles, G. & Weaver, A. (2008). Emotional Intelligence as Predictor for Success In **Online Learning**. **International Review of Research in Open and Distance Learning**. Vol.9, Nº02. Consultado em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/385/1049>

Bradberry, T. & Greaves, J. (2008). **Guia Prático de Inteligência Emocional**. Tudo que precisa de saber para pôr o seu QE a trabalhar. Lisboa: Bertrand.

Corsi, S.E., Basso, P.D. & Fecchio, M. (2004). Motivação em sala de aula. In: AKRÓPOLIS. **Revista de Ciências Humanas da UNIPAR**. Vol, n.03. 12, jul/set.

Cury, A. (1998). **Inteligência Multifocal**. Análise da Construção dos Pensamentos. Cascais, Portugal: Editora Pergaminho. Coleção Biblioteca Pergaminho Pisanálise/Psicologia. Texto adaptado do original brasileiro (1997) *Inteligência Multifocal*. São Paulo: Editora Cultrix.

Evans, D. (2001). Emoção. **A ciência do Sentimento**. Lisboa: Editora Temas & Debates.

Freire, P. (1987). **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. Coleção O Mundo, hoje. Vol. 21.

Huang, W.H.D. & Nakazawa, K. (2010). **Na Empirical analysis on how learners interact in wiki in graduate level online course**. Vol.18, nº 03, Issue 3. P.233-244. Consultado em: <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2010.500520>

Tápias- Oliveira, E.M., Almeida, M. do C.S. de, Aires, M. de J.F. & Renda, V.L.B.S. (2006). **A metacognição e a metafetividade na formação do professor**. Consultado em: [http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/99\\_Eveline\\_Mattos\\_Tapias-Oliveira\\_et\\_al.pdf](http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/99_Eveline_Mattos_Tapias-Oliveira_et_al.pdf)

Tomaz, C. & Giugliano, L.G. (1997). **A razão das emoções: um ensaio sobre "O erro de Descartes"**. Estudos de Psicologia. Resenha.

Data de Recebimento: 20 de setembro de 2014

Data de Aprovação: 15 de outubro de 2014

Data de Publicação: 30 de dezembro de 2014