

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Leandro Maurício Medeiros Vieira

**COMUNIDADES VIRTUAIS:
UM ESTUDO DO CASO NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO
NAVI/EA/UFRGS**

Porto Alegre

2007

Leandro Maurício Medeiros Vieira

**COMUNIDADES VIRTUAIS:
UM ESTUDO DO CASO NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO
NAVI/EA/UFRGS**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Administração da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Administração.**

Orientador: Prof. Dr. Luis Roque Klering

**Porto Alegre
2007**

TRABALHO APRESENTADO EM BANCA E APROVADO POR:

Prof. Dr. Cláudio Pinho Mazzilli
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof^a Dr^a Silvia Generali da Costa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof^a Dr^a Adriana Beiler
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

Conceito final:

Porto Alegre, 11 de abril de 2007.

Orientador: Prof. Dr. Luis Roque Klering

Aluno: Leandro Maurício Medeiros Vieira

AGRADECIMENTOS

Aos amigos, colegas, professores e funcionários da Escola de Administração da UFRGS, às gurias do Café Moenda, ao pessoal do Xerox (Néco, René & Cia), à turma da Portaria da EA, e também ao Van Damme (guardador de carros) e Guaraci (do Sabor e Tom), pela convivência animada e enriquecedora do dia-a-dia.

Aos queridos alunos da Escola de Administração, com quem aprendi mais do que ensinei, e que deram um sentido muito especial a esse período.

Ao professor Luis Roque Klering, pela paciência e costumeira generosidade na orientação dos trabalhos.

Aos professores Cláudio Mazzilli e Silvia Generali da Costa pelas críticas e idéias extremamente valiosas.

Ao professor Walter Meucci Nique, pelos ensinamentos, pela inspiração e pelas risadas.

À colega Christine Schröder pela imensa ajuda e contribuições.

Agradeço, também, aos amigos “virtuais”, que sempre compartilharam generosamente suas experiências e saberes. Vocês são uma prova viva de que o que se propõe nesse trabalho é amplamente possível.

À minha família, faltam palavras para expressar minha gratidão. Ao meu irmão Márcio, pelos valiosos conselhos de sempre. Ao meu irmão Marcelo, pelo seu exemplo de força e virtude. Às mais do que queridas Tia Dóris e Vó Bety, ao Tio César, ao João “Palha” e à Isadorinha, ao Alexandre Charlates, ao Alex e a Flavinha, e a todos os demais pelo apoio e pela dádiva da convivência durante esses anos.

Acima de tudo, aos meus super pais e à Aninha, fiel companheira, pelo apoio incondicional, pela bondade, pelo incentivo, pela compreensão de minhas ausências e, sobretudo, por acreditarem.

A Deus, pela vida mais do que abençoada. *Muchas gracias a todos!*

*“Il faut cultiver
notre jardin”*

Voltaire

RESUMO

O presente estudo tem por finalidade compreender como as comunidades virtuais podem contribuir para uma melhoria no processo de aprendizagem no contexto da educação a distância, tendo como objetivo principal conhecer o funcionamento das comunidades virtuais de aprendizagem formada em torno dos cursos de pós-graduação a distância do Núcleo de Aprendizagem Virtual (NAVi) da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EA/UFRGS). Observa-se que as comunidades virtuais irão ocupar um espaço cada vez maior nas sociedades e nas organizações, gerando impactos nas relações dos grupos tradicionais. Práticas bem-sucedidas com comunidades virtuais podem representar um importante diferencial para se atingir diversos objetivos institucionais e educacionais. Nesse contexto, a pesquisa parte de um referencial teórico sustentado pelas seguintes temáticas: o estudo de grupos dentro das Teorias Organizacionais; as bases do comportamento de grupo e a visão da psicanálise a respeito do fenômeno; as comunidades e, por fim, as comunidades virtuais e a educação a distância. A base conceitual adquirida durante a etapa de revisão da literatura inspirou a realização de um estudo de caso de caráter exploratório e descritivo, cujo método de investigação empregado foi uma *survey* on-line, respondida por 133 participantes dos cursos de especialização a distância organizados pelo NAVi. O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário composto por 40 questões, dentre as quais as que compõem o modelo desenvolvido por Rovai (2002), o *Classroom Community Scale*, destinado a aferir o grau do “senso de comunidade” dos cursos analisados. Os resultados demonstram que os cursos compartilham um bom senso de comunidade, caracterizados por um ambiente propício ao bom desenvolvimento de relações sociais, onde, apesar da experiência se passar em um ambiente virtual, existe um bom nível de confiança entre os participantes.

Palavras-chave: Comunidades virtuais. Educação a distância. Grupos virtuais. NAVi.

ABSTRACT

The present study has the purpose of understanding how web communities can improve the process of distance learning in the high education context. Its main objective is to study the working process of the web communities of the Virtual Learning Nucleus (NAVi) of the UFRGS' Business School (EA/UFRGS). It's demonstrated that virtual communities will increase in importance within the societies and within the organizations, generating impacts in the traditional groups' relations. Virtual communities' well-achieved methods can represent an important differential to reach diverse institutional and educational objectives. The research is based in a theoretical referential supported by the following issues: the Organization's Theory study of groups approach; the fundamentals of groups' behaviors and the psychology vision; and at last, the virtual communities and the distance learning process. As a case study, it has been done an on-line survey, answered by 133 participants of different NAVi's distance learning courses. The questionnaire was composed by 40 questions. Among then, there were some based in the model developed for Rovai (2002), the Classroom Community Scale, destined to survey the degree of the courses' sense of community. The results demonstrate that the courses share a good sense of community, characterized by a propitious environment for developing social relations, where, although the virtual environment, there are a good level of trust between the participants.

Keywords: Virtual Communities. Distance Learning. Virtual Groups. NAVi.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Razões pelas quais as pessoas participam de grupos.....	22
Quadro 2	Etapas da Pesquisa.....	69
Quadro 3	Modelo de estudo.....	77
Quadro 4	Itens de Conectividade.....	79
Quadro 5	Itens de Aprendizagem.....	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Perfil segundo o gênero.....	88
Gráfico 2	Turmas dos participantes da pesquisa.....	89
Gráfico 3	Curso de Graduação de Origem.....	92
Gráfico 4	Maioria dos Conceitos do Aluno.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Faixa etária dos respondentes.....	88
Tabela 2	Cargo exercido na instituição onde trabalha.....	91
Tabela 3	Contribuição da graduação para a formação da base para o curso de pós-graduação.....	93
Tabela 4	Curso de Graduação x Base para acompanhar a Pós-Graduação.....	94
Tabela 5	Itens de Conectividade – Caso Geral.....	96
Tabela 6	Itens de Aprendizagem – Caso Geral.....	98
Tabela 7	Identificação de Lideranças.....	101
Tabela 8	Sensação de Vigilância.....	102
Tabela 9	O curso seria monótono sem os colegas.....	103
Tabela 10	Laços de amizade.....	104
Tabela 11	Objetivos de Aprendizagem.....	106
Tabela 12	Qualidade da própria participação.....	106
Tabela 13	Cruzamento entre objetivos de aprendizagem e satisfação com a própria participação.....	106
Tabela 14	Contribuição do curso à abertura a novas idéias.....	107
Tabela 15	EAD x Ensino Presencial.....	107
Tabela 16	<i>Classroom Community Scale</i> – GNFBB.....	109
Tabela 17	<i>Classroom Community Scale</i> - CEAPE.....	110
Tabela 18	Ranking do CCS por cursos de graduação.....	112
Tabela 19	Sub-escala de conectividade por curso de graduação.....	115
Tabela 20	Sub-escala de aprendizagem por curso de graduação	116
Tabela 21	Comparação de médias das categorias Masculino(M) e Feminino(F).....	117
Tabela 22	Escores do CSS conforme a predominância de conceitos.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCS – *Classroom Community Scale*

CEAPE – Curso de Especialização a Distância: Administração Pública Eficaz

EA – Escola de Administração

EAD – Educação a Distância

FTP – File Transfer Protocol

GNFBB – Curso de Especialização em Gestão de Negócios Financeiros do Banco do Brasil

HTML – Hyper Text Message Language

NAVi – Núcleo de Aprendizagem Virtual

PPGA – Programa de Pós-Graduação em Administração

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

WWW – World Wide Web

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
2.1	O ESTUDO DOS GRUPOS E AS TEORIAS ORGANIZACIONAIS.....	17
2.2	AS BASES DO COMPORTAMENTO DE GRUPO.....	20
2.2.1	A psicanálise e o estudo dos grupos.....	23
2.2.2	A Teoria de Grupos de Bion.....	25
2.3	AS ORGANIZAÇÕES E AS COMUNIDADES.....	29
2.4	O UNIVERSO VIRTUAL.....	32
2.4.1	O que é o virtual?	32
2.4.2	O Ciberespaço.....	36
2.4.2.1	A estrutura rizomática do ciberespaço.....	39
2.4.3	As Comunidades Virtuais.....	43
2.4.3.1	As Comunidades Virtuais e a Teoria de Grupos de Bion.....	49
2.4.4	Inteligências múltiplas, comunidades virtuais e a aprendizagem <i>on-line</i>	54
2.4.5	Inclusão ou Exclusão?	61
3	METODOLOGIA.....	67
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	67
3.2	APRESENTAÇÃO DO CASO.....	70
3.2.1	Curso de Especialização em Gestão de Negócios Financeiros do Banco do Brasil.....	71
3.2.2	Curso de Especialização a Distância: Administração Pública Eficaz.....	73
3.2.3	Apresentação da Plataforma de Ensino-Aprendizagem.....	74
3.3	O Modelo de Estudo e o Instrumento de pesquisa.....	76
3.3.1	O <i>Classroom Community Scale</i>	78
3.3.2	Questões adicionais do instrumento de pesquisa.....	81
3.4	Procedimentos de aplicação do questionário.....	85
3.5	Amostragem.....	85
3.6	Métodos de Análise.....	86
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	87

4.1	PERFIL GERAL DOS RESPONDENTES.....	87
4.2	AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS MAIS COMUNS NAS DISCIPLINAS DO CURSO.....	95
4.2.1	Avaliação do <i>Classroom Community Scale</i> (CCS)	95
4.2.2	Análise das Questões Adicionais da Segunda Parte do Questionário.....	100
4.3	AUTO-AVALIAÇÃO.....	104
4.4	ESTUDOS COMPARATIVOS ENTRE ESTRATOS.....	108
4.4.1	Análise comparativa entre o GNFBB e o CEAPE.....	108
4.4.2	Diferenças relativas à linha de formação.....	111
4.4.3	Diferenças relativas à variável sexo.....	117
4.4.4	Diferenças entre a predominância de conceitos A, B e C.....	118
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
5.1	LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES	124
	REFERÊNCIAS.....	126
	ANEXO 1	136
	ANEXO 2	137

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo visa compreender o funcionamento de comunidades virtuais de aprendizagem, enfocando o caso das comunidades formadas em torno dos cursos de especialização a distância desenvolvidos pela Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e apoiados técnica e gerencialmente pelo seu Núcleo de Aprendizagem Virtual (NAVi). Busca identificar de que forma a participação em comunidades virtuais influencia o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento, bem como medir o grau do “senso de comunidade” (ROVAI, 2002) na percepção dos alunos dos referidos cursos.

O fato é que, no patamar comunitário, o homem desenvolve o equilíbrio necessário à sua sobrevivência (HARVEY, 1995). Desde o surgimento da Internet como meio de comunicação ágil, flexível e de baixo custo e sua adoção nas organizações e na vida doméstica, o homem encontrou um novo espaço para interagir, dando origem às *comunidades virtuais* (TEIXEIRA FILHO, 2002). A partir de então, tais comunidades passaram a ser uma realidade muito comum dentro e fora das organizações, sendo capazes de aumentar, sensivelmente, a capacidade das pessoas, mesmo de diferentes localizações, de desenvolverem relações mais próximas e um maior “sentido de comunidade” (TERRA & GORDON, 2002).

Podemos considerar que estamos passando por um movimento geral de *virtualização* (LÉVY, 1996), o que afeta diretamente a comunicação, a informação, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade, as relações sociais, além do próprio exercício da *inteligência*. Castells (1999a) prevê que o futuro da educação será a combinação do ensino *on-line* a distância com o ensino *in loco*. A operação se dará em redes “entre nós de informática, salas de aula e o local onde esteja cada aluno”.

Nesse contexto, diante da tendência de uma expansão ainda maior da modalidade de educação a distância, apresenta-se o seguinte problema:

Como as comunidades virtuais podem contribuir para uma melhoria no processo de aprendizagem no contexto da educação a distância?

Essa questão motiva o presente estudo e dela deriva o seguinte **objetivo geral**:

Conhecer o funcionamento das comunidades virtuais de aprendizagem formada em torno dos cursos de pós-graduação a distância do Núcleo de Aprendizagem Virtual (NAVi) da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EA/UFRGS).

Também se deseja atingir os seguintes **objetivos específicos**:

- Medir o “senso de comunidade” nos cursos analisados, buscando identificar também o grau de conectividade e de aprendizagem, a partir da percepção dos estudantes;
- Avaliar as percepções dos participantes em relação aos seus próprios objetivos e performance durante o curso;
- Analisar as relações que se formam a partir das interações na comunidade virtual; e
- Verificar o grau de confiança que os participantes têm em relação aos seus colegas;

O presente projeto apresenta a seguinte estrutura: na introdução, justifica-se o problema e são apresentados os objetivos do estudo; o capítulo 2 apresenta a fundamentação teórica; no terceiro capítulo, detalha-se a metodologia que será utilizada bem como o instrumento de pesquisa que será aplicado; posteriormente, apresenta-se o cronograma das atividades e, por fim, são listadas as referências bibliográficas utilizadas no trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente pesquisa compreende alguns temas essenciais, abordados de forma não-evolutiva, porém complementar, cujos conteúdos auxiliam na compreensão do fenômeno estudado. São eles:

- a) O estudo de grupos dentro das Teorias Organizacionais;
- b) As bases do comportamento de grupo e a visão da psicanálise a respeito do fenômeno;
- c) As comunidades; e por fim
- d) As comunidades virtuais e a educação a distância.

O último tópico contempla a inter-relação entre a aprendizagem on-line e o papel das comunidades virtuais.

2.1 O ESTUDO DOS GRUPOS E AS TEORIAS ORGANIZACIONAIS

Quando se fala acerca do campo das Teorias Organizacionais, deve ser considerada a contribuição de diferentes disciplinas que o formam. Segundo Cano *et al.* (2004), as organizações, temporalmente, apresentaram-se de forma diferente, ensejando contribuições adequadas a cada época específica. Os autores recomendam que, ao se buscar o mapeamento das teorias das organizações, é adequado focar as diferentes abordagens usadas para o entendimento da natureza das organizações, através do agrupamento em (1) Teoria Clássica (Racionais), (2) Teorias Humanísticas (Naturais) e (3) Teoria de Sistemas (Sistemas Abertos). Embora a *Abordagem Contingencial* esteja elencada pelos autores dentro da Teoria de Sistemas, outros autores, como Certo (2003) e Pereira (2004) a consideram como um grupo exclusivo. Certo (*Op. Cit*) sugere ainda uma

nova tipologia organizacional, ainda em desenvolvimento, iniciada pelos estudos de Peter Senge, em 1990, denominada *Learning Organization*, ou a *Abordagem da Organização que Aprende*.

Embora tenha sido praticamente ignorado dentro da Teoria Clássica, o estudo dos grupos é o ponto de partida das Teorias Humanísticas, dentro da abordagem comportamental. Para Robins & Decenzo (2004), a contribuição mais importante para essa abordagem da administração veio dos **estudos de Hawthorne**, iniciados em 1924 e estendidos até o início da década de 30. Os estudos de Hawthorne foram empreendidos na *Western Electric Company's Hawthorne Works*, em Cícero, Illinois, elaborados por engenheiros industriais da fábrica com o objetivo, em princípio, de examinar o efeito dos diferentes níveis de iluminação sobre a produção dos trabalhadores. Para tanto, estabeleceram dois grupos: o de controle e o de experimento. O primeiro grupo trabalhou sob uma intensidade constante de luz, enquanto que o segundo recebia níveis diferentes de intensidade de iluminação. Os resultados surpreenderam os engenheiros, pois eles acreditavam que havia uma estreita relação entre a produtividade e a intensidade da luz. Porém, descobriu-se que, à medida que a intensidade de luz era aumentada no grupo experimental, a produção subia em ambos os grupos. O mais surpreendente foi que, à medida que a claridade era reduzida no grupo experimental, a produtividade continuava a aumentar nos dois grupos. Constatou-se que a intensidade da iluminação não estava diretamente relacionada à produtividade do grupo, mas também não foi possível explicar o comportamento testemunhado.

Certo (2003) aponta que uma ampla campanha de pesquisas foi realizada a fim de descobrir as razões que determinaram porque as pessoas continuavam a aumentar a produção sob quaisquer condições de iluminação. As principais razões detectadas foram:

1. *As pessoas achavam agradável trabalhar na sala de testes*
2. *O novo relacionamento com a supervisão durante o período de testes permitiu que as pessoas trabalhassem mais livremente e sem medo.*
3. *As pessoas perceberam que estavam participando de uma pesquisa importante e interessante.*
4. *As pessoas pareciam estar se tornando um grupo amigável.*

(CERTO, 2003, p. 31-2)

Os experimentos de Hawthorne ganharam maior relevância quando o professor Elton Mayo (1945), da Universidade de Harvard, e seus colaboradores foram chamados a se juntarem ao estudo. Em um novo conjunto de experiências, um pequeno grupo de operários foi colocado em uma sala separada e algumas variáveis foram alteradas: os salários foram aumentados, introduziram períodos variáveis de descanso e as jornadas diária e semanal foram diminuídas. Também permitiram que os grupos escolhessem seus períodos de descanso e que tivessem mais voz ativa em outras mudanças sugeridas. O interessante é que os resultados novamente foram ambíguos: o desempenho tendia a aumentar com o tempo, mas também caía e subia erráticamente. Mayo (1945) e seus colegas concluíram que uma cadeia complexa de atitudes exercia interferência nos aumentos de produção. Como os grupos experimental e de controle haviam sido destacados para receber uma atenção especial, eles desenvolveram um *orgulho de grupo*, o que os motivou a melhorar o seu desempenho profissional. Os pesquisadores chegaram à conclusão de que os trabalhadores se esforçariam mais caso acreditassem que havia uma preocupação da administração com o seu bem-estar e que havia uma atenção especial por parte dos supervisores em relação a eles. Esse fenômeno ficou conhecido como *efeito Hawthorne*, uma interpretação dos estudos realizados por Elton Mayo e seus colegas. Uma outra conclusão importante desses estudos é que os grupos informais – o ambiente social dos empregados – têm influência positiva sobre a produtividade. Muitos empregados da Western Electric consideravam seu trabalho monótono e sem sentido, mas as associações e as amizades com os companheiros davam algum significado às suas vidas profissionais. A pressão do grupo era freqüentemente uma influência mais forte na produtividade do trabalhador que as exigências da administração.

A esse respeito, Pereira (2004) aponta que o comportamento do indivíduo é determinado pelo sistema social formado pelos grupos informais de trabalho. Alguns grupos podem não atingir os níveis de produção esperados porque há uma espécie de acordo tácito quanto ao nível de produção adequado – podendo ser menor ou até maior que o determinado pela administração. Dessa forma, o efeito Hawthorne não funcionaria em todos os casos, devido à lealdade ao grupo e a conseqüente coesão grupal.

Para Mayo (1945), o conceito de “homem social” – motivado por necessidades sociais, desejando relacionamentos recompensadores no local de trabalho e respondendo mais às pressões do grupo que ao controle administrativo – era necessário para complementar o antigo conceito de “homem racional” motivado por necessidades econômicas pessoais.

Segundo Robbins (2002), há concordância entre os acadêmicos que os estudos de Hawthorne tiveram um impacto muito importante na direção que o pensamento administrativo tomou. No entanto, também receberam críticas quanto aos procedimentos, às análises das descobertas e às conclusões alcançadas. Robbins considera que, do ponto de vista histórico, de nada importa se os estudos foram academicamente sólidos ou se obtiveram conclusões justificadas. O fato é que os estudos estimularam um interesse nos fatores humanos, mudando a visão dominante na época que considerava que as pessoas eram iguais a máquinas. Certo (2003) ressalta que essa tentativa de compreender as pessoas ainda é uma importante diretriz da pesquisa organizacional nos dias atuais.

2.2 AS BASES DO COMPORTAMENTO DE GRUPO

O Comportamento dos Grupos é uma área de especial interesse dentro do estudo das Teorias das Organizações. Mais especificamente, dentro do Comportamento Organizacional, o *grupo* figura como um dos três níveis de enfoque de estudo da disciplina, que investiga o impacto que indivíduos, *grupos* e a estrutura têm sobre o comportamento dentro das organizações (ROBBINS, 2002).

Podemos definir *grupo* como três ou mais pessoas que interagem e se influenciam mutuamente visando a um propósito comum. Certo (2003) aponta que os grupos são caracterizados pela comunicação freqüente entre os membros. Como resultado dessa comunicação, cada integrante do grupo influencia e é influenciado por todos os demais. O autor reafirma a importância do estudo dos grupos uma vez que o fator mais comum de todas as organizações são as pessoas, e a técnica mais comum para realizar o

trabalho por meio dessas pessoas é dividi-las em grupos de trabalho. Certo (idem) cita, ainda, um artigo de Darwin Cartwright e Ronald Lippitt onde eles relacionam quatro razões adicionais para se estudar os grupos:

1. Os grupos existem em todos os tipos de organizações.
2. Os grupos formam-se inevitavelmente em todas as facetas da existência organizacional.
3. Os grupos podem causar conseqüências desejáveis ou indesejáveis dentro da organização.
4. Quando os gerentes entendem os grupos, aumenta a probabilidade de esses grupos causarem conseqüências desejáveis dentro da organização.

Robbins & Decenzo (2004) advertem que o comportamento dos indivíduos em grupo não é o mesmo que a soma total do comportamento de todos os indivíduos. A base para a formação desse pressuposto é que, quando em grupo, os indivíduos agem de forma diferente do que quando estão sozinhos. Segundo os autores, os grupos podem ser *formais* ou *informais*. Os formais são grupos de trabalho estabelecidos pela organização, que recebem atribuições designadas e tarefas estabelecidas e são chamados de ‘equipes’. O tipo mais comum de grupo formal é o *grupo de comando*, que inclui um gerente e os trabalhadores a eles subordinados.

Em contraste aos grupos formais, Robbins (2002) descreve os *grupos informais* como alianças que não são estruturadas formalmente nem determinadas pela organização. São formações naturais dentro do ambiente de trabalho, que surgem em resposta à necessidade de contato social. Certo (2003) define grupo informal como um grupo de indivíduos cujas experiências de trabalho comuns resultam no desenvolvimento de um sistema de relações interpessoais que se estendem além daquelas estabelecidas pela gerência. Os grupos informais podem promover os interesses da organização e também se opor a eles, quando estes são considerados prejudiciais ao grupo. Os grupos informais servem essencialmente a cinco funções principais:

1. Manter e reforçar as normas e os valores que seus membros têm em comum;

2. Dar aos seus membros sentimentos de satisfação social, status e segurança;
3. Ajudar os seus membros a se comunicarem. Os membros dos grupos informais desenvolvem seus próprios canais de comunicação para suplantar os canais formais;
4. Ajudar a resolver problemas;
5. Agir como *grupos de referência* – grupos com os quais as pessoas se identificam e se comparam. Como as pessoas tendem a se modelar pelos seus grupos de referência, esses grupos têm uma influência importante na vida da organização.

De acordo com Robbins (2002), não há uma razão única para as pessoas se juntarem em grupos. O Quadro 1 resume as principais razões pelas quais as pessoas se reúnem em grupos:

RAZÕES	BENEFÍCIO PERCEBIDO
Segurança	Juntando-se em grupos, as pessoas podem reduzir a insegurança de “se sentirem sós”. Sentem-se mais fortes, têm menos dúvidas e se tornam mais resistentes às ameaças.
Status	Ser incluído em um grupo que é visto como importante pelos outros proporciona reconhecimento e status para os seus membros.
Auto-estima	Os grupos podem dar a seus membros uma sensação de valor próprio. Além de demonstrar status para os outros, a filiação a um grupo também faz com que seus membros se valorizem a seus próprios olhos.
Associação	Os grupos podem satisfazer necessidades sociais. As pessoas apreciam a constante interação com os outros dentro do grupo. Para muitas pessoas, essas interações no trabalho são sua principal fonte de atendimento de suas necessidades de associação.
Poder	As coisas que não podem ser obtidas individualmente geralmente se tornam possíveis através da ação grupal. Existe poder no agrupamento.

Alcance de metas	Há ocasiões em que é preciso mais de uma pessoa para realizar uma determinada tarefa. Nestas circunstâncias, os administradores vão depender da utilização de um grupo formal.
-------------------------	--

Quadro 1 – Razões pelas quais as pessoas participam de grupos.

Fonte: Adaptado de Robbins, S. Comportamento Organizacional. (2002, p. 212)

2.2.1 A psicanálise e o estudo dos grupos

Segundo Saidon et al. (1983), ao longo da história da psicanálise de grupos verificam-se três tendências teóricas:

- O modelo que reporta-se à Escola Americana: tem Silder e Slavson como seus expoentes. Nesse modelo, predomina a oposição homem-sociedade e, em termos terapêuticos, busca-se a cura através da análise das motivações intra-individuais dos membros do grupo. A referência básica é a análise individual no grupo;
- O modelo que se refere à Escola Inglesa, tem sua origem em Bion, Foulkes, Sutherland, e na América Latina, Grinberg, Langer e Rodrigué. Seu referencial teórico é a vertente kleiniana e, guardadas as diferenças segundo cada autor, o modelo contém a idéia de que o grupo tem uma estrutura básica. Objetiva-se a integração grupal, com a assimilação de uma identidade grupal por parte de cada membro;
- O modelo centrado no grupo traz a contribuição de Lewin, Bateson (Teoria da Comunicação), de Freud e Melanie Klein, e, nas propostas de Pichon-Rivière: o grupo é um conjunto operativo que tem por tarefa a cura. O homem não é um ser isolado, mas se inclui naturalmente em diversos grupos. O grupo terapêutico não é uma espécie distinta dos demais grupos sociais: é antes uma experiência social privilegiada, pela possibilidade de visualizar a conduta de seus membros e aspectos inconscientes motivadores. Nesta concepção, enfatiza-se

a interação dos membros e a manutenção da produção grupal. O grupo se caracteriza pelo aspecto da interdependência.

Ainda, além desses três modelos, Saidon et al. (1983) se referem às concepções de Didier Anzieu, para onde convergem as idéias de Melanie Klein, juntamente com outras advindas do pensamento de J. Lacan. Os autores fazem, ainda, uma referência especial à corrente institucionalista, da qual citam Pagés, Lapassade, Lourau e, ainda, Deleuze e Guattari. Por fim, os autores advertem que o trabalho psicanalítico tem uma preocupação com o rigor teórico e abraça o objetivo de tornar consciente o inconsciente, seja no campo individual ou grupal. Dessa forma, admitem que se, por um lado, a contribuição de outros modelos grupais sobre a Psicanálise contribui para elucidar algumas questões, por outro não tem permitido o avanço de uma construção teórica de grupos.

Para Costa (1989), Freud não tem uma teoria de grupo. Segundo o autor, as obras de Freud caracterizadas como sociológicas ou sociais têm por objeto a cultura, a coletividade, as massas, mas não o grupo. “Só em um breve momento, em 'Psicologia das Massas' e 'Análise do Eu', Freud acena para o que poderia ser um esboço de caracterização do pequeno grupo". De acordo com o autor, as observações sociais de Freud na 'Psicologia das Massas' são as mais importantes ao longo de sua obra, mas não podem ser válidas e extensíveis ao social como um todo, em sua gênese ou em seu funcionamento, nem em uma teoria de grupo.

O trabalho de Didier (1990) faz uma boa revisão teórica sobre os principais clássicos das teorias dos grupos e destaca Bion como sendo o pioneiro no uso do método psicanalítico aplicado tanto aos grupos reais quanto aos grupos psicoterápicos.

Observa-se na literatura que o trabalho de Bion geralmente é citado (DIDIER, 1990; SAIDON et al., 1983; PAGÉS, 1976; FLEURY et al., 1997; PEÇANHA, 1997), e alguns dos autores o consideram como um dos poucos, senão o único, que possui uma teoria sobre grupos. Bion propõe um verdadeiro sistema teórico para a descrição e interpretação dos fenômenos de grupo (PAGÈS, 1976).

Desta forma, as principais idéias da teoria de grupos de Bion são apresentadas na seção a seguir, para, posteriormente, fornecerem o suporte teórico a partir do qual serão feitas considerações posteriores sobre as comunidades virtuais.

2.2.2 A Teoria de Grupos de Bion

Quando encarregado da ala de reabilitação de um hospital psiquiátrico militar de 400 homens, que era impossível tratar individualmente, Bion (1970) experimentou problemas que lhe possibilitaram chegar a algumas conclusões preliminares sobre a estrutura dos grupos. A partir das idéias de Freud sobre a psicologia de grupo, Bion buscou desenvolver um modelo inovador de explicação do comportamento dos grupos (FLEURY et al., 1997).

Conforme Bion (1970), definir o que é um 'bom espírito de grupo' é tão difícil quanto o conceito de boa saúde num indivíduo, mas algumas de suas qualidades parecem achar-se associadas com:

- Um propósito comum, seja ele vencer um inimigo ou defender e nutrir um ideal ou uma construção criativa no campo das relações sociais;
- Um reconhecimento comum, por parte dos membros do grupo, dos limites deste e sua posição e função em relação a grupos maiores;
- A capacidade de absorver novos membros e perder outros sem medo de perder a individualidade grupal, isto é, o caráter do grupo deve ser flexível;
- A liberdade dos subgrupos internos de terem limites rígidos (isto é, exclusivos). Se um subgrupo achar-se presente, ele não deve ser centrado em nenhum de seus membros nem em si próprio. O valor do subgrupo para o funcionamento do grupo principal deve ser geralmente reconhecido;
- Cada membro individual é valorizado por sua contribuição ao grupo e possui liberdade de movimentos dentro dele, com sua liberdade de

locomoção sendo limitada apenas pelas condições geralmente aceitas, esperadas e impostas pelo grupo;

- O grupo deve ter a capacidade de enfrentar o descontentamento dentro de si e possuir meios de tratar com ele;
- O tamanho mínimo do grupo é três. Dois membros têm relações pessoais; com três ou mais, há uma mudança de qualidade (relação interpessoal).

Para Bion, o comportamento de um grupo seria aparentemente incompreensível se não fosse considerada a existência de afetos inconscientes, denominados de pressupostos básicos, compartilhados por todos os participantes do grupo (FLEURY et al., 1997). Bion utiliza o conceito de suposições básicas para explicar a fonte das forças emocionais que atuam em todos os grupos (PEÇANHA, 1997).

Os membros do grupo, de acordo com Bion, viveriam em uma espécie de permanente interjogo entre forças antagônicas – de um lado, as exigências racionais e objetivas das tarefas que o grupo deve desempenhar e, de outro, os conteúdos inconscientes que seriam compartilhados pelo grupo (FLEURY et al., 1997). Conforme destaca Fleury et al. (1997), esse jogo de forças seria o responsável pelo processo dinâmico de formação, manutenção e mudança da cultura de grupo.

O funcionamento de um grupo, segundo Bion (1975 apud FLEURY, 1997), seria resultante de três níveis ou funções diferentes, conforme segue:

- Grupo de trabalho: estado de funcionamento em que o grupo volta-se para a tarefa concreta ou o objetivo que foi consciente definido e aceito por ele. Neste nível, o indivíduo procura satisfazer suas necessidades de modo coerente e racional;
- Pressupostos básicos: diz respeito aos padrões de emoções e fantasias inconscientes que são compartilhadas pelos membros do grupo e influem no comportamento do mesmo;
- Mentalidade de grupo: é o produto de um compromisso entre as exigências do nível de grupo de trabalho e as das fantasias dos pressupostos

básicos. A mentalidade do grupo é observável nas estruturas, nas atividades e na organização que o grupo adota.

Bion (1970) supõe a existência de uma “mentalidade de grupo” para ajudar a elucidar as tensões de grupo. Conforme Fleury et al. (1997), entre o nível de grupo de trabalho, mais organizado e racional, e o de pressupostos básicos, inconsciente e emocionalmente carregados, ocorre o interjogo de forças que resulta nos comportamentos aparentes e observáveis do grupo.

No grupo de trabalho são adotadas regras de procedimentos; há geralmente uma máquina administrativa estabelecida, operada por funcionários que são reconhecidos como tais pelo resto do grupo (BION, 1970).

A capacidade de cooperação do grupo de trabalho é grande e é diferente da capacidade que se evidencia em nível de suposição básica. Todo o grupo encontra-se para fazer algo (BION, 1975 apud PEÇANHA, 1997). Contudo, a atividade do grupo de trabalho pode ser obstruída, desviada e ocasionalmente ajudada por certas atividades mentais que possuem em comum o atributo de poderosos impulsos emocionais, que é a expressão de uma suposição básica (PEÇANHA, 1997).

Na investigação de Bion, foram identificados comportamentos resultantes de uma das três suposições básicas descritas a seguir:

- **Acasalamento:** padrão de comportamento em que dois membros do grupo envolvem-se um com o outro (troca de palavras, discussão, etc) e o grupo observa e tolera essa situação em silêncio. Segundo Bion (1970), sempre que duas pessoas começam a manter este tipo de relação no grupo, parece ser uma suposição básica, sustentada tanto pelo grupo como pelo par interessado, que a relação é uma relação sexual. A suposição básica sobre o par é que eles se reúnem para propósitos sexuais, como se não pudesse haver uma razão possível para duas pessoas se reunirem a não ser pelo sexo;
- **Luta-fuga:** a suposição básica é de que as pessoas se reúnem em grupo para fins de preservação do grupo. Para Bion (1970), parece que o grupo

conhece apenas duas técnicas de autopreservação, a luta ou a fuga: "A observação clínica fornece muitas razões para dizer que a suposição básica é que o grupo se reuniu para a luta-fuga, como se dissesse que se encontrou para preservar o grupo... O ser humano escolhe um grupo para combater algo ou disso fugir". Na suposição básica de luta-fuga o tipo de liderança que é reconhecida como apropriada é a liderança do homem que mobiliza o grupo para atacar alguém, ou, alternativamente, para liderá-lo na fuga;

- **Dependência:** para Bion (1970), o grupo freqüentemente estrutura-se como um grupo de dependência a fim de evitar experiências emocionais peculiares aos grupos de acasalamento e de luta-fuga. Nesse tipo de grupo, a fuga fica confinada ao grupo e a luta ao líder (psiquiatra). O grupo de dependência, com sua característica de exaltação de uma pessoa, cria dificuldades para qualquer um que queira obter uma oportunidade de ser ouvido, pois isso significa que tais pessoas encontram-se numa posição de rivalidade com o líder.

Segundo Bion (1970), todas as três suposições básicas contêm a idéia de um líder e se opõem ao desenvolvimento, que, em si próprio, depende da compreensão. Por outro lado, o grupo de trabalho reconhece a necessidade tanto da compreensão quanto do desenvolvimento. Um mesmo grupo operaria de acordo com os três tipos de pressupostos básicos que se alternariam ao longo do tempo (FLEURY et al., 1997).

Conforme Bion (1970), não há maneira pela qual um indivíduo possa 'fazer nada' em um grupo, nem mesmo não fazendo nada. Desta forma, ele supõe que todos os membros do grupo são responsáveis pelo comportamento do grupo.

A síntese do trabalho de Bion (1970), nas palavras do próprio autor é:

Qualquer grupo de indivíduos que se reúne para trabalhar mostra a atividade do grupo de trabalho, isto é, um funcionamento mental projetado para promover a tarefa em execução. A investigação mostra que aqueles objetivos são às vezes entravados e ocasionalmente promovidos por impulsos emocionais de origem obscura. É dada uma certa coesão a estas atividades mentais anômalas se se presumir que, emocionalmente, o grupo atua como se possuísse certas suposições básicas sobre os seus objetivos. Estas suposições

básicas, que parecem ser bastante apropriadamente esboçadas por três formulações – dependência, acasalamento e luta ou fuga – são, prosseguindo-se a investigação, vistas a deslocar-se mutuamente, como em resposta algum impulso inexplicado.

2.3 AS ORGANIZAÇÕES E AS COMUNIDADES

A análise dos grupos sob o contexto organizacional fornece amplo suporte para o entendimento das *comunidades*, um dos objetos de estudo deste trabalho.

Bellini (2001), em seu estudo sobre *Comunidades Mediadas pela Internet*, adverte que o termo “comunidade” dá margem a muita discussão, possuindo um sentido dinâmico, sem consistir em um termo científico, a menos que o seja particularmente definido em cada trabalho, conforme o contexto. O autor parte, portanto, da idéia de “grupo de pessoas” para sugerir que “uma comunidade seja formada por um grupo de pessoas que compartilham interação social e alguns laços comuns entre elas mesmas e os outros membros do grupo e que utilizam uma mesma área por algum tempo” (Hamman, 1997, *apud* Bellini, 2001). Esse é o entendimento comum nos estudos que abordam as comunidades sob uma perspectiva organizacional e que será adotado na presente pesquisa.

Segundo Harvey (1995), o patamar comunitário desempenha um papel crucial na sociedade. O homem desenvolve nesse patamar o equilíbrio necessário à sua sobrevivência. O ser humano é um produto do meio natural e social e é impossível considerá-lo fora do meio social no qual ele se forma e se desenvolve. De acordo com Wheatley & Kellner-Rogers (1998) os seres humanos necessitam muito uns dos outros e são dotados de um “instinto de comunidade”. Em todos os lugares, comunidades compostas de indivíduos diversos vivem em conjunto de forma a apoiar tanto o indivíduo como o sistema como um todo. Desse processo de interação, novas capacidades e talentos acabam emergindo.

No âmbito organizacional, tem-se dado, ultimamente, uma importância maior às comunidades, principalmente nas pesquisas que tratam de prever o futuro das organizações. Barksdale (1998) prevê que a organização do futuro funcionará como um conjunto dinâmico de comunidades inter-relacionadas, ao contrário de uma rígida série de hierarquias verticais, ainda presente na maioria das organizações atuais. Segundo o autor, “à medida que o ritmo global da mudança aumenta, as fronteiras organizacionais se tornarão mais fluidas e os membros da comunidade virão tanto de dentro da organização (funcionários) como de fora (clientes, fornecedores e parceiros)”.

Pinchot (1998) reforça a importância das comunidades nas organizações. O autor aponta a existência de um novo símbolo de “status”: não uma vasta riqueza, mas uma merecida reputação por contribuições para a comunidade. De acordo com o autor, os sistemas sociais humanos são construídos com base em três tipos de relacionamento:

1. Relacionamentos baseados no poder de comando (dominação e submissão).
2. Relacionamentos baseados na troca voluntária (comércio e compra).
3. Relacionamentos de doação sem a espera de nada em troca (comunidade).

Através da perspectiva de comunidade, quem contribuir mais para o grupo e para os seus membros tem o maior status. Pinchot defende a construção de uma comunidade no ambiente de trabalho. Reacender o espírito comunitário, segundo o autor, pode reverter a fuga de talentos e o desânimo dos clientes. “Uma poderosa comunidade de trabalho é essencial para a fidelidade no local de trabalho, para a lealdade organizacional e para o alto nível de cooperação através de fronteiras que é essencial na era da informação.”

Robbins (2002) também destaca a importância do senso de comunidade nas organizações. Ao abordar aspectos da formação da *cultura organizacional*, definida pelo autor como um sistema de valores compartilhado pelos membros de uma organização e que a difere das demais, Robbins cita uma pesquisa realizada por Goffe e Jones, que identifica quatro tipos culturais distintos, formados através de diferentes níveis de *sociabilidade* e *solidariedade*. A primeira dimensão, a sociabilidade, é uma medida de

clima de camaradagem, consistente com elevada orientação para as pessoas, elevada orientação para a equipe e elevada orientação para os processos, em vez dos resultados. A segunda dimensão, a solidariedade, é uma medida de orientação para a tarefa. Uma alta solidariedade significa que as pessoas podem abrir mão de seus vieses pessoais e se juntarem em torno de interesses e objetivos comuns. É consistente com elevada atenção aos detalhes e elevada agressividade. Essas dimensões criam quatro tipos de culturas:

1. **Cultura de trabalho em rede** (elevada sociabilidade, baixa solidariedade). Essas organizações vêem seus membros como familiares e amigos. As pessoas se conhecem e gostam umas das outras. Estão sempre dispostas a ajudar e trocam informações abertamente.
2. **Cultura mercenária** (baixa sociabilidade; elevada solidariedade). São ferozmente focadas em seus objetivos. As pessoas são altamente determinadas na conquista de suas metas. Têm fixação em realizar as tarefas rapidamente e um poderoso senso de propósito. Essa cultura “não pretende apenas vencer; ela quer destruir o inimigo”.
3. **Cultura fragmentada** (baixa sociabilidade; baixa solidariedade). São organizações constituídas de individualistas, cujo comprometimento é primeiro do indivíduo com suas tarefas. Existe pouca ou nenhuma identificação com a organização.
4. **Cultura de comunidade** (elevada sociabilidade; elevada solidariedade). Esta categoria valoriza tanto a camaradagem quanto o desempenho. As pessoas têm uma sensação de familiaridade, ao mesmo tempo em que existe um foco implacável sobre a conquista dos objetivos. Os líderes costumam ser inspiradores e carismáticos, com uma clara visão do futuro da organização.

Em conformidade com o que foi exposto anteriormente, Robbins (2002) afirma que os valores de confiança e espírito estimulam a lealdade à empresa. Os que se adaptam à cultura de comunidade são pessoas que sentem necessidade de se identificar com algo maior que elas mesmas, gostam de trabalhar em equipe e estão dispostas a colocar a organização acima da família e da vida pessoal. Pinchot (1998) coloca, ainda, que os seres humanos, enquanto criaturas sociais, possuem uma nítida preferência pelos sentimentos sinceros que “a camaradagem, o senso de pertencer, o compromisso mútuo e a liberdade compartilhada produzem”. Tais sentimentos prosperam em uma comunidade bem-estruturada que valoriza o serviço altruístico. A felicidade e a fidelidade para com a

organização dependem, segundo o autor, de gastar o tempo no trabalho como parte de uma vigorosa comunidade organizacional.

Na mesma linha, Baumann (2003) coloca que todas as pessoas precisam ganhar controle sobre as condições sob as quais enfrentam os desafios cotidianos, porém, para a maioria dessas pessoas, esse controle só pode ser obtido *coletivamente*. Nesse sentido, o autor adverte que a formação de uma comunidade deve ser tecida em conjunto, a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo.

2.4. O UNIVERSO VIRTUAL

2.4.1 O que é o virtual?

“O espaço atual é um espaço global interconectado na instantaneidade e imaterialidade das redes virtuais, por onde se movimentam diferentes formas de fluxos”

(VERGARA e VIEIRA, 2005).

O sociólogo espanhol Manuel Castells, no livro *Fim de Milênio* (1999b), que constitui o terceiro volume de sua trilogia *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*, afirma que a revolução tecnológica baseada na informação, especialmente a partir das duas últimas décadas do século XX, foi o elemento catalisador de uma série de mudanças que afetou vários aspectos da sociedade: “o nosso modo de pensar, de produzir, de consumir, de negociar, de administrar, de comunicar, de viver, de morrer, de fazer guerra e de fazer amor”.

Trata-se de um movimento geral de virtualização que afeta, atualmente, a comunicação, a informação, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da

sensibilidade e o próprio exercício da inteligência. Mais além: afeta as modalidades do estar junto, a constituição do “nós” – tome-se os exemplos das comunidades virtuais, empresas virtuais, democracia virtual e os próprios relacionamentos virtuais (LÉVY, 1996). Não paramos de invocar o virtual, nos diria Deleuze (1995).

Todos temos uma idéia do que é virtual. Porém, antes de prosseguir, é fundamental dissipar as falsas noções em torno do termo. Conforme Levy (1996), a palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado de *virtus*, força, potência. Costuma-se, facilmente, opor o real ao virtual, em termos dicotômicos, como se um fosse o contrário do outro. Emprega-se a palavra virtual para significar a ausência de existência, ou irreabilidade, como se a realidade implicasse em uma efetuação material, uma presença tangível. Devemos considerar que existem vários níveis de realidade e não apenas a realidade. Dante Júnior (2004) nos ajuda a compreender esse pressuposto: se tomarmos um quadro de uma paisagem, por exemplo, iremos enxergar a representação artística composta por um lago, plantas, um céu azul, árvores, etc. Trata-se de uma realidade captada pela nossa sensibilidade e emoção. Mas há, também, outra realidade, captada de maneira mais física: a nossa percepção sobre a tela, a madeira, a tinta. Esse mesmo quadro é diferente para cada pessoa que o vê; para cada olhar, possui uma realidade diversa. Devemos, portanto, não falar de realidade, mas de *realidades*, no plural – “realidades forjadas no encontro incessante entre os sujeitos humanos e o mundo onde vivem”. Ao contrário do que prega o senso comum, o virtual, rigorosamente definido, guarda somente uma pequena afinidade com o falso, o ilusório ou o imaginário (LÉVY, *idem*).

Se há uma oposição entre o virtual e algo, consideremos o que propõe Gilles Deleuze em *Différence et répétition* (1995): “o virtual não se opõe ao real, mas somente ao atual”. Ainda: apesar de opostos, virtualidade e atualidade são modos diferentes de realidade. Em termos filosóficos, nos ensina Levy (1999), o virtual é *aquilo que existe apenas em potência e não em ato*, tendendo a resolver-se em uma *atualização*. Trata-se de uma importante dimensão da realidade, ao invés de seu contrário. Se tomarmos uma semente como exemplo, teremos a presença virtual da flor em sua essência, e isso significa que a virtualidade da flor é bastante real, embora não seja, ainda, atual.

É importante introduzir a distinção que Deleuze (em *Différence et répétition*, 1995, e também em *Le Bergsonisme*, 1999) faz entre o possível e o virtual. Em suas palavras: “o possível opõe-se ao real; o processo do possível é, pois, uma ‘realização’. O virtual, ao contrário, não se opõe ao real; ele possui uma plena realidade por si mesmo. Seu processo é a atualização”. Na leitura de Lévy (1996), a distinção proposta por Deleuze opera-se da seguinte forma: o possível já está todo constituído, mas permanece em uma espécie de limbo – ele se realizará sem que nada mude a sua natureza; é como o real, só lhe faltando a existência. Quando se realiza, não se trata de uma criação, pois a criação implica em inovação de idéia ou forma. O virtual, ao contrário do possível – estático e já constituído – “é como o complexo problemático, o nó de tendências, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a *atualização*” [grifo nosso]. Enquanto o real assemelha-se ao possível, o atual em nada se assemelha ao virtual: *responde-lhe*. A opção de Deleuze pela relação virtual-atual, ao invés do possível-real, fundamenta-se na existência de diversas possibilidades contemporâneas (atuais), o que incluem algumas que podem ser realizadas no futuro (ou não); as virtualidades, por sua vez, são sempre reais (estão no passado, na memória) e podem tornar-se atualizadas no presente.

Para Deleuze (1996), não existe objeto que seja puramente atual, pois todo atual rodeia-se de uma névoa de imagens virtuais. Uma partícula atual emite e absorve virtuais de diferentes ordens. O atual rodeia-se de círculos sempre renovados de virtualidades. Cada um desses círculos emite um outro, e todos rodeiam e reagem sobre o atual. As imagens virtuais se distribuem sobre circuitos moventes cada vez mais distantes e mais amplos, que se fazem e se desfazem. Formam uma espécie de simbionte com o atual: “são tão poucos separáveis do objeto atual quanto este daquelas”. O que acaba por ocorrer é que o atual se torna virtual. Objeto e imagem se tornam virtuais e constituem o plano de imanência onde se dissolve o objeto atual. Esse plano compreende, ao mesmo tempo, o virtual e a sua atualização, sem um limite assimilável entre os dois. O atual, prossegue Deleuze, “é o complemento, ou o produto, o objeto da atualização, mas esta não tem por sujeito senão o virtual”. A atualização do virtual é a singularidade, ao passo que o próprio atual é a individualidade constituída.

Deleuze (1996) também admite que o caminho inverso também ocorra quando os círculos se estreitam, e o virtual aproxima-se do atual distinguindo-se cada vez menos. Há uma troca perpétua, uma dança eterna, entre o objeto atual e sua imagem virtual: “a imagem virtual não pára de tornar-se atual, como um espelho que se apossa do personagem, tragando-o e deixando-lhe, por sua vez, apenas uma virtualidade”. Esse movimento remonta o aspecto da simbiose citado anteriormente: a imagem virtual absorve toda a atualidade do personagem, e este nada mais é que uma virtualidade. Deleuze define essa troca perpétua como um cristal, que aparece sobre o plano de imanência. “A pura virtualidade não tem mais que se atualizar, uma vez que é estritamente correlativa ao atual com a qual forma o menor circuito”.

Enquanto a realização é a ocorrência de estado pré-definido, a atualização aparece como a solução exigida por um complexo problemático. A *virtualização*, por sua vez - tomando-se não mais o virtual como maneira de ser, mas a virtualização como dinâmica -, *é o movimento inverso da atualização*, conforme Lévy (1996). Ou seja: trata-se de uma passagem do atual ao virtual, em uma “elevação à potência” da entidade considerada. Não pode ser considerada como uma desrealização, mas como uma mutação de identidade. *Virtualizar*, para Lévy, consiste em descobrir uma questão geral à qual a entidade se relaciona e operar em direção a essa interrogação, redefinindo a atualidade de partida como resposta a uma questão particular. A atualização vai de um problema a uma solução; a virtualização passa de uma solução a um (outro) problema. Trata-se de um dos principais vetores de criação da realidade.

Estes conceitos são fundamentais para (tentar) compreender esses dois autores, levando em consideração que “por mais longe que se leve a compreensão do conceito, há sempre uma infinidade de coisas que podem corresponder-lhe, pois de fato nunca será atingido o infinito dessa compreensão” (DELEUZE, 1995).

Para Alliez (1996), a radicalidade especulativa da ontologia de Deleuze determina em linhas sem contorno (linhas de fuga) a possibilidade de um materialismo histórico enfim revolucionário. Uma “criação” do pensamento que procede por virtualização. Encontramos algumas dessas linhas de fuga no ambiente virtual conhecido como *ciberespaço*.

2.4.2 O Ciberespaço

Lévy (1999) nos fornece uma breve descrição do termo “ciberespaço”, o que consideramos apropriado apresentá-la antes de nos aprofundarmos em seus conceitos. Por ciberespaço, também chamado de “rede”, entende-se o “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores [internet]. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”. Daí deriva o termo “cibercultura” que, por sua vez, significa o conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço.

O ciberespaço, ou espaço virtual, mais popular é o da rede mundial de computadores, conhecida como rede internet. A rede internet está baseada no protocolo de comunicação de computadores TCP/IP (*Transmission Control Protocol Internet Protocol*), onde cada ponto da rede (ex: usuário em um computador) se comunica com os demais pontos por intermédio do envio e/ou recepção de informações em um formato padronizado.

Como a internet é uma rede mundial de computadores, ela permite a interconexão de usuários para os mais variados fins e tem contribuído para democratizar e socializar a troca de informações, eliminando barreiras relacionadas à distância, ao tempo, aos problemas políticos e sociais, etc. (SILVA et al., 2002). Apesar de ser considerada a principal rede mundial de computadores e empregar tecnologia encontrada em grande parte das redes públicas e privadas atuais, a rede internet não esgota todos os espaços virtuais existentes. Contudo, neste estudo, o termo internet é utilizado como referência às redes de computadores em geral, sem distinção a algumas especificidades de serviços ou tecnologias existentes.

Takahashi (2000) destaca que no curto período de sua existência, a internet se disseminou por praticamente todo o mundo, propiciando conectividade a países até

então fora de redes e substituindo outras tecnologias mais antigas. Segundo o autor, mesmo sendo um serviço restrito a poucos, a velocidade da disseminação da internet, em comparação com a de outros serviços, mostra que ela se tornou um padrão de fato, e que se está diante de um fenômeno singular, a ser considerado como fator estratégico fundamental para o desenvolvimento das nações.

A disseminação das redes computacionais e a crescente importância dos serviços de comunicação e informação têm proporcionado o surgimento de novas formas de interação. O panorama de um novo patamar comunitário, desenvolvido no plano virtual, ainda não está bem claro, sendo esse um recente objeto de pesquisa bastante discutido atualmente. A internet abre espaço para a criação de formas inéditas de expressão, como as novas configurações lingüísticas baseadas em abreviações e contrações de letras, bastante utilizadas pelos jovens; a possibilidade de representação de vários papéis, incluindo o livre trânsito por diferentes grupos e comunidades - o que pode representar um intenso fluxo de intercâmbio cultural e de conhecimentos ou um componente alienante de grandes proporções; a comunicação menos formal, mais livre e desimpedida, podendo ocorrer até mesmo de forma anônima.

Lemos (2002) e Lévy (1999) relembram a origem do termo ciberespaço, inventado pelo escritor de ficção científica William Gibson, em seu livro *Neuromancer*, de 1984. Na visão de Gibson (segundo LEMOS, idem), o ciberespaço é um espaço não físico ou territorial, composto por um conjunto de redes de computadores através das quais as informações circulam. Trata-se de uma “alucinação consensual”.

O ciberespaço liga-se ao virtual de duas formas: direta e indireta (LÉVY, 1999). Diretamente, a virtualização pode ser encontrada na digitalização da informação. Os códigos de computadores – invisíveis e facilmente copiáveis, podendo se deslocar de um lado a outro da rede – são quase virtuais, pois são quase independentes de coordenadas espaço-temporais determinadas. Tecnicamente, a informação digital é traduzida para 0 e 1. Em seu estado *virtual*, ela é inacessível ao ser humano. Somente ao *atualizar-se* por meio de alguma forma de exibição, podemos saber do que se trata – imagens, sons, textos, tabelas, outros números... Indiretamente, as redes digitais favorecem outros movimentos de virtualização que não o da informação propriamente dita. Opera-se a continuação de um

movimento de virtualização da comunicação iniciado há muito tempo pela escrita, a gravação de som e imagem, o rádio, a televisão e o telefone, através das modalidades de interação que o ciberespaço propicia.

Lemos (2002) propõe explicar o ciberespaço à luz de duas perspectivas: como o lugar onde estamos quando entramos em um ambiente simulado (realidade virtual), e como o conjunto de redes de computadores, interligados ou não, em todo o planeta (a internet). O autor afirma que estamos nos encaminhando para uma interligação total das concepções do ciberespaço, pois as redes vão se interligar entre si e, ao mesmo tempo, permitir a interação por mundos virtuais em três dimensões. Em consonância com o que foi exposto acerca do virtual, Lemos indica que o ciberespaço não é desconectado da realidade, mas um complexador do real. Trata-se de um não-lugar, uma *u-topia* que nos faz lembrar a ilha de Thomas Morus (1997), onde devemos repensar a significação sensorial de nossa civilização baseada em informações digitais, coletivas e imediatas. De fato, as particularidades técnicas do ciberespaço, da “rede”, permitem que os membros de um grupo humano - independente do número de pessoas, das distâncias geográficas e da diferença de fusos horários – atuem em conjunto, coordenando-se e cooperando na construção de algo comum, coletivo (LÉVY, 1999). O ciberespaço amplia e acelera a virtualidade latente da economia e da sociedade. O movimento de virtualização é geral. Lévy (idem) cita o exemplo das organizações, cada vez menos dependentes de lugares, horários de trabalho fixos e planejamento de longo prazo.

Lévy (1999) sustenta a teoria de que a emergência do ciberespaço é uma consequência de um verdadeiro movimento social. O líder: a juventude metropolitana escolarizada; suas palavras de ordem: *interconexão*, *comunidades virtuais* e *inteligência coletiva*. Esses seriam os três princípios, segundo o autor, que impulsionaram a construção do ciberespaço.

A *interconexão* é uma das pulsões mais fortes na origem do ciberespaço. Ela constitui a humanidade em um contínuo sem fronteiras, mergulhando os seres e as coisas no mesmo banho de comunicação interativa. “A interconexão tece um universo por contato” (LÉVY, 1999). Como bem lembrou Rajchman (2000), nós precisamos fazer conexões, cada vez mais conexões – sendo essa uma das principais recomendações de

Gilles Deleuze. A interconexão, conforme Lévy (1999) condiciona a comunidade virtual, que é uma inteligência coletiva em potencial (esses conceitos serão definidos posteriormente).

Mas qual seria o formato do ciberespaço? Essa questão comporta infinitas respostas. Uma multiplicidade, como a filosofia deve ser. Podemos nos remeter ao espaço cósmico, com suas galáxias, constelações e sistemas planetários por onde vemos vagar tanto cometas solitários como uma multidão de meteoros, um *espaço-em-si* habitado por astronautas de todos os povos, nômades, elementos de um universo em expansão em órbitas desconexas e conectadas entre si, ora virtuais, ora atuais. Outra metáfora interessante, e bastante comum, é a do oceano – nós “navegamos” no ciberespaço. Porém, pouco difundida – e que tão bem traduz suas particularidades - é a alusão do ciberespaço ao rizoma, especialmente *o rizoma* de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2004).

2.4.2.1 A estrutura rizomática do ciberespaço

Deleuze e Guattari (2004) introduziram o conceito filosófico do rizoma em seu livro *Mille plateaux*, nos idos de 1970. Nessa obra, a dupla de autores se propõe a constituir um pensamento que se efetua através do “*múltiplo*” - ao invés de uma lógica binária, dualista ou dicotômica -, “de modo a construir uma teoria das multiplicidades que fosse imanente, que colocasse propostas concretas de pensamento ao invés de simplesmente se limitar à crítica da psicanálise” (BORGES e CABRAL, 2005).

Um dos conceitos criados para fundamentar essa teoria das multiplicidades é o conceito de *rizoma*. O termo é emprestado da botânica e refere-se a uma espécie de haste subterrânea, que cresce horizontalmente, com formas muito diversas e ramificações em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. Para facilitar a compreensão e a aproximação de seus conceitos filosóficos, os autores enumeraram uma série de características aproximativas do rizoma (princípios).

O primeiro princípio é o da “*conexão*”, que diz que “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE e GUATTARI, 2004). Os autores distinguem o rizoma da árvore ou raiz que apenas fixam um ponto a partir do qual partem suas ramificações. Em um rizoma, por não existir centro, as conexões não obedecem a ordens hierárquicas ou filiativas. Como bem colocou Kastrup (2004), as conexões ocorrem por contágio mútuo ou alianças, e crescem por todos os lados, em todas as direções. O rizoma se comporta de maneira imprevisível e indeterminada, erguendo-se contra o princípio da causalidade tão em voga na ciência moderna.

O segundo princípio é classificado pelos autores como “*princípio de heterogeneidade*” e aborda o caráter não-lingüístico do rizoma. Os modelos lingüísticos não atingem a “*máquina abstrata* que opera a conexão de uma língua com os conteúdos semânticos e pragmáticos de enunciados, com agenciamentos coletivos de enunciação, com toda uma micropolítica do campo social” (DELEUZE e GUATTARI, 2004). A língua, assim como o rizoma, tem uma realidade heterogênea. Aliás, “não existe língua em si, nem universalidade da linguagem, mas um concurso de dialetos, de patoás, de gírias, de línguas especiais. (...) não existe uma língua-mãe, mas tomada de poder por uma língua dominante dentro de uma multiplicidade política” (idem).

O terceiro é o *princípio de multiplicidade*. O rizoma tem uma natureza múltipla, ou seja, não possui sujeito ou objeto. Assim como as multiplicidades, possui apenas “determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza”, utilizando os termos de Deleuze e Guattari (2004). Não há uma unidade ou um eixo central. O rizoma não possui posições como encontramos em uma estrutura, árvore ou raiz. Possui somente linhas: “linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de *desterritorialização* como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza” (*ibidem*). (Acerca do termo *desterritorialização*, Alliez (1996) o avalia como o movimento de “dessubstanciação” e de “problematização” da história da filosofia, ou o que Lévy denomina *se virtualizar*). Kastrup (2004) considera esse o princípio ontológico mais importante, pois é através de seu intermédio que o campo das existências atuais – sujeito, objeto, etc. – resta imerso, sempre, em um campo movente de singularidades individuais, que assegura sua situação no devir. Conforme a autora, na condição de múltiplo, o rizoma

é anterior ao plano das conexões efetivas, mas é também a condição de efetivação e atualização de todos os agenciamentos.

Uma quarta peculiaridade: um rizoma tem a característica de poder ser rompido. Trata-se do *princípio da ruptura a-significante*. Ele pode ser quebrado em um lugar qualquer e ressurgir em outro, retomando uma ou outra de suas linhas de segmentaridade. Através dessas linhas, ele é estratificado, territorializado, significado, etc., porém, há também linhas de desterritorialização pelas quais foge sem parar. As linhas segmentares explodem em uma linha de fuga (que faz parte do rizoma), e tais linhas remetem uma às outras. Não há dualismo, nem lógica cartesiana, nem dicotomia, nem bem ou mau. Tais movimentos de desterritorialização e reterritorialização estão sempre em perpétua ramificação, relativos, presos uns aos outros.

Os dois últimos princípios foram denominados por Deleuze e Guattari (2004) como “*princípio da cartografia*” e “*princípio da decalcomania*”, que serão abordados em um único parágrafo por manterem uma estreita relação entre si (e também por ser a forma adotada pelos autores para apresentá-los). Acerca da decalcomania, apesar de ser classificado como princípio, tem-se a impressão de se tratar mais de um antiprincípio, pois vale mais pelo o que recusa do que pelo que afirma (KASTRUP, 2004). A questão é que o rizoma não pode ser decalcado: ele é oposto ao decalque, ao desenho, à fotografia. Refere-se mais a um mapa (cartografia) “que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE e GUATTARI, idem). O rizoma é mapa, não decalque. O mapa pode ser rasgado, adaptado, pode ser preparado por uma pessoa ou por várias, pode ser concebido como obra de arte, como um discurso, como uma poesia... O decalque, pelo contrário, é apenas fotografia, cópia, reprodução. Porém, os próprios autores advertem que não se trata de um dualismo que opõe mapas a decalques: é próprio do mapa ser decalcado. O que eles sugerem - até mesmo como método - é que primeiro se faça o mapa e depois se projete o decalque sobre ele. São os decalques que precisam se referir aos mapas, e não o inverso.

Em suma, nas próprias palavras dos autores: “o rizoma é um sistema acentrado não hierárquico e não significante, sem General, sem memória organizadora ou

autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados. (...) Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas. (...) o rizoma é aliança, unicamente aliança. (...) tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’.

Podemos dizer, então, que o ciberespaço tem a forma do rizoma Deleuze-Guattariano. No parágrafo anterior, se substituíssemos o termo “rizoma” por “ciberespaço”, o resultado seria praticamente o mesmo. Conforme mencionado anteriormente, poucos autores exploraram essa semelhança. Na literatura pesquisada, destacam-se, com essa abordagem, apenas os estudos de Lemos (2002) e Kastrup (2004).

Lemos (2002) estabelece comparações que evidenciam a forma de rizoma do ciberespaço: trata-se de um ambiente mediático, como uma incubadora de ferramentas de comunicação tal qual uma estrutura rizomática descentralizada, conectando pontos ordinários, criando territorialização e desterritorialização sucessivas. Não tem controle centralizado e se multiplica de forma anárquica e extensa, de forma desordenada, a partir de conexões múltiplas e diferenciadas, o que acaba por permitir agregações ordinárias, ponto a ponto, formando o que conhecemos por *comunidades virtuais*. As conexões virtuais, assim como as dos rizomas, modificam suas estruturas, caracterizando-se como sistemas complexos e auto-organizantes.

Kastrup (2004) enxerga a rede (ciberespaço) como uma “encarnação, uma versão empírica e atualizada do rizoma”. Trata-se de um campo visível de efetividade, onde operam agenciamentos entre os elementos que o compõem. Tal qual o rizoma, “a rede articula elementos heterogêneos como saberes e coisas, inteligências e interesses, onde as matérias trabalham fora do controle dos métodos”.

O ciberespaço é repleto de linhas e pontos que se ligam a outros infinitamente, *links*, múltiplas portas de entrada e de saída, estruturas aglutinadoras que ora se concretizam em *bulbos* ou *tubérculos*, ora se rompem, percorrendo novas linhas, novos caminhos, podendo ressurgir em outras coordenadas do universo virtual. As linhas se tocam e se cruzam e, a cada uma dessas conexões, opera-se uma metamorfose, uma mudança de natureza. Abre-se espaço para as manifestações individuais que não tardam

em tornarem-se coletivas. Opera-se a arte, constrói-se o mundo, mesclam-se as línguas e, enfim, celebra-se a democracia.

2.4.3 As Comunidades Virtuais

De acordo com Cintra (2003), os conceitos relacionados a comunidades virtuais ainda se encontram em seus estágios iniciais, cujas convergências ainda não atingiram massa crítica, sem correntes conceituais específicas além de apresentarem diversas proposições desarticuladas entre si. Observada essa dificuldade, faz-se mister analisar as diferentes perspectivas sobre o tema no intuito de extrair as melhores considerações acerca do assunto.

Segundo Tajra (2002), o termo “comunidades virtuais” foi cunhado pela primeira vez em 1993, por Howard Rheingold, que lhe atribuiu o seguinte significado: “(...) agregações sociais que surgem da Internet quando pessoas suficientes mantêm suficientes debates públicos, com suficiente sentimento humano para formar teias de relacionamento no *ciberespaço*”.

O próprio Rheingold (1998) afirma que a existência de comunidades ligadas através de computadores foi prevista há 20 anos por J.C.R. Licklider, idealizador da ARPAnet, a primeira comunidade desse tipo. Licklider escreveu: “Como serão as comunidades interativas on-line? Na maioria das áreas, elas consistirão em membros geograficamente separados, às vezes reunidos em pequenos agrupamentos, às vezes trabalhando individualmente. Serão comunidades não de localização comum, mas de interesse comum”. Rheingold complementa a definição anterior acrescentando que uma comunidade virtual é um “grupo de pessoas que pode ou não se encontrar face a face e que troca palavras através de BBSs e redes”. São instrumentos para conectar as pessoas de acordo com interesses mútuos compartilhados. Fazendo uma comparação às comunidades tradicionais, o autor afirma que nessas os indivíduos estão acostumados a primeiro encontrar pessoas, e depois conhecê-las. Nas comunidades virtuais, o indivíduo primeiro conhece as pessoas e depois decide encontrá-las.

Castells (2003) afirma que a origem das comunidades virtuais está muito associada aos movimentos de contracultura e às maneiras alternativas de vida que emergiram no final dos anos 60. Com o advento da Internet, contanto, elas se tornaram um instrumento essencial para arquivos, informações e trocas de conhecimento no mundo corporativo (TERRA, 2002). As comunidades virtuais reproduzem comunidades reais típicas como vizinhanças, clubes ou associações (TURBAN e KING, 2004).

Schlemmer (2005) define uma comunidade virtual como um coletivo mais ou menos permanente, dependendo dos interesses dos membros, que se organiza através de ferramentas oferecidas pelo ciberespaço. Essas comunidades, segundo a autora, alimentam-se do fluxo das interações, das relações humanas desterritorializadas, transversais e livres.

Lévy (1999) coloca que o desenvolvimento das *comunidades virtuais* se apóia na interconexão. Elas se constroem sobre afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, independente das proximidades geográficas e das filiações institucionais. Harvey (1995) diz que essas comunidades constituem um dos elementos fundamentais na análise da difusão e da apropriação dos meios interativos. O autor expõe que a comunidade virtual é um nível de consciência, de interpretação, um nível cultural, portanto.

Outra característica das comunidades virtuais é que elas são comunidades por escolha (GOLDSMITH, 1998). Através da história, a filiação a uma comunidade não era o resultado de uma escolha deliberada, mas uma questão de história e tradição. A maioria das comunidades através dos tempos pode ser descrita como comunidades compulsórias. A filiação a comunidades sempre teve um grande papel na definição de quem uma pessoa era como ser humano. A rejeição de uma comunidade sempre tinha conseqüências severas e negativas. Cada vez mais as comunidades terão uma característica totalmente diferente. Serão comunidades por escolha, ou seja, os membros deste tipo de comunidade serão capazes de abandoná-la sem aviso e com pouco custo pessoal. As pessoas farão parte de comunidades porque querem, porque se identificam com os seus propósitos e valores, e não porque são obrigadas a isso. A Internet e outras novas tecnologias estão criando um ambiente em que a adesão a uma comunidade por interesse altamente especializada e pessoalmente desafiadora se tornará cada vez mais fácil. Embora

o número de pessoas interessadas na discussão de um assunto altamente especializado em uma comunidade local possa ser muito pequeno, o número de pessoas interessadas na comunidade global será provavelmente bastante grande, capaz de promover um rico e contínuo diálogo.

Segundo Cintra (2003), a formulação e manutenção de comunidades virtuais devem ser perseguidas em uma série de contextos. A eficiência da interatividade virtual traz benefícios tanto nas possíveis economias que implica quanto na potencialização dos intercâmbios que possibilita. “Projetos de atuação prática podem ser empreendidos a partir de ambientes digitais, relacionamentos pessoais podem ser reforçados por laços virtuais e comunidades virtuais podem colocar em ação inteligência coletiva capaz de alcançar novos níveis de conhecimento”.

Poderíamos dizer que se trata do que Durkheim (1978) cunhou de “correntes sociais”, ou seja, os movimentos de vivo entusiasmo, de indignação, de piedade que se produzem sem ter como origem nenhuma consciência particular – são correntes que circulam, que vêm de fora, do exterior, e que são capazes de nos arrastar sem que o queiramos. Opera-se uma transformação rumo ao comum, “de onde já não se continua sendo o que era” (GADAMER, 1997).

Solomon (2002), ao analisar as comunidades virtuais sob a ótica do marketing, afirma que, apesar de ser um fenômeno novo, seu impacto no comportamento do consumidor promete ser grande. Segundo o autor, a intensidade de identificação com uma comunidade virtual depende de dois fatores:

- Quanto mais importante é a atividade para o autoconceito de uma pessoa, mais provável será que ela venha a desejar uma participação ativa na comunidade.
- A intensidade de relações sociais que a pessoa forma com outros membros da comunidade ajuda a determinar seu envolvimento.

Ao combinar esses dois fatores, cria-se quatro tipos diferentes de membros, conforme a Figura 1:

1. *Turistas*: não têm ligações forte com o grupo e mantêm apenas um interesse temporário na atividade.
2. *Sociáveis*: mantêm fortes relações sociais, mas não estão muito interessados na atividade central.
3. *Dedicados*: expressam forte interesse na atividade, mas têm poucas ligações sociais com o grupo.
4. *Envolvidos*: demonstram tanto fortes ligações sociais quanto forte interesse na atividade.

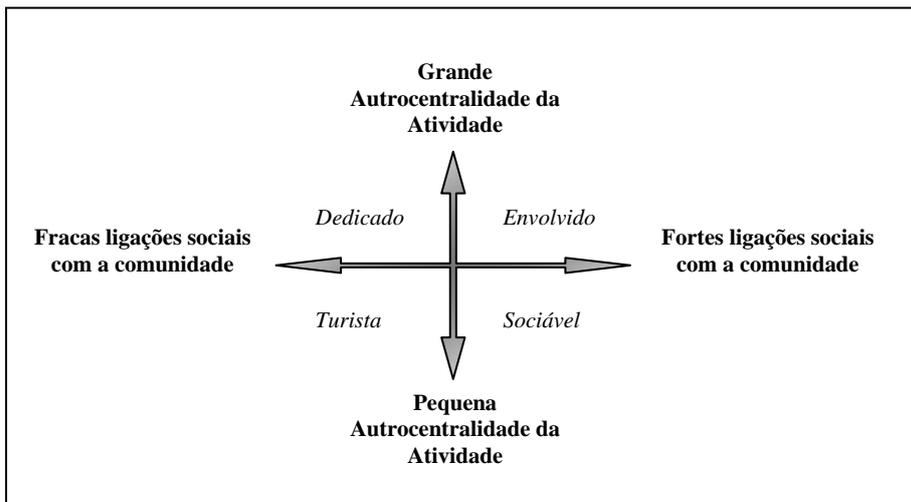


Figura 1: Comunidades Virtuais

Fonte: Adaptado de Kozinets *apud* Solomon, Michael R. O Comportamento do Consumidor. (2002, p. 260)

Quanto aos benefícios no ambiente organizacional, Rheingold (*Op. Cit*) aponta que as comunidades virtuais podem ajudar seus membros a lidar com a sobrecarga das informações. Um dos grandes problemas criados pela era da informação é que existe informação demais disponível sem filtros eficazes para selecionar os dados que são interessantes para estudantes e trabalhadores do conhecimento. Uma prática bem-sucedida pode representar um importante diferencial para se atingir diversos objetivos institucionais. Em muitas comunidades virtuais, as pessoas têm contratos sociais informais que lhes permitem agir como agentes de “software” uns para os outros, estabelecendo um intercâmbio constante de informações úteis e relevantes entre os interessados.

Barksdale (1998) cita o exemplo dos grupos de discussão internos e externos que ajudam a aumentar a colaboração em equipes, a aumentar a produtividade e a desenvolver uma noção de comunidade. Os grupos de discussão, segundo o autor, podem

servir, inclusive, como um substituto de reuniões demoradas. Vieira *et al* (2006) apontam que um dos aspectos mais importantes diz respeito à cultura organizacional. A formação de comunidades virtuais no ambiente de trabalho pode ajudar a se criar uma *cultura de comunidade*, onde as pessoas têm uma sensação de familiaridade, ao mesmo tempo em que existe um foco implacável sobre a conquista dos objetivos. Trata-se de um ambiente de camaradagem e focado no desempenho. Os líderes costumam ser inspiradores e carismáticos, com uma clara visão do futuro da organização, concluem os autores.

As tecnologias de comunicação interativa na internet têm possibilitado novas formas de comunicação. As empresas de software têm sofisticado os instrumentos de trabalho por intermédio de produtos que permitem aos membros de um grupo de trabalho ou projeto atuar como uma equipe, sem a necessidade de compartilhar o mesmo espaço físico.

É óbvio que sob a perspectiva social e humanística as equipes virtuais têm desvantagens, mas também possuem vantagens: não há restrições de tempo e espaço; a informação pode ser compartilhada igualmente a todos os membros do grupo, etc (Tuomisto, 1999). Neste sentido, pode-se afirmar que as comunidades virtuais irão desempenhar um papel de importância cada vez maior para a sociedade e para as organizações no futuro.

Hoje, já há várias tecnologias para a interação dos membros de grupos virtuais, que variam conforme as diferentes necessidades de suporte às tarefas da equipe (Nunamaker et al, 1997 apud Candotti e Hoppen, 1999). A seguir, estão listados os principais serviços da internet voltados para a interação:

- Correio eletrônico (e-mail): serviço que possibilita a troca de mensagens e arquivos – os usuários da internet necessitam de um endereço eletrônico para o envio e a recepção de mensagens;
- Chat: forma de comunicação que ocorre em salas virtuais públicas ou restritas, com ou sem moderadores, que permite a troca de mensagens em tempo real (bate-papo virtual);

- Mensageiros instantâneos: funcionam como uma espécie de chat privado e integram ferramentas que possibilitam a transmissão de áudio e vídeo em tempo real.
- Lista (ou grupo) de discussão: discussão sobre um determinado assunto que se processa entre assinantes de uma lista de correspondência eletrônica - as contribuições dos participantes são enviadas como mensagens eletrônicas para todos os assinantes;
- Fórum de discussão: segue a mesma lógica da lista de discussão, porém as mensagens postadas são gravadas em uma página específica e não são distribuídas por e-mail.
- Software social: sistema que visa proporcionar conexões entre as pessoas, incentivando a formação de grupos e comunidades, tal qual uma organização social.

Segundo Damiani et al. (1999), as formas de comunicação via internet fazem com que todos os integrantes de uma organização possam se comunicar, gerando impactos na estrutura dessas organizações. Um dos aspectos destacado pelos autores é a facilidade com que os grupos podem ser criados e desfeitos, possibilitando a utilização de indivíduos mais capazes de agregar valor a uma determinada tarefa, independente de onde estejam localizados.

De acordo com Nakayama et al. (2000), para compensar o fato dos membros dos grupos trabalharem dispersos, algumas regras são importantes para as equipes virtuais. Conforme os autores, em primeiro lugar, estas devem ter o escopo do trabalho claramente definido - a visão, a missão e os objetivos da equipe devem ser de domínio do grupo, sendo que cada um deve compreender que contribuição pode dar ao trabalho final.

Nas reuniões virtuais, conforme Candotti e Hoppen (1999), o grupo se comunica, troca informações, ou até delibera e decide acerca de soluções a serem implementadas, mas sem o contato físico, sem o som original da voz, sem o 'clima no ar' das reuniões tradicionais. Os sons, as imagens e as mensagens digitalizadas são transportadas em alta velocidade nas redes de computador.

Considerando o que foi apresentado até o momento, pode-se considerar, resumidamente, que a diferença entre os grupos de trabalho tradicionais e os grupos virtuais é que os membros dos grupos virtuais não possuem qualquer tipo de contato físico.

Finalmente, o interesse primordial para que um grupo humano se constitua como uma comunidade virtual é o de se aproximar do ideal do *coletivo inteligente*. Não precisamos, conforme Lévy (1999), ser inteligentemente dirigidos por terceiros, mas sim nos tornarmos inteligentes em massa, coletivamente. O termo “coletivo” não se emprega aqui apenas para caracterizar a ligação entre mentes “reais” que se comunicam, mas também para a comunicação entre mentes mortas, vivas e as virtuais que estão por vir (LÉVY, 2004). A via da inteligência coletiva possibilitaria, progressivamente, a criação de formas de organização social e de regulação que permitiriam o pensamento conjunto, a integração das forças intelectuais, a multiplicação de imaginações e experiências e a negociação em tempo real das soluções práticas para os complexos problemas que atravessa a humanidade. Lévy (2003) aponta que a condição elementar da inteligência coletiva consiste em compartilhar nossos conhecimentos e apontá-los uns para os outros.

Em resumo: não há comunidade virtual sem interconexão e não há inteligência coletiva sem virtualização ou desterritorialização das comunidades virtuais no ciberespaço.

2.4.3.1 As Comunidades Virtuais e a Teoria de Grupos de Bion

Bion, com a sua teoria de grupos, apresentou a idéia de que os grupos compartilham padrões de interações conscientes e inconscientes. O aspecto da teoria de Bion segundo a qual todo grupo possui sua regulação implícita inconsciente, vem sendo considerado relevante para a compreensão de grupos e instituições, mesmo por aqueles que não apóiam (LOURAU, 1975, PAGÈS , 1991 apud PEÇANHA, 1997) os fundamentos das diferenciações feitos pelo autor entre as suposições de base.

No caso dos grupos virtuais, de acordo com King (1999), muito tem sido escrito, mas nenhuma teoria geral sobre as razões pelas quais esses grupos trabalham ou falham tem sido desenvolvida.

King (1999) desenvolveu um estudo sobre os grupos virtuais, aos quais ela denomina grupos on-line, utilizando a teoria de grupos de W. H. Bion e I. D. Yalom. O seu objetivo foi organizar e solucionar os problemas dos grupos educacionais on-line.

Assim como os grupos tradicionais, as comunidades virtuais possuem um processo e um método de interação (KING, 1999). Contudo, em função da natureza distinta dos grupos tradicionais e virtuais, as suas características não são iguais. Segundo o autor, os membros do grupo virtual não conseguem utilizar todos os sentidos (ex: visão, audição e olfato) na interação com os demais membros do grupo, pois não existe uma relação presencial entre eles. A comunicação mediada por computadores elimina a possibilidade que sensações importantes façam parte da interação, deixando apenas palavras impressas na tela do computador.

Por outro lado, devemos considerar que as novas ferramentas de transmissão de áudio e vídeo, conjugadas com o aumento na velocidade das conexões, suprem algumas dessas falhas do processo de interação virtual. Ademais, os usuários de internet criaram diversos símbolos e códigos de linguagem para expressar seus sentimentos. Utilizar somente letras maiúsculas em uma sentença, por exemplo, significa que o interlocutor está “gritando”. Outros símbolos, os chamados *emoticons*, como :-), :-(-, :-O, entre tantos outros, representam estados de espírito como alegria, tristeza, espanto, etc.

Steven Jones (1995 apud PALLOFF e PRATT, 2002) descreve o que pode ser chamado de “personalidade eletrônica”: a pessoa que nos tornamos quando estamos on-line. Palloff e Pratt (2002) elencam uma série de elementos que possibilitam a existência dessa personalidade eletrônica:

- A capacidade de dar continuidade a um diálogo interno a fim de formular respostas;

- A criação de uma imagem de privacidade – tanto em termos do espaço a partir do qual a pessoa se comunica assim como da capacidade de criar um sentimento interno de privacidade;
- A capacidade de lidar com questões emocionais pela forma textual;
- A capacidade de criar uma imagem mental do interlocutor durante o processo comunicativo;
- A capacidade de criar uma sensação de presença on-line por meio da personalização do que é comunicado.

Apesar da existência de uma linguagem particular no processo de interação virtual, King (1999) considera que, quando não é possível 'enxergar a linguagem corporal' dos membros do grupo, há grandes chances de que os pressupostos básicos anárquicos e primitivos, descritos na teoria de grupos de Bion, se façam presentes.

No contexto educacional, King (1999) identificou comportamentos em grupos virtuais que exemplificam os três pressupostos básicos da teoria de Bion, conforme segue:

- O pressuposto básico do acasalamento de Bion define a noção de que um evento futuro ou pessoa de fora irá resolver todos os problemas. Essa situação dificulta a coesão do grupo, pois os seus membros buscam a solução dos problemas fora do grupo. Como os membros do grupo on-line podem nunca encontrar-se pessoalmente, eles investem pouco nas tarefas e no processo do grupo;
- Um fenômeno que impacta a coesão do grupo é o uso de linguagem ofensiva ou ataques verbais, que são normalmente direcionados contra membros novos ou ingênuos da comunidade virtual. Esse comportamento resulta do pressuposto básico da luta-fuga de Bion, onde o grupo acredita que um inimigo somente pode ser tratado pelo ataque ou na busca de um refúgio. A falta de um contexto social nos grupos virtuais faz com que esses eventos aconteçam facilmente. O confronto pode causar o abandono do grupo, tanto do atacado quanto do atacante, ou a continuidade da briga com outras mensagens hostis, fazendo crer que esse comportamento é aceitável ou admirável;

- O professor cria uma lista de discussão para a classe ou um chat on-line, ensina os estudantes como usar o sistema, mas nada acontece. Uma vez por semana, um estudante pergunta algo, o professor responde para o grupo e a interação termina. Segundo King (1999), esse grupo está funcionando sob o pressuposto básico da dependência de Bion, pois o grupo necessita e depende de um líder para a sua proteção e satisfação.

Para King (1999), o líder do grupo on-line desempenha um papel fundamental para a manutenção da coesão do grupo e solução de problemas. A teoria de Bion pode auxiliar os líderes dos grupos on-line a entender a dinâmica dos grupos e agir de forma a criar um contexto onde a iniciativa e a criatividade do grupo possam emergir (King, 1999).

Como os tipos de personalidade vão se comportar em um grupo on-line, como eles subjetivamente vão experimentar o ciberespaço e como eles vão influenciar a experiência on-line de outros membros do grupo, depende do facilitador (SCHWARTZ, 2000).

Para se atingir um nível ótimo de colaboração, conforme Kollock (1998 apud KING, 1999), os limites dos grupos devem ser claramente definidos de forma que haja um senso claro de quem deve fazer uso dos recursos coletivos de forma a prevenir que indivíduos entrem no grupo, façam uso dos seus recursos e partam sem contribuir para com o grupo.

A arquitetura descentralizada da internet, onde não existe autoridade, pode levar a uma 'região eletrônica sem-lei', havendo a necessidade de um código de conduta que esteja preocupado com a educação e não com a punição (CLARKE, 1997 apud KING, 1999).

A criação de uma estratégia para a criação de comunidades virtuais, especialmente nas organizações, onde os membros de uma equipe virtual possuem objetivos claros, para a execução de um projeto, por exemplo, é uma medida importante que pode ajudar o grupo a alcançar os seus objetivos com sucesso.

Pelo que foi exposto, percebe-se que a figura de um facilitador, líder ou mediador em um grupo virtual é essencial para o desenvolvimento do grupo. Para exercer essa função, o membro de um grupo necessita possuir um perfil adequado, que o habilite a identificar as situações em que é necessária uma intervenção e a forma pela qual essa intervenção deve ser conduzida. Vieira (2005) coloca que os líderes virtuais são reconhecidos como tais por meio de suas ações, palavras e contribuições ao grupo. Segundo o autor, essas pessoas costumam ser inspiradoras e carismáticas, com uma clara visão do futuro do grupo virtual. Porém, dado que a principal forma de interação nos ambientes virtuais ainda se dá pela escrita, é necessário possuir certa habilidade lingüística para que a sua personalidade seja transmitida coerentemente através de seus textos.

Na literatura, também se observa que a confiança e a identidade são consideradas componentes críticos para a formação e o funcionamento dos grupos virtuais. Ambas produzem efeitos nocivos no processo de comunicação e de interação entre os membros do grupo.

No mundo físico, conforme Kimble et al. (2002), o corpo provê uma definição conveniente de identidade: um corpo, uma identidade. Contudo, no mundo virtual a identidade é ambígua, pois um indivíduo pode possuir muitas identidades eletrônicas. Neste caso, para Kimble et al. (2002), a identidade tem um papel crítico na comunicação, pois conhecer a identidade daqueles com quem se comunica é essencial.

Similarmente, conforme destacam vários autores, a confiança é essencial para o sucesso das equipes (LARSON e LAFASTO, 1989; KATZENBANCH e SIMTH, 1993; HANDY, 1995; MCMAHAN, 1999 apud KIMBLE et al., 2002). Como observou Furuyama (1997 apud DAMIANI et al., 1999), o trabalho virtual em grupo sofre a restrição da ausência de confiança, hipótese que se pretende verificar na presente pesquisa.

Não se deve presumir que as pessoas vão trabalhar juntas e compartilhar informações com estranhos que nunca viram na vida; para que haja esta divisão de descobertas é necessário confiança, característica pouco presente em grupos de trabalho virtuais, segundo Damiani et al., 1999. Contudo, mesmo em um ambiente virtual, é natural

que esse sentimento se desenvolva ao longo tempo, ainda que de forma mais lenta que nas relações do plano físico. "Para muitas equipes dispersas, a confiança substitui os controles hierárquicos e burocráticos" (LIPNACK e STAMPS, 1997, p. 17, apud TUOMISTO, 1999).

Enfim, o campo da psicanálise de grupos constitui um objeto de estudo que se configura pelo entrelaçamento de esquemas referenciais distintos e muitas vezes contraditórios (SAIDON et al., 1983). Como consequência, a compreensão teórica torna-se bastante complexa. Talvez em função da complexidade em teorizar e compreender os grupos tradicionais, observa-se a falta de referências bibliográficas e estudos que se preocupem com a dinâmica dos grupos virtuais. Por se tratar de um tema relativamente novo, a produção teórica em torno do assunto ainda é limitada. Ressalta-se a importância de se estudar esse fenômeno a partir de uma ótica organizacional, uma vez que se identifica na Internet - no *ciberespaço* – um novo ambiente propício à interação social, ao trabalho em grupo e à formação de comunidades de interesse.

Entende-se que as comunidades virtuais irão ocupar um espaço cada vez maior nas sociedades e nas organizações, gerando impactos nas relações dos grupos tradicionais. Em consequência disso, os grupos virtuais devem ser pesquisados e entendidos sob um enfoque não-técnico, isto é, não considerando a tecnologia como o tema principal. Não é a tecnologia que precisa ditar as mudanças nas relações sociais, porém nós só podemos influenciar as mudanças se entendermos como as pessoas usam a tecnologia (RHEINGOLD, 2000).

2.4.4. Inteligências múltiplas, comunidades virtuais e a aprendizagem *on-line*

Ao mesmo tempo em que assistimos a uma série de mudanças impulsionadas pela revolução tecnológica, observamos uma grave crise em nosso sistema educacional tradicional, ainda engessado ao modelo de transmissão no sentido *professor-aluno*. Segundo Nogueira (2003), a educação está passando por uma crise de sentido, uma crise de complexidade. A educação se confronta com o desafio de responder às

necessidades das crianças, dos jovens e dos adultos que “*vivem em um mundo caracterizado por uma exaltação de mudança, uma perda de sentido e de certezas, uma falta de referências, mas, por outro lado e ao mesmo tempo, em um mundo pleno de possibilidades e criações*”. O sistema tradicional de ensino está, ainda, muito vinculado à noção de que existe apenas um único tipo de inteligência, passível de ser medido através de testes de QI ou similares.

Em fins da década de 1970 e início da de 1980, Howard Gardner, notório psicólogo e pesquisador da universidade de Harvard, quebrou a noção do padrão único de inteligência, desenvolvendo uma nova perspectiva, a qual chamou “teoria das inteligências múltiplas”. As bases para as conclusões de Gardner envolvem evidências antropológicas e evidências do estudo da mente humana. Através de uma investigação multidisciplinar, o autor chegou à seguinte definição da inteligência: a inteligência é “*um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados por uma cultura*” (GARDNER, 2001). A essas capacidades diversas de processamento da informação, Gardner (2005) chamou de “*inteligências*”, no plural. Segundo o autor, existem, pelo menos, sete tipos de inteligências, quais sejam: *lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal*. As características de cada tipo de inteligência estão resumidas a seguir:

1. *Inteligência lingüística* – envolve a sensibilidade para a língua falada e escrita e tem origem na esfera auditivo-oral. Inclui-se nesse campo a habilidade de aprender línguas estrangeiras, a capacidade de construir narrativas e o uso da língua para atingir determinados objetivos. Podemos, por exemplo, identificar pessoas de inteligência lingüística elevada entre os escritores, poetas, advogados e os locutores (GARDNER, 2001).
2. *Inteligência lógico-matemática* – denota a capacidade de analisar problemas com lógica, realizar cálculos e operações matemáticas, e mover-se no mundo dos números. É a inteligência dos matemáticos, dos físicos, dos engenheiros e de outros profissionais que exercem atividades afins.
3. *Inteligência musical* – envolve uma especial habilidade na atuação, na composição e, também, na apreciação da música e de padrões musicais. Gardner acredita que

- essa inteligência tem uma estrutura quase paralela à da inteligência lingüística, não havendo sentido caracterizar uma de inteligência (a lingüística) e a outra de talento.
4. *Inteligência espacial* – trata-se da capacidade de reconhecer e manipular os padrões do espaço, envolvendo também a criação de representações ou imagens mentais espaciais. É a inteligência dos pilotos de avião, dos arquitetos, pintores, escultores, jogadores de xadrez, entre outros.
 5. *Inteligência corporal-cinestésica* – essa quinta representação mental acarreta a capacidade, ou potencial, de resolver problemas ou criar produtos utilizando partes do corpo, como as mãos ou a boca. Esse tipo de inteligência é fundamental para artesãos, cirurgiões, mecânicos, atletas, atores e dançarinos, por exemplo.
 6. *Inteligência interpessoal* – é a capacidade de compreender as intenções, as motivações e os desejos dos outros, sabendo, conseqüentemente, trabalhar de modo eficiente com terceiros. Costa e Santos (2002) definem esse tipo como a “inteligência do relacionamento social efetivo, da empatia, da liderança, da diplomacia e da influência social”. De fato, é a inteligência que encontramos nos bons professores, vendedores, líderes políticos e religiosos, para citar alguns exemplos.
 7. *Inteligência intrapessoal* – complementando a interpessoal, a inteligência intrapessoal dirige-se à própria pessoa, ao seu interior. Trata-se da capacidade de conhecer a si próprio, identificar seus sentimentos, objetivos, medos, forças e fraquezas pessoais e, ao mesmo tempo, ter domínio sobre suas emoções e sobre si mesmo.

Esses sete tipos de inteligência foram listados na primeira edição do livro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, de 1983. Posteriormente, Gardner apontou, ainda, a existência de uma oitava inteligência – a *naturalista* – que denota a capacidade de fazer discriminações no mundo natural, demonstrando uma experiência ímpar na classificação de numerosas espécies de seu meio ambiente. O autor cogitou a possibilidade de existirem mais dois tipos de inteligência, ainda sujeitos a confirmação. São os casos das inteligências *espiritual* e *existencial*.

Gardner (2001) afirma que cada pessoa possui uma mistura singular de inteligências. O grande desafio que se propõe à humanidade é o de descobrir “*como*

aproveitar a singularidade a nós conferida na qualidade de espécie que exhibe várias inteligências”.

Apesar da teoria das inteligências múltiplas já haver completado mais de vinte anos, na maior parte das escolas e universidades ainda prevalece o paradigma do padrão único de inteligência. As inteligências lingüística e lógico-matemática são as tipicamente valorizadas nesse sistema, normalmente ancorado em aulas expositivas, leitura, escrita e cálculo. Gardner (2001) afirma que qualquer abordagem pedagógica uniforme só serve otimamente a uma pequena parcela de estudantes. Uma vez que se sabe que as pessoas apresentam enormes diferenças nas formas como adquirem e representam o conhecimento, o grande desafio da educação, portanto, passa a ser o de fazer com que essas diferenças sejam o ponto central do ensino e do aprendizado. Do contrário, o sistema educacional continuará atendendo apenas a uma *elite*, particularmente aqueles que aprendem de uma determinada maneira, em geral, lingüística ou lógico-matemática.

Observa-se, entretanto um movimento paralelo, ainda tímido, mas que parece representar uma *linha de fuga*, uma nova direção para as práticas educacionais. O advento das novas tecnologias digitais - principalmente as ferramentas da Internet que possibilitam a interação humana no *ciberespaço* – permitiu um incremento substancial da modalidade de ensino conhecida como Educação a Distância (EAD). Através da EAD, é possível operar uma revolução nas práticas pedagógicas tradicionais, atendendo a pessoas que possuem diferentes formas de apreensão cognitiva.

Gardner (2005) afirma que até mesmo as mudanças que irrompem subitamente geralmente mascaram processos sutis, que se consolidam ao longo do tempo. Ao contrário do que se pensa – que a educação a distância é algo novo, um advento das novas tecnologias ligadas à Internet -, trata-se de uma prática bastante antiga, que remonta às cartas de Platão aos seus discípulos e às epístolas de São Paulo às primeiras comunidades cristãs. Peters (2004) apresenta algumas perspectivas históricas do desenvolvimento dessa forma de ensino. Segundo o autor, após as primeiras tentativas singulares na antiguidade, na segunda metade do século XIX ocorreu uma difusão “inesperada e surpreendente” da prática de *educação por correspondência*. Nessa época, surgiram diversas escolas por correspondência em países como a Inglaterra, França e

Alemanha, oferecendo instrução às pessoas que eram deixadas de lado pelo sistema educacional e para aquelas que moravam longe de seus países de origem, nas colônias. Já nos anos 1970, a EAD ganhou novo impulso através das “universidades de ensino a distância”. Essa fase pode ser caracterizada pelo uso adicional de dois meios de comunicação: o rádio e a televisão. Mais tarde, o vídeo e as fitas cassetes também foram incorporados às ferramentas da EAD. Finalmente, chegamos à fase do ensino e aprendizagem *on-line*, possibilitada pelos novos formatos de comunicação digital e às possibilidades de interação em ambientes virtuais de aprendizagem situados no *ciberespaço*.

Particularmente, a partir da fase mais recente da EAD, o tema vem atraindo a atenção de profissionais das mais diversas áreas, desde sociólogos, filósofos, psicólogos, educadores e, até mesmo, administradores e empreendedores. Os primeiros, provavelmente interessados nas transformações e conseqüências que o “novo” modelo educacional pode acarretar às pessoas e à sociedade. Os últimos, sem dúvida pelas facilidades que a EAD proporciona e também pelos novos tipos de mercado e negócios que se abrem a partir da exploração de novas práticas educacionais. Pallof e Pratt (2002) identificam essa fase como um “momento de transição”. As instituições acadêmicas, segundo os autores, estão, cada vez mais, voltando-se ao uso da internet para ministrar cursos a distância e ampliar o número de programas educacionais oferecidos em seus *campi*.

Bayma (2004) atenta para a necessidade de se explorar todas as possibilidades que se abrem a partir das tecnologias da Educação a Distância. Não se pode limitar a EAD a ser uma reprodução das aulas tradicionais. A autora compara essa prática (pouco criativa) com os primórdios do cinema, quando os filmes se limitavam a reproduzir o teatro (filmava-se o palco), evidenciando-se o receio de mudar. “*É fundamental explicitar as vantagens das ferramentas e marcar as potencialidades que essas mídias podem contribuir para ir além das aulas tradicionais*”.

Podemos dizer, então, que a EAD consiste em um processo que enfatiza (ou deve enfatizar) a construção e a socialização do conhecimento (SCHLEMMER, 2005). Ao contrário do sistema educacional tradicional, na educação a distância, o *professor-transmissor* de conteúdos é substituído por um novo tipo de educador. Lévy (1999)

chamaria esse novo professor de “*animador da inteligência coletiva*” dos grupos que estão a seu encargo. O autor defende a idéia de que a competência do professor deve se deslocar no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. Sua atividade deve ser centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: “*o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem, etc.*”.

Pallof e Pratt (2002) seguem a mesma linha, estabelecendo o fim da comunicação unidirecional do conhecimento. Os autores partem do reconhecimento que os processos de aprendizagem devem ser compostos por interações entre os próprios estudantes, entre os professores e os estudantes e pela colaboração na aprendizagem que resulta dessas interações. Nogueira (2003) postula que nos ambientes de aprendizagem virtuais, todos os conceitos e teorias estão interconectados e não apresentam hierarquias. Isso implica em um sistema aberto à participação, capaz de gerar crescimento e transformações sem fim.

Howard Gardner (2001) também revela um grande entusiasmo em relação aos diversos caminhos que se abrem com as novas ferramentas digitais. Para o autor, tais tecnologias colocam em jogo a possibilidade de um “salto quântico” na prestação de serviços individualizados para alunos e professores. Atualmente, já é possível criar programas computacionais voltados para as diferentes inteligências, permitindo ao aluno demonstrar sua compreensão em vários sistemas de símbolos – *lingüístico, numérico, musical, gráfico*, etc. -, além de permitir ao professor examinar os trabalhos dos alunos de forma mais rápida e flexível. Gardner enfatiza a utilização do correio eletrônico, *web sites*, videoconferências, entre outras ferramentas utilizadas amplamente na educação a distância. Também leva em consideração o desenvolvimento de “sistemas inteligentes”. Em suas palavras: “*esses sistemas devem ser capazes de permitir variar tanto os exercícios quanto o retorno pedagógico baseado no êxito ou nos fracassos anteriores. (...) As tecnologias correntes parecem feitas sob medida para tornar real o tipo de abordagem das IM (inteligências múltiplas) que aqui defendo*”. Uma das dificuldades, entretanto, deve ser o desenvolvimento de uma abordagem pedagógica que explore as características da inteligência corporal-cinestésica, uma vez que essa se vale de habilidades que conjugam corpo e mente. Porém, é válido observar o avanço nas tecnologias de desenvolvimento dos

jogos eletrônicos que já contemplam a reprodução - ou melhor, a virtualização - automática dos movimentos do jogador. Em um jogo que simula partidas de tênis, por exemplo, o jogador movimentava o *joystick* (instrumento periférico utilizado para controlar jogos de videogame e computador) como se fosse uma raquete e os sensores do aparelho captam todas as características do movimento – velocidade, direção, força, etc. – e transformam o movimento físico em virtual, uma simulação perfeita que possibilita o desenvolvimento da inteligência corporal-cinestésica no plano virtual. Não é difícil imaginar, portanto, a utilização de tecnologias similares nas práticas de educação a distância.

Pelo exposto, percebe-se que a proposta dos autores entusiastas da EAD é remover as distâncias entre professores e alunos e colocar todos os atores em contato, apontando seus conhecimentos individuais, seus saberes e suas *inteligências* uns para os outros. O filósofo Pierre Lévy é um dos principais pensadores que defendem esse formato de ensino e aprendizagem. Eis o que propõe em seu livro *Cibercultura* (1999):

“No lugar de pirâmides estruturadas em níveis, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes ‘superiores’, devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva”.

Resulta que os princípios envolvidos na educação a distância são aqueles atribuídos a uma forma mais ativa e colaborativa de aprendizagem, porém, com uma diferença: deve-se prestar atenção ao desenvolvimento de um sentido (ou senso) de comunidade entre os participantes. Por senso de comunidade, McMillan e Chavis (apud ROVAI e JORDAN, 2004) compreendem a sensação de pertencimento que os membros de um grupo compartilham, um sentimento que os integrantes se preocupam uns com os outros e com o próprio grupo, e uma esperança compartilhada de que as necessidades de cada um serão supridas através do compromisso de todos de “estarem juntos”. Esse é um dos principais fatores para que o processo de aprendizagem seja bem sucedido (PALLOFF e PRATT, 2002). A comunidade é o veículo através do qual ocorre a aprendizagem *on-line*.

Em se tratando de Educação a Distância, as comunidades que se formam em torno dos objetivos de seus participantes são conhecidas como *comunidades de aprendizagem*. Palloff e Pratt (2002) colocam que o fator de distinção na educação a distância é a formação de uma comunidade desse tipo – e não apenas de uma comunidade (virtual) social. Enquanto essa se forma em torno de objetivos de interesses diversos, uma comunidade de aprendizagem funda-se no incentivo e apoio à aquisição do conhecimento. Há um estímulo generalizado para a aprendizagem em conjunto, renovando a paixão pela descoberta de novos mundos da educação. “A colaboração, resultado da aprendizagem em conjunto, cria uma sensação de sinergia. (...) O resultado final do conhecimento adquirido e compartilhado é muito maior do que aquele que seria gerado por meio do envolvimento individual e independente com o que se estuda”. Lévy (1999) recorda que os professores também ganham nesse processo: eles aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam continuamente seus saberes disciplinares e suas competências pedagógicas.

2.4.5. Inclusão ou Exclusão?

É evidente que o discurso desses autores evidencia o seu entusiasmo com as possibilidades que se abrem a partir do avanço das novas tecnologias de comunicação que surgem a partir do advento da Internet. A literatura sobre o assunto é repleta de otimismo, em detrimento de um olhar, digamos assim, mais crítico em relação ao tema. Lévy, por exemplo, como aponta Andrioli (2002), é muito otimista em relação ao futuro e imagina um novo mundo a partir da influência das tecnologias de informação, com reflexos positivos na economia e na política: “*A economia agora é baseada na informação, nas idéias, na criatividade e na inteligência coletiva. Na política estamos marchando lentamente para um governo democrático planetário, provavelmente com o domínio das pessoas que continuarem a inventar e fazer o melhor uso do ciberespaço*” (LÉVY, 2000). Sobre o caráter possivelmente excludente e angustiante das novas tecnologias, Lévy também é otimista: “*Devido a seu aspecto participativo, socializante, descompartmentalizante, emancipador, a inteligência coletiva proposta pela cibercultura constitui um dos melhores remédios para o ritmo desestabilizante, por vezes excludente, da mutação técnica*” (LÉVY, 1999, p. 30).

Por mais atraentes que possam parecer, visões demasiadamente otimistas devem ser contrapostas com opiniões críticas a respeito do mesmo assunto. Por ser um tema bastante recente, a EAD tem atraído, na maior parte dos trabalhos acadêmicos, a atenção apenas de entusiastas do assunto. As discussões giram em torno, basicamente, de seus pontos positivos e aspectos instrumentais. Alguns autores, como Andrioli (2002), apontam uma possível contradição promovida pela EAD: excluem-se do processo aqueles que não possuem condições e nem preenchem os requisitos básicos para fazer uso das ferramentas disponíveis.

Belloni (2002) desenvolve um ponto de vista interessante a respeito das consequências do avanço tecnológico nos países ditos subdesenvolvidos. Tais países, caracterizados tanto pelo subdesenvolvimento quanto pela industrialização e alto grau de urbanização, apresentam as contradições e as desigualdades sociais, que tendem a ser agravadas pelo avanço tecnológico. *“São aqueles países que, tendo sido compelidos a importar os piores malefícios do desenvolvimento (poluição, devastação ecológica, concentração urbana), não puderam exigir ao mesmo tempo os benefícios (o avanço social e político) e continuam sofrendo os problemas típicos de sua situação tradicional (estrutura agrária arcaica, política oligárquica, desemprego estrutural, ignorância, exclusão e miséria), agravados de modo inédito na história pela eficácia tecnológica”* (BELLONI, 2002, p. 119).

Tais contradições se tornam bastante visíveis na grave crise que atravessa o nosso sistema educacional tradicional. No Brasil, apenas uma pequena elite possui diploma universitário. De acordo com os dados do IBGE apresentados pela Prattein (2004), apenas 5,8 milhões de pessoas possuem curso de nível superior, o que equivale a 6,8% da população com mais de 25 anos. Destes, 59,7% estão concentrados na região sudeste. Os brancos têm quatro vezes mais acesso ao ensino superior que os negros e indígenas. E, como tem sido amplamente divulgado, boa parte dos novos cursos superiores privados apresenta discutível qualidade de ensino. As instituições públicas, como são gratuitas e consideradas de melhor qualidade, atraem um número cada vez maior de candidatos. E

acaba tendo acesso a estas escolas apenas uma elite de alunos que pôde investir nos estudos e que foi mais bem preparada nas boas escolas privadas de ensino médio.

A EAD, que surge como uma proposta de democratização do ensino, em um primeiro momento, parece aumentar o fosso que distancia as elites das classes menos favorecidas. Basta retratar a primeira característica (ou exigência) do perfil do “aluno virtual de sucesso” apontado por Pallof e Pratt (2004, p. 25): “*em primeiro lugar e acima de tudo (...), o aluno precisa ter acesso a um computador e a um modem ou conexão de alta velocidade e saber usá-los*”. Ora, a Pesquisa Anual de Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo IBGE é a fonte de referência para estimar, no Brasil, o número de pessoas com acesso residencial à Internet. A PNAD 2004, realizada em 139.157 domicílios, distribuídos por todos os estados brasileiros, apontou que 12,2% dos domicílios tinham um computador com acesso à internet em 2004. Este percentual correspondia a um total de 6,3 milhões de domicílios ou 21,6 milhões de pessoas. Quantos, desse percentual mínimo, têm reais condições e preenchem os requisitos necessários para aceder ao ensino superior através de sua modalidade a distância?

Se as previsões de Castells (1999) se concretizarem e o sistema educacional realmente vier a se tornar um híbrido de ensino presencial e ensino a distância, podemos também prever que o acesso ao ensino será cada vez mais restrito a uma determinada elite, ao invés de se tornar “democrático e universal” como propõem os entusiastas da EAD?

Como aponta Lévy (1999), esse risco é real. O acesso à Internet requer infra-estruturas de comunicação e de cálculo de custo alto para as regiões em desenvolvimento. Também deve-se considerar o investimento na montagem e manutenção de centros servidores, entre tantos outros custos, bem como superar os “freios institucionais, políticos e culturais para formas de comunicação comunitárias, transversais e interativas”(LÉVY, 1999, p. 236). Porém, conforme as recomendações do autor, mesmo havendo o risco de exclusão, devemos ter em mente três pontos:

- *É preciso observar a tendência de conexão e não seus números absolutos* – O número de pessoas que acessam a Internet aumenta em ritmo exponencial desde o fim dos anos 80, sobretudo entre os

jovens. Os excluídos serão, portanto, numericamente, cada vez menos.

- *Será cada vez mais fácil e barato conectar-se* – o avanço das tecnologias e das comunicações vem proporcionando uma redução progressiva nos custos de acesso à Internet bem como aos equipamentos necessários para aceder à rede.
- *Qualquer avanço nos sistemas de comunicação acarreta necessariamente alguma exclusão* – Lévy (1999) aponta que cada novo sistema de comunicação fabrica seus excluídos, relembrando a inexistência de iletrados antes da invenção da escrita, a divisão proporcionada pela impressão e pela televisão, o fato de que pouco mais de 20% da população mundial possui telefone. Nenhum desses fatos constitui um argumento sério contra essas formas de comunicação. Da mesma forma, o mesmo raciocínio deve ser adotado em relação à comunicação no ciberespaço e à Educação a Distância.

Relacionando essa questão com o caso em questão, é importante observar que, embora exista certa dificuldade para alguns alunos em encontrar alguma forma de acesso, seja em sua própria casa, como em computadores disponíveis para acesso público à internet (em bibliotecas, *lan houses*, *prefeitura*, etc.), esse empecilho é muito menor do que a dificuldade (e exclusão) de participar de aulas presenciais em centros urbanos distantes de suas cidades que ofereçam cursos de pós-graduação em universidades que oferecem educação de excelente qualidade. Se tomarmos outros fatores como custo, possibilidades de interação com pessoas de outras cidades, com colegas de outras agências (como no caso do curso de Gestão de Negócios Financeiros do Banco do Brasil), entre outras questões relacionadas, poderemos perceber que os fatores de inclusão proporcionados pela EAD superam em muito os de exclusão.

Enfim, o que realmente está em jogo?

Quando falamos em educação, não podemos nos situar apenas no plano instrumental. A grande questão é: “*queremos a educação para quê?*” (GARDNER, 2001).

Nesse ponto, admite-se o ponto de vista de Howard Gardner (2001), Leonardo Boff (2004) e Pierre Lévy (2001), dentre outros autores, que consideram que o fim último da educação deve ser o aprofundamento da compreensão humana. “*Tornar a consciência humana consciente dela mesma*” (LÉVY, 2001). Uma ótima alternativa para atingirmos novos níveis de compreensão e de consciência é colocar em conexão as inteligências múltiplas da humanidade, percorrendo a via de uma “inteligência coletiva”. Realmente, temos nas mãos, agora, a oportunidade de pôr em prática esse ideal e gerar sinergia em torno de diferentes saberes, diferentes olhares, diferentes *pessoas*.

Nenhuma técnica de comunicação traz por si a compreensão. A compreensão não pode ser quantificada: ela opera-se unicamente na consciência humana. Nela, encontra-se a verdadeira missão do ser humano: “*ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade e moral da humanidade*” (MORIN, 2004).

Leonardo Boff (2004), tecendo suas considerações acerca da Educação a Distância, frisou exatamente isso: “*todo o saber possui uma destinação humanitária e social. Trata-se de defender, expandir e elevar a vida em níveis cada vez mais altos e dignos*”. Devemos, conforme o autor, utilizar as novas tecnologias e os novos saberes socializados pela Educação a Distância para propiciar o surgimento de um estado de consciência que seja adequado à nova “*fase planetária da humanidade*”, onde aflora uma consciência humana “*mais sensível, mais cuidante, mais apta à cooperação, à solidariedade*”.

Os saberes evoluem continuamente. É impossível barrar o acesso do ser humano a novas descobertas, a níveis mais profundos de conhecimento. A questão de ampliar a consciência humana é essencial, pois podemos fazer de nosso conhecimento tanto um uso construtivo, edificador, criativo, como também amplamente destrutivo, aniquilador, mortal. Gardner (2001) considera que as vivências de compreensão que realmente importam são as que fazemos como seres humanos em um mundo imperfeito, que podemos afetar positiva ou negativamente.

São *possibilidades* que estão inscritas no movimento geral de virtualização pelo qual passa a humanidade. É possível visualizar linhas de fuga, alternativas para a expansão da consciência e para a construção de uma nova sociedade. Não se trata apenas de *educação a distância*. Trata-se da possibilidade de ampliar os alcances da educação através de um instrumento que traz em si o potencial de construção coletiva do conhecimento, respeitando os diferentes tipos de inteligência dos atores envolvidos. Devemos seguir a orientação de Lévy (2001), para quem “*a verdadeira educação e a verdadeira aprendizagem fundem todas as disciplinas em uma apreensão global para a qual a aprendizagem de si é tão importante quanto o conhecimento do mundo. Um conhecimento de si que finalmente nos leva a perceber que somos, todos juntos, uma consciência iluminando o mundo*”.

Entretanto, é importante desviar o olhar fixo apenas nas potencialidades e possibilidades da EAD. É fato, como foi demonstrado nesse tópico, que o nosso sistema educacional está fundado sobre pilares frágeis. Atualmente, o sistema serve apenas a uma elite e não demonstra, em curto prazo, sinais de reversão desse quadro. A EAD, que se propõe a democratizar o acesso ao ensino, contraditoriamente, por se tratar de uma nova forma de ensino, cria também seus excluídos. Lógico que esse é um problema que deve ser discutido por toda a sociedade. Porém, é, principalmente, aos entusiastas da EAD que essa mensagem se destina: para que os *nostros* fins sejam plenamente atingidos, é necessário enxergar o outro lado da moeda. É preciso olhar para aqueles que não têm o perfil e que não apresentam as condições necessárias, e concentrar esforços no sentido de empreender ações para que sejam, efetivamente, incluídos no processo.

Por fim, é importante ressaltar: não se trata apenas de soluções; trata-se de novos problemas que anseiam pelo “nós”, pelo “plural”, pelo “comum” e pelo “coletivo”.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresenta-se a caracterização da pesquisa realizada, enfatizando-se a sua classificação, os casos analisados e seus participantes, as técnicas e os instrumentos utilizados, bem como a forma pela qual os dados foram analisados.

Gil (1999) aponta que o delineamento da pesquisa tem o objetivo de indicar, para obtenção de respostas significativas, como os conceitos e as variáveis deverão ser colocados em contato com os fatos empíricos, levando-se em consideração que o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas, utilizando, para tanto, procedimentos científicos. Conforme Reali (2005), esse conjunto de procedimentos, intelectuais e técnicos, utilizados para atingir o conhecimento, formam o método científico, ou seja, o caminho para se chegar a tal conhecimento, sendo a pesquisa esse processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Sob o ponto de vista de sua base lógica para investigação, a pesquisa pode ser considerada indutiva, numa tentativa de partir-se, *a priori*, da observação de casos particulares, com a intenção de se obter uma generalização *a posteriori* (GIL, 1999).

Dada às características do problema de pesquisa formulado, a estratégia para a condução da pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, o qual para Yin (2001) deve ser utilizado quando a forma da questão de pesquisa é do tipo *como* ou *por que*, além disso, a pesquisa não exige controle sobre eventos e focaliza acontecimentos contemporâneos. Possui, ao mesmo tempo, um caráter *exploratório*, pois se trata de uma situação por demais nova e objetiva formar hipóteses que possam ser testadas futuramente (JOIA, 2004, p. 128), e *descritivo*, pois apresenta como objetivo primordial a descrição das características de determinada população e, também, o estabelecimento de relações entre

variáveis (GIL, 2002). A pesquisa descritiva é um tipo muito freqüente que geralmente se vale de métodos padronizados de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Quanto à estratégia de investigação empregada no estudo de caso, optou-se pela realização de uma *survey*. As pesquisas deste tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se a solicitações de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados. Segundo Roesch (1999), a abordagem quantitativa é apropriada quando se deseja medir relações entre variáveis (associação ou causa-efeito). Halen (2000) aponta que a *survey* caracteriza-se por um estruturado conjunto de dados desenvolvido com uma amostra superior a dois casos. A análise dos dados é feita através de uma matriz de dados, onde para cada caso são obtidos atributos das variáveis investigadas, o que possibilita a posterior junção de todos os casos em um conjunto de dados estruturados. Tal conjunto, ainda segundo a autora, é denominado matriz de dados e é o principal elemento que diferencia a pesquisa do tipo *survey* em relação a outros métodos de pesquisa social. A *survey* busca descrever as características de um conjunto de casos, podendo também procurar entender as causas de um fenômeno por meio da análise da variação de uma determinada variável entre os casos. Normalmente, para coleta de dados da *survey*, utiliza-se o questionário por ser um modo fácil de assegurar um conjunto de dados estruturados (VAUS, 1993, *apud* HALEN, 2000). Hair Jr. et al. (2005) ressaltam que a coleta de dados através de questionários é uma maneira relativamente rápida e conveniente para realizar essa etapa da pesquisa.

Na pesquisa em foco, os dados foram coletados a partir de um questionário construído diretamente no software estatístico Sphinx Léxica, e hospedado em um servidor de Internet específico para a realização de pesquisas on-line. Hair Jr. et al. (2005) classificam o questionário como um conjunto predeterminado de perguntas criadas para coletar dados dos respondentes. Trata-se de um instrumento cientificamente desenvolvido para medir características importantes de indivíduos, empresas, eventos e outros fenômenos. Segundo os autores, uma boa *survey* exige bons questionários para garantir a precisão dos dados. Quanto à modalidade de aplicação do questionário pela Internet, os

autores ressaltam que, além de populares e baratas, as *surveys* pela Internet podem ser feitas em pouco tempo, produzem (geralmente) dados de alta qualidade e têm grande flexibilidade. Outra vantagem dessa modalidade é que as respostas são utilizadas diretamente no programa de análise (no caso, o próprio Sphinx), o que dispensa a tradicional fase de tratamento e tabulação dos dados, comum em *surveys* realizadas de outras formas.

Em resumo, a execução da pesquisa foi realizada em cinco etapas, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Etapas da Pesquisa

ETAPAS	AÇÕES REALIZADAS
1ª Etapa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisão da Literatura ▪ Definição da abordagem metodológica ▪ Adaptação do instrumento de pesquisa
2ª Etapa	<p><i>Coleta de Dados</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para a coleta de dados, elaborou-se um questionário no software estatístico Sphinx, tendo como base o instrumento desenvolvido e validado por Rovai (2002) ▪ Os respondentes foram contatados por e-mail, sendo convidados a responder o questionário on-line
3ª Etapa	<p><i>Análise dos Dados</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A análise dos dados foi realizada com a utilização do software Sphinx
4ª Etapa	<i>Elaboração das Conclusões</i>
5ª Etapa	<i>Apresentação dos Resultados</i>

3.2 APRESENTAÇÃO DO CASO

Conforme mencionado na introdução desse trabalho, a pesquisa realizada visou compreender o funcionamento de comunidades virtuais de aprendizagem, através de um estudo de caso nas comunidades formadas em torno dos cursos de especialização a distância desenvolvidos pela Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e apoiados técnica e gerencialmente pelo seu Núcleo de Aprendizagem Virtual (NAVi). Buscou identificar de que forma a participação em comunidades virtuais influencia o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento, bem como medir o grau do “senso de comunidade” (ROVAI, 2002) na percepção dos alunos dos referidos cursos.

O NAVi iniciou suas atividades em 1999, sob o nome de Projeto de Educação a Distância da Escola de Administração. Desde 2000, o Navi tem servido como plataforma de apoio ao ensino presencial na Escola de Administração. Em março de 2001, realizou um curso de extensão a distância denominado Planejamento Estratégico em Saúde, baseado numa primeira versão de plataforma tecnológica própria. Em novembro de 2001, passou a oferecer outro curso de extensão, composto por 4 disciplinas, denominado AMERF - Administração Municipal Eficaz com Responsabilidade Fiscal, baseado numa segunda versão de plataforma tecnológica de ensino. Em 2002, o NAVi submeteu e teve aprovado pelo MEC, após criteriosa avaliação, seu primeiro curso de especialização a distância, denominado CEAPE - Curso de Especialização em Administração Pública Eficaz. A partir de 2003, foram envidados expressivos esforços na concepção e desenvolvimento de uma plataforma de ensino para cursos em geral, nas modalidades presencial e a distância, com o nome "Cursosnavi", tendo como característica principal o enfoque sistêmico.

De forma crescente, a plataforma vem sendo usada no apoio ao ensino presencial dos cursos de extensão, graduação e pós-graduação da Escola de Administração, e preparada para ser uma das duas opções de plataformas de ensino da UFRGS e de outras universidades do Brasil. Finalmente, em 2005, foi iniciado o desenvolvimento do curso de especialização a distância CEAPE, bem como a Especialização em Gestão de Negócios

Financeiros do Banco do Brasil, na modalidade semipresencial, de grande porte. A partir de 2005, a plataforma também passou a se chamar simplesmente de “Navi”. Em 2006 e 2007, a plataforma foi melhorada significativamente, e diversos novos cursos a distância foram assumidos, em toda a Universidade.

São, portanto, objetos de análise da presente pesquisa o *Curso de Especialização em Gestão de Negócios Financeiros do Banco do Brasil* (GNFBB) e o *Curso de Especialização a Distância: Administração Pública Eficaz* (CEAPE), apresentados detalhadamente a seguir.

3.2.1 Curso de Especialização em Gestão de Negócios Financeiros do Banco do Brasil

O GNFBB teve início em outubro de 2005 e o seu término está previsto para o mês de agosto de 2007. Integram o curso 621 alunos, dos estados Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Trata-se de uma iniciativa conjunta do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGA/UFRGS) e da Universidade Corporativa do Banco do Brasil (UNI-BB), tendo como público-alvo “*os funcionários que exercem diferentes funções no Banco do Brasil e bancos coligados – gerentes, escriturários e educadores corporativos –, que, por incompatibilidade de horários ou impossibilidade de estarem em sala de aula em horários regulares, e tendo sido previamente aprovados em processo seletivo, tenham a intenção de se capacitar para o enfrentamento de um mercado cada vez mais competitivo e diferenciado*” (apresentação do GNFBB, on-line). O GNFBB objetiva auxiliar na capacitação de profissionais interessados em desenvolver carreira como gestores de agência.

O curso foi desenvolvido baseado no sistema de ensino modulado, a distância, semipresencial com conteúdos interativos aliados à tecnologia, principalmente da internet, e tem o computador como ferramenta principal de integração e aprendizagem. Os alunos podem realizar o curso em sua cidade, não havendo necessidade de deslocamento para outro local, exceto para realização de provas presenciais.

Dentre os objetivos descritos na apresentação do curso, destaca-se o desenvolvimento de competências para:

- identificar tendências de mercado, potencializando as oportunidades negociais;
- ampliar a base de clientes, incrementando o volume de negócios;
- identificar melhores alternativas de decisão, adotando as mais adequadas;
- responder às demandas do mercado, influenciando positivamente os resultados da dependência;
- coordenar ações gerenciais, obtendo ganhos de produtividade;
- otimizar o uso dos recursos disponíveis;
- gerar soluções criativas e inovadoras para o cumprimento de metas estabelecidas;
- compartilhar o processo de gestão, estimulando a participação dos funcionários na tomada de decisões;
- promover mudanças no clima organizacional, contribuindo para a melhoria das relações de trabalho na dependência; colaborar com as políticas de desenvolvimento econômico e social do País.

Para a consecução dos objetivos de aprendizagem, o GNFBB adota o modelo de ensino-aprendizagem baseado na tecnologia de ensino desenvolvido por módulos, ministrados a distância, com encontros presenciais periódicos nas praças-sede, para a realização de verificações de aprendizagem das disciplinas de módulos ou sub-módulos anteriores, e para a apresentação de disciplinas de módulos ou sub-módulos seguintes. Ao todo, são 15 praças-sede, localizadas nas cidades de Blumenau, Campo Mourão, Cascavel, Caxias do Sul, Chapecó, Criciúma, Curitiba, Florianópolis, Londrina, Passo Fundo, Pato Branco, Pelotas, Porto Alegre, Santa Maria e, por fim, Santa Rosa. A metodologia enfatiza o aprendizado de forma interativa, com ênfase no uso de materiais impressos e de materiais e recurso virtuais disponibilizados por CDs e da rede internet.

Os alunos são acompanhados por um processo de tutoria ativa, que tem como referência as praças-sede. O ambiente virtual de estudos está disponível em tempo

integral, apoiado por uma estrutura de servidores, redes e equipamentos de bom desempenho, voltados especificamente ao curso da UNIBB. Os alunos contam com suporte por e-mails e outros espaços de trocas de informações, para o esclarecimento de dúvidas acadêmicas, e para a solução de dificuldades técnicas relacionadas ao uso da plataforma de ensino-aprendizagem.

3.2.2 Curso de Especialização a Distância: Administração Pública Eficaz

A primeira turma do CEAPE iniciou suas atividades em abril de 2005, finalizando o curso em outubro do ano seguinte. Contou com 15 participantes de diversas cidades do Rio Grande do Sul e de alguns estados brasileiros. A turma era composta por funcionários de repartições públicas, interessados, basicamente, em ampliar sua base de conhecimentos e competências em Administração Pública. Os objetivos do curso foram os seguintes:

a) Genéricos:

Formar Especialistas em Administração Pública Eficaz, fornecendo-lhes, por meio da aprendizagem em ambiente virtual, com suporte computacional, subsídios teóricos e práticos atuais sobre a Gestão Pública, que instrumentalizem a ampliação continuada da efetividade de suas ações, no interesse da Sociedade.

b) Específicos:

- Capacitar os gestores públicos, de forma a habilitá-los para a leitura de cenários políticos, para a formulação das políticas públicas e para o gerenciamento eficaz dos programas governamentais.
- Conduzir o pós-graduando a se tornar independente na obtenção de conhecimentos e informações.

- Estimular o pós-graduando a utilizar suas habilidades de análise, síntese e avaliação.
- Oferecer aos gestores públicos e aos estudiosos e pesquisadores referenciais teórico-práticos que colaborem na aquisição de competências cognitivas, habilidades e atitudes, estimulando a ampliação do saber substancial e do saber instrumental sobre os Governos locais, estaduais e federal.
- Revisar os princípios jurídico-contábeis que orientam a gestão fiscal dos municípios.
- Contribuir para o aprimoramento contínuo da prática administrativa dos Governos, ampliando o apoio à concepção e à implementação de alternativas inovadoras para a solução dos problemas administrativos.

Em relação aos métodos pedagógicos, pode-se afirmar que foram os mesmos adotados no GNFBB, com exceção apenas em relação à realização de encontros presenciais periódicos, prática não adotada no CEAPE. Entretanto, em função da diferença do número de alunos, foi possível adotar, no CEAPE, um enfoque mais pessoal e interativo, com a utilização de menor número de técnicas automatizadas, textos produzidos especificamente, bem como vídeos.

3.2.3 Apresentação da Plataforma de Ensino-Aprendizagem

A sala virtual das aulas é suportada por uma plataforma de ensino própria da Escola de Administração da UFRGS, caracterizada pela simplicidade de navegação, concepção sistêmica, uso de recursos interativos e de vídeos e videochats. Tanto o GNFBB quanto o CEAPE utilizam a mesma plataforma.

Dentre os recursos pedagógicos (disponível na página on-line de apresentação do GNFBB), destacam-se os seguintes:

- **Textos** produzidos pelos professores;

- **Apresentações de tópicos**, em diferentes formatos (de texto, power-point , planilhas eletrônicas ou outros), ensejando uma visão sintética dos conteúdos das aulas;
- **Vídeos digitais**, contendo explicações sucintas dos professores sobre os conceitos básicos de cada aula;
- **Acervo**, contendo arquivos para download , links , referências bibliográficas, biblioteca de legislação, e outros
- **Exercícios on-line**, oportunizando ao aluno aferir a assimilação dos conteúdos por meio de exercícios com pronta verificação da resposta;
- **Estudos de caso**, nos quais os alunos são desafiados a tomar decisões, a propor soluções e a realizar análises sobre situações concretas a eles propostas;
- **Relatos**: espaço virtual no qual cada participante disponibiliza relato(s) de experiência profissional vivenciada ou pesquisada, relacionadas com os temas do Curso. Os Relatos, juntamente com Estudos de Caso propostos no Curso, passam a integrar uma base de dados sobre experiências interessantes e inovações, importantes para o aperfeiçoamento e desenvolvimento de habilidades dos estudantes;
- **Enquetes**: com a formulação de questões sobre temas administrativos e tópicos específicos das disciplinas dos cursos.

Dentre as ferramentas de interação – itens de especial interesse da presente pesquisa – a plataforma de ensino-aprendizagem conta com os seguintes recursos:

- **Fórum Acadêmico** (de construção do conhecimento): constitui um espaço específico para cada disciplina e turma de praça-sede, funcionando de modo assíncrono e destinado ao aporte de contribuições teóricas e práticas relacionadas ao conteúdos das aulas, pelos alunos e pelos professores; a contribuição de cada um permanece acessível a todos os participantes da turma de pertencimento dos alunos, durante o Curso.

- **Aulas interativas:** para discussão em tempo real dos conteúdos das aulas da semana, propiciando a interação on-line entre os participantes de cada turma, de cada disciplina, em duas oportunidades por semana, com uma hora de duração cada vez, em dia e horário ajustados entre os alunos das turmas e seus respectivos tutores; adicionalmente, realiza-se uma aula interativa semanal conduzida pelo professor responsável pelo conteúdo da semana, visando a principalmente solucionar dúvidas surgidas no decorrer do processo de aprendizagem, naquela unidade e semana de estudos. As aulas interativas são realizadas com ou sem vídeo, apresentando conversações diretamente dos alunos com os respectivos tutores de turmas, bem como com os professores das disciplinas.
- **Fórum Técnico:** constitui um espaço específico para cada disciplina e turma de praça-sede, funcionando de modo assíncrono e destinado ao relato de dificuldades técnicas surgidas no uso de recursos de hardware e software;
- **Café Virtual:** constitui um espaço específico para cada disciplina e turma de praça-sede, funcionando de modo assíncrono e destinado à discussão de aspectos mais informais da disciplina, visando gerar um ambiente virtual mais descontraído às disciplinas.
- **Vídeoconferências** para transmissão de palestras proferidas por gestores, professores ou especialistas convidados, fazendo-se convergir a transmissão de áudio e vídeo com a realização simultânea de reunião virtual.

3.3 O Modelo de Estudo e o Instrumento de pesquisa

A elaboração do instrumento de pesquisa baseia-se, essencialmente, no modelo desenvolvido por Alfred P. Rovai (2002), denominado *Classroom Community Scale*, composto por 20 questões destinadas a medir o “senso de comunidade” em um ambiente virtual de aprendizagem.

Entretanto, para a consecução dos objetivos propostos na presente pesquisa, o questionário de Rovai foi devidamente ampliado e adaptado. Além das 20 questões originais, outras 20 foram elaboradas a fim de se atingir os objetivos do trabalho. O novo questionário, disponível no Anexo 2, parte do modelo ilustrado no Quadro 3:

Quadro 3 – Modelo de estudo (proposto pelo autor)

AUTO-AVALIAÇÃO DO ALUNO	AValiaÇÃO DAS PRÁTICAS MAIS COMUNS
Variáveis de Análise	Variáveis de Análise
<ul style="list-style-type: none"> • Desejo de aprender • Objetivos de aprendizagem • Participação e desempenho • Oportunidades de aprendizagem • Abertura a novas idéias • EAD x Ensino Presencial 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do senso de comunidade • Entrosamento entre os membros do grupo • Identificação de emoções • Relacionamentos formados • Sensação de vigilância • Interdependência • Confiança nos colegas • Figuras de liderança • Influência da comunidade no processo de aprendizagem • Importância da interação com os colegas
SEGMENTAÇÃO SÓCIO-DEMOGRÁFICA	
Variáveis de Análise	
<ul style="list-style-type: none"> • Sexo • Turma • Cidade • Faixa etária • Cargo que ocupa na instituição onde trabalha • Curso de graduação • Suficiência da graduação para a compreensão do conteúdo abordado na pós-graduação 	

3.3.1. O *Classroom Community Scale*

Ao construir o *Classroom Community Scale* (CCS), a principal preocupação de Rovai (2002) era a de conceber e validar uma escala capaz de medir o senso de comunidade em um ambiente virtual de aprendizagem. De acordo com o autor, há concordância na literatura sobre o assunto de que o senso de comunidade é formado por sensações como conectividade, coesão, confiança e interdependência entre os membros. Rovai construiu, então, um questionário com 20 questões, cada uma seguida por uma escala de Likert de cinco pontos com as seguintes respostas: *concordo plenamente, concordo, não concordo nem discordo, discordo e discordo plenamente*.

Quanto ao uso da escala de Likert, Malhotra (2006) aponta uma série de vantagens: é fácil de construir e de aplicar; os entrevistados entendem rapidamente como utilizar a escala, o que a torna adequada para a realização de entrevistas pessoais ou não. Malhotra recomenda, ainda, a importância de se utilizar um processo consistente de atribuição de escores, de modo que um escore alto (ou baixo) reflita consistentemente uma resposta favorável. Isso exige que as categorias atribuídas pelos respondentes a afirmações negativas sejam escalonadas em inversa da escala.

No CCS, os participantes escolhem qual opção da escala melhor reflete a sua opinião em relação à questão. Os escores são computados através de uma pontuação específica para cada uma das cinco opções da escala, recebendo valor 4 para a opção que reflete a escolha mais favorável a respeito do assunto, e valor 0 para a que denota ser menos favorável. Rovai (2002) dividiu o questionário em duas partes, duas sub-escalas, cada qual com 10 questões. A primeira sub-escala reúne os itens relativos à *conectividade*, representando os itens que os estudantes sentem sobre a coesão do grupo, espírito de comunidade, confiança nos demais e a interdependência entre os membros da comunidade. A segunda sub-escala reúne os itens de *aprendizagem*, refletindo os sentimentos dos estudantes em relação aos seus objetivos educacionais e os benefícios adquiridos da experiência de interagir com outros membros do curso. Cada sub-escala pode variar de 0 a

40 pontos. A soma das duas escalas pode variar de 0 a 80 pontos, onde escores mais altos refletem um senso de comunidade mais forte, segundo o autor.

Para os *itens de conectividade* (9, 10, 11, 14, 15, 19, 22, 25, 26 e 31), dispostos no Quadro 4, a seguinte pontuação foi utilizada: *concordo plenamente*= 4, *concordo*=3, *não concordo nem discordo*=2, *discordo*=1 e *discordo plenamente*=0:

Quadro 4 – Itens de Conectividade

	Concordo plenamente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo plenamente
9.Percebo que neste curso os alunos se preocupam uns com os outros.	()	()	()	()	()
10.Eu me sinto encorajado a fazer perguntas.	()	()	()	()	()
11.Eu me sinto 'conectado' aos outros neste curso.	()	()	()	()	()
14.Recebo feedbacks oportunos de colegas do curso, quando solicito.	()	()	()	()	()
15.Sinto que minha turma neste curso se parece com uma família.	()	()	()	()	()
19.Confio nos colegas de turma deste curso.	()	()	()	()	()
22.Sinto que posso contar com os colegas, nesse curso.	()	()	()	()	()
25.Os colegas de turma dependem bastante dos meus auxílios e feedbacks.	()	()	()	()	()
26.O curso oferece amplas oportunidades de aprender.	()	()	()	()	()
31.Posso confiar no apoio dos colegas de turma.	()	()	()	()	()

Para os *itens de aprendizagem* (4, 5, 8, 9, 10, 12, 14, 17, 18 e 20), dispostos no Quadro 5, a seguinte pontuação foi utilizada: *concordo plenamente*= 0, *concordo*=1, *não concordo nem discordo*=2, *discordo*=3 e *discordo plenamente*=4:

Quadro 5 – Itens de Aprendizagem

	Concordo plenamente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo plenamente
12.Ocorrem dificuldades em obter ajuda dos colegas, quando se tem uma dúvida ou pergunta.	()	()	()	()	()
13.Eu não sinto (nesse curso) um espírito de comunidade.	()	()	()	()	()
16.Sinto-me incomodado ao expor lacunas (deficiências) na minha compreensão.	()	()	()	()	()
17.Sinto-me isolado neste curso.	()	()	()	()	()
18.Na minha turma, reluto em falar abertamente.	()	()	()	()	()
20.Eu sinto que este curso resulta apenas em uma aprendizagem simples, modesta.	()	()	()	()	()
23.Percebo que os colegas da turma não me ajudam a aprender.	()	()	()	()	()
27.Tenho inseguranças em relação aos colegas do curso.	()	()	()	()	()
30.Sinto que as minhas necessidades educativas não estão sendo notadas.	()	()	()	()	()
34.Sinto que este curso não estimula o desejo de aprender.	()	()	()	()	()

O instrumento desenvolvido por Rovai (2002) foi devidamente testado e validado. O CCS foi aplicado, primeiramente, com 375 estudantes de graduação, participantes de 28 cursos diferentes baseados na plataforma de aprendizagem on-line *Blackboard*. Os resultados de uma análise fatorial confirmaram que as duas sub-escalas de conectividade e aprendizagem são dimensões latentes que explicam porque os itens de teste estão correlacionados entre si, provendo evidências adicionais de validade do construto. O alfa de Cronbach para a escala inteira foi de .93, indicando excelente confiabilidade. Em relação ao mesmo coeficiente, as sub-escalas de conectividade e aprendizagem obtiveram .92 e .87, respectivamente (ROVAI e JORDAN, 2004).

3.3.2 Questões adicionais do instrumento de pesquisa

Conforme mencionado no início do presente tópico, para atender aos objetivos do estudo, outras 20 questões foram adicionadas ao instrumento de pesquisa, disponível integralmente no Anexo 2. O questionário foi dividido em três partes, assim denominadas: *dados sócio-demográficos*, *avaliação das práticas mais comuns nas disciplinas do curso* e, por fim, *auto-avaliação*.

A primeira parte busca fazer uma segmentação sócio-demográfica, além de permitir também a análise por turmas específicas. Integra as seguintes questões:

1. Sexo

2. Qual a sua idade? (apresentando como opções de resposta as seguintes faixas etárias: Menos de 24 ; 25 a 34 ; 35 a 44 ; 45 a 54 ; 55 anos ou mais)

3. Você faz parte de qual turma? (apresenta como alternativas o rol de turmas, incluindo as praças-sede do GNFB e a turma CEAPE)

4. Em que cidade você mora? – Questão aberta.

5. Qual o seu cargo/função na instituição onde trabalha? – Questão aberta.

6. Qual a sua graduação? – Questão aberta.

7. A minha graduação forneceu uma boa base para compreender o conteúdo abordado em minha pós-graduação a distância.

Como alternativas à sétima questão, apresenta-se uma escala de Likert com as opções *concordo plenamente*, *concordo*, *não concordo nem discordo*, *discordo*, *discordo plenamente*, com escores variando de 4 a 0 a partir da primeira opção (concordo plenamente).

As questões abertas foram recodificadas posteriormente, criando categorias únicas a partir das respostas obtidas. Para verificar o curso de graduação de origem dos participantes e reduzir o número de categorias a partir das respostas, optou-se pela simplificação dos cursos específicos. Assim, cursos como ‘administração de empresas’,

‘administração com ênfase em comércio exterior’, etc, foram classificados apenas como ‘administração’. As diversas áreas da engenharia – civil, mecânica, química, etc, - foram classificadas apenas como ‘engenharia’. Da mesma forma, na questão destinada a verificar o cargo exercido na instituição onde trabalha, optou-se pela redução das expressões apresentadas. Cargos específicos como ‘gerente de contas pessoa física’, ‘gerente de contas pessoa jurídica’, ‘gerente de agência’, etc, foram simplificados pelo termo ‘gerência’, embora haja algumas diferenças significativas nessas posições. Essa simplificação também é útil para não invalidar as questões que foram respondidas de maneira vaga, como, por exemplo, as que constam apenas ‘gerente’, sem especificar o tipo de gerência exercida.

A segunda parte visava analisar as práticas mais comuns nas disciplinas do curso, e contém a maior parte das questões do CCS. As seguintes questões foram acrescentadas:

8. Tendo em vista as interações nos fóruns e chats do curso, como você avalia o entrosamento entre os membros do grupo?

Essa questão oferecia as seguintes opções de resposta: *Péssimo ; Ruim ; Médio ; Bom ; Excelente*. O escore varia de 0 (péssimo) a 4 (excelente). A intenção é investigar de forma direta qual a percepção do estudante em relação ao entrosamento entre os membros.

21. Tenho a sensação de estar sendo vigiado em minhas participações nos fóruns, chats e outras ferramentas de interação do curso.

Novamente, ofereceu-se como alternativas a escala Likert de cinco níveis, variando da forte concordância à forte discordância. Os critérios de escore são os mesmos adotados nas demais questões “desfavoráveis”, pontuando “*discordo plenamente*” com valor 4 e “*concordo plenamente*” com 0. A elaboração dessa questão partiu do princípio que todas as ações no ambiente virtual de aprendizagem são monitoradas, o que deve reforçar nos estudantes a noção de que suas ações são observadas tanto pelos professores e tutores quanto pelos alunos.

Embora a sensação de vigilância reporte a um aspecto negativo, sabe-se que, se for compartilhada uma noção de que existe uma preocupação dos superiores (professores e tutores) com o desenvolvimento do grupo, isso tende a afetar positivamente na produtividade dos estudantes, assim como a convivência com os colegas e a existência de um “ambiente informal” também influenciam na produtividade, conforme apontado anteriormente na revisão da literatura. Pode-se falar de uma espécie de *efeito Hawthorne* “virtual”. Para verificar tal hipótese, as questões 24, 29 e 32 buscam identificar tais elementos e complementam a questão atual:

24. Noto que os professores-tutores se preocupam com o grupo.

29. O convívio virtual com os colegas me estimula a estudar e dedicar-me ao curso.

32. Os debates e interações nos fóruns e chats do curso são essencialmente formais e racionais (sem informalidades e demonstração de emoções e sentimentos).

As três questões apresentam a escala Likert de concordância utilizada na maior parte do questionário, entretanto a questão 32 apresenta escore invertido, pontuando “discordo plenamente” com valor 4.

28. Nas interações nos fóruns e chats, consigo identificar a figura de um ou mais líderes.

Essa questão visa identificar simplesmente a hipótese levantada na revisão da literatura, no item 2.4.3.1, de que o fenômeno da liderança ocorre também em ambientes virtuais.

33. O curso seria monótono sem a interação com os colegas.

Busca-se comprovar a hipótese sustentada por Pallof e Pratt (2004) de que a interação entre os membros de um grupo virtual é fator determinante na motivação dos estudantes e, conseqüentemente, nos resultados alcançados.

35. Mantereí laços de amizade com colega(s) do curso após o término do mesmo.

Essa questão finaliza a segunda parte do questionário e busca atingir diretamente o seguinte objetivo específico: “analisar as relações que se formam a partir das interações na comunidade virtual”. Apresenta-se a escala de concordância como opção de resposta, o que permite avaliar o grau de importância das amizades (ou relações) formadas durante o curso.

A terceira e última parte do questionário refere-se a uma “auto-avaliação”. Nesse sentido, as questões colocam o aluno em uma posição de reflexão a respeito de sua performance durante o curso, realizando um balanço de seus objetivos pretendidos e os resultados alcançados. Busca-se avaliar, também, os impactos do curso em uma possível “expansão da consciência”, avaliando-se o grau de concordância do estudante na afirmação “após o curso, sinto-me mais aberto a ter e a considerar novas idéias” (PALLOF e PRATT, 2002). Por fim, a última questão busca identificar a percepção dos participantes em torno da dificuldade de se realizar um curso a distância, oferecendo uma comparação entre a EAD e o ensino presencial. As questões dessa última parte são as seguintes:

36. Quanto ao meu rendimento, a maior parte de meus conceitos foi de:
Apresenta as opções de resposta indicando os conceitos A; B; C; D.

37. Alcancei meus objetivos de aprendizagem nesse curso.

38. Em relação ao nível e à qualidade de minha participação durante o curso, eu me sinto:

39. Após o curso, sinto-me mais aberto a ter e a considerar novas idéias.

40. Um curso a distância é mais difícil que um curso presencial.

3.4 Procedimentos de aplicação do questionário

O questionário foi confeccionado diretamente no software Sphinx e hospedado na Internet através do servidor de pesquisas on-line do próprio Sphinx. Os estudantes do GNFBB e do CEAPE foram contatados através de e-mail (Anexo 1), sendo convidados a participar de uma pesquisa acadêmica, com objetivos de identificar as práticas mais comuns dos cursos a distâncias oferecidos pelo NAVi/EA/UFRGS.

O e-mail convite contém todos as instruções necessárias para acessar e preencher o questionário.

A coleta de dados foi realizada durante quatro semanas, havendo dois reforços do convite durante esse período.

3.5 Amostragem

Hair Jr. et al (2005) colocam que o projeto da amostragem é parte do processo básico de pesquisa em administração.

No estudo em foco, considerou-se como população todos os participantes dos cursos GNFBB e CEAPE, cujo total de alunos é de 636. Cada aluno foi contatado por e-mail sendo convidado a participar da pesquisa. Ao todo, 133 pessoas responderam ao questionário, o que representa 20,9% do universo estudado. Considerando esta amostra representativa do universo, pode-se afirmar, considerando um desvio-padrão médio de 0,90 e uma probabilidade de 95%, de que a margem de erro das médias amostrais em relação às médias verdadeiras (ou do universo) é de 0,136 para mais ou para menos. Ou seja, se a média amostral de uma questão for 3, então a média verdadeira estará no intervalo de 2,864 e 3,136 com 95% de probabilidade.

Trata-se de uma amostragem por acessibilidade, tendo em vista que os casos do universo foram selecionados a partir das respostas de forma voluntária, representando desta forma o universo de forma não perfeita, mas certamente por algum viés, uma vez que aqueles que responderam voluntariamente aos questionários podem não representar perfeitamente aqueles que não o fizeram.

3.6 Métodos de Análise

Todos os dados foram analisados diretamente no software Sphinx. Os métodos estatísticos utilizados para dar suporte à análise dos dados envolvem técnicas de estatística simples, bivariada e multivariada. As técnicas utilizadas em cada caso são descritas no capítulo específico de análise dos resultados.

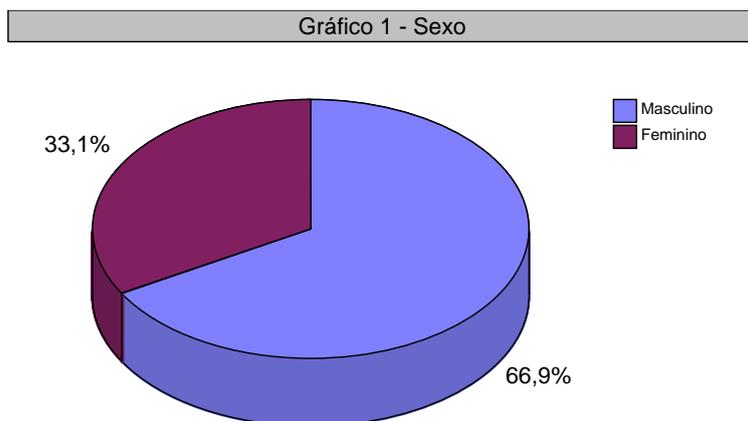
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Antes de prosseguir a análise dos resultados, é importante classificar devidamente o caso estudado da seguinte forma: considerou-se como objeto principal do estudo de caso os cursos de pós-graduação a distância oferecidos pelo NAVi/EA/UFRGS, composto pelos sub-casos de análise representados pelo GNFB (englobando todas as turmas de alunos das suas 15 praças-sede), e pela turma única do CEAPE. Como eixo de análise principal, considera-se o caso geral, composto pelos dois cursos. Posteriormente, realiza-se uma comparação oportuna entre o GNFB e o CEAPE, enfatizando-se as diferenças mais significativas existentes.

Para uma melhor compreensão dos itens de análise, o presente capítulo foi segmentado da seguinte forma: caracterização do perfil geral dos respondentes; avaliação das práticas mais comuns nas disciplinas do curso; itens de auto-avaliação; e, por fim, estudos comparativos entre os estratos.

4.1 PERFIL GERAL DOS RESPONDENTES

Tomando-se como base a totalidade dos respondentes, formada por 133 estudantes dos cursos de pós-graduação do NAVi/EA/UFRGS, tem-se, primeiramente, que há uma predominância do sexo masculino, representando mais de 66% do total, conforme o gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 – Perfil segundo o gênero

A maior parte dos participantes – algo próximo de 40% - tem entre 35 a 44 anos. A faixa etária de 25 a 34 anos representa pouco mais de 31%, e aqueles que têm entre 45 e 54 anos formam algo em torno de 29% do público total. Nenhum participante tem menos de 24 anos ou mais de 55.

A tabela 1 ilustra a exata distribuição das faixas etárias:

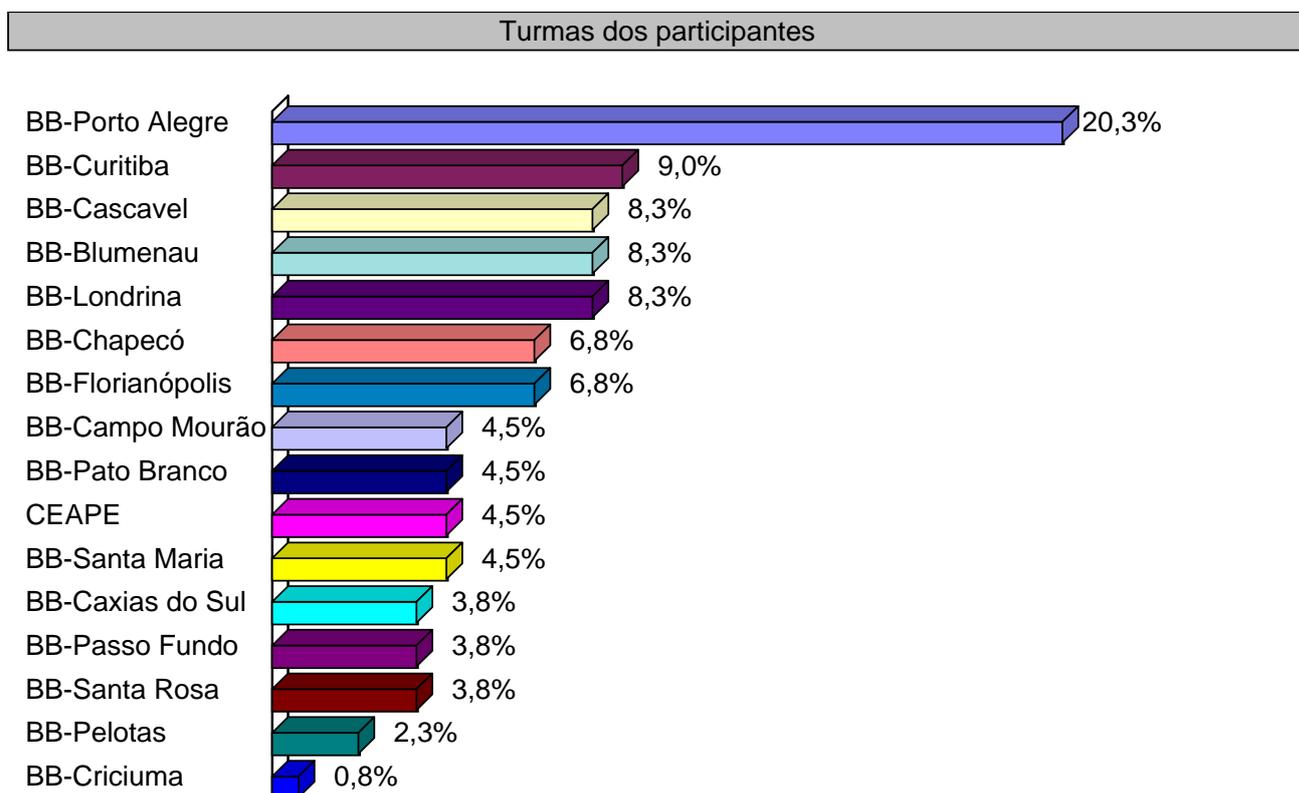
Tabela 1 – Faixa etária dos respondentes

Faixa etária	Qt. cit.	Freq.
Menos de 24	0	0,0%
25 a 34	42	31,6%
35 a 44	53	39,8%
45 a 54	38	28,6%
55 anos ou mais	0	0,0%
TOTAL OBS.	133	100%

Um dado importante refere-se à turma de origem dos respondentes. Primeiramente, apresenta-se a composição geral das turmas dos cursos. Posteriormente, apresenta-se os municípios onde realmente residem os participantes da pesquisa.

O gráfico 2 ilustra, em forma decrescente, a composição das turmas do caso estudado. A turma BB-Porto Alegre é a maior de todas, abrangendo 20% do total dos respondentes. BB-Curitiba aparece em segundo lugar, representando 9% do total. Em seguida, as turmas do GNFB de Blumenau, Cascavel e Londrina, cada qual representando pouco mais de 8% dos respondentes. As praças-sede de Chapecó e Florianópolis representam cerca de 7% cada, enquanto que Campo Mourão, a turma do CEAPE, Pato Branco e Santa Maria, representam, cada uma, 4,5% do total de respostas da pesquisa. A representatividade das demais turmas (Caxias do Sul, Passo Fundo, Santa Rosa, Pelotas e Criciúma), bem como a ordem de classificação em termos de número de respondentes, pode ser verificada no Gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 – Turmas dos participantes da pesquisa



A questão aberta destinada a investigar as cidades onde os participantes residem não apresentou dados relevantes para o estudo no sentido de segmentação ou caracterização dos respondentes. Entretanto, é válido observar a diversidade de municípios nos quais os participantes da pesquisa residem. As seguintes cidades foram citadas: Porto

Alegre-RS; Florianópolis-SC; Curitiba-PR; Cascavel-PR; Joinville-SC; Blumenau-SC; Chapecó-SC; Foz do Iguaçu-PR; Maringá-PR; Santa Maria-RS; Apucarana-PR; Bento Gonçalves-RS; Brasília-DF; Campo Mourão-PR; Chapecó-PR; Janiópolis-PR; Arroio do Meio-RS; Arvorezinha-RS; Atalaia do Norte-AM; Barracão-PR; Belém-PA; Brusque-SC; Caçador-PR; Camboriú-SC; Canoas-RS; Carazinho-RS; Castro-PR; Caxias do Sul-RS; Cerro Largo-RS; Cianorte-PR; Clevelândia-PR; Concórdia-PR; Curitiba-SC; Esteio-RS; Fortaleza-CE; Garopaba-SC; Ijuí-RS; Julio de Castilhos-RS; Londrina-PR; Mandirituba-PR; Mangueirinha-PR; Marau-RS; Maripá-PR; Navegantes-SC; Novo Hamburgo-RS; Palmitinho-RS; Paranaguá-PR; Pato Branco-PR; Pomerode-SC e Quedas do Iguaçu-PR. Como se pode também observar, há municípios de diversos estados brasileiros, alguns um tanto quanto distantes da região Sul, como Amazonas, Pará, Ceará e Distrito Federal. Há, também, vários municípios de pequeno porte, como Veranópolis, Palmitinho e Marau, do Rio Grande do Sul, Mangueirinha, Mandirituba e Paranaguá, do Paraná, além de Brusque, Curitiba-SC e Pomerode, de Santa Catarina, entre outros. Isso ajuda a reforçar a idéia exposta anteriormente de que a educação a distância funciona como um fator de inclusão social, proporcionando o acesso a um ensino de excelente qualidade a pessoas que vivem distante dos grandes centros e das grandes universidades. De que outra forma essas pessoas teriam a oportunidade de cursar uma especialização de um programa avaliado pela CAPES com a nota máxima entre os programas de pós-graduação em administração, sem a necessidade de se mudarem de sua própria cidade e despenderem grandes investimentos?

Uma das questões visava verificar o cargo exercido na instituição onde o participante trabalha. Por se tratar de uma questão aberta, o conjunto de respostas foi simplificado a fim de reduzir o excessivo número de categorias às categorias apresentadas na Tabela 2. Como poderá ser observado, a grande maioria dos respondentes ocupa um cargo de gerência, representando mais de 54% das respostas. É válido observar que essa categoria abrange não apenas a ‘gerência de agência’, como também a ‘gerência de contas’, tanto de pessoas físicas como jurídicas, assim como a ‘gerência de expediência’, ‘gerência regional’, etc. Auxiliares de operações e assistentes de negócios também foram enquadrados com a mesma denominação (Assistente de Negócios), e representam 18% do total. Em seguida, tem-se as seguintes ocupações: Caixas (7,5%), Analistas (6%) e Escriturários (5,3%). Os cargos seguintes representam casos únicos (0,8% do total de

respostas cada), onde se tem as seguintes opções: Advogado, Analista Judiciário, Chefe do Serviço Administrativo, Consultor Público, Operador Financeiro, Sócio-Diretor e Técnico Judiciário. Quatro pessoas não responderam a questão ou preencheram de forma equivocada, invalidando a resposta.

Tabela 2 – Cargo exercido na instituição onde trabalha

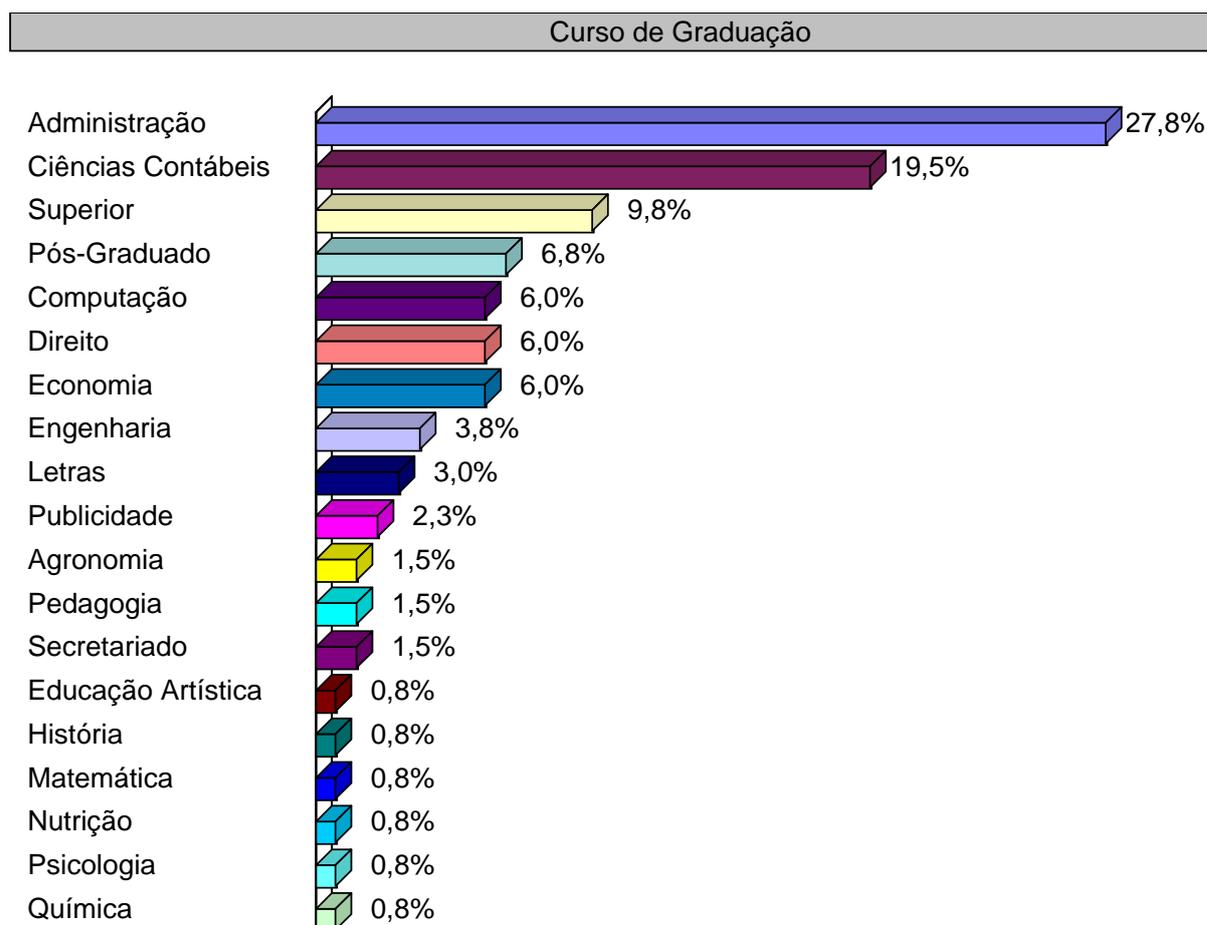
Cargo que exerce	Qt. cit.	Freq.
Não resposta	4	3,0%
Gerência	73	54,9%
Assistente de Negócios	24	18,0%
Caixa	10	7,5%
Analista	8	6,0%
Escriturário	7	5,3%
Advogado	1	0,8%
Analista Judiciária	1	0,8%
Chefe do Serviço Administrativo	1	0,8%
Consultor Público	1	0,8%
Operador Financeiro	1	0,8%
Sócio-Diretor	1	0,8%
Técnico Judiciário	1	0,8%
TOTAL OBS.	133	100%

Um dos aspectos interessantes da primeira parte do questionário refere-se ao perfil do público em relação ao seu curso de graduação. Como mencionado no capítulo anterior, optou-se por classificar a questão como aberta, o que permitiu que os participantes respondessem livremente a questão, sem limitar-se a uma categoria fechada de escolha. As respostas foram tratadas posteriormente, de forma a reduzir o número de expressões e a permitir uma classificação geral a partir das respostas.

Conforme o ilustrado no gráfico 3, a maior parcela dos participantes é formada em Administração (o que inclui os cursos de Administração de Empresas, Administração Pública, Administração de Empresas com Habilitação em Comércio Exterior, etc.), representando cerca de 28% do total de respondentes. Em segundo lugar, tem-se o curso de Ciências Contábeis, representando quase 20% da amostra. Cerca de 17% dos respondentes responderam com as expressões ‘superior’ e ‘pós-graduado’, sem uma razão bem clara. Os demais cursos apontados foram Computação, Direito e Economia

(representando uma parcela de 6% cada), Engenharias (3,8%), Letras (3%), Publicidade e Propaganda (2,3%), Agronomia, Pedagogia e Secretariado Executivo (1,5% cada) e, por fim, Educação Artística, História, Matemática, Nutrição, Psicologia e Química representando apenas 0,8% cada.

Gráfico 3 – Curso de Graduação de Origem



A última questão da primeira parte destinava-se a verificar se o curso de origem forneceu uma boa base para a compreensão dos conteúdos abordados no curso de pós-graduação a distância. Considerou-se os parâmetros estabelecidos sob a notação : Concordo plenamente (4), Concordo (3), Não concordo nem discordo (2), Discordo (1), Discordo plenamente (0). A média obtida foi de 2,62 (equivalente a 65,5 numa escala de 0 a 100), o que significa que, na opinião geral, a contribuição da graduação como base para o curso de especialização foi razoavelmente boa, conforme pode ser verificado na tabela 3.

Tabela 3 – Contribuição da graduação para a formação da base para o curso de pós-graduação

Base anterior	Qt. cit.	Freq.
Concordo plenamente	36	27,1%
Concordo	54	40,6%
Não concordo nem discordo	10	7,5%
Discordo	23	17,3%
Discordo plenamente	10	7,5%
TOTAL OBS.	133	100%

Média = 2,62

Entretanto, cruzando-se os dados relativos aos cursos de origem com a opinião relativa à contribuição dos cursos como base para o acompanhamento do curso de pós-graduação, pôde-se verificar que há uma dependência estreita entre o curso de origem e a opinião quanto à sua contribuição. A tabela 4 ilustra como a dependência é expressiva. De fato, o próprio teste do qui quadrado resultou que $\chi^2 = 131,09$, $gl = 72$, $1-p = > 99,99\%$, indicando que a relação de dependência é significativa. As células marcadas em azul são aquelas para as quais a frequência real é claramente superior à frequência teórica. As marcadas em rosa indicam frequência real claramente inferior à teórica.

Como pode ser observado na tabela 4, a maior parte, mais de 50%, dos participantes graduados em administração concorda plenamente que o seu curso de origem forneceu uma boa base para a especialização. A média obtida apenas pelos administradores foi de 3,22 (ou 80,5 pontos numa escala de 0 a 100), indicando um alto grau de concordância. Entre os alunos de ciências contábeis, também há um bom grau de concordância, expresso pela média de 3,19 pontos na questão (equivalentes a 79,75 pontos numa escala de 0 a 100). Os graduados em economia demonstraram uma concordância razoável, expressa pela média de 2,63 pontos (equivalentes a 65,75 pontos numa escala de 0 a 100); assim como os engenheiros, que obtiveram uma média de 2,40 pontos (equivalentes a 60 pontos numa escala de 0 a 100). Por outro lado, os graduados em cursos de computação, Letras e Publicidade obtiveram uma média de 1,38, 1,40 e 1,33, respectivamente, indicando um expressivo grau de discordância. Já os alunos de Direito apresentam um grau de discordância ainda mais forte, expresso pela média de apenas 1 ponto. O caso em questão, através das respostas obtidas, demonstra, claramente, que os

cursos classificados dentro do ramo de ciências sociais aplicadas (Administração, Ciências Contábeis e Economia) fornecem uma base de conhecimentos mais sólida para a continuação dos estudos em nível de pós-graduação na área de Administração, pelo menos em sua modalidade a distância. Os graduados em engenharia também possuem uma boa base para a compreensão dos conteúdos abordados em uma especialização em administração. Entretanto, graduados em Computação, Letras, Publicidade, e Direito, apresentam mais dificuldades em relação aos demais. Logicamente, para que essa afirmação possa ser generalizada, é necessário investigar um grupo maior de estudantes, com um número maior de pessoas graduadas nos cursos citados.

Tabela 4 – Curso de Graduação x Base para acompanhar a Pós-Graduação (em %)

Base anterior	Concordo plenamente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo plenamente	TOTAL
Curso de Graduação						
Administração	51,4	32,4	2,7	13,5	0,0	100
Ciências Contábeis Superior	26,9	65,4	7,7	0,0	0,0	100
Pós-Graduado	30,8	46,2	7,7	15,4	0,0	100
Computação	33,3	44,4	11,1	11,1	0,0	100
Direito	12,5	12,5	12,5	25,0	37,5	100
Economia	0,0	12,5	12,5	37,5	37,5	100
Engenharia	12,5	62,5	0,0	25,0	0,0	100
Letras	0,0	80,0	0,0	0,0	20,0	100
Publicidade	0,0	25,0	25,0	25,0	25,0	100
Agronomia	0,0	0,0	33,3	66,7	0,0	100
Pedagogia	50,0	0,0	0,0	0,0	50,0	100
Secretariado	0,0	0,0	0,0	100	0,0	100
Educação Artística	0,0	50,0	0,0	50,0	0,0	100
História	0,0	0,0	0,0	0,0	100	100
Matemática	0,0	0,0	100	0,0	0,0	100
Nutrição	0,0	0,0	0,0	0,0	100	100
Psicologia	0,0	0,0	0,0	100	0,0	100
Química	0,0	100	0,0	0,0	0,0	100
TOTAL	27,1	40,6	7,5	17,3	7,5	100

4.2 AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS MAIS COMUNS NAS DISCIPLINAS DO CURSO

O presente tópico avalia as questões referentes à segunda parte do questionário, destinada a determinar as práticas mais comuns nas disciplinas do curso. São abordados, primeiramente, os resultados obtidos a partir da aplicação do instrumento de Rovai (2002), o *Classroom Community Scale* (CCS), discutindo-se, desde já, possibilidades de melhorias e inovações no sentido de ampliar o senso de comunidade dos participantes e, conseqüentemente, alcançar melhores resultados. As questões adicionais ao questionário – as que não fazem parte do CCS - são analisadas no decorrer do tópico, quando pertinentes ao assunto em questão, e em sub-tópicos específicos, após a avaliação da aplicação do CCS.

4.2.1 Avaliação do *Classroom Community Scale* (CCS)

Esse sub-tópico visa verificar os resultados globais fornecidos pela aplicação do instrumento de Rovai (2002), o *Classroom Community Scale* (CCS), composto de 20 questões divididas em duas sub-escalas: uma que reúne os *itens de conectividade* (composta pelas questões 9, 10, 11, 14, 15, 19, 22, 25, 26 e 31), e outra que reúne os *itens de aprendizagem* (que reúne as questões 4, 5, 8, 9, 10, 12, 14, 17, 18 e 20). O grupo de conectividade apresenta o seguinte escore: *concordo plenamente*= 4, *concordo*=3, *não concordo nem discordo*=2, *discordo*=1 e *discordo plenamente*=0. O grupo de aprendizagem, por sua vez, tem a seguinte pontuação: *concordo plenamente*= 0, *concordo*=1, *não concordo nem discordo*=2, *discordo*=3 e *discordo plenamente*=4.

É válido lembrar que cada sub-escala varia de 0 a 40 pontos. A soma das duas escalas pode variar de 0 a 80 pontos. Quanto maior o escore consolidado, mais forte é o senso de comunidade do caso em questão.

Primeiramente, avaliou-se o caso geral, incluindo-se todas as turmas do GNFB e a turma única do CEAPE. O objetivo dessa análise preliminar é obter um índice geral de resultados, a fim de realizar análises comparativas pertinentes relativas às turmas

específicas e também outras verificações por segmentos, como o apontamento de diferença entre homens e mulheres e também diferenças relativas aos cursos de graduação dos participantes.

Em relação aos itens de conectividade, os seguintes resultados foram obtidos, conforme a tabela 5:

Tabela 5 – Itens de Conectividade – Caso Geral

	Valor médio	Soma
Preocupação mútua	2,44	325
Fazer perguntas	2,89	385
Grau de conexão	2,26	274
Recebimento de feedbacks	2,46	327
Família	1,66	208
Grau de confiança nos outros	2,80	358
Contar com os outros	3,02	369
Dependência dos outros em mim	1,68	223
Oportunidades de aprendizagem	2,94	368
Apoio dos outros	2,68	357
Conjunto	2,48	3194

Para verificar a confiabilidade da escala, utilizou-se o Alpha de Cronbach, que resultou no valor de 0,87, indicando um bom grau de confiabilidade. O caso geral apresentou um escore de 24,01 pontos nos itens de conectividade, valor próximo ao caso analisado por Rovai (2002), que obteve 26,45 nesse item. Essa sub-escala avalia as percepções dos estudantes com relação à coesão do grupo, espírito de comunidade, confiança nos demais e a interdependência entre os membros da comunidade.

O escore de 24,01 indica um valor um pouco acima do intermediário, o que significa que as questões relativas ao grupo de conectividade podem ser trabalhadas de uma forma melhor. Os dados da tabela 5 permitem analisar os itens que merecem maior atenção, como a questão relativa à dependência dos colegas de curso em relação ao participante. A média de 1,68, abaixo do nível intermediário, indica que os participantes não sentem que os demais dependem de suas contribuições e auxílios. Uma boa alternativa para ampliar esse sentimento é envolver os professores e tutores em uma ação direcionada

exclusivamente a cada estudante, no sentido de ressaltar a importância de suas contribuições para o grupo, enaltecer uma ou outra ação relevante que o estudante tenha realizado, entre outras ações que influenciam diretamente na valorização individual do participante e não apenas no grupo. Outro ponto que está relacionado a essa questão, é o *feedback* dos demais em relação ao participante – o item recebeu uma média de 2,46, também um pouco acima do nível intermediário. Sugere-se a mesma ação, envolvendo os tutores e professores no estímulo geral para que todos os participantes comentem as ações de seus colegas, no sentido de dar um retorno para cada colega, seja ele positivo ou negativo. Deve-se ter em mente a colocação de Pinchot (1998) a respeito da vida em comunidade: aquele que contribui mais para o grupo e para os seus membros tem um status elevado. Celebrar as contribuições de um determinado usuário é sempre a melhor forma de aumentar o seu status e a sua auto-estima perante o grupo, estimulando-o a contribuir ainda mais. Outra opção é a criação de uma ferramenta que estimule os colegas a se avaliarem mutuamente, uma espécie de enquête ou pesquisa on-line direcionada à avaliação dos participantes pelos próprios participantes. O usuário teria acesso exclusivo às opiniões de seus colegas em itens que o ajudariam a melhorar a sua participação no grupo e no curso como um todo. Essa ferramenta iria ampliar, também, outro item que não foi tão bem avaliado, referente à percepção do participante em relação à preocupação mútua dos colegas, ou seja, uns com os outros (média de 2,44).

A questão que obteve a menor média foi justamente aquela que verifica o grau de concordância dos participantes em relação à afirmação “sinto que minha turma neste curso se parece com uma família”. A média obtida foi de 1,66, bastante abaixo do nível intermediário. O que se pode observar é que, embora haja um nível muito bom de confiança entre os membros (2,80) e um nível ótimo relativo à percepção de que se pode contar com os outros (3,02), os participantes ainda não chegaram ao nível de considerar o seu grupo como uma família. A própria percepção dos usuários em relação ao grau de conectividade (“sinto-me conectado aos outros”) é relativamente baixa, situada um pouco acima do nível intermediário (média de 2,26). Quando questionados em relação à percepção do entrosamento do grupo (que foi introduzida adicionalmente na lista, não fazendo parte original do CCS), a média obtida foi de 2,40, um pouco acima do nível intermediário, mas bem superior à percepção de que o grupo se parece com uma família. O que se pode concluir é que os participantes têm uma boa confiança entre si, contam uns

com os outros, consideram-se relativamente bem entrosados, mas não a ponto de comparar o seu grupo com uma família.

Há uma aparente contradição referente à sensação de poder contar com os outros e a confiança efetiva no apoio dos outros. Assim, a questão intitulada “sinto que posso contar com os outros” obteve a maior média da sub-escala de conectividade (3,02); em contrapartida, a questão “posso confiar no apoio dos colegas de turma” obteve uma média menor (2,68), indicando existir uma diferença entre “sensação de poder contar” e a percepção de “realmente poder contar” (“posso confiar no apoio dos colegas de turma”). Cabe ser destacado que os resultados deste estudo indicando existir um sentimento de confiança numa comunidade virtual de aprendizagem contradiz a hipótese levantada por Furuyama (1997 apud DAMIANI et al., 1999), afirmando que o trabalho virtual em grupo sofre a restrição da ausência de confiança.

Em relação aos itens de aprendizagem, os seguintes resultados foram obtidos, conforme a tabela 6:

Tabela 6 – Itens de Aprendizagem – Caso Geral

	Valor médio	Soma
Obtenção de ajuda	2,29	302
Espírito de Comunidade	2,36	314
Incômodo ao expor deficiências	2,62	346
Grau de isolamento	2,48	327
Falar abertamente	2,73	363
Grau de aprendizagem	2,53	337
Ajuda dos outros alunos	2,77	366
Incerteza com relação aos outros.	2,72	359
Observância das minhas necessidades	2,16	277
Desejo de aprender.	2,85	379
Conjunto	2,55	3370

Para aferir a confiabilidade da sub-escala de aprendizagem, verificou-se o Alpha de Cronbach, cujo resultado foi igual ao anterior, ou seja, 0,87. O escore total obtido nos itens de aprendizagem foi ligeiramente maior que a do primeiro grupo de questões, resultando em 25,33 pontos. Esse grupo de questões refere-se aos sentimentos dos

estudantes em relação aos seus objetivos educacionais e aos benefícios adquiridos da experiência de interagir com outros membros do curso.

O comportamento das médias nesse grupo de questões foi mais uniforme que no grupo anterior, o que significa que, para um incremento no índice geral, é necessário trabalhar os diversos itens da sub-escala. A média mais baixa do grupo refere-se a como o usuário percebe a observância de suas necessidades individuais (“sinto que as minhas necessidades educativas não estão sendo notadas”), cujo escore de 2,16 – pouco acima do nível intermediário, vai ao encontro do que foi exposto anteriormente, referente à necessidade de se observar atentamente cada aluno de forma individual. É válido ressaltar que alcançar esse objetivo em um grupo pequeno é relativamente fácil. Entretanto, em um grupo maior, como é o caso do GNFBB que tem mais de 600 alunos, trata-se de uma tarefa bastante difícil. Observa-se que há uma boa comunicação dos professores e tutores com os alunos, porém essa comunicação é direcionada sempre ao grupo e nunca a um aluno específico. Uma forte evidência disso é a alta média obtida na questão 24, que não faz parte do CCS, “*noto que os professores-tutores se preocupam com o grupo*”, cujo escore foi de 2,92. Ora, deduz-se, portanto, que os alunos percebem uma preocupação efetiva dos professores e tutores com o grupo, mas que essa preocupação não é tão efetiva quando se trata das necessidades pessoais específicas de cada aluno. Por outro lado, observa-se que há um ambiente propício para o livre trânsito de opiniões, debates e exposição de dificuldades. Os participantes sentem-se livres para expressar suas opiniões – o “falar abertamente”, e também para colocar suas dúvidas e dificuldades de aprendizagem, o que foi registrado pelos bons índices de 2,73 e 2,62 nas respectivas questões. Finalmente, uma boa alternativa para ampliar a sensação de que as necessidades individuais são observadas é instruir o grupo de tutores para darem mais atenção específica aos seus respectivos alunos, pelos quais são responsáveis academicamente. Recomenda-se o envio de uma mensagem semanal dirigida especificamente a cada aluno, estimulando o aluno a expor suas dificuldades ou necessidades específicas, diretamente ao tutor ou, até mesmo, ao grupo, a fim de reforçar também o “espírito de comunidade”. Para evitar o custo de transmitir uma mensagem por vez, pode-se adotar a utilização de uma ferramenta específica para o envio de e-mails que são parametrizáveis com informações do banco de dados. Dessa forma, ao invés de iniciar uma mensagem com “prezados alunos”, a mensagem poderia começar com “Prezado [NOME]”, onde [NOME] seria

automaticamente substituído pelo nome do aluno, contribuindo para uma sensação de “tratamento personalizado”.

A questão com maior média da sub-escala de aprendizagem (2,85) indica que os cursos a distância do NAVi/EA/UFRGS estimulam realmente o “desejo de aprender” do aluno, e oferecem grandes oportunidades de aprendizagem, conforme pode ser verificado pela questão 24 da sub-escala anterior (“o curso oferece amplas oportunidades de aprender”), cuja média foi de 2,94.

O escore total atingido pelo CCS dos cursos NAVi foi de 49,35 (o valor máximo possível é de 80 pontos), o que indica um senso de comunidade bom, acima do nível intermediário, mas que ainda pode ser melhorado. Algumas questões específicas reforçam essa necessidade, principalmente as que avaliam diretamente a percepção do participante em relação a itens como: “grau de conexão” (2,26), “minha turma se parece com uma família” (1,66), e “espírito de comunidade” (2,36).

4.2.2 Análise das Questões Adicionais da Segunda Parte do Questionário

As questões que não fazem parte do CCS, mas que também visam avaliar as práticas mais comuns das disciplinas dos cursos, ajudam a complementar as conclusões obtidas com a aplicação do CCS e também fornecem pistas para o desenvolvimento de melhorias nas referidas práticas.

A questão que aborda a identificação de lideranças é bastante interessante. Conforme a tabela 7, mais de 75% dos participantes consegue identificar a figura de um ou mais líderes através das interações nos fóruns e chats. Conforme levantado na revisão da literatura, a figura de um líder ou mediador em um grupo virtual é essencial para o desenvolvimento do grupo. King (1999) aponta que o líder do grupo virtual desempenha um papel fundamental para a manutenção da coesão do grupo e solução de problemas. Esse papel não precisa, necessariamente, ser exercido pelo professor ou tutor. Qualquer membro do grupo pode se destacar como líder, necessitando, entretanto, possuir um perfil

adequado, que o habilite a identificar as situações em que é necessário intervir e a forma pela qual essa intervenção deve ser conduzida. A questão confirma a existência do exercício da liderança mesmo em ambientes virtuais, obtendo uma média de 2,84 pontos. Ressalta-se a necessidade dos líderes dos grupos virtuais de entender a dinâmica dos grupos e agir de forma a criar um contexto onde a iniciativa e a criatividade do grupo possam emergir livremente (KING, 1999). É importante, também, que não apenas os alunos identifiquem os líderes, como também os próprios professores e tutores o façam, para que possam trabalhar em conjunto com os líderes, a fim de se atingir os objetivos principais do grupo, além de reforçar o senso de comunidade.

Tabela 7 – Identificação de Lideranças

Liderança	Qt. cit.	Freq.
Não resposta	1	0,8%
Concordo plenamente	22	16,5%
Concordo	79	59,4%
Não concordo nem discordo	21	15,8%
Discordo	8	6,0%
Discordo plenamente	2	1,5%
TOTAL OBS.	133	100%

Média = 2,84

Buscou-se identificar a possibilidade de existência de um “efeito Hawthorne virtual”, caracterizado pela noção de que há uma preocupação dos professores e tutores com o desenvolvimento do grupo, pela sensação dos alunos de estar sendo observados e apoiados pelos tutores, pela influência do grupo sobre a produtividade de cada um, e pelo efeito da existência de um ambiente mais informal, não focado apenas na tarefa, propício ao desenvolvimento de relacionamentos sociais. Não foi possível construir uma escala específica para confirmar categoricamente essa possibilidade, entretanto, algumas questões relacionadas com o tema fornecem indícios interessantes. Como foi visto anteriormente, a noção da preocupação dos professores e tutores com o grupo foi avaliada positivamente, resultando em uma ótima média de 2,94 pontos. Isso representa que professores e tutores não ocupam uma posição antagônica aos objetivos do grupo. Todos compartilham uma noção comum, um objetivo comum. Em relação à sensação de vigilância, contrariando a

expectativa anterior de que seria um item com forte grau de concordância, quase 70% dos participantes responderam que não têm a sensação de serem vigiados durante as suas interações no curso, conforme pode ser confirmado na tabela 8. Por considerar-se vigilância como sendo um item desfavorável, a pontuação adotada na questão foi a seguinte: *Concordo plenamente* (0), *Concordo* (1), *Não concordo nem discordo* (2), *Discordo* (3), *Discordo plenamente* (4). A média obtida foi de 2,60. Suspeita-se, a princípio, que os respondentes encararam a “sensação de vigilância” como o oposto de “falar abertamente”, pois a média inversa obtida naquela questão foi bastante próxima da questão 18 (2,73). Considera-se, portanto, que a questão não é adequada para medir a percepção de que a participação do usuário é observada pelos professores e tutores e pelos colegas de curso.

Tabela 8 – Sensação de Vigilância

Sensação de Vigilância	Qt. cit.	Freq.
Concordo plenamente	5	3,8%
Concordo	21	15,8%
Não concordo nem discordo	17	12,8%
Discordo	69	51,9%
Discordo plenamente	21	15,8%
TOTAL OBS.	133	100%

Média = 2,60

Outra surpresa refere-se à questão “o convívio virtual com os colegas me estimula a estudar e a dedicar-me ao curso”. Esperava-se um índice maior que o obtido, que foi de 2,29, pouco acima do nível intermediário. Entretanto, essa questão analisada de forma isolada não é suficiente para negar a influência dos grupos sobre o desejo de cada um aprender mais, tendo em vista as conclusões obtidas a partir da aplicação do CCS. Outra questão, ainda, ajuda a reforçar a idéia de que a interação com os colegas é fator-chave na motivação dos participantes. Quando colocados diante da afirmação “o curso seria monótono sem a interação com os colegas”, 86% dos respondentes concordaram com a afirmação, conforme o exposto na tabela 9. Isso leva a concluir que, embora considerem a convivência com os colegas extremamente importante para tornar o curso uma experiência prazerosa, os participantes não compreendem a real dimensão da influência

desse convívio em sua motivação para aprender e dedicar-se às atividades. Conforme apresentação feita na revisão da literatura, a EAD carrega como princípio de que as formas mais ativas e colaborativas contribuem para a aprendizagem, devendo-se prestar atenção ao desenvolvimento de um sentido de comunidade entre os participantes. Conforme Pallof e Pratt (2002), “a comunidade é o veículo através do qual ocorre a aprendizagem *on-line*”. Os autores colocam, ainda, que a colaboração, resultado da aprendizagem em conjunto, cria uma sensação de sinergia, sendo o resultado final do conhecimento adquirido e compartilhado muito maior do que aquele gerado por meio do estudo individual.

Tabela 9 – O curso seria monótono sem os colegas

Monotonia sem colegas	Qt. cit.	Freq.
Não resposta	8	6,0%
Concordo plenamente	49	36,8%
Concordo	64	48,1%
Não concordo nem discordo	7	5,3%
Discordo	5	3,8%
Discordo plenamente	0	0,0%
TOTAL OBS.	133	100%

Média = 3,26

Para verificar a existência de um ambiente informal, ou seja, não focado apenas no objetivo principal de adquirir conhecimento, mas que também abra espaço para o florescimento de relações sociais e de amizade, identificou-se, primeiramente, a presença de emoções nos debates e discussões nos fóruns e chats do curso. A questão colocada foi a seguinte: “os debates e interações nos fóruns e chats do curso são essencialmente formais e racionais (sem informalidades e demonstração de emoções e sentimentos)”. Obteve-se um alto grau de discordância. Pela inversão da escala da questão em foco, obteve-se uma média 2,74. Os resultados dessa questão, analisados em conjunto com a questão “manterei laços de amizade com colega(s) do curso após o término do mesmo”, cuja média foi de 2,65 (vide tabela 10), levam à conclusão de que, de fato, existe um ambiente propício para o surgimento de laços de amizade e também para o desenvolvimento de grupos informais de trabalho, que surgem em resposta às necessidades de contato social, e que, simultaneamente, também geram um efeito positivo sobre a aprendizagem do grupo.

Tabela 10 – Laços de amizade

Amizade	Qt. cit.	Freq.
Concordo plenamente	29	21,8%
Concordo	46	34,6%
Não concordo nem discordo	43	32,3%
Discordo	12	9,0%
Discordo plenamente	3	2,3%
TOTAL OBS.	133	100%

Média = 2,65

Por outro lado, também deve ser observado que nem todos os alunos compartilham desta visão, de que “a união faz a força e leva à aprendizagem”. Cerca de um terço dos participantes não demonstra concordância ou discordância, ou seja, nutre uma aparente “apatia” referente à idéia de construir e manter laços de amizade. Acredita-se que, reforçando-se o senso de comunidade através das ações sugeridas anteriormente, boa parte dessa parcela deva migrar para o grupo daqueles que concordam com o postulado emitido acima.

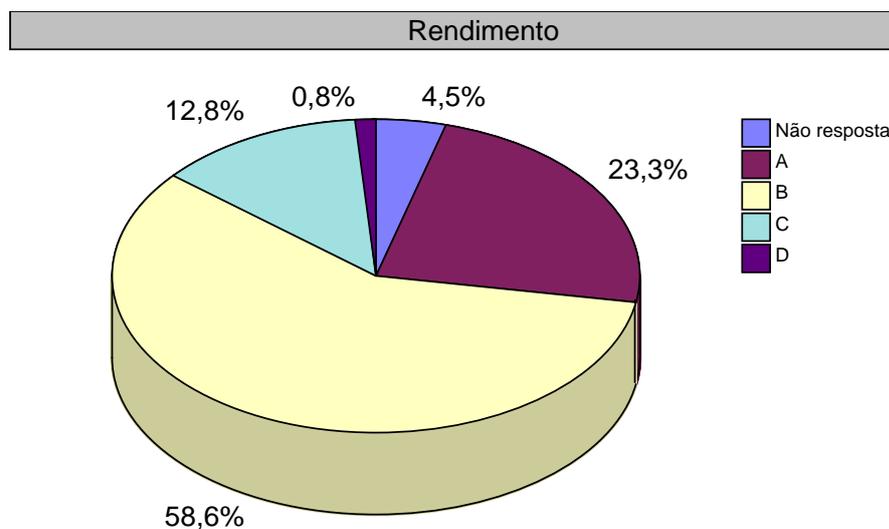
Com o conjunto de questões formulado, não se pode inferir se há ou não a existência do efeito Hawthorne em ambientes virtuais de aprendizagem. É necessário identificar outros fatores, como a existência de uma espécie de “orgulho de grupo”. São nuances difíceis de serem detectadas através do método quantitativo. Nesses termos, a influência do grupo na produtividade – ou desejo de aprender - deve ser averiguada através de um experimento específico que permita comparações entre um grupo de controle e outro experimental, tal qual a experiência realizada por Mayo (1945) e seus colegas. Sugere-se, portanto, a adoção de um método qualitativo para realizar tal investigação posteriormente.

4.3 AUTO-AVALIAÇÃO

A última parte do questionário busca verificar como os estudantes avaliam a sua própria performance durante o curso, sua satisfação em relação à sua participação, o impacto do curso na “abertura da mente” do participante, bem como a sua opinião em relação à dificuldade de um curso a distância em comparação com os cursos presenciais.

A primeira questão dessa parte buscava verificar, em relação ao rendimento do aluno, a predominância dos conceitos auferidos durante o curso, o que pode ser visualizado no gráfico 4 a seguir. A maioria dos participantes respondeu ter conquistado, na maior parte das disciplinas, conceito B, o que representa quase 60% do total. Os que responderam A correspondem a 23%. Os que obtiveram mais conceito C correspondem apenas a 13% do total. Um único respondente marcou a opção D. Essa questão permitirá traçar comparações interessantes posteriormente.

Gráfico 4 – Maioria dos Conceitos do Aluno



Em relação aos atingimento dos objetivos de aprendizagem, o grau de satisfação é bom, representado por uma média de 2,50. Entretanto, ainda pode melhorar. A tabela 11 expressa os resultados obtidos na questão. Se observarmos a questão seguinte, que avalia a satisfação do usuário com relação à sua participação, veremos que o resultado relativo à média é bastante semelhante, o que indica que as duas questões estão intimamente ligadas. As tabelas estão dispostas lado a lado para facilitar a comparação.

Tabela 11 – Objetivos de Aprendizagem			Tabela 12 – Qualidade da própria participação		
Objetivos de aprendizagem	Qt. cit.	Freq.	Qualidade de minha participação	Qt. cit.	Freq.
Não resposta	10	7,5%	Não resposta	2	1,5%
Concordo plenamente	8	6,0%	Muito satisfeito	18	13,5%
Concordo	72	54,1%	Satisfeito	73	54,9%
Não concordo nem discordo	21	15,8%	Indiferente	10	7,5%
Discordo	18	13,5%	Insatisfeito	28	21,1%
Discordo plenamente	4	3,0%	Muito insatisfeito	2	1,5%
TOTAL OBS.	133	100%	TOTAL OBS.	133	100%
Média = 2,50			Média = 2,59		

Para verificar a dependência entre as duas variáveis, realizou-se um cruzamento que resultou na tabela 13. Através do teste do Qui Quadrado, confirmou-se que a dependência é muito significativa ($\chi^2 = 178,01$, $gl = 25$, $1-p = >99,99\%$). Como se pode observar, 75% dos respondentes muito satisfeitos com a sua participação concordam plenamente que atingiram seus objetivos de aprendizagem. Por outro lado, 55% dos que discordam ter atingido seus objetivos de aprendizagem dizem-se, também, insatisfeitos em relação ao nível e qualidade de sua participação durante o curso.

Tabela 13 – Cruzamento entre objetivos de aprendizagem e satisfação com a própria participação

Qualidade de minha participação	Não res posta	Muito sa tisfeito	Satisfeit o	Indiferen te	Insatisfei to	Muito ins atisfeito	TOTAL
Objetivos de aprendizagem							
Não resposta	20,0%	30,0%	20,0%	20,0%	10,0%	0,0%	100%
Concordo plenamente	0,0%	75,0%	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
Concordo	0,0%	11,1%	79,2%	0,0%	9,7%	0,0%	100%
Não concordo nem discordo	0,0%	0,0%	33,3%	28,6%	38,1%	0,0%	100%
Discordo	0,0%	5,6%	27,8%	11,1%	55,6%	0,0%	100%
Discordo plenamente	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100%
TOTAL	1,5%	13,5%	54,9%	7,5%	21,1%	1,5%	100%

É interessante observar que o curso realmente contribui para o que se chamou anteriormente de “abertura da mente” a novas idéias. A média obtida por essa

questão foi de 2,94, caracterizada por um grande índice de concordância com a afirmação “após o curso, sinto-me mais aberto a ter e a considerar novas idéias”, expresso por cerca de 80% dos respondentes (vide tabela 14).

Tabela 14 – Contribuição do curso à abertura a novas idéias

Abertura a novas idéias	Qt. cit.	Freq.
Não resposta	2	1,5%
Concordo plenamente	28	21,1%
Concordo	77	57,9%
Não concordo nem discordo	17	12,8%
Discordo	8	6,0%
Discordo plenamente	1	0,8%
TOTAL OBS.	133	100%

Média = 2,94

A última questão do questionário contraria a percepção bastante comum de que um curso a distância é mais fácil do que um curso presencial, noção essa alimentada principalmente pela idéia de que em EAD o controle exercido pelo professor é menos rígido. A questão foi colocada da seguinte forma: “um curso a distância é mais difícil que um curso presencial”, e adotou-se os seguintes parâmetros: “*Concordo plenamente (4), Concordo (3), Não concordo nem discordo (2), Discordo (1), Discordo plenamente (0)*”. Conforme pode ser observado na tabela 15, mais de 60% dos participantes concordam com a afirmação. A média obtida foi de 2,71, relativamente acima do nível intermediário.

Tabela 15 – EAD x Ensino Presencial

Dificuldade do curso.	Qt. cit.	Freq.
Não resposta	4	3,0%
Concordo plenamente	37	27,8%
Concordo	47	35,3%
Não concordo nem discordo	21	15,8%
Discordo	19	14,3%
Discordo plenamente	5	3,8%
TOTAL OBS.	133	100%

Média = 2,71

Suspeitou-se, inicialmente, que existisse uma interrelação entre rendimento e dificuldade do curso. Os resultados apontam para a possível existência desta relação, mas

sem a garantia da significância, pois cruzando-se as duas variáveis obteve-se que $\chi^2 = 27,22$, $gl = 20$, $1-p = 87,09\%$. Os resultados parecem apontar para o fato de que um curso pode ser difícil, e mesmo assim apresentar bom rendimento por parte dos alunos.

4.4 ESTUDOS COMPARATIVOS ENTRE ESTRATOS

Essa seção visa apresentar análises comparativas entre alguns estratos específicos do caso geral, tais como: GNFB e CEAPE; diferenças nos resultados relativos aos cursos de graduação dos participantes; diferenças entre homens e mulheres; e, por fim, as diferenças entre os que obtiveram maioria dos conceitos A, B ou C.

4.4.1 Análise comparativa entre o GNFB e o CEAPE

Através da realização de testes estatísticos específicos como o teste t de Student e análise de variância, descobriu-se que não há diferenças significativas entre as turmas que compõem o estudo de caso, quais sejam: as turmas do GNFB e a turma única do CEAPE. Temos, por exemplo, que o CCS total do caso geral é de 49,35 pontos. Se tomarmos a turma do GNFB, teremos um escore extremamente próximo disso, de 49,55 pontos. Entretanto, é válido observar que a turma do CEAPE apresenta um valor ligeiramente menor nesse índice (45 pontos), o que indica um senso de comunidade um pouco menor que o do caso geral.

Através de um comparativo entre a escala total do CCS do GNFB e do CEAPE, pode-se detectar quais são os itens que apresentam diferenças mais marcantes entre os dois sub-casos. A tabela 16 apresenta o CCS do GNFB, enquanto que a tabela 17 apresenta os mesmos dados relativos à turma do CEAPE. Na tabela 17, estão circuladas as médias que mais chamam a atenção na comparação entre as duas turmas.

Tabela 16 – Classroom Community Scale - GNFBB

	Valor médio	Soma
Preocupação mútua	2,46	312
Fazer perguntas	2,91	370
Grau de conexão	2,29	266
Obtenção de ajuda	2,29	288
Espírito de Comunidade	2,37	301
Recebimento de feedbacks	2,47	314
Família	1,68	200
Incômodo ao expor deficiências	2,61	329
Grau de isolamento	2,50	315
Falar abertamente	2,72	346
Grau de confiança nos outros	2,80	342
Grau de aprendizagem	2,55	324
Contar com os outros	3,03	351
Ajuda dos outros alunos	2,79	351
Dependência dos outros em mim	1,67	212
Oportunidades de aprendizagem	2,97	354
Incerteza com relação aos outros.	2,74	345
Observância das minhas necessidades	2,17	265
Apoio dos outros	2,71	344
Desejo de aprender.	2,87	365
Conjunto	2,53	6294

Escore total = 49,55 / 80

Tabela 17 - Classroom Community Scale - CEAPE

	Valor médio	Soma
Preocupação mútua	2,17	13
Fazer perguntas	2,50	15
Grau de conexão	1,60	8
Obtenção de ajuda	2,33	14
Espírito de Comunidade	2,17	13
Recebimento de feedbacks	2,17	13
Família	1,33	8
Incômodo ao expor deficiências	2,83	17
Grau de isolamento	2,00	12
Falar abertamente	2,83	17
Grau de confiança nos outros	2,67	16
Grau de aprendizagem	2,17	13
Contar com os outros	3,00	18
Ajuda dos outros alunos	2,50	15
Dependência dos outros em mim	1,83	11
Oportunidades de aprendizagem	2,33	14
Incerteza com relação aos outros.	2,33	14
Observância das minhas necessidades	2,00	12
Apoio dos outros	2,17	13
Desejo de aprender.	2,33	14
Conjunto	2,27	270

Escore total = 45,00 / 80

Enquanto o GNFB apresenta um grau de conexão com média de 2,29, o CEAPE apresenta uma média de 1,60, valor abaixo do nível intermediário, o que implica em uma sensação de interconectividade bastante baixa. Ao comparar a turma do curso com uma família, questão considerada crítica na análise geral, temos uma média de 1,68 no GNFB contra 1,33 do CEAPE, valor mais baixo ainda.

O CEAPE apresenta, ainda, médias inferiores em relação a outros itens importantes do questionário, tais como:

- **Entrosamento** – CEAPE=2,0; GNFB=2,42
- **Identificação de líderes** – CEAPE=2,33; GNFB=2,87
- **Influência dos grupos no desejo de aprender** – CEAPE=1,83; GNFB=2,31

- **Satisfação com a própria participação** – CEAPE=1,50; GNFBB=2,64
- **Atingimento dos objetivos de aprendizagem** – CEAPE=2,17; GNFBB=2,52

Uma possível explicação para essas diferenças refere-se à metodologia adotada em cada curso. Como foi visto na apresentação do caso, o GNFBB é um curso a distância que adota o modelo semipresencial, ou seja, realiza encontros presenciais periódicos nas praças-sede, para a realização de verificações de aprendizagem das disciplinas de módulos ou sub-módulos anteriores, e para a apresentação de disciplinas de módulos ou sub-módulos seguintes. Talvez essa prática ajude a ampliar a sensação de conectividade, e a aproximar as pessoas, aumentando o senso de comunidade e, a partir daí, a participação individual, o entrosamento, o surgimento de lideranças, o papel dos grupos como grupos de referência, gerando, por fim, a conquista dos objetivos de aprendizagem. Outro fator importante a se considerar é o número de alunos: quanto maior a turma, maior a diversidade e mais amplo é o espaço para o florescimento de relações entre os participantes. A diferença no número de alunos em cada curso é absurda: 621 do GNFBB contra 15 do CEAPE, o que conduz à conclusão de que, sendo a turma menor, os professores e tutores sentem-se menos desafiados, o que repercute diretamente na dinâmica do curso. No GNFBB, por sua vez, cada disciplina conta com mais de um professor e também com um grupo de tutores. Há uma forte estrutura de controle por parte da Escola de Administração, caracterizada pelo envolvimento de diversos setores e departamentos. Dessa forma, o compromisso de professores e tutores tende a ser maior.

4.4.2 Diferenças relativas à linha de formação

Dividindo-se o caso geral em estratos específicos por linha de formação, obtém-se alguns resultados interessantes e, até mesmo, inesperados. A tabela 18 apresenta um ranking de acordo com o escore obtido pelo CCS pelos participantes de acordo com o seu curso de graduação:

Tabela 18 – Ranking do CCS por cursos de graduação

Curso de Graduação	Escore do CCS
Engenharia	55,4
Ciências Contábeis	53,16
Computação	53,00
Administração	50,43
Letras	50,00
Economia	47,75
Direito	42,62
Publicidade e Propaganda	32,66

Chama a atenção a disparidade dos resultados obtidos. Os cursos de Engenharia, Ciências Contábeis e Computação apresentaram um *CCS score* ligeiramente superior ao geral (49,35), superando-o, até mesmo, em 6 pontos, como no caso da Engenharia. Administração e Letras apresentam basicamente o mesmo escore do caso geral. Economia obteve um escore pouco abaixo do geral, não representando uma diferença significativa.

Já os participantes formados em Direito apresentam um senso de comunidade relativamente inferior ao apresentado pelo caso geral, com uma diferença de quase 7 pontos a menos no *CCS score*.

Entretanto, o caso mais estranho foi o dos graduados em publicidade e propaganda, cujo escore total foi de 32,66, muito abaixo do escore geral. Não se pode inferir que seja algo relacionado com a formação específica desses participantes, pois a amostra é muito pequena (apenas 3 casos), o que pode significar que se trata de uma simples coincidência. Porém, todas as médias dos itens do CCS desse grupo são menores que os apresentados pelo caso geral, indicando realmente que os publicitários da turma foram os que menos se envolveram com o curso e, inclusive, foram os que apresentaram maior insatisfação com relação à qualidade de sua participação (média de apenas 1 ponto contra 2,59 de todo o curso). É importante lembrar que esses estudantes apresentaram forte

discordância em relação à questão que afirmava “minha graduação forneceu uma boa base para compreender o conteúdo abordado em minha pós-graduação a distância”, obtendo uma média de 1,33. Poderíamos concluir que uma base específica para o acompanhamento de um curso de pós-graduação a distância em administração é elemento fundamental para um ótimo aproveitamento do curso, entretanto, tendo como a base a média obtida pelos estudantes de Direito nessa mesma questão (apenas 1 ponto), e o seu *CCS score* de 42,62 (ainda acima do nível intermediário), não é possível fazer tal afirmação.

As tabelas 19 e 20 apresentam, respectivamente, as sub-escalas de conectividade e de aprendizagem de cada curso de graduação específico, apontando as diferenças significativas em cada item do *Classroom Community Score*.

Os valores da tabela são as médias calculadas sem considerar as não-respostas.

Os nomes dos critérios discriminantes são enquadrados.

Os números enquadrados correspondem às médias por categoria significativamente diferentes (teste t) do conjunto da amostra (ao risco de 5%).

Resultados do teste de Fisher:

- **Preocupação mútua:** $V_{inter} = 1,03$, $V_{intra} = 0,88$, $F = 1,17$, $1-p = 69,83\%$
- **Fazer perguntas:** $V_{inter} = 0,94$, $V_{intra} = 0,89$, $F = 1,06$, $1-p = 59,60\%$
- **Grau de conexão:** $V_{inter} = 1,49$, $V_{intra} = 0,88$, $F = 1,69$, $1-p = 94,28\%$
- **Obtenção de ajuda:** $V_{inter} = 1,37$, $V_{intra} = 1,13$, $F = 1,21$, $1-p = 73,07\%$
- **Espírito de Comunidade:** $V_{inter} = 1,23$, $V_{intra} = 1,06$, $F = 1,16$, $1-p = 69,80\%$
- **Recebimento de feedbacks:** $V_{inter} = 0,83$, $V_{intra} = 0,63$, $F = 1,31$, $1-p = 80,26\%$
- **Família:** $V_{inter} = 1,48$, $V_{intra} = 0,96$, $F = 1,55$, $1-p = 91,16\%$
- **Incômodo expor deficiências:** $V_{inter} = 0,97$, $V_{intra} = 0,72$, $F = 1,35$, $1-p = 82,93\%$
- **Grau de isolamento:** $V_{inter} = 2,50$, $V_{intra} = 0,94$, $F = 2,67$, $1-p = 99,91\%$
- **Falar abertamente:** $V_{inter} = 0,73$, $V_{intra} = 0,73$, $F = 1,00$, $1-p = 53,33\%$
- **Confiança nos outros:** $V_{inter} = 0,41$, $V_{intra} = 0,47$, $F = 0,86$, $1-p = 37,31\%$
- **Grau de aprendizagem:** $V_{inter} = 0,94$, $V_{intra} = 1,30$, $F = 0,72$, $1-p = 21,40\%$
- **Contar com os outros:** $V_{inter} = 0,18$, $V_{intra} = 0,21$, $F = 0,83$, $1-p = 34,11\%$

- **Ajuda dos outros alunos:** $V_{inter} = 0,68$, $V_{intra} = 0,67$, $F = 1,02$, $1-p = 55,31\%$
- **Dependência dos outros em mim:** $V_{inter} = 0,70$, $V_{intra} = 0,78$, $F = 0,90$, $1-p = 41,99\%$
- **Oportunidades de aprendizagem:** $V_{inter} = 0,41$, $V_{intra} = 0,65$, $F = 0,63$, $1-p = 13,24\%$
- **Incerteza com relação aos outros:** $V_{inter} = 0,37$, $V_{intra} = 0,62$, $F = 0,60$, $1-p = 10,97\%$
- **Observância das minhas necessidades:** $V_{inter} = 1,32$, $V_{intra} = 0,86$, $F = 1,54$, $1-p = 90,91\%$
- **Apoio dos outros:** $V_{inter} = 0,40$, $V_{intra} = 0,56$, $F = 0,72$, $1-p = 21,08\%$
- **Desejo de aprender:** $V_{inter} = 1,36$, $V_{intra} = 0,76$, $F = 1,79$, $1-p = 96,48\%$

Tabela 19 – Sub-escala de conectividade por curso de graduação

Curso de Graduação	Preocupação mútua	Fazer perguntas	Grau de conexão	Recebimento de feedbacks	Família	Grau de confiança nos outros	Contar com os outros	Dependências dos outros em mim	Oportunidades de aprendizagem	Apoio dos outros
Administração	2,73	2,97	2,32	2,59	1,97	2,83	3,12	1,65	2,85	2,78
Ciências Contábeis Superior	2,35	3,19	2,57	2,81	1,96	3,04	2,95	1,88	3,13	2,77
Pós-Graduado	2,54	2,77	2,40	2,31	1,55	2,91	3,09	1,62	2,73	2,69
Computação	2,00	2,67	2,00	2,00	1,67	2,67	3,11	2,11	2,89	2,44
Direito	2,63	3,00	2,29	2,50	1,57	2,63	3,25	1,50	3,25	3,00
Economia	2,25	2,38	1,86	1,88	0,75	2,63	3,14	0,88	2,63	2,38
Engenharia	2,38	3,13	2,00	2,00	1,38	2,88	2,88	1,38	3,00	2,25
Letras	2,60	3,00	3,00	2,20	1,80	2,60	3,00	1,80	3,60	2,80
Publicidade	2,50	2,50	2,25	2,75	1,75	2,75	2,75	2,25	3,00	2,50
Agronomia	1,00	2,00	0,67	2,00	0,00	2,00	2,67	1,33	2,67	2,00
Pedagogia	1,50	1,50	1,50	2,00	1,00	2,00	2,50	1,50	3,00	2,50
Secretariado	2,00	3,00	1,00	3,00	1,00	3,00	2,50	2,00	3,00	3,00
Educação Artística	3,00	3,00	2,50	3,00	2,00	3,00	3,00	2,00	2,00	3,00
História	2,00	2,00	3,00	3,00	2,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00
Matemática	3,00	4,00	2,00	3,00	1,00	3,00	3,00	2,00	3,00	2,00
Nutrição	1,00	3,00	1,00	2,00	1,00	3,00	3,00	1,00	3,00	3,00
Psicologia	3,00	3,00	3,00	2,00	1,00	3,00	3,00	1,00	3,00	3,00
Química	3,00	2,00	-	3,00	2,00	2,00	-	2,00	3,00	3,00
TOTAL	3,00	4,00	4,00	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00
	2,44	2,89	2,26	2,46	1,66	2,80	3,02	1,68	2,94	2,68

Tabela 20 – Sub-escala de aprendizagem por curso de graduação

Curso de Graduação	Obtenção de ajuda	Espírito de Comunidade	Concômodo ao expor deficiências	Grau de isolamento	Falar abertamente	Grau de aprendizagem	Ajuda dos outros alunos	Incerteza com relação aos outros.	Observância das minhas necessidades	Desejo de aprender.
Administração	2,49	2,46	2,76	2,51	2,89	2,35	2,70	2,81	1,94	2,81
Ciências Contábeis Superior	2,35	2,73	2,80	3,00	2,85	2,77	3,04	2,92	2,65	3,27
Pós-Graduado	1,77	2,38	2,54	2,67	2,69	2,38	2,62	2,62	1,92	2,38
Computação	2,11	2,11	2,22	2,33	2,56	2,44	2,89	2,67	2,33	3,00
Direito	2,63	2,75	2,50	2,63	2,75	3,00	3,00	2,75	2,75	3,13
Economia	2,13	1,88	2,25	1,63	2,63	2,38	2,75	2,63	1,50	2,75
Engenharia	2,00	2,00	2,63	2,38	2,88	2,88	2,25	2,50	2,38	2,63
Letras	3,00	2,60	3,20	3,00	2,60	3,00	3,20	2,80	2,40	3,20
Publicidade	2,25	2,50	2,75	2,25	2,25	2,00	3,00	2,50	2,50	3,00
Agronomia	1,00	1,67	2,00	0,33	2,00	1,67	2,33	2,33	1,33	1,67
Pedagogia	1,00	1,00	1,50	0,50	1,50	1,00	1,50	1,50	1,50	1,50
Secretariado	3,00	1,50	2,50	1,50	3,00	2,50	3,00	2,50	1,50	1,50
Educação Artística	3,00	3,00	3,00	3,00	2,50	3,00	3,00	2,50	2,50	3,00
História	2,00	2,00	1,00	2,00	1,00	3,00	3,00	3,00	2,00	4,00
Matemática	3,00	1,00	1,00	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00	1,00	2,00
Nutrição	1,00	1,00	3,00	1,00	3,00	3,00	2,00	3,00	1,00	3,00
Psicologia	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Química	-	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	-	3,00	2,00	3,00
TOTAL	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00
	2,29	2,36	2,62	2,48	2,73	2,53	2,77	2,72	2,16	2,85

4.4.3 Diferenças relativas à variável sexo

Através do uso do teste t de Student a um risco de 5%, detectou-se que não há diferenças significativas nas percepções entre homens e mulheres. Em relação ao *CCS Score*, entretanto, temos um escore total do público masculino de 48,41, enquanto as mulheres atingiram um escore de 51,25, indicando um senso de comunidade ligeiramente maior. A comparação das médias de cada questão do CCS pode ser verificada na tabela 21.

Tabela 21 - Comparação de médias das categorias Masculino(M) e Feminino(F)

Variável	M	F	Análise	Índices
Preocupação mútua	2,34	2,66	A diferença é significativa	t = 1,96, 1-p = 95,0%
Fazer perguntas	2,90	2,89	A diferença não é significativa	t = 0,07, 1-p = 10,0%
Grau de conexão	2,22	2,37	A diferença não é significativa	t = 0,83, 1-p = 58,5%
Obtenção de ajuda	2,18	2,51	A diferença é razoavelmente significativa	t = 1,74, 1-p = 92,0%
Espírito de Comunidade	2,25	2,59	A diferença é significativa	t = 2,00, 1-p = 95,5%
Recebimento de feedbacks	2,37	2,64	A diferença é razoavelmente significativa	t = 1,95, 1-p = 94,9%
Família	1,61	1,78	A diferença não é significativa	t = 0,94, 1-p = 64,9%
Incômodo ao expor deficiências	2,52	2,82	A diferença é significativa	t = 1,99, 1-p = 95,4%
Grau de isolamento	2,36	2,70	A diferença é razoavelmente significativa	t = 1,86, 1-p = 93,9%
Falar abertamente	2,69	2,82	A diferença não é significativa	t = 0,92, 1-p = 63,7%
Grau de confiança nos outros	2,80	2,78	A diferença não é significativa	t = 0,20, 1-p = 17,7%
Grau de aprendizagem	2,52	2,57	A diferença não é significativa	t = 0,25, 1-p = 20,6%
Contar com os outros	2,99	3,10	A diferença não é significativa	t = 1,43, 1-p = 84,8%
Ajuda dos outros alunos	2,70	2,93	A diferença é pouco significativa	t = 1,55, 1-p = 88,0%
Dependência dos outros em mim	1,70	1,64	A diferença não é significativa	t = 0,40, 1-p = 30,7%
Oportunidades de aprendizagem	2,96	2,90	A diferença não é significativa	t = 0,42, 1-p = 32,3%
Incerteza com relação aos outros	2,70	2,75	A diferença não é significativa	t = 0,30, 1-p = 24,4%
Observância das minhas necessidades	2,06	2,38	A diferença é razoavelmente significativa	t = 1,83, 1-p = 93,4%
Apoio dos outros	2,63	2,80	A diferença não é significativa	t = 1,17, 1-p = 75,7%

Desejo de aprender.	2,75	3,05	A diferença é pouco significativa	t = 1,90, 1-p = 94,3%
---------------------	------	------	-----------------------------------	-----------------------

4.4.4 Diferenças entre a predominância de conceitos A, B e C

Essa comparação foi motivada, principalmente, pela seguinte questão: será que aqueles que apresentam um senso de comunidade mais forte têm um melhor rendimento em relação aos conceitos finais das disciplinas? Também se reporta ao problema principal da presente pesquisa, apresentado anteriormente na introdução do trabalho: “*como as comunidades virtuais podem contribuir para uma melhoria no processo de aprendizagem?*”. De fato, esperava-se que os participantes cuja maior parte dos conceitos obtidos nas disciplinas fosse o conceito A obtivessem um escore maior no CCS, instrumento que mede, justamente, o senso de comunidade.

A tabela 22 apresenta o ranking de escores do CCS de acordo com a predominância de conceitos:

Tabela 22 – Escores do CSS conforme a predominância de conceitos

Predominância de Conceitos	% do total	CCS score
A	23,3%	52,04
B	58,6%	51,44
C	12,8%	35,88
D	0,8%	27

Os resultados confirmam a expectativa anterior de que há uma estreita relação entre o senso de comunidade e o rendimento no curso. Quanto maior o senso de comunidade, melhor deverá ser o rendimento. Entretanto, apesar da parcela de estudantes com predominância de conceito A obter um *CCS score* de 52,04, a diferença em relação àqueles cuja predominância foi de conceito B não é expressiva (menos de 1 ponto de diferença). Por outro lado, ao tomarmos como referência a faixa de estudantes cuja maior

parte dos conceitos foi de C, o senso de comunidade baixa drasticamente, ficando, até mesmo, abaixo do nível intermediário. Apenas um caso (aluno) apontou ter predominância de conceitos D, não podendo, portanto, ser considerado. Porém, é válido observar que o *CCS score* desse participante é o mais baixo de todos.

Através do teste t de Student, a comparação das médias entre os itens do CCS entre os conceitos A e C resulta em uma diferença muito significativa em 10 questões, significativa em 6 questões, razoavelmente significativa em apenas 2 e não significativa também em apenas 2 questões.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve a finalidade de compreender o funcionamento das comunidades virtuais de aprendizagem formadas em torno dos cursos de especialização a distância organizados pelo Núcleo de Aprendizagem Virtual (NAVi) da Escola de Administração (EA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Buscou-se identificar, a partir da percepção dos próprios membros, de que forma a participação em comunidades virtuais influencia o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento, bem como medir o grau do “senso de comunidade” compartilhado pelos participantes.

O estudo de caso foi formado pelos dois cursos de especialização a distância oferecidos pelo NAVi, o Curso de Especialização em Gestão de Negócios Financeiros do Banco do Brasil (GNFBB) e o Curso de Especialização a Distância Administração Pública Eficaz (CEAPE).

A partir da realização de uma Survey envolvendo 133 participantes dos dois cursos, foi possível atender todos os objetivos propostos na presente pesquisa.

O primeiro objetivo específico da pesquisa foi o de medir o “senso de comunidade” nas turmas analisadas, buscando-se identificar, também o grau de conectividade e de aprendizagem, a partir da percepção dos próprios estudantes. Através da utilização do instrumento desenvolvido por Rovai (2002), denominado *Classroom Community Scale*, ou CCS, foi possível, além de identificar o grau do senso de comunidade das turmas, medir também os graus de conectividade e de aprendizagem, através de sub-escalas específicas construídas para esse fim. Constatou-se que os cursos de especialização a distância do NAVi possuem um escore total do CCS de 49,35, sendo que o valor máximo possível é de 80 pontos. Essa pontuação alcançada indica um bom senso de comunidade, com potencial para melhorar ainda mais. Através da divisão da escala CCS em duas sub-escalas, foi possível obter também o grau de conectividade e de aprendizagem, cujos índices alcançados foram de 24,01 e 25,33 pontos, respectivamente.

Comparando-se os resultados obtidos especificamente pelos dois cursos, constatou-se que o GNFB apresenta melhores índices que o CEAPE, o que resulta em um senso de comunidade mais forte entre os participantes. As explicações levantadas para explicar a diferença entre os dois cursos referem-se à metodologia adotada por cada um, além do número de alunos. Enquanto o GNFB conta com mais de 600 alunos, o CEAPE tem pouco mais de 15. Em relação à metodologia, o GNFB adota o modelo de ensino semi-presencial, realizando encontros presenciais periódicos nas praças-sede, enquanto que o CEAPE não adota essa prática. Suspeita-se, inicialmente, que o modelo de ensino semi-presencial contribua com a ampliação da sensação de conectividade, e a aproximar as pessoas, aumentando o senso de comunidade e, a partir daí, a participação individual, o entrosamento, o surgimento de lideranças, o papel dos grupos como grupos de referência, gerando, por fim, a conquista dos objetivos de aprendizagem. Entretanto, outros fatores não detectados podem ter influenciado o maior senso de comunidade entre os participantes do GNFB. Talvez a própria cultura organizacional do Banco do Brasil, por exemplo, elemento compartilhado entre todos os membros do grupo, possa ter servido como um fator de aproximação e de geração de segurança entre os participantes.

O segundo objetivo específico pretendia avaliar as percepções dos participantes em relação aos seus próprios objetivos e performance desempenhada durante o curso. A maior parte dos participantes, cerca de 60%, obteve maior predominância de conceitos B, enquanto que $\frac{1}{4}$ são aqueles que obtiveram mais conceitos A, e pouco mais de $\frac{1}{10}$ obteve mais conceitos C ou D. Isso significa que, de uma forma geral, o rendimento dos alunos é bom e isso se expressa também em sua opinião quanto à conquista dos próprios objetivos de aprendizagem, cuja média de 2,50 está compatível com o rendimento dos conceitos. A maioria dos alunos também se diz satisfeita quanto à qualidade e ao nível de sua participação, o que atesta um bom envolvimento dos alunos com a proposta dos cursos.

Observou-se, também, que os cursos contribuíram imensamente para que os participantes se sentissem mais abertos a ter e a considerar novas idéias. Enxerga-se esse resultado, também, como conseqüência do processo de interação permanente no ambiente virtual, o que vai de encontro à condição elementar de existência da chamada “inteligência coletiva”, proposta por Lévy (2003), que consiste no compartilhamento dos conhecimentos

individuais dos participantes de uma comunidade virtual, através de uma constante troca de saberes e experiências.

Atendendo ao terceiro objetivo específico da pesquisa, que visava analisar as relações formadas a partir das interações na comunidade virtual, observou-se que existe um ambiente propício para o florescimento de relações sociais e, oportunamente, de verdadeiras amizades. Há um bom entrosamento entre o grupo, e uma boa expectativa em relação a manter laços de amizade com colegas do curso, mesmo após o término do mesmo. Observou-se, entretanto, que esse sentimento em relação aos colegas não evoluiu a ponto de considerá-los como uma família. É válido ressaltar que, diante da suposição de realizar um curso sem a interação com outros colegas, a imensa maioria dos respondentes afirmou que tal experiência seria essencialmente monótona.

Propunha-se, como quarto e último objetivo específico da pesquisa, verificar o grau de confiança que os participantes têm em relação aos seus colegas. Segundo Teixeira Filho (2002), o ponto crítico para toda comunidade é a fase de construção da confiança, caracterizada pelo ceticismo dos participantes, seu isolamento e a demora nas respostas à demanda do grupo. Furuyama (1997 apud DAMIANI et al., 1999), inclusive, chegou a afirmar que o trabalho virtual em grupo sofre a restrição da ausência de confiança. Entretanto, verificou-se que um bom grau de confiança entre os participantes do grupo, onde mais de 70% afirmam confiar em seus colegas de turma. Essa confiança é reforçada pela sensação de poder contar com o apoio dos colegas. Pallof e Pratt (2002) colocam que, para que os participantes estejam conectados entre si, deve haver uma sensação de segurança e de confiança. Esse é um dos elementos fundamentais para o sucesso da aprendizagem on-line. O bom grau de confiança existente nos cursos do NAVi é um fator essencial para a concretização de seus objetivos de aprendizagem.

Enfim, tem-se os objetivos propostos como atingidos. Essa pesquisa encontra a sua maior contribuição estabelecendo as implicações das comunidades virtuais no processo de ensino e aprendizagem no contexto da educação a distância. No capítulo de análise e discussão dos resultados, várias ações foram sugeridas com o intuito de ampliar ainda mais o senso de comunidade no âmbito dos cursos oferecidos pelo Núcleo de Aprendizagem Virtual da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande

do Sul. Tomando-se novamente as lições de Pallof e Pratt (2004), se acreditarmos que o conhecimento não é transmitido, mas construído por todos em conjunto, chegaremos facilmente à conclusão de que, quanto maior a interatividade, quanto maior a atenção que se dá ao desenvolvimento de um sentido de comunidade, maiores serão os resultados em termos de aprendizagem em um curso a distância. “Quando o sentimento de comunidade é forte e a interação alta, os alunos e professores apreciam dar continuidade a seus debates on-line. (...) Incentivar um alto nível de interação é papel fundamental do professor. Na verdade, talvez seja a sua tarefa mais importante no ambiente de aprendizagem on-line” (PALLOF e PRATT, 2004, p. 141). Essa visão foi comprovada no presente estudo, contatando-se, de fato, que existe uma estreita relação entre o rendimento e o senso de comunidade: quanto maior o senso de comunidade, melhor deverá ser o rendimento dos alunos. A parcela de estudantes com predominância de conceitos A apresentou um senso de comunidade muito bom, avaliado em 52,04 pontos no *CCS Score*, enquanto que os que obtiveram C como a maior parte de seus conceitos apresentaram um senso de comunidade muito abaixo, obtendo apenas 35,88 pontos no *CCS Score*.

Logicamente, os resultados desse estudo não se limitam apenas ao contexto das comunidades virtuais de aprendizagem e sua relação com a EAD. A proposta aqui defendida estende-se para muito além de qualquer fronteira estabelecida para limitar o conhecimento a uma determinada área de estudo ou outra. Se, em um momento estamos falando da importância das comunidades virtuais no processo de aprendizagem e construção do conhecimento no campo da educação, no momento seguinte poderemos falar da importância dessas mesmas comunidades no ambiente organizacional, lembrando as previsões de Barksdale (1998) que afirmam que a organização do futuro funcionará como um conjunto dinâmico de comunidades inter-relacionadas, ao contrário de uma rígida série de hierarquias verticais, ainda presente na maioria das organizações atuais.

Sendo fiel ao princípio da conexão do rizoma de Deleuze e Guattari (2004), que reza que qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro (e deve sê-lo), as idéias apresentadas no presente estudo devem conectar-se a outras livremente, sem responder a ordens hierárquicas ou filiativas, afinal, o rizoma se comporta sempre de maneira imprevisível e indeterminada, erguendo-se contra o princípio da causalidade tão em voga na ciência moderna. Um rizoma pode ser quebrado em um lugar qualquer e

ressurgir em outro, retomando uma ou outra de suas linhas de segmentaridade, pelas quais é estratificado, territorializado e significado.

Por fim, para reforçar, ainda mais, a necessidade de atenção ao fenômeno das comunidades virtuais, deve-se atentar para a crescente tendência à virtualidade, algo que vem assumindo níveis significativos em todos os campos das relações humanas – na educação, no comércio, na política, na formação e fortalecimento de redes sociais, e outros.

O constante e impressionante crescimento de comunidades virtuais constitui para as organizações e instituições, em geral, um fenômeno novo, capaz de trazer um leque de possibilidades e oportunidades, assim como também um conjunto novo e imprevisto de preocupações, para as quais precisam estar atentas.

5.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

As principais limitações da presente pesquisa referem-se essencialmente à natureza exclusivamente quantitativa do estudo. Apesar do método escolhido permitir abraçar um número maior de pessoas e, inclusive, fazer generalizações em cima dos resultados, algumas nuances são particularmente difíceis de serem observadas, conforme as observações apontadas no capítulo anterior de análise e discussão dos resultados.

Para futuras investigações, recomenda-se a realização de uma fase qualitativa, cujo método seja o de observação-participante, pesquisa-ação ou, até mesmo, um laboratório experimental, com o objetivo de identificar detalhes não confirmados no presente estudo, como a existência do efeito Hawthorne em ambientes virtuais e a questão dos pressupostos básicos da teoria de Bion (1970), por exemplo.

O método escolhido também não possibilitou explorar o tema levantado na revisão de literatura referente à teoria das Inteligências Múltiplas (IM), de Howard

Gardner (2001). Trata-se de uma linha de pesquisa interessante que pode se desdobrar a partir do presente estudo. Estudos que contemplem a análise das IM a partir de ambientes virtuais de aprendizagem, e que visem o desenvolvimento de técnicas e abordagens direcionadas a cada tipo de inteligência, seriam muito relevantes. O autor desconhece iniciativas nesse sentido.

Recomenda-se, por fim, a aplicação do questionário utilizado na presente pesquisa para acompanhamento das experiências futuras do NAVi/EA/UFRGS - e também de outros centros de ensino. A comparação dos resultados permitirá o delineamento de novas ações que proporcionarão o avanço dessa modalidade de ensino no âmbito da Escola de Administração da UFRGS, bem como um avanço na fronteira do conhecimento acerca do tema.

REFERÊNCIAS

ALLIEZ, Éric. *Deleuze filosofia virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.

ANDRIOLI, Antonio Inácio. Filosofia a partir da Informática: um desafio para a universidade. *Revista Espaço Acadêmico*, Out. 2002, Ano II, n. 17.

BARKSDALE, James. L. “Tecnologias de comunicação em comunidades organizacionais dinâmicas”, in HESSELBEIN, Francês et al. *A Comunidade do Futuro: idéias para uma nova comunidade*. São Paulo: Futura, 1998.

BAUMANN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BAYMA, Fátima. Educação a distância e educação corporativa. In: BAYMA, Fátima. *Educação corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

BELLINI, Carlo Gabriel Porto. *Comunidades Mediadas pela Internet: uma pesquisa multimétodos para estruturação de base conceitual e projeto de web sites*. 2001. Dissertação de Mestrado do PPGA/EA/UFRGS, Porto Alegre. Disponível em <http://www.adm.ufrgs.br/teses_e_dissertacoes/> (10/2004).

BELLONI, Maria Luiza. Essay about distance education in Brazil. *Educação e Sociedade*, Apr. 2002, vol.23, n.78, p.117-142.

BION, W. R. *Experiências com grupos: os fundamentos da psicoterapia de grupos*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1970.

BOFF, Leonardo. Desafios humanísticos e éticos da educação a distância. In: BAYMA, Fátima. *Educação corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

BORGES, Diogo.; CABRAL, Cléber. *Rizoma: uma introdução aos Mil Platôs de Deleuze e Guattari*. Disponível em <<http://www.administradores.com.br>>. Acesso em 24/07/2005.

CANDOTTI, Clarissa Tarragô; HOPPEN, Norberto. Reunião Virtual e o uso de Groupware – uma nova possibilidade de realizar trabalho em grupo. In: *ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO*, 23, 1999, Foz de Iguaçu, PR. Anais ... Curitiba, ANPAD, 1999. 1 CD-ROM

CANO, Carlos Baldessarini et al. *A Organização Virtual no Espaço Cibernético*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999a.

_____. *Fim de milênio*. São Paulo: Paz e Terra, 1999b.

CERTO, Samuel S. *Administração Moderna*. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

CINTRA, Hermano José Marques. *Comunidades Virtuais: alguns conceitos e casos práticos*. In: TERRA, José Cláudio Cyrineu. *Gestão do Conhecimento e E-learning na Prática*. São Paulo: Negócio Editora, 2003.

COSTA, Jurandir Freire. *Psicanálise e contexto cultural: imaginário psicanalítico, grupos e psicoterapias*. Rio de Janeiro: Campus, 1989. 175 p.

DAMIANI, Wagner Bronze; ADORNO, Flávio José Rissato; ÂNGULO, Marcelo Junqueira. Times Virtuais de Trabalho via Internet. In: *ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO*, 23, 1999, Foz de Iguaçu, PR. Anais ..., ANPAD, 1999. 1 CD-ROM.

DELEUZE, Gilles. *Difference & Repetition..* New York: Columbia University Press, 1995.

_____. O atual e o virtual. In: ALLIEZ, Éric. *Deleuze filosofia virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *Bergsonismo*. São Paulo: Editora 34, 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2004.

DIDIER, Anzieu. *O grupo e o inconsciente: o imaginário grupal*. São Paulo: Caso do Psicólogo, 1990.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *O que é realidade*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

EMEDIATO, Wander. *A Fórmula do Texto: redação, argumentação e leitura*. São Paulo: Geração Editorial, 2004.

FLEURY, Maria Tereza Leme; SHINYASHIKY, Gilberto; STEVANATO, Luiz Arnaldo. Entre a Antropologia e a Psicanálise: dilemas metodológicos dos estudos sobre cultura organizacional. *Revista de Administração*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 23-37, Jan/Mar. 1997.

FURUYAMA, Francis. Confiança Ainda é Fundamental: As Corporações Virtuais Podem Substituir Relacionamentos Entre Pessoas de carne e Osso? *Revista Exame*, Abril, São Paulo, 26 mar. 1997, p. 72.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GARDNER, Howard. *Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas idéias e as dos outros*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

_____. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDSMITH, Marshall. *Comunicações globais e comunidades por escolha*. In: HESSELBEIN, Frances et al. *A Comunidade do Futuro: idéias para uma nova comunidade*. São Paulo: Futura, 1998.

HAIR, JR., Joseph F.; BARRY, B. MONEY, Arthur H. SAMOUEL, P. *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HALEN, Simone van der. *Terceirização no setor de rh: estudo de casos em empresas do setor metal mecânico*. 2000, 156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração. Porto Alegre, 2000. Disponível em http://volpi.ea.ufrgs.br/teses_e_dissertacoes/td/000383.pdf. Acesso em 28 nov. 2006.

HARVEY, Pierre-Léonard. *Ciberespaço e Comunática*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

JOIA, Luiz Antonio. “Geração de modelos teóricos a partir de estudos de casos múltiplos: da teoria à prática”, in VIEIRA, Marcelo Milano Falcão & ZOAUIN, Deborah Moraes (orgs.). *Pesquisa Qualitativa em Administração*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

KASTRUP, Virgínia. A rede: uma figura empírica da ontologia do presente. In: PARENTE, André. *Tramas da Rede*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

KIMBLE, Chris; LI, Feng; BARLOW, Alexis. *Effective virtual teams through communities of practice*. Disponível em: <<http://www.kmadvantage.com/docs/KM/Effective%20Virtual%20Teams%20Thru%20CoP.pdf>>. Acesso em: 18 Ago. 2005.

KING, Kathleen. Group Dynamics for the On-line Professor. In: *FIFTH AUSTRALIAN WORLD WIDE WEB CONFERENCE*, Southern Cross University. Australia, 1999. Anais ..., AusWeb, 1999. Disponível em: <<http://ausweb.scu.edu.au/aw99/papers/king/>>. Acesso em: 13 Ago. 2005.

KOLLOCK, P. *Design principles for on-line communities*. Disponível em: <<http://www.sccnet.ucla.edu/soc/faculty/kollock/papers/design.htm>>, 1998. Acesso em: 13 Ago. 2005.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Eva Maria. *Metodologia científica*. São Paulo:Atlas, 1991.

LAPASSADE, Georges. *Grupos, organizações e instituições*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1989.

LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. In: MARTINS, Francisco M.; SILVA, Juremir M. *Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura*. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003.

_____. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. *A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência*. São Paulo: Editora 34, 2001.

_____. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. A internet e a crise do sentido. In: PELLANDA, Nize Maria C.; PELLANDA, Eduardo C. *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

_____. O ciberespaço como um passo metaevolutivo. In: MARTINS, Francisco M.; SILVA, Juremir M. *A genealogia do virtual: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LIPNACK, J.; STAMPS, J. *Virtual Teams. Reaching across space, time, and organizations with technology*. John Wiley and Sons, New York, 1997.

MALHOTRA, Naresh K. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MAYO, Elton. *The social problems of an industrial civilization*. Andover, Massachusetts: The Andover Press, 1945.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

MORUS, Thomas. *A utopia*. Porto Alegre: L&PM, 1997.

MUSSO, Pierre. A filosofia da rede. In: PARENTE, André. *Tramas da Rede*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

NAKAYAMA, Marina Keiko; SILVEIRA, Ricardo Azambuja; PILLA, Bianca Smith. Treinamento Virtual: uma aplicação para o Ensino a Distância. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 24, 2000, Florianópolis, SC. Anais ..., ANPAD, 2000. 1 CD-ROM.

NAVI. *Apresentação do NAVi*. Disponível em < http://navi.ea.ufrgs.br/f_sobre.htm> Acesso em: 15 Out. 2006.

_____. *Apresentação do GNFBB*. Disponível em <<http://eavirtual.ea.ufrgs.br/bb/>> . Acesso em: 15 Out. 2006.

NOGUEIRA, Solange Maria do Nascimento. Educação a distância e a formação dos educadores. In: ALVES, Lynn.; NOVA, Cristiane. *Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade*. São Paulo: Futura, 2003.

NUNAMAKER, J. F. et al. Lessons from a dozen years of group support systems research: a discussion of lab and field findings. *Journal of Management Information System*. Winter 1997, v. 13, n. 3, p. 163-207.

PÀGES, Max. *A vida afetiva dos grupos: esboço de uma teoria da relação humana*. Petrópolis: Vozes, 1976. 488 p.

_____. *Le travail amoureux – éloge de l'incertitude*. Paris: Dunod, 1991.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEÇANHA, Dóris Lieth. *Cultura Organizacional – o desvelar de padrões inconscientes. Revista de Administração*, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 84-91, Out./Dez. 1997.

PEREIRA, Anna Maris. *Introdução à Administração*. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

PINCHOT, Gifford. “Desenvolvendo a comunidade no local de trabalho”, in HESSELBEIN, Francês et al. *A Comunidade do Futuro: idéias para uma nova comunidade*. São Paulo: Futura, 1998.

PRATTEIN. *Democratização do acesso ao ensino superior: uma questão relevante para a sociedade brasileira*. Disponível em <<http://www.prattein.com.br/prattein/texto.asp?id=69>> . Acesso em: 12 Ago. 2006.

RAJCHMAN, John. *The Deleuze connections*. Cambridge: The MIT Press, 2000.

REALI, Raquel Winter. *Diagnóstico das Práticas de Responsabilidade Social em Escolas do Vale do Taquari*. 2005, 177 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração. Porto Alegre, 2005. Disponível em http://volpi.ea.ufrgs.br/teses_e_dissertacoes/td/007114.pdf. Acesso em 25 out. 2006.

RHEINGOLD, Howard. “Comunidades Virtuais”, in HESSELBEIN, Francês et al. *A Comunidade do Futuro: idéias para uma nova comunidade*. São Paulo: Futura, 1998.

_____. *The virtual community: homesteading on the eletronic frontier (revised edition)*. Cambridge, Massachusetts; London, England: The MIT Press, 2000.

_____. *The Virtual Community*. [S.l.], 1998. Online em <<http://www.rheingold.com/vc/book/>>. (10/2004).

ROBBINS, Stephen P. *Fundamentos do Comportamento Organizacional*. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

_____. *Comportamento Organizacional*. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

ROBBINS, Stephen P. & DECENZO, David A. *Fundamentos da Administração: conceitos essenciais e aplicações*. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. *Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas, 1999.

ROVAI, Alfred P. Development of na instrument to measure classroom community. *The Internet and Higher Education*. n. 5, 2002. p. 197-211.

ROVAI, Alfred. P; JORDAN, Hope P. Blended Learning and Sense of Community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 5, n. 2, 2004.

SAIDON, Osvaldo et al. *Práticas Grupais*. Rio de Janeiro: Campus, 1983. Disponível em:

<<http://www.continents.com/Art41.htm>>. Acesso em: 18 Ago. 2002.

SCHLEMMER, Eliane. Metodologias para educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In: BARBOSA, Rommel M. *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHNEIDER, Ana Cláudia; OLIVEIRA, Bianca; ARAÚJO, Melissa. Análise do filme doze homens e uma sentença. Texto produzido para a graduação em Psicologia, disciplina de Processos Grupais II. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Centro de Ciências da Saúde - Centro 2. Disponível em: <http://www.geocities.com/instituente/ana_bianca_melissa.htm>. Acesso em: 2 Nov. 2003.

SCHWARTZ, Alicia. *Virtual groups with natural members*. Spring, 2000. Disponível em: <<http://fargo.itp.tsoa.nyu.edu/~as919/idtech/paper/virtualgroup.html>>. Acesso em: 13 Ago. 2002.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat; BISSANI, Márcia. A internet como canal de comunicação científica. *Revista Informação & Sociedade: Estudos*, vol. 12, n. 1, 2002.

SILVA, Michéle Tancman Cândido da. *A dimensão do ciberespaço sob o prisma da Cidade Digital de Niterói*. Disponível em: <<http://www.tamandare.g12.br/ciber>>. Acesso em: 18 Ago. 2005.

SOLOMON, Michael R. *O Comportamento do Consumidor: comprando, possuindo e sendo*. Porto Alegre: Bookman, 2002.

SPECTOR, Nelson. *Manual para a redação de teses, dissertações e projetos de pesquisa*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1997.

STONER, James A. F. & FREEMAN, R. Edward. *Administração*. Rio de Janeiro: Prentice Hall, 1990.

TAJRA, Sanmya Feitosa. *Comunidades Virtuais: um fenômeno na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Editora Érica, 2002.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). *Sociedade da Informação no Brasil – Livro Verde*. Ministério da Ciência e da Tecnologia, Set. 2000.

TEIXEIRA FILHO, Jayme. *Comunidades Virtuais: como as comunidades de prática na Internet estão mudando os negócios*. Rio de Janeiro: Senac, 2002.

TELECO. *Qual o tamanho da Internet no Brasil?* Disponível em <<http://www.teleco.com.br/comentario/com135.asp>>. Acesso em: 12 Ago. 2006

TERRA, José Cláudio Cyrineu & GORDON, Cindy. *Portais Corporativos: a revolução na Gestão do Conhecimento*. São Paulo: Negócio Editora, 2002.

_____. *Comunidades de Prática: conceitos, resultados e métodos de gestão*. Online em <<http://www.terraforum.com.br>>. (10/2004)

TURBAN, Efraim & KING, David. *Comércio Eletrônico: estratégia e gestão*. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

TUOMISTO, Antti. *Autonomy of Group Work: the realm of work groups and information systems*. 1999. 85 f. Dissertação (Academic Dissertation for the Degree of Licentiate of Philosophy) – Turku Centre for Computer Science, University of Turku, Finland, 1999.

VERGARA, Sylvia C.; VIEIRA, Marcelo M. F. Sobre a dimensão tempo-espaço na análise organizacional. *Revista de Administração Contemporânea*. v.9, n.2, 2005.

VIEIRA, Leandro M. M.; KLERING, Luis R.; DIAS, Gisele B. Virtual Communities: an organizational view. In: *Business Association of Latin American Studies Annual Conference 2006 – BALAS*. Lima: 2006.

VIEIRA, Leandro M. M.. Liderança em comunidades virtuais: o novo patamar do líder. *Revista Brasileira de Administração*. ano XV, n.49, 2005.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão & ZOAUIN, Deborah Moraes (orgs.). *Pesquisa Qualitativa em Administração*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

WHEATLEY, Margaret J. & KELLNER-ROGERS, Myron. “O Paradoxo e a Promessa de Comunidade”, in HESSELBEIN, Frances et al. *A Comunidade do Futuro: idéias para uma nova comunidade*. São Paulo: Futura, 1998.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO 1

E-mail enviado aos alunos solicitando participação na pesquisa

Prezado aluno,

Estamos realizando uma pesquisa para uma dissertação de mestrado, que tem por objetivo identificar práticas mais comuns ocorrentes em nossos cursos de pós-graduação a distância.

A sua participação é importante, tanto para atender demanda acadêmica (desenvolvimento de uma dissertação de mestrado), quanto para enriquecer cada vez mais a qualidade de nossos cursos e a experiência dos participantes.

Por favor, leia cada afirmação atentamente e selecione a da alternativa que melhor representa sua opinião, ou responda a questão no campo indicado quando apropriado.

Ressalta-se que este questionário leva poucos minutos para ser preenchido, e não existem alternativas "certas" ou "erradas".

Tratando-se de pesquisa científica, obviamente fica assegurado o compromisso ético de manter sigilo em relação a respostas individuais.

Para abrir o questionário, clique em

<http://143.54.105.220:3610/Immvieira/comunidadesvirtuais/questionario.htm>

(caso o link não esteja ativo, copie e cole o endereço acima em seu navegador de Internet)

Por favor, responda a todos os itens. Desde já agradecemos.

Leandro Vieira

PPGA/EA/UFRGS

ANEXO 2

Avaliação do Curso de Pós-Graduação a Distância

Leia cada afirmação atentamente e selecione a da alternativa que melhor representa sua opinião, ou responda a questão no campo indicado quando apropriado. Este questionário leva poucos minutos para ser preenchido, bem como não existem alternativas "certas" e "erradas". Por favor, responda a todos os itens. Desde já agradecemos.

I - Dados Sociais Demográficos

1.Sexo

1. Masculino

2. Feminino

2.Qual a sua idade?

1. Menos de 24

2. 25 a 34

3. 35 a 44

4. 45 a 54

5. 55 anos ou mais

3.Você faz parte de qual turma?

1. CEAPE

2. BB-Blumenau

- 3. BB-Campo Mourão
- 4. BB-Cascavel
- 5. BB-Caxias do Sul
- 6. BB-Chapecó
- 7. BB-Criciúma
- 8. BB-Curitiba
- 9. BB-Florianópolis
- 10. BB-Londrina
- 11. BB-Passo Fundo
- 12. BB-Pato Branco
- 13. BB-Pelotas
- 14. BB-Porto Alegre
- 15. BB-Santa Maria
- 16. BB-Santa Rosa

4.Em que cidade você mora?

5.Qual o seu cargo/função na instituição onde trabalha?

6.Qual a sua graduação?

7.A minha graduação forneceu uma boa base para compreender o conteúdo abordado em minha pós-graduação a distância.

- 1. Concordo plenamente
- 2. Concordo

3. Não concordo nem discordo

4. Discordo

5. Discordo plenamente

II - Avaliação das práticas mais comuns nas disciplinas do curso

8.Tendo em vista as interações nos fóruns e chats do curso, como você avalia o entrosamento entre os membros do grupo?

1. Péssimo

2. Ruim

3. Médio

4. Bom

5. Excelente

9.Percebo que neste curso os alunos se preocupam uns com os outros.

1. Concordo plenamente

2. Concordo

3. Não concordo nem discordo

4. Discordo

5. Discordo plenamente

10.Eu me sinto encorajado a fazer perguntas.

1. Concordo plenamente

2. Concordo

3. Não concordo nem discordo

4. Discordo

5. Discordo plenamente

11. Eu me sinto 'conectado' aos outros neste curso.

1. Concordo plenamente

2. Concordo

3. Não concordo nem discordo

4. Discordo

5. Discordo plenamente

12. Ocorrem dificuldades em obter ajuda dos colegas, quando se tem uma dúvida ou pergunta.

1. Concordo plenamente

2. Concordo

3. Não concordo nem discordo

4. Discordo

5. Discordo plenamente

13. Eu não sinto (nesse curso) um espírito de comunidade.

1. Concordo plenamente

2. Concordo

3. Não concordo nem discordo

4. Discordo

5. Discordo plenamente

14.Recebo feedbacks oportunos de colegas do curso, quando solicito.

1. Concordo plenamente

2. Concordo

3. Não concordo nem discordo

4. Discordo

5. Discordo plenamente

15.Sinto que minha turma neste curso se parece com uma família.

1. Concordo plenamente

2. Concordo

3. Não concordo nem discordo

4. Discordo

5. Discordo plenamente

16.Sinto-me incomodado ao expor lacunas (deficiências) na minha compreensão.

1. Concordo plenamente

2. Concordo

3. Não concordo nem discordo

4. Discordo

5. Discordo plenamente

17.Sinto-me isolado neste curso.

1. Concordo plenamente

- 2. Concordo
- 3. Não concordo nem discordo
- 4. Discordo
- 5. Discordo plenamente

18. Na minha turma, reluto em falar abertamente.

- 1. Concordo plenamente
- 2. Concordo
- 3. Não concordo nem discordo
- 4. Discordo
- 5. Discordo plenamente

19. Confio nos colegas de turma deste curso.

- 1. Concordo plenamente
- 2. Concordo
- 3. Não concordo nem discordo
- 4. Discordo
- 5. Discordo plenamente

20. Eu sinto que este curso resulta apenas em uma aprendizagem simples, modesta.

- 1. Concordo plenamente
- 2. Concordo
- 3. Não concordo nem discordo
- 4. Discordo

5. Discordo plenamente

21.Tenho a sensação de estar sendo vigiado em minhas participações nos fóruns, chats e outras ferramentas de interação do curso.

1. Concordo plenamente

2. Concordo

3. Não concordo nem discordo

4. Discordo

5. Discordo plenamente

22.Sinto que posso contar com os colegas, nesse curso.

1. Concordo plenamente

2. Concordo

3. Não concordo nem discordo

4. Discordo

5. Discordo plenamente

23.Percebo que os colegas da turma não me ajudam a aprender.

1. Concordo plenamente

2. Concordo

3. Não concordo nem discordo

4. Discordo

5. Discordo plenamente

24.Noto que os professores-tutores se preocupam com o grupo.

- 1. Concordo plenamente
- 2. Concordo
- 3. Não concordo nem discordo
- 4. Discordo
- 5. Discordo plenamente

25.Os colegas de turma dependem bastante dos meus auxílios e feedbacks.

- 1. Concordo plenamente
- 2. Concordo
- 3. Não concordo nem discordo
- 4. Discordo
- 5. Discordo plenamente

26.O curso oferece amplas oportunidades de aprender.

- 1. Concordo plenamente
- 2. Concordo
- 3. Não concordo nem discordo
- 4. Discordo
- 5. Discordo plenamente

27.Tenho inseguranças em relação aos colegas do curso.

- 1. Concordo plenamente
- 2. Concordo
- 3. Não concordo nem discordo

4. Discordo

5. Discordo plenamente

28. Nas interações nos fóruns e chats, consigo identificar a figura de um ou mais líderes.

1. Concordo plenamente

2. Concordo

3. Não concordo nem discordo

4. Discordo

5. Discordo plenamente

29. O convívio virtual com os colegas me estimula a estudar e dedicar-me ao curso.

1. Concordo plenamente

2. Concordo

3. Não concordo nem discordo

4. Discordo

5. Discordo plenamente

30. Sinto que as minhas necessidades educativas não estão sendo notadas.

1. Concordo plenamente

2. Concordo

3. Não concordo nem discordo

4. Discordo

5. Discordo plenamente

31. Posso confiar no apoio dos colegas de turma.

- 1. Concordo plenamente
- 2. Concordo
- 3. Não concordo nem discordo
- 4. Discordo
- 5. Discordo plenamente

32. Os debates e interações nos fóruns e chats do curso são essencialmente formais e racionais (sem informalidades e demonstração de emoções e sentimentos).

- 1. Concordo plenamente
- 2. Concordo
- 3. Não concordo nem discordo
- 4. Discordo
- 5. Discordo plenamente

33. O curso seria monótono sem a interação com os colegas.

- 1. Concordo plenamente
- 2. Concordo
- 3. Não concordo nem discordo
- 4. Discordo
- 5. Discordo plenamente

34. Sinto que este curso não estimula o desejo de aprender.

- 1. Concordo plenamente

- 2. Concordo
- 3. Não concordo nem discordo
- 4. Discordo
- 5. Discordo plenamente

35. Mantereí laços de amizade com colega(s) do curso após o término do mesmo.

- 1. Concordo plenamente
- 2. Concordo
- 3. Não concordo nem discordo
- 4. Discordo
- 5. Discordo plenamente

III - Auto-Avaliação

36. Quanto ao meu rendimento, a maior parte de meus conceitos foi de:

- 1. A
- 2. B
- 3. C
- 4. D

37. Alcancei meus objetivos de aprendizagem nesse curso.

- 1. Concordo plenamente
- 2. Concordo
- 3. Não concordo nem discordo

4. Discordo

5. Discordo plenamente

38.Em relação ao nível e à qualidade de minha participação durante o curso, eu me sinto:

1. Muito satisfeito

2. Satisfeito

3. Indiferente

4. Insatisfeito

5. Muito insatisfeito

39.Após o curso, sinto-me mais aberto a ter e a considerar novas idéias.

1. Concordo plenamente

2. Concordo

3. Não concordo nem discordo

4. Discordo

5. Discordo plenamente

40.Um curso a distância é mais difícil que um curso presencial.

1. Concordo plenamente

2. Concordo

3. Não concordo nem discordo

4. Discordo

5. Discordo plenamente