

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RUTE VERA MARIA FAVERO

**A CULTURA DOS USOS DAS REDES NA ACADEMIA:
UM OLHAR DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS,
BRASILEIROS E ITALIANOS,
SOBRE O USO DAS MÍDIAS SOCIAIS NA DOCÊNCIA**

**Porto Alegre
2016**

RUTE VERA MARIA FAVERO

**A cultura dos usos das redes na academia:
um olhar de professores universitários, brasileiros e italianos,
sobre o uso das Mídias Sociais na docência**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Margarete Axt

Porto Alegre

2016

CIP - Catalogação na Publicação

Favero, Rute Vera Maria

A cultura dos usos das redes na academia: um olhar de professores universitários, brasileiros e italianos, sobre o uso das mídias sociais na docência / Rute Vera Maria Favero. -- 2016.
210 f.

Orientador: Margarete Axt.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Mídias Sociais. 2. Redes Sociais. 3. SNS. 4. Educação. 5. Ensino Superior. I. Axt, Margarete, orient. II. Título.

RUTE VERA MARIA FAVERO

**A cultura dos usos das redes na academia:
um olhar de professores universitários, brasileiros e italianos,
sobre o uso das Mídias Sociais na docência**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Prof^a. Dr^a. Margarete Axt – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Rosane Aragón – UFRGS

Prof^a. Dr^a. Cintia Inês Boll – UFRGS

Prof. Dr. Mario Pireddu – Università degli Studi Roma Tre

**“Se enxerguei mais longe foi porque me
apoei em ombros de gigantes.”**

Isaac Newton

Os gigantes:
Sérgio e Karenina
filhos

Oly e Rosalina
pais

Guga
o fiel companheiro – in memoriam

Dedico esta tese, também, aos nonos
João Antônio Favero e Maria Bolezina Remus,
pois tenho certeza que estão em festa
ao presenciarem a grande conquista de sua neta.
– in memoriam

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos deste tipo lembram-me construção, que só fica pronta, imponente, porque foi erguida tijolo a tijolo; todos a compõe, inclusive as menores pedrinhas, os materiais mais escondidos.

E é assim que me sinto, agora. Uma construção! Inacabada... sempre inacabada.

Em minhas lembranças, olho para cada um que ajudou a erguer o que hoje me compõe e só penso em **#gratidão**.

À minha orientadora, Margarete Axt, vai meu primeiro agradecimento. Breve convivência, rica aprendizagem. Enunciados, escuta, fala, produção de sentidos que lançaram luz sobre a minha escrita. A relação dialógica. E eis que conheço Bakhtin! Cara professora, meu eterno agradecimento! Que nossos caminhos continuem se construindo nesta trama que mal iniciou.

Além-mar! Ah, além-mar... Mario Pireddu, meu caro orientador italiano, *mancono le parole a questo punto* – faltam palavras neste momento. Prof. Mario, agradeço-te imensamente a oportunidade de estar contigo, de aprender com todos e na vivência com as pessoas que este doutorado sanduíche me propiciou. O Facebook terá sempre um significado especial, pois foi lá que nos conhecemos. Evviva le rete! Grazie mille!

E têm dois gigantes, dois seres especiais em minha vida: Sergio e Karenina, meus filhos. Apoiadores incondicionais. Meus amados filhos, obrigada! Acreditaram nas minhas crenças. Vocês ladrilham com brilhantes os caminhos por onde passo. **#amoamoamo**

Elisabete Santana, bastaria dizer **#amotu**, mas preciso agradecer por teres amanhecido comigo. Quilômetros distante, mas não arredou pé enquanto eu precisei. O ouvido atento, a leitura apurada. São momentos como estes que mostram quem aparece, mesmo tendo somente “sal puro para comer”. **#gratidão**

Nestas horas derradeiras, sempre surgem necessidades prementes. O *abstract*? Levará dias! Tenho horas... E eis que surge Elisa, por quem, *de ler* rapidamente, dias fizeram-se minutos e...Eis o *abstract*! Meu agradecimento especial ao propício adminículo, Elisa Deler.

Rosinha, Rosinha, minha amiga que sempre acreditou em mim, inclusive quando o coração ficava nas mãos. “Vais conseguir!”. Muitas vezes ouvi isso. Querida Rosa Vicari, agradecimentos mil!

Cara Prof^a. Maria Luiz Becker, quão profícuas foram tuas caronas. Palavras que desvendaram mistérios inobserváveis por mim. Quanto aprendi. Muito obrigada!

Prof. Alex Niche Teixeira, muito obrigada pelas aulas, pelas explicações e por disponibilizar a versão 10 do NVivo! Sem este recurso teria sido bem mais difícil conseguir alcançar os resultados necessários.

Claudinha, mãe do Tutu, minha amiga e colega que me *abraçou* em um momento de #durogolpe. Meu agradecimento especial à ajuda e a todas as dicas dadas, Claudia Paz. Ainda espocaremos aquele espumante ao pôr do sol, em meio ao Guaíba...

Sorelle mie... Elaine, Rejane, Ivane e Fernanda, o apoio, a força, o incentivo, o carinho e porque acreditaram, muito obrigada!

Papai e mamãe, la vostra italianeta è dottoressa!! Estas palavras foram um dos maiores incentivos que recebi, durante o ano que fiquei longe do calor de vocês. Junto a vocês, nenhum caminho é árduo demais. Eterno agradecimento.

Estendo meu agradecimento, também ao quarteto Cecilia, Cida, Gilberto e Maria. O apoio institucional de vocês possibilitou ultrapassar todas as barreiras. Obrigada, Cecília Castellan, Gilberto Icle, Maria Aparecida Bergamaschi e Maria Stephanou!

Ai miei amici italiani e italo-brasiliani, la mia affettuosa gratitudine, ai dolci ricordi che porto nel mio petto. Sono tanti...(tanti ricordi e tanti amici): Roberto, Andrea, Virginia, Paola, Agnese, Caterina, (S)Marta, Antonella(s), Serena, Francesca, Salomé, Marina, Paula, Luana, Viviane, ...

Quero agradecer aos funcionários – docentes e técnicos – que com seu trabalho, dedicação e esmero mantêm de pé esta estrutura chamada UFRGS, a universidade que me acolheu.

Meu agradecimento especial é direcionado aos 183 professores universitários brasileiros e italianos que, gentilmente, concederam-me as entrevistas necessárias para a realização desta pesquisa. Foram horas profícuas e prazerosas; horas de fecunda enunciação dialógica.

São tantos os tijolos...

Enfim, agradeço a todos que me ajudaram nesta caminhada, erigindo esta construção ...sempre em construção. #SempreAvanti

Ao concluir, quero agradecer ao Programa Doutorado Sanduiche no Exterior (PDSE), da CAPES, um programa de governo que propiciou a muitos estudantes e cientistas brasileiros a se qualificarem e trazerem de volta, ao Brasil, um conhecimento tão necessário ao nosso País. Que programas como este jamais acabem!

Há pelo menos dois tipos de jogos. Um pode ser chamado de finito, o outro de infinito. Um jogo finito é jogado com o propósito de se ganhar, mas joga-se um jogo infinito com o propósito de continuar o jogo. [...] Um jogador finito é adestrado não só para antecipar cada possibilidade futura, mas para controlar o futuro, para impedir que esse altere o passado. O jogador infinito joga esperando ser surpreendido. Se não há mais surpresas, todo o jogo acaba. A surpresa causa o fim do jogo finito e, ao contrário, é a razão pela qual o jogo infinito continua. Considerando que os jogadores finitos são adestrados a impedir que o futuro altere o passado, devem esconder seus lances. Mas como o jogador infinito está apto a ser surpreendido pelo futuro, joga em completa abertura. Abertura, aqui, não significa candura, mas sim vulnerabilidade (fragilidade). Não se trata de expor a sua identidade imutável, de expor o verdadeiro self, mas sim de expor-se a um crescimento contínuo, de expor o self dinâmico que ainda não é self. O jogador infinito não se limita a comprazer-se com a surpresa, mas sim espera ser transformado. Estar preparado contra a surpresa significa ser adestrado. Estar preparado para a surpresa significa ser educado.

James Carse

RESUMO

Este estudo, oriundo do PPGEDU/UFRGS, na Linha de Pesquisa Arte, Linguagem e Currículo, aborda a pesquisa realizada com professores, de áreas distintas, de duas universidades públicas e duas privadas em cada país – Brasil e Itália – para responderem a uma entrevista semiestruturada, a fim de identificar como os professores de cursos de nível superior consideram o uso pedagógico das mídias sociais na docência. A motivação surgiu a partir de questionamentos como: neste mundo, no qual as mídias sociais fazem parte do cotidiano da grande maioria das pessoas, onde a Educação se insere? Redes sociais e Educação poderão conviver e apoiarem-se mutuamente? As abordagens metodológicas utilizadas foram a qualitativa e a quantitativa, empregando-se a pesquisa do tipo exploratória. Para inferir os dados produzidos, a análise considerou tanto o conteúdo, quanto o enunciado. Para tanto, foram aplicadas a Análise de Enunciado na perspectiva dialógica, utilizando-se uma concepção bakhtiniana e freireana, e a Análise de Conteúdo, que ofereceu elementos para subsidiar a pesquisa quantitativa, instrumentada pelo software NVivo. Com esta pesquisa, propomos uma reflexão sobre as possibilidades de usos dos recursos oferecidos nas mídias sociais, afirmados e explanados pelos próprios professores, seja com aqueles que delas fazem uso, seja com aqueles que não as utilizam em seu cotidiano docente. Mediante perguntas específicas, buscamos conhecer um pouco mais sobre quem é este professor frente às tecnologias questionadas. O percentual médio de professores que faz um uso efetivo das mídias sociais na Educação, nas universidades italianas, foi de 13%. Já na universidade pública brasileira, este percentual sobe para 42%. Os professores entrevistados da universidade privada brasileira não fazem uso das Social Networking Sites (SNS) na docência. Das entrevistas analisadas, 81% dos professores dizem considerar importante o uso das SNS no Ensino/Aprendizagem, e 68% acreditam que seja possível construir comunidades de aprendizagem nos ambientes oferecidos pelas mídias sociais. Assim, as entrevistas mostraram que este é um movimento sem volta e que é estabelecendo relações dialógicas com os estudantes, é se permitindo experimentar, é buscando alternativas diversas, e é da práxis dos professores pesquisados que vem a apropriação das mídias sociais em seu fazer docente. Diante de tudo isso, pode-se concluir que é fundamental que o uso das redes sociais no meio acadêmico seja estimulado pelas universidades, uma vez que seu uso tem contribuído para uma maior qualidade do processo de ensino/aprendizagem; afinal a presença das redes sociais na Educação está incontestável.

Palavras-chave: Mídias Sociais. Redes Sociais. SNS. Educação. Ensino Superior.

ABSTRACT

This study, derived from PPGEDU/UFRGS, in the search line of Educational Psychology, Educational Systems/Learning and Education in Health, approaches a research conducted with teachers, from different areas, from two public and two private universities in each country – Brazil and Italy – in order to them to answer to a semi structured interview, so that the considerations of Higher Education teachers about the pedagogical use of social media in teaching could be identified. The motivation came from questions like: in this world where social networks are part of the daily lives of most people, where is education included? Can social network and education coexist and support each other? The methodological approaches used were qualitative and quantitative, with a basis in the research of the exploratory type. To infer the produced data, the analysis considered both the content and the statement. Therefore, Statement Analysis in the dialogical perspective, considering Bakhtin and Freire's conceptions, and Content Analysis, that offered elements to support the quantitative research, instrumented by NVivo software, were applied. With this research, it's proposed a reflection on the use of possibilities of the resources available in social media, affirmed and explained by teachers themselves, either with those who make use of them or those who do not use them in their teaching routine. After analyzing the data produced It was detected that 81% said they realize the importance of using some social media in their teaching routine. Through specific questions, there is the attempt to know a little more about who is this teacher facing the approached technologies. The average percentage of teachers which effectively use social media in education, in Italian universities, was 13%. In the Brazilian public university, this percentage rises to 42%. The interviewed teachers from the Brazilian Private University do not use Social Networking Site (SNS) in teaching. From the analyzed interviews, we conclude that 81% of teachers say it is important to consider the use of the SNS in Teaching / Learning, and 68% believe it's possible to build learning communities in the environment offered by social media. So , the interviews shown that this is an impossible to turn back movement, and that it is establishing dialogical relations with students, and allowing yourself to experience, from seeking several alternatives, and from the praxis of the surveyed teachers comes the appropriation of social media in the teaching practice. As a result, we can conclude that it's fundamental that the use of social networks in the academic environment be stimulated by universities, since its use has contributed to a higher quality of the process of Teaching/Learning; after all the presence of social networks in contemporary education is incontestable

Key-words: Social Media. Social Networks. SNS. Education. Higher Education.

Sumário

APRESENTAÇÃO: O CAMINHO ATÉ O TEMA	8
1. INTRODUÇÃO	10
2. OS MEANDROS DA EDUCAÇÃO.....	20
2.1. O QUE É EDUCAÇÃO?	21
2.2. MODALIDADES DE EDUCAÇÃO	28
2.3. OUTRO FAZER: EDUCAÇÃO PLURIDIMENSIONAL	34
2.4. OS NÚMEROS DA EDUCAÇÃO	36
2.5. À EDUCAÇÃO IMBRICA-SE A TECNOLOGIA.....	47
3. NAVEGAR É PRECISO: SURGE A WEB, A GRANDE TEIA.....	56
3.1. CIBERESPAÇO: O MUNDO VIRTUAL	67
3.2. A GALÁXIA DAS REDES SOCIAIS: OS NÓS DA TEIA DE UM MUNDO PEQUENO	72
3.3. INTERAJO, LOGO EXISTO.....	91
4. O DIÁLOGO “DO HOMEM COM O HOMEM”: A METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS HUMANAS.....	102
4.1. ARCABOUÇO METODOLÓGICO	109
4.2. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS	114
4.3. A ESCUTA NAS ENTREVIZES DAS ENTREVISTAS: A ANÁLISE DOS DADOS	146
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
REFERÊNCIAS	188

LISTA DE SIGLAS

#pb-BRA - Universidade pública brasileira

#pb-ITA - Universidade pública italiana

#pr-BRA - Universidade privada brasileira

#pr-ITA - Universidade privada italiana

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância

AbraEAD – Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância

ANS – Anagrafe Nazionale Studenti

App – Application para dispositivos móveis

AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DAU – Usuários Ativos Diários

E/A – Ensino/Aprendizagem

EAD – Educação a Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ESUD - Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância

EUA – Estados Unidos da América

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBM – International Business Machines

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ITU – International Telecommunication Union

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LUISS - Libera Università Internazionale degli Studi Sociali Guido Carli

MEC – Ministério da Educação

MIT – Instituto de Tecnologia de Massachusetts

MIUR – Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca

MOOC – Massive Open Online Course

Muds – Multi-user dungeon

ONU – Organização das Nações Unidas

NIC.br – Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR

PC – Personal Computer

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional da Educação

PUC – Pontifícia Universidade Católica

Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

ROMA TRE – Università degli Studi Roma Tre

ROD – Regime de Observação de Desempenho

RT – Retuitar / Retuíte

SNS – Social Networking Site

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura

Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UPF – Universidade de Passo Fundo

URL – Uniform Resource Locator

WWW – World Wide Web

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1: Totais de matrículas, novos ingressos e concluintes, de 2003 a 2013, na graduação, no Brasil</i>	<i>37</i>
<i>Tabela 2: Cenário das matrículas em cursos de nível superior, até 2020, no Brasil.....</i>	<i>42</i>
<i>Tabela 3: Matrículas, inscritos e concluintes dos cursos universitários, na Itália. Fonte: MIUR.....</i>	<i>45</i>
<i>Tabela 4: Redes Sociais mais acessadas em julho 2014. Fonte: Hitwise- Serasa Experian.....</i>	<i>78</i>
<i>Tabela 5: Participação dos visitantes nas redes sociais, por faixa etária, no Brasil, em 2014. Fonte: Hitwise- Serasa Experian</i>	<i>78</i>
<i>Tabela 6: Resumo dos dados das universidades pesquisadas</i>	<i>117</i>
<i>Tabela 7: Distribuição de como foi realizada a entrevista, por universidade: Skype ou presencial.....</i>	<i>132</i>
<i>Tabela 8: Número de professores por universidade: transcrições</i>	<i>133</i>
<i>Tabela 9: Codificação usada para identificar os professores entrevistados e as respectivas universidades.....</i>	<i>141</i>
<i>Tabela 10: Categorias, descritores e subdescritores utilizados na Análise de Conteúdo e na Análise de Enunciado</i>	<i>143</i>
<i>Tabela 11: Dados gerais dos professores, por universidade</i>	<i>145</i>
<i>Tabela 12: Resumo de dados relativos às SNS e à experiência em EAD, por universidade,</i>	<i>145</i>
<i>Tabela 13: Formas de comunicação mantidas entre professor e alunos.</i>	<i>162</i>
<i>Tabela 14: Evolução populacional: na Internet e no Mundo (com estimativa para 2016).....</i>	<i>201</i>

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Matrículas, novos ingressos e concluintes, em 2013, na graduação – Brasil, em mil alunos.....	37
Gráfico 2: Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino – 2013 – Brasil.....	38
Gráfico 3: Distribuição do número de matrículas de graduação por modalidade de ensino, segundo o grau acadêmico – Brasil – 2013	39
Gráfico 4: Número de matrículas e de concluintes em cursos de graduação presencial, em mil alunos – Brasil 2003/2013.....	40
Gráfico 5: Número de matrículas e de concluintes em cursos de graduação a distância, em mil alunos – Brasil 2003/2013.....	41
Gráfico 6: Pessoas entre 30-34 anos que possuíam um curso de graduação (2004-2015).....	46
Gráfico 7: Jovens entre 15-29 anos que não trabalhavam, nem estudavam	46
Gráfico 8: Evolução do número de cursos de graduação, no período de 2003 a 2013, no Brasil.	52
Gráfico 9: Evolução das matrículas, dos ingressos e dos que concluíram cursos EAD, no período de 2003 a 2013, no Brasil.	53
Gráfico 10: Crescimento da Internet no Brasil e no mundo - 2000 a 2014 (%).	59
Gráfico 11: Média de horas por visita/mês (engajamento), em alguns países da América Latina - Fev/2014	61
Gráfico 12: Número – em milhões - de internautas por país, em 2014.....	62
Gráfico 13: Crescimento da Internet no Brasil e no mundo - 2000 a 2014 (%).	63
Gráfico 14: Percentual sobre o total de usuários de Internet, por dispositivo utilizado para acesso individual. ...	64
Gráfico 15: Percentual de domicílios, por tipo de equipamento utilizado para acessar a Internet, segundo as Grandes Regiões - 2014.	65
Gráfico 16: Número de representantes diários nas redes sociais.	77
Gráfico 17: Distribuição de tempo em redes sociais, no Brasil, em 2014.	79
Gráfico 18: Número de usuários ativos por trimestre em plataformas móveis. Setembro de 2016.	80
Gráfico 19: Número de usuários ativos por trimestre. Setembro de 2016.	81
Gráfico 20: Número de usuários mensais ativos do Twitter, em todo o mundo, a partir do 1º trimestre de 2010, até o 3º trimestre de 2016 (em milhões).	83
Gráfico 21: Taxa de crescimento do Twitter, em tweets diários, de 2007 a 2013.	84
Gráfico 22: Alcance de blogs no mundo (2014).	87
Gráfico 23: Usuários de Internet, no Brasil, que utilizavam WhatsApp, em janeiro 2016	90
Gráfico 24: Percentual de professores que responderam ao e-mail-convite sobre o total de professores de cada universidade.....	133
Gráfico 25: Tempo de resposta aos emails-convite, por universidade. (* = professores)	134
Gráfico 26: #pr-ITA - Entrevistados por área de conhecimento.....	134
Gráfico 27: #pb-ITA - Entrevistados por área de conhecimento	135
Gráfico 28: #pb-BRA - Entrevistados por área de conhecimento.....	135
Gráfico 29: #pr-BRA- Entrevistados por área de conhecimento	136
Gráfico 30: Total de professores que responderam ao e-mail e recusaram conceder entrevista, calculado sobre o total de respondentes.	136
Gráfico 31: Participação em curso EAD como discente, por universidade	137

<i>Gráfico 32: Professores que declararam não ter tempo para se dedicarem ao uso das mídias sociais em seu fazer docente.....</i>	<i>139</i>
<i>Gráfico 33: Professores que consideram as SNS úteis no Ensino/Aprendizagem</i>	<i>152</i>
<i>Gráfico 34: Percentual de uso de algumas mídias sociais e ferramentas digitais, por universidade.....</i>	<i>154</i>
<i>Gráfico 35: Consideram o Facebook e o Twitter útil para o Ensino/Aprendizagem.....</i>	<i>156</i>
<i>Gráfico 36: Correlação encontrada entre a justificativa de falta de tempo para uso das mídias sociais e a importância dada ao Facebook e ao Twitter na docência</i>	<i>156</i>
<i>Gráfico 37: Professores que têm alunos dentre os contatos do Facebook.....</i>	<i>163</i>
<i>Gráfico 38: Mídias sociais vistas como eficazes para construir comunidades de aprendizagem</i>	<i>173</i>

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1: Sistema educativo italiano.....</i>	<i>44</i>
<i>Figura 2: Arquitetura do mecanismo proposto</i>	<i>49</i>
<i>Figura 3: Distribuição da Internet no Mundo, em fevereiro de 2014 (Fonte: comScore Media Metrix®).....</i>	<i>59</i>
<i>Figura 4: Distribuição da Internet no Mundo, em junho de 2014 (Fonte: comScore Media Metrix®).....</i>	<i>60</i>
<i>Figura 5: Linha do tempo com as datas de lançamento das maiores redes sociais e as datas em que sites de comunidades se relançaram com recursos do SNS. (Fonte: BOYD, ELLISON, 2008)</i>	<i>74</i>
<i>Figura 6: Mapa das redes sociais no mundo. Fonte: VincosBlog.it (COSENZA, 2014).....</i>	<i>76</i>
<i>Figura 7: A imagem da esquerda é de um grafo de redes sociais da Rede de coautoria do PPGGeo/UFRGS 2004-2006. A imagem da direita é de processos sinápticos que podem ocorrer via interações mediadas extracelulares. (Imagens utilizadas apenas para ilustrar a similaridade do comportamento existente nas redes sociais e biológicas).</i>	<i>93</i>
<i>Figura 8: Nuvem de palavras mais frequentes gerada pela ferramenta Consulta de frequência de palavras, do NVivo</i>	<i>138</i>

APRESENTAÇÃO: O CAMINHO ATÉ O TEMA

“Trago dentro do meu coração,
Como num cofre que não se pode fechar de cheio,
Todos os lugares onde estive,
Todos os portos a que cheguei,
Todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias,
Ou de tombadilhos, sonhando,
E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que quero.
— Fernando Pessoa

Este estudo surgiu a partir das observações empíricas que fiz¹ (e faço) como usuária das mídias sociais e como professora de alunos, que também eram usuários assíduos de várias redes sociais (Facebook, Twitter, entre outras) e faziam uso de várias mídias (Whatsapp, Youtube, Telegram, Skype, entre outras) para se comunicar e se informar. A partir disso, surgiram muitos questionamentos sobre o *fazer educação*, dentre eles, um que se tornou mais presente: se os alunos estão tão presentes nas mídias sociais, aderem a elas livremente e participam assiduamente, seria possível, então, utilizar essas mídias como recursos para subsidiar as disciplinas; poderiam elas ser usadas pedagogicamente, em sala de aula?

Em virtude destas inquietações e por perceber que muitos alunos perdiam o interesse no modo como as aulas vêm sendo ministradas, questionei-me se haveria possibilidade de usar essas mídias no meu *fazer educação*. Estava fora de sala de aula, há dois anos e já não sabia se estava preparada para enfrentar este *outro* aluno que se apresenta com um novo olhar sobre o quê e como ele busca novos conhecimentos. Os números que eram apresentados sobre quem e quantos eram os usuários das redes sociais mostravam que, dentre eles, existiam muitos jovens e, provavelmente, são os que estão se inscrevendo no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em busca de um curso superior.

Ao realizar consultas sobre os números da educação, no Brasil – a ser detalhada no capítulo dois desta tese – identifiquei que poderia ser de grande valor uma pesquisa que se imbrica à educação e às mídias sociais, afinal, já se faz hora de refletir sobre este formato secular que vem sendo usado na academia e, a partir disso, buscar novas alternativas mais motivadoras aos alunos. Uma alternativa para saber se este caminho pode passar pelas mídias sociais poderia

¹ A tese foi construída a *várias mãos*, uma vez que o processo de doutoramento não é feito sozinho, isto é, não é feito apenas pelo aluno, mas sim, pelo aluno, apoiado pelo e apoiado no orientador. No meu caso, dois orientadores: uma orientadora brasileira e um orientador italiano. Porém, em vários momentos a reflexão e o fazer foram individuais, por isso, haverá momentos em que a escrita estará na primeira pessoa, outros na terceira, quando a construção só aconteceu com o aporte dos orientadores e, em outros mais, a escrita é feita de forma impessoal, uma vez que advém de reflexões diversas, leituras, conversas, não somente com os orientadores, mas com o *mundo*, o *meu mundo*.

ser o de descobrir como os professores estão fazendo uso dessas mídias em seu fazer educação. E é isso o que foi feito!

Antes de iniciar a escrita propriamente dita, cabe dizer que esta pesquisa foi realizada em dois países – Brasil e Itália, uma vez que fui contemplada com uma bolsa de Doutorado Sanduíche, concedida pela CAPES, através do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE). A universidade escolhida foi Università degli Studi Roma Tre, sediada em Roma, no Departamento Scienze della Formazione, sob a orientação do Prof. Dr. Mario Pireddu, e o *Sanduíche* foi realizado no período de fevereiro a dezembro de 2015.

1. INTRODUÇÃO

Esses novos canais de educação, que os professores não controlam, são frequentados massivamente pelos alunos. Qualquer que seja a opinião que se formule em face deles, não se pode negligenciar o problema pedagógico e sociológico que eles colocam. Trata-se de saber se a escola e a escola paralela vão se ignorar, comportar-se como adversárias ou se aliar. Todos esses casos concernem muito de perto aos professores.
— Paulo Freire

When a computer network connects people and organizations, it is a social network.
— Garton, Haythornthwaite e Wellman

Nos últimos anos, a evolução da tecnologia tem possibilitado novas formas de interação social e ressignificado os conceitos de *tempo* e *espaço*. Não existem paredes delimitando os espaços; o tempo é comprimido e tem a velocidade definida por estas tecnologias, em que se imbricam a instantaneidade e a eternidade, a simultaneidade e a intemporalidade (MCLUHAN, 1969, 2011; CASTELLS, 2011). Estamos vivendo simultaneamente no espaço físico e na realidade imaginária denominada por Willian Gibson, em sua obra *Neuromancer* (GIBSON, 2003), como sendo o ciberespaço, que é um espaço quase que *físico* e é neste espaço que se multiplicam as formas de sociabilidade, através das ferramentas e aplicações online, dentre elas as Redes Sociais Virtuais. Este é o espaço que foi utilizado como mote para realizar a pesquisa que faz parte desta tese. Foram convidados professores universitários, de áreas indistintas, de duas universidades públicas e duas privadas em cada país, Brasil e Itália, para responderem a uma entrevista semiestruturada, nas formas presencial e a distância, utilizando-se um software específico, a fim de identificar como os professores de cursos de nível superior consideram o uso pedagógico das mídias sociais na docência. Foram aproximadamente 4000 e-mails trocados com os professores e aproximadamente 140 horas de entrevistas com 123 professores italianos e 60 brasileiros, que responderam às perguntas de um roteiro previamente definido, mas que respondiam, também, a outras perguntas que surgiram no decorrer da entrevista, além de discorrerem livremente sobre o seu fazer educação.

A entrevista teve como foco principal indagar sobre o uso das redes sociais e de ferramentas digitais – as mídias sociais – na educação. Para facilitar o entendimento, faz-se mister esclarecer dois conceitos utilizados nesta tese: Redes Sociais e Mídias Sociais.

Ao usar o termo Redes Sociais, nos referimos ao espaço (ferramenta, recurso, software ou plataforma) em que as pessoas podem se conectar, via Internet, e no qual se formam as redes humanas, ou seja, as redes sociais. Sabe-se que redes sociais são agrupamentos de pessoas que interagem entre si, mas tem se tornado lugar comum denominar tudo que engloba a ferramenta, isto é, a Web, as próprias ferramentas, os atores (pessoas, comunidades ou grupos, empresas, demais instituições) e suas conexões inter-relacionais, apenas como *Redes Sociais*. Portanto, de agora em diante, serão denominados de *redes sociais*, ou, simplesmente, *redes*, esses espaços comuns de agrupamentos de pessoas e suas inter-relações, como por exemplo, o Facebook e o Twitter.

Da mesma forma, ao fazer uso do termo *mídias sociais*, este será usado como um termo “guarda-chuva”, que servirá como um rótulo para as ferramentas digitais (PRIMO, 2012) que serão tratadas aqui, quais sejam: Facebook, Twitter, Google +, YouTube, Skype, WhatsApp, blogs, wikis e outras. Cabe salientar que nem todas as ferramentas digitais aqui mencionadas são o que comumente se denomina rede social, como por exemplo, blog ou Slideshare; por isso, decidiu-se fazer uso do termo *mídias sociais*.

As mídias sociais vêm sendo utilizadas por um número de usuários que aumenta a cada dia, com o propósito de comunicar-se com o outro, ou interagir dialogicamente, ainda que sem saber quem é esse *outro*. Vale salientar que o termo *usuário* mencionado aqui, faz referência às pessoas que usam as redes sociais (PRIMO, 2013), independente do uso que possam fazer delas. Lembremo-nos de que, para alguns autores e nesta tese, o termo *usuário* poderá ser usado como sinônimo de *ator*. Nas redes, a tendência é não haver distinção de *cor, raça ou credo*, ocorrendo uma horizontalização nas relações entre os seus diferentes membros, como efetivamente alguns professores têm vivenciado tal situação em algumas redes.

Aparentemente, as questões e as diferenças culturais ficam diluídas e não transparecem nessas relações que proliferam diariamente nas redes sociais. Esse tipo de espaço, comum e homogêneo, só é possível existir se as pessoas permitirem que ocorra uma maior cooperação e colaboração entre as elas, em que os sujeitos se encontram e transformam a si e ao mundo (FREIRE, 2003).

Embora seja uma organização não-hierárquica, que acontece espontaneamente, ainda que sua estrutura seja horizontal, isso não exclui a existência de relações de liderança,

cujo papel é importante e indispensável dentro do grupo, porém não é uma liderança de comando, mas, sim, de confiança mútua (FREIRE, 2003), o que tem aparecido em alguns relatos dos professores entrevistados, em que o professor ou um aluno, no papel de tutor, assume esta *liderança*, mas apenas para estimular as discussões. Ainda assim, na maioria das vezes, o coletivo emerge nessas relações, não em detrimento da individualidade, mas somando seus saberes no grupo, de tal forma que a grandeza do coletivo emerge da adição das fraquezas singulares (PARENTE, 2010); e alunos e professores iniciam discussões, postam artigos etc., sem haver qualquer distinção aparente entre eles, pois o importante é compartilhar saberes.

A grande convergência de pessoas para as redes sociais e a gama de interações que ocorrem confirmam que as redes podem ser usadas como um potencial recurso educacional, podendo até facilitar o processo da aprendizagem (ROBLYER, 2010). O sociólogo italiano Felice (2011) afirma que as redes sociais trouxeram uma nova forma de interação e estimulam práticas interativas inéditas. O pesquisador e professor italiano, Pireddu (2013), acrescenta que as redes são um terreno fértil que possibilitam a criação e a experimentação do novo. O autor nos lembra de que as redes têm modificado alguns aspectos na vida das pessoas, como a forma de consumir, de interagir, possibilitando novos aprendizados. Além disso, Marteleto (2001; 2010) e Cornu (2005) salientam que as redes podem valorizar as relações sociais e, muitas vezes, a troca que ocorre entre os atores é muito enriquecedora do ponto de vista da aprendizagem, o que leva a repensar a forma de *fazer educação* que existe em sala de aula, seja presencial, seja a distância (GOULÃO, 2011; LÉVY, 2013; MARAGLIANO, PIREDDU, 2013; PHILLIPS, BAIRD, FOGG, 2011; PIREDDU, 2013, 2014; TEZANI, 2011). Sabe-se, porém, que nem sempre essas interações geram aprendizagem; ainda assim, elas ocorrem em profusão. Ocorrem, por exemplo, mobilizações diversas, ainda que efêmeras e independente de os resultados alcançados não terem sido os esperados. Apesar disso, as pessoas continuam se mobilizando e participando das redes sociais. As dinâmicas das relações que acontecem nas redes parecem não obedecer a nenhum rito específico, muitas vezes, advindas de certo caos, mas que, em determinado momento, se organizam e conseguem atingir alguns fins (BAUMAN, 2001, 2011; CASTELLS, 2013).

Esta dinâmica, que difere das observadas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)², por exemplo, chamou a minha atenção, nas vivências diárias nas redes sociais, ao observar empiricamente o comportamento das pessoas e o processo comunicacional, atentando para a presença massiva de meus alunos, em comparação ao que acontecia nos AVA, motivando-me a realizar esta pesquisa.

Salienta-se que, até chegar aqui, na finalização desta tese, houve um longo processo, isto é, o caminho foi feito caminhando, parafraseando Antonio Machado³. Vários são os autores que colaboraram, com suas ideias, a traçar este caminho, e se mostraram presentes no decorrer da pesquisa e na elaboração desta tese. Especialmente, durante o processo de concepção da estratégia de pesquisa, na escolha da melhor metodologia e na análise dos dados produzidos, estes autores foram alguns dos que se mostraram ser de vital importância: Margarete AXT (2008, 2016); Fernando BECKER (2012); Paulo FREIRE (1980, 1997, 2000, 2003, 2004, 2007, 2011); Stefania MANCA, Maria RANIERI (2013, 2015); Roberto MARAGLIANO (2008, 2014); Marshall McLUHAN (1969); Marshall MCLUHAN, Quentin FIORE (1971, 2011); Humberto Maturana (2001, 2003); Regina MUTTI, Margarete AXT (2008); Jean PIAGET (1973, 1977, 1978, 2014); Mario PIREDDU (2013, 2014, 2015) e, mais recentemente, Mikhail BAKHTIN (1997, 2014, 2015), trazendo o referencial necessário para consubstanciar a Análise de Enunciado aplicada sobre os dados produzidos.

1.1. CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA E DO OBJETIVO

A crescente popularidade das Redes Sociais faz aumentar o interesse de pesquisadores, que buscam entender sua influência no comportamento das pessoas ou dos grupos que delas fazem parte. Quase a unanimidade das pesquisas (AXT, 2008; BARABÁSI, 2009; BAUMAN, 2011; CASTELLS, 2003, 2011; DUARTE et al, 2008; JENKINS, 2012; MARAGLIANO, PIREDDU, 2013; PARENTE, 2010; PIREDDU, 2013,

² Ambientes Virtuais de Aprendizagem são denominações dadas para softwares, isto é, são espaços na Internet desenvolvidos e utilizados para o gerenciamento e a oferta de cursos ministrados, geralmente, a distância, cuja comunicação é mediada por computador.

³ "*Caminante, no hay camino: se hace camino al andar*" Excerto de *Proverbios y cantares* (XXIX).

2014; PRIMO, 2007, 2013; RECUERO, 2002, 2006, 2012; SANTAELLA, 2007; SASSEN, 2010; SHIRKY, 2012; WATTS, 2009), diz que essas ferramentas modificaram o modo através do qual as pessoas se relacionam.

Para Recuero (2013), é necessário “pensar as redes sociais na Internet como novos espaços de aprendizado, compreender esses espaços e aprender a orientar esses processos”. Entendendo essas tecnologias de informação e comunicação (TIC) como “dispositivos de subjetivação”, Mutti e Axt (2008) evidenciam que,

à medida que se compreende a Educação enquanto produção de subjetividades, as novas tecnologias de informação e comunicação passam a operar como dispositivos de subjetivação. Influem nos modos de constituição de sujeitos e sentidos, tendo em vista sua aparição numa era hoje designada como cibercultura. Sabemos que, no discurso pedagógico, o uso das novas tecnologias pode representar posições diversas, inclusive contraditórias. No caso em análise (Forchat), aposta-se numa posição pedagógica de agitação às formas estabilizadas de constituição do pedagógico; aposta-se na possibilidade de dinamizar as formas de relação dos sujeitos com os saberes, de modo que professor e aluno sejam parceiros na experiência de produzir o saber, na qual a tecnologia é essencial.

Posto isso e partindo-se da premissa que a interação entre as pessoas é fundamental para o processo de aprendizagem (FREIRE, 1980, 2003; PIAGET, 1973, 1978), que pode colaborar com o aumento da qualidade de ensino, e sabendo que essa interação ocorre em profusão no uso constante das mídias sociais, estranha-se a lentidão com que estas mídias sociais vêm sendo apropriadas pelo corpo docente em seu cotidiano pedagógico. Segundo Ranieri e Manca (2014), em pesquisa realizada em 2013, as autoras constataram que só um terço dos professores consegue ver que as redes podem ser úteis didaticamente. Nessa mesma pesquisa, foi possível identificar que as redes que mais motivam os estudantes são o Facebook (26%) e o Twitter (25%). Já pesquisa realizada por Azevedo e Medina (2014), na UERJ, em 2014, mostra que 55% dos professores pesquisados disseram aceitar o uso de celulares em suas aulas e “todos consideraram as redes sociais inevitáveis”, as quais oferecem pontos positivos, mas não deixam de salientar que o uso excessivo pode ser prejudicial à aprendizagem do aluno. Embora os números sejam relativamente tímidos, é possível observar um movimento diferenciado em relação às possibilidades educacionais que são oferecidas pelo comportamento nas e das redes. A partir disso, surgiu o interesse em pesquisar as diversas possibilidades oferecidas pelas mídias sociais e buscar saber se estas são utilizadas, ou não, pelos professores universitários em seu fazer docente.

Consultando sobre pesquisas que vêm sendo realizadas quanto ao uso das redes na Educação, foi possível identificar a existência dessas em várias universidades (LUISS, PUC, Roma Tre, UERJ, UFPEL, UFRGS, Unisinos, UPF, entre outras⁴), onde professores criam espaços (grupos, listas, fóruns ...) nas redes para subsidiar disciplinas ou para discussões específicas com grupos de estudantes.

Tomando-se por base essas consultas, surgem perguntas como: neste mundo, em que as mídias sociais fazem parte do cotidiano da grande maioria das pessoas, onde a Educação se insere? Redes sociais e Educação poderão conviver e apoiarem-se mutuamente?

A grande convergência de pessoas às redes e o crescente interesse existente em agregar o modo de fazer e agir na área de Educação traz vários questionamentos, dentre eles, compreender se as Mídias Sociais podem oferecer subsídios aos professores em suas aulas, a fim de estimular os alunos a participarem e interagirem mais; e se esta participação e interação podem levar a um nível maior de aprendizado e, por conseguinte, contribuir para a diminuição da evasão. Ao mesmo tempo, questiona-se se a educação informal e a não-formal⁵, que também podem acontecer com o uso das mídias sociais, poderiam ser modelos a serem aplicados à população, buscando uma maior qualificação e aprimoramento pessoal e, portanto, serem modelos (ou modalidades) reconhecidos oficialmente do ponto de vista educacional.

O contingente de professores que percebe que as mídias digitais podem ser úteis para subsidiar as suas disciplinas é grande, como foi possível constatar nesta pesquisa. Dentre os sujeitos analisados, 81% declararam perceber a importância de usar alguma mídia social em seu cotidiano docente. Tais resultados mostram que é premente a realização de pesquisas mais aprofundadas sobre o assunto.

Em vista disso, o problema proposto nesta tese visa buscar algumas respostas para a seguinte pergunta de pesquisa:

Como (uma parte dos) professores universitários – brasileiros e italianos – se posiciona e se percebe diante do uso crescente das mídias sociais: um uso pedagógico dessas mídias pode subsidiar o seu fazer docente?

⁴ Para saber o nome das universidades, por extenso, clicar [aqui](#), pressionando, simultaneamente, a tecla CTRL, assim o link levará até a página das siglas.

⁵ Conceito explanado no capítulo 2 “Os meandros da educação”.

O objetivo geral desta pesquisa foi o de buscar **o olhar que professores de nível superior, brasileiros e italianos, que fizeram parte desta pesquisa, têm em relação ao uso das Mídias Sociais na Educação, e o quanto percebem se este uso pode auxiliá-los em seu fazer educação.**

Com esta pesquisa, propomos uma reflexão sobre as possibilidades de usos dos recursos oferecidos nas mídias sociais, afirmados e explanados pelos próprios professores, seja com aqueles que delas fazem uso, seja com os que não as utilizam em seu cotidiano docente. Mediante perguntas específicas, buscamos conhecer um pouco mais sobre quem é este professor frente às tecnologias questionadas.

1.2. ORGANIZAÇÃO DA TESE

A fim de oferecer uma melhor compreensão do problema apresentado, fazem-se necessárias algumas reflexões com o objetivo de nortear a estruturação desta pesquisa. Em vista disso, esta tese está organizada em cinco capítulos, a saber: Introdução; Os Meandros da educação; Navegar é preciso: surge a Internet, a grande teia; O diálogo “do homem com o homem”: a metodologia das ciências humanas e Considerações Finais.

Por esta tese estar diretamente relacionada à área da Educação e por considerarmos importante aprofundar alguns conceitos, dentre eles o que é educação e quais as modalidades de educação existentes oficialmente, no Brasil, e abalizadas pela UNESCO, apresentamos, no **capítulo 2, *Os meandros da Educação***. A partir da constatação de que, em 2013, início da minha trajetória no Doutorado, havia em torno de sete milhões de alunos matriculados em cursos de graduação no Brasil e que, no mesmo ano, um número igual de alunos prestava o ENEM, a maioria com a intenção de ingressar em um curso de graduação, consideramos importante um aprofundamento em busca de mais números na educação, no Brasil e na Itália. Estes números mostram a importância de que se realizem novas pesquisas na área, a fim de buscar atender à demanda existente e, ainda, uma maior qualidade na educação que vem sendo oferecida, com o intuito, dentre outras coisas, de evitar a evasão, que se tem mostrado preocupante, devido ao crescente número de evadidos, principalmente em cursos de nível superior e em cursos na modalidade a distância. Como o maior foco desta pesquisa foi o uso da tecnologia direcionada à educação, encerramos este capítulo falando sobre o quanto esta

está imbricada na educação, em especial na Educação a Distância (EAD), a qual mereceu um detalhamento maior, uma vez que apresenta um fator comum em relação às redes sociais, isto é, a virtualidade. Apesar de trazermos dados relacionados à EAD, é importante salientar que esta pesquisa não visa e tampouco levou em conta a experiência que os docentes entrevistados têm na EAD.

Navegar é preciso: surge a Internet, a grande teia é o **capítulo 3**. As mídias sociais, como softwares que permitem o encontro de pessoas, existem na Internet; portanto, é importante conhecê-la mais detalhada e conceitualmente, assim como o ciberespaço e as Redes Sociais, até em números, pois estes podem ser considerados indicadores importantes e reveladores quanto à atual situação desses ambientes. Também são apresentados os números e o que são as duas redes sociais que, juntamente com outras ferramentas, foram objetos desta pesquisa: Facebook e Twitter. Será possível perceber a aproximação que existe quanto aos números das redes sociais e os da educação, ao mesmo tempo em que, observa-se, nas redes sociais acontece uma grande convergência de pessoas, principalmente jovens entre 18 e 25 anos. Este pode constituir-se um indicador da relevância desta pesquisa.

Em seguida, o subcapítulo *Interajo, logo existo*, apresenta os conceitos de interação e interatividade, a similaridade entre a forma como ocorrem as relações nas redes sociais e as sinapses no cérebro humano, a importância do compartilhamento de informações e conhecimentos nas relações humanas e o reconhecimento de que as interações que acontecem nas redes sociais podem ser, antes de mais nada, diálogo, na perspectiva freireana – o diálogo que acontece no *fazer educação*.

No **capítulo 4** apresentamos *O diálogo “do homem com o homem”*: a metodologia das Ciências Humanas, uma vez que este estudo perpassa a área das Ciências Humanas e está encharcado de uma perspectiva dialógica desde a sua concepção até a análise e conclusões. Para embasar nossa escrita, nos ancoramos em Freire, Bakhtin e Axt. Em seguida, apresentamos o subcapítulo *O diálogo como processo pedagógico*, que amplia o diálogo com outros pensadores como Piaget, Becker, Maturana e McLuhan. O diálogo que ocorre entre educadores e educandos e entre os próprios educandos, é de vital importância para que se possibilite a aprendizagem, e não é novidade que auxilia na diminuição da evasão, seja em cursos presenciais, seja a distância. Ainda que de forma indireta, esta pesquisa irá tratar de interações mantidas a distância e mediadas por tecnologia (computador,

celular, tablet); portanto, convém destacar a importância do diálogo nas relações que ocorrem entre os atores das mídias sociais, e também sua importância como processo educacional.

No subcapítulo denominado *Arcabouço metodológico*, descrevemos sobre os autores em que nos fundamos para escolher as estratégias metodológicas que possibilitaram realizar esta pesquisa. Os principais autores consultados foram: Axt (2008, 2016), Mutti e Axt (2008) e Seidel (2016), Bakhtin (1997, 2014, 2015), cujos ensinamentos, ajudaram a consolidar a escolha da análise de enunciado, como o método para *esmiuçar* as falas dos professores; Bardin (2011) contribuiu na escolha da análise de conteúdo dos dados produzidos e Minayo (2010) trouxe orientações importantes sobre a pesquisa qualitativa. As abordagens metodológicas utilizadas são a **qualitativa** e a **quantitativa**, e foi empregada a pesquisa do tipo exploratória, fundamentada nos conceitos do cientista social norte-americano Robert K. Yin (2010), que argumenta que, se a pesquisa for do tipo *como*, indica uma pesquisa mais exploratória.

Já no subcapítulo seguinte, delineamos *Os caminhos metodológicos para a produção de dados* adotados para realizar a pesquisa, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos que a fundamentam, sabendo-se que os sujeitos da pesquisa são professores de cursos de nível superior das quatro universidades escolhidas. Neste subcapítulo, detalhamos como aconteceu o processo que levou à escolha dos sujeitos de pesquisa e da estratégia utilizada para a produção dos dados, qual seja, **entrevista semiestruturada**, de inspiração dialógica, um recurso que, segundo Bardin (2011), fornece um material verbal rico e complexo. A enunciação tomada como um momento de troca dialógica entre os professores e a autora desta tese, permitiu que ocorresse a escuta e a interpretação entre os interlocutores, uma vez que nas perguntas abertas o que acontecia era um diálogo que provocava novas perguntas e novas respostas, porém, mantendo sempre o foco da entrevista, mesmo quando o *roteiro* era permeado pela interlocução. Para inferir os dados produzidos, a análise levou em consideração tanto o conteúdo, quanto o enunciado e, assim sendo, foi usada a **Análise de enunciado**, na perspectiva dialógica, proposta por Axt (2008, 2016) e Mutti e Axt (2008), utilizando-se uma concepção bakhtiniana. As teorias e ideias de Freire (1980, 2000, 2003, 2007, 2011), Maturana (2001, 2003) e Piaget (1977, 1978, 2014) também subsidiaram o processo de análise de enunciado, numa concepção dialógica. Além de tirar partido das entrevistas como um material dito qualitativo (Bardin, 2011), a **Análise de**

conteúdo ofereceu elementos para subsidiar a pesquisa quantitativa e foi instrumentada pelo software NVivo.

O capítulo 4 finaliza com *A escuta nas entrevozes das entrevistas: a análise dos dados*, no qual estão demonstrados os caminhos percorridos para a análise dos dados e como os resultados foram emergindo durante o percurso.

O **Capítulo 5** apresenta as Considerações Finais que pudemos vislumbrar após a análise dos dados.

2. OS MEANDROS DA EDUCAÇÃO

[...] Agora o senhor chega e pergunta: “Ciço, o que é educação?”. Educação... quando o senhor chega e diz “educação”, vem do seu mundo, o mesmo, um outro.

Quando eu sou quem fala vem dum lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação, no seu essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado; livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser. Do seu mundo vem um estudo de escola que muda gente em doutor. [...] Quando o senhor vem e fala a pronúncia ‘educação’, na sua educação tem disso. [...] Quando eu falo o pensamento vem dum outro mundo. A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente, é pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem o saber de sua gente e ela serve pra que mundo? [...] É por isso que eu lhe digo que a sua é a sua e a minha é a sua. Só que a sua lhe fez. E a minha? Que a gente aprende mesmo, pros usos da roça, é na roça. É ali mesmo: um filho com o pai, uma filha com a mãe, com uma avó.

[...] Não tem um estudo, mas tem um saber.
— Antônio Cícero de Sousa, o Ciço⁶

Uma das atividades básicas da sociedade é a educação, vista como a principal condição para a perpetuação da herança cultural e social de qualquer sociedade e, portanto, de sua sobrevivência. Seja no seio familiar, seja no social, sempre existiu a intenção de *educar*, isto é, ensinar habilidades, costumes, tradições, de geração a geração. É através da educação que a criança é socializada e inserida nos grupos e comunidades aos quais pertence, tornando-se um ser social.

Léna, mencionada por Morin (2002, p. 51), diz que é comum ouvir a expressão “Vocês nos fazem sonhar!”, ao propor às pessoas novos horizontes de conhecimento. E ela acrescenta que é possível ver o “deslumbramento no olhar de uma pequena senegalesa numa região pobre, de educação prioritária, ao descobrir que as constelações não são uma invenção dos brancos, mas que elas pertencem também, e de outra maneira, a sua própria cultura”. (Idem, 2002, p. 56). É esta cultura, que é passada de geração a geração e que desvela novos horizontes, que permite às pessoas encontrarem *razões para viver e ter esperanças* e perceberem no ato de educar a continuidade de sua herança social e cultural, dando-lhes “meios de agir a fim de aumentar a beleza e a sabedoria do mundo” (QUÉAU, 2002, p. 460).

⁶ Lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no Sul de Minas Gerais. Texto extraído do prefácio do livro “A questão política da educação popular”, escrito por Carlos Rodrigues Brandão (Org.), 1987, p.7 – 10. (Editora Brasiliense).

Aqui é importante que se pergunte: O que é Educação? Ao se falar em Educação, nesta pesquisa, sob qual enfoque se pretende pesquisar?

Para saber e limitar, apresentamos variados significados para educação e variados tipos existentes e reconhecidos oficialmente.

2.1. O QUE É EDUCAÇÃO?

Não existe somente uma definição e, do mesmo modo, não existe um modelo único ou uma forma específica, nem é a escola o único lugar em que a educação acontece. Esta pode acontecer na escola, mas também, em casa, na rua, na igreja, nos diversos espaços da convivência humana, de diversas formas.

Para melhor entender, conceituar e contextualizar a educação, que é a forma nominal do verbo educar, buscamos, primeiramente, o significado etimológico de educar, em que está inserido o verbo cuidar. Para entender esse caráter de integração entre essas duas palavras, é necessário obter a origem de ambas, a começar por educar que, segundo Lajonquière (1997, p. 29),

vem do latim *educare* que significa criar, alimentar, ter cuidados com, adestrar animais, formar e instruir. [...] Em sua acepção poética, educar significa moldar, esculpir, escrever. Em suma, parece ser pertinente afirmar que educar significa, simplesmente: endireitar. Quiçá essa palavra desagrade os espíritos politicamente corretos ou reavive pesadelos em alguns dos mais velhos. Entretanto, reafirmamos que é disso que se trata na educação, tanto escolar quanto familiar, embora seja num outro sentido – o metafórico.

O verbete cuidar, segundo Cunha (1986), vem do latim *cogitare*, que corresponde a supor, imaginar, pensar, dar atenção a, ter cuidado com a saúde de, curar. Montenegro (2001, p. 64), acrescenta que *cogitare*, origina-se do vocábulo *co-agitare*, significando agitação de pensamento, revolver no espírito, ou tornar a pensar em alguma coisa. Na mesma linha estão as autoras Veríssimo e Rezende (2004, p.71), quando dizem que existem vários significados para cuidar que se complementam, ou seja, cuidar é “uma atitude fundamental, um modo de ser mediante o qual a pessoa sai de si e centra-se no outro com desvelo e solicitude”, ou ainda, “cuidar de outra pessoa, no sentido mais significativo, é ajudá-la a crescer e realizar-se” e mais, “cuidar é um processo, uma forma de relação com o outro que envolve desenvolvimento”. Sendo assim, é possível dizer que a prática de educar, tal como

a de cuidar, são atividades complexas, cuja ação abrange dimensões afetivas, culturais, históricas e sociais.

Segundo o conceito trazido por Abbagnano, no *Dicionário de Filosofia*, a educação possibilita a remoção de obstáculos que impedem o desenvolvimento e promove as potencialidades próprias de cada pessoa, através da transmissão das técnicas culturais, isto é, o termo educação

designa a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer as suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico (ABBAGNANO, 2012, p.357-358).

Já, o *Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa*, de Aurélio Buarque de Holanda, define educação como sendo a

ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações jovens para adaptá-las à vida social; trabalho sistematizado, seletivo, orientador, pelo qual nos ajustamos à vida, de acordo com as necessidades ideais e propósitos dominantes; ato ou efeito de educar; aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas, polidez, cortesia (apud BRANDÃO, 2007, P. 54-55).

Uma ampla análise, numa escala mundial, sobre os efeitos de uma educação com mais qualidade e mais abrangente é apresentada no *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos de 2013/4*, da UNESCO⁷, em que detalha o quão fundamental é a educação “para o desenvolvimento em um mundo em rápida transformação”. Segundo o apresentado nesse relatório, a educação é um direito humano fundamental e tem por finalidade *transmitir*⁸ conhecimentos e habilidades, permitindo que as pessoas desenvolvam ao máximo seu potencial individual. Também deve ser equitativa a fim de ajudar as pessoas a pleitearem o tipo de mudança democrática que garantirá os benefícios do desenvolvimento a todos os cidadãos. Através da educação, aumenta a “probabilidade de as pessoas terem uma vida saudável, aprofundar as bases da democracia e transformar atitudes para proteger

⁷ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), criada em 1945, é a agência especializada do Sistema ONU que tem como missão contribuir para a consolidação da paz, a erradicação da pobreza, o desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural por meio da educação, da ciência, da cultura, da comunicação e da informação.

⁸ O termo “transmitir” consta no relatório da UNESCO, na página 23, *ipsis literis*: “Além disso, a educação transmite conhecimentos e habilidades que permitem às pessoas...” (Grifo nosso). Uma ressalva: sempre que surgirem grifos nas citações e não houver nenhuma observação, indica que o grifo foi do próprio autor da citação. Quando houver um grifo feito pela autora desta tese será incluída uma nota de rodapé, com os dizeres “Grifo nosso”.

o meio ambiente e empoderar as mulheres” (UNESCO, 2014, p.23-30). Ou seja, a educação deve assegurar ao cidadão oportunidades para que ele possa contribuir para a transformação econômica, política e social de seu país, e demonstra a capacidade da educação em acelerar o progresso em direção a outros objetivos de desenvolvimento, não somente os da própria educação.

No Brasil, a atual estrutura da educação está vinculada às diretrizes gerais da Constituição Federal de 1988, (atualizada pelas Emendas Constitucionais), bem como à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96). A Constituição Federal estabelece, em seu artigo 205, que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A LDB, que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior), estabelece quais são as diretrizes e bases da educação nacional, dizendo que é um dever da família e do Estado e deve ser “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. No artigo 1º estabelece o seguinte: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, e no artigo 2º trata dos princípios genéricos da educação, isto é, da liberdade e da solidariedade humana, tendo por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nessa discussão, é importante buscar também aporte nas definições de outros autores, devido à relevante contribuição dada à educação.

Na Grécia antiga, os gregos compreendiam que a educação deveria formar o homem e torná-lo um cidadão e que este processo de formação deveria ser um processo de construção consciente⁹. “Só com este tipo de educação se pode, com propriedade, aplicar a

⁹ Uma ressalva: Apesar do explanado acima, não podemos esquecer que a educação, da mesma forma que o direito a participar da política e da democracia, era dada apenas aos homens. Mulheres e escravos não tinham o mesmo direito!

palavra formação, tal como a usou Platão, pela primeira vez, em sentido metafórico, aplicando-a a ação educadora” (JAEGER, 1986, p.09).

Sabe-se que a partir do processo da complexificação social começa a ocorrer uma transformação na forma como a educação passa a ser vista. Geralmente, quando uma sociedade atinge um determinado nível de organização social e cultural, surge a necessidade de se pensar como fazer uma educação mais formal¹⁰ (BRANDÃO, 2007, p. 7-8), uma vez que, antes disso, já se desenvolvia espontaneamente no meio social.

A palavra educação leva-nos a pensar na educação familiar contraposta ou unida à educação escolar, e o elo entre ambas é o objetivo de orientar e conduzir o educando. Independente de regiões, culturas, classes, tipos de sociedade, sempre ocorre um tipo de educação. Até se aprende ao acaso, mas sempre existem regras que levam crianças e adultos a aprenderem, seja por imitação, seja por observação etc.; e, dessa forma, a educação vai sendo passada de geração a geração, na busca por atender às necessidades de cada sociedade em seu tempo.

Por volta do século X, surge a escola e, no século XVII, esta passa a ocupar-se das crianças, sendo que um dos objetivos era o de auxiliar a família quanto ao papel de educar o sujeito, pois “as famílias eram vistas como necessitadas de auxílio para a educação das crianças porque não tinham tempo nem competência para tanto” (CUNHA, 2000, p.448). A maioria dos autores vê a escola como sendo uma das mais importantes instituições que valoriza a formação do homem do futuro, um homem consciente que busca fundar uma nova sociedade.

Nessa direção, Anísio Teixeira, educador que acreditava que um homem, quando bem preparado, poderia ser agente de mudanças e senhor de seu destino (LIMA, 1960), via a escola como um sistema que devia mudar e oferecer condições de vida e não condições de ensino somente.

Como Brandão (2007, p.7) enfatiza, a educação não acontece somente na escola, mas também “em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos. [...] Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação”. As pessoas educam-se influenciadas pelos valores da sociedade onde vivem,

¹⁰ O conceito de ‘educação formal’ será visto no subcapítulo Modalidades de educação.

sendo que “a educação do homem existe por toda a parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer” (BRANDÃO, 2007, 47). Maturana (1993, p. 33) também aponta que a educação pode acontecer em qualquer espaço, sendo necessário “configurar um espaço de convivência desejável para o outro, de forma que eu e o outro possamos fluir no conviver de uma certa maneira particular”.

Ao estabelecer um diálogo com algumas ideias de Paulo Freire e definições encontradas sobre o significado de educação, é possível observar a relação que existe entre o pensamento de Freire e o que dizem Brandão e Maturana, quando Freire expõe que, “para ser válida, a educação deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto” (FREIRE, 1980, p. 34).

Cabe destacar, também, que o princípio do ensino “XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”, definido no artigo 3º da LDB 9394/96, e um dos indicativos, dentre vários outros, existentes no relatório 2013/4, da UNESCO, de que a educação pode melhorar a vida do homem e possibilita “melhores salários àqueles que têm empregos formais pagos e oferece melhor qualidade de vida aos que trabalham na agricultura e nos setores informais do meio urbano”, têm aproximação com os princípios freireanos sobre educação e o direito do cidadão e de uma educação que qualifica o cidadão para o trabalho, conscientizando-o quanto ao seu fazer, porém ainda está distante do que Freire encontrou neste ensinamento passado por Guyesse:

Dar consciência aos camponeses de sua situação, a fim de que eles mesmos se esforcem por mudá-la, não consiste em falar-lhes da agricultura em geral, recomendar-lhes o emprego de adubos químicos, de máquinas agrícolas nem da formação de sindicatos. Consiste em fazê-los compreender o mecanismo da produção agrícola, à qual se submetem por simples tradição; fazê-los examinar e criticar os atos diários que cumprem por rotina. O que mais custa a um homem saber, de maneira clara, é sua própria vida, tal como está feita por tradição e rotina de atos inconscientes. Para vencer a tradição e a rotina, o melhor procedimento prático não se encontra nas ideias e conhecimentos exteriores e distantes, mas no questionamento da tradição por aqueles que se conformam com ela, no questionamento da rotina em que vivem... (FREIRE, 1980, p. 35).

A libertação foi o principal eixo das ideias de Paulo Freire. Para ele, o aprendizado só se dá na medida em que o indivíduo – ou educando – dele participe livremente e com

criticidade. Ele condenava o ensino que era oferecido pela maioria das escolas, as "escolas burguesas" (CAMBI, 1999; FREIRE, 2003; FREIRE, NOGUEIRA, 2007), onde se praticava uma "educação bancária" (FREIRE, 2003, 2007). E neste ponto é importante salientar que a expressão "transmissão das técnicas culturais", como consta na definição de educação dada por Abbagnano (2012, p. 357 - 358), não deixa claro se a ideia implícita é a de uma educação bancária, vertical, no sentido de que *quem sabe é quem ensina* ou se seria a transmissão como um processo do aprendizado, em que o educando apreende e aprende o que é transmitido e, a partir disso, cria suas relações, que possibilitam a geração de conhecimento. Nesse contexto, Freire propunha que a educação deveria ajudar o homem a chegar a ser sujeito, sabendo-se tudo o que o constituía, e o ideal deveria ser

uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha (FREIRE, 1980, p. 35).

E ainda nessa direção, o que constata Paulo Freire e, segundo o que se observa cotidianamente, a educação não ocorre somente a partir das pessoas de gerações adultas acontecendo sobre as de gerações jovens, mas pode ocorrer também entre adultos, de forma horizontalizada, que é o que se pratica quando se faz *educação para jovens e adultos (EJA)*¹¹, por exemplo. Assim posto, é importante acrescentar que

é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim a que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 1980, p. 39).

E, finalmente, Freire corrobora com Teixeira quanto à necessidade de uma mudança substancial na escola, a qual deveria ir além do conteúdo programático e da finalidade de instruir os filhos das famílias de classe média, dizendo que

¹¹ Sobre educação de adultos, a LDB, em seu Art. 37º diz: "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria".

E Paiva explica o método de Paulo Freire: "O método Paulo Freire para a educação de adultos sistematizado em 1962 representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna. Entretanto, o método deriva diretamente das ideias pedagógicas e filosóficas mais amplas: não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a prática pedagógica e seus meios" (PAIVA, 1973 p. 251).

para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2003, p. 98).

Essas definições foram selecionadas por serem consideradas mais significativas e possibilitarem identificar conceitos orientadores para o porvir desta pesquisa. Portanto, após essas análises, é possível afirmar que a educação é um processo de construção do sujeito como cidadão da cultura e da sociedade em que se insere. A educação contribui decisivamente para a construção da pólis, entendida como comunidade organizada, formada por cidadãos, ou seja, homens livres. Porém, não podemos esquecer que nenhuma dessas definições apresentadas é, de fato, novidade, pois os princípios da educação já eram estabelecidos, desde os primórdios dos tempos. Índios e camponeses já aplicavam nos seus ensinamentos a importância do aprender e de que isso deveria servir para ser transmitido de um para o outro, mostrando o quanto seria benéfico para a coletividade. Sobre isso, Brandão diz que,

quem descobriu que na prática o “fim da educação” são os interesses da sociedade, ou de grupos sociais determinados, através do saber que forma a consciência que pensa o mundo e qualifica o trabalho do homem educado, não foram filósofos do passado ou cientistas sociais de hoje. Esta é a maneira natural dos povos primitivos tratarem a educação de suas crianças, mesmo quando eles não sabem explicar isto com teorias complicadas (BRANDÃO, 2007, 67).

Após estudar esses autores e analisar suas definições e conceitos sobre educação¹² e o que é possível conseguir por meio dela, delineou-se a linha mestra que será seguida nesta pesquisa, ao pensar no *fazer educação*. É preciso reinventar a educação, como diz Freire. Esta reinvenção, não passa necessariamente pelas mídias sociais, isto é, pelo uso delas em sala de aula, mas força que se busque nelas um *filtro educacional* que permita olhar para as pessoas, educandos em sala de aula ou não, com um olhar mais solidário. Destarte, talvez seja possível alcançar ou retornar a uma (nem tão) nova forma de fazer educação, uma educação mais horizontalizada. Assim, também, “determinados tipos de homens criam determinados tipos de educação, para que, depois, ela recrie determinados tipos de homens”

¹² Cabe ressaltar que algumas definições fazem parte deste projeto, por serem as que poderão subsidiar melhor a linha a ser seguida nesta pesquisa, porém definições de outros autores, cujas ideias convergem na mesma linha que se deseja seguir e outros que seguem linhas distintas dessas, também, foram analisadas.

(BRANDÃO, 2007, p. 100), pois “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

Como já visto, a educação não é um fenômeno isolado da sociedade e, tampouco, a escola é o único local em que ocorre o processo educativo. Isso implica haver *outros locais* para a educação acontecer, portanto, podemos concluir que existe, não somente uma educação, mas sim, *educações*. Segundo Libâneo (2010, p. 86), existem duas modalidades¹³ de educação: a não-intencional, também chamada de educação informal, e a intencional, que se desdobra em educação formal e não-formal. Dentre os fatores que diferem essas modalidades está o espaço ou ambiente em que se dá o processo educativo. A seguir, serão apresentados mais detalhes sobre cada uma delas, tomando por base as definições e conceituações dadas pelos autores Libâneo (2010), Gadotti (2005), Gohn (1999), Trilla (1987) e pelas apresentadas pela UNESCO (1990, 1998 e 2003).

2.2. MODALIDADES DE EDUCAÇÃO

Apesar de haver uma consonância entre os autores quanto à definição conceitual das modalidades e sua classificação, não se encontra, entre eles, um nome adequado para classificar cada uma delas. Ora um trata como sendo modalidade, ora outro trata como classe ou classificação ou, ainda, tipo, campo ou forma. Nesta tese, será adotada a denominação modalidade para designar a educação informal, formal e não-formal, pertencentes às classes não-intencional (informal) e intencional (formal e não-formal).

Segundo Trilla (1987, p. 34), a expressão não-formal foi mencionada, pela primeira vez, na obra de P. H. Coombs – *A crise mundial da educação*, publicada em 1968, juntamente com os termos formal e informal relacionados à educação, e populariza-se no contexto educacional neste mesmo ano, com a *The International Conference on World Crisis in Education*, que ocorreu em Williamsburg, Virginia, nos Estados Unidos.

No Brasil, tanto a Constituição Federal, quanto a LDB, estabelecem como sendo dois os níveis que compõem a educação nacional que se encontram dentro do que se institui

¹³ Modalidades, aqui, é termo usado para designar tipos diferentes de se fazer educação.

como sendo educação formal: educação básica e educação superior. Na bibliografia brasileira, um dos primeiros autores a mencionar as três modalidades (informal, formal e não-formal) foi o Prof. José Carlos Libâneo, em seu livro *Pedagogia e Pedagogos, para quê?*, que foi editado, pela primeira vez, em 1998 (LIBÂNEO, 2010).

Em seu livro, Libâneo (2010) define a educação não-intencional como sendo uma aprendizagem que ocorre informalmente, sem existir um processo sistemático que leve a isso. Podemos usar como exemplo o aprendizado adquirido pela criança, quando observa os adultos em suas tarefas diárias. Também “os fatores naturais como o clima, a paisagem, os fatos físicos e biológicos, sem dúvida exercem uma ação educativa” (LIBÂNEO, 2010, p. 87).

Com o passar do tempo, a crescente complexidade da sociedade fez surgir a necessidade de formalizar a educação, isto é, passa a existir uma intenção. Segundo Libâneo, “a sociedade moderna tem uma necessidade inelutável de processos educacionais intencionais, implicando objetivos sociopolíticos explícitos, conteúdos, métodos, lugares e condições específicas de educação” (LIBÂNEO, 2010, P. 88).

A seguir são apresentadas algumas definições para as modalidades formal, não-formal e informal, segundo os autores supramencionados.

2.2.1. EDUCAÇÃO FORMAL

A educação formal tem sua origem ligada ao desenvolvimento de nossa civilização e é reconhecida oficialmente. Está geralmente associada às escolas e às universidades e tem por objetivo desenvolver as habilidades e competências nos indivíduos, para que se tornem cidadãos ativos e obtenham uma certificação e titulação que os capacitem a seguir graus de instrução superiores. Para tanto, as escolas ou instituições de ensino devem oferecer cursos com níveis, graus, programas, currículos sistematizados e normatizados por leis.

Quando se fala em escola como sendo o espaço no qual ocorre a educação formal, não necessariamente está-se referindo à sala de aula especificamente, mas sim, a todo o complexo que define uma escola, como laboratórios, auditórios, bibliotecas, oficinas, hortas, jardins, cantinas, entre outras dependências pedagógicas e administrativas, porém, também pode referir-se àqueles ambientes em que não existe um *prédio* ou paredes que delimitam as

salas de aula e, mesmo assim, pode ocorrer educação formal, desde que esses locais sejam ou pertençam a instituições certificadoras e regulamentadas por lei.

Segundo Gadotti (2005, p.2), “toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional” e acrescenta, que a educação formal

tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação (GADOTTI, 2005, p.2).

Formal relaciona-se com forma, formato, o que implica em dizer que tem de haver algo estruturado, organizado, planejado intencionalmente e sistemático; assim, a “educação escolar convencional é tipicamente formal”, diz Libâneo (2010, p.88 – 89) e concorda que pode haver educação formal em outros tipos de educação intencional ou *não-convencional*, isto é, se existir ensino “(escolar ou não) há educação formal” (Idem, *ibidem*). O autor complementa dizendo que

são atividades educativas formais também a educação de adultos, a educação sindical, a educação profissional, desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco escolar propriamente dito (LIBÂNEO, 2010, P. 89).

A importância da educação formal está muito clara no Relatório Delors - *Educação um tesouro a descobrir- Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* em várias passagens, e culmina com a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Quadro de Ação para Responder às Necessidades Educativas Fundamentais*, de 1990, que foi adotada na Conferência de Jomtien (Tailândia):

Toda a pessoa — criança, adolescente ou adulto — deve poder se beneficiar de uma formação concebida para responder as suas necessidades educativas fundamentais. Estas necessidades dizem respeito tanto aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas), como aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender (UNESCO, 1998).

2.2.2. EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Há crianças brincando na rua que poderiam resolver alguns dos meus principais problemas de física, porque elas têm modos de percepção sensorial que eu há tempos perdi.

— J. Robert Oppenheimer¹⁴

A educação não-formal é diferente da informal. Na educação não-formal existe a intencionalidade, tal como existe na formal, porém, diferente desta, há um “baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas” (LIBÂNEO, 2010, p.89). Outros termos designam a educação não-formal, como educação alternativa, educação complementar, projetos socioeducativos, entre outros.

Vários fatores relacionados à crise educacional, por volta da década de 1960, provocaram o surgimento desta modalidade de educação – não-formal – mencionada no documento-base da *The International Conference on World Crisis in Education*, escrito sob a coordenação de P. H. Coombs, em que apontava a necessidade de desenvolver meios educativos que não se restringissem apenas aos escolares. No Brasil, somente após 1980, surgem oficialmente discussões relacionadas com a educação não-formal. Antes desse período, já existiam tentativas de educação alternativa com base na educação libertária proposta por Paulo Freire (educação popular e educação de adultos, por exemplo) e em outras práticas educativas dos movimentos sociais (GOHN, 1999).

Como ações não formalizadas, existem “os movimentos sociais organizados na cidade e no campo, os trabalhos comunitários, atividades de animação cultural, os meios de comunicação social, os equipamentos urbanos culturais e de lazer (museus, cinemas, praças, áreas de recreação etc.)” (LIBÂNEO, 2010, p. 89). Até na escola existem práticas educacionais reconhecidas como não-formais, como feiras, visitas programadas, entre outras. Segundo Gadotti, “os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de ‘progressão’. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem” (GADOTTI, 2005, p. 2).

A educação é essencial a toda a sociedade e mais nos dias atuais, pois a bagagem inicial de conhecimentos adquiridos formalmente (educação formal) não se mostra suficiente

¹⁴ Apud McLuhan; Fiori, 2011. Sem numeração de páginas.

para toda a vida, num mundo em rápida evolução, o que exige a atualização contínua de saberes. A UNESCO (1998, p. 99) dá ênfase a um “*continuum* educativo, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade”, que será denominado de “educação ao longo de toda a vida” (Idem, *ibidem*). No relatório de 2003, da UNESCO, a ênfase é dada ao combate da desigualdade existente no que tange à educação e salienta que é necessário se empenhar e adotar medidas enérgicas para corrigi-la. Assim “a educação ao longo de toda a vida poderá dar novas oportunidades aos que não puderam, por razões várias, ter uma escolaridade completa ou que abandonaram o sistema educativo em situação de insucesso” (UNESCO, 2003, p. 91), pois “a educação ao longo da vida [...] é a chave que abre as portas do século XXI [...] é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana.” (UNESCO, 2003, p. 89).

Corroborando essa preocupação manifestada pela UNESCO, Gohn (1999, p. 28-43) ressalta que a educação não-formal não deve substituir a educação formal, mas que a união de ambas pode auxiliar no sucesso dos alunos já que, devido à forma como a educação formal está organizada, muitas vezes, tem promovido mecanismos de exclusão social e pouco acesso à cidadania. É importante que não se estabeleçam fronteiras rígidas entre a educação formal e a não-formal, diz Gadotti (2005, p. 4), e salientamos a definição de *espaço* dada para a educação formal e a não-formal, na qual devemos incluir o *espaço virtual* em que ocorrem os cursos a distância, que também são cursos inseridos na educação formal e, a grande maioria, na não-formal.

Seguindo esta mesma linha de Gadotti (2005), isto é, nas possibilidades diversas oferecidas pelas tecnologias de informação e comunicação e pelos *espaços mil* oferecidos pelo ciberespaço, cabe salientar o que é sugerido no relatório Delors (1998, p. 66), sobre o assunto.

As tecnologias da informação e da comunicação poderão constituir, de imediato, para todos, um verdadeiro meio de abertura aos campos da educação não formal, tornando-se um dos vetores privilegiados de uma sociedade educativa, na qual os diferentes tempos de aprendizagem sejam repensados radicalmente. Em particular, o desenvolvimento destas tecnologias, cujo domínio permite um enriquecimento contínuo dos saberes, deveria levar a reconsiderar o lugar e a função dos sistemas educativos, na perspectiva de uma educação prolongada pela vida afora.

2.2.3. EDUCAÇÃO INFORMAL

Como aquele astrônomo que, ao olhar por um telescópio de cinco metros, exclamou que iria chover. Seu assistente perguntou, “como você pode saber disso?” “Porque meu joanete está doendo”

— McLuhan; Fiori

A escola da vida! É com essas palavras que muitos se referem à educação informal, uma educação que remonta milênios e que faz parte da vida cotidiana das pessoas, com a qual adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes, seja na observação, mediante suas experiências, seja na interação sociocultural. Em casa, no trabalho, no bar, na igreja, na lavoura, seja qual for o lugar, é possível que aconteça a educação informal. Na maioria das vezes, ela pode ocorrer sem que as pessoas tenham consciência deste processo. Como exemplos disso destacam-se o ato de ler uma revista, uma pergunta feita a um vizinho, conversas entre as pessoas, viagens a novos lugares, reflexões feitas sobre situações diversas, visita a um museu, acompanhar e ajudar no processo de semeadura, o fato de ter um hobby e até o próprio ato de criar um animal de estimação.

Além de ter um caráter não-intencional, na educação informal o processo de aquisição de conhecimentos e competências é contínuo, sendo que tais competências não constam em nenhum quadro institucional (NASSIF, 1980, p.277; LIBÂNEO, 2010, P.90).

O caráter não-intencional e não-institucionalizado da educação informal não diminui a importância dos influxos do meio humano e do meio ambiente na conformação de hábitos, capacidades e faculdades de pensar e agir do homem. A ênfase que muitos educadores têm dado a essa modalidade de educação tem contribuído especialmente para a compreensão da totalidade dos processos educativos, para além da dualidade docente-discente. Com efeito, a educação informal perpassa as modalidades de educação formal e não-formal. (LIBÂNEO, 2010, p. 91).

A educação informal tem contribuído fundamentalmente para o desenvolvimento do indivíduo como cidadão, possibilitando-lhe acesso aos seus direitos e, como tal, sendo promotora da inclusão social. Vale ressaltar que, nesta modalidade de educação, não se espera previamente algum resultado, pois esses acontecem espontaneamente a partir das práticas e experiência anteriores, em que o indivíduo vai aprendendo e adaptando o que sabe ao momento presente em que vive; um momento em que, cada vez mais, as pessoas são constantemente instigadas com informações e estímulos diversos, suscitando-as a aprenderem sobre *coisas* e situações inesperadas e que mudam incessante e velozmente.

2.3. OUTRO FAZER: EDUCAÇÃO PLURIDIMENSIONAL

O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la.

— Paulo Freire

Além das três modalidades de educação – formal, informal e não-formal, reconhecidas por suas características já apresentadas –, começam a surgir outras ideias de se fazer educação, originárias da complexidade e do avanço cada vez mais veloz da civilização. No Relatório Delors (1998, p. 106) é mencionada a forma pluridimensional, como sendo um possível novo caminho de fazer educação, na qual imbricam-se as três modalidades.

A educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade. O saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber-ser constituem quatro aspectos, intimamente ligados, de uma mesma realidade. Experiência vivida no cotidiano, e assinalada por momentos de intenso esforço de compreensão de dados e de fatos complexos, a educação ao longo de toda a vida é o produto de uma dialética com várias dimensões (DELORS, 1998, p. 106-107)

Dessa forma começa a seção do Relatório Delors, que fala sobre um possível caminho para a educação. Não é uma nova modalidade, mas o relatório sugere que a educação pluridimensional junte o conhecimento não-formal ao conhecimento formal e acrescente também o informal, uma vez que este está imbricado nos dois anteriores. E sugere que se junte também “o desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências” (DELORS, 1998, p. 107). Estas observações indicam que é necessário pensar numa nova forma de fazer educação para a vida toda; uma educação que promova outras dimensões que constituem a personalidade humana, como a intelectual, afetiva, psicossocial, religiosa, ética, estética e físico-motora. Coombs (1976) deixa explícita a necessidade de rever os objetivos estabelecidos pelos *sistemas de ensino* e acrescenta que “já não se trata mais de produzir a pessoa *instruída*, mas de produzir a pessoa *instruída* com capacidade de aprender e de adaptar-se eficientemente, durante a vida inteira, a um ambiente incessantemente em mudança” (COOMBS, 1976, p. 159).

As alterações ocorridas na vida social e o progresso da Ciência e da Tecnologia têm afetado a vida das pessoas nos aspectos pessoais e no trabalho, e isso derrubou “uma certa

ilusão racionalista, segundo a qual a escola podia, por si só, prover a todas as necessidades educativas da vida humana” (DELORS, 1998, p. 107).

Dentre as mudanças arroladas no relatório incluem-se a diminuição do tempo dedicado ao trabalho, pois os jovens têm ingressado mais tardiamente no mundo do trabalho, e a diminuição da idade de aposentadoria, além da redução da jornada semanal de trabalho, entre outros fatores. Uma das consequências foi o aumento significativo de adultos buscando qualificarem-se (no Japão, por exemplo, a taxa de participação da população na educação de adultos está por volta dos 50%¹⁵), e essa busca por uma educação permanente mostra-se como uma tendência mundial.

Neste sentido, a educação pluridimensional pode parecer muito complexa, mas a concretização se mostra cada vez mais necessária, tendo em vista que as pessoas estão vivendo num ambiente cada vez mais interligado e globalizado. Delors deixa um questionamento: Como fazer dele (esse ambiente globalizado e interligado) um espaço de educação e de ação, como formar, simultaneamente, para o universal e para o singular, fazendo com que todos se beneficiem da diversidade do patrimônio cultural mundial e, ao mesmo tempo, das especificidades da sua própria história? (DELORS, 1998, p. 108).

Fica o questionamento, mas também fica uma sugestão, que pode ser um começo para uma nova *era da educação*.

Deste modo, a responsabilidade da sociedade no domínio da educação é tanto maior quanto esta constitui, a partir de agora, um processo pluridimensional que não se limita à aquisição de conhecimentos nem depende, unicamente, de sistemas educativos. À medida que o tempo dedicado à educação se confunde com o tempo da vida de cada um, os espaços educativos, assim como as ocasiões de aprender, tendem a multiplicar-se. O ambiente educativo diversifica-se e a educação abandona os sistemas formais para se enriquecer com a contribuição de outros atores sociais (DELORS, 1998, p. 110).

O pressuposto assumido nesta tese é de que a educação vai além da sala de aula, assumindo, portanto, uma significação mais ampla, imbricando-se na totalidade da vida das pessoas. “Há um desassossego no ar”, como diz Boaventura (SANTOS, 2005, p. 42). As mudanças estão acontecendo vertiginosamente. Faz-se mister a busca de alternativas que possibilitem uma adequação a essas mudanças e que, acima de tudo, reflita-se sobre o papel

¹⁵ Fonte: The World Bank - <http://migre.me/vyyBY>

da educação, ou melhor, sobre seu significado: cuidar, construir, libertar. E é neste contexto de Educação Pluridimensional, em que “as possibilidades de aprender oferecidas pela sociedade exterior à escola multiplicam-se” (DELORS, 1998, p. 103), que temos a curiosidade de saber se haveria um papel a ser exercido pelas mídias sociais.

2.4. OS NÚMEROS DA EDUCAÇÃO

Para melhor contextualizar a situação da educação no Brasil, foram realizadas algumas consultas preliminares em artigos, periódicos e revistas sobre alguns números referentes ao ensino superior, a fim de subsidiar esta pesquisa e de procurar construir relações com os prováveis resultados a serem alcançados, na expectativa de, quiçá, poder contribuir para a educação como um todo.

O Brasil tem o maior contingente de alunos no ensino superior da América Latina e o quinto maior do mundo. Segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2013, publicado pelo Inep, a graduação, no Brasil, atingiu 7.305.977 de matrículas¹⁶, 300 mil matrículas acima do registrado em 2012, o que representa um crescimento de 4%. O crescimento do número de alunos matriculados em cursos de nível superior, entre 2003 e 2013, foi de 85%, porém, de 2009 a 2010, o número de ingressantes foi menor que o de 2008, apesar do número crescente de cursos oferecidos neste período (de 52, em 2003, para 1.258, em 2013). Os ingressantes voltaram a aumentar, a partir de 2011, conforme pode ser visto na Tabela 1 e no Gráfico 1.

¹⁶ Em 2014, o número de matriculados era de 7.828.013, representando um crescimento de 7%, em relação a 2013. Fonte: INEP - Censo da Educação Superior 2014: <http://migre.me/vIpeD>.

Tabela 1: Totais de matrículas, novos ingressos e concluintes, de 2003 a 2013, na graduação, no Brasil
 Fonte: MEC/Inep: <http://migre.me/mEup5>

Totais na educação superior por ano				
Ano	Matrículas	Ingressos	Concluintes	Num. Cursos
2003	3.936.933	1.554.664	532.228	52
2004	4.223.344	1.646.414	633.363	107
2005	4.567.798	1.805.102	730.484	189
2006	4.883.852	1.965.314	762.633	349
2007	5.250.147	2.138.241	786.611	408
2008	5.808.017	2.336.899	870.386	647
2009	5.954.021	2.065.082	959.197	844
2010	6.379.299	2.182.229	973.839	930
2011	6.739.689	2.346.695	1.016.713	1.044
2012	7.037.688	2.747.089	1.050.413	1.148
2013	7.305.977	2.742.950	991.010	1.258

Da Tabela 1 resultou o Gráfico 1, criado para uma melhor visualização da evolução de matriculados, novos ingressantes e concluintes em cursos de graduação, no período de 2003 a 2013, no Brasil.

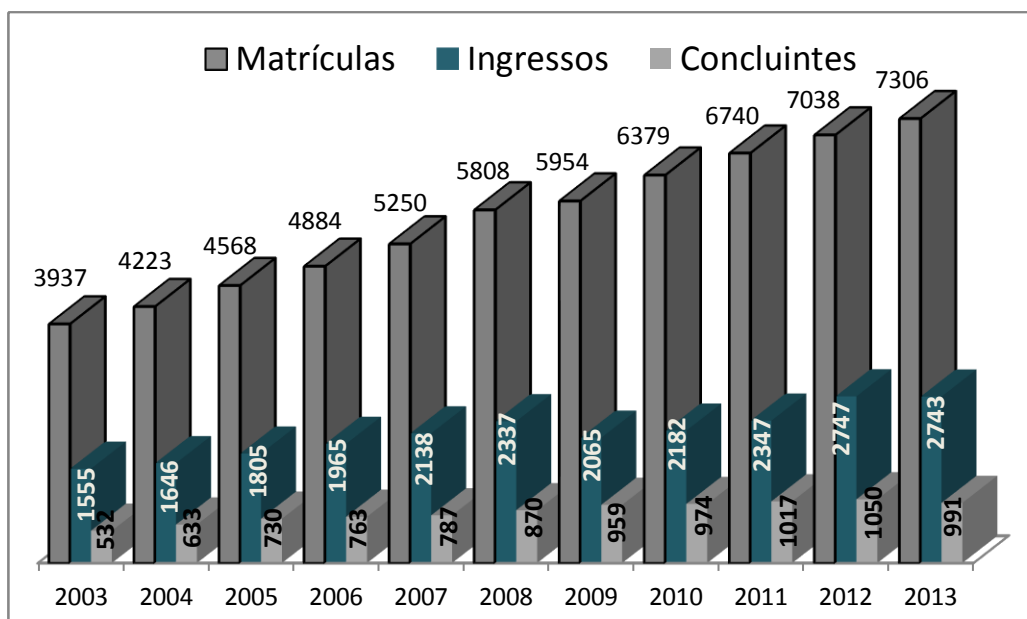


Gráfico 1: Matrículas, novos ingressos e concluintes, em 2013, na graduação – Brasil, em mil alunos

Em contrapartida às matrículas que cresceram, o número de alunos que concluiu a graduação, em todo o Brasil, em 2013, foi de 991.010, o que representa queda de 6% em relação ao ano de 2012, quando registrou-se um número recorde de concluintes nos últimos 10 anos, conforme pode ser visto na Tabela 1 e no Gráfico 1. Embora com essa queda, o número de concluintes cresceu 86%, de 2003 a 2013.

Cresceu também o número de matrículas, no período de 2012-2013, tanto para os cursos de graduação quanto para os cursos na modalidade a distância, que foi de 4% para ambas as modalidades. Do total de 7.305.977 de alunos de graduação no Brasil, em 2013, 1.153.572 eram alunos de cursos na modalidade a distância, o que representa 16% do total¹⁷ (Gráfico 2). Assim como o número de matrículas teve um crescimento anual, também o número de cursos cresceu 24 vezes nos últimos 10 anos, segundo análise realizada com os dados apresentados pelo Censo da Educação Superior.

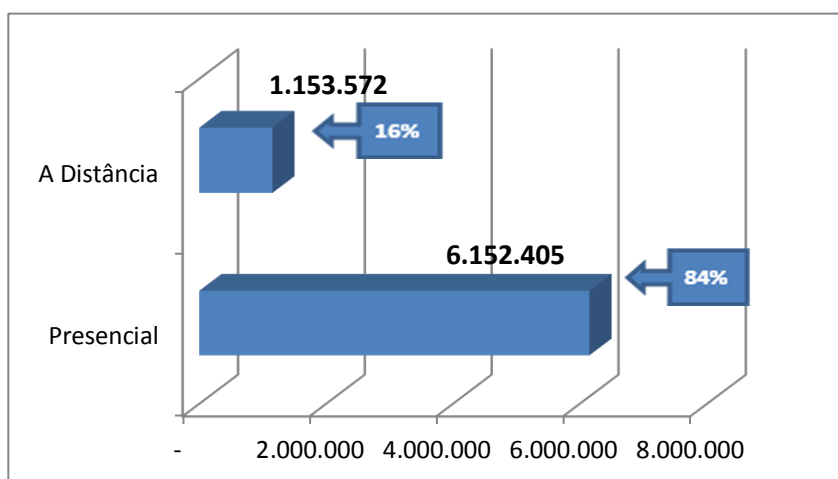


Gráfico 2: Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino – 2013 – Brasil

Fonte: MEC/Inep: <http://migre.me/mEup5>

O Gráfico 3 mostra que há um equilíbrio na oferta dos cursos a distância para os diferentes graus acadêmicos, em que o bacharelado tem uma representatividade de 31%, enquanto os cursos de licenciatura representam 39% e os cursos tecnológicos representam 30% da fatia de um total de 1.153.572 alunos matriculados em 2013, em todo o Brasil. No presencial, 6.152.405 alunos se matricularam nos três graus acadêmicos – bacharelado, licenciatura e tecnológico, sendo apenas 15% deles em cursos de licenciatura¹⁸. Uma das razões para o crescimento do número de matriculados em cursos a distância foi o aumento na oferta de cursos nesta modalidade, isto é, em 2003, foram oferecidos apenas 49 cursos e, em 2013, já eram oferecidos 592 cursos em todo o Brasil, conforme consta no Censo da

¹⁷ O número de alunos na modalidade a distância atingiu 1,34 milhão, em 2014, representando 17% do total de matrículas da educação superior. Fonte: INEP - Censo da Educação Superior 2014: <http://migre.me/vIpeD>.

¹⁸ Em 2014, houve um aumento no percentual de matrículas em cursos de licenciatura e tecnológicos. Os cursos de licenciatura alcançaram um percentual de 19% e os tecnológicos, 13%. Já os cursos de bacharelado representavam 68% do total de matrículas. Fonte: INEP - Censo da Educação Superior 2014: <http://migre.me/vIpeD>.

Educação Superior – 2013. Cabe ressaltar que, ao todo, em 2013 foram oferecidos 1.258 cursos (240 bacharelado, 592 licenciatura e 426 tecnológico) na modalidade a distância, um aumento de 10% em relação a 2012.

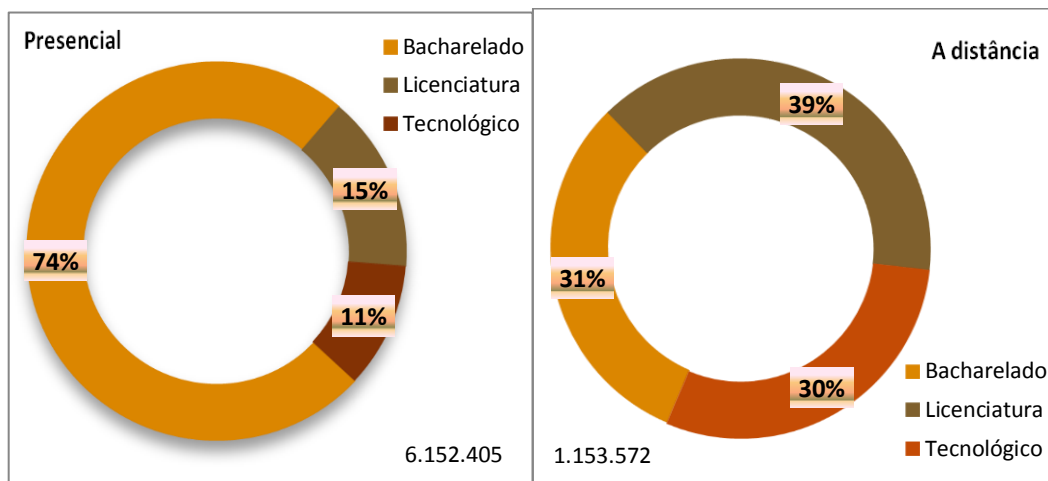


Gráfico 3: Distribuição do número de matrículas de graduação por modalidade de ensino, segundo o grau acadêmico – Brasil – 2013

Fonte: MEC/Inep: <http://migre.me/mEup5>

Nos Gráficos 4 e 5 são apresentados os números de matrículas e de concluintes, separados por modalidade – presencial e a distância, em que se observa uma redução de 6% no número de concluintes em cursos presenciais e de 8% em cursos a distância, entre 2012 e 2013. Em 2013, foi constatado que, pela primeira vez, em 12 anos, isto é, de 2003 a 2013, houve uma queda no número de universitários que se formaram, em relação ao ano anterior – 2012, apesar do aumento do número de matrículas. Segundo o Censo, o maior índice de queda foi apresentado pelas licenciaturas, com 11%, e cursos de bacharelado, com 7%. Ressalte-se que os cursos tecnológicos apresentaram um crescimento de 3%, com 5.927 concluintes a mais do que em 2012.

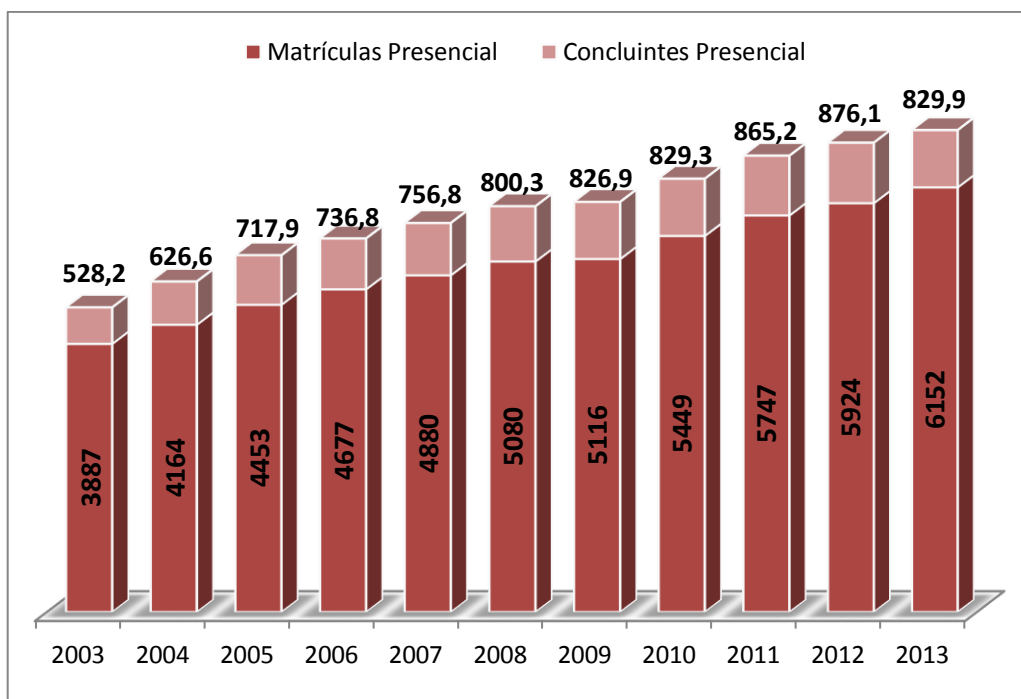


Gráfico 4: Número de matrículas e de concluintes em cursos de graduação presencial, em mil alunos – Brasil 2003/2013

Fonte: MEC/Inep: <http://migre.me/mEup5>

Também, segundo o Censo, dos 991.010 concluintes, em 2013, 23% eram estudantes da rede pública e 77%, da rede privada, apesar de ter havido uma diminuição de 7% no número de formandos, em relação a 2012, nas instituições privadas, e de 4% a menos na rede pública¹⁹, representando mais de 59 mil universitários que não obtiveram um diploma no ano de 2013.

¹⁹ Em 2014, houve um acréscimo de 18% de concluintes em cursos a distância, e um pequeno acréscimo de 1% em cursos na modalidade presencial. Fonte: INEP - Censo da Educação Superior 2014: <http://migre.me/vIpeD>.

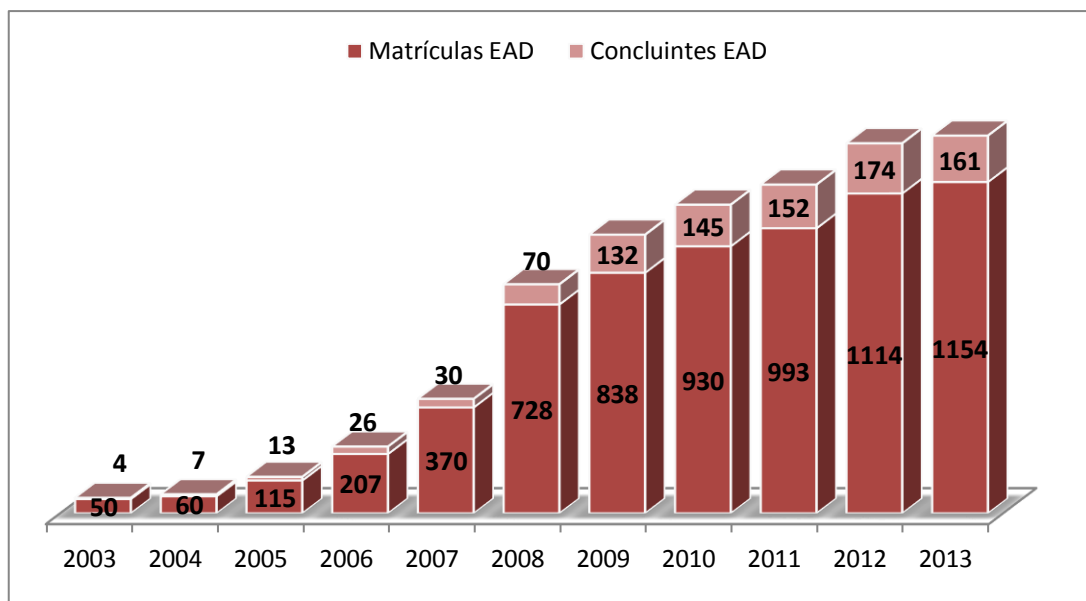


Gráfico 5: Número de matrículas e de concluintes em cursos de graduação a distância, em mil alunos – Brasil 2003/2013

Fonte: MEC/Inep: <http://migre.me/mEup5>

Segundo divulgado pelo MEC no Portal Brasil, o número de inscritos, em 2014, para fazer o ENEM foi de 8.721.946, o que representa um crescimento de 22% em relação ao ano de 2013, quando houve um total de 7.173.914 inscrições. Importante salientar que, dos inscritos, em 2014, 85% está na faixa etária de 15 a 29 anos. Como é possível ver no capítulo 3, são estes os jovens que mais acessam as redes sociais e, portanto, é importante lançar um olhar sobre eles.

Pelos dados apresentados no Censo da Educação Superior 2013, havia 7.305.977 de alunos matriculados em cursos de graduação e, no mesmo ano, praticamente igual número de pessoas tentando uma vaga em um curso de graduação – considerando que a maioria almeja ingressar num curso de nível superior via ENEM. Existe, portanto, uma demanda reprimida²⁰ que precisa ser analisada e faz-se mister que, em um mundo no qual o conhecimento é o fator primordial de desenvolvimento humano, sejam encontradas saídas – e uma delas passa pela educação.

Os dados do IBGE (2010) indicam que a população entre 18 e 24 anos, era de 22.497.453 e, nesse mesmo ano, havia somente 6.407.733 pessoas matriculadas em algum

²⁰ Demanda que aumentou, em 2014, se considerarmos que a diferença entre inscritos no Enem e matriculados era de 11%.

curso de nível superior. Para que a meta, quanto ao ensino superior (escolarização superior bruta), estabelecida pelo Plano Nacional da Educação (PNE) seja alcançada é necessário que ocorra um incremento no número de matrículas da ordem de seis milhões de alunos, até o ano de 2019. Essa expansão recebe o apoio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Reuni tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

Tabela 2: Cenário das matrículas em cursos de nível superior, até 2020, no Brasil.
Fontes: IBGE/Pnad/Inep/MEC: <http://migre.me/mEumy> e <http://migre.me/mEunK>

2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
8.561.014²¹	9.271.579	10.041.120	10.874.533	11.77.119	12.754.620	13.813.253

Quanto ao número de matriculados em cursos de nível superior no Brasil, o cenário esperado pelo Governo Federal e estabelecido pelo PNE, até o ano de 2020, é o de elevar a taxa bruta e a taxa líquida de matrícula na educação superior para 50% e 33%, respectivamente, conforme está apresentado na Tabela 2. O PNE é uma política pública de colaboração entre municípios e estados junto ao governo federal, e dentre as metas estabelecidas para a Educação, é importante salientar a Meta 12, que diz:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (MEC, 2014).

A Taxa de Escolarização Bruta²² identifica se a oferta de matrículas no nível de ensino (neste caso, o superior) é suficiente para atender a demanda por matrícula na população com faixa etária correspondente – de 18 a 24 anos. Índice superior a 100% mostra que a oferta de matrículas atende à demanda; e a Taxa de Escolarização Líquida identifica a parcela da população matriculada no nível de ensino adequado para a sua idade. Neste caso, alunos na faixa etária de 18 a 24 anos matriculados no Ensino Superior.

Este é um grande desafio e, para alcançá-lo, faz-se necessário implementar novas medidas governamentais e controles de aplicação e, principalmente, aumentar a qualidade

²¹ Segundo o INEP, na Sinopse da Educação Superior, em 2014, o número de matrículas foi de 7.828.013.

²² Fonte: INEP, disponível em <http://migre.me/ujONE>

na educação para que, além de aumentar o número de matrículas, aumente também o número de concluintes.

A seguir, serão apresentados os números da educação, na Itália. Porém, cabe dizer que não se procurou fazer um paralelo entre os dois países, uma vez que o pretendido é apresentar os dados aos quais foi possível ter acesso, já que cada país tem suas peculiaridades em relação à divulgação desses dados. Pretende-se, com isso, identificar a realidade educacional de cada país no que concerne aos dados dos cursos de nível superior, em linhas gerais.

2.4.1. NA ITÁLIA

A Itália, país onde foi fundada a mais antiga universidade do mundo ocidental, a Università di Bologna²³, é um país continentalmente muito menor que o Brasil: são 302.071 Km² de superfície territorial, subdividida em 20 regiões distribuídas pelas quatro macrorregiões geográficas Norte, Centro, Sul e ilhas. Segundo o Istituto Nazionale di Statistica²⁴ – ISTAT, em 2015, a população italiana era de 60.795.612 e a densidade demográfica²⁵ era de 201 hab/km².

Segundo o Ministério da Educação, da Universidade e da Pesquisa²⁶ (MIUR), há 94 universidades na Itália, distribuídas em todas as regiões. Há de se levar em conta, porém, que as universidades oferecem cursos de graduação em mais cidades; praticamente em todas as províncias italianas existem sedes universitárias. Por exemplo, a Universidade de Bologna tem cursos de graduação, seja na província de Bologna, seja na de Ravenna, Forlì-Cesena e Rimini. As universidades italianas dividem-se nos seguintes tipos:

- 60 universidades estatais, das quais 3 politécnicas e 2 universidades para estrangeiros;
- 17 universidades não estatais legalmente reconhecidas;
- 6 escolas superiores;
- 11 universidades telemáticas.

²³ A Università di Bologna, com 84.744 estudantes, que se matricularam no ano acadêmico 2014/2015, foi fundada em 1088, com o nome de Studium de Bolonha, “por estudantes e para estudantes”. Fonte: <http://migre.me/uyAhu>.

²⁴ <http://www.istat.it/it/files/2015/08/ItaliaInCifre2015It.pdf>

²⁵ Com uma extensão territorial de 8.515.767 km², o Brasil, segundo dados do IBGE de 2014, tinha 202.768.562 habitantes e a densidade demográfica era de 23,8 hab/km².

²⁶ Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR).

As universidades telemáticas são as que oferecem cursos a distância, mas há também universidades não telemáticas, que oferecem cursos a distância e são denominadas *teledidaticas*. Para abarcar todos os estudantes que frequentam os cursos dessas universidades, existiam, segundo Manca e Ranieri (2014), em 2013, 58.175 professores/pesquisadores.

O sistema educativo italiano subdivide-se em quatro grandes níveis, como se vê na Figura 1: (1) Educação pré-escolar (jardim de infância); (2) Educação primária (ensino fundamental); (3) Ensino secundário (de primeiro grau – ensino médio inferior e de segundo grau – ensino médio superior) e (4) Ensino superior (Ex.: Graduação, PhD ou cursos de especialização).

Já o sistema universitário é dividido em três ciclos (ISTAT, 2015). O primeiro ciclo consiste nos cursos com duração de três anos (primeiro nível, equivalente à graduação). O segundo, inclui os cursos de segundo nível (equivalente a um curso de especialização/mestrado), que pode ser de dois anos (cursado por quem concluiu a graduação) ou o denominado *ciclo único* (que pode ser cursado por quem concluiu o Ensino secundário do segundo grau, e dura 5-6 anos: cursos de Arquitetura, Engenharia, Farmácia, Odontologia, Veterinária, Direito e Medicina). Ao final do curso trienal do terceiro ciclo (que pode ser cursado por quem possui especialização/mestrado) é concedido o título de PhD (Doutor/Pesquisador).

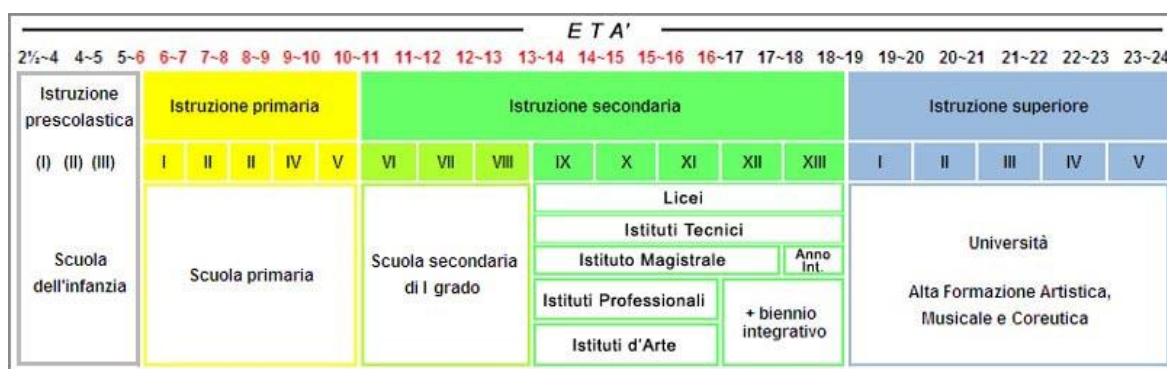


Figura 1: Sistema educativo italiano.

Fonte: <http://migre.me/uysd>

Na opinião dos pesquisadores do ISTAT (2015), um bom indicador do conhecimento da população corresponde à educação da população com idade entre 25-64 anos. Segundo eles, entre 2004 e 2015, aumentou o nível de educação para esses adultos na

Itália, tendo atingido 11 pontos percentuais, e mais da metade dos jovens entre 15-24 anos cursa um curso superior.

Segundo o Registro Nacional dos Estudantes²⁷, um banco de dados em que são registrados todos os inscritos, matriculados e concluintes das instituições de ensino superior da Itália, administrado pelo [MIUR](#), o número de concluintes em cursos de graduação no ano acadêmico 2013/2014²⁸ foi de 300.141, sendo que 123.170 eram do gênero masculino e 176.971, do feminino. Na Tabela 3, podemos observar, também, que o número de inscritos e de matriculados segue a mesma correspondência quanto ao gênero.

Tabela 3: Matrículas, inscritos e concluintes dos cursos universitários, na Itália. Fonte: MIUR

Inscritos (2014/2015)			Matriculados* (2014/2015)			Concluintes **(2013/2014)		
Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total
743.816	948.201	1.692.017	120.998	149.469	270.467	123.170	176.971	300.141

Ainda esmiuçando os números da educação na Itália, temos que a porcentagem de jovens que abandonam a escola precocemente caiu para 15% (17,7% entre os homens e 12,2% entre as mulheres), superando a meta nacional de 16% para 2020, estabelecida pela estratégia *Europa 2020*²⁹, que propôs cinco objetivos que deverão ser alcançados, até 2020, em relação a emprego, pesquisa e inovação, alterações climáticas e energia, educação e luta contra a pobreza na União Europeia.

Os números de pessoas com nível superior apresentam-se melhores. Das pessoas entre 30 e 34 anos, 25,3% possuíam um curso de graduação em 2015 (Gráfico 6), ficando ligeiramente abaixo dos 26% estabelecidos como meta na Itália – porém, muito abaixo dos 40% estabelecidos pela média europeia. Este indicador representa as pessoas nesta faixa etária que possuem qualquer tipo de curso universitário estabelecido dentro do sistema acadêmico italiano, dentre os quais o curso de Arte Dramática e outros cursos de formação artística e musical.

²⁷ Anagrafe Nazionale Studenti (ANS)

²⁸ Fonte: <http://anagrafe.miur.it/index.php>

* Os dados fazem referência aos que se matricularam pela primeira vez. Foram excluídos os que interromperam um curso ou que tenham concluído outro curso acadêmico.

** Os dados dos concluintes compreendem os graduados do primeiro (graduação) e do segundo nível (mestrado, tanto bienais, quanto os de ciclo único). Somente os dados do ano acadêmico 2013/2014 estavam disponíveis no site do MIUR.

²⁹ <http://migre.me/uyJPf>

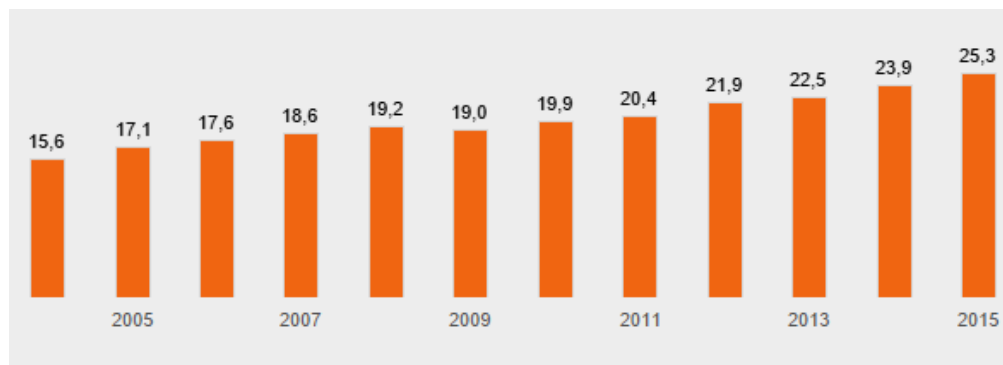


Gráfico 6: Pessoas entre 30-34 anos que possuíam um curso de graduação (2004-2015).

Ainda na verificação dos dados de 2015, as pesquisas mostraram que 2,3 milhões de jovens entre 15 e 29 anos (25,7% da população italiana), não estudavam nem trabalhavam, conforme se pode ver no Gráfico 7, que relaciona este percentual a contar do ano 2004 até 2015. É possível notar que houve um decréscimo no índice de 2015, em relação aos dos últimos dois anos; ainda assim, é um número preocupante se levarmos em conta que não foram computados os que estavam envolvidos com alguma atividade de educação não formal, bem como os jovens que se mostraram desinteressados com o mercado de trabalho.

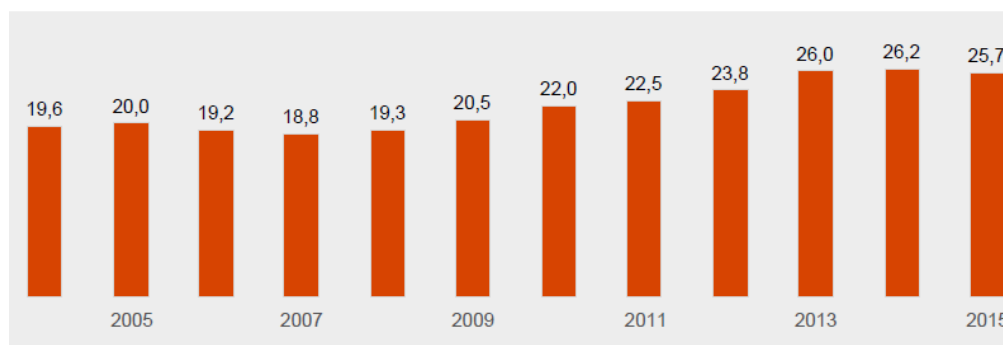


Gráfico 7: Jovens entre 15-29 anos que não trabalhavam, nem estudavam

Fonte: <http://migre.me/uyJWH>

A *Comissão Europeia 2020 – Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*, ou simplesmente *Europa 2020*, na busca da construção de um futuro sustentável, propôs cinco metas, dentre elas a de melhorar a qualidade e oferecer mais possibilidades de acesso à educação, e propõem como um grande objetivo, que “a taxa de abandono escolar precoce deve ser inferior a 10% e pelo menos 40% da geração mais jovem deve dispor de um diploma de ensino superior”. Mais uma vez, percebe-se que há um hiato entre o que existe de fato e entre o que poderia ser (*mais*) ideal no ato de *fazer educação*.

Ao continuar a caminhada pelos *meandros da educação*, a fim de conhecer mais profundamente o que está sendo feito em prol de uma melhor educação, em prol de nossos alunos, chegamos agora ao imbricamento da educação e da tecnologia. A seguir, algumas aplicações que vêm sendo feitas com o uso da tecnologia.

2.5. À EDUCAÇÃO ÍMBRICA-SE A TECNOLOGIA

É o ambiente que muda as pessoas, não a tecnologia.

— Marshall McLuhan

Com o advento da Web 2.0 aumentaram as possibilidades de uso das ferramentas disponibilizadas na Internet nos processos de ensino e de aprendizagem, potencializando-os. Dentre os recursos oferecidos que podem ser utilizados pelos professores universitários, em suas aulas, estão os games 3D, os vídeos no YouTube, que podem ser criados pelos próprios alunos ou pode-se utilizar os já existentes. Além desses, Castells, 2013; Fontes, 2015; González, 2005; Machado, 2008; Manca e Raniere, 2014; Maragliano, 2014 e Pireddu, 2014, elencam também recursos como blogs, weblogs, wikis, podcast, e também as redes sociais. "Na medida em que as aplicações migram de um *hardware* preso a um espaço físico, para aplicações que estão em todo o espaço-tempo, e não mais localizadas num *hardware* particular, surgem inúmeras possibilidades educacionais" (MACHADO, 2008). E, corroborando Machado, em uma entrevista ao Correio da Bahia (FONTES, 2015) Castells salienta que "todos nós já vivemos hibridamente em presença física e presença virtual na rede. Em um mundo assim, a educação é decisiva para aproveitar as imensas oportunidades que a conexão permanente e o acesso a bases de dados oferecem". Nos últimos anos, a web da interatividade, como é conhecida a Web 2.0, possibilitou a oferta de vários cursos

denominados Massive OpenOnline Courses (MOOC³⁰). Em pesquisa realizada por Gonçalves (2013), em 2013, havia 216 cursos MOOC ativos sendo oferecidos e registrados no site MOOC-List.com.

Para Maragliano (2014), com o surgimento dos MOOC, abrem-se oportunidades diversas, dentre elas, a da formação continuada. Porém, segundo este autor, as universidades devem abrir-se mais para as possibilidades que surgem com as novas tecnologias. Dentre os países europeus, a Itália está entre os últimos quanto à penetração das tecnologias aplicadas na educação. Apesar da falta de incentivo, e da falta de políticas governamentais que possibilitem um maior desenvolvimento e penetração das tecnologias tanto em escolas quanto na universidade, Maragliano acredita que as tecnologias móveis podem abrir novas perspectivas nas dinâmicas culturais e nos processos de aprendizagem.

Autores como Bohn (2010), Jiang e Tang (2010) e Rivera (2010), veem as redes sociais como potencialmente viáveis de serem utilizadas na educação, pois permitem que as pessoas aprendam enquanto socializam, mas enfatizam que a grande questão é saber utilizar esse potencial a fim de atingir outros objetivos, além do simples entretenimento. Pireddu (2014, p. 14) lança uma pergunta: “Por que as tecnologias de informação e de redes [...] continuam a ser escassamente utilizadas, diminuídas ou ignoradas dos sistemas educativos institucionais?”, uma vez que estes *softwares*³¹ oferecem tantas possibilidades, dentre elas informação e conhecimento.

Pesquisas e desenvolvimento de *softwares* que permitam usar as redes sociais na educação vêm sendo realizados por pesquisadores em universidades, como exemplo, o grupo relatado por Crespo et al (2011), que tem trabalhado no desenvolvimento de um mecanismo, o FaceMoodle [App](#), baseado em agentes para integrar a plataforma Moodle ao Facebook – permitindo ainda ampliar para adaptações a outros AVA - e cujo objetivo é utilizar a plataforma de redes sociais como plataforma de comunicação entre alunos e professores,

³⁰ O primeiro MOOC foi oferecido em 2008 (MORRISON, 2013). No Brasil, o primeiro MOOC foi oferecido pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), em 2012 (<http://migre.me/oCwmY>).

³¹ Todas as mídias sociais nada mais são do que um *software*, que, dentre as suas especificidades, existe a que possibilita a comunicação.

explorando o potencial da rede para atrair e engajar os estudantes. Este mecanismo (Figura 2) deve:

- i) conduzir as informações do Moodle para o Facebook, informando os alunos sobre o que está acontecendo no curso (e.g. alertar quando o professor criou uma nova atividade);
- ii) permitir que os estudantes, a partir do SNS³², interajam com os recursos do Moodle, como por exemplo responder a um questionário;
- iii) conduzir as informações no caminho contrário, possibilitando que o resultado das interações ocorridas no SNS estejam disponíveis no Moodle;
- iv) possuir uma arquitetura extensível, de forma que, no futuro, a integração possa ser realizada com outros SNSs.

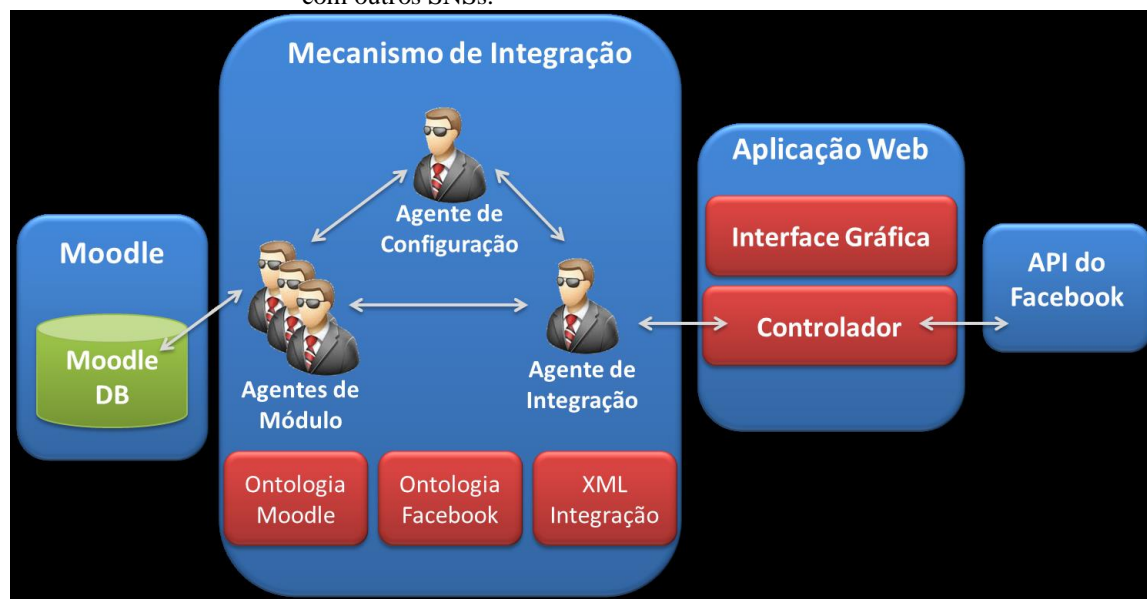


Figura 2: Arquitetura do mecanismo proposto

Em consulta informal realizada, utilizando-se os recursos das redes sociais, com diversos professores de instituições brasileiras, foi possível identificar que muitos aceitam e até estimulam o uso das redes em suas aulas por oferecerem muitas possibilidades de interação. Exemplo disso é o que uma escola de São Paulo fez, em 2011, ao solicitar aos alunos que criassem minicontos no Twitter em uma conta criada pela própria escola. Uma experiência de muito sucesso no Twitter, pois as crianças tiveram de aprender a se expressar em 140 caracteres: buscaram novas palavras que permitissem a expressão em tão poucos verbetes e aprenderam também a trabalhar coletivamente.

Em correspondência realizada por e-mail com um professor de curso de pós-graduação da UFRGS, ele relata que, em 2011, utilizava o Moodle para subsidiar sua disciplina e dos 75 alunos, após 4 semanas, somente 10 haviam acessado a disciplina. Ele e

³² Adotaremos aqui o uso da sigla SNS como sendo Social Networking Sites (BOYD; ELLISON, 2007), apesar de alguns autores chamarem de Social Networking Service.

outro colega decidiram abrir um grupo no Facebook para este fim. Em dois dias, “70 alunos estavam conectados com o grupo da disciplina e trocando mensagens e comentários animados”, atesta o professor. Em 2012, repetiu o processo e, de uma turma de 30 alunas, em três dias, 29 já haviam acessado o grupo, também criado no Facebook. Segundo o professor, foi um sucesso “do ponto de vista pedagógico, pareceu-me que funcionou razoavelmente bem – talvez até muito bem. Pelo menos foi acima do que eu esperava”.

Outro exemplo de uso das redes sociais na educação é dado pelo filósofo Pierre Lévy, em uma entrevista, quando responde à pergunta “Como o senhor faz com seus alunos?”:

Abro um grupo no Facebook e os convido para fazerem uma seleção de conteúdo. Eles têm que publicar algum conteúdo, que seja relevante e conectado com o assunto da aula, com um pequeno comentário. Também crio subgrupos no Facebook para os alunos discutirem questões particulares e ajudarem uns aos outros. Peço para me seguirem no Twitter e me indicarem materiais importantes relacionados com pontos que vimos em sala de aula. Além disso, os convido a entrar no Schoolpix, que é uma ferramenta de conteúdo. Há várias na internet, essa é só um exemplo. Esse conjunto de ações é um dos melhores jeitos de o aluno explorar os múltiplos recursos de fontes e botar em prática alguma responsabilidade em escolher as informações e as fontes certas e o jeito de organizá-las. É importante escolher e categorizar as informações. Não ser apenas um consumidor de informações (LÉVY, 2014c).

Ao se falar em tecnologias na educação, não há como deixar de mencionar a Educação a Distância, uma vez que esta atingiu um *boom* a partir do advento da Internet, o que possibilitou que esta chegasse a pontos longínquos. Serão detalhados também alguns dados referentes à EAD, em virtude de sua importância no avanço da educação brasileira e por considerar que esta metodologia está muito próxima das mídias sociais, principalmente das redes sociais, no que concerne ao tipo de comunicação que ocorre nestes espaços.

2.5.1. A TECNOLOGIA POTENCIALIZOU A EAD

A Educação a Distância cresce a olhos vistos, atendendo a demanda exigida pela sociedade por uma educação ao alcance de todos e tem se constituído em um canal “privilegiado de interação com as manifestações do desenvolvimento científico e tecnológico no campo das comunicações” (LOBO NETO, 1998).

A EAD passa a fazer parte oficialmente do sistema educacional brasileiro a partir da LDB nº 9.394/96, ao regulamentar o artigo 80: “Art. 80. O poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e

modalidades de ensino e de educação continuada” (BRASIL, 1996). O artigo 80 da LDB é regulamentado através do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e em seu artigo primeiro caracteriza a EAD como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005).

Além dessa definição dada pela LDB, diversos autores conceituam a EAD, mas não há um consenso exato. Sintetizando algumas definições dadas por alguns autores, a EAD é uma modalidade de educação em que professor e aluno (educador e educando, nas palavras de Paulo Freire) ficam separados no tempo e no espaço, o conteúdo é preparado pelo professor e disponibilizado aos alunos por diversos meios (impresso, digitalizado, ...) (BELLONI, 2001; PETERS, 2003; PRETI, 2000).

Para fins desta pesquisa, será adotado o conceito que a equipe do Departamento da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação estabeleceu, apesar de não ter sido estabelecido como conceito oficial para EAD.

Educação a distância é o processo educacional no qual a interação de educadores e educandos busca superar limitações de espaço e tempo com a aplicação pedagógica de meios e tecnologias da informação e da comunicação objetivando a qualidade do ensino e da aprendizagem (FRANCO, 2010).

A EAD surgiu como uma alternativa para suprir a escassez de cursos e espaços para oferecê-los, e pela necessidade de expandir o ensino superior no Brasil. Na educação superior, há mais de 90 milhões de alunos em todo o mundo e, no Brasil, são mais de 7,3 milhões. O subsetor educacional que tem crescido bastante é o da educação superior a distância, e uma das razões é a chamada sociedade do conhecimento que pressiona as pessoas a buscarem reciclagem e atualização de seus conhecimentos para que se mantenham dentro das exigências do mercado de trabalho, mostrando, com isso, a necessidade de oferta de mais cursos na modalidade a distância, para atender a demanda educacional crescente.

Em todo o país, 2.391 instituições de ensino ofereceram 32.049 cursos de graduação, em 2013³³, sendo que havia 1.258 cursos de graduação na modalidade a distância, conforme é possível ver no Gráfico 8. Em 2013, o número de cursos aumentou

³³ Informações obtidas no site do Inep, sobre o Censo da Educação Superior 2013, no Brasil. <http://migre.me/mEup5>.

aproximadamente 24 vezes desde 2003, quando existiam apenas 52 cursos de graduação a distância. Em 2014, o INEP divulgou a existência de 2.368 instituições de ensino superior que ofereceram 32.878 cursos de graduação, sendo que 1.365 eram de graduação na modalidade a distância, um aumento aproximado de 9%, em relação ao ano anterior.

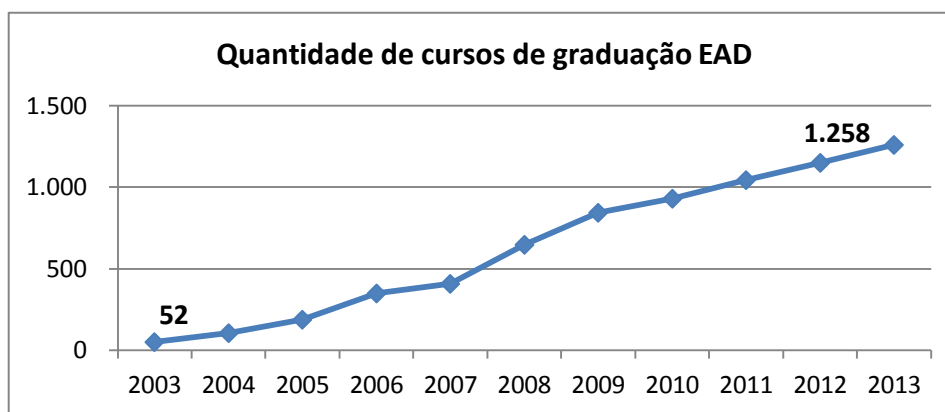


Gráfico 8: Evolução do número de cursos de graduação, no período de 2003 a 2013, no Brasil.

Do total de 7.305.977 alunos matriculados em cursos de graduação, no ano de 2013, conforme consta no Censo da Educação Superior, 1.153.572 estavam matriculados em cursos a distância, representando 16% do total. É possível perceber no Gráfico 9 que há uma tendência evolutiva na EAD. O número de matrículas, em 2003, era de 49.911, tendo um aumento de 22 vezes mais, em 2013. Apesar de ter havido uma queda em 2009, o número de alunos ingressantes em cursos de graduação EAD, teve um acréscimo de 35 vezes mais nos últimos 10 anos, saltando de 14.233 para 515.405. Se considerarmos o percentual de concluintes em relação aos matriculados em 2003, que foi de 8%, podemos dizer que houve um crescimento, pois, em 2013, alcançamos os 14%, sem perder de vista que, em 2012, 16% dos matriculados haviam concluído o curso. Um dos fatores que pode estar causando essa redução é o fato de alunos estarem evadindo de seus cursos, e não apenas demorando para concluir os mesmos.

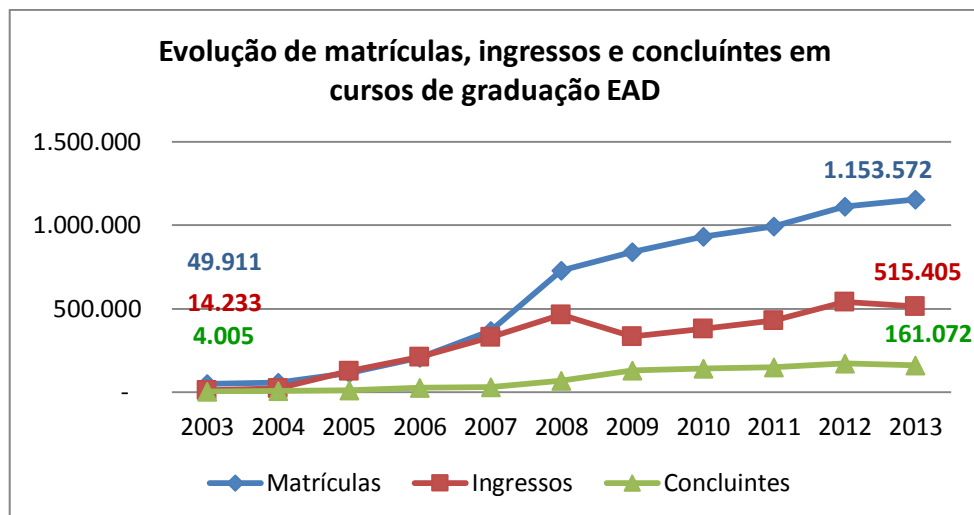


Gráfico 9: Evolução das matrículas, dos ingressos e dos que concluíram cursos EAD, no período de 2003 a 2013, no Brasil.

Fonte: MEC/Inep: <http://migre.me/mEup5>

Como indicam várias pesquisas (Inep, 2014a, 2014b, 2014c; CensoEAD.br – [ABED](#), 2012, 2013; UNESCO, 2014) e vários autores (FAVERO, 2006; GUERREIRO, ALMEIDA e SILVA FILHO, 2014; LIMA e PALADINO, 2014; MARTINS, 2013; MIRANDA, 2014; PRIM e FÁVERO, 2013; entre outros), a evasão que ocorre em cursos EAD é uma das maiores preocupações das Instituições de Ensino Superior (IES), sejam elas privadas ou públicas, pois atinge o patamar de, aproximadamente, 20%, sendo maior nas IES públicas. E ainda, de acordo com as informações do CensoEAD.br (ABED, 2012), a evasão média percentual nas disciplinas obrigatórias é de 18%, e este percentual aumenta quando é nos cursos livres, atingindo 24%.

Conforme apontam as pesquisas, os fatores que levam à evasão passam por motivos pessoais, profissionais, institucionais, de credibilidade no mercado de trabalho, entre outros. Segundo pesquisa bibliográfica realizada por NETTO et al. (2012), “constatou-se que os principais motivos para evasão são financeiros, falta de tempo, não adaptação ao método, acreditar que o método EAD é mais fácil e a obrigatoriedade das provas presenciais”. As autoras ainda sugerem algumas estratégias a serem adotadas pelas instituições de ensino a fim de diminuir a evasão em cursos na modalidade a distância; entre as quais destacamos: (1) Elaborar estratégias para criação de uma efetiva Comunidade Virtual de Aprendizagem e (2) Estimular o diálogo e as trocas entre os pares. Estas estratégias vêm ao encontro do que também se busca ao fazer esta pesquisa, que é o identificar o uso das mídias sociais como

um recurso que pode aproximar os estudantes e, com isso, propiciar uma maior interação dialógica entre eles e entre eles e seus professores.

Os Referenciais de Qualidade de Cursos a Distância sugeridos pela Secretaria de Educação a Distância do MEC abordam a questão da interatividade entre professores e alunos, dizendo: “aluno é sempre o foco de um programa educacional e um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a comunicação entre professores e alunos, hoje enormemente facilitada pelo avanço das TIC” e acrescenta,

Junto com a interação professor-aluno, a relação entre colegas de curso, mesmo a distância, é uma prática muito valiosa, capaz de contribuir para evitar o isolamento e manter um processo instigante, motivador de aprendizagem, facilitador de interdisciplinaridade e de adoção de atitudes de respeito e de solidariedade ao outro (MEC, 2003).

Para Holmberg e Lundberg (1997) a interação³⁴ é um conceito de suma importância para os educadores a distância. Para os estudantes a distância ela representa a diferença entre solidão e um certo ‘estar juntos’. Deve-se atentar para o significado de interação, pois “tanto um clique em um ícone na interface quanto uma conversação na janela de comentários de um blog são interações, portanto, é preciso diferenciá-las qualitativamente” (PRIMO, 2007, p.13).

Para Belloni, interação é uma “ação recíproca entre dois ou mais atores em que ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos, que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone)” (BELLONI, 2001, p. 58).

As interações dialógicas, isto é, interações que podem gerar conhecimento, podem ocorrer em ambientes virtuais³⁵, as formas de comunicação são muito variadas e realizam-se através da linguagem, que tem como função a comunicação e o intercâmbio social. Encerra-se este caminho pelos *meandros da educação* salientando a importância de “compreender o valor dessas interações sociais – das diversas formas de *social learning*”, pois elas permitem “aprender a compreender a realidade, que é magmática e em contínua transformação” (PIREDDU, 2014, 15).

³⁴ O conceito de interação será melhor discutido no subcapítulo “Interação ou interatividade?”.

³⁵ Neste caso, considerar virtual todos os “espaços” que utilizam as TIC para estabelecer uma comunicação entre as pessoas, seja com fins educacionais, ou não.

Este estudo versa sobre dois grandes tópicos, que são a Educação e as Mídias Sociais, portanto é mister que se situe ambos, a fim de melhor entender a trajetória percorrida e as razões que levaram a realizar esta pesquisa. Isso posto, veremos, agora, dados referentes à Internet e às mídias sociais, dando relativa importância à interação dialógica que pode acontecer durante o uso dessas mídias.

3. NAVEGAR É PRECISO³⁶: SURGE A WEB, A GRANDE TEIA

Tu conocimiento nos muestra el mundo o lo niega, porque es la historia de tus actos, o lo negará porque despertando tu imaginación te llevará a cambiarlo. Deja que lo nuevo sea lo nuevo y que el tránsito sea la negación del presente; deja que lo conocido sea mi liberación, no mi esclavitud. No es poco lo que te pido. Tú has creído que todo ser humano puede pensar, que todo ser humano puede sentir. [...] Espero, talvez atrapado y engañado en el fulgor de mi esperanza, al hacer mi historia, **hacer un mundo donde el otro tenga presencia**, donde su voz no sea ni eco ni antieco de la mía, y sólo la fraternidad legitime la felicidad o el sufrimiento.³⁷

— Humberto Maturana

Era o ano de 1994, quando tudo começou. Foi um ano especial, marcado por fatos de diferentes escalas. O ano em que o Brasil foi tetracampeão da Copa do Mundo de Futebol, ao bater a Itália na final, mas também foi o ano em que o Brasil perdeu Ayrton Sena, Mário Quintana e Tom Jobim, personalidades de áreas distintas (esporte, literatura e música, respectivamente) e de conceituado reconhecimento nacional. Nesse ano começa o Plano Real, que tinha como objetivo estabilizar a situação econômica do país. O ano de 1994 também elevou vez e voz aos oprimidos: o Prêmio Nobel da Paz foi conferido a Nelson Mandela, que veio a tornar-se o primeiro presidente negro da África do Sul. Todos estes fatos marcantes chegaram ao conhecimento das pessoas via televisão, rádio, jornais e revistas. Dependendo de onde estava, a pessoa soube deles nos dias que se seguiram. Mas um pequeno grupo de, aproximadamente, 1% da população mundial, quiçá, tenha sabido desses fatos de forma mais rápida: via World Wide Web, ou simplesmente web, criada por Berners-Lee, que concebeu a Internet como uma hipermídia (BRAGA, 2005). É esse fato que vale ressaltar aqui e que também aconteceu no ano de 1994, uma vez que ele trouxe o início de uma nova era para as comunicações: a rede de computadores (Internet³⁸) foi aberta para a exploração comercial e uso com fins lucrativos, sendo o ano de 1994 considerado o ano zero da World Wide Web. Naquela época, quando apenas 1% da população mundial

³⁶ “Navegar é preciso” faz parte do *Livro do Desassossego*, de Bernardo Soares, um dos heterônimos de Fernando Pessoa, porém, não há um consenso a respeito de sua autoria. A palavra *preciso* está dita, aqui, em um sentido de *necessário*. Fonte: <http://migre.me/uHPRz>

³⁷ Grifo nosso.

³⁸ Os termos Internet e World Wide Web são usados como sinônimos na linguagem corrente. No entanto, a Internet, nascida no final da década de 60, é uma rede mundial de computadores conectando milhões de dispositivos de computação, enquanto a World Wide Web é apenas um dos muitos serviços que funcionam dentro da Internet, que é uma coleção de documentos interligados (páginas web) e outros recursos da web, ligadas por hiperlinks e URLs. Nesta tese, os termos Internet (ou internet – em minúsculas) e web serão usados como sinônimos, designando a grande rede de computadores interligados, que possibilitam a comunicação a distância.

estava conectada, a “internet suscitou múltiplas esperanças. Não se via que o desenvolvimento da rede provocaria um ‘dilúvio’ de informações” (VAZ, 2010, p. 11). Vinte anos depois, em 2014, aproximadamente 40% da população mundial está conectada à Internet (LEVY, 2014), definida por Castells (2003, p. 8), como sendo “um meio de comunicação que permite, pela primeira vez, a comunicação de muitos com muitos, num momento escolhido, em escala global”.

Dizer quantos usuários³⁹ – ou internautas – existem hoje acessando a Internet é apenas estimar um número, uma vez que este vem aumentando dia após dia, melhor dizendo, a cada minuto. Ao final de 2015, o número de internautas era de 3,2 bilhões⁴⁰. Para saber os números da população mundial, como, também, os números de usuários na Internet e a respectiva evolução de crescimento, pode-se acessar a tabela que consta no anexo 1.

Como já foi dito, deve-se levar em conta que os números, geralmente, são estimativas, não só porque tendem a ter crescimento constante, mas também porque os critérios adotados diferem para cada pesquisa realizada, a depender da entidade que a efetua. Um exemplo disso é o número de internautas ou usuários da Internet. Aqui têm alguns exemplos de conceitos dados pelas entidades de pesquisa para a expressão *usuário de Internet* ou *internauta*, cujos resultados são utilizados neste projeto. A International Telecommunication Union (ITU) considera um internauta “como um indivíduo que tem acesso à Internet em casa, via computador ou dispositivo móvel”⁴¹. Já a comScore⁴² diz que as pesquisas sobre o número de internautas é realizada com pessoas que tenham mais de 15 anos e acessem a Internet “via PC⁴³ ou laptop, a partir da residência e do trabalho, ficando de fora do cálculo os acessos via dispositivos móveis e *lan houses*”. O IBOPE Nielsen⁴⁴ passou a considerar os usuários que acessavam a Internet em casa ou no trabalho, somente a partir de 2009 e, em 2013, levava em consideração somente usuários acima de 10 anos. O PNAD (IBGE)⁴⁵ e o Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br)⁴⁶,

³⁹ Em seguida serão apresentados alguns conceitos dados por diversas entidades de pesquisa, quanto ao significado de usuário da Internet.

⁴⁰ Fontes: Worldometers (<http://migre.me/vzkvR>) e Facebook (<http://migre.me/vzkvd>)

⁴¹ Fonte: Internet Live Stats (<http://migre.me/vzkkX>)

⁴² Fonte: ComScore (<http://migre.me/vzm0Z>)

⁴³ Personal Computer

⁴⁴ Fonte: IBOPE: (www.ibope.com.br/pt-br)

⁴⁵ Fonte: IBGE (<http://artigos.ibge.gov.br>)

⁴⁶ Fonte: NIC (<http://migre.me/vzmaj>)

consideram internauta quem acessa a Internet, pelo menos uma vez, nos 90 dias que antecedem à entrevista e que possuam 10 anos ou mais de idade.

Para Castells, existem dois tipos de usuário de Internet, quais sejam: “produtor/usuário” ou “consumidor/usuário”. O produtor/usuário é o que está inserido no sistema tecnológico, é o que trabalha desenvolvendo produtos para e na Internet. O consumidor/usuário é o que se beneficia “de aplicações e sistemas e que não interage diretamente com o desenvolvimento da Internet” (CASTELLS, 2003, p. 34), apesar de interferir na evolução dos mesmos.

Neste projeto, ao se mencionar dados numéricos referentes à Internet ou mídias sociais, a referência será a da entidade que realizou a pesquisa, porém, quando forem mencionados livremente os termos *usuários de Internet* ou *internautas*, estará se fazendo referência aos que acessam a Internet a qualquer momento, de qualquer lugar e com qualquer tipo de mídia.

No início de 1994, a população mundial da Internet era de 14.161.570 e, no início de 2014, era de 2.712.239.573, tendo um crescimento de 192 vezes mais. Já no Brasil, em 2013, foi atingida a marca histórica de 100.938.498⁴⁷ internautas, passando a ter uma penetração, na Internet, de 51% de sua população brasileira. O Gráfico 10 mostra o percentual de penetração de usuários na Internet, no período que vai de 2000 a 2014, com base na população do Brasil e no mundo, e mostra que o crescimento desses – no Brasil e no mundo – vem se mantendo estável nos últimos quatro anos. No ranking mundial, desde 2006, o Brasil vem ocupando da 4^a à 6^a posição, sendo, atualmente, a quinta maior audiência da Internet.

⁴⁷ Dados obtidos de pesquisa realizada pela International Telecommunication Union (ITU), World Bank, and United Nations Population Division, disponível em <http://www.internetlivestats.com/internet-users/brazil/>

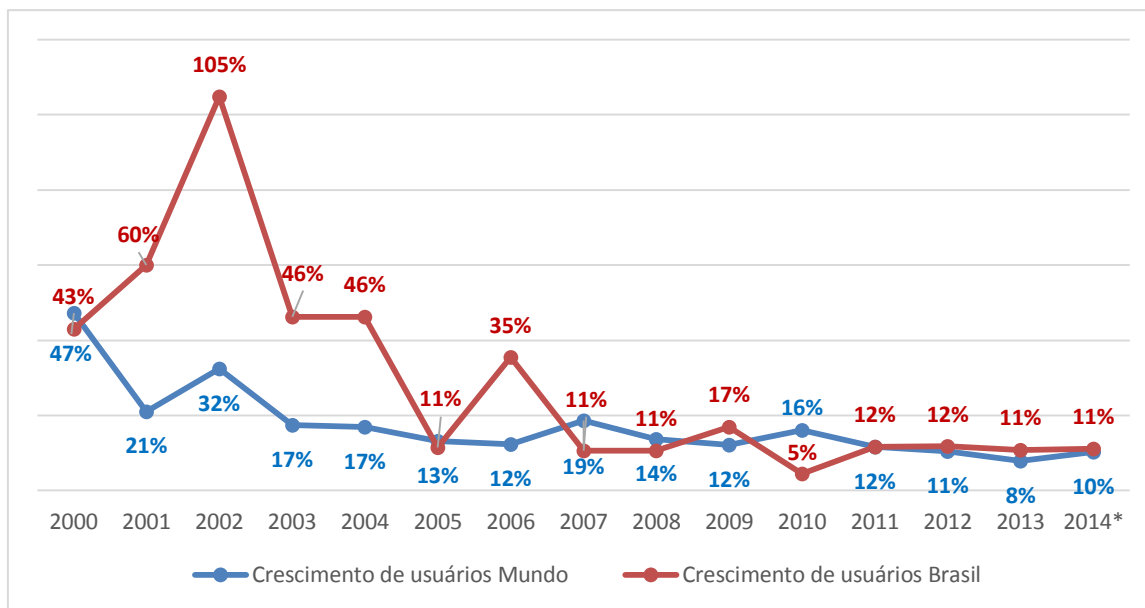


Gráfico 10: Crescimento da Internet no Brasil e no mundo - 2000 a 2014 (%).

Fonte dos dados: International Telecommunication Union - Internet Live Stats

Na Figura 3, vemos a distribuição da Internet pelo mundo. A Ásia - Pacífico e a Europa somam juntas 67% da audiência da Internet. A América Latina, com 10%, fica à frente, somente do Oriente Médio - África que tem 9% de audiência. É importante salientar que, dos 10% de audiência da América Latina, 40% estão no Brasil.

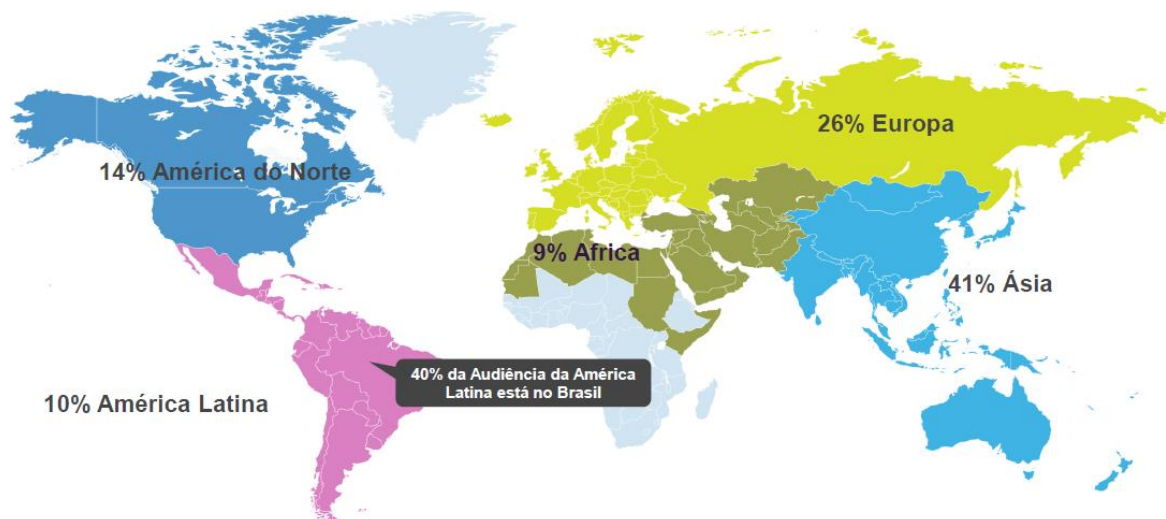


Figura 3: Distribuição da Internet no Mundo, em fevereiro de 2014 (Fonte: comScore Media Metrix®)⁴⁸

A fim de chamar a atenção para a velocidade da mudança de audiência da Internet no mundo, a Figura 3, de fevereiro de 2014, e a Figura 4, de junho de 2014, apresentam a distribuição da Internet no mundo. A audiência na América Latina manteve-se igual, porém, na América do Norte e na Europa houve uma diminuição de quase 2 pontos percentuais e no

⁴⁸ Apesar das distorções geográficas, o mapa se presta a passar a informação que se necessita.

Orientes Médio e África houve um aumento de quase um ponto percentual. Já na Ásia – Pacífico foi onde ocorreu uma maior adesão, com um acréscimo de 3 pontos percentuais.

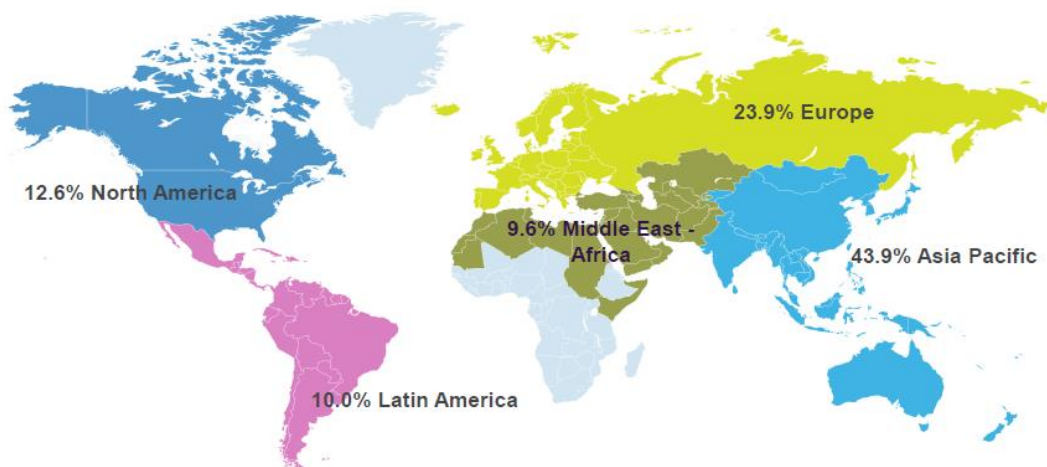


Figura 4: Distribuição da Internet no Mundo, em junho de 2014 (Fonte: comScore Media Metrix®)

Uma palavra que vem sendo bastante usada, na Internet, é *engajar* ou seus derivados. O substantivo *engajamento* tem como sinônimo a palavra comprometimento e, segundo Houaiss e Villar (2001, p. 1147), está relacionada à “participação ativa em assuntos e circunstâncias de relevo político e social”. Ao se fazer referência ao engajamento das pessoas na Internet neste projeto, estará se falando do grau de interação entre os usuários e o conteúdo postado por eles em diferentes locais. Segundo autores de diversas áreas (SILVA, 2013; CORTELLA, 2013; PRIMO, 2000; RECUERO, 2002), o engajamento tem mais valor do que o número de internautas, portanto, as informações que constam no Gráfico 11 são de fundamental importância, quando se faz necessário observar o perfil do internauta brasileiro. A análise foi realizada em fevereiro de 2014, levando em conta, apenas, acessos realizados com PC. O gráfico apresenta o engajamento na América Latina e de alguns países latino-americanos, mostrando a média de horas que são usadas acessando a Internet. Observamos que os brasileiros ficam, em média, 30 horas por mês conectados à Internet, em comparação com a média da América Latina, que é de 22 horas. É importante considerar que, dentre os dados levantados nessa pesquisa, 65% dos internautas brasileiros têm menos de 35 anos.

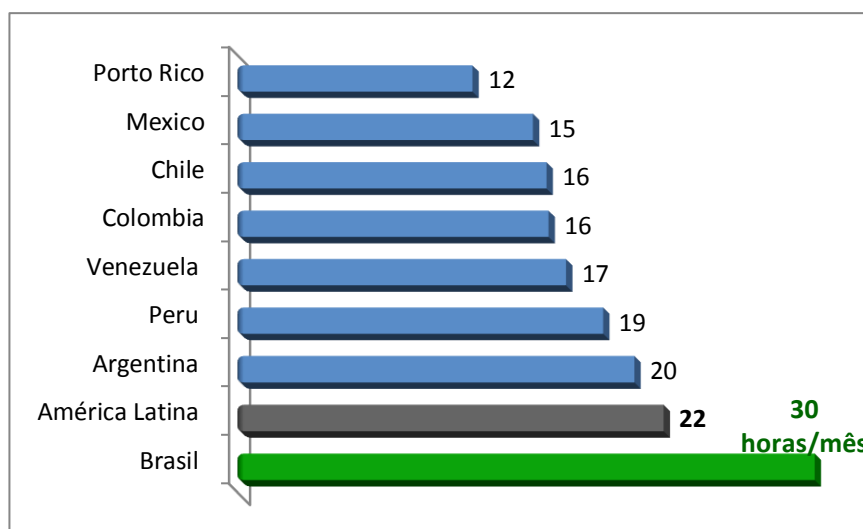


Gráfico 11: Média de horas por visita/mês (engajamento), em alguns países da América Latina - Fev/2014

Fonte dos dados: International Telecommunication Union - Internet Live Stats

No Gráfico 12, são apresentados dados, referentes ao ano de 2014, quanto ao número (em milhões) de internautas e da população de 11 países, dentre eles Brasil e Itália, que foram escolhidos pela sua representatividade na área da Educação. Utilizando estes números de forma comparativa aos números do Brasil foi possível verificar que, apesar de estar na 5ª posição em audiência, o país possui uma baixa penetração na Internet em relação a sua população - 53%, ficando à frente somente do México, cujo percentual é de 41% (levando-se em conta, apenas, os países apresentados no gráfico). Já a Itália apresenta uma penetração de 61%, em relação a sua população total, bem acima da média mundial. A média mundial de penetração⁴⁹ foi mensurada em 40%. Considerando-se a quantidade de horas que os brasileiros gastam acessando a Internet, podemos presumir que, apesar de haver uma baixa penetração, o usuário brasileiro que tem a possibilidade de acessar a Internet tem gasto um tempo considerável na web. Segundo David Bloom, em um artigo publicado em 1º de julho de 2011, pelo jornal Los Angeles, a “Internet oferece voyeurismo em tempo integral”, isto é,

a vida privada pode hoje não ser simplesmente vivida, mas exposta e encenada para um público de telespectadores que não se contenta mais com os programas de realidade na televisão, nem com o sexo ao vivo dos sites de pornografia, mas quer agora poder assistir à vida em tempo real (SANTOS, 2011, p.134).

⁴⁹ Fonte: International Telecommunication Union (ITU) e a United Nations Population Division) e divulgado pela Internet Live Stats, em <http://migre.me/uWZVF>.

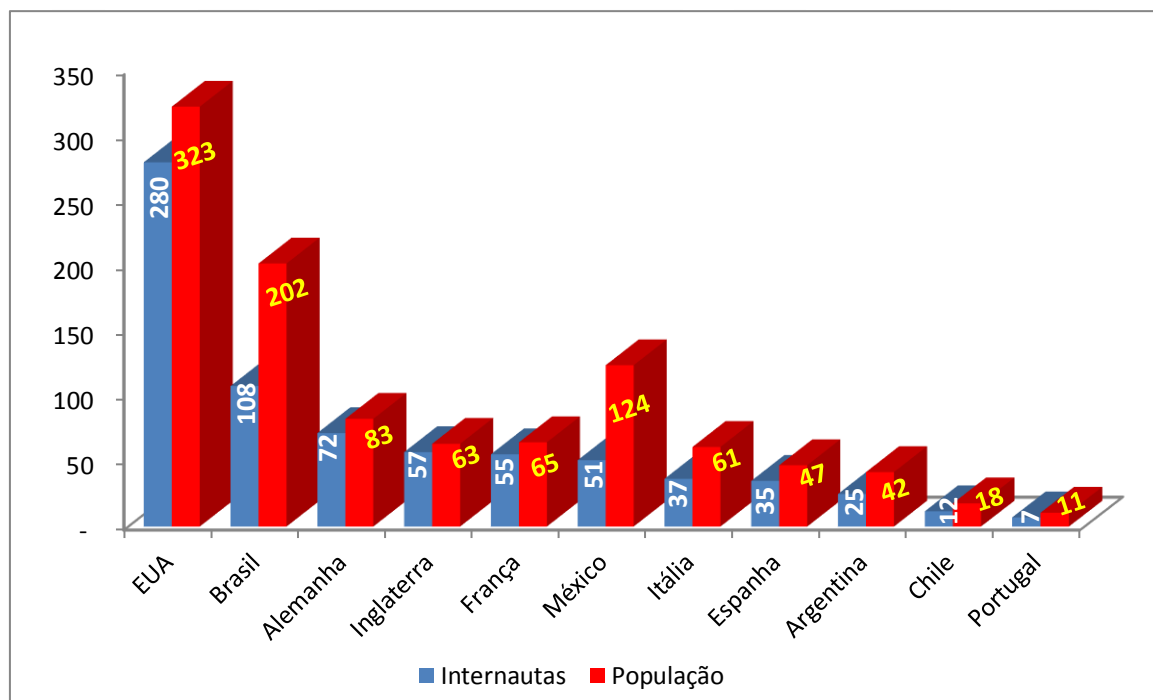


Gráfico 12: Número – em milhões - de internautas por país, em 2014.

Fonte dos dados: International Telecommunication Union - Internet Live Stats

Considerando que a Internet revolucionou a forma de comunicação humana ao trazer uma maior velocidade na transmissão das informações, em tempo real (real-time) e sempre atualizadas, possibilitando uma produção constante e acelerada e, acima de tudo, oferecendo a possibilidade de interação, espera-se que esteja havendo um melhor aproveitamento desse tempo. Entretanto, por não ser assunto deste projeto, não é possível afirmar que o tempo consumido no acesso à Internet é suficientemente produtivo em termos educacionais, mas é um dado a ser considerado na educação, tendo em vista que, cada vez mais, a Internet é um espaço em que as pessoas se encontram, e neste espaço ocorrem discussões diversas, podendo ser imbricadas com assuntos educacionais.

A pesquisa divulgada pela Internet Live Stats⁵⁰ contém uma lista com 186 países em que os dados relativos à sua penetração na Internet foram analisados. Itália e a Argentina, por exemplo, aparecem com 60% e Chile e Portugal, com 66% de audiência. Estes percentuais foram calculados tomando por base a população de cada país e o número de usuários ativos que acessam a Internet. Dessa forma, a posição no ranking de audiência destes países ficou assim distribuída: Portugal, 55^a; Chile, 57^a; Itália, 65^a e Argentina na 66^a posição. E, finalmente, as posições do Brasil e do México, nesta lista, são 79^a e 104^a,

⁵⁰ Dados elaborados pela International Telecommunication Union (ITU), United Nations Population Division, Internet & Mobile Association of India (IAMAI), World Bank.

respectivamente. O que implica dizer que estar bem posicionado em número de internautas e ser classificado como tendo uma boa audiência não significa que o país tenha um bom aproveitamento em termos de acessos populacionais. Por exemplo, a China aparece em 1º lugar, com 641.601.070 internautas, porém sua penetração foi mensurada em 46%, ficando abaixo do Brasil.

O Gráfico 13 mostra um comparativo populacional em relação aos internautas no Brasil e no mundo, no período de 2000 a 2014⁵¹. Observamos que o percentual brasileiro tem uma evolução mais expressiva que a média mundial, e a estimativa de que 60% dos brasileiros acessariam a Internet até o final do ano de 2014, quase se confirmou, ficando em 54%. Em 2015, este percentual chegou aos 58%, conforme a 11ª edição da pesquisa sobre Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em Domicílios 2015⁵².

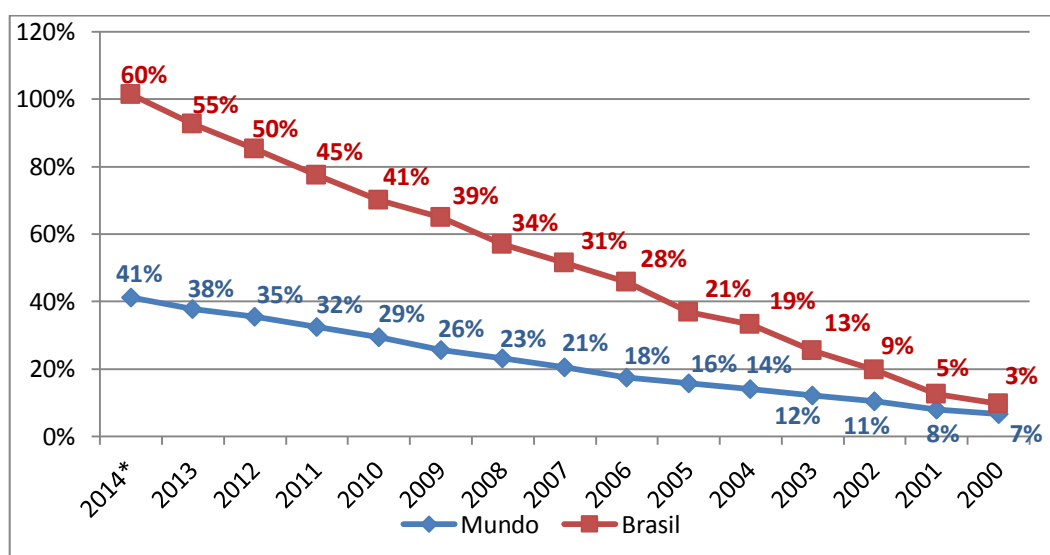


Gráfico 13: Crescimento da Internet no Brasil e no mundo - 2000 a 2014 (%).

Fonte dos dados: International Telecommunication Union - Internet Live Stats

Pesquisa realizada, em julho de 2016, pela ITU, agência das Nações Unidas especializada em TIC, diz que mais da metade da população mundial (3,9 milhões de pessoas) ainda não acessa a internet, gerando o que é conhecido como “fosso digital” (ITU, 2016). Em contrapartida, a mesma pesquisa mostra que os países em desenvolvimento já representam a grande maioria dos usuários de Internet, com 2,5 bilhões de usuários. Este número poderá aumentar, uma vez que a *Connect 2020 Agenda for Global Telecommunication/ICT Development* estabeleceu que, em 2020, 55% dos domicílios, em

⁵¹ Elaborada pela International Telecommunication Union (ITU) e pela United Nations Population Division e divulgado pela Internet Live Stats.

⁵² Fonte: <http://migre.me/vHHqB>

todo o mundo, devem ter acesso à Internet e, neste mesmo ano, 60% dos indivíduos deve estar usando a Internet⁵³.

Dentre os fatores que contribuíram para esse crescimento está o aumento do uso de dispositivos móveis, facilitando o acesso à internet. A pesquisa coordenada pela agência ITU, revela que a cobertura de telefonia móvel é quase onipresente, isto é, 95% da população global tem acesso à internet, mesmo sendo apenas com a rede básica 2G. Os que acessam utilizando banda larga – 3G e 4G – corresponde a 53% da população global.

No Brasil, também houve um aumento de pessoas utilizando celulares para acessar a internet, pulando de 54%, em 2013, para 80%, em 2014⁵⁴ (IBGE/PNAD, 2014). O relatório *Apresentação dos principais resultados - TIC Domicílios 2015*, cuja pesquisa realizada pela cetic.br, em domicílios brasileiros com cidadãos que tenham 10 anos ou mais, no período de novembro de 2015 a junho de 2016, indica que houve um crescimento na proporção de usuários de internet, por dispositivo utilizado para acesso individual. Conforme este relatório, 89% é o percentual de pessoas que utilizavam celulares para acessarem à internet⁵⁵ (cetic.br, 2016), conforme pode ser visto no Gráfico 14.

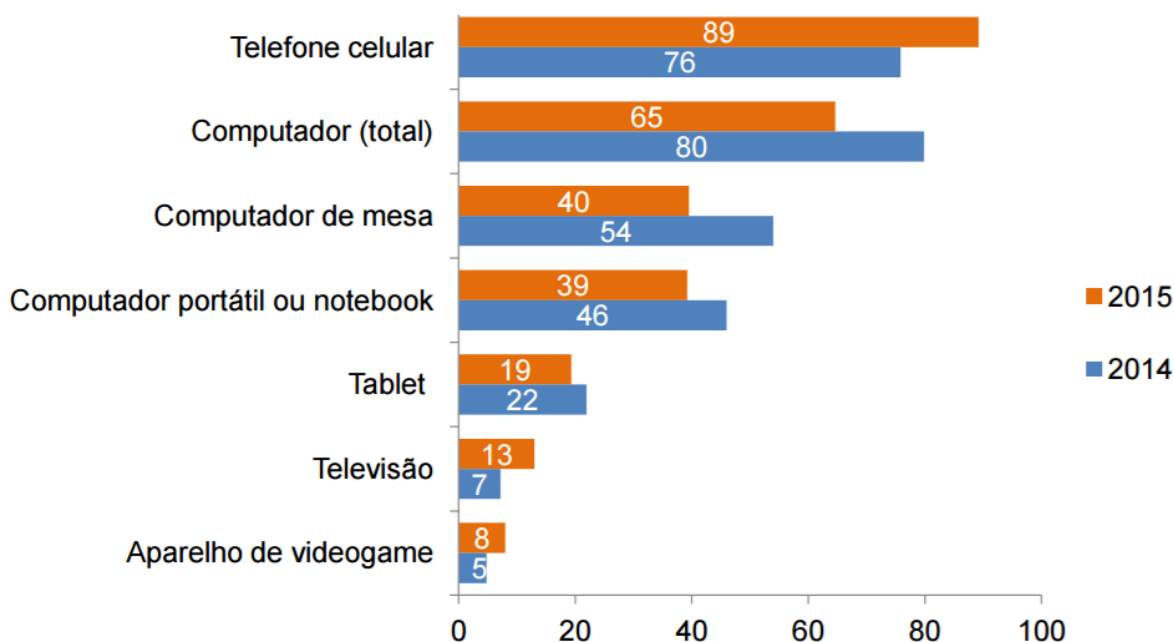


Gráfico 14: Percentual sobre o total de usuários de Internet, por dispositivo utilizado para acesso individual.

Fonte: cetic.br (TIC Domicílios 2015)

⁵³ Fonte: ITU - <http://migre.me/vlgZP>

⁵⁴ Fonte: PNAD/IBGE - <http://migre.me/vDgPw>.

⁵⁵ O cálculo percentual é feito sobre o total de usuários de Internet que utilizavam celulares para acesso individual: 10.320 pessoas pesquisadas, sendo este o número considerado como “total de usuários”.

Em 2013, o percentual de pessoas que utilizavam computador para acessarem a internet diminuiu, passando de 88% para 77%, em 2014. Na contrapartida, aumentou a proporção de quem acessava a internet utilizando celulares, passando de 54%, em 2013, para 80%, em 2014⁵⁶, ultrapassando, pela primeira vez, o acesso à internet por meio de computadores, conforme pode-se verificar no Gráfico 15 (IBGE/PNAD, 2014). A proporção de pessoas (com dez anos ou mais de idade) que faz uso dos celulares, por exemplo, teve um aumento exponencial, passando de 15%, em 2011, para 77% do total de pessoas que acessam a internet, em 2014, equivalendo a, aproximadamente, 137 milhões de pessoas (cetic.br, 2016).

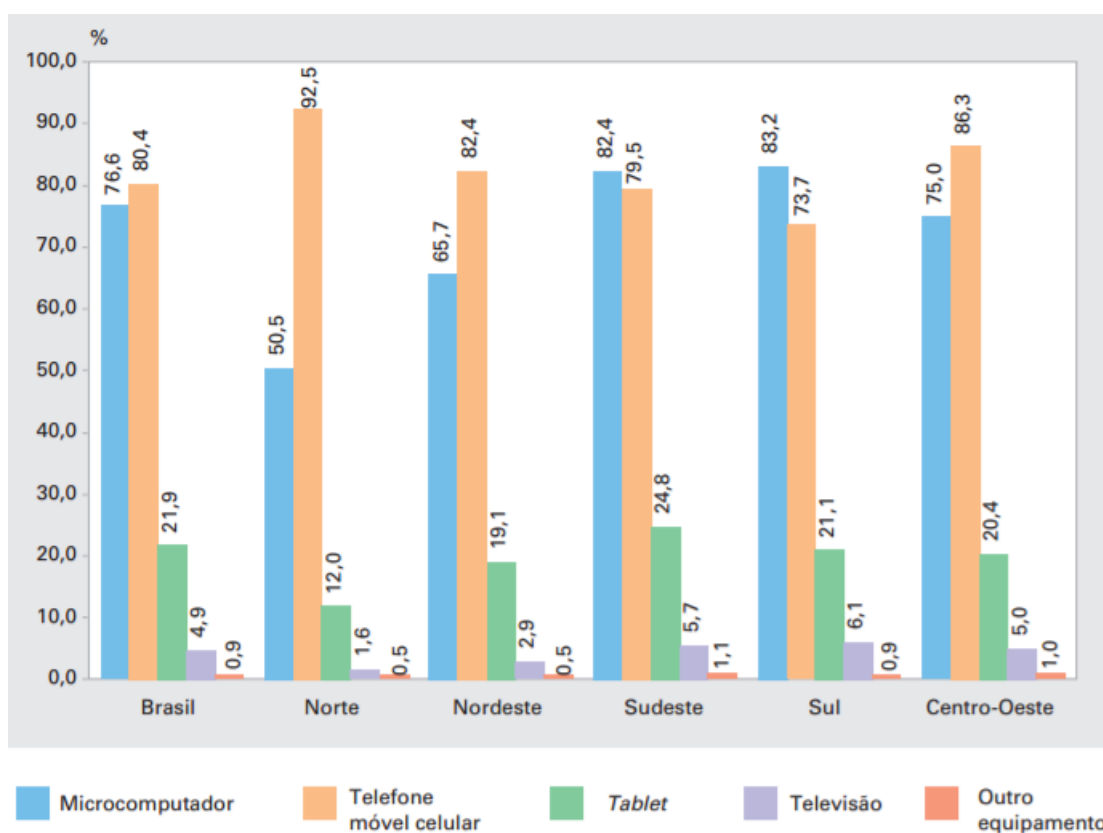


Gráfico 15: Percentual de domicílios, por tipo de equipamento utilizado para acessar a Internet, segundo as Grandes Regiões - 2014.

Fonte: IBGE/PNAD 2014.

Dos 36,8 milhões de casas com acesso à internet, 0,8% possuíam só a conexão discada e 99,2%, conexão em banda larga em 2014. A conexão em banda larga fixa cresceu 9,9% em relação a 2013. Já a presença da banda larga móvel (celular) pulou de 43,5% para 62,8% dos domicílios com Internet (IBGE/PNAD, 2014).

⁵⁶ Conforme visto no Gráfico 14, este número atingiu 89%, em junho de 2016.

Muitos dos números aqui apresentados são estimativas, como já foi dito, mas é importante apresentá-los e ressaltá-los para contextualizar esta pesquisa e chamar a atenção para a importância da Internet, e o que dela advém na educação. Diversos são os autores que corroboram essa ideia (ABRUZZESE, MARAGLIANO, 2008; ALAVA, 2002; AXT, 2008, 2016; BARABÁSI, 2009; BISCHOFF, FONSECA, AXT, 2015; CASTELLS, 2011; LEMOS, 2002; LÉVY, 2014, 2016; PIREDDU, 2014, 2015; PISANI, PIOTET, 2010; PRIMO, 2007), pois a Internet tem se tornado um valioso recurso que pode ser utilizado no processo de aprendizagem. Confirmando esses autores, Aretio (2014) diz escrever da perspectiva de um pedagogo, especialista em EAD e um defensor das TIC na educação, além de estar convencido da importância do uso das mesmas⁵⁷. Giraffa (2014) também se mostra favorável quanto às possibilidades oferecidas pela Internet, quando escreve sobre os MOOC, dizendo: “imagine um aluno no interior da África, da Oceania, da América Latina poder fazer um curso em Stanford, em Harvard”. E acrescenta: “acreditamos que existe um movimento sem retorno: a educação cada vez mais acontecerá apoiada e mediada por tecnologias”. Lévy (2014b) é um grande defensor do uso de tecnologia na sala de aula, uma vez que, segundo ele, a educação está sempre se desenvolvendo.

É uma questão de adaptação cultural e também de iniciativas. Sou a favor da adoção dessas tecnologias, como os tablets, mas isso não resolve os problemas. Se os professores não forem, eles mesmos, muito bons em usar essas ferramentas, no sentido de usar para aprender, para explorar, colaborar e tudo mais, não vai ser válido. Só tablets não fazem o trabalho sozinhos. Só a ferramenta não resolve, se você não sabe usar. O ponto importante, não só para os professores, mas também para os alunos, é usá-la para aprender de forma colaborativa e para explorar. Não ficar sempre na mesma rede social ou nos mesmos lugares, mas explorar diferentes ferramentas, funções, comunicações (LÉVY, 2014b)⁵⁸.

Urge considerar que a Internet é a responsável por essa revolução informacional e interliga usuários por meio de computadores e dispositivos móveis, o que faz com que as distâncias se tornem quase imperceptíveis e gere a redução do tempo de propagação da informação.

Os meios todos nos processam completamente. São tão penetrantes em suas consequências pessoais, políticas, econômicas, estéticas, psicológicas, morais, éticas e sociais que não deixam em nós nenhuma parte intocada, não afetada,

⁵⁷ “Y lo digo/escribo desde la perspectiva de un pedagogo, adalid de la educación A DISTANCIA (no presencial), defensor de los beneficios de las TIC en la educación y..., no sé cuántas cosas más. ¡Ah!, y convencido de ello[...].” (ARETIO, 2014).

⁵⁸ Em entrevista concedida ao EXTRA, em setembro de 2014, durante o encontro internacional Educação 360 e disponível em <<http://migre.me/mA9fb>>. Acesso em outubro de 2014.

inalterada. [...] Todos os meios são extensão de alguma faculdade humana – psíquica ou física” (MCLUHAN, 2009, p. s/n).

Todos esses avanços provocam a percepção de que o mundo está cada vez menor e, como tal, o grande globo terrestre passa a ser visto como uma “aldeia global”⁵⁹, na qual as mídias têm papel preponderante na disseminação das informações e na *construção* da realidade percebida pelos seus usuários, assim como na disseminação de novos conhecimentos. “Nosso velho mundo atual está sendo progressivamente abandonado pelo mundo da realidade virtual” (SANTOS, 2011, p.122). E é sobre este mundo virtual que será feita uma explanação no próximo subcapítulo.

3.1. CIBERESPAÇO: O MUNDO VIRTUAL

Atravessando o espelho da tela e entrando, do outro lado, num mundo ciberespacial, Mariko torna-se um avatar, isto é, uma reencarnação, ou uma metamorfose. Parece ficção, mas é realidade virtual.

— Laymert Garcia dos Santos.⁶⁰

A raiz *ciber* vem do grego e significa dirigir, governar, controlar. Foi nesse sentido que, nos anos 40, Norbert Wiener criou e utilizou a palavra cibernética, cujo significado era o controle da comunicação entre o homem e a máquina. A partir disso, adotou-se o prefixo *ciber* para designar diversos termos relacionados à computação, como, por exemplo, *cyberpunk*, cibercultura e ciberespaço (BRAGA, 2005; CASCAIS, 2001, MONTEIRO, 2007).

Nos idos de 1984, Willian Gibson cunhou a expressão ciberespaço (*cyberspace*), em seu livro intitulado *Neuromancer* e a definiu como sendo

uma alucinação consensual vivida diariamente por bilhões de operadores autorizados, em todas as nações, por crianças aprendendo altos conceitos matemáticos [...]. Uma representação gráfica de dados abstraídos dos bancos de

⁵⁹ O conceito de "aldeia global" é atribuído a Marshall McLuhan e foi contestado por alguns intelectuais, por fazer referência à televisão, como mídia das massas, em que a comunicação se dá de um para milhões de receptores. Com a evolução tecnológica, foi possível readequar o conceito dado por McLuhan, em que os meios de comunicação de massa permitem “abolir” o tempo e a distância, bem como diminuir a velocidade da comunicação, em escala global, levando a uma padronização da cultura, a uma “retribalização”. “A cultura eletrônica da aldeia global coloca-nos frente a frente com uma situação na qual sociedades inteiras se entrecomunicam por uma espécie de ‘gesticulação macroscópica’ que não é, em absoluto, linguagem no sentido corrente”. (MCLUHAN, FIORE, 1971, p. 17).

⁶⁰ Mariko Ito é moradora de Tóquio e usuária de Habitat, uma cidade virtual japonesa de 10 mil habitantes, fabricada pela Fujitsu e lançada na rede Nifty-Serve, em 1990 (SANTOS, 2011, p. 110).

dados de todos os computadores do sistema humano. Uma complexidade impensável. (GIBSON, 2003, p. 67).

Num sentido mais realístico, isto é, fazendo oposição à ficção de Gibson, Koepsell (2004, p. 125) identifica o ciberespaço como sendo “um meio composto de chips de silício, fios de cobre, fitas e discos magnéticos, cabos de fibra ótica e de todos os outros componentes de computadores, meios de armazenamento e redes que armazenam, transmitem e manipulam bits”. Além disso, este autor compara o *software* existente no ciberespaço com o texto que existe no papel ou, ainda, com uma estátua existente em uma pedra bruta. No entanto, Koepsell não considera o que *dá vida* a esse ciberespaço, que são as pessoas e suas redes sociais, que vão formando comunidades virtuais, isto é, “grupos de discussão e produção de conhecimento temático que desenvolvem a interação e a conversa” (ANTOUN, 2010, p. 233), aproximando-as, independentemente de qualquer tipo de fronteira o que, por conseguinte, aumenta as interações, inclusive “em pessoa”, disse Lévy (2003, p. 68), em seu livro Ciberdemocracia.

Ao falarmos em interação, vem-nos à mente troca, permuta entre os interlocutores. Porém, Lemos (2002, p.79) salienta que o ciberespaço é um espaço que vai além das trocas, isto é, “não é só um espaço de comutação. Exemplos pululam neste sentido: chats, [muds](#), fóruns, newsgroups. Todos de conteúdos os mais diversos”; o ciberespaço, segundo Maffessoli (2010) amplia a possibilidade de *socialidade*⁶¹, em que os sujeitos se juntam em grupos diversos, quase de forma tribal, coletiva, com a finalidade, dentre outras coisas, de partilharem emoções, partilharem paixões.

A rede de informações, a interatividade e a interface são três das principais propriedades que caracterizam o ciberespaço. Segundo Braga (2005, p. 125), essas “não são condições suficientes para conceituar a complexidade do ciberespaço”, mas são essenciais para se falar sobre o assunto. Para ele, a “interatividade está na própria natureza do computador [...], deve ser intermediada por processos de comunicação, codificados em signos de diferentes naturezas”. (BRAGA, 2005, p. 125-126).

Lévy (2000, p.92) define ciberespaço como sendo um “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”, sendo a comunicação interativa e coletiva a principal atração do ciberespaço. O autor

⁶¹ Socialidade é um termo criado por Michel Maffessoli, para designar a forma como as pessoas se relacionam na vida cotidiana contemporânea, em que se estabelecem grupos afins, que se baseiam em emoções compartilhadas. MAFFESOLI, Michel. “A conquista do presente”. Rio de Janeiro: Rocco, 1984

acrescenta que é “particularmente difícil de caracterizar de maneira simples (o que seria o ciberespaço) por ser mais um metamédium do que um médium” (LÉVY, 2003, p. 196).

A informática ‘contém’ a distância, o telefone, o correio, a imprensa, a edição de livros, de música, de vídeos, de jogos interativos, o rádio, a televisão, os mundos virtuais, além dos dispositivos interativos e coletivos já assinalados e destinados a continuar a inventar-se e a desenvolver-se nos próximos anos (LÉVY, 2003, p. 196).

O autor acrescenta e profetiza que

essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de rede hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço. Esse novo meio tem a vocação de colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação. A perspectiva da digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do próximo século. (LÉVY, 2000, p. 92-93).

Virtual não é o oposto do real. O virtual está presente em potência e é um atributo do ciberespaço, um ambiente possibilitado pela interligação de computadores, que não tem um local fixo ou um espaço físico para existir, e é essa fluidez que torna este espaço um *mundo virtual*, conectado com a realidade, em que pessoas se encontram e podem interagir, coabitar, conviver...

Segundo o dicionário Priberam (2008 – 2013), virtual vem do francês *virtuel*, do latim medieval *virtualis*, do latim *virtus*, e existe potencialmente e não em ação, suscetível de se realizar; equivale ao outro, isto é, é análogo. Levy (1996, p. 16) corrobora esse conceito ao afirmar que o virtual é o que existe em potência e se assemelha ao possível, que é o que está determinado, já está pronto e nada poderá mudar a sua natureza, apesar de permanecer no limbo. “É um real latente. O possível é exatamente como o real, só lhe falta a existência” (LEVY, 1996, p. 16).

O mundo atual passa a ser tão real quanto o mundo virtual? Ou é o mundo virtual que passa a ser tão real quanto o atual? [...] Na verdade, se pensarmos que mundo atual e mundo virtual são como dois tempos diferentes que se tornam contemporâneos, encontraremos um novo prisma a partir do qual procurar entender o advento da realidade virtual: entre o presente e o futuro. Nesse intervalo, a partir dele, talvez seja possível captar o sentido da transformação (SANTOS, 2011, p. 114).

Para Deleuze (1996, p.54), “o atual e o virtual coexistem e entram num estreito circuito que nos reconduz constantemente de um a outro” e complementa dizendo que

não é mais uma singularização, mas uma individuação como processo, o atual e seu virtual. É o presente que passa, que define o atual. Mas o virtual aparece por seu lado num tempo menor do que aquele que mede o mínimo de movimento numa direção única. Eis por que o virtual é “efêmero”. Mas é também no virtual que o

passado se conserva, já que o efêmero não cessa de continuar no “menor” seguinte, que remete a uma mudança de direção (DELEUZE, 1996, p.55)

Cardoso (1997) afirma que, quando o usuário navega pelo ciberespaço, tem uma sensação de *abolição do espaço*, e este usuário irá transitar por um território virtual e desterritorializado, em que as referências de lugar e de caminho que são percorridas para se deslocar de um ponto qualquer a outro, modificam-se substancialmente, ou até, desaparecem.

A crescente expansão do ciberespaço possibilita uma maior interação em sociedade, permitindo que se usufrua das facilidades propiciadas neste *novo espaço* em que um número inimaginável de informações é constantemente disponibilizado, em várias esferas da vida, até na acadêmica, uma vez que, segundo Maragliano (2008, p. 97), “para as pessoas envolvidas na educação, a tecnologia pode ser entendida como um suporte ou como ambiente⁶²”. Pireddu (2014, p.155) corrobora Maragliano quando diz que “as mídias não são simplesmente instrumentos, mas verdadeiros e próprios ambientes de interação⁶³”.

“Quando mudamos a maneira de nos comunicar, mudamos a sociedade” (SHIRKY, 2012, p. 20). Por mais que a ideia de que exista um *novo espaço*, quase uma *Matrix*⁶⁴, possa parecer estranha a muitos, temos que absorver este novo conceito de espaço – e tempo – que emerge diante dos olhos de quem passa a ter acesso aos dispositivos propiciados pela tecnologia. Neste mundo virtual, um simples clique pode fazer dar a volta ao mundo em um segundo, assim sendo, o espaço e o tempo modificam o seu significado.

Antes de declarar a não-espacialidade da experiência no ciberespaço em função do teor abstrato de sua concepção e manifestações, é preciso recordar que também o espaço dito 'real' é apreendido e concebido sob influência das peculiaridades fisiológico-anatômicas do sujeito da percepção, e das circunstâncias da cultura e organização social e econômica em que se encontra inserido o mesmo sujeito. (FRAGOSO, 2000, p. 106)

Considerando as variáveis tempo e espaço inseridas neste novo espaço, um não-espaço físico, mas real, que possibilita novas formas de comunicação, Castells (2011, p. 462), acrescenta que

o novo sistema de comunicação transforma radicalmente o espaço e o tempo, as dimensões fundamentais da vida humana. Localidades ficam despojadas de seu sentido cultural, histórico e geográfico e reintegram-se em redes funcionais ou em colagens de imagens, ocasionando um espaço de fluxos que substitui o espaço de lugares. O tempo é apagado no novo sistema de comunicação já que passado,

⁶² Tradução livre para “da parte di chi si ocupa di didattica, la tecnologia può essere intesa como suporte o como ambiente”.

⁶³ Tradução livre para “i media non sono semplici strumenti ma veri e propri ambienti di interazione”.

⁶⁴ Fazendo referência a Matrix, um filme de ficção, lançado em 1999.

presente e futuro podem ser programados para interagir entre si na mesma mensagem. O espaço de fluxos e o tempo intemporal as bases principais de uma nova cultura, que transcende e inclui a diversidade dos sistemas de representação historicamente transmitidos: a cultura da virtualidade real, onde o faz-de-conta vai se tornando realidade (CASTELLS, 2011, p. 462).

Ao dizerem “*vou ali na página tal, acessar o site tal, a rede tal, ...*” as pessoas podem não estar se deslocando física nem geograficamente, mas estão se catapultando, para não dizer *teletransportando, cibertransportando* para ambientes diversos nos quais não se aplicam as leis da física, pois estarão em diferentes locais ao mesmo tempo, podendo haver muitas pessoas nesse mesmo local. Para Castells (2011, p.512), “um lugar é um local cuja forma, função e significado são independentes dentro das fronteiras da contiguidade física”, e Lévy (2003, p.203) diz que “os que ocupam muito espaço na Internet nada tiram dos outros. Sempre há mais lugar. Haverá espaço para todo o mundo, todas as culturas, todas as singularidades, ilimitadamente”.

Convergindo ao que foi apresentado sobre esses espaços digitais, entendidos como ciberespaço, está a definição dada por Lemos (2002, p. 138):

O ciberespaço é a encarnação tecnológica do velho sonho de criação de um mundo paralelo, de uma memória coletiva, do imaginário, dos mitos e símbolos que perseguem o homem desde os tempos ancestrais. Nos tempos imemoriais, a potência do imaginário era veiculada pelas narrações míticas, pelos ritos. Eles agiam como um verdadeiro *media* entre os homens e os seus universos simbólicos. Hoje, o ciberespaço funciona um pouco desta forma. Ele coloca em relação, ele incita a abolição do espaço e do tempo, ele transforma-se em lugar de culto secular e digital (LEMOS, 2002, p. 138).

Para finalizar, podemos dizer que ciberespaço é um universo virtual, em que é possível encontrar massivas quantidades de informações, dados, imagens, sons, inter-relacionados ou não, interligados ou não em hipertextos, que se assemelham a estradas sem fim, mas que representam destinos. Neste universo, podemos encontrar pessoas de culturas distintas, de locais muito distantes do ponto de vista geográfico. Utilizando uma linguagem da área de Informática, podemos dizer que é formado por *software e hardware*, assim sendo, não é um ambiente físico, mas é real e repleto de possibilidades. Ciberespaço, mundo virtual, Internet podem ser vistos como sinônimos. “O mundo virtual é constantemente iluminado, animado pelas chamas de inteligências vivas. Unindo milhares de luzes intermitentes, obtém-se uma iluminação coletiva que nunca deixa de brilhar” (LÉVY, 1994, p. 141).

É neste mundo virtual que surgiram as mídias sociais e, dentre elas, as redes sociais digitais, ou somente redes sociais, que apresentam um grande potencial de transformação, inclusão e penetração nas várias esferas da humanidade, inclusive, acadêmica, e são dessas redes sociais que falaremos no próximo subcapítulo.

3.2. A GALÁXIA DAS REDES SOCIAIS: OS NÓS DA TEIA DE UM MUNDO PEQUENO

A circuitação eletrônica derrubou o regime do “tempo” e do “espaço” e sobre nós derrama continuamente as preocupações e interesses de todas as outras pessoas. Ela reconstitui o diálogo em escala global. [...] Em um ambiente de informação eletrônica, as minorias não podem mais ser contidas – nem ignoradas. Pessoas demais sabem coisas demais umas das outras. Nosso novo ambiente nos compele ao engajamento e à participação. Tornamo-nos inapelavelmente envolvidos, e responsáveis, uns pelos outros. Não há inevitabilidade absoluta, desde que haja disposição para contemplar o que está acontecendo.

— Marshall McLuhan, Quentin Fiore

Ao difundirem a máquina impressora no Ocidente, criou-se o que McLuhan (1969) chamou de a “Galáxia de Gutemberg”. Com a difusão da Internet, a partir de 1994, via World Wide Web, teve início um novo mundo de comunicação, isto é, a “Galáxia da Internet”, denominação dada por Castells (2003). As comunicações ultrapassaram fronteiras ou, melhor dizendo, derrubou-as. As tecnologias surgem cada vez mais modernas e, com elas, novas e mais poderosas possibilidades de comunicação trazidas pela web 3.0, como está sendo o surgimento das *Redes Sociais*⁶⁵, o que equivale dizer, seguindo a mesma linha de McLuhan e Castells, que iniciou a *Galáxia das Redes Sociais*, ou a *Galáxia das Comunicações*. Assim, surgem

novos espaços, novas formas, novas mídias, novas comunicações, novos conhecimentos: hoje, uma pluralidade de códigos e uma variedade de formas de expressão vivem juntos. Uma desordem fecunda, um terreno fértil para novas criações e experimentações inéditas (PIREDDU, 2015, p. 41).

Nossa sociedade hodierna e cibercultural pode ser definida como uma sociedade gêmea pela linguagem, ainda que separada pela língua (MORIN, 2003b), e isso é percebido, muito claramente, nas Mídias Sociais, em que ocorre o compartilhamento de ideias, de dados, de relações e das múltiplas culturas. Cada integrante das redes é único em si, possui a sua cultura, a sua bagagem genética, mas a soma de cada cultura, de cada saber forma a diversidade que é possível perceber coexistir neste mundo, o mundo digital em que “em vez de cada coisa ter o seu lugar, é melhor que elas possam ser atribuídas a vários lugares simultaneamente” (PISANI; PIOTET, 2010, p.129) e dentre estes lugares está a área da

⁶⁵ Ao se falar em “Redes Sociais”, neste projeto, fazemos referência às plataformas sociais, isto é, aos softwares, às pessoas e as relações que surgem nos sites, tendo dentre as finalidades, oferecer um espaço de encontro para pessoas, como é o que acontece no Facebook e no Twitter. Quando for necessário fazer referência às redes sociais que se estabelecem entre os seres humanos, em suas relações cotidianas, seja no presencial ou no virtual, será feita uma distinção esclarecedora.

Educação, como bem salientam Maragliano, Pireddu (2013) ao nos lembrarem de que as mídias são também espaços essenciais de ação, significação e educação.

Neste dado momento, convém explicitar o que são Mídias Sociais e como as Redes Sociais se imbricam ou se encaixam nelas. Para Primo (2012, p. 618), “O termo ‘mídias sociais’ é utilizado de maneira trivial, como se fosse algo dado, de significado pré-contido e transparente, um entendimento consensual e inquestionável”, mas, acrescenta ele, apesar de ter uma certa discordância, “não há nada de errado em utilizar-se ‘mídias sociais’ como um termo ‘guarda-chuva’ para representar um certo conjunto de meios digitais”. (PRIMO, 2012, p. 635). E, partindo-se disso, optamos por manter o conceito mais usual, que é também definido por Kaplan e Haenlein (2010), como sendo aplicações desenvolvidas para permitirem a criação e compartilhamento de conteúdo, através da Internet e por possibilitarem a interação social.

As aplicações de mídia social que fazem parte deste estudo são, principalmente, as redes sociais Facebook e Twitter, as quais foram estudadas em maior profundidade. Além destas, professores foram questionados sobre o uso de outras mídias sociais, tanto didaticamente, quanto em sua vida privada/profissional, quais sejam: Blog, Dropbox, Google +, Google Scholar, LinkedIn, ResearchGate ou Academia.edu, Skype, Slideshare, Wiki, Youtube ou Vimeo e Whatsapp. Todas são mídias sociais e digitais, apesar de, em algumas, a *sociabilidade* ocorrer de forma menos intensa ou menos intuitiva.

Recuero (2009, p.29) diz que "rede social é gente, é interação, é troca social. É um grupo de pessoas, compreendido através de uma metáfora de estrutura, a estrutura de rede" e, portanto, a expressão Redes Sociais está *embaixo do guarda-chuva*, denominado Mídias Sociais.

O surgimento de ambientes virtuais denominados Redes Sociais deu-se em 1997, com o lançamento da rede SixDegrees, que já continha os recursos das Redes Sociais existentes hoje. (WATTS, 2009). Na Figura 5, apresentamos uma linha do tempo das mídias sociais, em que constam também mídias que são objeto deste estudo, como Twitter, Youtube, Facebook.

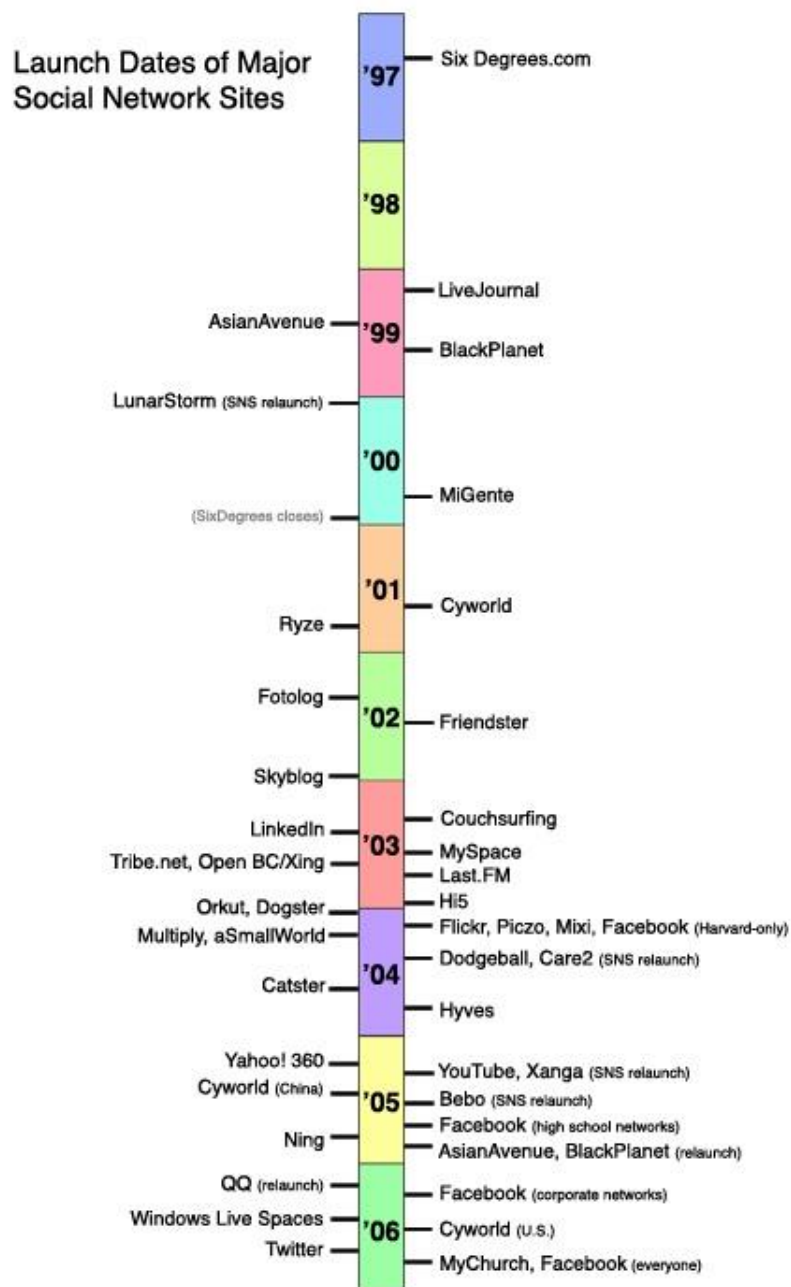


Figura 5: Linha do tempo com as datas de lançamento das maiores redes sociais e as datas em que sites de comunidades se relançaram com recursos do SNS. (Fonte: BOYD, ELLISON, 2008)

Boyd e Ellison (2007) definem os sites de redes sociais como sistemas que permitem: i) a construção de uma *persona* através de um perfil ou página pessoal; ii) a interação mediante comentários e iii) a exposição pública da rede social de cada ator.

Para Recuero (2006, p, 14), “as redes sociais na Internet são as redes de atores formados pela interação social mediada pelo computador”, possibilitando a formação de novos agrupamentos sociais ou novas formas de comunidades no ambiente virtual, podendo ser denominadas como comunidades virtuais ou tribos eletrônicas. “A comunicação é algo

absolutamente necessário para que haja conhecimento” (FREIRE, 2011, p. 26) e as informações trocadas entre os atores das redes sociais virtuais podem levar a uma produção de conhecimento comum e compartilhado, construindo a inteligência coletiva, que nada mais é que a soma de todos os saberes provenientes da interação entre os atores (ZAGO, 2011).

As pessoas não procuram as redes somente para enviar recados ou conversar com os outros, uma vez que as mesmas oferecem vários recursos, como troca de fotografias, de documentos, compartilhamento de informações gerais e de conhecimento. As Redes Sociais, denominadas por alguns autores de “rizoma” (Gilles Deleuze), “ideografia dinâmica” (Pierre Lévy), “multitemporal” (Michel Serres), “arena pública” (Zygmunt Bauman), são um grande espaço agregador de palavras escritas que, juntando-as, formam uma ideia “palpável” e singular. Isso só é possível, porque as pessoas convergem para esse espaço, uma vez que o mundo on-line oferece possibilidades infinitas de contatos, embora efêmeros. A ideia não é *perpetuar* a relação, mas sim estar sempre em contato com alguém. Se um contato se ausentar, logo em seguida surgirá outro.

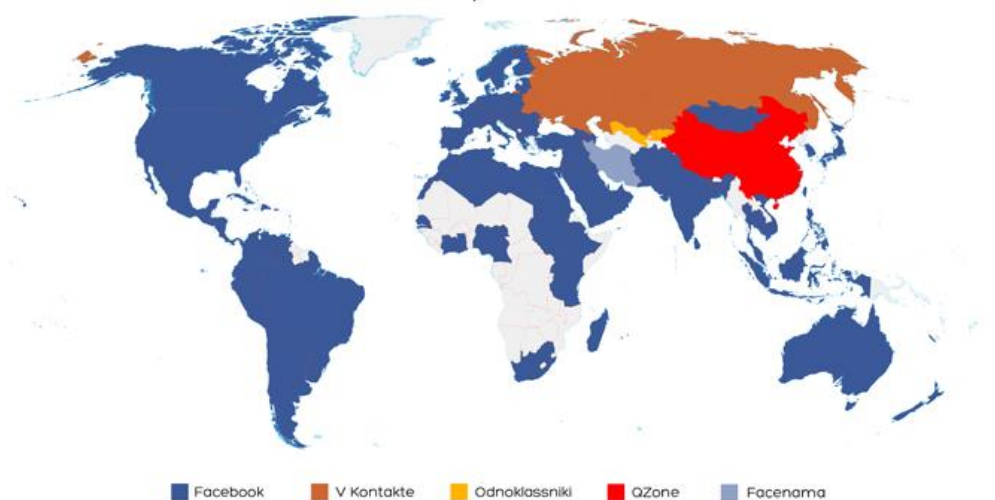
Esse espaço é uma organização viva, regido pelo tetragrama ordem/ desordem/ interação/ organização (MORIN, 2000), que funcionam não necessariamente nessa ordem, mas sim misturados e combinados entre si. Um processo sempre acontece nas redes, conduzido por seus usuários, interagentes que participam mais ativamente ou que apenas observam, ou que observam e participam, dependendo do interesse que despertou em si. Nas redes, podemos encontrar narrativas, tais quais as “histórias de marinheiro” ou as “histórias de camponês” (BAUMAN, 2011). Uma narra histórias bizarras, enquanto a outra, histórias de um possível cotidiano. O interesse por tais *histórias* depende de quão atentas estão as pessoas ao que se passa e do quanto elas se envolvem com os outros interagentes, ou “web atores”, como dito por Pisane e Piotet (2010), uma vez que, de uma forma ou de outra, todos são responsáveis pelas mudanças que ocorrem nessa *autoestrada*.

Com as Mídias Sociais, vive-se em plena era do *livre* compartilhamento. Agora tudo está sendo passível de, e possível de, compartilhar com todos. Pode-se compartilhar informações, conhecimento, contatos... uma vida. É um *livre* compartilhar que deve atender às normas de bem-viver em comunidade, como o respeito à autoria ou regras estabelecidas legalmente. O que se pode afirmar é que, estando numa rede social, a solidão passa a ter outro significado; para muitos ela deixa de existir. Das redes usadas no Brasil, o Facebook é a mais utilizada, inclusive por estudantes universitários (MANCA, RANIERI, 2013, 2015; PIREDDU, 2014, 2015). Na Figura 6 é possível ver a audiência das redes sociais, em todo

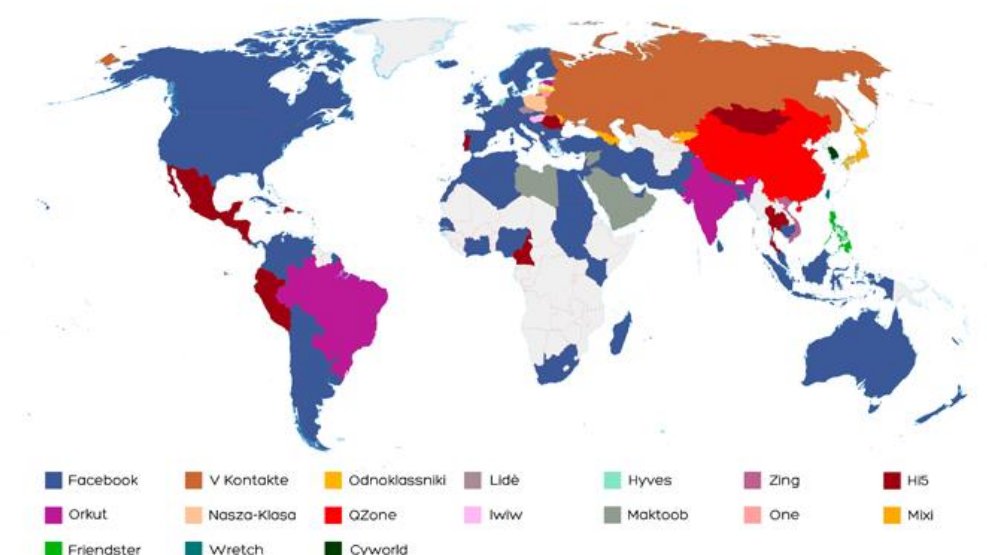
o mundo, no ano de 2009, em que são mostradas 17 redes e, no ano de 2014, em que é possível visualizar a audiência de cinco redes, em todo o mundo. Saliente-se que não existiam apenas as redes sociais que aparecem no mapa. A Wikipédia divulga a existência de 203 redes sociais, sendo que, nesse número, não foram contabilizadas as que já encerraram atividades, como, por exemplo, o Orkut, que finalizou sua existência em setembro de 2014, e as consideradas redes sociais de encontros.

WORLD MAP OF SOCIAL NETWORKS

July 2014



June 2009



credits: Vincenzo Cosenza www.vincos.it

license: CC-BY-NC

sources: Google Trends for Websites/Alexa

Figura 6: Mapa das redes sociais no mundo. Fonte: VincosBlog.it⁶⁶ (COSENZA, 2014)

⁶⁶ Creditos: Vincenzo Cosenza Vincos.it. Licença: CC-BY-NC. Source: Alexa

É inegável que as Redes Sociais já permeiam todas as ações praticadas pelos seres humanos em sua vida cotidiana. Abaixo, serão apresentadas algumas estatísticas no âmbito mundial, principalmente brasileiras, referentes ao número de usuários, à audiência e ao engajamento das pessoas nas redes sociais. A pesquisa foi realizada pela comScore, Inc. (NASDAQ: SCOR), em 2014.

Segundo a pesquisa, o Brasil é o país latino com maior número de visitantes únicos⁶⁷ diários e a média de minutos por visita em Redes Sociais é maior do que a média em cada uma das regiões do mundo. Ainda, conforme a comScore, do total de visitas diárias às Redes Sociais, mais de 30 milhões são de brasileiros (Gráfico 16), o que representa quase 50% do total da América Latina, que é de pouco mais de 60 milhões. Isso torna o Brasil responsável por 10% do tempo total consumido globalmente nas redes e o faz ocupar o segundo lugar no ranking (COMSCORE, 2014). A representação da Argentina, indicada no Gráfico 16, é de pouco mais de sete milhões de visitantes e do Chile, não chega aos dois milhões.

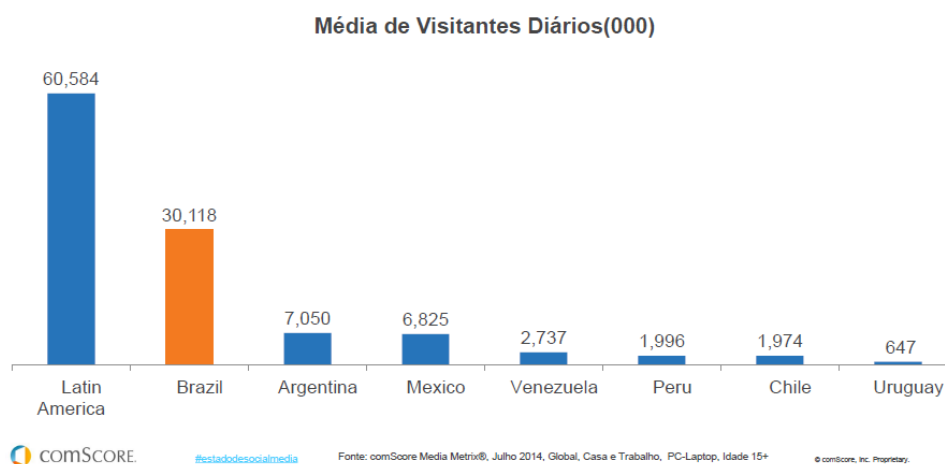


Gráfico 16: Número de representantes diários nas redes sociais.

Fonte: comScore

Pesquisa realizada pela Hitwise- Serasa Experian⁶⁸ identificou que a rede social mais acessada, no mês de julho de 2014, foi o Facebook, que atingiu 70% de participação de visitas. Já o Twitter ficou em 4º, com menos de 2% de representatividade, conforme consta

⁶⁷ Cada visitante único corresponde a um diferente dispositivo (computador, *tablet*, celular ou iPod) usado para acessar a Internet. As visitas registram o número de vezes que o visitante único acessou determinado site, blog ou portal. Se uma pessoa acessa a Internet de vários dispositivos diferentes, será contabilizado mais de um visitante único. E somente um visitante único será contabilizado quando o mesmo computador é utilizado por várias pessoas. Fonte: <http://migre.me/uklte>

⁶⁸ <http://www.serasaexperian.com.br/hitwise/>

na Tabela 4. O tempo médio de visitas ao Facebook foi de 34 minutos e 58 segundos em julho de 2014

Tabela 4: Redes Sociais mais acessadas em julho 2014. Fonte: Hitwise- Serasa Experian

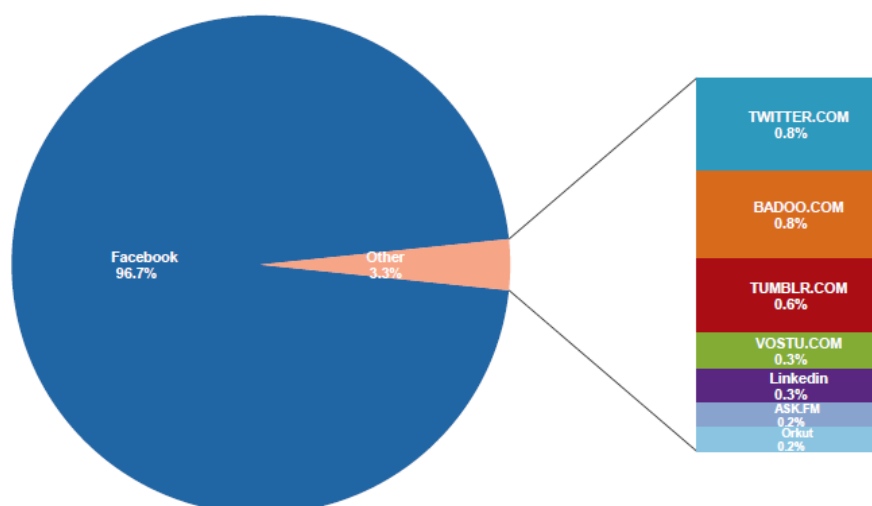
Rank	Sites	Participação em Visitas
1	Facebook	66.69%
2	YouTube	23.09%
3	Yahoo! Answers Brasil	1.53%
4	Twitter	1.39%
5	Habbo Brasil	0.92%
6	Instagram	0.73%
7	Google+	0.65%
8	Badoo	0.64%
9	Bate-papo UOL	0.42%
10	Linkedin	0.41%

Uma pesquisa realizada no período de 12 semanas, em 2014, pela Hitwise- Serasa Experian, buscou identificar a faixa etária dos adultos que acessavam as redes sociais no Brasil. Os adultos entre 25 e 34 anos lideram os acessos, com 27%, seguidos pela faixa etária entre 18 e 24 anos, com 25% de acesso às redes. A faixa que vai dos 18 aos 44 anos soma mais de 70% de acessos realizados às redes sociais, conforme é possível ver na Tabela 5. As mulheres representam 53% dos acessos. Das regiões brasileiras, a que apareceu com a maior participação de visitas às redes sociais foi a região Sudeste, com 56%, seguida pela região Sul, com 19%.

Tabela 5: Participação dos visitantes nas redes sociais, por faixa etária, no Brasil, em 2014. Fonte: Hitwise- Serasa Experian

	Idade	Participação em Visitas Redes sociais e fóruns
1	25-34	27.15%
2	18-24	24.83%
3	35-44	20.35%
4	55+	14.48%
5	45-54	13.20%

A supremacia do Facebook no Brasil é indiscutível, já que aparece com 97% do tempo que os brasileiros gastam acessando redes – Gráfico 17. Em segundo lugar está o Twitter, com menos de 1%, segundo a comScore.



COMSCORE

#estadodesocialmedia

Fonte: comScore Media Metrix®, Julho 2014, Casa e Trabalho, Brasil, PC/Laptop, Idade 6+

© comScore, Inc. Proprietary.

Gráfico 17: Distribuição de tempo em redes sociais, no Brasil, em 2014.

Fonte: comScore.

Por si só, os números falam ao serem interpretados e o que se vê nos dados acima demonstra que esta nova galáxia – *Galáxia das Redes Sociais* ou *Galáxia das Comunicações* – está trazendo novos elementos que devem ser analisados e, portanto, faz-se mister que se realizem estudos mais aprofundados, uma vez que as mídias sociais oferecem possibilidades inovadoras para o processo de ensino e de aprendizagem.

Por serem as mídias sociais que foram estudadas com mais profundidade, apresentamos a seguir, alguns dados sobre as redes sociais Facebook e Twitter. Após, serão brevemente apresentadas as demais mídias estudadas nesta tese.

3.2.1. OS NÓS DA TEIA – UM POUCO SOBRE O FACEBOOK, O TWITTER E OUTRAS MÍDIAS SOCIAIS



Logo do Facebook
Fonte: Wikipedia

Uma das redes sociais mais difundidas é o Facebook⁶⁹. Foi criada por Mark Zuckerberg e mais três colegas, entre eles o brasileiro Eduardo Saverin, quando estudavam na Universidade Harvard, Estados Unidos. O objetivo era desenvolver uma ferramenta que proporcionasse um contato online com os estudantes logo que ingressassem na universidade. Com a expansão de usuários, foram incorporados recursos de redes sociais e a mesma foi lançada, em

⁶⁹ Eu iniciei no Facebook, em 2010, e meu perfil pode ser visualizado neste link: <https://www.facebook.com/RuteFavero>

2004 (MEZRICH, 2010). Doze anos depois, em setembro de 2016, atingiu a marca de 1,79 bilhão de usuários mensais ativos (em inglês, Monthly Active Users - MAUs), quase a população da China. Desse total, 1,66 bilhão acessa a rede utilizando dispositivos móveis. Houve um crescimento de 16% e de 20%, respectivamente, em relação ao mesmo período do ano anterior (FACEBOOK, 2016). No terceiro trimestre de 2016, havia 1,66 bilhão de usuários ativos. Só no mês de setembro de 2016, o Facebook registrou 1,18 bilhão de usuários ativos diários (DAUs)⁷⁰, sendo que desses, 1,09 bilhão acessava utilizando dispositivos móveis. Dos usuários mensais ativos, 66% acessa a rede social diariamente. No Gráfico 18 é visualizada a média de usuários ativos por trimestre, que utilizaram dispositivos móveis para acessar o Facebook. Como é possível atestar, o número de usuários vem num crescente, chamando a atenção para os diversos usos possíveis desses dispositivos, inclusive na educação.

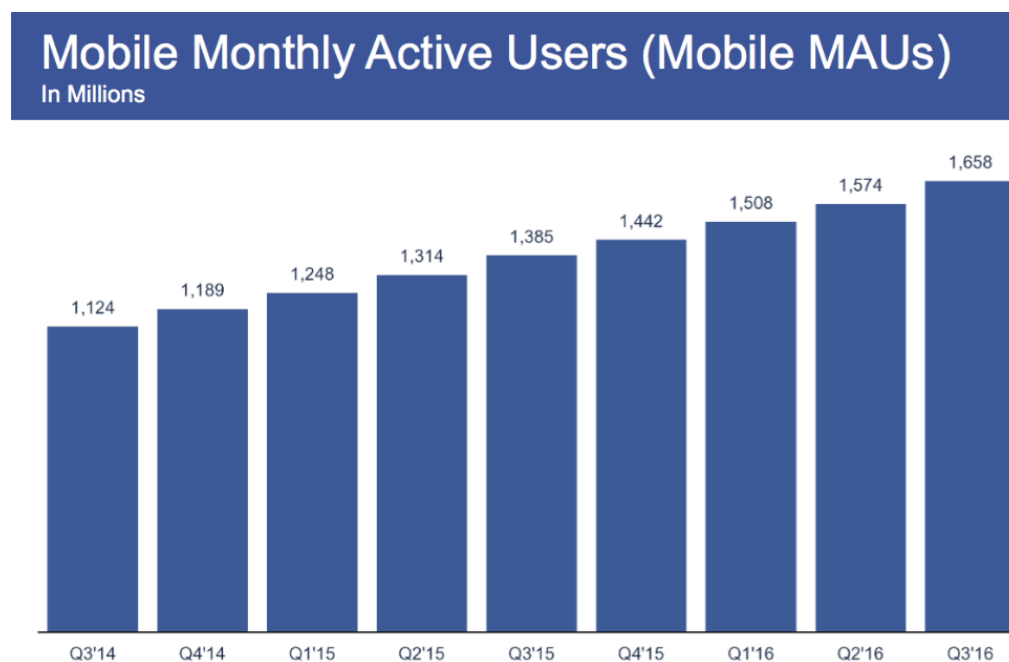


Gráfico 18: Número de usuários ativos por trimestre em plataformas móveis. Setembro de 2016.

Fonte: <http://newsroom.fb.com/>

O Gráfico 19 mostra o número total de usuários ativos por trimestre, separado por regiões: EUA e Canadá, Europa, Ásia e o restante do mundo, que é onde aparece o maior número de usuários. Na África, um continente com uma penetração muito baixa de Internet, o Facebook atingiu, em 2014, o número de 100 milhões de usuários ativos, sendo que 80%

⁷⁰ MAUs were 1.79 billion as of September 30, 2016. DAUs were 1.18 billion on average for September 2016. Fonte: <http://migre.me/uszFb>

desses acessava utilizando celulares. Estes dois gráficos apresentam números importantes, que devem ser considerados em pesquisas e em projetos educacionais.

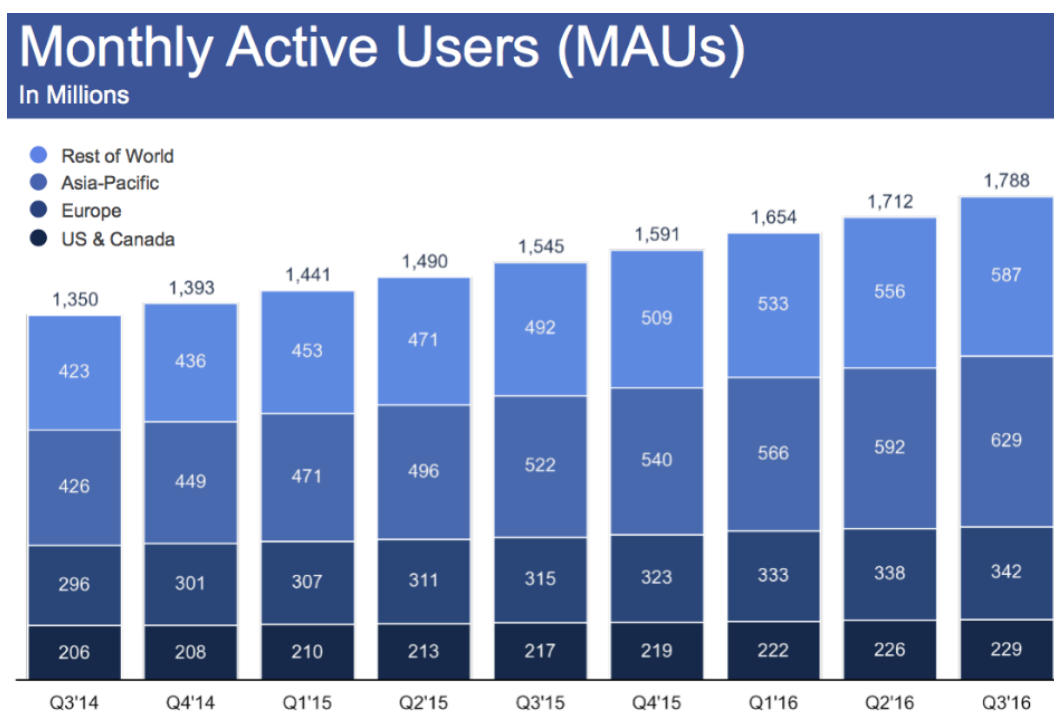


Gráfico 19: Número de usuários ativos por trimestre. Setembro de 2016.

Fonte: <http://newsroom.fb.com/>

No Brasil, um dos países com maior penetração do Facebook, o número de usuários chegou a 99 milhões ainda no primeiro trimestre de 2016. Isso significa dizer que nove em cada dez brasileiros, dos quase 108 milhões de internautas do país⁷¹, tem uma conta no Facebook, destes 67% acessam a rede diariamente. O número de acessos de usuários que utilizam dispositivos móveis cresceu mais de 60%, chegando a 93 milhões (FACEBOOK, 2016)⁷².

Para ser usuário do Facebook é necessário criar uma conta, para a qual são fornecidas algumas informações pessoais (que podem ou não serem públicas, de acordo com a escolha do usuário), aceitar os termos de uso estabelecidos pela rede e, após a aprovação, sugere-se que seja preenchido o perfil, isto é, que seja postada uma fotografia, inseridos alguns dados, além de descrever algumas informações pessoais, acadêmicas e profissionais, não obrigatórias. O passo seguinte é o de adicionar ou seguir Amigos⁷³, curtir ou seguir

⁷¹ No final de 2014, o Brasil chegou a 108 milhões de internautas. (Fonte: IBGE – <http://migre.me/vzg9I>).

⁷² No Brasil, 78% da população, isto é, aproximadamente 137 milhões de pessoas, com dez anos ou mais de idade, tinham telefone móvel para uso pessoal, no final de 2014. (Fonte: IBGE – <http://migre.me/vzg9I>)

⁷³ Para diferenciar os amigos que as pessoas têm em sua vida, conceitualmente numa relação de amizade, dos **Amigos** que compõem o rol, nas redes sociais, estes serão mencionados em letra maiúscula – capitulada.

páginas ou grupos e... interagir! Devemos levar em conta que, no Facebook, com todos os Amigos que são adicionados ou aceitos, a relação passa a ser mútua, isto é, se um Amigo for adicionado, ambos poderão ver as postagens de cada um. Porém, quem é convidado pode aceitar ou não adicionar o outro em sua lista de Amigos. O acesso ao Facebook é feito, utilizando-se o link: <https://www.facebook.com>.

No Facebook, além dos perfis individuais, é possível criar páginas (exigência do Facebook para empresas terem seus perfis nesse ambiente) e grupos diversos. Grupos que foram criados para subsidiar disciplinas (a distância ou presenciais), grupos de estudo e pesquisa sobre infimos assuntos, grupos familiares, de encontro de amigos etc. Nesses grupos ocorrem muitas discussões, compartilhamento de informações, vídeos, links etc. Importante salientar que, para Piaget (1973), as interações dialógicas que ocorrem entre o sujeito e os outros sujeitos permitirá que se modifiquem mutuamente, assimilando e sedimentando novos conhecimentos a partir dos conhecimentos anteriormente estruturados e internalizados.



Logo do Twitter

Fonte: Wikipedia

O Twitter⁷⁴, outra rede social, denominada também servidor para *microblogging* ou apenas *microblogging*, iniciou em 15 de julho de 2006, e foi fundado por Jack Dorsey. O primeiro nome dado à rede foi *stat.us*, passando para *Twtrr*, para finalmente, ao ser lançado receber o nome de Twitter. Em setembro de 2014, alcançou a marca de 284 milhões de usuários. Em relação ao mesmo trimestre do ano passado (2013), obteve um crescimento de 23%, porém, o engajamento global teve uma queda de 7%. As informações correspondem ao número de usuários ativos na rede social (CHAN, 2014). Em julho de 2016, o Twitter alcançou a marca de 313 milhões de usuários e, em setembro do mesmo ano, chegou aos 317 milhões de usuários⁷⁵, conforme pode ser visto no Gráfico 20, que mostra o número de usuários mensais ativos do Twitter, em todo o mundo, a partir do 1º trimestre de 2010, até o 3º trimestre de 2016 (em milhões).

⁷⁴ Eu iniciei, no Twitter, em janeiro de 2009, e meu perfil pode ser visualizado neste link: <https://twitter.com/rutevera>

⁷⁵ Fonte: <https://about.twitter.com/company> e <http://migre.me/vChpf>

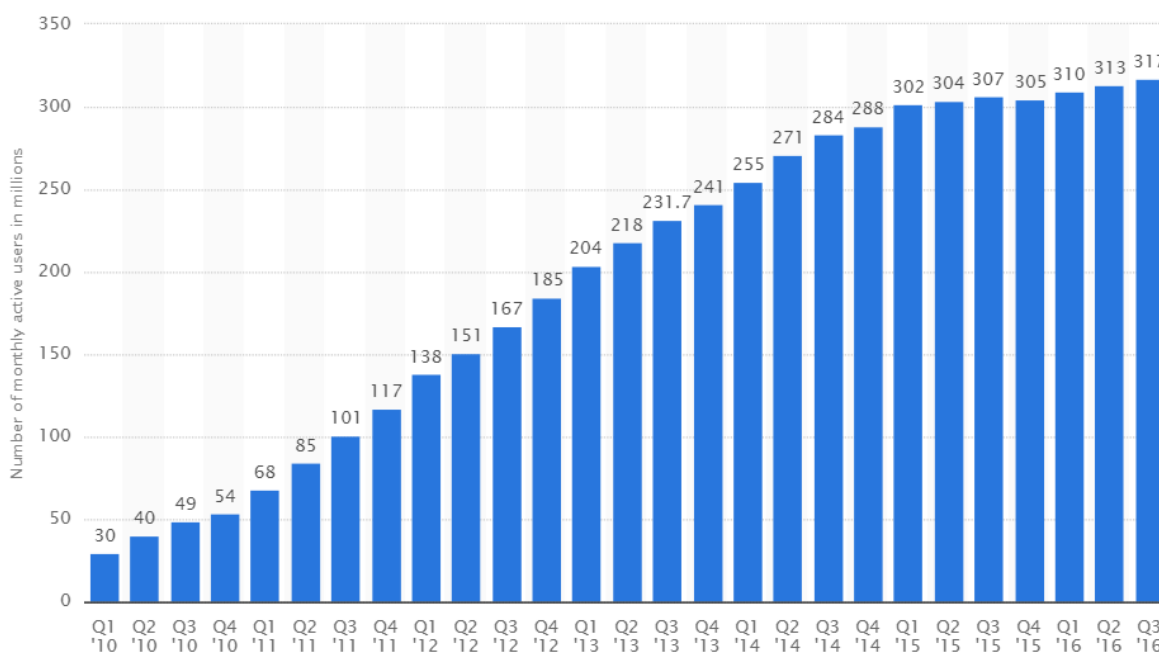


Gráfico 20: Número de usuários mensais ativos do Twitter, em todo o mundo, a partir do 1º trimestre de 2010, até o 3º trimestre de 2016 (em milhões).

Fonte: <http://migre.me/vCqIr> e Twitter.

O Twitter é uma Rede Social em que é possível enviar mensagens contendo até, no máximo, 140 caracteres. Inicialmente, era sugerido que o twitter⁷⁶ postasse uma mensagem que respondesse à pergunta “O que você está fazendo?”. As pessoas realmente postavam, ou melhor, tweetavam (ou tuitavam) o que estavam fazendo, um *fazer* que talvez não significasse mais do que dizer *estou olhando pela janela*, ou *estou com fome*. O que importava era dizer de si, até mesmo sem a certeza de ser visto. Ciente e observador do *surf*, esse meio de locomoção preferido pelos usuários do Twitter, Baumam (2011, p. 27) considera que essa interação superficial e inter-humana, torna a relação dos laços humanos menos durável e com menos profundidade. Uma observação que se mostrava muito verdadeira, até então. Certo dia, alguém fugindo do proposto pelo Twitter, posta um tweet⁷⁷ contendo um *link*. Novas possibilidades foram descobertas no uso do *microblogging*, na qual os usuários tweetavam o que estavam fazendo, isto é, mostravam através do *link* postado que estavam lendo e/ou indicando algum artigo, por exemplo. Esses *links* poderiam vir acompanhados de suas impressões sobre o artigo lido. Isso fez com que mudasse a pergunta do Twitter para “O que você está pensando?” (STONE, 2009).

⁷⁶ Para diferenciar de **Twitter** (com maiúscula), que é a própria Rede Social – lembrando que é uma plataforma, o usuário desta será denominado **twitter** (com minúscula), ou tuiteiro, ou tweeteiro (twitters, tuiteiros e tweeteiros, no plural, respectivamente). Outra derivação é tweeter.

⁷⁷ Tweet: é toda a postagem realizada no Twitter, contendo 140 caracteres ou menos. As derivações podem ser: twitar, tuitar, tuitando, tweetar, tweets, ...

Em 2011, ocorreu o tsunami no Japão. Esse fato foi uma das principais causas para que os órgãos que controlam esse tipo de desastre ficassem atentos aos tweets que tivessem relação com o assunto. Houve grande divulgação entre os tuiteiros para que, ao perceberem algum tremor, por exemplo, divulgassem logo em seguida, para que medidas fossem tomadas, com mais antecedência. Esse fato mudou a pergunta, mais uma vez e, até hoje, a pergunta é “O que está acontecendo?”. É possível perceber, como usuária do Twitter na observação cotidiana, que surgem muitas situações de cooperação, como essa acima, em que os sujeitos realizam operações em comum; para Freire (2011) e Piaget (1970), são exemplos de operações em comum o papel da discussão, a ajuda mútua, problemas levantados como resultado de trocas de informação, elevada curiosidade devida à influência do grupo social etc.

O auge do Twitter em tweets diários ocorreu entre 2009 e 2010, como é possível observar no Gráfico 21. Em 2013, a taxa de crescimento de tweets realizados diariamente estava em torno de 30% ao mês; o que significa dizer que o Twitter passou de 5.000 tweets por dia, em 2007, para 500.000.000 tweets diários, em 2013, em números absolutos.

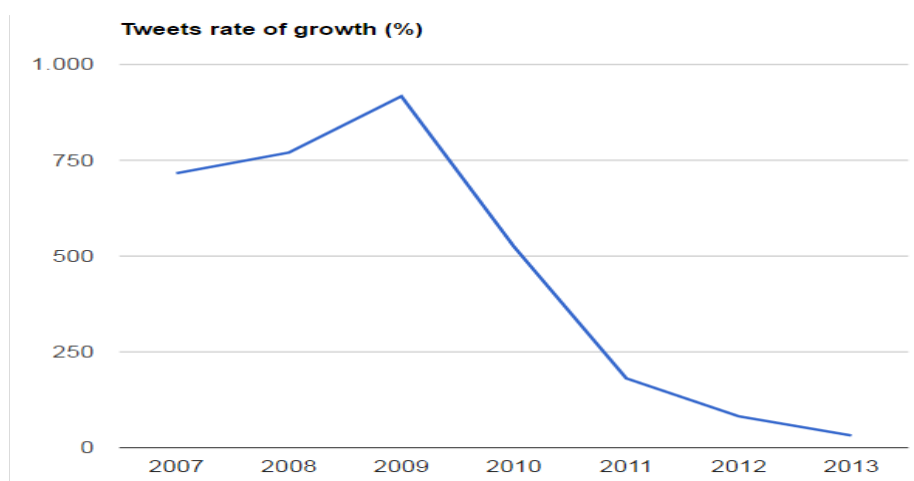


Gráfico 21: Taxa de crescimento do Twitter, em tweets diários, de 2007 a 2013.

Fonte: Internet Live Stats: <http://migre.me/uByNV>

Para se cadastrar no Twitter, deve-se acessar o *link* <https://twitter.com>, preencher um cadastro e fornecer um nome de usuário, que será a nova identidade dentro da plataforma. Esse nome de usuário identifica univocamente cada usuário e vem precedido do símbolo @ (arroba). Por exemplo, o meu *username*, isto é, o meu twitter⁷⁸ é @rutevera. Ao ter o cadastro aprovado, o twitter passará a seguir pessoas. Diferentemente do Facebook, no Twitter

⁷⁸ Alguns autores denominam de avatar. Nós preferimos denominar como sendo twitter (em minúsculas).

denominam-se seguidores e não Amigos e diversamente, também, as pessoas seguidas não seguem obrigatoriamente o seu *seguidor*. Essa é uma opção de cada um.

Por volta de 2009, alguns usuários, de forma espontânea, passaram a utilizar o símbolo # - ressuscitado do antigo IRC⁷⁹, que na música é denominado de *sustenido*, mas que a grande maioria dos brasileiros conhece como *jogo da velha*. Em inglês o nome é *hash*. O objetivo era identificar os seus tweets.

Hashtags, ou simplesmente *tags* são palavras ou frases precedidas pelo caractere # e servem para marcar e filtrar assuntos. As frases deverão ser escritas usando-se a formatação CamelCase, ou, ainda, poderão usar o símbolo _ (*underline*) para separar as palavras. Quando alguém quiser resumir sobre o que fala a sua postagem, pode usar uma ou mais *hashtags*, como por exemplo, #Educação. Ao clicar nela, o usuário obtém acesso imediato e poderá ver a lista de todos os tweets que utilizaram a *hashtag* #Educação. As *hashtags* são muito utilizadas no mecanismo de buscas do Twitter, possibilitando um agrupamento de notícias sobre um mesmo tema. As *hashtags* se transformam em *hiperlinks* e, a partir de 2013, passaram a ser usadas também no Facebook.

Devido à grande difusão e à grande adesão, em junho de 2014, o verbete *hashtag* foi adicionado ao *Oxford English Dictionary* com a seguinte definição: *hashtag* (nas mídias sociais de sites e aplicativos) uma palavra ou frase após uma cerquilha, usada para identificar mensagens relacionadas a um tópico específico; (também) o próprio símbolo da cerquilha, quando utilizada desta maneira (OXFORD, 2014).

Apesar de terem sido questionados sobre outras ferramentas de mídias sociais durante as entrevistas realizadas com os professores, o foco principal recaía nessas duas redes, por terem um grande alcance em vários países e por oferecerem uma vasta gama de possibilidades de interação entre seus usuários, além de outros recursos, como compartilhamento de links, arquivos, fotos, vídeos etc. O Brasil está dentre os países com maior número de usuários nas duas redes. Ressalte-se que, na web de hoje, 1 + 1 é rapidamente igual a muitos (PISANI; PIOTET, 2010), e isso tem se mostrado neste fenômeno em que se transformaram as redes sociais.

⁷⁹ Internet Relay Chat (IRC) é um protocolo de comunicação utilizado na Internet

A seguir serão identificadas as demais mídias sociais que foram utilizadas nesta pesquisa, apresentando uma breve descrição das mesmas. Ao falarmos *utilizar* significa que os professores foram questionados quanto ao uso das mesmas em sala de aula e na vida pessoal, inclusive em relação ao contato com os alunos fora da sala de aula. A descrição está em ordem alfabética.

Blog

Blogs são ferramentas disponibilizadas na Internet, que permitem a divulgação de conteúdos textuais e multimídias e mantêm “a lógica de um artigo ou um *post*, em que os conteúdos são exibidos em ordem cronológica em que foram escritos” (MANCA, RANIERI, 2014, 312). A popularidade do blog deve-se à facilidade com que é possível publicar, não necessitando nenhum conhecimento técnico para tanto. Além disso, sua popularidade aumentou exponencialmente, com a *web 2.0*, em que, além de ser possível publicar conteúdos multimídia, as pessoas poderiam publicar coletivamente e também comentar as publicações, oferecendo um espaço interativo para os autores e leitores do blog. Na educação, inclusive nas universidades, continua sendo usado e, muitas vezes, aplicado de forma interdisciplinar. (FAVERO, 2006; LEVY, 2013, 2014b; MANCA, RANIERI, 2014).

As estimativas do Technorati⁸⁰ são de que existem, no mundo, aproximadamente 200 milhões de blogs, sendo que cerca de 10 milhões deles estão ativos, isto é, são atualizados, pelo menos uma vez, a cada 180 dias. Em 2014, o Brasil ocupava o segundo lugar no mundo em relação ao alcance de blogs⁸¹, conforme pode ser visto no Gráfico 22.

⁸⁰ Technorati é um motor de busca da Internet especializado na blogosfera. <http://technorati.com/>

⁸¹ Fonte: comScore Media Metrix®, February 2014, Home and Work, PC Only, Brazil 6+

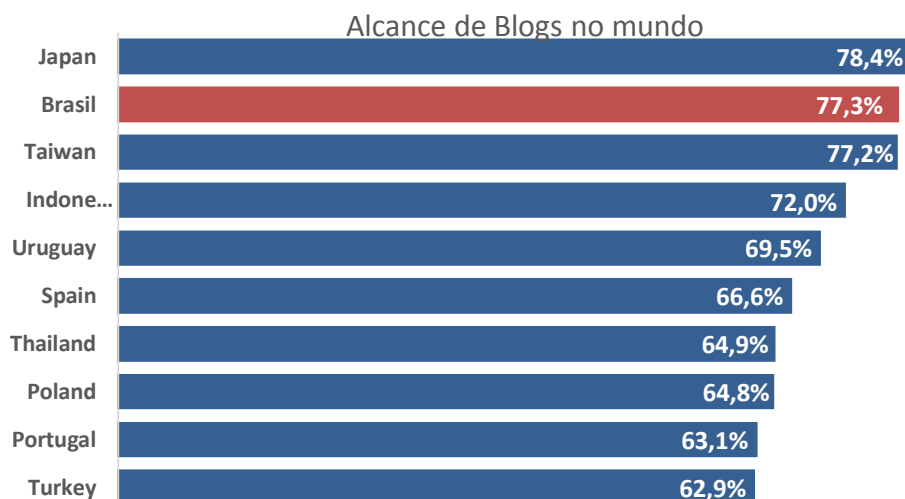


Gráfico 22: Alcance de blogs no mundo (2014).

Fonte: comScore

DropBox

Dropbox é um serviço para armazenamento e compartilhamento de arquivos em geral. Foi desenvolvido em 2008 e, segundo o site da empresa⁸², “500 milhões de pessoas ao redor do mundo usam o Dropbox”. Está baseado no conceito de "computação em nuvem", permitindo que os arquivos que foram para lá copiados, sejam acessados a partir de qualquer lugar que tenha acesso à Internet (ou não)⁸³, utilizando dispositivos, nos quais o software esteja instalado. O serviço é oferecido gratuitamente até a capacidade de 2 GB, porém, se o usuário optar por um plano pago, poderá armazenar até o limite de 1 TB. Para utilizá-lo, é necessário se cadastrar (abrir uma conta) e instalá-lo nos dispositivos com os quais será acessado. É uma ferramenta bastante usada pelos professores, quando desejam compartilhar arquivos maiores com seus alunos.

Google +

Google+ ou Google Plus é uma rede social e foi lançada, em 2011, pela Google. Conta atualmente com mais de 350 milhões de usuários⁸⁴

⁸² <https://www.dropbox.com/about>

⁸³ É possível acessar os arquivos, sem estar conectado à Internet, desde que os mesmos sejam *favoritados*.

⁸⁴ <https://pt.wikipedia.org/wiki/Google%2B>

Google Scholar

O Google Scholar ou Google Acadêmico, lançado em 2004⁸⁵, é uma ferramenta de pesquisa do Google, com a qual é possível pesquisar pela literatura acadêmica (artigos científicos, jornais de universidades etc.), cujos resultados são normalmente classificados por relevância, não por data. Para identificar se um artigo científico tem maior relevância, são seguidos alguns critérios como, por exemplo, em qual revista o artigo foi publicado, quantas vezes o mesmo foi citado por outros autores, entre outros; sendo que, quanto mais citações um artigo tiver, maior será a sua relevância para a respectiva área científica. Nestas pesquisas, os resumos estão disponíveis gratuitamente para a maioria dos artigos.

LinkedIn

Lançada em 2003, a rede social profissional, LinkedIn, anunciou que, em setembro de 2016, atingiu o número de 467 milhões de usuários no mundo todo – 25 milhões são brasileiros, sendo que a média de visitantes únicos por mês ficou em 106 milhões. Das pessoas cadastradas, 59% usam o serviço a partir de dispositivos móveis. Nesta mesma data havia 6 milhões de ofertas de emprego disponíveis na rede⁸⁶.

Algumas instituições de ensino, como a Marketing Advice for Schools⁸⁷ e o Instituto Brasileiro de Desenho Industrial⁸⁸ já estão fazendo uso desta rede para engajar seus estudantes, utilizando-a, inclusive, como uma plataforma de ensino.

ResearchGate e Academia.edu

Segundo Manca e Ranieri (2014, p.313), “ResearchGate e Academia.edu podem ser definidas como a versão do LinkedIn para os cientistas”. As redes sociais *acadêmicas*, ResearchGate, com mais de 9 milhões de membros, e Academia.Edu, com mais de 34 milhões de membros⁸⁹, foram fundadas em 2008. Ambas permitem aos pesquisadores publicarem gratuitamente sua produção científica, nas quais podem interagir e colaborar com outros pesquisadores, além de criarem grupos de interesse comum. As duas redes fazem

⁸⁵ <https://scholar.google.com/intl/en/scholar/about.html>

⁸⁶ <http://migre.me/uxJN9>

⁸⁷ <http://migre.me/uxK65>

⁸⁸ <http://migre.me/uxK5h>

⁸⁹ <http://migre.me/uxLNa>

parte do movimento do Open Science, que promove a difusão dos resultados da produção científica utilizando as mais recentes tecnologias digitais e as redes sociais.

Slideshare

SlideShare, lançado em 2006, é um aplicativo⁹⁰ que permite o compartilhamento de documentos textuais, tais como apresentações em PowerPoint, arquivos PDF, ou outros formatos open. Foi criado para permitir o compartilhamento de documentos entre membros de uma mesma organização, porém expandiu-se de tal forma, que passou a permitir o acesso e inscrição a qualquer um; também permite marcar (*taguear*) documentos, utilizando-se palavras-chave adequadas; avaliar e comentar os conteúdos postados por outros usuários e, semelhante ao mecanismo da lista de amigos / contatos de redes sociais, é possível seguir os usuários cujos conteúdos houver algum interesse (MANCA, RANIERI, 2014).

Skype

Segundo consta no próprio site⁹¹ da empresa, o “Skype serve para ajudar as pessoas a fazerem coisas juntas quando estão separadas”, e ainda permite “compartilhar uma história, comemorar um aniversário, aprender um idioma, realizar uma reunião, colaborar com colegas – praticamente qualquer coisa que vocês precisem fazer juntos todos os dias”.

O Skype, lançado em 2003, é um software que permite a comunicação, ilimitada e grátis, pela Internet, através de conexões de voz e vídeo. Em 2015, possuía mais de 300 milhões de usuários, sendo que diariamente é usado por 49 milhões de pessoas. Até abril de 2016, haviam sido feitos um bilhão de downloads para mobile⁹².

WhatsApp

Em abril de 2016, o WhatsApp atingiu o número recorde de um bilhão de usuários⁹³, os quais geram 42 milhões de mensagens diariamente. Diariamente, também, são registrados um milhão de novos números de celulares. São 109 os países que utilizam o WhatsApp desde o seu lançamento, em 2009. No Brasil, em dezembro de 2015, havia 93 milhões de usuários cadastrados neste aplicativo multiplataforma, representando quase 100% dos usuários de Internet que utilizam o WhatsApp, conforme pode ser visto no Gráfico 23.

⁹⁰ Também denominado de rede social

⁹¹ <https://www.skype.com/pt-br/about/>

⁹² <http://migre.me/uxMqG>

⁹³ <http://migre.me/uxNib>

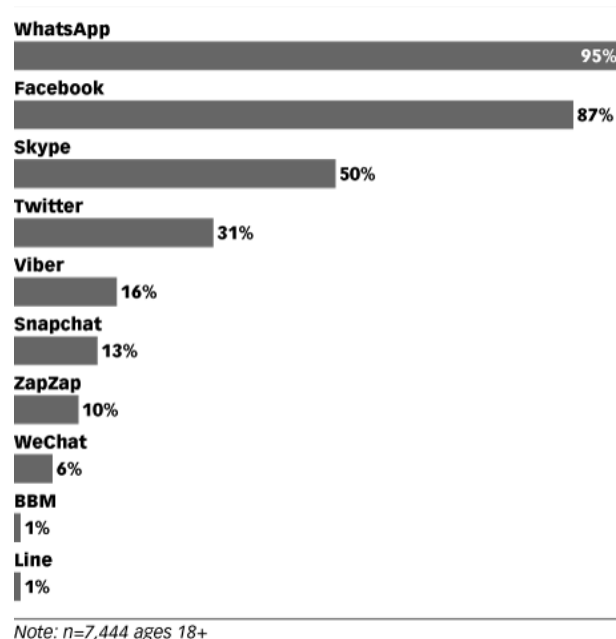


Gráfico 23: Usuários de Internet, no Brasil, que utilizavam WhatsApp, em janeiro 2016

Fonte: <http://migre.me/uByFu>

Wiki

Estes espaços de construção coletiva de textos, ou ambientes de informação colaborativos, chamados wikis, surgiram em 1995. Pode ser encontrado como recurso de alguns AVAs e pode ser utilizado didaticamente, para a realização de trabalhos acadêmicos, em grupo (FAVERO, 2006)

YouTube ou Vimeo

YouTube é uma plataforma web que permite o compartilhamento e a visualização de vídeo através de um sistema de *video-sharing*. Uma importante seção do YouTube, com vídeos para uso didático é o *YouTube EDU*, que organiza o material por nível escolar, universitário ou para a aprendizagem ao longo da vida. O Vimeo também oferece a possibilidade de *carregar* produções multimídia originais, desde que o conteúdo tenha sido criado pelo próprio usuário. Várias são as menções sobre a importância do uso dos vídeos na aprendizagem, inclusive sobre estes dois ambientes (MANCA, RANIERI, 2014).

A inclusão destas mídias sociais ou ferramentas na pesquisa foi muito interessante, uma vez que revelou uma faceta não esperada, ao se propor este estudo. Trouxe-nos outras formas e possibilidades de interação educando-educador.

A interação que ocorre neste mundo virtual é muito significativa, e é desse tema que trata o próximo subcapítulo, no qual também são apresentados alguns conceitos dados para interação e para interatividade.

3.3. INTERAJO, LOGO EXISTO

Estamos no limiar da próxima revolução na interação usuário-computador: uma tecnologia que levará o usuário através da tela para o mundo ‘dentro’ do computador — um mundo no qual o usuário pode interagir com objetos tridimensionais cuja fidelidade vai aumentar à medida que cresce a potência da computação e progride a tecnologia de visualização. Esse mundo virtual pode ser tudo que o designer fizer.

— John Walker

Ficar off-line é desintegrar-se como ser participante de uma unidade ou, melhor dizendo, de uma comunidade que se reúne diariamente, durante as 24 horas do dia, em um espaço chamado Mídias Sociais (ou Social Media). Estar online, para muitos, é sinônimo de estar vivo: tem-se a sensação de que se existe por inteiro somente estando ativos, tanto no presencial, quanto no virtual. Esta *dupla identidade*, que se estabelece a partir do momento em que se ingressa no mundo das redes, passa a fazer parte do ser, e cada uma está conectada à outra como os seres humanos estavam neuralmente conectados à *Matrix*, no filme de igual nome. Porém, lá – no filme – a maioria ignorava que estava em dois mundos. Aqui – nas redes sociais – as pessoas se sentem coexistindo em *muitos mundos*⁹⁴, vivendo presencialmente e em várias redes, em cada uma com uma “eu-cópia” (DEUTSCH, 1997), mais conhecida como avatar, como se estivessem em universos paralelos, ou seja, em *multiverso*. A comunicação que ocorre nas redes está moldando a cultura e permeando o imaginário das pessoas numa cultura da "virtualidade real" (CASTELLS, 2011, p. 415), uma vez que "nós não vemos a realidade como ela é, mas como são nossas linguagens. E nossas linguagens são nossos meios de comunicação. Nossos meios de comunicação são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo de nossa cultura" (POSTMAN, 2002, p. 15). Corroborando o que diz Castells e Postman, Santos (2011) sugere que talvez seja melhor não se debruçar excessivamente sobre esse conceito da realidade ciberespacial, mas, sim, vivê-la e descobrir as suas possibilidades.

A realidade virtual existe como uma espécie de mundo alternativo povoado por avatares. Aceitar tal premissa já é sentir o impacto, o choque do

⁹⁴ Termo criado, em 1970, pelo físico Bryce DeWitt, numa derivação da pesquisa feita por Hugh Everett, em 1957. DeWitt considerava a possibilidade de existirem universos paralelos, ou seja, multiverso. Fonte: Wikipedia e Nicoletis (2011).

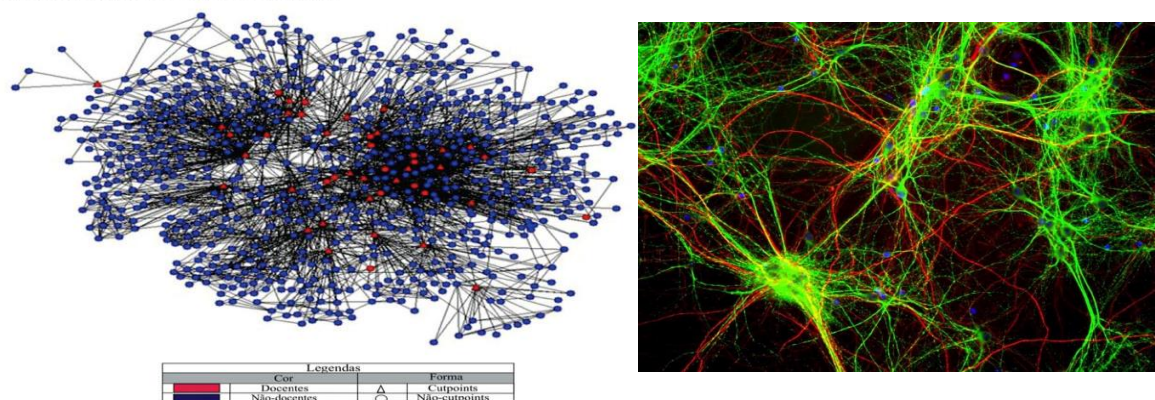
desreconhecimento: de repente, é como se tivéssemos voltado a ser homens primitivos, acreditando em mundos paralelos. O superego reage, insistindo que isso é alienação; mas se nos submetêssemos à injunção do superego, e desqualificássemos nossa percepção, perderíamos a oportunidade de explorar o mundo ciberespacial em sua diferença. Assim, em vez de descartar o estranhamento, talvez seja melhor suspender o julgamento e se entregar ao deslocamento conceitual (SANTOS, 2011, p. 112).

Antes de continuar, é importante lembrar e salientar que virtual não é antônimo de real nem sinônimo de irreal. O virtual compõe e é composto pelo presencial. O virtual diferencia-se e opõe-se ao presencial, mas apenas em um aspecto, pois no virtual se torna impossível colocar em prática os cinco sentidos como os conhecemos: não há o tato, não há o olfato, pode-se enxergar apenas o que está posto na tela e ouve-se somente com o uso de aparelhos específicos, como fones de ouvido, alto-falantes, telefones ou outros recursos oferecidos pela tecnologia. Entretanto, a depender do grau de envolvimento e comprometimento em sua participação nas redes, o usuário pode chegar a perceber esses sentidos de uma outra maneira – talvez, como os votos, os abraços e beijos enviados pelas cartas de tempos atrás. As pessoas, isto é, os atores que coabitam as redes são seres vivos e reais e, geralmente, estão separados geograficamente de seus interlocutores, por isso estão intocáveis naquele momento. As ações realizadas por esses atores, como, por exemplo, o ato de enviar um abraço, pode não ser real, mas é latente, potencial, e a intenção é igual à do presencial, sem entrar no mérito de sua qualificação. Podemos afirmar, portanto, que o virtual é um real em que ocorrem verdadeiras sinfonias relacionais entre seus atores. É desta *similaridade sinfônica-relacional* entre o que acontece nas redes e o que acontece no cérebro, que falaremos a seguir.

3.3.1. UMA HARMÔNICA SINFONIA NEURONAL

As plataformas das Redes Sociais possibilitam a interação entre os atores que delas fazem parte; interações essas nem sempre dialógicas, mas que, independentemente do tipo, assumem padrões cuja organização vem chamando a atenção por se assemelharem à organização das sinapses (Figura 7).

GRAFO 3
 Rede de coautoria do PPGGeo/UFRGS 2004-2006



Nota: Elaboração do autor com uso do NetDraw 2.086.

Figura 7: A imagem da esquerda é de um grafo de redes sociais da Rede de coautoria do PPGGeo/UFRGS 2004-2006. A imagem da direita é de processos sinápticos que podem ocorrer via interações mediadas extracelulares. (Imagens utilizadas apenas para ilustrar a similaridade do comportamento existente nas redes sociais e biológicas).⁹⁵

Em todas as redes, inclusive nas biológicas, existem padrões e uma organização cujos limites não são de separação, e sim limites de identidade. Essa organização das redes vivas tem similaridades com o que ocorre nas redes sociais, em que a conexão fundamental entre as pessoas ocorre pela identificação entre elas. "Não é um limite físico, mas um limite de expectativas, de confiança e lealdade, o qual é permanentemente mantido e renegociado pela rede de comunicações" (CAPRA in DUARTE et al, 2008, p. 23). Ao se comunicarem, as pessoas criam significados a partir dos quais surgem novas comunicações, ocorrendo a retroalimentação da rede.

Os seres humanos constituem-se como seres sociais enquanto se comunicam com seus semelhantes e, "da mesma forma que um neurônio isolado não pode produzir um comportamento" (NICOLELIS, 2011, p. 43), nas redes sociais o homem interage e vai construindo seus guetos também na virtualidade. Para Castels (2013, p. II), estes "seres humanos criam significado interagindo com seu ambiente natural e social, conectando suas redes neurais com as redes da natureza e com as redes sociais". É dessa interação que surgem as comunidades, as quais também se relacionam com as demais comunidades, formando redes mais complexas, surgindo, então, a sociedade. Mais uma vez, podemos perceber similaridades entre o comportamento nas e das redes, com o que ocorre no cérebro humano.

⁹⁵ Fonte do grafo: <http://migre.me/v2tPo>

Fonte da sinapse: <http://migre.me/uX2zU>

Defendo a tese de que todas as façanhas miraculosas do cérebro humano se devem à interação dinâmica de bilhões de neurônios individuais que, em conjunto, criam um continuum funcional, no qual espaço e tempo neuronais se fundem natural e suavemente, como na teia espaçotemporal que define o universo relativista que nos circunda (NICOLELIS, 2011, p. 54).

Ao analisarmos a Figura 7, podemos dizer que está ocorrendo “uma verdadeira sinfonia neuronal” (NICOLELIS, 2001, p. 42). Na imagem da esquerda ou da direita? Como já foi citado, a similaridade entre o comportamento das redes sociais, quanto às interações mantidas nelas por seus usuários (ou atores – pessoas, instituições ou grupos), e o do cérebro humano, quanto às sinapses, é muito grande, de tal forma que parece caber a ambas o termo “sinfonia neuronal”, mencionado por Nicolelis. Duarte et al (2008, p. 15, 16) também concordam que “a comparação com a biologia não acontece por acaso, afinal, o efeito em ‘rede’ apresenta manifestações em diversas áreas da vida contemporânea”. Para ilustrar a fala de Nicolelis, e para identificar a verossimilhança entre os processos interacionais que ocorrem nas redes sociais e os que ocorrem nas redes biológicas, tem-se que, na pesquisa realizada pelo PPGGeo, no grafo acima exposto, havia 741 atores e estes geraram 14.188 laços. Um número menor de atores interagindo, gerou um número bem maior de laços, da mesma forma como ocorreu na experiência coordenada por Nicolelis, relatada em seu livro *Muito além de nosso eu*, quando identificou que

a existência de um número limitado de conexões diretas ou monossinápticas entre pares de estruturas de um circuito neural era suficiente para possibilitar milhões de alternativas para a troca de informação entre regiões do cérebro que não tinham conexão direta (NICOLELIS, 2011, p. 50).

A razão desta comparação entre as sinapses e as relações em rede é chamar a atenção para o fato de que estar em rede, geralmente, significa estar se relacionando com outrem e, saliente-se, a importância do *estar junto*. “Nenhum homem [...] é uma ilha em si mesmo”, diz Coombs (1976, p. 16) e, ao estarem juntas, as pessoas colaboram entre si, podendo aumentar o interesse por algum fato, conteúdo ou qualquer outra coisa, e o “interesse é um regulador de energia”, diz Piaget, e acrescenta:

Sabemos, por introspecção, que o trabalho interessante não nos cansa, que se faz comodamente (esquecemos mesmo de comer e de beber quando ele se torna apaixonante e nem sequer, ao menos, sentimos o esforço dispendido (PIAGET, 2014, p. 110).

Acrescenta-se o fato de que, como acontece com as conexões cerebrais, também nas redes sociais ocorre a rápida disseminação da informação, geralmente iniciada por um número pequeno de usuários, mas que, ao final, acaba atingindo um grande número deles que, muitas vezes, não estão nem próximos dos usuários que originaram a mensagem.

O que acontece entre estes atores que fazem uso das mídias sociais é interação ou interatividade? Veremos isso a seguir.

3.3.2. INTERAÇÃO OU INTERATIVIDADE?

Ao desenvolverem as plataformas de mídias sociais, um dos principais objetivos dos desenvolvedores é oferecer recursos que permitam essa interligação de pessoas com interesses e ideologias em comum. Enquanto na década de 1990 eram oferecidos recursos que permitiam uma interação cuja modalidade era unidirecional, isto é, saía-se de um ponto para se chegar a outro específico, atualmente, com o surgimento das *redes 3.0*⁹⁶, foram integradas “múltiplas redes, plataformas e funcionalidades através do uso de aplicativos e de mídias móveis” (SANTAELLA, LEMOS, 2012, p. 59), passando para uma interação multimodal.

Interação ou interatividade? A comunicação que ocorre nas mídias sociais é denominada de interação ou de interatividade? É comum encontrar, na literatura disponível ou em textos publicados na Internet, o uso dos dois termos como sendo sinônimos, ou fazendo alguma distinção entre o conceito de um e de outro.

Conforme Primo (2007), a palavra *interação* não possui antecedentes na língua latina clássica. Segundo os estudos de Starobinski (2002), o substantivo *interaction* apareceu pela primeira vez no *Oxford Dictionary*, em 1832, e o verbo *to interact*, no sentido de agir reciprocamente, em 1839. Corroborando Starobinski, Valle e Bohadana (2012), escrevem que a origem do termo interação remonta ao século XIX, quando foi cunhado no vocabulário da Física, significando uma “ação recíproca que ocorre entre duas partículas” (PRIBERAM, 2008-2013) e, segundo o *Oxford Dictionary* (2014), é “a forma particular em que a matéria, campos e partículas atômicas e subatômicas afetam uns aos outros, por exemplo, através de gravitação ou eletromagnetismo”. Paralelamente a isso, a Sociologia adotou o termo interação para fazer referência às trocas humanas. Conforme consta no dicionário Priberam (2008-2013), interação é o “fenômeno que permite a certo número de indivíduos constituir-se em grupo, e consiste no fato de que o comportamento de cada indivíduo se torna estímulo para outro”.

⁹⁶ Voltada aos aplicativos e à mobilidade de acesso às informações, como acontece no Facebook e no Twitter.

Primo (2007) classifica a interação mediada pelas tecnologias como “mútua” e “reativa”. Na *interação reativa* o usuário não tem total autonomia, pois a interação é limitada, uma vez que está baseada na ação e reação. A ação do usuário está limitada à programação do desenvolvedor do sistema. Um exemplo seria um jogo de vídeo game, em que a *interação* está limitada às *regras do jogo*. Na *interação mútua* os usuários se transformam a cada interação, uma vez que sua participação é ativa. A interação se dá por cooperação, mediante ações interdependentes, cuja forma é negociada entre os *interagentes* e definida durante o processo interacional.

A interação mútua não se define apenas pela simples troca ou intercâmbio. [...] Vai além da ação de um e da reação de outro. Tal automatismo dá lugar ao complexo de relações que ocorrem entre os interagentes (onde os comportamentos de um afetam os do outro). Vai além do input determinado e único, já que a interação mútua leva em conta uma complexidade global de comportamentos (intencionais ou não e verbais ou não), além de contextos sociais, físicos, culturais, temporais, etc. (PRIMO, 2000:12).

Para Santaella (2007), a noção de interação era utilizada também no contexto da comunicação por Bertold Brecht, nos idos de 1930, ao permitir a participação direta dos cidadãos nos meios de comunicação, e por Hans M. Enzensberger, nos anos 1970, que “pregava a superação dos meios de comunicação unidirecionais (rádio, jornal e televisão) em favor de um sistema de trocas, de conversação e feedback” (SANTAELLA, 2007, p.152)”. A *interação* oferecida pela TV, por exemplo, era do tipo “um para todos”⁹⁷. Já, no ciberespaço a interação pode ser, também, do tipo “todos para todos” (LEVY, 1994; SANTAELLA, 2007; PRIMO, 2007). A partir de sua disseminação e com o surgimento de novas tecnologias, passou-se a criar derivações com base no termo interação, como, por exemplo, interativo e interatividade.

Segundo Valle, Bohadana (2012), o termo adjetivado (interativo) surgiu ao final do século XX e passa a fazer parte dos neologismos produzidos pela Informática. Segundo o *Oxford Dictionary* (2014), interativo refere-se ao “fluxo bidirecional de informações entre um computador e um usuário de computador” e dá como exemplo um mapa totalmente interativo. O *Technology Dictionary*⁹⁸ define interativo como sendo “um termo que descreve um programa cuja entrada e saída são intercaladas, como uma conversa”, em que a “interação com o usuário é geralmente conduzida, quer através de uma interface baseada em texto ou

⁹⁷ Realidade que mudou com o advento da TV digital interativa.

⁹⁸ <http://www.techdict.org/define/INTERACTIVE>

de uma interface gráfica. Outros tipos de interface, por exemplo, usando reconhecimento de voz ou síntese de fala, também são possíveis”.

A partir do aparecimento das tecnologias digitais, surge o termo interatividade para designar a troca que ocorre entre o usuário de um sistema informatizado e a própria máquina. A definição que se encontra no Dicionário Priberam (2008 – 2013) é a de que interatividade é a “faculdade de permuta entre o usuário de um sistema informático e a máquina, por meio de um terminal dotado de uma tela de visualização”. É senso comum denominar como interatividade a interação que ocorre entre as pessoas quando mediada por tecnologias, portanto, podemos dizer que “a interatividade é, ao mesmo tempo, uma interação técnica (de tipo analógico-mecânico) e social” (LEMOS, 2002, p. 120). Valle e Bohadana (2012) chamam a atenção para a mudança de foco que o conceito dado à interatividade vem sofrendo, a partir do momento que este “transforma-se, pois, de exigência inicialmente imposta às máquinas, em ideal de comunicação entre humanos, direta ou indiretamente mediada pela máquina. Já segundo a definição dada por Santaella (2007), a interatividade não se aplica somente às máquinas nem somente às mídias digitais e pode ser vista como “um processo pelo qual duas ou mais coisas produzem um efeito uma sobre a outra ao trabalharem juntas” (2007, p.154). O conceito de interatividade tem se tornado muito elástico e pode ir de “salas de cinema em que cadeiras sacodem até programas de televisão em que o telespectador pode votar por telefone em alguma alternativa apresentada” (PRIMO, 2007, p. 28). O conceito já está tão abrangente e elástico que quase não consegue representar mais nada.

Quer-se advertir que grande parte dos textos sobre “interatividade”, se resumem a listar características técnicas de programas, citando tão somente links, botões que brilham e soam ao serem clicados ou animações que oferecem um ou outro controle ao internauta (previsto pelo algoritmo programado) (PRIMO, 2007, p. 143).

Partindo do acima exposto, convém salientar que “interagir não é apenas apontar e clicar” (PRIMO, 2007, p. 143), isto é, um clique do mouse em um ponto ativo da tela, podendo ser um ícone, ou outros botões oferecidos pelos *softwares*; nem mesmo um comentário deixado em um blog pode ser denominado de interação. O que difere estas formas de interação é a qualidade. Enquanto interatividade está relacionada com o uso de tecnologias, interação está relacionada com a troca que ocorre entre os sujeitos de uma relação, seja ela mediada ou não por tecnologias, e este é o conceito que é adotado neste estudo, ao discutir a interação que ocorre nas mídias sociais – um espaço em que as pessoas se relacionam e se comunicam, isto é, interagem.

Retomando a importância do diálogo e os conceitos vistos até agora sobre as mídias sociais e sobre interação, convém ressaltar que

um contexto propício à interação dialógica é justamente o constituído por comunidades virtuais de aprendizagem, as quais, ao estarem situadas no ciberespaço, podem desconhecer as divisões capitalísticas dos espaços-tempos e das hierarquias convencionais, derrubando paredes e habitando a plasticidade da sincronia (que pode ser mediata) e da distância (que pode ser relativa), em que todos podem/devem se expressar. (MUTTI; AXT, 2008, P. 349)

A seguir, veremos um pouco mais sobre esta interação, cujo conceito de compartilhamento está latente no ato de se relacionar com outrem.

3.3.3. COMMUNICAMUS ERGO SUM⁹⁹

Mídias sociais são descentralizadas, dinâmicas, auto-organizáveis, colaborativas, flexíveis, interativas, estabelecendo-se pelas relações horizontais e de cooperação, cujos limites são indefinidos (BARABÁSI, 2009; BAUMAN, 2011; CASTELLS, 2011; DUARTE, QUANDT, SOUZA, 2008; JENKINS, 2012; LEMOS, 2012; PARENTE, 2010; PRIMO, 2013; RECUERO, 2012; SANTAELLA, 2007; SHIRKY, 2012; WATTS, 2009). Como tais, as mídias sociais mostram-se como espaços que favorecem a troca de informações e conhecimento, cujo intercâmbio perpassa as suas comunidades locais. Essa troca se dá utilizando-se basicamente uma linguagem textual, que passou por transformações na medida em que os atores deste processo demandavam maior velocidade na comunicação, com mensagens mais curtas, mas que pudessem dizer o suficiente para serem compreensíveis pelo receptor.

Nossa hipótese é que as SMSs são filhas do *email*, assim como as pílulas de 140 caracteres do Twitter são filhas das SMSs [...]. Enquanto os *emails* e as SMSs se limitam a uns poucos agenciamentos e apenas fazem uso das redes, as mensagens do Twitter não apenas fazem uso das redes, mas criam redes e são também a própria rede (SANTAELLA, LEMOS, 2012, p. 17).

Acima de tudo, é a própria comunicação e a vontade de se comunicar o que une as pessoas nas mídias sociais. A máxima “Cogito ergo sum”¹⁰⁰, de Descartes, em que o individualismo é a maior marca, passa a dar lugar ao termo “Communicamus ergo sum” utilizado por Gergen (1994), através do qual enfatiza a interdependência dos relacionamentos que ocorre na interação entre pessoas que mantêm uma escrita em constante construção e reconstrução dialógica, e é essa construção-(des)construção-reconstrução entre os sujeitos interagentes que possibilita o desenvolvimento da inteligência, provocado pela

⁹⁹ Em tradução livre: “Comunico, logo existo!”. (GERGEN, 1994).

¹⁰⁰ Pode ser traduzida como a célebre frase “Penso, logo existo”.

relação entre os sujeitos, “uma relação modificando ininterruptamente as consciências individuais elas mesmas” (PIAGET, 1973, p. 167).

Cabe repetir: essas interações podem ser dialógicas ou não. O que empiricamente se observa nas redes, por exemplo, é que, quando alguém escreve sobre um assunto de algum ponto de vista interessante, aumenta a possibilidade de angariar mais seguidores. Isso faz com que as pessoas que tenham interesses em comum, ideias afins, aproximem-se e passem a interagir. Conforme uma discussão mais séria vai ganhando corpo, mais pessoas vão se juntando ao debate ou, apenas, compartilham o que está sendo dito. Essa troca tende a criar um círculo de pessoas que vão se juntando e acabam trocando mais e mais informações sobre os diversos assuntos de interesse comum. Também vão se formando grupos menores, dentro dos grandes grupos, com a intenção de interagirem sobre assuntos mais restritos, levando a pensar que esses grupos, nas redes, são grupos reais que se aproximam para se encontrarem e interagirem também no espaço geográfico (BOURDIEU, 1990).

Dessa forma, estar nas mídias sociais é estar conectado com o mundo, é ter a possibilidade de interagir com todo o mundo, de saber instantaneamente quase tudo que acontece no mundo – ou, ao menos, aquilo que lhe interessa do mundo. “As redes são, antes de tudo, um modo de pensar. Um modo de ler o mundo e um modo de agir no mundo” (FREY in DUARTE; QUANDT; SOUZA, 2008, p. 157). Segundo Musso (2010, p. 31) “a rede é uma estrutura composta de elementos em interação; estes elementos são os picos ou os nós da rede, ligados entre si por caminhos ou ligações”; e da mesma forma que um senhor idoso, vindo do interior, ao caminhar pelo centro de uma grande capital, vendo aquela multidão de pessoas, disse: “tenho a impressão que eles ficam de pé, só porque um se apoia no outro”, nas redes também ocorre algo similar, pois o que a mantém mais forte e viva é cada um de seus atores e é o fato de que cada nó de uma rede se apoia em um outro nó e, por conseguinte, apoiados um no outro, vão fortalecendo a rede, enquanto interagem (CALLON, 2010). É oportuno lembrar de que “somente somos na medida em que o outro nos completa sem que deixemos de estar em uma posição única na existência. A interação dialógica (que pode ocorrer nas redes, por exemplo) proporciona [...] a troca dos sentidos, a completude do outro”, diz Biancamano (2016, p. 270) corroborando Bakhtin. E é neste ponto que o interesse ensino/aprendizagem (E/A) parece encontrar um solo fértil.

As mídias sociais, sendo um elemento do ciberespaço, só existem enquanto as pessoas interagem, isto é, enquanto elas trocam informações, conhecimentos etc.; dessa forma, elas criam relações e estabelecem laços sociais, sendo que as relações que ocorrem

são não-hierárquicas, uma vez que, segundo Castells (2015, p. 8), “os atores são coletivos, sem burocracia, sem hierarquia, sem líderes”. Quando ocorre algum tipo de hierarquia, esta acontece para facilitar o compartilhamento e a disseminação das informações (MARCON; MOINET, 2000).

É importante lembrar de que as mídias sociais, da mesma forma que a Internet, não fornecem uma alternativa à vida social do mundo real. Elas a incrementam, (SHIRKY, 2012, p. 166), e, naturalmente, como característica intrínseca do ser humano, as pessoas buscam associar-se a grupos de pessoas com as quais possam interagir, tentando alcançar um *sentimento de pertencimento*, isto é, precisam se sentir pertencentes a determinado grupo, a determinado lugar. Isso gera uma necessidade de compartilhar com os demais membros dos grupos a que pertencem e com os seus *Amigos* e/ou *seguidores* (fazendo referência ao Facebook e ao Twitter, respectivamente), um pouco (ou, por vezes, muito) de sua vida, suas ideias, opiniões, enfim, as pessoas tendem a expor, nas mídias sociais, principalmente, nas redes sociais, o seu mundo ou como veem o mundo. Ao fazerem isso, elas se sentem interagindo com os outros sujeitos (fazendo referência a como Piaget denomina as pessoas que fazem parte do processo de aprendizagem), que também compartilham informações a outros sujeitos, gerando então uma rede de compartilhamento, porém o compartilhamento será maior e a troca será mais apropriada aos interagentes, quando os padrões culturais estiverem equilibrados e os valores forem equivalentes. Quando ocorre uma troca equilibrada, em que os interlocutores mantêm uma relação de respeito e de igualdade diante do outro, podemos dizer que está ocorrendo diálogo (PIAGET, 1973, p.108).

Quanto mais problematizadora for esta troca que ocorre entre os sujeitos, maior tende a ser o interesse deles em cooperarem com o grupo, possibilitando que se sintam parte do processo como um todo (FAVERO, 2006). É na interação que o sujeito cresce e, ao cooperarem entre si, os sujeitos estão dialogando. Para Freire (2003), ocorre cooperação entre os interlocutores quando os envolvidos passam a se ajudar mutuamente, objetivando um fim comum. E, conforme Piaget (1973), a cooperação se dá quando os interlocutores se encontram de acordo ou intelectualmente satisfeitos e quando não ocorre nenhuma relação de autoridade, mas sim de respeito mútuo.

Frisando mais uma vez a importância do diálogo, observamos que podem ocorrer interações dialógicas nas redes sociais, desde que se estabeleçam relacionamentos equitativos entre os interlocutores. Para Freire “O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa

absoluta. Os dialogantes ‘admiram’ um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se” (FREIRE, 2003, p.16).

Cabe ressaltar que as redes sociais possibilitam o encontro entre sujeitos que buscam compartilhar inquietudes e sentem a necessidade de se manifestar em prol de um mundo mais humano. Quiçá, resida também nessas inquietudes e necessidades a razão da convergência de tantos nesta *galáxia das redes sociais*.

No próximo capítulo, discorreremos sobre a Metodologia das Ciências Humanas, apresentando o conceito de diálogo numa perspectiva freireana, aportado pela teoria de Piaget e pelas hipóteses de Maturana e McLuhan. Outrossim, mais recentemente, nos utilizamos da teoria de Bakhtin, a fim de enxergar o diálogo com outro viés, muitas vezes balizado pelas ideias de Axt e Mutt, e de Axt, mas sempre mantendo uma perspectiva dialógica. Em seguida, apresentamos o arcabouço que sustentou os caminhos metodológicos percorridos e quais foram estes caminhos que nos levaram a produzir os dados para esta pesquisa, cuja *análise de enunciado* utilizada para estudar e analisar os dados produzidos foi ancorada neste conceito de diálogo, permitindo-nos uma reflexão quanto à importância das interações dialógicas na educação.

4. O DIÁLOGO “DO HOMEM COM O HOMEM”: A METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS HUMANAS¹⁰¹

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

— Mikhail Bakhtin, 2015

A metodologia das Ciências Humanas versa sobre o sujeito, um sujeito que se torna, ao mesmo tempo, sujeito e *objeto* na investigação científica, cujo *objeto* é o próprio “ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2015, P. 395). As Ciências Humanas, segundo Bakhtin (2015, p. 312), “são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial)”. Assim, o pesquisador do campo das Ciências Humanas põe-se em contato com o seu outro, refletindo o seu eu no “outro empírico” (BAKHTIN, 2015, p. 373), em que a produção do conhecimento que emerge desse encontro é indubitavelmente dialógica e “esta interação – sustentada numa escuta sensível e nos mútuos compromissos de responsabilidade entre um eu e um outro e sempre atravessada por componentes de toda ordem, materiais e humanos, reconfigura-se dialógica” (AXT, 2016, p. 31).

Por tratar-se de pesquisa que envolveu pessoas, desde a concepção primou-se em manter os princípios dialógicos na relação – sempre horizontal – com os professores que foram entrevistados. Entrevistador e entrevistados exercitavam a voz e a escuta, intercalando-se durante as intervenções, sendo que, em nenhum momento, algum interlocutor respondeu “mecanicamente, como uma coisa responde a estímulos externos” (BAKHTIN, 2015, p. 403). Poder-se-ia dizer que havia um acordo tácito entre ambos e, fazendo uso das palavras ditas por Chátov a Stacróguin, personagens do romance *Os demônios*, do escritor russo Fiódor Mikhailovitch Dostoiévski, foi como se houvesse sido dito: “Nós somos duas criaturas e nos encontramos no infinito...[...]. Deixe esse seu tom e

¹⁰¹ Tomamos a liberdade de “pegar emprestado” um trecho do texto e o título de um capítulo, no livro de Bakhtin (2015), para compor este título. O trecho “O diálogo ‘do homem com o homem’” consta na página de número 201 e o trecho “Metodologia das Ciências Humanas” é o título do capítulo do igual nome, e se encontra na página de número 393.

assuma o humano! Fale ao menos uma vez com voz humana” (BAKHTIN, 2015, p. 196-197). E assim foi!

A dialogicidade esteve presente na relação entre entrevistadora e entrevistados, da mesma forma que dialogicamente foi pensada também a entrevista que foi utilizada no interlôquio, por isso, mais de um terço¹⁰² das perguntas eram abertas, constituindo-se, assim, uma possibilidade efetiva de diálogo entre a pesquisadora e os professores participantes da amostra que acederam ao convite.

A dialogicidade é cheia de curiosidade, de inquietação. De respeito mútuo entre os sujeitos que dialogam. A dialogicidade supõe maturidade, aventura de espírito, segurança ao perguntar, seriedade na resposta. No clima da dialogicidade, o sujeito que pergunta sabe a razão por que o faz. Não pergunta por puro perguntar ou para dar a impressão, a quem ouve, de que está vivo (FREIRE, 2004, p. 80).

Ao falar em metodologia das Ciências Humanas, está-se falando do sujeito, um sujeito que mantém interações dialógicas com o outro, um outro que tem voz e que escuta, enfim, um outro que dialoga e se constitui nesta comunicação, permeada pela palavra. Assim, “a palavra, mais que instrumento, é origem da comunicação – a palavra é essencialmente diálogo”. (FREIRE, 2003, p.19).

Mas o que é o diálogo? Mais ainda, o que é o **diálogo enquanto processo pedagógico**?

Falar em interação pode levar a pensar em diálogo. Por vezes, interagir é dialogar, mas nem sempre que ocorre a interação está ocorrendo o diálogo enquanto processo pedagógico. O diálogo que ocorre entre educadores e educandos e entre os próprios educandos, seja em sala de aula presencial, seja em ambiente virtual de aprendizagem, é essencial para que os educandos se sintam parte do processo de ensino/aprendizagem. Da mesma forma que ocorre nos AVA, esta interação pode ocorrer também nas mídias sociais, mais especificamente nas redes sociais, quando o professor permite que o aluno faça parte de sua rede, ou quando ambos fizerem parte de grupos ou listas em comum. Enquanto um educador dialoga com seu educando, não importando o meio utilizado para que ocorra esse diálogo – AVA, mídias sociais – estes estão vivenciando um momento único, um momento de aquisição mútua de conhecimento, sabendo que “a interação educador-educando depende

¹⁰² Equivale dizer que eram mais de 40 perguntas.

de um processo social em que a própria interação se aprende e se desenvolve” (FRANCO, 2010).

O diálogo é um processo coletivo e as formas de comunicação que permitem um diálogo são muito variadas e “multiformes quanto (são) os campos da atividade humana” (BAKHTIN, 2015, p. 261); e realizam-se através da linguagem, sendo que “a função primária da linguagem é a comunicação e o intercâmbio social” (LANE, 2001, p. 33). Para McLuhan (1969, p. 97), “a linguagem é para a inteligência o que a roda é para os pés, pois lhes permite deslocar-se de uma coisa a outra com desenvoltura e rapidez, envolvendo-se cada vez menos”, uma vez que “sem a linguagem, a inteligência humana teria permanecido totalmente envolvida nos objetos de sua atenção” (Idem, *Ibidem*). Afinal, “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2015, p. 261). Já Maturana considera que a linguagem é um

fenômeno biológico, que consiste num fluir de interações recorrentes que constituem um sistema de coordenações consensuais de conduta, de coordenações consensuais de conduta [...] Nenhuma conduta, nenhum gesto ou postura corporal particular constitui por si só um elemento da linguagem, mas é parte dela somente na medida em que pertence a um fluir recursivo de coordenações consensuais de conduta (MATURANA, 2001, p. 168).

Para entender o diálogo enquanto processo pedagógico, buscou-se aporte na teoria de Paulo Freire, em diálogo com as perspectivas teóricas de Piaget e, mais recentemente, com a “enunciação dialógica (de base bakhtiniana) e da produção polifônica de sentido que daí emerge” (AXT, 2016, p. 22), cujo significado dos enunciados que afloram não está só no outro, mas, sim, na interação dialógica. Buscou-se aporte, também, no conjunto de hipóteses¹⁰³ de Maturana e de McLuhan, para os quais o diálogo é um processo coletivo que se estabelece entre duas ou mais pessoas, que vão se revelando enquanto este ocorre, sendo condição essencial na formação da consciência crítica, e é construído na relação “entre sujeitos mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2003, p. 69), visto que “o ser humano é constitutivamente social. Não existe o humano fora do social” (MATURANA, 2001, p.205). Não só os autores supracitados, mas, também, Axt (2008, 2016) e Mutti e Axt (2008), foram decisivos na escolha de um dos métodos utilizados para a análise de dados deste estudo – Análise de Enunciado, pois, com seu aporte dialógico, deram o norte a seguir durante a

¹⁰³ Designou-se hipóteses de Maturana, ao invés de teoria, pois não há sistematização, isto é, são ideias que não estão completamente articuladas e fechadas, ainda que esteja em constante evolução como suas próprias hipóteses.

caminhada nas *entrevozes* dos professores e entrevistadora, dando-nos a certeza de haver escolhido o método adequado para analisar os enunciados produzidos.

Ao dialogarem, os interlocutores revelam-se, desnudam-se; “é como se o homem se sentisse imediatamente no mundo como numa totalidade” (BAKHTIN, 2015, p. 201) e, nesta revelação, as pessoas dialogam esperando obter algo, mas também passar algo ao seu interlocutor, numa relação horizontal e num exercício de colaboração constante em que se renova a esperança e a fé nos homens, isto é, renova-se a crença de que os homens podem ser mais livres, mais críticos, mais transformadores, sendo a fé um dado *a priori* do diálogo (FREIRE, 2003, p. 81). O sentido de fé dado por Freire passa ao largo de um sentido divinal e vem antes do diálogo. Freire trata da fé como a crença no próprio homem, um homem capaz de fazer e refazer (e de se refazer constantemente), que busca criar e recriar mediante suas ações e reflexões.

Não existe diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma tal busca, como já vimos, não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens [...] Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo (FREIRE, 2003, p. 82).

A comunicação expressa o sentido que as pessoas dão à vida e, através do diálogo, elas se mantêm conectadas entre si e, deste jeito, se percebem conectadas também ao mundo. Como já foi dito, o diálogo pode ocorrer presencial ou virtualmente. Quando este ocorre em ambientes virtuais, normalmente é usada uma linguagem específica por meio de textos escritos, isto é, a interação ocorre utilizando-se recursos associados à Internet, como chat, fórum, e-mail ou outros meios que permitem uma comunicação mais ágil e simultânea com várias pessoas e, logo, as palavras se constituem como “uma espécie de recuperação da informação que pode abranger a alta velocidade, a totalidade do ambiente e da experiência” (McLUHAN, 1969, p. 77).

Não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital. Nesse sentido, a comunicação é vida e fator de mais-vida. Mas, se a comunicação e a informação ocorrem ao nível da vida sobre o suporte, imaginemos sua importância e, portanto, a da dialogicidade, na existência humana no mundo. Nesse nível, a comunicação e a informação se servem de sofisticadas linguagens e de instrumentos tecnológicos que “encurtam” o espaço e o tempo. A produção social da linguagem e de instrumentos com que os seres humanos melhor interferem no mundo anuncia o que será a tecnologia (FREIRE, 2004, p. 74-75).

Quem dialoga fica em posição de igualdade, portanto não pode haver relações de dominação entre os interlocutores. “O limite aqui não é o *eu*, porém o *eu* em relação de

reciprocidade com outros indivíduos, isto é, *eu e o outro, eu e tu*¹⁰⁴ (BAKHTIN, 2015, p. 407). Um educador quando dialoga com seus alunos deve estar *próximo* a eles, e não pode simplesmente “fazer comunicados”, “fazer depósitos”, como diz Freire (2003); ele deve comunicar-se com seus alunos na intenção de que estes consigam aprender mais, mas isto só será possível se os alunos também participarem deste diálogo, pois “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2003, p. 58). Para Porcher¹⁰⁵, antes, conceitualmente, considerava-se que era o aluno o único a aprender no processo pedagógico; atualmente, porém, o professor é obrigado a se modernizar, “a pôr sempre em dia os seus próprios conhecimentos. [...] agora ele é obrigado a escutar a opinião dos alunos, porque há um certo número de coisas que os alunos sabem fazer – por causa da idade deles – e que ele, professor, não sabe fazer” (FREIRE, GUIMARÃES, 2011, p. 187).

Se a comunicação e a intercomunicação são processos que se verificam na vida sobre o suporte, na experiência existencial elas ganham uma conotação especial. Aqui, a comunicação e a intercomunicação envolvem a compreensão do mundo. A vida sobre o suporte não implica a linguagem nem a postura ereta que permitiu a liberação das mãos. O suporte torna-se mundo e a vida, existência, à medida que cresce a solidariedade entre mente e mãos; à proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador do mundo e não espaço vazio a ser preenchido por conteúdos (FREIRE, 2004, p. 20).

Para Becker (2012, p. 74) quando alguém dialoga “o faz sobre algo. Esse algo será o novo conteúdo programático da educação proposta por Freire”. Ainda, segundo Becker (2012, p. 73-74) e Freire (1980) o fazer educativo tem atributos básicos para transformar-se em um fazer com êxito, dentre os quais estão: (1) ser ativo, atividade esta realizada no diálogo e (2) modificar o conteúdo programático: trocar os mitos *educativos* da elite pela produção cultural do educando. A fala que ocorre entre os atores do processo educacional, assim como a escrita, são elementos da linguagem, e têm importância vital no processo educacional. Freire (2003, p. 102) afirma que “a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu”, isto é, deve proporcionar a participação dos educandos a fim de que se mantenham motivados.

¹⁰⁴ Grifos do autor.

¹⁰⁵ Entrevista concedida por Louis Porcher a Sérgio Guimarães, no outono de 2002, no bairro Quartier Latin, em Paris (FREIRE, GUIMARÃES, 2011, p. 167).

O direito de dizer sua palavra equivale ao direito de ser sujeito. O direito à palavra verdadeira, à palavra que é práxis, isto é, síntese dos fazeres práticos e teóricos.[...] A fala desempenha um papel constitutivo do sujeito em todas as suas dimensões: cognitivas, afetivas, éticas e estéticas (BECKER, 2012, p. 80).

Ao dialogar com os educandos, é interessante que o educador leve em conta qual o nível de conhecimento¹⁰⁶ deles, a fim de que este diálogo possibilite *construir significados* – aí, e somente aí, dá-se a comunicação. É necessário que o professor (educador) encontre neste diálogo alguma forma que permita a ele conhecer melhor os seus alunos. “Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se)” (FREIRE, 1980, p. 34). Da inquietação dos educandos e educadores e através do respeito mútuo surge a revelação de ser e *ser-mais*. Quando houver uma interação entre o que está sendo dito e os conhecimentos anteriormente estruturados, isto é, internalizados pelo sujeito, poderá ocorrer a *construção de significados*, pois “a percepção da percepção anterior e o conhecimento do conhecimento anterior, a descodificação, desta forma, promove o surgimento de nova percepção e o desenvolvimento de novo conhecimento” (FREIRE, 2003, p. 110), pois “o saber tem historicidade. Nunca é, está sempre sendo” (FREIRE, 2004, p. 18).

A relação dialógica é o selo do processo gnosiológico: não é favor nem cortesia. A seriedade do diálogo, a entrega à busca crítica não se confunde com tagarelice. Dialogar não é tagarelar. Por isso pode haver diálogo na exposição crítica, rigorosamente metódica, de um professor a que os alunos assistem não como quem come o discurso, mas como quem apreende sua inteligência (FREIRE, 2004, p. 80-81).

Importante salientar que dialogar não é uma mera “ação verbalista”, um termo usado por Paulo Freire, mas, sim, ação que gera conhecimento para todas as pessoas envolvidas. Os diálogos entre estas pessoas devem estar recheados de *conteúdos significativos*, para não ser uma *mera conversa*. “A palavra *conversar* vem da união de duas raízes latinas: *cum* que quer dizer ‘com’, e *versare* que quer dizer ‘dar voltas’ (*com*)¹⁰⁷ o outro. [...] O que ocorre no ‘dar voltas juntos’ dos que conversam, e o que acontece aí com

¹⁰⁶ “Falamos em conhecimento toda vez que observamos um comportamento efetivo (ou adequado) num contexto assinalado. Ou seja, num domínio que definimos com uma pergunta (explícita ou implícita) que formulamos como observadores” (MATURANA & VARELA, 2003, p. 195).

¹⁰⁷ Maturana, em seu livro *A Ontologia da Realidade* diz que “A palavra *conversar* vem da união de duas raízes latinas: *cum* que quer dizer ‘com’, e *versare* que quer dizer ‘dar voltas com’ o outro”, porém verificou-se que a palavra *versare* tem o significado de *dar voltas, dobra*, portanto, tomamos a liberdade de colocar a preposição *com* entre parênteses, assim, mantem-se o sentido da frase e também a tradução mais correta para a palavra *versare*.

as emoções, a linguagem e a razão?” (MATURANA, 2001, p. 167). Muito provavelmente, no ato de *dar voltas juntos* poderá ocorrer a colaboração entre as pessoas, em virtude de interesses em comum.

Para se estabelecer um diálogo é necessário que os interlocutores estejam interessados no que vão dizer e no que vão ouvir. Se não houver interesse, não haverá diálogo, pois, ainda que ouvindo, a pessoa não sedimenta e o que ouve não o afeta. Segundo Piaget (2014), esquecemos de ações importantes, como beber e comer, nem sono mais sentimos, tampouco cansaço, quanto a tarefa que se está realizando se torna interessante e apaixonante. Um educando, para que lhe seja possível construir conhecimento, é necessário que se sinta desequilibrado em suas certezas (FAVERO, 2006). Uma vez que o ato de dialogar pode possibilitar a aprendizagem, é mediante um diálogo problematizador que o educador pode conseguir isto, um diálogo em que “vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (FREIRE, 2004, p. 71), e “no qual o ensinante desafia o educando a *apreender* o objeto para aprendê-lo em suas relações” (Idem, p. 58), e isto implica que o educando tenha uma *percepção crítica de suas razões de ser*.

Seja presencial, seja virtualmente, quando o educador mantiver um diálogo com seus educandos, deve fazê-lo de forma problematizadora, integrando os educandos neste processo para que estes se sintam parte desta construção dialógica e, assim sendo, possam colaborar para que o aprendizado seja uma constante nesta relação. Podemos dizer, então, que a cooperação entre os interlocutores também faz parte do processo. Enquanto coopera, interage, e é na interação que o sujeito cresce. Como salienta Maturana e Varela (2003, p. 12) “se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo”. Quando educandos e educadores *co-operam* entre si, possibilitam que surja um diálogo que permita novas construções.

Da mesma forma que para Freire (2007), também para Piaget (1973), um sujeito tem mais chances de aprender quando aprende a agir cooperativamente na relação com o outro, em que estes podem dialogar na busca de um novo conhecer, fortalecendo as trocas que ocorrem. A interação entre estes possibilita a construção do conhecimento. Nesse enfoque, a função do educador é propiciar situações que permitam a interação entre ele e os

educandos e entre os educandos, pois a interação social favorece a aprendizagem, conforme salienta Piaget:

Além dos fatores orgânicos, que condicionam do interior os mecanismos da ação, toda conduta supõe, com efeito, duas espécies de interações que a modificam de fora e são indissociáveis uma da outra: a interação entre o sujeito e os objetos e a interação entre o sujeito e os outros sujeitos [...] cada interação entre sujeitos individuais modificará os sujeitos uns em relação aos outros (Piaget 1973, p.34, 35).

Ao se falar em modificação, pressupõe-se que, ao se modificar, o homem transforma o mundo ao seu redor. Consequentemente, o mundo vive em constante transformação – nem sempre vista como evolução, porém. Acompanhando estas transformações, foi possível ver o surgimento da Internet, que trouxe consigo novas possibilidades de comunicação e, por conseguinte, novas possibilidades de *fazer educação*. Surgem, então, novos horizontes e a necessidade de ampliar o círculo comunicacional e, por conseguinte, novos *softwares* foram desenvolvidos, dentre os quais, os que se denominam *mídias sociais* – o objeto desta pesquisa. Veremos, no subcapítulo 4.3, através do olhar de professores, como a área da Educação está se apropriando das mídias sociais.

Para a realização desta pesquisa, o diálogo com o outro (os professores) foi essencial, mas, também, o diálogo com o outro (os autores); diálogo este que ajudou a analisar os dados produzidos, conforme visto acima, neste subcapítulo, e a traçar o caminho metodológico. Este diálogo foi basilar para a produção e **análise dos dados** obtidos nesta pesquisa, mas também sobre as estratégias utilizadas para se chegar aos dados, e é sobre estes autores que veremos a seguir.

4.1. ARCABOUÇO METODOLÓGICO

O papel de uma teoria científica não é o de fornecer uma solução tão geral dos problemas que se torne irrefutável à experiência, mas ao contrário, o de abrir novos caminhos sobre os quais se encontrarão, cedo ou tarde, novos obstáculos fecundos.

— Jean Piaget

A investigação científica inicia com um problema para o qual ainda não se tem uma resposta. Conforme Köche, “a investigação científica é a construção e a busca de um saber que acontece no momento em que se reconhece a ineficácia dos conhecimentos existentes, incapazes de responder de forma consistente e justificável às perguntas e dúvidas levantadas” (KÖCHE, 2006, p. 30). Portanto, reconhecendo a inexistência de respostas adequadas ao problema proposto: “*Como (uma parte dos) professores universitários –*

brasileiros e italianos – se posiciona e se percebe diante do uso crescente das mídias sociais: um uso pedagógico dessas mídias pode subsidiar o seu fazer docente? ”, foram selecionadas as abordagens qualitativa e quantitativa para buscar as respostas desejadas. Para tanto, buscou-se um aporte no referencial teórico e metodológico de Axt (2008, 2016), Bakhtin (2014, 2015); Bardin (2011), Freire (1980, 2003), Minayo (2010), Mutti e Axt (2008), Seidel (2016) e Yin (2010).

Para dar mais consistência a este arcabouço, e por entender que não existe ainda um conhecimento aprofundado a respeito do problema proposto, concluiu-se que esta deveria ser uma pesquisa do tipo exploratório, uma vez que possibilita a descrição ou a caracterização quantitativa ou qualitativa da natureza das variáveis que se busca conhecer, além de proporcionar uma visão geral a respeito do assunto que se está pesquisando (GIL, 1999; Köche, 2006); e que, geralmente, envolve entrevistas abertas, com questões mais focadas, feitas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado (GIL, 2002; Yin, 2010).

Por se tratar de uma pesquisa cujos dados produzidos por meio de entrevistas precisam ser compreendidos, interpretados e analisados e por conter “evidências que naturalmente não são expressas por dados e números” (MARTINS, THEÓPHILO, 2009, p.107) foi empregada a abordagem **qualitativa**, pois, além de permitir uma visão mais abrangente do cenário investigado, se aplica ao estudo “das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (MINAYO, 2010, p. 57). A autora acrescenta que “as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para discursos” (Idem, Ibidem), e isso se aplica à pesquisa que foi realizada com os professores de graduação e a relação com o seu fazer educação inseridos num mundo em que as tecnologias se fazem cada vez mais presentes.

Foi empregada também, a abordagem **quantitativa**, uma vez que os dados foram analisados utilizando-se descritores, que foram estabelecidos, conforme surgiam padrões durante a escuta, a transcrição, a leitura e releitura das entrevistas. Corroborando a escolha das abordagens qualitativas e quantitativas, Kozinets argumenta que “a principal diferença entre as abordagens é que a pesquisa qualitativa é útil para explorar e compreender significados, ao passo que a pesquisa quantitativa é usada para testar teorias examinando as relações entre variáveis mensuráveis” (KOZINETS, 2014, p. 46).

Para tratar quantitativamente os dados produzidos na pesquisa fizemos uso da técnica de **Análise de Conteúdo**, uma vez que “tudo que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo¹⁰⁸” (HENRY; MOSCOVICI, 1968, p. 36). Segundo Bardin (2011, p.15), “análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Para testificar o rigor científico dos dados pesquisados, foram usados os critérios sistematizados por Berelson e Lazarsfeld, quais sejam: “(a) trabalhar com amostras reunidas de maneira sistemática; (b) interrogar-se sobre a validade dos procedimentos de coleta e dos resultados; (c) trabalhar com codificadores que permitam verificação de fidelidade; (d) enfatizar a análise de frequência como critério de objetividade e cientificidade; (e) ter possibilidade de medir a produtividade da análise” (MINAYO, 2010, p.306). O que se buscou ao usar esta técnica foi verificar se existe alguma correlação entre alguns dados pessoais de cada professor e a forma como ele enxerga o uso das mídias sociais na Educação.

E o arcabouço metodológico desta pesquisa qualitativa, completa-se com a **Análise de enunciado**, na perspectiva dialógica (qualitativa) de Bakhtin (2014, 2015) e como a proposta por Axt (2008, 2016), Mutti e Axt (2008), com base nos artigos “*Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede*” e “*Para uma posição enunciativa no discurso pedagógico mediado por ambientes virtuais de aprendizagem*”. O ser humano, como tal, faz uso da linguagem para se comunicar de modos variados, e este uso ocorre em forma de enunciados orais ou escritos em todas as esferas da atividade humana. Para Bakhtin existem três elementos que se fundem no *todo* do enunciado e “todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação” (BAKHTIN, 1997, p. 279), que são: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Bakhtin acrescenta que “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados”¹⁰⁹ (Idem, ibidem). O enunciado, sendo falado (entrevistas) ou escrito (transcrições), presume um ato de comunicação social e é a “unidade real da comunicação verbal”, sendo que “a fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala” (Idem, p. 293).

¹⁰⁸ Traduzido por Bardin (2011, p. 38), para o texto original "Tout ce qui est dit ou écrit est susceptible d'être soumis à une analyse de contenu".

¹⁰⁹ Grifo do autor.

Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). (BAKHTIN, 1997, p.302)

Existe uma variedade infinita de gêneros de discurso e dentre estes está a entrevista, que foi o instrumento usado para a produção de dados que foram objetos de análise deste estudo. De acordo com Mutti e Axt (2008, p. 348), “por meio da análise do funcionamento discursivo, procura-se entender como o simbólico – confrontado ao político, pois que esta é a base de todo o discurso – diz do seu real”. A atividade de analisar os enunciados de um texto, neste caso, as falas dos professores entrevistados para este estudo, exige criticidade e um posicionamento por parte do pesquisador, o qual dificilmente será imparcial, pois, ao interpretar um enunciado, este o fará tomando por base os seus preceitos sócio-ideológicos e com base em seu próprio discurso, uma vez que “um enunciado absolutamente neutro é impossível” (BAKHTIN, 1997, p. 308).

O *corpus* utilizado para esta análise são as entrevistas concedidas pelos professores diretamente à autora desta tese. Sabe-se que, durante uma entrevista, pode ocorrer uma interação dialógica entre os interlocutores, da qual advêm os enunciados. Mutti e Axt (2008) amparam:

o conceito de interação dialógica no dialogismo bakhtiniano, em que toda a relação dialogal implica necessariamente a alteridade, e em que a toda expressão enunciativa (mesmo quando de efeito retardado em relação a uma expressão anterior) corresponde sempre uma atitude responsiva ativa prévia, dando conta de um contexto pragmático-enunciativo e interacional, enquanto pressuposto de linguagem e de sujeitos de linguagem em relação (MUTTI; AXT, 2008, p. 349).

O que constitui o enunciado é a existência de autor e destinatário, que “pode ser o parceiro e interlocutor direto do diálogo” (Bakhtin, 1997, p. 320), do qual se espera uma resposta ou, como dito por Bakhtin, uma compreensão responsiva ativa.

Ao buscar entender como cada professor concebe o seu fazer educação inserido no mundo tecnológico, foram definidos descritores e as falas foram codificadas, a fim de buscar os sentidos do dito e do não-dito, tanto para a análise de conteúdo quanto para a análise de enunciado. Segundo Bardin (2011), as principais etapas da análise qualitativa são: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Para essas etapas, existem softwares específicos que auxiliam, facilitando na obtenção dos padrões que devem emergir dos textos que correspondem às entrevistas já transcritas. O uso de um *software* pode auxiliar, uma vez que “fornece informações suplementares ao analista e é capaz de servir de base a sua interpretação ou ao desenvolvimento ulterior de um sistema de categorias” (BARDIN, 2011, p. 178). É importante salientar que, “cada discurso é, para

o programa, um ‘saco de palavras’” (Idem, p. 182) e, portanto, quem deverá efetuar o trabalho de análise, descobrir o sentido dos discursos, é o analista dos dados, isto é, o próprio pesquisador.

Dentre os softwares existentes, o selecionado foi o NVivo¹¹⁰, versão 10, uma vez que este é disponibilizado à comunidade UFRGS e por se prestar a auxiliar na análise qualitativa, permitindo a criação de categorias, cruzamento de dados, mantendo o registro histórico do processo de análise, além de auxiliar na organização de todo o material utilizado durante a análise. As fontes originais do projeto, as categorias e o material categorizado são armazenados em um banco de dados, que pode ser manipulado conforme a necessidade do pesquisador. É oportuno frisar, mais uma vez, que, a partir das categorias consideradas importantes para gerar o conjunto de dados a serem analisados, criaram-se descritores que foram elencados no NVivo, e que serão detalhados no subcapítulo *NVivo: o auxílio computacional para a análise*.

A escolha por mais de um método de pesquisa deu-se porque “obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos” (GIL, 2002, p. 140), e porque “todos os métodos se sobrepõem de várias maneiras, sem a presença de limites rígidos” (YIN, 2010, p.22).

Cabe salientar que os dados produzidos com as entrevistas realizadas foram analisados e confrontados, mas, em nenhum momento, pretendeu-se fazer uma análise comparativa e, sim, fazer uma reflexão sobre o pensar dos professores de quatro universidades de dois países diferentes, sobre as ferramentas tecnológicas, cada vez mais imbricadas na Educação.

Mais do que entrevistas, o que aconteceu entre entrevistadora e professores foi uma conversa; muitas vezes uma longa conversa, ou melhor dizendo, uma troca dialógica. A seguir conheceremos o universo destas interações dialógicas e quais os caminhos percorridos para chegar a elas.

¹¹⁰ NVivo é um software para Análise de Dados Qualitativos (QDA - Qualitative Data Analysis), desenvolvido pela QSR International, que permite avaliar, interpretar e explicar fenômenos sociais. No site da NVivo encontram-se informações adicionais sobre as funcionalidades oferecidas, além de formas de aquisição do software. Fonte: <http://www.qsrinternational.com>

4.2. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS

O método é, na verdade, a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade. O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é, em sua essência, um ‘caminho para’ algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. Por definição, a consciência é, pois, método, entendido este no seu sentido de máxima generalidade. Tal a raiz do método, assim como tal é a essência da consciência, que só existe enquanto faculdade abstrata e metódica.

— Álvaro Vieira Pinto¹¹¹

Pesquisar é um exercício de curiosidade, no qual a realidade é problematizada e questionada, o que Freire chama de “curiosidade epistemológica” e diz que “o exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando” (FREIRE, 2007, p 87).

Desde seu surgimento, realizam-se pesquisas quanto ao uso das mídias sociais em diversas áreas, inclusive na Educação (ARETIO, 2014; AXT, 2008, 2016; EVANS et al, 2016; FELICE, 2011; MANCA, RANIERI, 2013, 2014; MARAGLIANO, 2014; MARAGLIANO, PIREDDU, 2013; NKHOMA et al, 2015; PRIMO, 2013; RANIERI, MANCA, 2012; RECUERO, 2012; VLIEGHE, VANDERMEERSCHE, SOETAERT, 2014). Dentre as mídias pesquisadas está o Facebook, uma das redes sociais mais utilizadas e visitadas no meio universitário (MANCA, RANIERI, 2013), o que desperta a atenção progressiva no que tange à implementação em sala de aula, em que ajustes na aplicação em formas de ensino e de aprendizagem devem ser considerados constantemente por parte dos educadores. Dentro deste contexto, sabendo-se que ainda é bastante fragmentado, o objetivo deste estudo é apresentar os resultados da pesquisa realizada buscando esclarecer qual é e como é o uso que os professores fazem das mídias sociais em seu fazer educação atualmente.

Antes de iniciar a descrição do processo metodológico que embasou a produção e a análise dos dados é propício fazer algumas considerações sobre a pesquisa. Primeiramente, será apresentado o processo que levou a escolher entrevistas como modalidade de diálogo

¹¹¹ Citação de Álvaro Vieira Pinto, utilizada por Paulo Freire, no livro *Pedagogia do oprimido*, página 56 e retirada do livro *Ciência e Existência*, da editora Paz e Terra – 1986.

entre a pesquisadora e os acadêmicos como estratégia da pesquisa a ser utilizada neste estudo para a produção de dados. Em seguida, será feita uma ambientação da pesquisa, na qual são apresentados, de forma breve, alguns dados das universidades pesquisadas.

4.2.1. A ESCOLHA DA ESTRATÉGIA PARA A PRODUÇÃO DE DADOS

Um elemento muito importante para delinear a pesquisa é o procedimento adotado para a produção de dados (GIL, 1999). Uma possibilidade é a aplicação de questionários como uma das técnicas para se obter as respostas desejadas, a fim de responder ao problema proposto, uma vez que é possível alcançar um grande número de pessoas – e foi essa a ideia inicial deste estudo, isto é, aplicar um questionário aos professores e outro aos alunos de universidades brasileiras e italianas.

O questionário começou a ser elaborado ainda em 2014. Havia questões sobre o uso do Facebook e do Twitter em sala de aula e sobre o uso pessoal dessas duas redes. Ao final, mais de 100 perguntas foram elaboradas contendo várias opções, de respostas de simples e múltipla escolha. Após um período de latência, isto é, um período em que houve um distanciamento reflexivo deste instrumento de produção de dados, decidiu-se por reduzir a extensão do questionário. O trabalho mais delicado foi a escolha das questões a serem excluídas, ou quais deveriam ser reelaboradas, buscando diminuir o volume de questões, mas manter sua complexidade.

Na busca por outras pesquisas realizadas na mesma linha, foi encontrada uma pesquisa realizada na Itália por duas pesquisadoras (MANCA; RANIERI, 2013, 2014, 2015), cujo instrumento utilizado para a produção de dados foi o questionário aplicado aos professores de todas as universidades da Itália, um trabalho de vários meses. Dos aproximadamente 60 mil docentes, apenas 10% responderam, sendo que, destes, em torno de 6% tiveram respostas completas aproveitáveis. Além do baixo engajamento dos professores nessa pesquisa, outro problema foi abstrair as tantas respostas em forma de xingamento¹¹² que as pesquisadoras receberam, o que significa que seria muito difícil aplicar um questionário tão longo.

¹¹² Afora as palavras de baixo calão pronunciadas/escritas, o que foi respondido pelos os professores, no campo *observações*, estavam cobranças em relações a medidas governamentais, que nem eram da alçada das pesquisadoras.

Sabendo que a realidade brasileira de engajamento em várias pesquisas equivale ao acima exposto no quesito engajamento, decidiu-se por outro roteiro de pesquisa que levasse à obtenção das possíveis respostas desejadas. Uma das possibilidades seria a realização de entrevistas, por ser uma das técnicas mais utilizadas no âmbito das ciências sociais e por constituir-se em uma técnica de produção de dados adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas creem, sentem, sabem, desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram em relação a determinado assunto ou modo de vida (SELLTIZ et al., 1967). A entrevista seria aplicada a um número menor de professores, tanto brasileiros quanto italianos, e deveria ser uma entrevista semiestruturada¹¹³. Questões fechadas e questões abertas definiriam o roteiro a ser percorrido durante cada entrevista, em que haveria a liberdade de se fazer novas perguntas, dependendo das respostas obtidas por parte dos professores. Seria mais exequível alcançar o nosso sujeito de pesquisa, pois os convites seriam feitos individualmente utilizando-se o e-mail pessoal de cada um.

Gil (1999) aponta que um questionário pode ser convertido num roteiro de entrevista, e foi a partir do questionário já pronto que foram elaboradas as questões da entrevista que serviram de guia a ser usada para a produção de dados. Outro processo que demandou bastante tempo e acuidade: transformar um longo questionário em uma entrevista de tempo médio de 40 a 60 minutos. Como vantagem em escolher entrevistas, ao invés de questionário, Labes (1998) argumenta que, em uma entrevista, “o entrevistador no seu transcorrer, poderá resgatar certos pontos que não haviam sido considerados no seu planejamento, evitando com isto possíveis falhas na obtenção das informações” (LABES, 1998, p. 12).

O questionário seria aplicado on-line, porém, as entrevistas deveriam ser realizadas presencialmente e diretamente com cada professor; portanto precisariam ser aplicadas a professores que estivessem mais próximos geograficamente, uma vez que todas as entrevistas deveriam ser realizadas diretamente pela autora desta tese. Mais uma vez, surgiram questionamentos: aplicar a entrevista a quantos professores e em quais universidades?

Para definir as universidades nas quais seria realizada a pesquisa foram consideradas algumas variáveis importantes, dentre elas o número elevado de universidades

¹¹³ Detalhes sobre a elaboração e embasamento usado para a elaboração das perguntas-roteiro da entrevista serão vistos no subcapítulo 4.2.2.

existentes na Itália (106) e, principalmente, no Brasil (2.368). Na Itália, Manca e Ranieri (2014) realizaram uma pesquisa com professores das universidades italianas, na qual aplicaram um questionário on-line convidando os professores a responderem. O fato de obterem apenas 10% de retorno, isto é, de questionários respondidos, foi fator determinante para estabelecer um corte no número de universidades. Ao ser adotada a entrevista para a produção de dados, optamos por realizar a pesquisa em duas universidades italianas e duas brasileiras, sendo uma privada e uma pública, em cada país, e as quatro deveriam ser de grande porte.

Para manter o anonimato, estabeleceu-se nominar as universidades de forma a deixar claro, quando mencionada, se pertence à rede pública ou privada e se é brasileira ou italiana. Para tanto, foram criadas 4 nomenclaturas, concebidas em três partes: (1) inicia com o uso de uma # (hashtag); (2) seguida das letras **pr** para as universidades privadas e **pb** para as públicas; (3) finalizando com as siglas **BRA** para designar uma universidade brasileira e **ITA**, uma universidade italiana. Tem-se, portanto, que as universidades públicas são #pb-BRA e #pb-ITA e as privadas são #pr-BRA e #pr-ITA¹¹⁴.

A escolha sobre quais universidades pesquisar foi feita em consenso com o orientador italiano, Prof. Dr. Mario Pireddu, e equipe. As duas universidades brasileiras (pública e privada) deveriam obedecer aos critérios acima e estarem sediadas na cidade de Porto Alegre ou redondezas e as italianas, da mesma forma que as brasileiras, porém, deveriam estar sediadas em Roma, cidade em que o doutorado sanduíche foi realizado.

Cabe, agora, uma breve descrição dessas quatro universidades, cujo resumo pode ser visto na Tabela 6.

Tabela 6: Resumo dos dados das universidades pesquisadas

País	Instituição	Nº de professores (aproximado)	Nº de alunos (aproximado)	Ano de fundação
BRASIL	# pb-BRA	2.800	31.000	1895
	# pr-BRA	1.048	26.627	1969
ITÁLIA	# pb-ITA	900	40.000	1992
	# pr-ITA	350	23.000	1974

¹¹⁴ Cabe salientar que não existem políticas oficiais quanto uso das mídias sociais, nas universidades, porém, todas sugerem que os professores façam uso dos AVAs – ambiente virtuais oficiais – de cada universidade. A universidade #pr-BRA é a mais enfática, solicitando abertamente para que não sejam utilizadas redes sociais para subsidiar disciplinas.

A universidade #pb-BRA¹¹⁵ pertence à rede pública brasileira e oferece cursos de graduação há mais de 120 anos. Conta, atualmente, com cerca de 2,8 mil docentes – 55% homens e 45% mulheres – e 31 mil alunos de graduação, distribuídos em 94 cursos diferentes, tanto na modalidade presencial quanto à distância, pertencentes às seguintes áreas de conhecimento: Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Engenharias; Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar.

A universidade #pb-ITA¹¹⁶, fundada há mais de 20 anos, é considerada a universidade mais jovem de Roma e conta com aproximadamente 900 professores – 61% homens e 39% mulheres – e 40 mil alunos matriculados. #pb-ITA é uma universidade pública e oferece cursos de graduação em 12¹¹⁷ grandes áreas do conhecimento: Ciências da Matemática e Informática, Ciências Físicas, Ciências Químicas, Ciências da Terra, Ciências Biológicas, Engenharia Civil e Arquitetura, Engenharia Industrial e da Informação, Ciências da Antiguidade, Filológico-literário e Histórico-artístico, Ciências Históricas, Filosóficas, Pedagógicas e Psicológicas, Ciências Jurídicas, Ciências Econômicas e Estatísticas e Ciências Políticas e Sociais¹¹⁸

Há mais de 40 anos, a #pr-BRA¹¹⁹ iniciou oficialmente suas atividades como universidade. Em 2015, contava com 1.048 docentes e 26.627 alunos matriculados em cursos de graduação, distribuídos em 72 cursos de várias áreas do conhecimento. A #pr-BRA é uma universidade privada.

A #pr-ITA é uma universidade privada, sediada em Roma e foi fundada há mais de 40 anos¹²⁰. Seus cursos de graduação pertencem a quatro departamentos: Economia e Finanças, Gestão e Negócios, Ciências Políticas e Direito. Conta com 23 mil alunos e aproximadamente 350 professores – 81% homens e 19% mulheres.

¹¹⁵ Fonte: site da universidade (omitido para manter o anonimato)

¹¹⁶ Fonte: site da universidade (omitido para manter o anonimato)

¹¹⁷ Na universidade #pb-ITA não são oferecidos cursos em duas das grandes áreas: Ciências Médicas e Ciências Agrárias e Veterinárias.

¹¹⁸ Tradução livre para Scienze matematiche e informatiche, Scienze fisiche, Scienze chimiche, Scienze della Terra, Scienze biologiche, Ingegneria civile e architettura, Ingegneria industriale e dell informazione, Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche, Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche, Scienze giuridiche, Scienze economiche e statistiche e Scienze politiche e social.

¹¹⁹ Fonte: site da universidade (omitido para manter o anonimato)

¹²⁰ Fonte: site da universidade (omitido para manter o anonimato)

Conhecendo o universo onde foi realizada a produção de dados, faz-se necessário, agora, detalhar como aconteceram as entrevistas realizadas com os professores das quatro universidades.

4.2.2. AS ENTREVISTAS, O DIÁLOGO, A DESCOBERTA: A PRODUÇÃO DE DADOS

Os indivíduos tornaram-se “dividuais”, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou “bancos”.

— Gilles Deleuze

Neste momento, cabe trazer as ideias de Minayo sobre pesquisa e pesquisador, quando diz que “fazer pesquisa constitui um processo de trabalho complexo que envolve teoria, método, operacionalização e criatividade. [...] ser pesquisador é também estar integrado no mundo: não existe conhecimento científico acima ou fora da realidade” (MINAYO, 2010, P. 19). Outrossim, é indubitável que “investigar o tema gerador é investigar [...] o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”, preconizava Paulo Freire (2003, P. 98), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, e é com base nesta proposta que estes professores foram entrevistados, cujas falas foram analisadas, buscando responder o problema proposto nesta tese. A seguir, detalhes sobre como se deu a produção de dados, a partir da escolha da entrevista como estratégia de pesquisa.

A entrevista

Reafirma-se que a entrevista utilizada nesta investigação foi uma reelaboração das perguntas que constavam no questionário inicialmente elaborado para este estudo, e também baseada nos questionários de Manca e Ranieri (2014), autoras italianas e de Moran, Seaman e Tinti-Kane (2011), autores norte-americanos. Manca e Ranieri aplicaram um questionário aos professores das universidades italianas, em 2013, o qual foi traduzido e adaptado a partir do questionário que faz parte de uma pesquisa que a empresa internacional Pearson, em colaboração com o Babson Survey Research Group, aplica há alguns anos em universidades nos Estados Unidos. Estas pesquisas realizadas pelos professores/autores norte-americanos têm como objetivo fazer um reconhecimento do uso pessoal, didático e profissional das mídias sociais por parte dos professores norte-americanos, assim como a de Manca e Ranieri, que visa conhecer a realidade dos professores italianos.

Salienta-se, portanto, que a entrevista por nós elaborada sofreu influência dos três questionários, isto é, foram utilizadas muitas perguntas que já constavam no questionário original, além de aproveitadas e adaptadas algumas das questões existentes nos questionários aplicados pelas autoras italianas e pelos autores norte-americanos¹²¹. Para contextualizar as questões da entrevista às diferenças culturais e linguísticas existentes, principalmente entre as realidades italiana e brasileira, foram necessárias algumas adaptações: por exemplo, para as entrevistas em italiano foi mantido o termo *Social Media*, como constava no questionário norte-americano, enquanto nas entrevistas em português, o termo foi traduzido para *Mídias Sociais*. Outro exemplo: ao consultar os resultados obtidos por Manca e Ranieri, em sua pesquisa, verificou-se que muitos professores utilizavam outras mídias, além de redes sociais; portanto, decidiu-se por acrescentar questões relativas ao uso que os professores faziam das seguintes mídias sociais e recursos digitais: Blog, Dropbox, Google +, Google Scholar, LinkedIn ResearchGate ou Academi.edu, Skype, Slideshare, WhatsApp, Wiki e YouTube/Vimeo.

Dentre as perguntas constantes no roteiro-entrevista, algumas buscavam investigar quais os motivos que levam o educador a escolher as mídias sociais para subsidiar as suas aulas ou quais são os que inibem o uso dessas ferramentas. Ressalte-se que questões relacionadas ao uso das mídias sociais num contexto profissional, não acadêmico, como consta no questionário de Manca e Ranieri (2013)¹²², não estão no foco de interesse desta pesquisa. Foram adicionadas perguntas abertas, cujas respostas detalham como se dá o uso das redes sociais Facebook e Twitter e como percebem o seu fazer educação e o de seus colegas num mundo mais tecnológico. Outra modificação realizada está relacionada à forma de responder às várias perguntas existentes nos questionários (italiano e americano) concernentes ao uso didático das mídias sociais, cujas respostas deveriam ser selecionadas dentre as opções apresentadas (perguntas fechadas); já na condução da nossa entrevista, os professores responderam, discorrendo livremente sobre as questões que lhes eram feitas. Ao final de cada entrevista, os professores puderam se pronunciar livremente sobre o assunto desejado, relacionado à pesquisa, quando foram questionados: “Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista, que considere relevante dentro do contexto mídias sociais como

¹²¹ As perguntas das entrevistas (em italiano e em português) aplicadas para este estudo podem ser vistas no anexo 2.

¹²² Cabe salientar que, em nenhum momento, pensou-se fazer um estudo comparativo entre os dados obtidos na pesquisa italiana, mas não se descartou a possibilidade de utilizar aqueles dados para subsidiar esta pesquisa, uma vez que se obteve autorização das autoras italianas, Manca e Ranieri.

ferramentas contributivas para o ensino/aprendizagem?”. Geralmente, desta pergunta advieram outras, a depender da resposta dada pelo professor.

Particularidades existentes no contexto acadêmico italiano e brasileiro foram observadas e adaptadas, como as respostas oferecidas opcionalmente sobre as áreas de conhecimento existentes em cada país, visto que o Brasil possui 12 e a Itália, 14 áreas. Paraphrasing Minayo, quando menciona a dificuldade de “reformatar o texto”, em seu livro *O Desafio do Conhecimento*, também fazer a desconstrução do questionário para *reconstruí-lo* em forma de entrevista foi árduo, uma vez que “ao fazê-lo entendi o sentido do termo *revolução*: pois teria sido menos penoso acabar com tudo e começar de novo” (MINAYO, 2010, P. 11).

A entrevista foi elaborada por *seções* contendo perguntas abertas e fechadas sobre dados acadêmicos e não acadêmicos. Alguns dos dados pessoais poderiam servir para obter algumas correlações entre o perfil do professor e suas escolhas pedagógicas, como educador. As seções eram as seguintes:

1. Perfil do usuário
2. Uso das mídias sociais
3. Uso de computador
4. Uso de smartphone/tablet
5. Perguntas finais

A primeira seção continha perguntas relativas a informações pessoais (nome, idade, escolaridade, área de conhecimento etc.). A seção seguinte, continha perguntas mais detalhadas relacionadas à utilidade do Facebook e do Twitter tanto para o uso pessoal, quanto para o uso pedagógico. Os professores eram questionados também se usavam algum site ou AVA em suas aulas. Na sequência, foram mencionadas algumas mídias (Twitter, Facebook, Skype, LinkedIn, Google +, Google Scholar, Blog, Wiki, YouTube ou Vimeo, WhatsApp) para que o professor pudesse afirmar sua utilidade ou não para o uso pessoal e para o E/A, além de responder se considera que as mídias possam ser úteis para formar comunidades de aprendizagem. Também foram questionados se fazem uso do Slideshare, do Dropbox, se têm perfil no ResearchGate ou Academia.edu e se os indicam aos alunos ou se compartilham conteúdos com eles. A seguir, havia as seções com perguntas sobre o uso do computador, do smartphone e do tablet, até chegar à pergunta final, que, invariavelmente, se desdobrava em outras. Na entrevista em italiano, estas *outras* perguntas eram feitas *de improviso*, isto é, não estavam escritas no roteiro. Na entrevista em português, estas *outras* perguntas foram acrescentadas ao final, uma vez que já havia se tornado *padrão* fazê-las aos professores. Dito

isso, é possível conceber o porquê a quantidade de perguntas difere entre as entrevistas em português e em italiano. Ao total, a entrevista brasileira continha 122 perguntas e a italiana, 117.

Grosso modo, pode-se dizer que 42 perguntas exigiam uma resposta mais direta, como qualificação pessoal e profissional, e as 80 (entrevista em português) seriam de questões abertas (39) ou semiabertas (31); o que não significa dizer que muitos professores deixaram de discorrer também em perguntas que tinham teor mais *fechado*; mas nem por isso, eles foram interrompidos, uma vez que estas respostas *abertas* poderiam trazer informações subjacentes à entrevista. Não podemos esquecer que a entrevista aberta traz enunciados ricos e evidencia um discurso dinâmico, além de ser importante permitir que o interlocutor mantenha a espontaneidade (MINAYO, 2010).

Um assunto que, por vezes, surgia durante as entrevistas com professores italianos, fazia menção a como os colegas professores percebiam o uso, ou não, das mídias sociais em sala de aula. Por considerar uma questão interessante, este assunto foi abordado e acrescentado em forma de pergunta, na entrevista em português. Já as quatro perguntas finais questionavam a visão do professor em relação ao aluno no contexto das redes sociais, se estava mais crítico, mais participativo, ou não. Além disso, as questões referiam-se ao quanto os professores estariam preparados para enfrentar este mundo cada vez mais imerso nas mídias sociais e se a busca por uma qualificação na área seria uma possível solução para uma maior adesão. Em todos os casos, manteve-se a pergunta final, pedindo para o professor acrescentar algo à entrevista, se considerasse pertinente.

Após análise das perguntas que fariam parte da entrevista e serviriam para a produção de dados, realizada em conjunto com professores, que fazem parte do grupo de estudos do Prof. Mario Pireddu, decidiu-se que a entrevista piloto deveria ser aplicada com um professor *externo* ao grupo; portanto, antes da aplicação das entrevistas, na Itália, foi entrevistada uma professora que não fazia parte do grupo de professores a entrevistar. Dessa forma, foi possível estabelecer os devidos ajustes, como tempo necessário para a realização da entrevista e inclusive alterar a entonação de algumas palavras na língua italiana, pois tornariam a pergunta mais clara. A principal mudança foi no sentido de explicar mais algumas questões, a fim de tornar mais claro o que se questionava.

O ambiente dos entrevistados e da entrevistadora

É necessário delimitar a área em que ocorrerão as entrevistas? Segundo Freire, é importante que se conheça “a área em que se vai trabalhar” (2003, p. 103), e acrescenta que o investigador deve iniciar a sua visita “sempre autenticamente, nunca forçadamente [...] com atitudes *compreensivas* em face do que observam” (Idem, p. 104). Para o autor, o investigador deve se fazer “comum aos homens cuja temática se busca investigar [...] (o) que implica um método correto de aproximação do concreto para desvelá-lo. E isto não se impõe” (Idem, *Ibidem*). No contexto italiano, ao enviar os e-mails aos professores, até quando o encontro era marcado para se realizar com o uso do Skype, não havia como conhecer qual era o local em que o professor estaria. Ambas as universidades têm seus departamentos em Roma, mas geograficamente distantes, o que implicava em locomoção para locais distintos, algumas vezes, no mesmo dia, quando a entrevista seria realizada presencialmente. Alguns professores solicitaram a presença da entrevistadora em seu próprio departamento; alguns em uma sala especial, que poderia ser a sua, ou não – geralmente, um ambiente mais silencioso; ou, na falta de uma sala, num banco, no corredor da universidade – nem sempre um ambiente silencioso; alguns na lanchonete existente no departamento – sempre um ambiente excessivamente barulhento, pois não haviam salas disponíveis. Outros em seu escritório de trabalho (os que, além de docentes, atuavam como profissionais liberais) – nem sempre um ambiente tranquilo, pois ocorriam interrupções de auxiliares, telefonemas. Ou também, o caso daquele professor que, por utilizar “transporte público”¹²³, atrasou-se e concedeu a entrevista num banco próximo ao portão de saída da universidade, numa noite fria de outono.

É possível fazer uma ideia de como são os departamentos ou as salas dos professores, mas é impossível imaginar ou anteceder como seriam esses outros locais utilizados para a realização da entrevista. Independentemente do local – presencial – sempre se manteve atitudes compreensivas, como dito por Freire, e a entrevista acontecia de forma dialógica.

O inusitado esteve à espreita, inclusive, quando as entrevistas foram realizadas com o auxílio do Skype, seja num contexto italiano, seja num brasileiro, como quando o professor estava em sua sala e, num repente, esta foi *invadida* por um grupo de alunos efusivos; ou em sua casa, e o filho pequeno que se aproxima para ver o que estava acontecendo; ou, ainda, o

¹²³ “mezzi pubblici”, conforme dito pelo próprio professor.

telefone tocar e ser necessário interromper a entrevista para poder atender ao chamado; quando não, era o cachorro a latir, o gato a pedir colo, fato que também ocorreu com docente entrevistado no Brasil. Segundo Bakhtin (2014, p. 73), “a *unicidade do meio social e a do contexto social imediato* são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico [...] possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem”.

Dito isso, é oportuno conhecer como aconteciam as entrevistas, pois todo o processo compõe a história desta pesquisa, vivenciada pelos entrevistados e pela entrevistadora e isso perpassa, não só o momento da entrevista, mas também o devir.

O momento da entrevista

Ao iniciar a descrição sobre o *momento da entrevista*, é propício dizer que, no corpo do e-mail-convite enviado a cada professor, além da informação sobre a pesquisa, informavam-se alguns dados da entrevistadora, como o curso, a universidade de origem, a universidade onde realizava o *doutorado sanduíche* e que a mesma atuava como docente na universidade de origem. Considerou-se que essas informações seriam substanciais para que os professores pudessem ter um prévio conhecimento sobre o processo da entrevista, uma vez que “é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som [...] (e) que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno *bem-definido*” (BAKHTIN, 2014, p. 72). Assim a entrevista iniciava.

Antes de iniciar a entrevista, quando esta ocorria utilizando-se o Skype, alguns professores perguntavam se podia ser realizada sem vídeo, isto é, sem que eles aparecessem. Toda vez que isso aconteceu, prontamente foi aceito. Esta não foi uma informação quantificada, por isso, pode-se dizer, apenas, que alguns destes professores, no decorrer da entrevista, habilitavam o vídeo; muitas vezes, sem prévio aviso. Geralmente, o vídeo era ativado quando a entrevista fluía e assumia um tom realmente dialógico. Durante as primeiras perguntas, os professores davam respostas mais diretas, até porque, as perguntas assim o exigiam. Assim que começavam a discorrer e percebiam que poderiam dialogar, quando percebiam que o seu enunciado era entendido e dele advinha novas perguntas, percebia-se um professor, do outro lado da tela, muito mais à vontade para se expressar. Sabe-se que “se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se diálogo e entra [...] no fundo impessoal” (BAKHTIN, 2015, p. 408). Neste caso, só não surgiam novas perguntas

quando se retomava o roteiro da entrevista, para que fosse possível dar continuidade à mesma.

Na Itália, foram raros os momentos em que houve algum problema técnico durante a entrevista. Já, no Brasil, em vários momentos, foi necessário desabilitar o vídeo da entrevistadora e do entrevistado, devido a problemas de *delay*, voz entrecortada etc.

A entrevista iniciava com a apresentação do trabalho em linhas gerais, reforçando o que havia sido escrito no corpo do e-mail-convite¹²⁴, enviado aos professores. Após a apresentação era solicitado o pedido de autorização para que a mesma fosse gravada, em celular, tanto para as entrevistas via Skype, quanto as presenciais, além de expor que os dados pessoais não seriam publicados¹²⁵, informações estas, que estão registradas na maioria dos áudios gravados durante as entrevistas. Era lido o seguinte: “A entrevista terá o áudio gravado. Os dados pessoais fornecidos NÃO serão publicados¹²⁶”. Na continuação era feita uma observação a respeito de alguma imperfeição em relação à língua italiana, além de fazer a seguinte observação: “Perdoe-me se não conseguir chamá-lo sempre formalmente!”, ao que recebia como resposta: “Não há problema! Podemos nos tratar de tu”¹²⁷. Dessa forma, as relações dialógicas se constituíam nesse encontro de vozes; a voz do outro encontrando-se com a da pesquisadora num dialogar respeitoso, ocorrendo presencialmente ou via Skype¹²⁸; a voz e a escuta, a escuta da voz e da pessoa como um todo, o olhar acurado à fala e aos gestos, a audição atenta à entonação da voz, ouvir e falar, ouvir e refletir, a voz acontecia em seu tempo. “Os sentidos estão divididos entre vozes diferentes. A importância excepcional da voz, do indivíduo” (BAHKIN, 2015, p.320). E “estes encontros entre as vozes dos sujeitos, respeitando-os como legítimos nas inter-relações” (SELLI, 2016, p. 162-

¹²⁴ “O objetivo desta minha pesquisa de doutorado é conhecer se e como os professores utilizam as tecnologias de redes sociais e social media em suas disciplinas, durante o curso de graduação. A pesquisa está sendo realizada em quatro universidades, entre Itália e Brasil”.

¹²⁵ Como não havia intenção de divulgação nem do nome da instituição e, tampouco, dos nomes dos professores, não foi considerado relevante a assinatura do termo de consentimento esclarecido, embora os professores soubessem que os dados seriam utilizados para uma tese, concordando, inclusive, com a gravação.

¹²⁶ Versão em italiano: “L'intervista verrà registrato. I dati personali da Lei forniti NON saranno resi pubblici”.

¹²⁷ É usual, na Itália, tratar os professores formalmente, isto é, utilizar o pronome *Lei*, que equivale a *senhor* ou *senhora*. Essa colocação era feita, por uma limitação do conhecimento pleno da língua italiana, pela autora desta tese. No Brasil, manteve-se esta pergunta, mas, desde a escrita dos e-mail-respostas enviados pelos professores, percebia-se que era dada a abertura para o tratamento menos formal.

¹²⁸ Devido a um acidente ocorrido com a autora desta tese, na Itália, impedindo-a de se locomover, durante um período, várias entrevistas foram realizadas via Skype. No Brasil, 98% das entrevistas foram a distância.

163), possibilitaram a alteridade e permitiram que cada um se colocasse no lugar do outro. Assim, "numa escuta sensível, mais do que um ponto objetivo de chegada, tem-se, antes, um ponto de encontro, por implicação de 'empatia'; uma empatia [...] que emerge e produz seus primeiros vínculos com a entrada do pesquisador-formador em campo" (AXT, 2016, p. 29).

Ressalte-se a importância de considerar o fato de que a entrevista foi realizada em dois países diferentes, portanto, com pessoas a viver em duas culturas distintas. Isso torna peculiar várias situações de entrevista. Ao parafrasear Mauricio Mota, quando escreve uma nota à edição brasileira do livro *Cultura da Convergência*¹²⁹, dizendo que “hoje, no Brasil, precisamos estar bastante atentos às mudanças por segundo que estão acontecendo”, faz-se referência às mudanças ocorridas na situação política no início do ano de 2016, que, de forma significativa, refletiu-se no pensamento e no comportamento dos cidadãos brasileiros, como um todo. Devido a fatos ocorridos, três professores cancelaram a entrevista marcada, não sendo mais possível encontrar um novo horário para realizar as mesmas. Da mesma forma, alguns professores faziam menção ao fato, dizendo-se “sem cabeça”, mas que colaborariam mesmo assim. “Sendo os homens seres em ‘situação’, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. [...] Os homens *são* porque *estão* em situação” (FREIRE, 2003, p. 101). Os momentos das entrevistas foram permeados pela situação brasileira vivida¹³⁰. Pode-se observar isso, na resposta dada por um docente, ao ser questionado sobre como via o aluno de hoje, cujo excerto da resposta é o seguinte: “[...] E me parece que as coisas estão muito **dualísticas, ou é isso ou aquilo, ou é este post ou esse**. Então, as pessoas têm essa dificuldade de ler, de compreender, de ver que as coisas não são tão *preto no branco*¹³¹, de ir a fundo mais nas questões, de se informar mais[...]”. Acredita-se que este diálogo e esta situação vivenciada pelo educador e educandos, estejam permeados pelo cotidiano em questão. “A oralidade é penetrada pela intenção com que a pesquisa e a documentação se fizeram” (BRANDÃO¹³², in FREIRE; NOGUEIRA, 2007, p. 13). Fatos inusuais que podem afetar, inclusive, um contexto de pesquisa.

¹²⁹ (JENKINS, 2012, p. 19)

¹³⁰ Início do processo de Impeachment da Presidenta da República. Outro fato paralelo foi o surgimento do “pensamento polarizado”, como muitos se referiam à forma utilizada pelas pessoas ao expressarem a sua opinião sobre determinados assuntos. Muitas notícias e artigos (nem sempre acadêmicos) foram escritos sobre o assunto. É possível ver alguns desses artigos nestes links: <http://migre.me/uMQSR>, <http://migre.me/uMxbQ>, <http://migre.me/uMQY5>, <http://migre.me/uMR0D>, <http://migre.me/uMR5O>.

¹³¹ Grifos nossos (negrito e itálico).

¹³² Prefácio à terceira edição, escrito por Carlos Rodrigues Brandão.

Além de se levar em conta o momento histórico de cada País, é importante perceber que cada cultura tem suas características. Brandão (idem, *ibidem*) nos lembra¹³³ de que “a oralidade tem certas tendências, tem suas tentações” e acrescenta que “a fala [...] vem pautada em jargões, vem geográfica”. É primaz mencionar que houve diferenças entre as entrevistas realizadas com os professores italianos e com os brasileiros, a começar pelo tempo médio de entrevista: na Itália, o tempo médio para cada entrevista foi de 00:37:00 e, no Brasil, foi de 01:07:00. Isso pode ter relação com a forma de se expressar e com a própria língua. Para Bakhtin, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (2015, p.265). Ambos os roteiros de entrevistas – brasileiro e italiano – contemplavam todas as perguntas a serem feitas aos professores, mas, ao entrevistar professores brasileiros, novas perguntas se desdobravam mais facilmente, advindas das respostas obtidas, o que ampliou o tempo de entrevista em vários casos.

Com os docentes italianos, o roteiro parecia assumir um ar mais *rígido*, e muitas respostas foram mais diretas. Havia, outrossim, professores que tomavam mais cuidado ao pronunciar as palavras, por estarem frente a alguém que não era habituada com a língua italiana. Havia também os que estavam *preocupados* em enunciar-se, considerando que o *outro* assumia somente o “papel de ouvinte que apenas compreende passivamente o falante”, uma vez que, provavelmente para eles, “a linguagem é considerada do ponto de vista do falante, como que de *um* falante sem a relação *necessária* com *outros* participantes da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2015, p. 270). Acrescenta-se a isso o fato de que o italiano tem uma linguagem complementada por estrangeirismos, sinais, gestos e interjeições, o que enriquece seus enunciados, mas, ao mesmo tempo, torna complexa a compreensão destes quando não existe a familiaridade linguística. Bakhtin entende que,

em diferentes gêneros podem revelar-se diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual, o estilo individual pode encontrar-se em diversas relações de reciprocidade com a língua nacional. A própria questão da língua nacional na linguagem individual é, em seus fundamentos, o problema do enunciado (porque só nele, no enunciado, a língua se materializa na forma individual) (BAKHTIN, 2015, p. 266).

Um fato que poderia ser visto de forma negativa por alguns, mostrou-se um conglomerado de conhecimentos, cujos enunciados mantinham-se dialogicamente relacionados e eram atravessados por outros enunciados (BAKHTIN, 2015), foi a forma

¹³³ Fazendo referência ao livro escrito por Guimarães Rosa, em que manteve a lógica do pensamento e fala dos sertanejos, conseguindo suprir “a ausência dos gestos, a ausência geográfica de olhos e jeitos e proximidades da prosa” (id. *ibid.*).

como os professores responderam a certas perguntas. Eles respondiam a uma pergunta e sua fala se desdobrava, ora mantendo o foco, ora ampliando e retomando o rumo em seguida, fazendo deste um momento que se mostrava oportuno aproveitá-lo para fazer outra pergunta, emendando-a ao roteiro – por vezes, perguntas que não constavam objetivamente do roteiro, mas era preciso que se explorassem estas novas perguntas, até para reforçar a linha de raciocínio sem ter de voltar-se a ela mais adiante. Permitir que isso ocorresse tornou a entrevista um encontro de desvelo, de revelação do eu, em que as informações obtidas faziam borbotar novas perguntas, novas palavras, novos enunciados... (AXT, 2016; BAKHTIN, 2014, 2015; FREIRE, 2003).

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes, literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2015, 271)

“Haveria contradição se o diálogo [...] não produzisse este clima de confiança mútua que conduz os que dialogam a colaborarem sempre mais estreitamente no ato de designar o mundo” (FREIRE, 1980, p. 84). Essa relação dialogal transformava a entrevista em uma rica e dialógica troca, e essa "interação dialógica ampara-se no dialogismo bakhtiniano, em que toda relação dialogal implica necessariamente a alteridade interacional" (AXT, 2006, p. 257). Em quase toda interlocução, existem os zigue-zagues enunciativos, o que compelia a entrevistadora a estabelecer um interregno e dizer ao professor, de forma sutil, que o assunto espinhal deveria ser retomado.

Uma invenção enunciativa (responsiva interpretativa) traz em si a acepção latina de *in venire*, daquilo que "vem por dentro", subindo à superfície linguageira como efeito de encontros e complementos (ou misturas) em um agenciamento; daquilo que "se faz por dentro", em fluxo contínuo de sentidos, durando, perdurando num tempo em devir da enunciação: em suma, um efeito de hibridação entre materialidades e imaterialidades. Uma enunciação coletiva é o que dura em agenciamento recíproco, perdura no tempo em devir, os sentidos sempre na eminência de enunciação em-se-tornando ... querendo devir enunciado. (AXT, 2016, p. 37)

Para que o encontro com os professores se desse de forma igualitária, isto é, que não houvesse nenhuma diferenciação entre a forma de tratamento dada a eles, a pesquisadora não buscou saber quem eram os professores que seriam entrevistados, apesar de haver várias formas de *descobri-los* (curriculum vitae na Internet, site da universidade, Facebook etc.). Havia o nome, o endereço de e-mail e as informações que, por ventura, algum acrescentava ao *e-mail-resposta* que enviava, concordando em ser entrevistado. Isso, certamente, possibilitou que se criassem relações dialógicas, em que ninguém era superior a ninguém; a

nenhum foi dado um tratamento diferenciado e, também, mantinha-se acesa a curiosidade sobre o que o sujeito (professor entrevistado) poderia falar, responder.

As entrevistas individuais permitiram que se obtivessem dados de cada professor quanto ao seu fazer educação, independente da universidade à qual pertencia, mesmo sabendo que cada universidade tem suas regras que, muitas vezes, regem o fazer educação de seu corpo docente.

Os áudios e as transcrições

Primeiramente foram realizadas as entrevistas com os professores italianos e, somente, em 2016, as entrevistas com os professores brasileiros. Ainda na Itália, buscou-se transcrever as entrevistas em italiano, porém, por limitações linguísticas, procurou-se ajuda nas transcrições; por várias razões, estas não aconteceram. Ao saber que o software NVivo, versão 10, aceitava áudios, esta preocupação foi colocada em segundo plano e deixada para o retorno, ao Brasil. O fato de não haver entendido adequadamente a informação sobre o NVivo, uma vez que “aceitar áudios”, não implica em entender o que é falado, nem em transcrever este áudio, trouxe de volta a situação das transcrições dos áudios em italiano. Decidiu-se que os áudios seriam traduzidos e a transcrição seria realizada em português, assim todas as entrevistas fariam parte de um único projeto no NVivo.

Ao ouvir os áudios, revivem-se os momentos enunciativos. É possível recordar os rostos, os trejeitos, mesmo havendo passado alguns meses em que as entrevistas ocorreram, salvo dos que não utilizavam vídeo, quando a entrevista ocorreu com o uso do Skype. A transcrição dos áudios em português flui mais naturalmente, uma vez que esta é a língua da entrevistadora, faz menos tempo que as entrevistas ocorreram, o universo dos entrevistados é conhecido; fatores que favorecem o processo de transcrição.

Outrossim, a transcrição dos áudios em italiano, para o português, revela muitas nuances que não foram percebidas no momento das entrevistas. Após um período de 8 meses, convivendo no mesmo ambiente, é possível aprender e apreender a linguagem utilizada, sejam os gestos, os trejeitos, as expressões fisionômicas. Tudo compõe a enunciação (AXT, 2016, BAKHTIN, 2015). Freire (2003, p. 102) corrobora dizendo que quanto mais se investiga (estuda/observa) o pensar de um povo, estando junto a ele, “mais nos educamos juntos” e mais continuamos a investigar. Mais aprendemos sobre e com o povo. Consequentemente, o que era dito, geralmente, era entendido. Inclusive quando o

professor silenciava, mas alterava sua fisionomia, ou quando fazia um gesto com as mãos. Afinal, “nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado [...]. Os gêneros da complexa comunicação cultural, na maioria dos casos, foram concebidos precisamente para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado” (BAKHTIN, 2015, p. 272). Mesmo quando, como resposta, obtinha-se apenas um “Eh! Eh!”; interjeição carregada de significados, podendo conter tantas palavras. Eram réplicas que, por mais breves e fragmentárias que fossem, possuíam uma “conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante” (BAKHTIN, 2015, p. 275).

Estas nuances – os gestos com as mãos, a fisionomia, os trejeitos, o silêncio *pronunciado*, que complementam os enunciados, não mais existem nos áudios. Já, os ruídos que estavam presentes no momento da entrevista, estão lá. Algumas vezes, obstruindo o áudio. Desta forma, algumas transcrições dos áudios em italiano, geraram arquivos menores, falas mais concisas, mas, ainda assim, enunciados significantes, carregados de sentidos. E como disse Brandão, estes enunciados, esta oralidade “vem geográfica”.

Tenho gravado a isso, tenho escutado e transcrito a essa oralidade. Quando falada ela é uma coisa, no momento de ouvir e transcrever... já não é a mesma coisa; é preciso, então, compreender essa tradução. [...] a pessoa fala em um idioma e, ao escrever, redige em outro idioma. [...] (é preciso conseguir) suprir a ausência dos gestos, a ausência geográfica de olhos e jeitos e proximidades da prosa. [...] A oralidade é penetrada pela intenção com que a pesquisa e a documentação se fizeram (BRANDÃO¹³⁴ in FREIRE, 2007, p.13).

Na Itália, as entrevistas aconteceram de outubro a dezembro de 2015 e, no Brasil, de março a abril de 2016. Foram aproximadamente 4.000 e-mails trocados com os professores e aproximadamente 140 horas de entrevistas com 123¹³⁵ professores italianos e 60 brasileiros. A seguir, a apresentação da forma como foi realizado o contato com esses professores e, em breves linhas, alguns dados referentes aos professores entrevistados.

¹³⁴ Carlos Rodrigues BRANDÃO, no prefácio da terceira edição do livro **Que fazer: teoria e prática em educação popular**, de Paulo Freire e Adriano Nogueira.

¹³⁵ Um dos professores italianos ministra aulas nas duas universidades escolhidas para esta pesquisa. Por conta disso, a entrevista com este professor teve particularidades diversas em relação à realizada com os demais professores. Por ter sido entrevistado na universidade #pb-ITA, as perguntas iniciavam voltadas a essa universidade e, a seguir, eram-lhe feitas perguntas sobre a universidade #pr-ITA. Assim sendo, a entrevista deste professor foi considerada como sendo de dois professores, uma vez que surgiram diferenças importantes, concernentes ao uso das mídias sociais e da comunicação com os estudantes nas duas universidades. O número de sujeitos entrevistados foi de 122, mas considera-se como tendo sido realizadas entrevistas com 123 professores.

Desvendando os professores

Diferentemente da realidade brasileira, na qual, na grande maioria das universidades, é necessário obter autorização para enviar e-mails *oficiais* aos seus professores (caso das duas instituições selecionadas para esta pesquisa), na Itália, nada disso foi exigido, porém, foi necessário buscar os contatos nos sites das próprias universidades. Apesar dos endereços de e-mail estarem *liberados*, a tarefa de buscá-los foi minuciosa, uma vez que era necessário acessar os departamentos, buscar nome e e-mail dos professores de cada departamento, criar uma lista com estes dados em uma planilha Excel, para então enviar os convites aos professores. Para obter os dados dos professores da #pb-ITA acrescentou-se uma tarefa, dado o modo como os nomes são apresentados no site, isto é, no formato <Sobrenome, Nome>. Os e-mails seriam enviados contendo o texto inicial “Prezado professor <Nome Sobrenome> ou “Prezada professora <Nome Sobrenome>, o que implicava em ter de alterar a ordem dos nomes dos professores dessa universidade. A solução encontrada foi a de utilizar os recursos oferecidos no Excel. Após testes, verificou-se que a seguinte fórmula permitiria conseguirmos o intento:

`<=CONCATENAR(EXT.TEXTO(B4;PROCURAR("";B4)+2;30);" ";ESQUERDA(B4;(PROCURAR("";B4))-1))>`.

Vários foram os métodos cogitados para o envio dos e-mails aos professores, mas, considerando-se que na universidade #pr-ITA são 352 professores e na ##pb-ITA, 861, a opção de enviar um e-mail para cada um foi descartada. Ainda assim, persistiu a ideia de enviar e-mails personalizados, cujo texto-convite seria igual para todos, porém, teríamos de diferenciar o gênero, como no caso de *professor* e *professora*. A opção escolhida foi de utilizar o recurso de mala-direta, oferecido pelo Microsoft Word. As planilhas serviriam de base de dados para buscar os dados dos professores que, com base numa coluna em que havia sido informado o gênero de cada professor com F ou M, seriam preenchidos os campos da mala-direta. Primeiramente, os convites foram enviados para os professores da universidade #pr-ITA. Após alguns dias, foram enviados e-mails para os professores da universidade #pb-ITA. Ao entrevistar alguns professores desta universidade, soube-se que nem todos haviam recebido o e-mail, portanto, decidiu-se enviá-los novamente, porém, desta vez, optou-se por separar os professores por departamento e enviar os e-mails em lotes. Apesar de trabalhoso, estas possibilidades permitiram ter uma maior liberdade em se contatar os professores, o que não ocorreu no Brasil.

Diverso dessas duas universidades, na Itália, os endereços de e-mail dos professores das duas universidades brasileiras, não constam nos respectivos sites. No site da #pr-BRA

constam os endereços de e-mail dos coordenadores de cada curso, e foi para estes endereços que o primeiro e-mail seguiu. Optou-se por enviar individualmente um e-mail para os coordenadores de cada curso, solicitando permissão para entrevistar os professores. Os que responderam pediram para escrever à professora responsável, que solicitou uma *carta* do professor orientador para, somente então, enviar aos seus professores, autorizando-os a conceder a entrevista. Já na #pb-BRA foi necessário obter a autorização do departamento competente, que solicitaram que a carta-convite fosse enviada a eles, prontificando-se a encaminhar aos professores da Universidade. Por conta disso, o texto inicial continha apenas “Prezado(a) professor(a)” e não houve personalização do texto dos e-mails. Para o texto do e-mail-convite foi feita a tradução para o italiano procurando manter o mesmo estilo, a mesma forma de contato.

Apesar da questão geográfica ter sido uma variável a se considerar na hora da escolha das universidades, oferecia-se a opção de fazer a entrevista via Skype. No Brasil, por considerar mais produtivo, solicitou-se que as entrevistas ocorressem via Skype, e somente em casos específicos a mesma ocorreria presencialmente. Na Tabela 7, pode-se ver como ficou distribuída a preferência – Skype ou presencial – dos professores italianos e como se deu as entrevistas com os professores brasileiros; separada por gênero, em que podemos ver que 62 entrevistas ocorreram presencialmente e 121 utilizando o Skype, totalizando 183 professores entrevistados.

Tabela 7: Distribuição de como foi realizada a entrevista, por universidade: Skype ou presencial

	Presencial			Skype			Total Geral
	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	
#pr-ITA	16	0	16	15	6	21	37
#pr-BRA	0	0	0	4	2	6	6
#pb-ITA	33	12	45	25	16	41	86
#pb-BRA	0	1	1	28	25	53	54
Total entrevistados	49	13	62	72	49	121	183

Ressalte-se que, devido ao tempo para a realização da defesa, não foi possível finalizar a transcrição de todas as entrevistas; portanto, algumas análises serão realizadas sobre o que denominamos de *amostra*, conforme pode ser visto na Tabela 8. No próximo subcapítulo serão expostos os critérios empregados para chegar a esta amostra.

Tabela 8: Número de professores por universidade: transcrições

Número de professores: amostra			
#pr_ITA	#pr_BRA	#pb_ITA	#pb_BRA ¹³⁶
22	6	26	19

Após o envio dos e-mails, surgia a dúvida sobre quanto tempo seria necessário aguardar para receber as respostas e se haveria respostas. Cabe salientar a importância da participação e colaboração dos colegas professores na realização de pesquisas, e esta, apesar de obter um percentual baixo de professores, principalmente nas universidades brasileiras, ficou enriquecida na medida em que – é importante salientar – aqueles professores que se dispuseram a colaborar, mostraram-se muito à vontade em responder e, mais do que isto, demonstraram o quanto reconheciam a importância desta colaboração. No Gráfico 24 é possível visualizar a porcentagem de professores (sobre o total de professores de cada universidade) que responderam aos e-mails enviados – não necessariamente que foram entrevistados. A #pr-BRA não aparece na contagem, devido a situação atípica ocorrida.

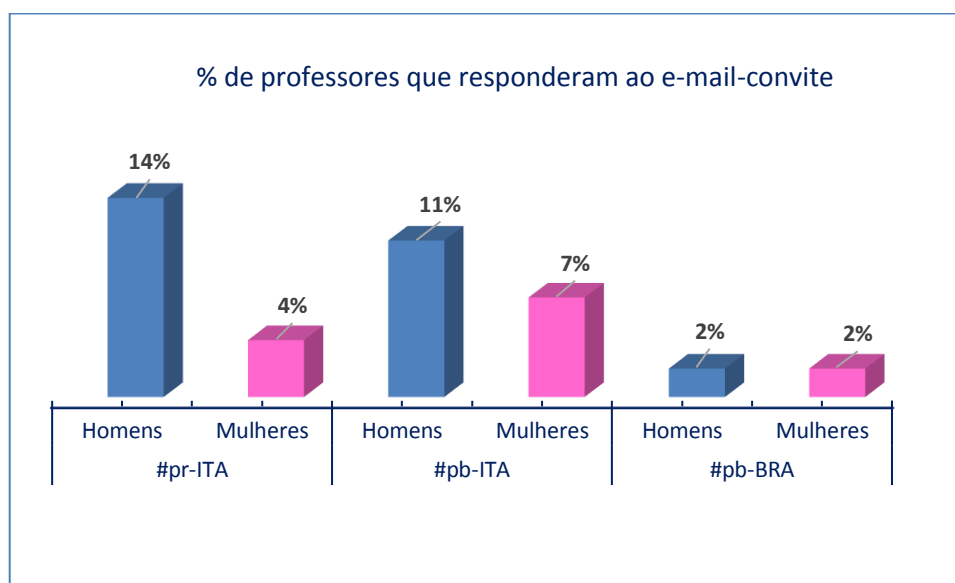


Gráfico 24: Percentual de professores que responderam ao e-mail-convite sobre o total de professores de cada universidade

A maioria dos professores respondeu em até 3 dias após o envio do e-mail, mostrando interesse em participar da pesquisa, praticamente igualando a porcentagem entre as universidades, como é possível ver no Gráfico 25. Inclusive, muitos dos que não poderiam participar, responderam imediatamente.

¹³⁶ Nem todas as áreas foram contempladas nesta amostra.

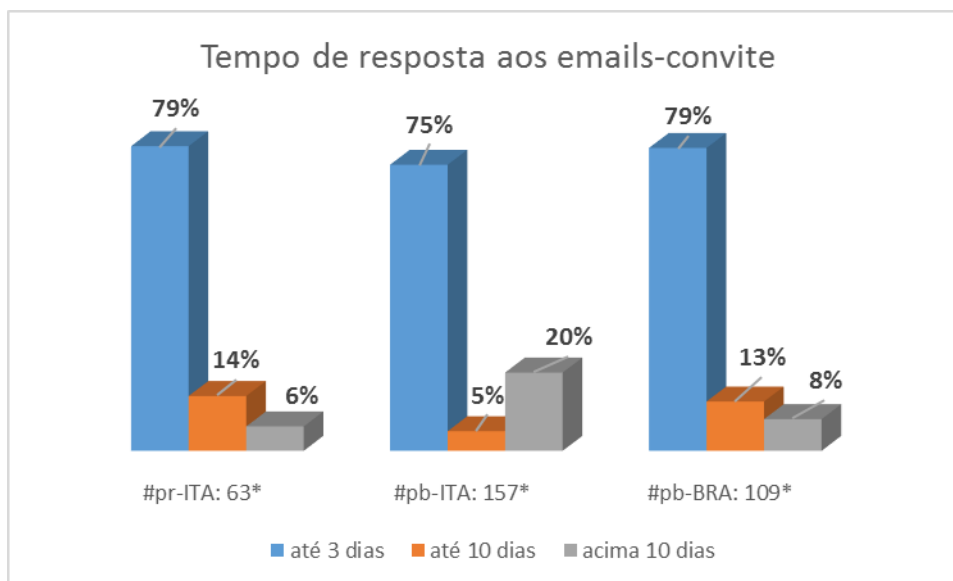


Gráfico 25: Tempo de resposta aos emails-convite, por universidade. (* = professores)

Uma grande riqueza que se agrega é a possibilidade de entrevistar professores com formação em várias áreas do conhecimento, senão todas. Nos gráficos a seguir será possível verificar que foram entrevistados professores em cada uma das áreas que são trabalhadas nas universidades. Neste momento cabe um aparte para as entrevistas ocorridas com os professores da universidade #pr-BRA. Como podemos ver, na #pr-ITA – Gráfico 26, o maior contingente de entrevistados está na área de *Ciências Econômicas e Estatística*, com 38% sobre o total de entrevistados e, em segundo lugar, aparece a área de *Ciências Jurídicas*, com 24%.

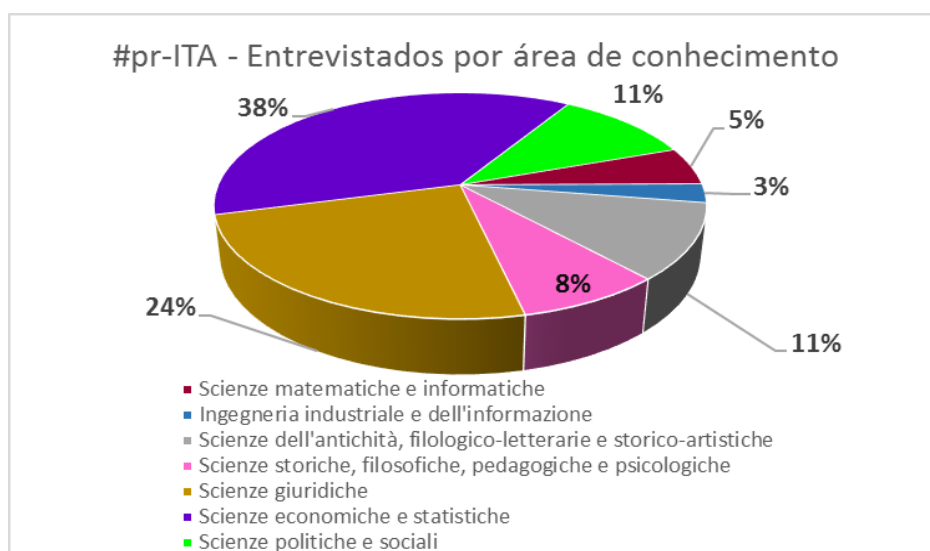


Gráfico 26: #pr-ITA - Entrevistados por área de conhecimento

Já, na #pb-ITA – Gráfico 27, houve um empate entre as áreas *Engenharia Civil e Arquitetura* e *Ciências Históricas, Filosóficas, Pedagógicas e Psicológicas*, em que ambas

aparecem com 16% de professores entrevistados, seguidas pela área de Ciências Físicas, com 14%.

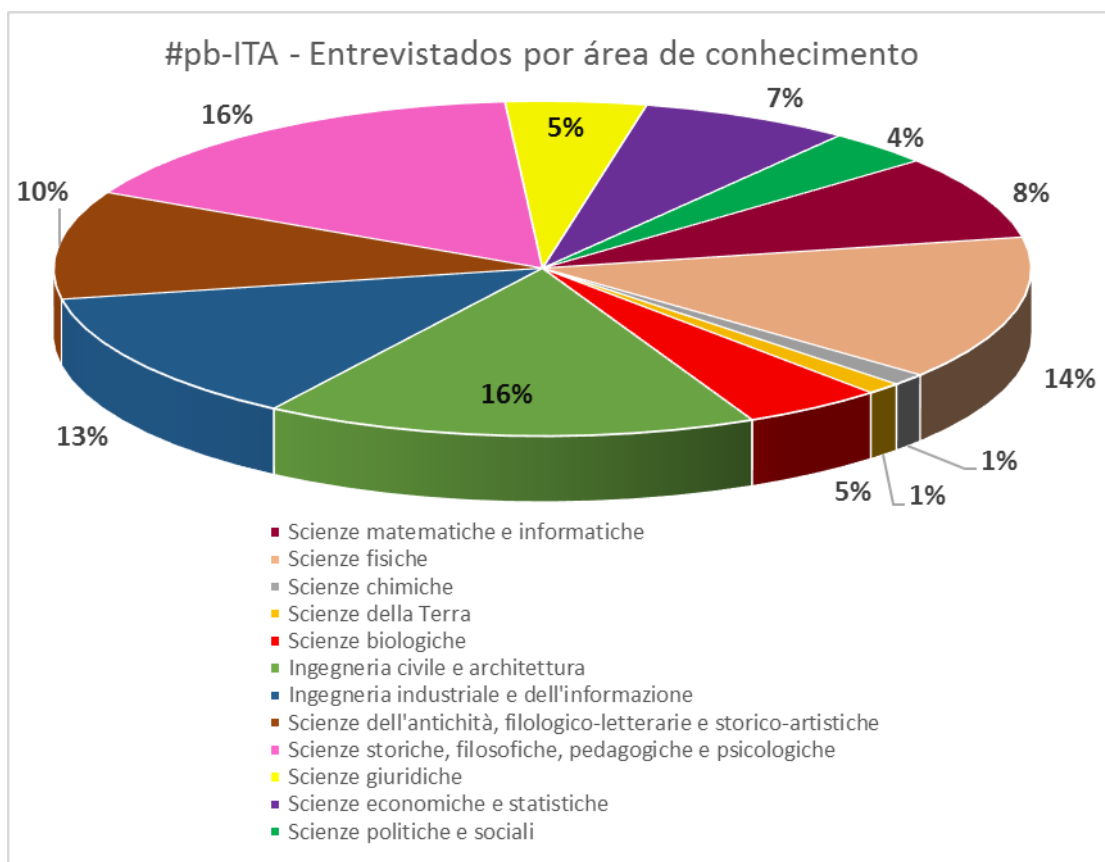


Gráfico 27: #pb-ITA - Entrevistados por área de conhecimento

No Gráfico 28 temos os percentuais de entrevistados na universidade #pb-BRA, em que é possível ver que a proporção de professores entrevistados por área de conhecimento é maior para a área de Ciências Humanas – 22%, ficando em segundo lugar as áreas de Ciências da Saúde e Ciências Sociais Aplicadas, com 20% cada uma.

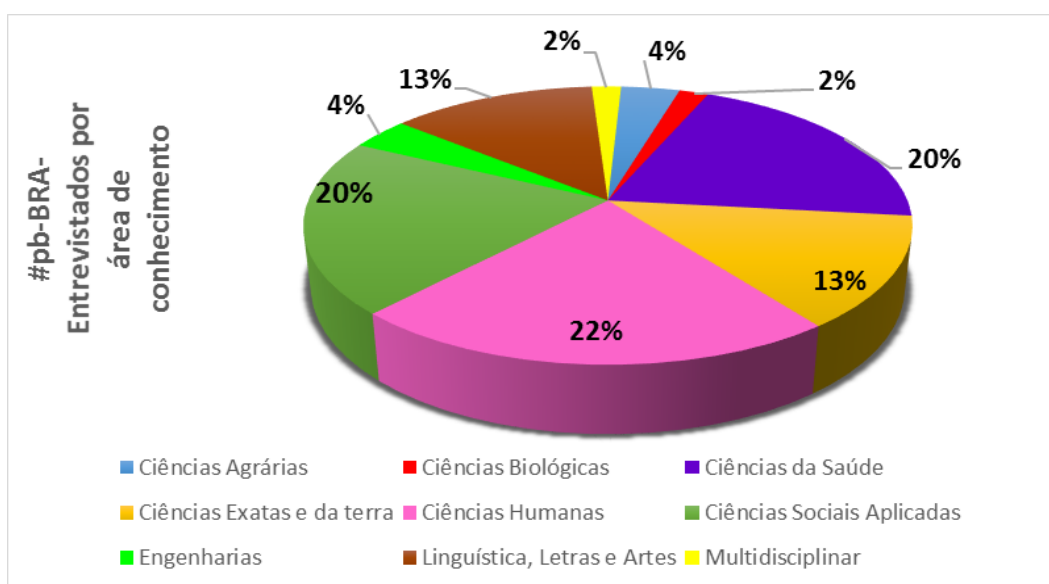


Gráfico 28: #pb-BRA - Entrevistados por área de conhecimento

No Gráfico 29 temos a proporção de professores entrevistados por área de conhecimento da universidade #pr-BRA, em que, mais uma vez, a área de Ciências Humanas teve um percentual de representatividade maior que as demais áreas, ficando com 33%, o que significa dizer que dos seis professores entrevistados, dois eram dessa área. As demais áreas foram representadas com um professor em cada área.

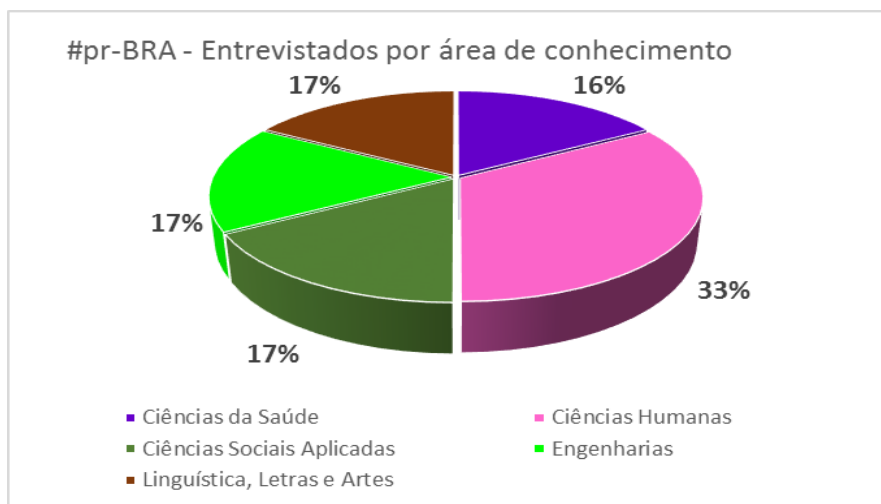


Gráfico 29: #pr-BRA- Entrevistados por área de conhecimento

Ao considerar o total de professores em cada universidade, podemos afirmar que um percentual pequeno se recusou a conceder a entrevista; mas, se considerarmos somente dentre os respondentes, vemos que há um percentual significativo de recusas. No Gráfico 30, representado em números absolutos, pode-se ver que 13% dos professores da #pr-ITA que responderam ao e-mail, não aceitaram o convite para ser entrevistados. Já na universidade #pb-ITA, 17% não aceitaram e na #pb-BRA, 8% dentre os professores que responderam ao email-convite se recusaram a conceder entrevista.

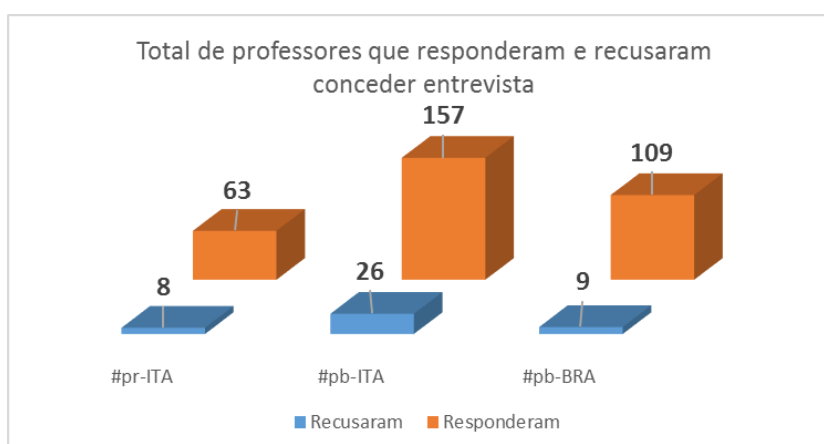


Gráfico 30: Total de professores que responderam ao e-mail e recusaram conceder entrevista, calculado sobre o total de respondentes.

Saber se os professores tinham algum histórico de EAD como docentes não foi objeto desta tese e, portanto, não houve questionamento quanto a isso. A pergunta que

constava da entrevista fazia referência a sua participação em cursos a distância como aluno; assim, não fica claro o quanto estes professores se envolveram ou não com EAD como docentes. Na verdade, apenas ao iniciar as análises ficou claro que não havia questionamento sobre a experiência dos professores na área da Educação a Distância, informação que poderia ser um diferencial na análise. No Gráfico 31, é possível ver, por universidade, o percentual de professores que participaram de algum curso a distância como discente, calculado com base na *amostra*. Como podemos ver, o maior número de professores que já teve uma experiência em EAD encontra-se nas universidades brasileiras. Isso se deve, provavelmente, ao fato de que, a EAD ainda não é praticada em tão larga escala na Itália como está sendo no Brasil.

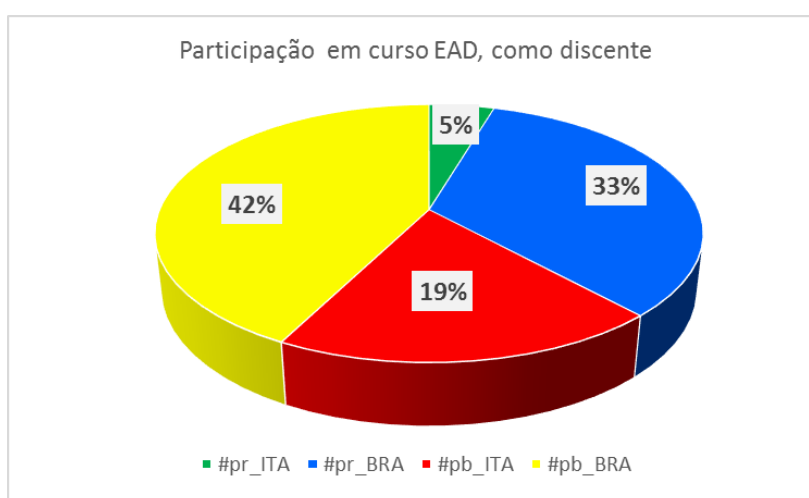


Gráfico 31: Participação em curso EAD como discente, por universidade

“Tempo, tempo, tempo, tempo / Entro num acordo contigo”. Muitas vezes, ao finalizar uma entrevista, parecia ouvir a música *Oração ao tempo*, entoada por Maria Bethânia¹³⁷, pois a palavra *tempo* havia sido uma das mais repetidas pelos professores para justificarem o pouco ou o não uso das mídias sociais em seu cotidiano em sala de aula. Por vezes, alguns professores pareciam transparecer o desejo de um acordo com o tempo. Inevitável não lembrar da música! Conforme é possível observar, na *nuvem de palavras* – Figura 8 – obtida através da opção *Consulta de frequência de palavras*, oferecida pelo software NVivo, a palavra *tempo* aparece em destaque, ao lado de *sociais* e *professores*. Na contagem foi possível identificar que a mesma se repete 292 vezes, tendo sido mencionada por 68 docentes.

¹³⁷ Compositor Caetano Veloso. Fonte: <http://migre.me/uYbKx>



Figura 8: Nuvem de palavras mais frequentes gerada pela ferramenta Consulta de frequência de palavras, do NVivo

Sabe-se que nem todas as vezes que a palavra *tempo* foi mencionada fazia referência ao tempo necessário para aprender sobre como usar e, tampouco, sobre o tempo a ser dedicado nesta atividade. O sujeito R25¹³⁸, por exemplo, fala do tempo que deverá dedicar se precisar fazer uso das mídias, e das dificuldades que encontraria, uma vez que trabalha com a disciplina Matemática.

Precisa tempo para aprender a configurar e para produzir algo nelas. Tem uma dificuldade intrínseca na comunidade da matemática. [...] Porque escrever uma equação matemática é muito complicado, uma vez que estas mídias não são pensadas para a área da matemática. Isso possibilitaria que se falasse a mesma língua, facilitando a comunicação com os estudantes, porém, como isso não é possível, falta uma certa interação. Enquanto não se conseguir fazer um uso que não seja danoso em termos de tempo utilizado, não creio que seja possível de haver grandes usos. Mas estou aberto para ver o que acontece¹³⁹ (R25).

O uso das mídias na didática exige do professor novas habilidades, novos conhecimentos, porém, nem sempre é somente o tempo a interferir neste aprendizado. Há um fazer docência que parece se sobressair aos métodos tradicionais, afinal, como diz Montes, ensinar na era das mídias sociais requer

¹³⁸ No próximo subcapítulo será apresentado como surgiram estes códigos, em substituição ao nome dos professores, a fim de manter o anonimato dos mesmos.

¹³⁹ Para diferenciar das citações de autores que auxiliaram, embasando a escrita desta tese, os enunciados analisados e aqui transcritos serão formatados, utilizando-se a fonte Corbel.

diálogo permanente, trocas de experiências, debates, problematizações, orientação sobre conteúdo e dificuldades técnicas que o aluno tenha e, principalmente, o intercâmbio entre aprendizagem e sociedade. O posto histórico do professor de transmissor de informações desfoca-se para ser desenhado um professor orientador, consultor, instigador de buscas e soluções (MONTES, 2016, p. 12).

No Gráfico 32 apresentamos os percentuais indicativos de professores das quatro universidades que declararam não *possuir* tempo para se dedicar à aprendizagem e ao *tempo* exigido deles, como professores que passariam a utilizar as mídias sociais em seu fazer docente.

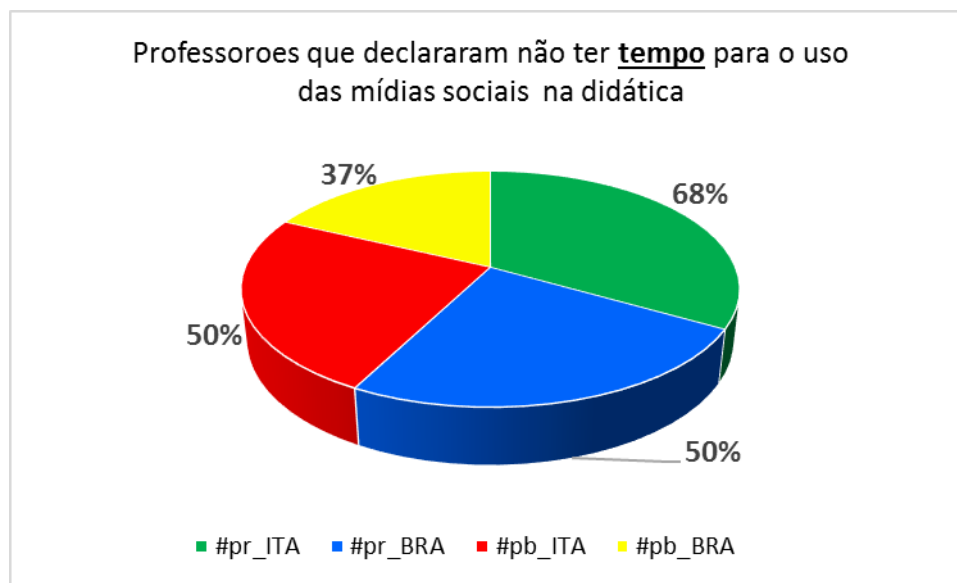


Gráfico 32: Professores que declararam não ter tempo para se dedicarem ao uso das mídias sociais em seu fazer docente

A seguir, veremos como foram nominados os professores ao substituir os seus nomes por códigos com o intuito de manter o anonimato dos mesmos, além de apresentar como o software NVivo pode auxiliar na análise dos dados produzidos neste estudo. Apresentaremos também os descritores criados para subsidiar a Análise de Conteúdo e a Análise de Enunciado.

4.2.2.1. NVIVO: O AUXÍLIO COMPUTACIONAL PARA A ANÁLISE

“É verdade que o computador não pode perceber o sentido das palavras, mas pode examinar essas palavras” (BARDIN, 2011, p. 186) e, para examinar as palavras que compõem as respostas obtidas durante as entrevistas com os professores, optamos por usar o software NVivo, como já mencionado.

O NVivo é um software de análise de dados que suporta métodos qualitativos e variados de pesquisa, e ajuda a “organizar, analisar e encontrar informações em dados não

estruturados ou qualitativos como: entrevistas, respostas abertas de pesquisa etc.¹⁴⁰. O NVivo trabalha com o conceito de projeto e permite tratar dados não estruturados, e não numéricos advindos de diversas fontes, como textos e áudios. Áudios, textos, planilhas de dados foram utilizados neste projeto.

Por ser uma pesquisa de abordagem qualitativa e por ter uma gama de dados volumosa, fez-se necessário obter um auxílio para realizar a análise desses dados. O NVivo oferece funcionalidades que atenderam as nossas necessidades de análise, tais como “facilidades para codificação dos dados, gerenciamento das fontes de informação, mecanismos de busca, facilidades para categorização durante o processo de codificação” (LAJE, 2011, p. 200), permitindo, inclusive, o cruzamento dos dados dos sujeitos e daqueles gerados durante o processo de análise, que ficam armazenados em um banco de dados, gerenciado pelo próprio NVivo. No projeto criado para auxiliar no estudo desta pesquisa ficaram os atributos dos sujeitos de pesquisa (idade, escolaridade etc.), as entrevistas (texto e áudio), que são as fontes de dados, os descritores de informações, os quais receberam subscritores, propiciando a consulta de dados através de filtros, além da geração de relatórios diversos.

Todas as entrevistas realizadas foram gravadas em celular, cuja extensão dos arquivos de áudio gerados era *.m4a* ou *.amr*, sendo que *.amr*¹⁴¹ não é uma extensão suportada pelo software NVivo, portanto os mesmos tiveram de ser convertidos para a extensão *.mp3*. Antes de iniciar o trabalho com o NVivo, separou-se os áudios em pastas a fim de catalogá-los por universidade. Todos os áudios foram armazenados no computador, com os nomes completos de cada professor. Para se manter o anonimato dos sujeitos na escrita da tese, substituiu-se os nomes obedecendo a uma regra que não permitisse identificá-los. Os nomes dos sujeitos são formados por uma letra, seguida de um número. As letras são R, O, M e A; e a numeração vai de 1 a 183, portanto, R1, R2, ..., até A182, A183. As letras correspondem às universidades, em ordem não alfabética de nome, e o número é sequencial, obedecendo à mesma ordem das universidades, como pode ser observado na Tabela 9. De ora em diante, cada docente entrevistado, quando mencionado nominalmente, será denominado **sujeito**, tanto para gênero feminino quanto masculino como, por exemplo, “o sujeito R1”, “o sujeito

¹⁴⁰ Fonte: <http://www.qsrinternational.com/nvivo-portuguese>

¹⁴¹ A diferença entre as duas é a qualidade do áudio e o tamanho do arquivo. A extensão *.m4a* tem melhor qualidade, porém o arquivo é muito maior. Já os arquivos com a extensão *.amr*, geram arquivos menores – 10% do tamanho dos *.m4a* – com áudio de baixa qualidade e ruídos.

A130”]; assim, ao fazer uso dos enunciados, evitar-se-ão juízos culturais de senso comum, como “só poderia ser homem”, ou “só poderia vir de uma mulher, esta fala”.

Tabela 9: Codificação usada para identificar os professores entrevistados e as respectivas universidades

#pr-ITA = R		#pr-BRA = O		#pb-ITA = M		#pb-BRA = A	
Num inicial	Num final	Num inicial	Num final	Num inicial	Num final	Num inicial	Num final
R1	R37	O38	O43	M44	M129	A130	A183

Superados os testes iniciais, os áudios (MP3) foram carregados no NVivo, pois o software oferece recurso de escuta de áudios que auxilia na transcrição dos mesmos. Vale lembrar que, durante a transcrição já ocorre a pré-análise mencionada por Bardin (2011), pois neste processo ocorre a escuta e a escrita, a re-escuta e, muitas vezes, a correção da escrita recém realizada; um ir e vir constante e necessário para entender e compor os dados a serem analisados.

Inicialmente, a transcrição dos áudios não obedeceu a uma ordem específica, uma vez que o pretendido era transcrever todas as entrevistas. Buscou-se o primeiro de uma lista em que eram relacionados os professores que já haviam concedido a entrevista. Porém, ao perceber que o tempo para cada transcrição era, em média, de seis horas para cada hora de gravação, podendo ser necessário mais tempo para as entrevistas em italiano, uma vez que as mesmas eram traduzidas e escritas consecutivamente, decidiu-se estabelecer critérios de escolha¹⁴². Um dos critérios que pareceu ser abrangente o suficiente foi escolher por área – se houvesse apenas um professor de alguma área, este estaria automaticamente selecionado, independentemente de qualquer critério anterior. O segundo critério foi escolher entrevistas com mais de 20 minutos de tempo de gravação. Em cada área deveria ser selecionado, pelo menos, um professor; se houvesse mais de um, dever-se-ia selecionar um do gênero feminino e um do masculino¹⁴³. Feito isso, os professores foram classificados por tempo de gravação, isto é, foi selecionado o professor com mais tempo de gravação. As exceções foram observadas, como o fato de não existirem professores de ambos os gêneros em uma área. Com esta classificação, chegou-se a um número de professores, porém, devido ao tempo, não foi possível transcrever todos.

Posto isso, cabe esclarecer que os dados aqui apresentados referem-se à *amostra* (Tabela 8), uma vez que o próprio total de entrevistados, mesmo sendo em um número maior

¹⁴² Esta necessidade surgiu devido ao prazo para a defesa desta Tese.

¹⁴³ Em função de existirem professores que tinham um tempo de entrevista menor do que 20 minutos, ignorou-se o critério gênero e selecionou-se outro professor com maior tempo de gravação.

do que os analisados, ainda assim é uma amostra da realidade representada pelos professores universitários brasileiros e italianos. Segundo Bardin (2011, p. 127), “a análise pode efetuar-se numa *amostra* desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial”. Importante que se diga que a baixa adesão de professores foi compensada pela alta vontade de colaborar por parte da maioria dos que responderam.

Para o banco de dados final manteve-se somente as transcrições desses áudios, feitas em arquivos DOC (Microsoft Word), visto que isso possibilitaria gerar consultas por palavras específicas, o que só é possível fazer em arquivos texto, e isso “fornece informações suplementares ao analista e é capaz de servir de base a sua interpretação ou ao desenvolvimento ulterior de um sistema de categorias” (BARDIN, 2011, p. 178).

Todos os dados *quantificáveis* – os atributos – dos professores foram tabulados em planilhas Excel. Por dados *quantificáveis* entende-se dados como *grau de instrução, idade, sexo (gênero)*; além das respostas do tipo Sim/Não, como *Tem perfil Twitter, Utiliza Skype* etc. Esta planilha de dados também foi carregada para o NVivo.

Com as fontes de dados já carregadas, iniciou-se o processo de codificação; porém, antes disso, foi necessário criar os descritores¹⁴⁴, codificados com os respectivos trechos das falas dos professores. Tais trechos subsidiaram a realização da Análise de Conteúdo e da Análise de Enunciado. Segundo Bardin (2011), os descritores podem emergir diretamente das falas (áudio ou texto) dos sujeitos, ou podem ser elaborados *a priori*, embasados em alguma específica teoria, ou no senso comum. *A priori*, tínhamos o que chamaremos de categorias. As três grandes categorias que prevíamos estarem presentes neste estudo eram: (1) **Interação**, abrangendo as possibilidades de os professores interagirem entre si ou com os estudantes; (2) **Mídias Sociais**, buscando saber se e quando os professores faziam uso das mídias sociais, principalmente das redes sociais Facebook e Twitter, em sala de aula, ou mesmo, em momentos extra-aula, e (3) **Docente**¹⁴⁵, em que seriam codificadas as falas dos professores que mostravam qual era o olhar sobre si próprio frente ao uso das mídias sociais na Educação e como viam os seus colegas. Estas três grandes categorias, serviram de *guarda-chuva* para os descritores e subdescritores, os quais podem ser vistos na Tabela 10.

¹⁴⁴ A função do uso do descritor é indicar a ocorrência do evento no relato.

¹⁴⁵ Mantivemos a categoria *Docente* uma vez que a palavra é a mesma tanto para o português, quanto para o italiano.

Para elaborar as categorias e alguns descritores, buscou-se inspiração nos “descritores elaborados a partir da antiga listagem de descritores da Biblioteca Setorial de Educação, do Thesaurus de Educação do INEP-BRASED, da Nova LDB, n. 9394/96 e do Thesaurus da UNESCO”, da Biblioteca de Educação Setorial da UFRGS¹⁴⁶.

Tabela 10: Categorias, descritores e subdescritores utilizados na Análise de Conteúdo e na Análise de Enunciado

CATEGORIA	DESCRITOR	SUBDESCRITOR
INTERAÇÃO	INTERATUAR COM O ALUNO	Comunicação
		Alunos encharcados de informações
	SER DOCENTE	O outro professor
MÍDIAS SOCIAIS	APLICAR SNS ¹⁴⁷ NA DOCÊNCIA	
	CONSTRUIR COMUNIDADES	
	REFLETIR SOBRE O USO DAS MÍDIAS SOCIAIS	
DOCENTE	SER DOCENTE	Eu, o professor
	DIVISAR O FUTURO	

Após realizar várias vezes a audição e a leitura das entrevistas no trabalho de transcrição das mesmas, começaram a emergir os descritores. As três grandes categorias foram mantidas, uma vez que estavam presentes em todas as entrevistas. Foram idas e vindas; adaptações precisaram ser feitas para adequar os descritores aos enunciados que deveriam ser analisados. Alguns descritores que haviam sido criados foram excluídos, pois não representavam uma unidade clara que possibilitasse uma codificação dos enunciados. Foram criados subdescritores (Comunicação, Alunos encharcados de informações, O outro professor e Eu, o professor) para possibilitar uma melhor clareza e compreensão do processo de codificação. Segundo Bardin (2011, p.120), isso se explica, uma vez que, “quando se faz análise de entrevistas, raramente é possível estabelecer um quadro categorial único e homogêneo, devido à complexidade e à multidimensionalidade do material verbal”. Salienta-se que os enunciados pronunciados pelos professores – ou trechos de enunciados – poderão aparecer em mais de um descritor, uma vez que os limites fronteiros dos

¹⁴⁶ <http://migre.me/uXGe5>

¹⁴⁷ Social Networking Site

enunciados podem ser porosos (BAKHTIN, 2015). Um exemplo disso serão os enunciados codificados no descritor SER DOCENTE, que aparecem nas categorias INTERAÇÃO e DOCENTE. Além destes, outros enunciados poderão coincidir em descritores diferentes.

“A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (HOLSTI, 1969, apud BARDIN, 2011, p. 133). Para realizar a codificação que propiciasse consubstanciar os descritores, foi necessário ler, reler e analisar as transcrições, a fim de separar os respectivos trechos de texto e codificá-los em seu respectivo descritor.

Para realizar a próxima etapa, isto é, a análise dos dados produzidos, convém esclarecer como a mesma se deu. A Análise de Conteúdo referente aos descritores foi realizada concomitantemente com a Análise de Enunciado, isto é, cada descritor era analisado das duas formas, para, após, passar ao seguinte descritor. Para a Análise de Conteúdo, cada descritor temático foi discutido, podendo ser apresentados blocos de enunciados, para melhor contextualizar a discussão, além de fazer uso de dados estatísticos – quando houve. A Análise de Enunciado foi realizada, em seguida, no mesmo descritor. Para tal, foram extraídos um ou mais blocos de enunciados considerados mais significativos, isto é, que melhor possibilitaram a apreciação da produção de sentido – podendo ser o mesmo bloco já utilizado na Análise de Conteúdo. Os enunciados que foram codificados nos subdescritores podem ter sido inseridos diretamente na análise do descritor, sem que tenha sido feita alguma diferenciação, durante a análise.

Na sequência, serão explanados os exemplos de *blocos de diálogo*, isto é, os **enunciados** que foram codificados e categorizados durante o processo de análise das falas dos professores, feita com o uso do software NVivo, e que serão interpretados fazendo-se uso dos métodos de pesquisa denominados Análise de Conteúdo e Análise de Enunciado.

Antes de iniciar as análises, retomaremos e sintetizaremos alguns achados, para uma melhor contextualização. Dos 183 professores entrevistados, 73 foram transcritos e sofreram algum tipo de análise. Muitos dados obtidos nestas transcrições foram tabulados em planilhas Excel, inclusive os relativos às perguntas abertas, transformados em Sim/Não como, por exemplo, a pergunta “Considera as mídias sociais úteis para o Ensino/Aprendizagem? Por quê?”. Estas tabelas – uma para cada universidade – têm 126 colunas de dados. Para a análise no NVivo, foi gerada uma única tabela, sendo que uma das

colunas é o nome da universidade, possibilitando obter dados diferenciados por universidade. Mesmo com o auxílio do NVivo, não foi possível fazer um cruzamento de todos os dados, assim como tornar-se-ia tarefa hercúlea aplicar a análise de enunciado em todos os ricos enunciados produzidos pelos professores.

Os 123 professores italianos e os 60 brasileiros geraram 140 horas de entrevistas; ironicamente, poder-se-ia fazer uma alusão aos 140 caracteres do Twitter (*#sqn*¹⁴⁸), porém a diferença de caracteres é incomparável.

Abaixo, na Tabela 12, apresentamos um resumo de alguns dados gerais dos professores, por universidade, em que podemos identificar que a média de idade dos professores entrevistados foi de 48 anos e que foram entrevistados 121 professores e 62 professoras.

Tabela 11: Dados gerais dos professores, por universidade

	Entrevistados	Analisados	Média de idade	Professores homens	Professores Mulheres
#pr-ITA	37	22	49	31	6
#pr-BRA	6	6	41	4	2
#pb-ITA	86	26	54	58	28
#pb-BRA	54	19	49	28	26

Na Tabela 13, apresentamos alguns dados que podem servir para uma reflexão, uma vez que mostra o percentual de professores, por universidade, que têm experiência como discente em cursos EAD, além de mostrar o percentual de professores que consideram que as SNS são úteis para o Ensino/Aprendizagem e possibilitam o surgimento de comunidades. Se fossem analisados somente estes percentuais, poder-se-ia dizer que os professores da *amostra* são bastante tecnológicos, porém, o percentual de professores que já criaram grupos no Facebook para subsidiar suas disciplinas é consideravelmente menor que os demais percentuais, com exceção do que faz referência à universidade pública brasileira.

Tabela 12: Resumo de dados relativos às SNS e à experiência em EAD, por universidade,

	EAD como alunos	SNS possibilitam comunidades	SNS são importantes para o E/A	Professores que têm grupos FB
#pr-ITA	5%	73%	86%	14%
#pr-BRA	33%	67%	83%	0%
#pb-ITA	19%	69%	69%	12%
#pb-BRA	42%	63%	84%	42%

Após este apanhado, iniciaremos o processo de análise das falas dos professores.

¹⁴⁸ *#sqn* é uma hashtag, muito utilizadas nas redes sociais, cujo significado é “só que não”. Utiliza-se para *desmentir* uma inverdade dita propositalmente como verdade.

4.3. A ESCUTA NAS ENTREVISTAS: A ANÁLISE DOS DADOS

“Para um dia de síntese, são precisos anos de análise”¹⁴⁹, e para fazer uma boa análise é preciso se encharcar de dados. Portanto, é preciso produzi-los, admirá-los, absorvê-los, deixá-los se distanciar e reaproximá-los novamente para, enfim, partir para a análise propriamente dita. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino, indagando e construindo realidades, permitindo que se encontrem soluções para dúvidas e facilitando a resolução de problemas. A pesquisa faz parte de todo processo (re)construtivo de conhecimento e, embora seja uma prática teórica, vincula pensamento e ação: pensar um problema e descobrir respostas para esse problema fazendo uso de métodos científicos (BARDIN, 2011; BARROS e LEHFELD, 2000; DEMO, 2000; FREIRE; 1980; KÖCHE, 2006; MINAYO, 2011; MUTTI e AXT, 2008; YIN, 2010).

Sabe-se que "a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros". (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 225); portanto, “analisar, compreender e interpretar um material qualitativo é, em primeiro lugar, proceder a uma superação da sociologia ingênua e do empirismo, visando a penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade” (MINAYO, 2010, p. 299).

Os áudios selecionados e transcritos foram carregados para o Nvivo a fim de auxiliar na Análise de Conteúdo e, também, na Análise de Enunciado, buscando entender – através da *amostra* – o sentido do enunciado e do conteúdo em si das respostas obtidas às perguntas feitas durante as entrevistas realizadas com 60 professores brasileiros e 123 italianos, num total de 183 entrevistas nas quatro universidades selecionadas.

Análise do Olhar

Analisar o olhar do outro é um exercício de comunhão. Não é possível observar o outro como se ele estivesse em outra dimensão, sem sequer um fio interligando-o ao seu próprio ser. Eu-tu como codificador, desmembrador, enunciador, ouvidor não estão cada um em uma *matrix*. O olhar o outro é um olhar que vai e vem carregado de nuances de vida, de vida repleta de história – bagagens de vida, trajetórias únicas, que ressignificam este olhar.

¹⁴⁹ Por Fustel de Coulanges, na introdução de “História das instituições políticas da França antiga”, de 1875.

Não há, nem pode haver neutralidade em um olhar, pois este sempre está previamente encharcado de seu eu e de tudo que o constitui. Assim, cabe dizer que a análise que se apresenta nesta tese, está imersa no eu da pesquisadora e em sua dimensão axiológica.

As análises – de enunciado e de conteúdo – estão sendo realizadas em paralelo, traçando caminhos de sentidos, impregnados e enriquecidos pelos sentidos da pesquisadora e que vão se entrecruzando, sendo costuradas em sentidos únicos e que irão determinar a ativa compreensão responsiva, levando “em conta a relação do falante com o *outro* e seus enunciados” (BAKHTIN, 2014, p. 304).

Para a análise, servir-nos-emos de um sistema de descritores, elaborados durante a análise de dados, que estão distribuídos em duas grandes temáticas:

- Quem **usa** Mídias Sociais em seu fazer docente
- Quem **não usa** Mídias Sociais em seu fazer docente

Como explicitado, as três grandes categorias foram definidos a *priori*, e os descritores emergiram da escuta dos áudios e da leitura e releitura das entrevistas transcritas. Tais descritores não emergiram num repente, mas sim após muita reflexão sobre o dito e o não dito, sobre o que consideramos abranger os enunciados, que poderão nos ajudar a responder à pergunta presente nesta tese: “Como (uma parte dos) professores universitários – brasileiros e italianos – se posiciona e se percebe diante do uso crescente das mídias sociais: um uso pedagógico dessas mídias pode subsidiar o seu fazer docente?”.

Ao final, seis foram os descritores selecionados dentre os que emergiram durante o processo de escuta, leitura e análise dos enunciados pronunciados pelos professores. Como não se queria ideias prontas, nem conceitos pré-moldados, mas, sim, buscar o que viria do professor, durante o processo, alguns descritores foram aglutinados e novos emergiram dos próprios enunciados dos sujeitos entrevistados para abalizar as análises necessárias, buscando responder à pergunta acima. Para unificar a nomenclatura dos descritores, assumiu-se que estes representam uma ação, assim sendo, todos iniciam com um verbo.

1. APLICAR SNS¹⁵⁰ NA DOCÊNCIA
2. INTERATUAR COM O ALUNO
3. CONSTRUIR COMUNIDADES
4. SER DOCENTE
5. DIVISAR O FUTURO
6. REFLETIR SOBRE O USO DAS MÍDIAS SOCIAIS

¹⁵⁰ Social Networking Site

Descreveremos cada descritor, de forma mais genérica, uma vez que cada um se autoexplicará no decorrer das análises dos enunciados.

APLICAR AS SNS NA DOCÊNCIA

Considerou-se que seria oportuno reunir, neste descritor, todas as ações docentes relativas ao uso das mídias sociais. Portanto, além do Facebook e do Twitter, as outras mídias sociais e recursos digitais tratados nesta tese e que, inicialmente, haviam sido definidos como descritores da categoria *mídias sociais*, ficaram neste descritor, que passou a ser um guarda-chuva das ações que fazem referência a estas mídias. Além das ações individuais para cada mídia, este descritor contém os enunciados que fazem referência ao uso – ou não – dessas mídias na docência. Silva (2012) observa que há uma estreita relação entre a *cibercultura* e a educação e considera o computador e a internet como instrumentos culturais de aprendizagem. O autor acrescenta que a “tecnologia digital potencia práticas pedagógicas na rede [...] fruto das características interativas das interfaces da *web 2.0* e da sua variedade de recursos de caráter colaborativo” (SILVA, 2012, P. 43), o que nos leva ao próximo descritor.

INTERATUAR COM O ALUNO

Este descritor foi o que permaneceu e sempre esteve presente desde que se pensou nesta pesquisa: a interação com os educandos. Adotamos este nome para o descritor com o intuito de deixar a referência mais claramente definida: INTERATUAR, um ATUAR junto ao aluno. Quanto os professores interagem com os estudantes? Por considerar que a interação com o estudante é um fator a ser considerado na construção do conhecimento, decidiu-se criar um descritor específico para a interação entre *educadores* e *educandos*, como costuma dizer Paulo Freire, uma vez que “a interação entre o aluno e o professor deve se dar de forma constante, a fim de estabelecer com ele metas que permitam ao aluno crescer e se sentir cada vez mais motivado” (FAVERO, 2006, p. 70). Alunos que não interagem entre si e, tampouco com seus professores, tendem a se sentirem desmotivados e entediados, porém, “o tédio não é uma atitude de um sujeito esgotado, mas uma conduta pela qual o sujeito economiza seu tônus mental” (PIAGET, 2014, p. 79). Ainda para o autor, “é preciso uma conduta especial, positiva ou negativa” para que uma ação se termine, o que implica dizer que ações adotadas pelos professores podem provocar mudanças em seus alunos e em si próprios.

Quando a pessoa do outro se torna um objeto independente, isto é, permanente e autônomo, as relações entre eu e os outros não são mais simples relações da própria atividade com um objeto exterior: elas começam a se tornar relações de verdadeira troca entre o eu e o outro (alter ego). Resultará disso uma valorização mais importante, mais estruturada e mais estável (PIAGET, 2014, p. 94).

O que se buscou saber, ao analisar os enunciados respectivos a este descritor, foram quais as formas de comunicação que o professor tem com o seu aluno e como mantém – se é que existe – esta relação dialógica com seus educandos, o que, mais uma vez, nos leva ao descritor a seguir.

CONSTRUIR COMUNIDADES

No roteiro da entrevista havia a seguinte pergunta: “Você considera que as *Social Network Sites* possam ser eficazes para construir uma comunidade de aprendizagem? Por quê?”. As respostas dadas a esta pergunta foram codificadas neste descritor, por considerar importante conhecer a opinião dos professores, sujeitos da pesquisa, sobre comunidades digitais, uma vez que vários estudiosos têm pesquisado sobre o assunto (BARABÁSI, 2009; DUARTE, QUANT, SOUZA, 2008; MUSSOI, FLORES, BEHAR, 2007; PALLOFF, PRATT, 2004; PRIMO, 2013; SANTAELLA, 2013), e por acreditar que comunidades virtuais podem ser construídas objetivando a aprendizagem, a intercomunicação, e, conforme Santaella,

essas redes acabam por funcionar como plataformas sociais, dada a facilidade de intercomunicação dos usuários por meio dos recursos proporcionados por tais serviços. Os que participam dessas redes o fazem de forma voluntária, mas acabam por gerar conteúdos que também têm valor histórico, etnográfico e sociológico porque retratam as vidas e o dia a dia dos participantes (SANTAELLA, 2013, P. 42).

SER DOCENTE

“Não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (FREIRE, 1997, p.96) e foi nesta rica troca entre entrevistador e entrevistados, todos docentes, que foi possível conhecer, não só da sua prática educativa, mas também de sua cultura e, melhor, também fazer-se conhecer, tornando a entrevista um processo enunciativo dialógico, que possibilitava desvelar-se. Assim foi-se percebendo, através dos enunciados dos professores, quem era o *docente* que estava fazendo parte deste processo e como se dava o seu fazer docente, como ele se percebia como tal, uma vez que, “só no outro indivíduo me é dado experimentar de forma viva, estética (e eticamente), convincente a finitude humana, a materialidade empírica limitada. O outro me é todo dado no mundo exterior a mim” (BAKHTIN, 2015, p. 34). Este descritor abarcou o subdescritor *O outro professor*, pois os enunciados deram mostras de como o enunciativo via o outro docente, seu colega; além do subdescritor *Eu, o professor*, uma vez que – fazendo uso das palavras de Bakhtin – “o modo como eu vivencio o *eu* do outro difere inteiramente do modo como vivencio o meu próprio eu” (BAKHTIN, 2014, p. 35), podendo revelar muito de si próprio. Os enunciados que

poderiam produzir sentidos para estes subdescritores foram codificados neste descritor. Salienta-se que alguns enunciados se mostravam significantes também para as grandes categorias INTERAÇÃO e DOCENTE.

DIVISAR O FUTURO

É interessante perceber como podem surgir assuntos diversos quando dois sujeitos, em uma relação dialógica, constroem enunciados e desafiam o interlocutor a enxergar além, estabelecendo-se relações de reciprocidade, “em cuja elaboração os parceiros colaboram, ao invés de recebê-las prontas” (PIAGET, 2014, p.260), e foi assim, em colaboração, que surgiram enunciados indicando o porvir. Às vezes, surgia uma réplica ao enunciado recém-pronunciado no decorrer da enunciação: “E como vê o futuro da educação, neste mundo em que os alunos estão cada vez mais encharcados pelas mídias sociais?”. Pergunta esta que nem sempre surgiu, nem sempre que foi feita foi possível obter respostas mais concretas, uma vez que alguns, por vezes, paravam para pensar, mas respondiam apenas com um breve “não sei”. As respostas a esta pergunta e também outros enunciados que anunciavam um porvir foram codificados neste descritor.

REFLETIR SOBRE O USO DAS MÍDIAS SOCIAIS

Em vários momentos da entrevista, professores se manifestaram reflexivamente em relação ao uso das mídias sociais na educação e, por vezes, discorriam, e a reflexão se estendia à vida das pessoas como um todo. Nem sempre esta reflexão levava à tomada de consciência, mas ainda assim era uma reflexão que marcava, quiçá, o primeiro passo para chegar a ela, a conscientização sobre este uso. Muitos chegavam a conclusões enquanto pronunciavam seus enunciados. Percebia-se que iam construindo uma impressão, uma reflexão, um conhecimento, naquele instante – algo que ainda não lhes havia ocorrido. Estas manifestações nos levaram a criar este descritor, uma vez que desta reflexão pode-se obter os motivos – ou a motivação – porque o professor faz um uso pedagógico – ou não – das mídias sociais.

Após esta breve apresentação, exporemos a análise dos enunciados codificados, com o auxílio do NVivo, que foi possível identificar e categorizar em cada descritor, sabendo que os sentidos produzidos e observados em cada enunciado não estão no *locutor* nem no *interlocutor*, mas emerge no encontro dos sentidos dado por ambos, e atravessado pelo contexto (AXT, 2016). Nem sempre o que emerge estava percebido, visível. Pode se revelar

através de um olhar mais acurado, de alguém que vai ao encontro do outro na busca por significados. Porém, é necessário entender que o sentido dado aos enunciados perpassa pelos sentidos desta autora, e, como diz Axt (2008), assumir “claramente nossa (minha) impossibilidade de não-implicação e de não-interpretação (ou seja, sempre estamos implicados e sempre interpretamos)”.

Em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas, ou semi-ocultas e com graus diferentes de alteridade. Dir-se-ia que um enunciado é sulcado pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos falantes e pelos matizes dialógicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados e totalmente permeáveis à expressividade do autor (BAKHTIN, 1997, p. 318).

4.3.1. ANÁLISES APRECIATIVAS DE ENUNCIADO E DE CONTEÚDO

Analisaremos, agora, os enunciados que foram codificados em cada descritor, que emergiram e que provocaram sentidos em busca de respostas para a pergunta que se fez, ao iniciar esta pesquisa. É importante lembrar que as análises – conteúdo e de enunciado – foi realizada, levando-se em conta cada descritor, portanto ocorrem paralelamente. Para melhor clareza e para indicar o momento da análise, cada descritor será precedido por “**Descritor de conteúdo**”, o que diferenciará este processo do acima exposto.

Descritor de conteúdo “**APLICAR AS SNS NA DOCÊNCIA**”

A todo o momento somos bombardeados com novidades no mundo digital, apresentando maneiras para melhor aproveitá-las. Qual a opinião dos professores sobre o uso das mídias sociais em seu fazer docente? Procurando saber mais sobre isso, os professores entrevistados foram colocados frente a frente com várias mídias digitais a fim de que expusessem se as consideravam úteis ao Ensino/Aprendizagem. A grande maioria, isto é, 81% disse considerar as SNS úteis para o E/A, conforme podemos ver no Gráfico 33. Os docentes das universidades privadas são os que as consideram mais úteis, ficando com 86% dos professores na universidade italiana e 83%, na brasileira. Já nas universidades públicas, 69% dos professores italianos e 84% dos brasileiros consideram as SNS úteis no seu *fazer docente*. O contraponto destes resultados é que a maioria dos professores não têm estas mídias presentes em sua didática. Uma das razões apresentadas foi a de que existem regras pré-estabelecidas nas universidades e uma delas é a de que evitem o uso das SNS em

sala de aula; e usem apenas o AVA oficial da universidade. Outra forte razão apresentada foi a “falta de tempo”.

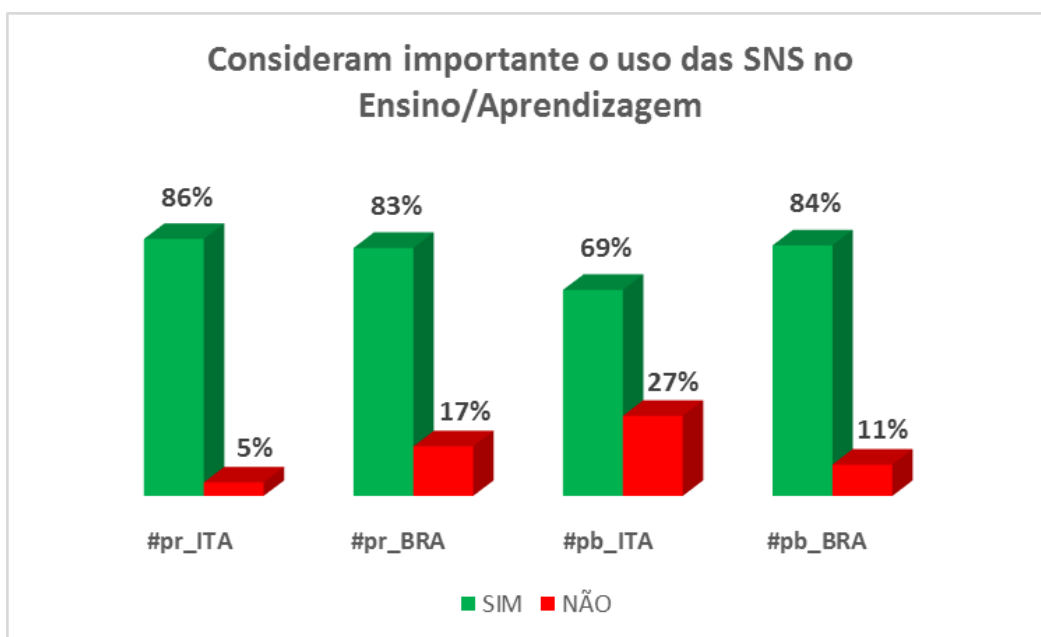


Gráfico 33: Professores que consideram as SNS úteis no Ensino/Aprendizagem

Ao questionar o sujeito A131 sobre as dificuldades que via quanto ao uso das mídias sociais para subsidiar as suas disciplinas, se o receio seria devido ao tempo ou devido à dispersão dos alunos, obteve-se como resposta que seria “pelo tempo, e a gente tem de fazer outras coisas também e, aí, fica aquela – é uma palavra meio forte – mas fica aquela invasão toda hora. Tu estás fazendo uma coisa, chega mensagem e, aí, se é um grupo que me propus a conversar, eu tenho de parar o que estou fazendo para conversar?”, levando a inferir que a grande preocupação é, de fato, o dispêndio de maior quantidade de tempo para se dedicar ao aluno. Ao investigar mais sobre a questão tempo, sobre o porquê da negação do uso das mídias sociais em sala de aula, a entrevistadora, atenta à fala do sujeito A131, ao final da entrevista pergunta:

Entrevistadora: – “Se você tivesse mais tempo, ou tivesse o auxílio de uma pessoa, um bolsista, seria mais fácil aderir às mídias sociais? Ou a questão de não querer tanto é porque você não gosta muito – há uma diferença entre *eu gosto, eu aceito...*¹⁵¹ e *não sou muito fã disso, portanto, mesmo que eu tivesse todo o tempo do mundo eu não usaria?*”

A131: – “É! É que eu tenho esta restrição que mencionei, isto é, eu acho que a gente não deveria ir por um caminho cada vez mais informatizado, cada vez mais virtual. Então, eu prefiro, se tivesse mais tempo, manter a aula mais clássica, mais acadêmica, do que informatizada”.

¹⁵¹ Quando forem utilizados apenas três pontos (...) – sem colchetes, significará que o professor fez uma pausa durante a sua enunciação.

É interessante atentar para o fato de que o sujeito A131 usa algumas mídias, como LinkedIn, YouTube, WhatsApp, Facebook e o repositório de dados Dropbox. O Facebook usa há dois anos, assim como o WhatsApp. Apesar de não ter criado grupos no Facebook, com o intuito de subsidiar suas disciplinas¹⁵², aceita alunos como Amigos e troca mensagens com eles, fazendo uso do Messenger (*inbox*). Inclusive, salienta que a razão por estar usando o Facebook foram os próprios alunos, como pode-se ver em seu enunciado: “Sinceramente, os alunos me pediam e acabei cedendo porque eu era a única que não tinha”. Da mesma forma foi quanto ao WhatsApp, que passou a ser utilizado, não somente como uma das formas frequentes de comunicação com parentes e amigos, mas também para se comunicar com os alunos. “Para trabalho mesmo, dificilmente uso o Facebook, uso mais o WhatsApp. E se é alguma coisa mais urgente, ou uma questão de um aluno que precisa receber uma mensagem, e eu o tenho no Facebook, aí utilizo o Messenger, com certeza, porque não é público”. Ao ser questionado sobre o porquê de não utilizar os recursos oferecidos pelo AVA da universidade, para se comunicar com os alunos, o sujeito salienta que um dos fatores é a demora para se chegar até o ambiente: “A [nome-do-AVA] ... são muitos passos até chegar lá, isso é o que desestimula: é entrar no site da universidade, fornecer senha, é isso, é aquilo, aquilo outro, não dá! O WhatsApp vai direto!”.

Se analisarmos os seguintes enunciados do sujeito A131, podemos dizer que há um sentimento ambíguo em relação ao uso, principalmente do Facebook: (1) “enquanto estou no gabinete, na minha sala, deixo logado porque cada vez que quero ver se alguém, pode ser um aluno, mandou mensagem ou coisa, já está aberto”, e (2) “hoje a gente, pelo Facebook, se mantém em contato muito próximo, eu diria. Isso é uma coisa muito vantajosa. Eu acho que mantém as pessoas em contato – não vou dizer diário, mas bem frequente. Então, acho que sim, que vale muito”. Faz apenas dois anos que este sujeito – da área de Ciências da Saúde – acessa a rede Facebook, nem sempre um tempo suficiente para aprender as manhas e artimanhas de “viver em e na rede”. O sujeito percebe existirem vantagens, mas além de desconhecer todas as formas de utilização, existe o temor de não conseguir dar conta da demanda que pode advir com este uso.

¹⁵² Já criou grupos para outros fins e participa de grupos diversos ligados à sua área e a outras atividades pessoais, nos quais troca informações com amigos.

Se durante séculos o que predominou na Educação foi a tecnologia da escrita, fica difícil aceitar esta mudança de que a sala de aula ultrapassou as paredes, perpassando o espaço físico e alcançando o ciberespaço (MONTES, 2016); por isso, frases similares a “Tenho pouco tempo, então prefiro dedicá-lo à minha família”, pronunciada por um sujeito da pesquisa, foram ouvidas durante a entrevista. Talvez o tempo, talvez a rejeição, talvez as escolhas ou as prioridades estabelecidas para si ou, quiçá, a soma de tudo isso seja um fator para o ainda baixo uso das mídias sociais em sala de aula, como pode-se observar no Gráfico 34, em que foi compilado o uso que os professores fazem de algumas mídias sociais, como o Facebook, o WhatsApp, o YouTube e o Skype e da ferramenta digital Dropbox. O uso do Facebook é estritamente para a criação de grupos com alunos. Quanto as demais mídias não se fez distinção se o uso era privado ou acadêmico.

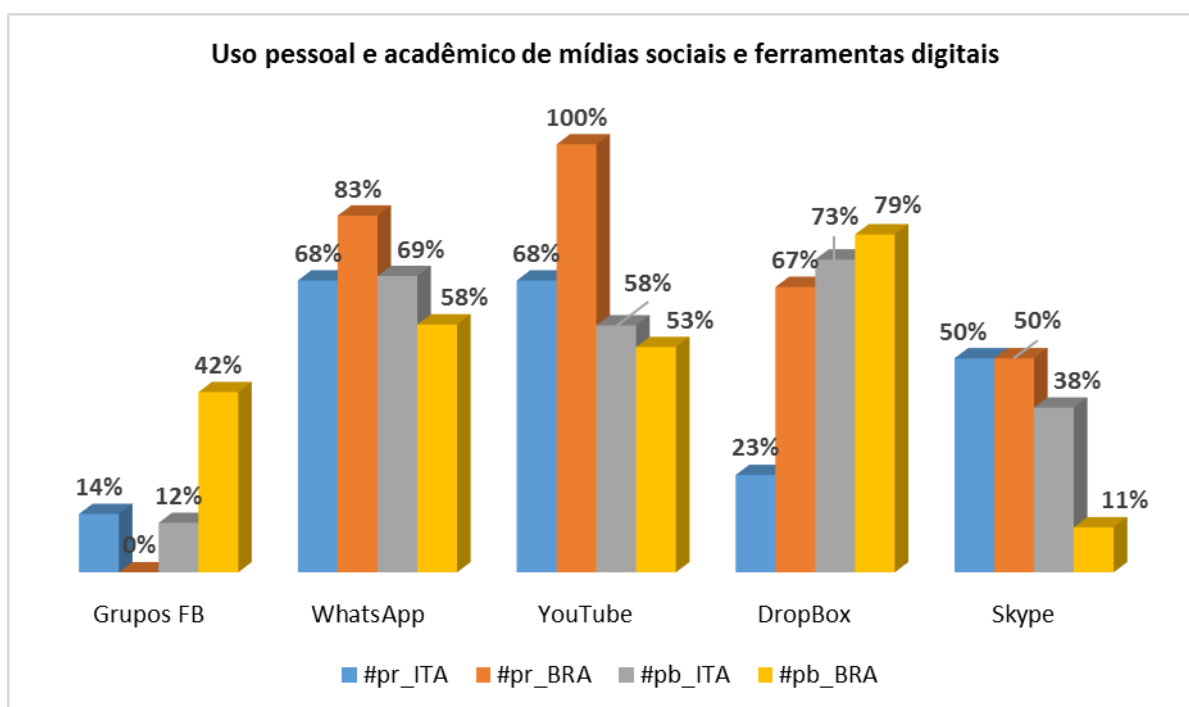


Gráfico 34: Percentual de uso de algumas mídias sociais e ferramentas digitais, por universidade

Os professores que mais utilizam grupos no Facebook em seu fazer docente, encontram-se na universidade pública brasileira, com 42%. É importante lembrar que estes dados advêm da *amostra*, portanto estes percentuais podem sofrer alterações, caso fossem obtidas as respostas de todos os professores. Salienta-se isso porque vários professores disseram conhecer colegas – professores brasileiros e italianos – que utilizavam grupos do Facebook com seus alunos, os quais não foi possível entrevistar. Outro dado que vale salientar é o grande percentual de professores que fazem uso do WhatsApp, porém, a grande maioria usa somente de forma privada. No descritor INTERATUAR COM O ALUNO serão

vistos mais detalhes sobre o uso acadêmico deste aplicativo. Já o YouTube é uma das ferramentas mais utilizadas em sala de aula pelos professores italianos – 68% na universidade privada e 58%, na pública. Segundo estes professores, eles não fazem uso somente de vídeos que já tenham sido criados por outras pessoas; alguns também gravam os seus vídeos e fazem o *upload* para o seu próprio canal no YouTube.

Chama a atenção o alto uso da ferramenta Dropbox, devido ao fato de que os ambientes virtuais de aprendizagem disponibilizados pelas universidades para uso dos professores, com o intuito de subsidiar suas disciplinas, não suportam o *upload* de arquivos muito grandes, os quais são cada vez mais comuns, em tempos de mídias digitais.

É interessante notar que o uso do Skype feitos pelos professores da universidade pública brasileira é baixo, em comparação com as demais universidades. Já, nas universidades italianas há um percentual maior. Provavelmente seja porque os professores dessas universidades tenham muitos orientandos estudando no exterior, além deles próprios se ausentarem para se qualificar no exterior, prática não tão comum, no Brasil.

O Twitter não está apresentado no Gráfico 34, pois o uso em sala de aula não foi demonstrado pelos professores, mesmo por aqueles que disseram ter alunos dentre os seguidos e seguidores, indicar perfis para os alunos seguirem, ou ainda, usar o Twitter para “trocar ideias” com seus alunos etc.

Além de responderem sobre a importância das SNS na docência, os professores responderam sobre a importância de algumas mídias sociais específicas para uso na docência, o que não significa que estes professores fizessem uso destas redes sociais para subsidiar suas disciplinas. Em média, 34% disseram considerar o Twitter útil para o Ensino/Aprendizagem, enquanto 65% disseram que o Facebook é uma SNS que pode subsidiar as disciplinas. No Gráfico 35, é possível ver que os professores das quatro universidades veem o Facebook como um potencial recurso para subsidiar as suas aulas. O maior percentual ficou por conta dos professores da universidade pública brasileira: 84%.

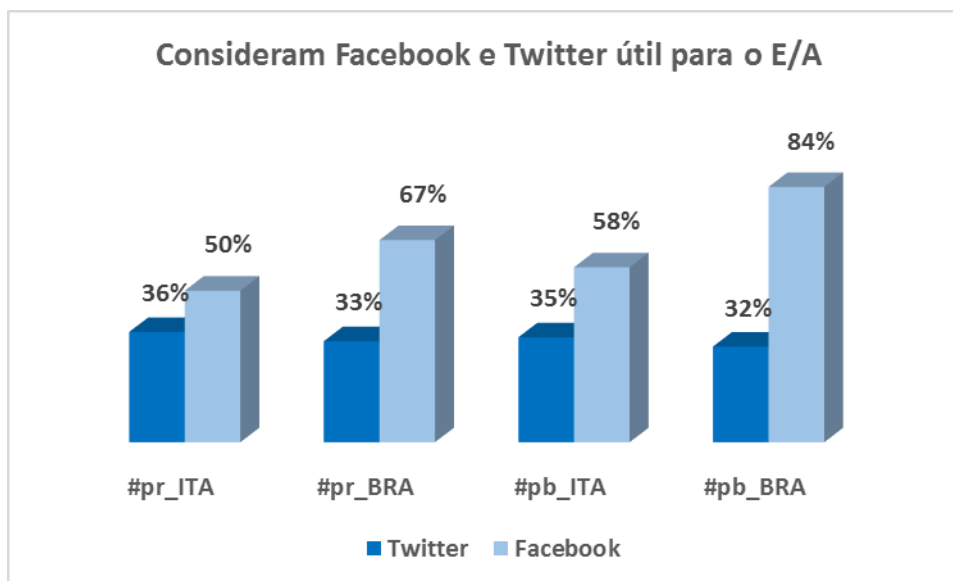


Gráfico 35: Consideram o Facebook e o Twitter útil para o Ensino/Aprendizagem

Curioso foi a correlação encontrada entre a falta de tempo que alguns professores usaram como justificativa para o não uso das mídias sócias na educação e a importância dada a eles para o uso do Facebook e do Twitter no seu fazer docente. Os professores que disseram não ter tempo, são os que também disseram não considerar estas redes sociais importantes em seu fazer docente, como pode ser visto no Gráfico 36, em comparação ao Gráfico 35.

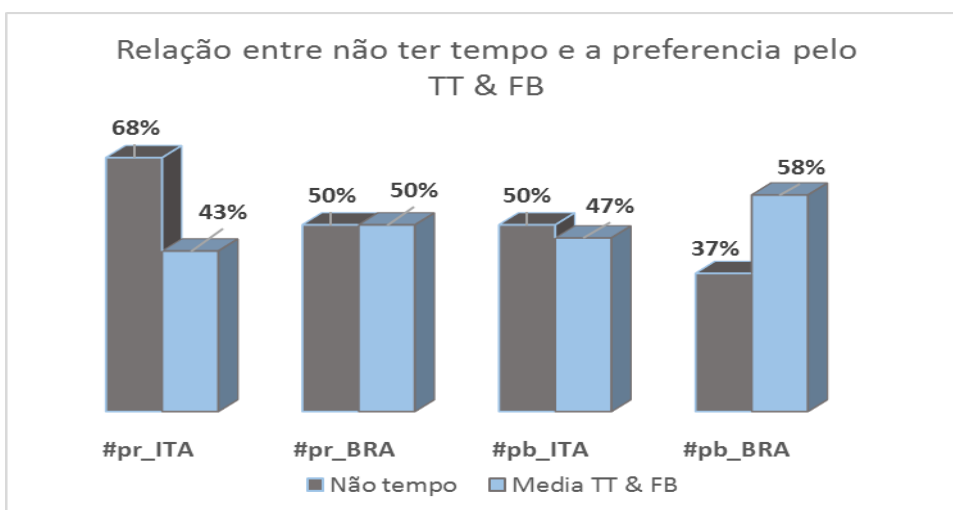


Gráfico 36: Correlação encontrada entre a justificativa de falta de tempo para uso das mídias sociais e a importância dada ao Facebook e ao Twitter na docência

Os números apresentados nos dão uma visão *fria* das universidades, retratam elementos que permitem inclusive a tomada de decisão, mas não deixam transparecer o sentido dessas escolhas. É na interlocução que os sujeitos se revelam e é neste encontro que se produzem sentidos. E somente após o processo enunciativo se pode buscar os sentidos dos enunciados produzidos em momentos de troca, em momentos dialógicos.

O sentido se dá a ver no que é enunciado (numa acepção ampla das linguagens de expressão), sendo que é este enunciado expressivo que opera como condição de possibilidade da atualização e compartilhamento do sentido no agenciamento. Mas não nos é dado ver de antemão como este sentido dispara num agenciamento linguageiro de enunciação; a não ser a posteriori, quando já instaurado num súbito, sem pré-aviso, como efeito dos encontros e misturas perceptivas e afetivas (AXT, 2016, p. 35).

O sujeito M100, docente italiano, usuário do Facebook desde 2007, faz uso de grupos para subsidiar suas disciplinas, desde 2013, e considera importante utilizar ferramentas/recursos que possam incentivar ou auxiliar os alunos em seu processo de aprendizagem. Com este intuito, faz uso do Skype, Youtube, Vímeo, Dropbox, Pinterest, SoundCloud, Periscope, Google Scholar, Academia.edu, dentre outros. É usuário do Twitter e WhatsApp, mas não faz uso destas mídias com alunos. O sujeito M100 mostrou-se muito satisfeito com o uso que vem fazendo das mídias sociais no seu fazer docente. Ao ser questionado se o fato de ter criado grupos no Facebook possibilitou que os alunos tivessem uma maior participação e mais, se isso havia, de alguma forma, modificado a relação que antes tinha com seus alunos, M100 respondeu afirmativamente, acrescentando que o trabalho que faz com eles tende a criar uma relação mais aproximativa com os estudantes; porém, o fato de usar o Facebook, de estarem presentes nesta rede social, tem acelerado este processo, como podemos ver em seu enunciado.

“Sim! Estão mais participativos. Têm uma relação diferente comigo. Mudou quanto a rapidez de resposta, pois no Facebook a minha resposta é imediata no Messenger. Mesmo que haja outra professora, de outra disciplina, que faça outra parte. Quanto ao trabalho que deve ser feito para a rádio percebe-se que a dimensão, o compartilhamento e a aproximação são maiores. Independentemente do SNS que estamos utilizando. A aproximação que se cria estando no Facebook acelera este processo” (M100).

Neste instante, a palavra do outro se apresenta não apenas como uma carga informativa, quiçá, numérica – ela traz sentidos que representam o que-fazer enunciativo, ela define a relação, não só dialógica, mas ideológica do sujeito (BAKHTIN, 2014). Podemos perceber nas palavras de M100 como uma relação dialógica, num encontro de iguais, possibilitou uma consciência de que a escolha lhe trouxe benefícios como sujeito-professor e, acima de tudo, com seus alunos.

“Estou muito feliz de falar desta forma de ser entrevistada (via Skype). E também estou contente com a forma como, hoje, faço uso do Facebook. Por exemplo, antes do Facebook eu utilizava um mailing list e era muito trabalhoso, muito incômodo. Tinha que escrever os endereços de e-mails, corrigi-los, responder um a um os que me escreviam. Agora, porém, uma resposta dada em um local público vale para todos. É verdade que tínhamos os blogs, mas eu prefiro usar esta forma de comunicação num âmbito mais privado, antes de ter uma plataforma pública, aberta a todos, em que qualquer pessoa que o encontrar pode acessar e ler o que foi postado. Prefiro ter uma

comunicação direta com os alunos e, portanto, um grupo no Facebook me permite ter isso. Não que tenha alguma coisa para esconder, porém Prefiro ter um espaço único com alunos novos, por exemplo. Num ambiente mais privado, pode-se tranquilamente mudar de ideia, alterar a programação, alterar tudo" (M100).

O enunciado de M100 reporta à fala de Paulo Freire, quando diz que “o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso e não silenciado, fala” (FREIRE, 2007, p.117). Esta gama de questionamentos visava descobrir um pouco mais de cada professor. Entender como é o seu fazer docente.

Numa palavra, sentidos, que aí não estavam, instauram-se no encontro com outros sentidos, subindo desde o meio enunciativo em jogo: sentidos, como efeito do que afeta e faz perceber, instaurando um tipo de compreensão, que traduz (criadora e expressivamente) para os próprios termos os sentidos advindos desses enunciados outros (AXT, 2016, p.33).

Cabe salientar que, diferentemente dos professores brasileiros, a maioria dos professores italianos não considera conveniente aceitar os alunos como seus Amigos, durante o período do curso. Somente ao passarem para o *status* de ex-alunos é que serão aceitos no rol de Amigos no Facebook, desde que enviem a solicitação de amizade; sendo este o caso do sujeito M100: “Não tenho alunos [como amigos]. Somente ex-alunos. Nunca aceito alunos em curso; quando eles se formam aceito a amizade”.

Nesta alternância dialógica de enunciados, em que prevaleceu a escolha da produção de sentidos, temos ainda o enunciado do sujeito A171, docente brasileiro, usuário do Facebook desde 2009, que faz uso de grupos criados nesta rede, a fim de subsidiar suas disciplinas. A171 enuncia um devir. Enuncia um que-fazer e um como-fazer. A produção de sentidos constituindo-se como um novo acontecimento; um novo aprender, apreendendo.

“Eu trabalho com três disciplinas. No primeiro semestre, [...] é uma disciplina EAD, usa a plataforma Moodle e nessa disciplina eu não uso Facebook, meus alunos ficam restritos à plataforma Moodle, exclusivamente, porque são calouros, porque eles precisam aprender a disciplina, precisam aprender a se disciplinar e eles não têm a competência necessária para administrar plataformas diferentes, na minha opinião. Acho que eles precisam ser educados. São meninos e meninas que vêm do Ensino Médio e eu acho que, primeiro, a gente tem de apresentar o ambiente da universidade – é um critério meu, ninguém impôs isso. Já no segundo semestre, esta disciplina tem dois momentos[...]. Aí, nós abandonamos a plataforma Moodle – algo que vou ter de visitar, porque existe uma certa pressão da universidade para que a gente só tenha direito a monitoria se usar plataformas do Moodle, é uma política da universidade. Mas vou te dizer que eu prefiro, nesse segundo semestre, usar uma plataforma – até porque meus alunos não terão Moodle nas escolas, eles serão professores de escola e não terão acesso a nenhuma plataforma semelhante, eles precisam aprender a usar recursos online gratuitos. Então, eu trabalho com o GoogleDrive, nesse momento, e ensino meus alunos a usarem recursos do GoogleDrive como plataforma EAD para trabalhar com alunos em sala de aula de escola” (A171).

Quando questionado sobre o tempo que permanecia on-line, acessando o Facebook, o sujeito A171 esclarece como é a sua relação com os alunos, nesta rede, dizendo “Fico online o tempo todo, principalmente pelo Messenger, por causa dos meus alunos. Eles sabem que estou sempre disponível a eles no Facebook, pelo Messenger”. Pode-se dizer que a questão tempo mencionada por outros professores perde alguma relevância como um dos fatores para o não uso das redes, quando se observa que A171 tem essas redes como uma extensão de si mesma, de suas atividades profissionais pessoais e educacionais, uma vez que, além de grupos para subsidiar as disciplinas, possui grupos e páginas relativas a outras atividades não acadêmicas e estes são criados com o propósito de auxiliar na organização dessas atividades e de agilizar os contatos com as pessoas envolvidas.

É no fazer que se percebe a realidade e as necessidades que dela advêm. É um fazer e compreender constante que só pode advir da práxis e, como dito por Piaget (1978, p. 9), “a primeira forma de *conhecer* teria sido, de certo modo, o *fazer*”. O autor (1977, p. 200) ressalta também que “essa interiorização da ação [...] (leva) a uma consciência dos problemas a resolver e daí à consciência dos meios cognitivos [...] empregados para resolvê-los”. Um enunciado que traz significância a partir de seu fazer e compreender, uma vez que mostra haver consciência do porquê estar à frente dos estudantes. Não *frente* num sentido de *comando*, mas estar em consonância com os estudantes, sentir-se responsável pelo que cada um deverá enfrentar ao deixar os *bancos escolares* do mundo acadêmico. Estar à frente aos estudantes, indicando-lhes caminhos alternativos para um futuro breve, no qual deverão assumir-se como novos docentes; dessa forma suscita o interesse em seus estudantes. Segundo Piaget (2014, p. 84), “toda conduta é ditada por um interesse [...] (e) o interesse é o ‘dinamogênizador’ da ação – os (objetivos) que nos interessam fazem-nos liberar energia [...] (e) o conteúdo do interesse, isto é, seu aspecto qualitativo, constitui o valor segundo o qual se opera a distinção dos fins e dos meios”.

Poder-se-ia dizer que o sujeito A171 não está simplesmente dizendo palavras bonitas, num discurso vazio; ocorreu a experiência, houve reflexão na ação. Para Freire (2003, p. 77), “ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentiu, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”.

Ao finalizar as análises dos enunciados dos professores sobre o descritor *Aplicar As SNS na Docência*, pode-se dizer que ainda existem professores que não fazem uso das SNS com

o intento de subsidiar suas disciplinas, mas a grande maioria usa as redes para manter contato com seus alunos. Os professores reconhecem que seus alunos estão, em peso, nas redes e lá estão muito mais ativos e atentos aos comunicados que por ventura são deixados a eles. Alguns professores mencionam que um dos fatores para o não uso seria a falta de tempo, porém, foi possível perceber que o que os leva ao não uso é a insegurança diante do desconhecido. Estes mesmos professores disseram que, se houvesse alguma possibilidade de se qualificar para poder fazer um melhor uso, no mínimo, um uso adequado, ou se fossem apresentados casos de sucesso, eles iriam aderir às redes, independentemente de ser incentivada, ou não, pela universidade onde atuam. O sujeito A177, docente brasileiro, não faz uso das redes, com intuito de subsidiar disciplinas, até porque, aderiu ao Facebook, no início de 2016, incentivado pelos próprios alunos, com os quais mantém contato seja presencialmente, ou utilizando o WhatsApp e, atualmente, também o Messenger do Facebook. Este docente foi enfático em dizer que, assim como ele, se os professores fossem “convencidos” de que o uso das redes “realmente funciona”, isto é, realmente auxiliaria em seu cotidiano docente, poderia haver uma maior adesão destes às redes e para isso seria muito importante “mostrar casos de uso que deram certo. [...] *Tu* não usas por desconhecer ou por não ver um resultado prático imediato” (A177). “A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado” (BAKHTIN, 2015, p. 298), assim, “a entonação é particularmente sensível e sempre indica o contexto” (BAKHTIN, 2015, p. 298).

Para Bakhtin (2015), dependendo do contexto, uma palavra já se torna um enunciado. O sujeito mencionou palavras como “convencido” e “*realmente* funciona”, mostrando que estas indicam ações que provocariam mudanças. Inclusive, ao usar o pronome “*Tu*” em seu enunciado, ele não estava se referindo à entrevistadora, mas sim a todos os professores.

Um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala é a entonação expressiva que soa nitidamente na execução oral. A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado. [...] Se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra mas um enunciado acabado expresso por uma palavra (BAKHTIN, 2015, p. 290).

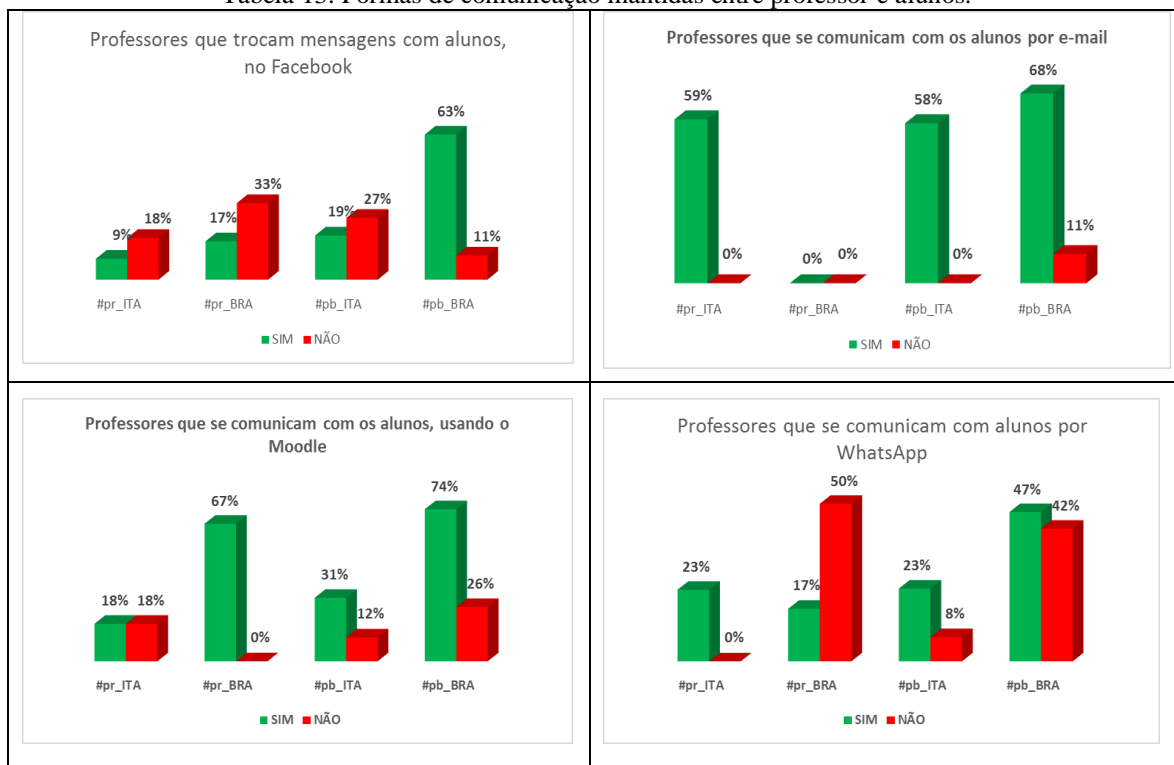
Descritor de conteúdo “INTERATUAR COM O ALUNO”

Existe uma crença, mais “no nível da *doxa*” (FREIRE, 2003, p. 70), de que a interação com o aluno só é primordial quando este for um aluno que frequenta cursos na modalidade a distância. Já o aluno de cursos presenciais não necessita de outros meios para interagir com o professor que não seja o momento em sala de aula. Fato é que alunos em cursos na modalidade a distância realmente têm na interação um elemento primordial para que possam permanecer ativamente no curso até seu final (FAVERO, 2006); e a autora acrescenta que este é um dos fatores que colabora para a diminuição da evasão. Mas fato também é que a interação é necessária para que ocorra a aprendizagem. “Enquanto um educador dialoga com seu educando, eles estão vivenciando um momento único, [...] um momento de aquisição mútua de conhecimento e, assim, cada um vai se construindo, sendo um pouco mais, tendo um pouco do outro dentro de si (FAVERO, 2006, 76).

Apresentamos aqui algumas formas de comunicação entre professores e alunos (Tabela 11). Selecionamos quatro por considerá-las representativas dos meios pesquisados e porque apareceram em vários enunciados analisados, quais sejam: e-mail, WhatsApp, Moodle e Facebook. Estes meios representam a forma mais tradicional de comunicação na era digital: e-mail; aplicativo de troca de mensagens via celular; ambiente virtual de aprendizagem; e rede social, respectivamente. Apresentamos também os percentuais correspondentes aos professores que têm perfil no Facebook e aceitam alunos como seus Amigos.

Deve-se observar que nem todos os professores responderam a todas estas perguntas. Para se obter estes percentuais, o cálculo foi feito sobre o total da *amostra*. Ao professor que não possuía um perfil no Facebook, não era perguntado se sua comunicação com alunos se dá utilizando aquela rede social, por exemplo. Nem ao professor que dizia não possuir smartphone ou que afirmava utilizar somente o site da universidade para postar o “material das aulas”. Por essas razões é que o somatório não chega aos 100%.

Tabela 13: Formas de comunicação mantidas entre professor e alunos.



Podemos perceber que a universidade privada italiana tem baixo percentual de comunicação em todas as formas, com exceção daquela via e-mail, a forma de comunicação mais usual dentre os professores italianos. Todos que responderam a esta pergunta, a fizeram positivamente. Já na universidade pública brasileira, existe um alto percentual de professores que se comunicam com seus alunos através do Facebook, assim como é alta a comunicação destes utilizando qualquer meio. Os professores da universidade privada brasileira têm a comunicação com os alunos centrada no AVA Moodle, sendo que nenhum deles disse utilizar o e-mail.

Os professores das universidades públicas – brasileira e italiana – são os que mais aceitam seus alunos para fazerem parte dos seus contatos no Facebook, como pode-se verificar no Gráfico 37. A maioria dos que não aceitam diz preferir manter o seu perfil pessoal apartado da vida acadêmica, mas também representam os que menos usam as mídias sociais no seu fazer docente. Há os que declaram sentir medo de serem “invadidos” por uma avalanche de alunos e que, por isso, não terão mais tempo “para nada”, a não ser “ficar respondendo mensagens aos alunos”. É perceptível em seus enunciados quão grande é o desconhecimento das potencialidades destas ferramentas em sala de aula e, sobretudo, das

minúcias que garantem, sim, sua apregoada privacidade. Pireddu (2014, p. 153)¹⁵³ chama a atenção do educador dizendo que este “deve estar voltado para as práticas de propagação do compartilhamento e colaboração relacionados ao comprometimento dos usuários no ecossistema dos meios digitais interconectados”, e acrescenta:

O novo ecossistema das mídias obriga a repensar não somente os métodos, mas também as mesmas filosofias de ensino que ainda moldam a educação. No ambiente de mídia contemporâneo feito de informações ilimitadas e imediatas, [...] educadores nem sempre entendem que para o aluno é cada vez menos importante armazenar ou recuperar informações: hoje é cada vez mais importante ser capaz de encontrar, classificar, analisar, compartilhar, discutir, criticar e criar informações. (PIREDDU, 2014, p. 152)¹⁵⁴.



Gráfico 37: Professores que têm alunos dentre os contatos do Facebook

Analisando mais detalhadamente o uso do WhatsApp, verificamos que o maior número de professores que diziam não ver utilidade no uso deste aplicativo na didática, e que utilizavam isso mais para contato com familiares e amigos, foi o de professores italianos. O sujeito M48, docente italiano, tem perfil no Facebook, desde 2009, mas não faz uso desta rede em suas disciplinas, porém faz parte de um grupo criado por alunos¹⁵⁵, em que divulga suas atividades profissionais. Tem também um perfil no LinkedIn, em que mantém “alguma interação, mas limitada! Mais com estudantes formados e em atividade de trabalho...”, conforme

¹⁵³ Tradução livre para “l'attenzione dell'educatore deve essere rivolta alle pratiche diffuse di condivisione e collaborazione connesse al coinvolgimento degli utenti nell'ecosistema mediale digitale e interconnesso”.

¹⁵⁴ Tradução livre para “il nuovo ecosistema mediale costringe a ripensare non solo i metodi ma anche le stesse filosofie dell'insegnamento che ancora danno forma all'educazione. Nel contemporaneo ambiente mediale fatto de informazione illimitata e istantanea, ...gli educatori non sempre comprendono che per lo studente è sempre meno importante memorizzare o richiamare informazione: oggi è sempre più importante l'essere capace di trovare, ordinare, analizzare, condividere, discutere, criticare e creare informazione”.

¹⁵⁵ Estes alunos são chamados, pelo docente, de “grupo de colaboradores”.

enunciado pelo próprio docente, o qual considera que o WhatsApp não pode ser utilizado didaticamente quando diz que não crê em sua utilidade, e acrescenta: “Talvez, para trabalhar com grupos constituídos, mas individualmente como se pode fazer? É impossível!”. Já outros professores dão exemplos de uso não só como uma ferramenta importante para a comunicação rápida com seus alunos, mas também de uso didático. Veremos alguns exemplos, a seguir.

Ao ser questionado sobre se seria possível utilizar o WhatsApp didaticamente, o sujeito O43 responde: “Por que não? Interações. Meus alunos, por exemplo, me consultam. Com esse meu aluno, a quem eu dou aula no Skype, interagimos em inglês, então, ele está aprendendo a interagir, é um aprendizado genuíno, é uma necessidade genuína que é como eu faço para interagir via WhatsApp”. Podemos notar que, além de utilizar o WhatsApp, criando grupos com as turmas de alunos, este docente faz uso do Skype, mas o mais importante a observar, neste momento, é quando diz que os alunos o consultam, fazendo referência às diversas formas de interação que mantém com os alunos que o consultam sobre assuntos acadêmicos. O sujeito O43 é docente brasileiro e tem perfil no Facebook, desde 2001, e mantém-se sempre *logado*¹⁵⁶, acessando as redes (incluindo Twitter, LinkedIn, Instagram, ...) “praticamente, só com o celular. Dificilmente no computador”. Aceita alunos como Amigos, no Facebook e, além de se comunicar com eles, por meio do WhatsApp, comunica-se utilizando o Messenger, do Facebook. Durante a entrevista, O43 deixou clara sua posição dialógica em relação aos alunos, em que “por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas” (BAKHTIN, 2015, p. 401), sendo, assim, muitas vezes, um “contato dialógico”.

O sujeito M67¹⁵⁷ diz que tem um grupo com alunos que “serve para dar informações principalmente de logística. Quando temos excursões ou aulas ao ar livre, por exemplo. Assim aviso todo mundo e sabemos quem leu o aviso”, diz, referindo-se a um dos recursos oferecidos pelo aplicativo, que é o de mostrar quem recebeu a mensagem e quem já conseguiu lê-la. O sujeito M45¹⁵⁸ também faz uso deste aplicativo com seus alunos, “onde trocamos materiais, fotos, informações, documentos” pertinentes aos assuntos discutidos em aula. M45 é docente

¹⁵⁶ Termo usado para designar que a pessoa nunca desativa, isto é, nunca faz *logoff* da rede, estando sempre online.

¹⁵⁷ Docente italiano, da área de exatas. Tem perfil no Facebook, desde 2008, aceitando somente ex-alunos como Amigos. Criou páginas e grupos nesta rede, para possibilitar aos estudantes um espaço de discussão extraclasse, em que são postados assuntos relacionados a cada disciplina.

¹⁵⁸ Também docente italiano, que tem perfil no Facebook, desde 2012, e aceita estudantes como Amigos. Considera que o Facebook é um espaço que possibilita dialogar com os alunos, amigos, familiares. Ao ser questionado sobre o porquê de não ter criado grupos para discussões com seus alunos, o docente

italiano, que tem perfil no Facebook, desde 2012, aceitando estudantes como Amigos. Em seu enunciado deixa claro que considera o Facebook um espaço que possibilita dialogar com alunos, amigos, familiares; porém, ao ser questionado sobre o porquê de não ter criado grupos para discussões com seus alunos, o docente diz: “eu não sou desta época. Eu não sou desta geração...me aplico quanto a isso, mas a minha idade (67) não tem esta genialidade”.

O sujeito A131¹⁵⁹ utiliza o aplicativo para se comunicar com os alunos, uma vez que tem uma disciplina que é dada *em campo*, e diz ele: “nós temos de ir até os territórios, então é a informação de hoje vamos, hoje não vamos, onde nos encontramos, porque os territórios são, em geral, regiões mais vulneráveis e, às vezes, não podemos ir por causa de problemas de violência. Então, até o pessoal do território nos avisa através de WhatsApp”; além disso, é usado para troca de relatórios referentes às visitas, ou dados implicando o preenchimento dos relatórios, informações aos alunos sobre as tarefas. Também o sujeito A174¹⁶⁰ justifica o uso, uma vez que é possível trocar “áudios, vídeos, imagens, como se fosse um caderno eletrônico, multimídia”, fazendo uso inclusive para questões gerenciais em seu trabalho e com seus orientandos.

Analisando os enunciados dos professores, pode-se inferir que o uso que os professores brasileiros e italianos fazem do WhatsApp é muito similar, quando este uso está implicado em seu fazer docente. Alguns professores colocaram como um entrave o tempo que teriam de dedicar respondendo às mensagens e que poderiam se tornar muito invasivos. Porém, a maioria vê que o uso deste aplicativo, assim como outros similares, está se alastrando cada vez mais; portanto, fica difícil não se inserir neste meio tecnológico. Quanto a isso, acrescenta o sujeito A149, falando desta inevitabilidade: “os alunos tentam me acionar por ali, a gente não tem mais como escapar”.

Para a análise de enunciado relativa ao descritor *Interatuar com o Aluno*, selecionamos alguns enunciados que foram codificados no NVivo para este descritor. A ordem da seleção foi a sequencial, procurando por enunciados que abranjam um número considerável de situações que permitam ter uma ideia das diversas peculiaridades

¹⁵⁹ Docente brasileiro, da área das Ciências Biológicas, tem perfil no Facebook, desde 2013. Aceita alunos como Amigos, porém não criou grupos para subsidiar suas disciplinas. Faz parte de outros grupos não acadêmicos, sendo bastante ativo.

¹⁶⁰ Docente brasileiro, da área das Ciências da Saúde. Tem perfil no Facebook, desde 2009. Aceita alunos como Amigos.

apresentadas e desveladas pelos sujeitos da pesquisa. Seria praticamente impossível, em uma tese, apresentar toda a produção de dados, ricos enunciados, obtidos durante as entrevistas; por essa razão, somos levados a selecionar os enunciados codificados em cada descritor, até chegar ao *ponto de corte* que permita fazer a devida análise.

Por vezes, ao ler os enunciados transcritos, mais do que no momento da entrevista – quando se está por demais envolvido para atentar aos detalhes sutis – surgem alguns questionamentos. O que pode ser mais importante para um docente frente ao estudante? Quanto tempo seria necessário o professor oferecer ao aluno para que este pudesse se sentir parte do seu processo de aquisição da aprendizagem? Nem sempre são questionamentos fáceis de serem respondidos. Muitos nunca o são. Mas são questionamentos como estes que levaram esta pesquisadora a realizar esta pesquisa, por exemplo. Sendo assim, ainda que não seja possível obter uma resposta, os mesmos devem estar presentes. Questionamentos como os citados se fazem presentes ao ler o enunciado feito pelo sujeito A131, quando o diálogo que acontecia entre os interlocutores tratava da participação dos alunos em fóruns criados no Moodle. Como A131 dizia que a participação era baixa, a pesquisadora perguntou: “Será que, se os alunos pudessem participar de um grupo no Facebook – em que a maioria está presente – não haveria uma participação mais ativa?”. Na réplica dada por A131 surge a questão do tempo a ser disponibilizado aos alunos, como podemos ver neste enunciado:

“É, pode ser. Meu pequeno receio disso é que já chega a um ponto em que, se já estou olhando o Facebook várias vezes por dia, fico 10 minutos; se ainda criam um grupo, ficam me perguntando online, coisa e tal, eu não saio mais do Facebook” (A131).

A pesquisadora, com uma escuta diferenciada respeitando a voz do outro, tenta entender se a questão era realmente o tempo ou se o sujeito A131 estava preocupado com os alunos presentes nas redes sociais, uma vez que, antes deste diálogo havia surgido questionamentos, sobre a possibilidade de os alunos se dispersarem, ao acessarem ambientes de redes sociais virtuais. Assim, neste jogo polifônico solidário e respeitoso, surge uma nova pergunta: “O temor seria devido ao tempo ou devido à dispersão dos alunos?”.

“Eu acho que pelo tempo, e a gente tem de fazer outras coisas também, e aí fica aquela – é uma palavra meio forte, mas – fica aquela invasão toda hora. Tu estás fazendo uma coisa, chega mensagem e aí, se é um grupo que me propus a conversar, eu tenho de parar o que estou fazendo para conversar?” (A131).

Neste caso, não é a fala isolada do sujeito de pesquisa que é relevante, mas o contexto em que foi realizada, a relação dialógica que se estabeleceu entre os interlocutores e a produção de sentidos que deste encontro emergiu. Para Bakhtin (2014) a verdade, a

produção de sentidos, não está nos enunciantes, mas na enunciação, no processo coletivo em que os enunciados são produzidos. Apesar de parecer que A131 esteja preocupado com o tempo que lhe será *roubado* caso venha criar grupos, por exemplo, percebe-se que há uma preocupação quanto à atenção a dispensar ao aluno. A131 entende que, ao criar o grupo está assumindo um compromisso tácito de atendê-los quando os alunos solicitarem. Este sujeito se sente comprometido com o aluno, mas vive uma dicotomia de sentimentos, pois “quero atender ao aluno, mas não quero que me invadam”. Este temor o mantém longe de experimentar novas possibilidades pedagógicas e tecnológicas disponíveis, porém, ignoradas e/ou desconhecidas.

O sujeito A149 e a pesquisadora mantiveram um encontro dialógico muito produtivo do ponto de vista de novidades no uso das mídias, ao compartilharem experiências pessoais com este uso em seu fazer docente. A149 é docente brasileiro, da área Linguística, Letras e Artes. Possui perfil no Facebook, desde 2010. Ao proferir que entre entrevistadora e A149 existiu um *encontro dialógico*, significa que várias vezes o roteiro da entrevista foi deixado de lado para dar seguimento ao que o docente enunciava, mesmo mantendo o fio condutor da entrevista. Os enunciados harmonizavam-se com a linha mestra da entrevista e aguçavam a curiosidade da entrevistadora, fomentando novas perguntas.

Para se comunicar com os alunos A149 pouco usa o e-mail e não utiliza o ambiente da universidade. Faz uso do Facebook e seus recursos. Para as suas disciplinas, cria grupos que ficam *ad aeternum*. Todos os anos, novos alunos vão sendo adicionados. Surgiram questões sobre como administra estes grupos, se ocorre a participação dos alunos e, ainda, como fica a situação dos alunos que não têm perfil no Facebook, SNS em que são criados os grupos. Assim, o outro – o sujeito A149 ou o pesquisador – neste movimento alteritário e dialógico, deixa de ser apenas o interlocutor e assume o processo da enunciação.

“Vou dar um exemplo da História da [omitido], que é uma turma muito grande que tenho todos os anos. É uma disciplina só para tratar do geral da História da [...], desde a pré-história até hoje, quando surgiu a criatividade humana, quando os primeiros homens começaram a desenhar. Tenho oferecido esta disciplina desde 2010 e as informações estão variando muito, a cada ano tem uma novidade. Quando a gente começou, eu mostrava para os alunos, ...a gente trabalhava textos que diziam que as primeiras pinturas foram feitas há 30 mil e poucos a.C. Agora, já compartilho com eles artigos da Nature dizendo que há 100 mil anos a.C. já foi encontrado tinta, quer dizer que já havia a intenção de pintar. Então, cada tema que a gente vê em aula, naquela semana vou publicando matérias relacionadas àquele tema, vídeos... os alunos também sabem e vão compartilhando – mesmo os alunos que já passaram pela disciplina seguem participando,

curtindo, compartilhando, comentando. Há uma participação muito grande. [...]muito engraçado porque é como se a disciplina nunca acabasse” (A149).

E sobre a participação dos alunos em Facebook, A149 enuncia:

“É que o Facebook não vale nota. A maioria dos alunos do curso de [omitido] está no Facebook, maioria avassaladora: numa turma de 30, tu vais encontrar um que não está. Esse um não vai acompanhar por ali, mas ele vai à aula, os textos que ele precisa estão no Moodle, os recados que ele precisa receber estão no ambiente da universidade #pb_BRA, ele tem acesso a boa parte [do conteúdo que é postado no Facebook]” (A149).

Os estudantes do sujeito A149 acabam por construir uma relação igualitária e colaborativa com o docente, em que prevalece o sentido das trocas, da participação e do dialogar, uma vez que “quando a pessoa do outro se torna um objeto independente, isto é, permanente e autônomo, as relações entre eu e os outros não são mais simples relações da própria atividade com um objeto exterior: eles começam a se tornar relações verdadeiras de troca entre o eu e o outro” (PIAGET, 2014, p. 94).

Após analisar estes enunciados, pode-se dizer que a grande maioria dos professores percebe que as mídias sociais possibilitam a interação entre os alunos e entre os alunos e professores. Alguns, inclusive, mencionaram que isso os aproxima dos alunos. Interagir e atuar; interagir e se aproximar dos alunos. Ficou notório como os professores consideram importante a interação com os alunos, interação esta que, além de auxiliar na aquisição da aprendizagem, possibilita que o aluno se sinta motivado a permanecer e participar mais das aulas (FAVERO, 2006). Ainda, conforme Favero (2006), esse é um dos fatores que pode diminuir a evasão existente nos cursos.

Descritor de conteúdo “SER DOCENTE”

“Os meios de comunicação de massa apresentam a cada dia facetas de uma realidade dinâmica, viva e contemporânea”, diz Paulo Freire em seu livro *Educar com a mídia* (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 200). Que interferências exercem estas mídias sociais nos professores atualmente? Durante as entrevistas foi possível perceber que existem professores que ainda não se aperceberam, ou preferem não acreditar, que o uso da tecnologia em seu fazer docente apresenta-se como um processo que, a cada dia, exige uma maior apropriação. Todos consideram que os alunos estão encharcados de redes sociais por todos os lados, mesmo os que percebem este fato como negativo no processo de aprendizagem.

Para Pireddu (2014, p. 155), estes ambientes de interação em confronto à “tradicional cultura da aprendizagem tipográfica” podem ser a razão do medo e da sensação de desorientação que muitos professores sentem “frente ao desafio imposto pelos novos ambientes de interação”. E Pireddu corrobora os enunciados dos professores entrevistados quando fala que ainda existem professores acreditando que a única forma de adquirir aprendizagem seria a de estar em uma sala de aula, cadeiras enfileiradas, todos voltados para o docente ao centro da sala, pois “aprender equivale a adquirir informações, que as informações estão escassas e difíceis de serem encontradas (motivo pelo qual o aluno deve estar aí), que é necessário confiar na autoridade do professor para obter informações válidas e estas não se discutem” (PIREDDU, 2014, p. 154).

A maioria dos professores (67%) considera que nem eles, tampouco seus colegas, estão preparados para enfrentar uma sala de aula em que os recursos tecnológicos, principalmente os que concernem às mídias sociais, façam parte do seu fazer docente. E é esta maioria que acredita que os professores mais jovens sejam os mais preparados para *enfrentarem* estes alunos encharcados de informações. Não foi feito um levantamento estatístico para saber qual o percentual de professores que têm esta crença, mas seria interessante confrontar, uma vez que dentre os entrevistados muitos professores jovens se diziam despreparados para *este mundo*. Inclusive, alguns nem perfil têm nas redes sociais!

O sujeito O42 é um jovem professor de apenas 34 anos, brasileiro, doutor, tem perfil nas duas redes sociais mais conhecidas, isto é, Facebook e Twitter, mas não faz uso dos recursos oferecidos nestes ambientes, nem de outros, em seu cotidiano docente. O42 parece desmentir a crença de que os jovens são os professores que mais fariam uso das mídias sociais em seu fazer docente. É interessante observar que, em seu enunciado, o sujeito O42 diz compreender a importância do uso das mídias sociais, apesar de não as usar. Ao ser questionado quanto a utilidade das mídias sociais para o Ensino/Aprendizagem, diz ele:

“Eu reconheço que as redes podem ser importantes para isso, mas eu entendo que elas necessitam, do docente, uma apropriação – esta, pelo menos, é a minha leitura; eu não consigo uma dissociação entre pessoal e profissional tão clara. Eu acho que tem uma distinção que, na minha leitura, é necessária até para ter um certo contrato pedagógico de uma maneira um pouco mais clara. Então, o uso da rede social, eu acho, que exige muito mais habilidade para ser usada de maneira didática, para que não seja um uso eventual. [...] acho que seria uma ferramenta muito potente, mas exigiria tanta exclusividade do docente [...] porque, para mim, o uso parcial remeteria a uma outra relação que não seria exatamente didático-pedagógica – daí eu teria mais dúvidas. Mais objetivamente: as redes sociais, sim, podem ser um recurso didático, especialmente porque elas podem dar a facilidade de acesso ao aluno aos mesmos elementos que o docente também tem” (O42).

Percebe-se que O42 busca entender este uso das mídias sociais, mas, como ele mesmo enuncia, é necessário que o professor se aproprie deste novo conhecer. Ao perguntar ao sujeito O42, se “Considera que os professores estão preparados para conviver em sala de aula e para o *fazer educação*, tendo esta avalanche de alunos, cada vez mais encharcados de informações, fazendo uso frequente das mídias sociais em geral? O professor sabe coabitar com estes alunos?”, sua resposta foi:

“Sim. Acho que depende do perfil do professor com a tecnologia, menos do que com o professor genericamente falando. O professor mais resistente, talvez... é que eu lido com uma certa inevitabilidade da tecnologia, então aceito a tecnologia como algo que é inevitável. Parece que se incomodam mais com isso porque entendem que isso muda tanto a relação pedagógica, que ela perverte a relação pedagógica. Acho que a gente não tem um preparo porque a gente está falando, na verdade, muito mais de uma mudança que é muito mais cultural do que só pedagógica: não faz parte da minha vida, portanto, não faz parte da minha relação pedagógica também. Eu acho que alguns professores mais jovens, que usam a rede de maneira mais recorrente na sua vida pessoal, lidam com isso de uma outra maneira. Claro, eles também conseguem entender os subterfúgios de quem usa tecnologia” (O42).

Freire (1980, p. 37) salienta que “o importante é advertir que a resposta que o homem dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se confronta: a resposta muda o próprio homem, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente”. Em seu enunciado, não somente no aqui exposto, mas durante vários momentos da entrevista de 1h32min, o sujeito O42 mostrava que estava ciente da inevitabilidade da adesão à tecnologia, porém, reluta e usa de vários subterfúgios para isso, como algumas práticas adotadas em sala de aula, dentre elas a de fornecer a nota ao aluno presencialmente e individualmente, discutindo os porquês de cada questão, pois considera que fazer como muitos colegas fazem, isto é, postar as notas num AVA, é um procedimento impessoal e ele prefere a presencialidade. Mas O42 não se apercebe que pode continuar mantendo esta interação dialógica com o aluno, seja presencial, seja online, assim poderia fazer da tecnologia sua aliada.

Ele mesmo se pergunta, não somente quanto aos demais professores, mas também se referindo a si próprio: “Como é que eu faço alguém que não nasceu tecnologicamente com isso, incorporar isso?”. Há, em seu enunciado, um medo intrínseco das tecnologias, uma vez que este é um sentimento natural em relação ao que se desconhece; pois claro ficou durante o processo de enunciação de O42 que há um desconhecimento das potencialidades pedagógicas inerentes ao uso das mídias sociais na docência, e este desconhecimento, que fortalece o medo, cria bloqueios de tal maneira que este sujeito busca se apoiar – quiçá se defender – usando como exemplo um velho professor que admira, o qual falava sobre suas

aulas expositivas: “tentei várias formas até que aprendi – eu sou ortodoxo na Pedagogia. Então, eu fico lá com o microfone e dou a aula” (O42).

Talvez, essa seja a situação dos professores da área do docente A174, que, em sua entrevista, diz estar surpreso como os professores do seu curso – área das Ciências da Saúde – continuam reticentes quanto ao uso dos recursos tecnológicos existentes. Segundo ele, a razão pode estar relacionada com a forma como alguns alunos agem. Ao ser questionado sobre a comunicação que mantém com seus alunos, A174 observa o seguinte:

“Como os professores, de maneira geral, não usam, no [curso omitido], os alunos usam o Messenger, normalmente, com alguma reticência, do tipo: ‘ah, professor, desculpe fazer contato pelo Messenger, mas estou doente’ e tal... Normalmente replico, mas não estimulo a estratégia de comunicação assim, como te disse, porque não teria capacidade de responder, até porque os alunos, com alguma frequência, acham que, se eles mandaram a mensagem por alguma via, o problema deixou de ser deles e passa a ser meu. Aí preciso, via de regra, explicar: não, se tu me passas um material às 2 da manhã, eu ainda não funciono em regime de 24 horas!” (A174).

As entrevistas deixaram transparecer a preocupação da maioria dos professores sobre o quanto deverão apropriar-se das diversas formas de usos das tecnologias em seu fazer docente. Fazendo referência ao avanço das tecnologias na docência, Pireddu diz que “compreender o valor destas interações sociais – das diversas formas de social learning – serve para aprender a compreender a realidade, que é magmática e em contínua transformação”, acrescentando que “existe cada vez menos sentido falar de aprendizagem colaborativa, ou aprendizagem em grupo, porque a dimensão coletiva está sendo, progressivamente, substituída pela conectiva”. (PIREDDU, 2014, p. 15-16), faz-se mister, portanto, que os professores se apropriem destes conhecimentos e que as universidades busquem auxiliar seus docentes neste processo.

Descritor de conteúdo “CONSTRUIR COMUNIDADES”

Apregoam Piaget e Freire que um sujeito não aprende sozinho; ele aprende na interação com o outro – sujeito ou objeto de seu conhecimento. Becker (2001, p. 36) corrobora, dizendo que “o conhecimento se dá por um processo de interação radical entre sujeito e objeto, entre indivíduo e sociedade, entre organismo e meio”. Ora, se assim o é, então construir comunidades das quais façam parte pessoas com interesses em comum, em que possam aprender a agir cooperativamente na relação com o outro, e possam dialogar na

busca de um novo conhecer, fortalecendo as trocas dialógicas que ocorrem, torna-se imprescindível quando se busca uma maior aproximação com o educando e, quiçá, alcançando novas formas de ensino/aprendizagem. Partindo deste pressuposto, e sendo o ciberespaço uma ferramenta que possibilita o surgimento de comunidades (LÉVY, 2000), considerou-se oportuno saber o que o professor pensa a respeito das possibilidades oferecidas pelas mídias sociais na construção de comunidades. Assim surgiu a pergunta “Você considera que as social network sites (SNS) possam ser eficazes para construir uma comunidade de aprendizagem? (Lembrando de que em uma comunidade o relacionamento é horizontal). Por quê?”

No Gráfico 38 são verificáveis os percentuais que correspondem às respostas dadas pelos professores analisados¹⁶¹ para a pergunta supracitada. Como podemos ver, a maioria considera que sim, as mídias sociais podem ser eficazes para construir uma comunidade de aprendizagem. Em média, 68% concordam que o uso das mídias sociais, mais especificamente as SNS contribuem e são eficazes na construção de comunidades de aprendizagem; 12% dos professores consideram que são ineficazes, salientando que nesta média de 12% há mais professores brasileiros que italianos. Isso chama a atenção, pois existem mais professores brasileiros a utilizarem as mídias sociais no seu fazer docente. A depender das respostas obtidas pelos professores, mais perguntas surgiam, mesmo que não constassem do roteiro, porém, o contrário também é verdadeiro, uma vez que nem todas as perguntas cabiam ser feitas, e esta média de 16% comporta os que responderam que não sabiam dar uma resposta a esta pergunta, mas também os que não responderam, seja por não ter sido questionado ou por terem respondido com alguma evasiva.

Corroborando e compondo os altos percentuais positivos, temos o enunciado do sujeito M117¹⁶², ressaltando o fato de que comunidades de aprendizagem só funcionam se forem construídas utilizando-se os ambientes digitais sociais.

“Penso que não se consegue criar uma comunidade sem utilizar estes instrumentos, estas ferramentas. Para que possa existir uma verdadeira comunidade devemos compartilhar também os espaços de escrita, coisa que não se pode fazer somente numa estrutura física, presencialmente” (M117).

¹⁶¹ Ao mencionarmos “professores analisados” estaremos fazendo menção aos professores que compõe a amostra.

¹⁶² Docente italiano, da área das Ciências Humanas. Tem perfil em várias redes sociais, dentre ela o Facebook, desde 2011. Aceita alunos como Amigos e criou grupos para subsidiar suas disciplinas, porém a comunicação com os alunos deve ser somente por e-mail ou presencialmente.

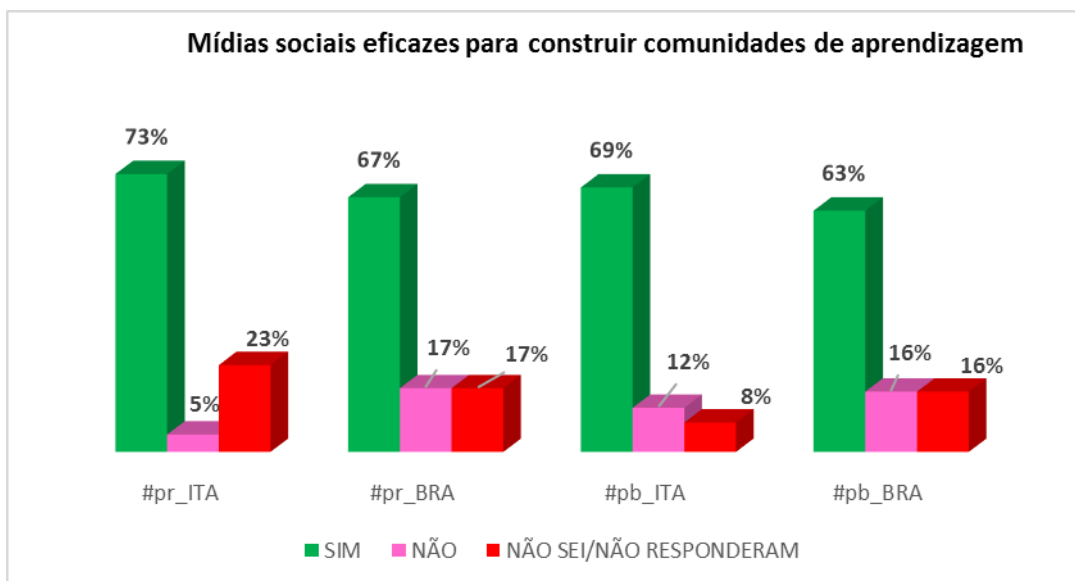


Gráfico 38: Mídias sociais vistas como eficazes para construir comunidades de aprendizagem

Do total de sujeitos analisados, uma média de 12% não acredita que as mídias sociais possam ser eficazes para construir uma comunidade de aprendizagem. Procurando entender o porquê do ceticismo, analisaremos os enunciados do sujeito R37¹⁶³, que discorda do uso das mídias sociais na educação.

O sujeito R37, justifica a sua resposta negativa, dizendo que “a modalidade de aprendizagem tem de ser pessoalmente, não pode ser substituída” e acrescenta,

“O Skype é útil porque não é um substituto do presencial e permite que se tenha uma interação/comunicação similar ao presencial (falada); ao contrário, os demais recursos são utilizados através da escrita e isso não é funcional para a didática. Na EAD pode ser assim, mas só nestes casos, porque o meio não modifica. O meio é dominante na questão de interação” (R37).

A justificativa de R37, indica que este sujeito parece desconhecer o potencial das mídias sociais. Ele se atém ao *falar* e ao *escrever*. Na visão dele, somente a aula falada, tradicional, é válida – como podemos ver a seguir, em outro enunciado. Ao falar da EAD, porém, parece que a escrita pode funcionar, como se, somente pelo fato de ser na modalidade a distância, isso fosse sinônimo de êxito. Se a aula for a distância (meio é dominante) a interação pode ser por escrito; se a aula for presencial (meio é dominante) a interação deve se dar, utilizando-se a voz. Parafraseando o Prof. Fernando Becker (2002, p. 147), “será que seria malícia demasiada reler o enunciado de R37 da seguinte maneira”: “Eu desconheço a

¹⁶³ Docente italiano, da área de Ciências Sociais Aplicadas. Possui perfil no Facebook, desde 2011. Não aceita alunos como Amigos e, tampouco, considera que os grupos criados nesta rede possam ser úteis em suas disciplinas.

potencialidade existente nas mídias sociais quando usadas na docência, assim como desconheço o significado de EAD e interação”?

Para melhor compreender esse enunciado de menos-valia quanto às potencialidades oferecidas pelas mídias sociais, procuramos analisar outros enunciados deste sujeito, além de buscarmos algumas respostas a perguntas diretas.

O senso comum nos diz que quanto mais jovem for a pessoa, mais naturalmente convive e utiliza as tecnologias. O sujeito R37 pode ser considerado jovem em seus 39 anos, porém, analisando os seus enunciados, pode-se observar que aquela máxima não parece se aplicar a ele, uma vez que, do que lhe foi perguntado, disse usar somente o Youtube – para uso pessoal, tem um perfil no Facebook, também, para uso pessoal, e o WhatsApp é útil, pois com o número de telefone pode ter contato direto com várias pessoas. Considera o Twitter de “uma estupidez atroz”, dizendo que não consegue imaginar que possa ser “útil algo que se escreva somente com 140 caracteres”. Diz não compreender como estas mídias sociais possam agregar algum valor às aulas; “nem slides eu utilizo em minhas aulas. Minhas aulas são tradicionais”, sintetiza R37.

Um dos sentimentos observados em relação ao uso das mídias sociais no cotidiano docente, por parte dos sujeitos que não as utilizam, foi o de insegurança, *medo* por ignorar como usá-las com seus alunos e, até mesmo, de serem sobrepujados por eles. Alguns até admitiram esse sentimento, mas a maioria utiliza de subterfúgios, apenas deixando transparecer essa insegurança. Para Freire (2000, p. 45), “o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem”.

Acredita-se que este possa ser o caso do sujeito R37, uma vez que faz uso de algumas mídias sociais na vida pessoal. Com uma percepção mais objetiva, o Prof. Mario Pireddu, em seu livro *Social learning: as formas comunicativas da aprendizagem*, observa que

frente a mudanças desta magnitude, surge, muitas vezes, uma reação caracterizada pelo fechamento e medo: muitos acadêmicos, professores, jornalistas e intelectuais descrevem um mundo em ruínas, no qual desaparecem os valores e se assiste a uma dissolução do saber. No entanto, trata-se de uma reação que na história dos meios de comunicação, e mais em geral das mudanças culturais, são cíclicas e constantes: se tem medo daquilo que não se conhece ou não se compreende, em particular quando se trata de jovens (PIREDDU, 2014, p. 15).

Isso pode ser confirmado pelo enunciado do sujeito A174 que diz:

“É um misto de surpresa... boa parte dos professores da escola de onde eu venho, onde trabalho, acha que, verdadeiramente, o Facebook não é uma ferramenta adequada para comunicação com os alunos e, ou não sabe usar, ou não gosta de usar, ou nunca quis aprender a usar. E quando menciono que é possível usar estratégias educacionais, como grupos, como... enfim, diferentes recursos, a resposta é um pouco de espanto, incredulidade, do tipo: ‘só tu para teres paciência para interagir com eles nesses termos’. Então, existe um abismo geracional entre os alunos e os professores e, obviamente, isso se aplica para o uso ou não uso dessas ferramentas de redes sociais. Então, boa parte dos meus colegas não só não vê como útil esse tipo de ferramenta, como também não concorda que se utilize” (A174).

Analisemos, agora, alguns enunciados de mais-valia do quanto as mídias sociais podem ser eficazes na construção de comunidades de aprendizagem.

A entrevista com o sujeito R3¹⁶⁴ aconteceu em um domingo de manhã, logo cedo, pois o tempo lhe era escasso, inclusive nesse dia. Respondeu a todas as perguntas, mas na última em que era solicitado se queria acrescentar algo à entrevista, negou, pois tinha outro compromisso; o que significa dizer que ele discorreu pouco, limitando-se a responder às perguntas que lhe eram feitas. Utiliza poucos recursos digitais em sala de aula, como o Wiki e o YouTube. Porém, ao ser questionado sobre as comunidades de aprendizagem, fez um breve silêncio, retornando com o áudio, logo em seguida. Diz Freire que é fundamental existir *silêncios* em momentos dialógicos.

“A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação”. (FREIRE, 2007, p.117)

“Sim, podem. Porque é um espaço em que qualquer um, a qualquer momento e a qualquer distância pode entrar em contato com os conteúdos, os quais pode compartilhar ou postar/compartilhar o que encontrou fora de lá. Cada um pode postar as coisas que encontra de interessante. Não só eu como professor ficaria postando, mas os próprios alunos também poderiam postar – não só ficar lendo ou fazer download daquilo que eu posto. Pode-se também postar algum trabalho/tema para fazer em casa e receber isso no próprio grupo do Facebook. Seria um grupo ‘coletivo’ e seria muito eficaz” (R3).

Um enunciado que foi refletido e que mostra que o sujeito R3 é um professor consciente das vantagens que poderia ter se utilizasse as mídias sociais com seus alunos. Porém, deixa entrever que a relação não seria tão horizontal, mesmo que deixasse os alunos com possibilidade similares as suas dentro do grupo. Ao dizer que “pode-se também postar algum trabalho/tema para fazer em casa”, deixa claro que seria mais um grupo para subsidiar

¹⁶⁴ Docente italiano, da área de Ciências Sociais Aplicadas. Tem perfil no Facebook, desde 2011.

as suas disciplinas, estando distante de uma comunidade. O que não significa dizer que não poderia ocorrer aprendizagem, uma vez que o grupo possibilitaria a interação e a cooperação entre os alunos, oportunizando, assim, a construção do conhecimento. Freire (1980, 2004) e Piaget (1971, 2014) afirmam que um sujeito não aprende sozinho, mas, sim, somente a partir do momento que aprende a agir cooperativamente, na relação com o outro, e estes podem dialogar na busca de um novo conhecer, fortalecendo as trocas que ocorrem:

O sujeito O41¹⁶⁵, como que em alteridade com R3 – um sujeito brasileiro e o outro italiano – traz em seu enunciado conciso a questão do aluno se tornar mais responsável e também colaborar no que poderia ser a comunidade, com a diferença de que ela não deixa entrever se manteria a relação professor aluno, como foi o caso do sujeito R3. Montangero (1998, p.122) corrobora o dito por Freire e Piaget e acrescenta que a “cooperação, fundada na igualdade, é uma forma ideal de relação entre indivíduos. Ela implica o respeito mútuo, o princípio de reciprocidade e a liberdade ou a autonomia de pessoas em interação”.

“Sim. Com certeza, sim, podem ser úteis para construir essa comunidade. Acho que é como comentei do Moodle: eu fiz um fórum de curiosidades, mas só eu posto; então numa mídia assim, tu consegues tirar essa ‘coisa’ do professor, dos alunos, de repente, tomarem a frente e se sentirem responsáveis por aquilo” (O41).

E, finalmente, trazemos o último sujeito para inter-dialogar com o descritor *Construir Comunidades*, que, com seu enunciado, aqui escrito, vem participar deste ato de comunicação social (AXT, 2016). Seu enunciado decorrente de um outro enunciado, aqui posto como uma réplica do diálogo entre sujeitos em situação de igualdade – professor x pesquisador/professor, refere a uma situação inesperada para o contexto, isto é, apresentar o uso de comunidades (de prática) em empresas. O sujeito A133¹⁶⁶ ressalta que, ao fazer uso deste recurso, os beneficiários do que lá é compartilhado, estão adquirindo um aprendizado que, de outra forma, seria, no mínimo, mais moroso.

“Trabalho na área de Gestão do Conhecimento e a gente tem nas empresas, por exemplo, comunidades de prática, em que há muitos especialistas técnicos. Por exemplo, um projeto que fiz no ano passado com a (empresa omitida), onde eles têm várias comunidades no setor de exploração e produção [...] e uma pessoa desenvolve uma solução e vai compartilhar com essa comunidade para que outras pessoas, em outros lugares, possam aplicar a mesma solução, ou alguém que tenha dúvidas para solucionar um problema também vai compartilhar, e se torna uma

¹⁶⁵ Docente brasileiro, da área das Ciências Humanas. Tem dois perfis, no Facebook, desde 2005, sendo um pessoal e outro acadêmico. Criou grupos para alunos de Ensino Médio. Para os alunos da universidade em que trabalha não, uma vez que não é permitido trabalharem com grupos no Facebook, em suas disciplinas.

¹⁶⁶ Docente brasileiro, da área das Engenharias. Possui perfil no Facebook, desde 2007. Não aceita alunos como Amigos no Facebook.

ferramenta de solução rápida de problemas empresariais, e o pessoal está aprendendo através da ferramenta. Acredito, sim, que seja muito útil” (A133).

Percebe-se, nesse enunciado um sentido mais completo para o descritor no qual está inserido. O sujeito A133 acredita que as SNS são muito úteis para “coisas positivas que se pode fazer como, por exemplo, eu citei aproximar famílias ou até manter rede de contatos”, até porque está criando um grupo com seus alunos a fim de subsidiar uma disciplina sua. Este docente percebe que, em comunidade, é possível fazer-se ouvir e ser ouvido; há uma troca, uma vez que “toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*” (BAKHTIN, 2014, p.117). As redes sociais têm nos mostrado que são espaços propícios para o surgimento de comunidades, grupos para discussões afim (LEVY, 2003, 2014, 2015; MARAGLIANO, 2015; MARAGLIANO, PIREDDU, 2013; PRIMO, 2013, 2015; PIREDDU, 2014, 2016; RECUERO, 2012, 2014, 2016). Bakhtin acrescenta que

toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. [...] *A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação*” (BAKHTIN, 2014, p. 117)

O uso das redes sociais para subsidiar disciplinas tem como intuito buscar uma maior aproximação com os alunos, torná-los mais participativos e propiciar diferentes oportunidades de construção de conhecimento, dentre outros (LÉVY, 2014, 2014^a, 2015; MARAGLIANO, 2015; PIREDDU, 2014); em função disso, cada vez mais vem se configurando situações em que os professores se veem impulsionados a fazerem uso das mídias sociais e de outros recursos digitais, a fim de oferecer aos alunos um espaço mais coletivo, um espaço em que é possível ocorrer interações dialógicas entre os atores, conforme pode-se perceber pelos enunciados já expostos. Como salientam Maturana e Varela (2003, p.12), “se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo”.

Descritor de conteúdo “DIVISAR O FUTURO”

Apesar de usarmos as mídias sociais há bastante tempo, ainda não conseguimos vislumbrar qual será o futuro delas inseridas no espaço educacional. Estas inquietações, apresentadas em forma de enunciado, fizeram parte dos encontros dialógicos ocorridos com vários professores. Uma vez que enunciados são acontecimentos e que demandam um outro para responder, foi perguntado aos professores como viam o futuro das SNS cada vez mais inseridas na Educação. Em sua maioria, os professores responderam que estávamos trilhando um caminho sem volta.

O sujeito O38¹⁶⁷ percebe que está havendo um movimento em relação às possibilidades oferecidas pelas mídias sociais, tanto que ele considera, de forma pragmática, que a relação entre professor e aluno poderá se tornar uma relação “meio virtual” e que sabe que será “quase que obrigado a talvez migrar para alguma coisa desse tipo”. Ao ser questionado sobre por que se sentiria obrigado, O38 respondeu:

“Digamos que tem um movimento forte nesse sentido, da sala de aula se tornar uma relação meio virtual entre professor e aluno, há essa tendência forte, isso vem acontecendo. Mas, como eu disse, os engenheiros são bastante pragmáticos. A minha filha, por exemplo, faz o curso de cinema e um dos professores já se comunica com eles basicamente pelo Facebook ou pelo... onde eles ficam trocando mensagens” (O38).

O sujeito A130¹⁶⁸ faz uma observação sobre os professores que não aceitam mudanças em seu fazer docente e diz:

“Essa dificuldade, às vezes, vergonha de admitir ‘olha, não sei fazer isso’, então a pessoa já nem utiliza – e como já tem 20, 30 anos lecionando de certa maneira, ela não sente a necessidade de mudar, e isso faz com que demore mais para essa mudança. Mas é uma mudança que vem e não é só na escola, é na sociedade em geral que isso está acontecendo. Essa mudança vem vindo, há pessoas mais preparadas, outras, menos; umas estão aprendendo, outras, não irão aprender, mas daqui a 20 anos, as que não aprenderam, já eram e só restarão as que aprenderam. Então, é um processo que vai se intensificando” (A130).

Docente italiano, 49 anos, pertencente à área de Ciências Exatas e da Terra, o docente M54, não é muito adepto ao uso das mídias sociais e não divulga aos alunos o perfil no Facebook, criado somente, em 2013. Ao concluir a entrevista, este docente enuncia

¹⁶⁷ Docente brasileiro, da área das Engenharias. Tem perfil no Facebook, desde 2011. Aceita alunos como Amigos, mas não se comunica com eles através das mídias sociais. Utiliza e-mail e o Moodle para este fim.

¹⁶⁸ Docente brasileiro, da área de Linguística, Letras e Artes. Tem Facebook, desde 2010. Aceita alunos como Amigos, comunicando-se com eles, através do Messenger.

através de suas palavras, uma crença nas possibilidades que podem ser oferecidas pelas mídias sociais em seu fazer docente.

“Então, creio que seria bom, seria importante para os docentes (os mais velhos) ter cursos de aprofundamento, sobretudo de cursos que possam ensinar métodos didáticos de como melhor usar as mídias sociais didaticamente. Se for algo pessoal, posso perder meu tempo aprendendo em casa, porém, se for algo que poderá servir para as aulas seria interessante que, também, as universidades se preocupassem em qualificar seus docentes, senão, para o professor, acaba sendo uma perda de tempo tentar aprender por si só” (M54).

Deve-se levar em conta que

os meios de comunicação não são simples instrumentos, mas verdadeiros ambientes de interação, e as tradicionais concepções da informação ainda são muito fortes sobre as características da informação em papel. Esta seria uma das razões para o medo [...], bem como a sensação de desorientação que muitos formadores sentem frente aos desafios de novos ambientes interativos (PIREDDU, 2014, p. 155)¹⁶⁹.

E qual será o futuro das SNS? Assim como cada enunciado é único, também ninguém cria um enunciado se não for para ser respondido (BAKHTIN, 2014). O sujeito M100 arrisca um palpite sobre o futuro de uma das maiores redes sociais, o Facebook.

“É fato que os adolescentes se inscrevem mais no Facebook, e em outros ambientes como o WhatsApp, o Messenger, mas sabemos que, daqui a alguns anos, estes também estarão obsoletos. Talvez migrem para novos ambientes. [...]”¹⁷⁰ Com certeza, o Facebook continuará por um bom tempo como sendo uma das mídias sociais mais utilizadas e mais úteis. Não vejo “a morte” do Facebook, em pouco tempo, pois não existe uma novidade, não existe uma outra social mídia que eu conheça. Claro que pode existir, mas eu não conheço. Tem de ser uma SNS que permita ser usada tanto quanto os adolescentes usam o Facebook hoje. Pode ser que criem algo mais versátil” (M100).

Ouvindo ou relendo atentamente as entrevistas de vários professores, pode-se perceber que existem crenças e desejos; existem professores que estão estagnados (como foi possível ver em alguns enunciados já apresentados), e também existem os que querem ir além, isto é, que veem a inserção das mídias sociais na educação como sendo “algo inevitável” (M56)¹⁷¹. Estas (re)visitas às entrevistas tem mostrado, conforme dito por Bakhtin (2015, p.

¹⁶⁹ Tradução livre para “i media non sono semplici strumenti ma veri e propri ambienti di interazione, e le tradizionali concezioni dell'informazione risultano ancora troppo appiattite sulle caratteristiche dell'informazione su supporto cartaceo. Sarebbe questo uno dei motivi alla base della paura [...] così come della sensazione di disorientamento che molti educatori provano davanti alle sfide poste dai nuovi ambienti di interazione”.

¹⁷⁰ Sempre que for utilizada esta simbologia [...] nos enunciados dos professores, significará que houve uma fala que não foi utilizada nesta tese, porém, se forem utilizados apenas três pontos (...), significará que o professor fez uma pausa durante a sua enunciação.

¹⁷¹ Docente italiano, pertencente à área das Ciências Exatas e da Terra, possui perfil no Facebook, desde 2008 e não aceita alunos como Amigos.

298-299), que “o enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. [...] em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilattes e latentes”. Isto posto, pode-se resumir a ideia de futuro que os docentes entrevistados deixaram transparecer em seus enunciados, com a frase do sujeito M54: “Espero que num futuro eu possa utilizar mais estes meios, quem sabe criando um perfil especial para isso e que nele possam estar também os estudantes, mas, antes, preciso aprender a fazer tudo isso”.

Descritor de conteúdo “REFLETIR SOBRE O USO DAS MÍDIAS SOCIAIS”

Dentre os descritores estabelecidos como elemento de análise está o REFLETIR SOBRE O USO DAS MÍDIAS SOCIAIS. Para exemplificar, apresentamos alguns enunciados que representam a produção dos sentidos ocorrida na leitura das entrevistas.

O processo reflexivo sobre o uso das mídias sociais na docência ocorria, geralmente, ao final da entrevista, quando o professor declarava que estava *enxergando* este uso *com outros olhos*, mas também, poderia ocorrer como resposta a alguma pergunta. Dentre as perguntas em que isso ocorreu com maior frequência estava a pergunta final, na qual o professor poderia “acrescentar mais alguma coisa à entrevista”, sempre voltada para o assunto central. Neste descritor, foi possível identificar a existência de enunciados de 46% dos professores analisados que fizeram uma reflexão sobre a sua práxis como docente frente às mídias sociais no seu contexto pedagógico. Como exemplo pode-se citar as falas dos sujeitos M54 e R31.

O docente italiano M54, apesar de não fazer uso das mídias sociais em suas disciplinas, entende como sendo importante que os professores se apropriem das mídias sociais e as usem com a finalidade de melhorar a sua didática, como podemos ver no enunciado, a seguir:

“Eu penso que todas as coisas tem uma parte positiva e outra negativa. É preciso saber administrar com inteligência. Vejo que os jovens acessam as mídias sociais, prioritariamente para interações pessoais. Talvez, agora, estão se organizando, também para fazer alguma coisa didática. Creio que os docentes devem ter a condição de fazer os alunos entenderem quais as potencialidades das redes, inclusive quanto ao uso didático. Já que as mídias sociais são de uso comum e facilmente usadas pelos alunos, é justo que os professores possam usufruir deste recurso, também para melhorar a sua didática” (M54).

Diferente de M54, o sujeito R31 conta que já fez parte de grupos criados, no Facebook, por alunos que o convidaram, pois queriam continuar o debate iniciado em aula,

dos quais faziam parte vários alunos do curso, isto é, alunos de várias turmas. Isso ocorreu duas ou três vezes e havia uma participação efetiva de alguns alunos. R31 conta também que, ao iniciar o último ano letivo, perguntou aos alunos se aceitavam que fosse criado um grupo no Facebook, permitindo que as discussões ocorridas em sala de aula pudessem ultrapassar os muros da universidade. Para sua surpresa, poucos se manifestaram positivamente, dizendo que consideravam suficiente usarem o Moodle para este fim.

Após ter passado mais de uma hora de entrevista, e depois da pergunta final, R31 declara:

“Acredito que seja desvalorizado, sobretudo pelas universidades, o uso das mídias sociais na didática. Seguidamente, outros colegas veem estas ferramentas como algo “de momento”; “demônios” que devem ser distanciados. É verdade que as SNS podem oferecer riscos potenciais, ou distração, ou até “forçar” uma simplificação dos conteúdos, mas, na realidade, são ferramentas muito importantes, que poderiam melhorar a qualidade da didática, tornando-a mais interessante e vivaz; poderia, inclusive, aproximar mais os estudantes. Se nós, professores, tentássemos utilizá-las, estando dentro e, portanto, sendo mais ativos, provavelmente conseguiríamos vencer a resistência de muitos professores. Conhecendo melhor as funcionalidades das SNS, seria possível mostrar aos alunos outras formas mais criativas voltadas para a didática” (R31).

O fato de já ter usado grupos no Facebook com seus alunos fez com que o professor demonstrasse interesse e percebesse que pode haver vantagens nesse uso, por isso dialoga com os alunos e acata a escolha que consideram melhor para eles. Mesmo que os alunos deste semestre tenham recusado, ele se mantém firme em sua busca por uma melhoria na qualidade de seu *fazer docente*. Percebe, também, que muito mais do que no aluno, a resistência está no professor. Segundo Becker (2010, p. 136), para Freire, o “quefazer educativo” possui três atributos básicos, dois dos quais são: “a) ser ativo, atividade esta realizada no diálogo, e que, por isso mesmo, será crítico; b) modificar o conteúdo programático: trocar os mitos ‘educativos’ da elite pela produção cultural do educando”. R31 não só acredita que as mídias sociais podem auxiliar no E/A, como faz uso delas para subsidiar suas disciplinas. Como exemplo de uma atividade possível usando o Twitter, explica R31, seria uma situação em que os alunos, após desenvolverem uma atividade em sala de aula, poderiam *tuitá-la*, mostrando o que estavam desenvolvendo, constituindo assim, uma relação de colaboração entre eles. Becker acrescenta que

a ação cria o elo, o ponto que permite o confronto contínuo da realidade com a reflexão, com a consciência; a ação transporta a realidade até a consciência, produzindo-a; a consciência, assim produzida, retroage sobre a ação, modificando-a; esta ação, assim modificada, transforma a realidade; a realidade transformada produz, mediante a ação, uma nova consciência... e assim, numa espiral sem fim (BECKER, 2010, p. 180).

Assim como a maioria dos professores, o sujeito R30 mostra uma preocupação quanto às informações que os jovens têm acesso diariamente. Vivemos em uma constante “circularidade retroativa” (MORIN, 2003a, p. 16). Quanto mais acesso às informações, mais conhecimento é possível adquirir; por conseguinte, mais informações podem ser obtidas e, assim, numa circularidade constante. Ainda, segundo o sociólogo e filósofo Edgar Morin (2003a, p.17), nós “produzimos a sociedade que nos produz”, sendo assim, deve-se estar atento ao uso que é feito com as informações que, como uma avalanche, constantemente *atingem* as pessoas que tem acesso às redes sociais e à Internet como um todo. É necessário se ter em mente que não é o fato de terem acesso a tanta informação que estes jovens podem estar ampliando seus conhecimentos, uma vez que “informação não é conhecimento. Conhecimento é a organização das informações” (BAKHTIN, 2015). R30, é um docente italiano, que aceita alunos como Amigos, no Facebook e é esta vivência que o leva a dizer que vê o uso das redes de forma ambígua, como podemos ver na sequência de enunciados, a seguir.

“Muito perigoso. Nós somos adultos, maduros e conseguimos conter e limitar o uso destes instrumentos tão potentes. Para os jovens pode ser perigoso, porque arriscam de ter um isolamento físico. Tem também um risco de criminalidade. Deveria ser controlado pela polícia, pois vejo muitos menores usando pesadamente a Internet. Deveria ter um conteúdo específico para os jovens menores de idade, uma vez que eles não têm condições de entender tudo que é publicado na Internet publicam de tudo, coisas inacreditáveis. Quem sabe deixam isso e vão jogar bola. Os jovens estão perdendo o contato físico com os outros jovens” (R30).

Apesar de salientar que não criaria um grupo no Facebook, como um auxílio as suas disciplinas, por considerar que “é um social que serve para manter vivas as relações de amizade mais do que ser um recurso de aprendizagem”, R30 vê que é possível haver um *bom uso* das mídias sociais

“Em compensação, vejo que tem também utilidade. Vejo meu filho, agora, que faz liceu, utiliza o WhatsApp (um fórum) e entre ele e os colegas, trocam materiais, informações, lições, os resultados das lições...então, se conseguem fazer um bom uso, é um instrumento absolutamente útil. Porém, é necessário saber administrar. Precisa saber educar quanto ao uso destes instrumentos, para que saibam usá-los de maneira apropriada” (R30).

Para Palloff e Pratt (2004), o professor deve atuar como um guia e um facilitador, e os estudantes “precisam assumir a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem”. Isso pode ser em aulas presenciais ou em aulas que utilizem recursos digitais/virtuais. A tomada de consciência pode se dar em momentos diversos. Alguns professores perceberam que o uso das mídias sociais, como subsídio as suas disciplinas, pode qualificar o seu fazer docente. Alguns, inclusive, ao findar a entrevista, manifestaram um

interesse que não existia no início da mesma. Para alguns bastará aprender a gerenciar seu tempo nas redes; para outros aprender o que fazer e como usá-las em suas disciplinas; sem jamais esquecer que é necessário observar os alunos, pois quando estes “administram o tempo eficazmente e executam suas tarefas de modo eficiente, aumenta a probabilidade de que atinjam os objetivos de aprendizagem e contribuam para a aprendizagem da comunidade de aprendizagem” (PALLOFF, PRATT, 2004, p.105).

Ao encerrarmos o subcapítulo *A escuta nas entrevozes das entrevistas: a análise dos dados*, fazemos uso das palavras de Bakhtin (2014, p. 331) para dizer que “o que predominou, em nossa análise, foi precisamente o ensaio interpretativo, a dúvida, a tentativa de buscar o movimento do pensamento – o movimento, muito mais do que as certezas”. E, ainda, que “foi perseguindo o movimento que encontramos certas constantes”; constantes essas que nos mostraram um viés do que é feito na educação brasileira e italiana quanto ao uso das mídias sociais na educação.

Foram muitas horas de entrevistas, muitas apresentando enunciados riquíssimos e de grande significado, que possibilitam compreender o docente frente ao uso das mídias sociais na Educação. Ideal, talvez, seria trazer todos estes enunciados para serem analisados, mas acreditamos que os aqui expostos oferecem respostas para a pergunta proposta neste estudo.

Acreditamos que este movimento que vem acontecendo em relação e em direção às Mídias Sociais, principalmente, em direção às Redes Sociais, é um movimento sem volta, como mencionado pela maioria dos professores. Seus enunciados transparecem a preocupação de muitos quanto ao futuro de suas aulas; quanto ao futuro das universidades, acima de tudo, quanto ao futuro da educação como um todo.

Pireddu (2013) acredita que, “não é porque a instituição é secular – como as universidades – que ela não pode mudar. Ela pode continuar existindo, mas não como era no século XIX, quando tudo era diferente. É impossível impor uma velha forma para um novo conteúdo”. Acreditamos que os números e os enunciados problematizadores e dialógicos apresentados aqui mostram existir outras possibilidades que podem ser agregadas e, assim, subsidiar o *fazer docente*, o uso pedagógico das mídias sociais. “O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*” (FREIRE, 2003, p. 78).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um desses sonhos por que lutar, sonho possível, mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa.

— Paulo Freire, 1997

Mudanças históricas, civilizacionais, necessariamente tiram o homem de seu conforto. Mudanças promovidas, também necessariamente, por homens que anteviram coisas que outros não estavam preparados para ver. “Podemos perder o espaço, o tempo jamais”, preconiza McLuhan (1971, p. 107), afinal, “eu posso perder uma batalha, mas nunca perderei um minuto”. E neste frenesi *continuum* mais mudanças acontecem e os homens se veem – quando se apercebem – engolidos nesta espiral sem fim e, numa tentativa de sobrevivência, repetem o já estabelecido, o que JÁ deu certo. Por vezes, autômatos. Não mais humanos. E o *modus operandi* se estabelece.

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2003) descreve algumas inquietações dos homens que buscam humanizar-se.

Os movimentos de rebelião, sobretudo de jovens, no mundo atual, que necessariamente revelam peculiaridade dos espaços onde se dão, manifestam, em sua profundidade, esta preocupação em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo. Em torno do que e como estão sendo. Ao questionarem a “civilização do consumo”; ao denunciarem as “burocracias” de todos os matizes; ao exigirem a transformação das universidades de que resultem, de um lado, o desaparecimento da rigidez nas relações professor-aluno; de outro, a inserção delas na realidade; ao proporem a transformação da realidade mesma para que as universidades possam renovar-se; ao rechaçarem velhas ordens e instituições estabelecidas, buscam a afirmação dos homens como sujeitos de decisão, todos estes movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época (FREIRE, 2003, p. 29).

Saindo da área de conforto, iniciamos esta caminhada com a crença de que seria possível imaginar um mundo onde as pessoas pudessem acreditar e buscar uma Educação de qualidade, no qual seria possível fazer educação de diversas formas, as quais alcançariam mais e mais pessoas. A caminhada, por vezes, apresentou vias áridas, quase desesperançosas,

mas foi possível encontrar nas palavras enunciadas pelos professores entrevistados vários caminhos; existem possibilidades diversas de fazer educação.

Ao iniciar a caminhada, buscávamos saber se os professores estão fazendo uso das mídias sociais com o propósito de oferecer novos caminhos em seu fazer educação; buscávamos respostas para a pergunta “Como (uma parte dos) professores universitários – brasileiros e italianos – se posiciona e se percebe diante do uso crescente das mídias sociais: um uso pedagógico dessas mídias pode subsidiar o seu fazer docente?”, Buscamos respostas além-mar e em casa. Trocas dialógicas foram estabelecidas. A trama enunciativa foi sendo construída com o auxílio de vários autores. Novos autores, companheiros *virtuais*, juntaram-se a esta caminhada.

O início dessa caminhada deu-se pela descoberta da situação educativa no país, o Brasil, que mostrava haver uma gama de jovens – principalmente os jovens! – que buscavam adentrar uma porta universitária, nem sempre possível. Simultaneamente, o mundo era tecido pela trama das relações construídas pelas pessoas com sua presença maciça nas SNS. Cruzam-se os olhares, Educação e Mídias Sociais. Um romance, quiçá um casamento, poderia ser vislumbrado entre as duas? Poderiam, juntas, estabelecer e possibilitar uma educação inclusiva, uma educação prazerosa, uma educação de qualidade? Poderiam as mídias sociais subsidiar o fazer docente?

Para se atingir o objetivo proposto, algumas etapas foram estabelecidas. Uma delas foi descobrir mais sobre a educação brasileira e, assim, iniciou-se a escrita desta tese. Essas descobertas foram conclusivas na escolha do problema desta pesquisa, pois revelou, por exemplo, que anualmente mais de 7 milhões de jovens brasileiros prestam o exame ENEM, enquanto mais de 7 milhões já frequentam a universidade. *Há muito jovem para pouco espaço!* Esses dados revelam que é necessário buscar alternativas educativas, a fim de oferecer um espaço em forma de educação de qualidade para tantos jovens e, por que não, também para os nem tão jovens assim. Se a Educação Formal e a Não Formal não dão conta da demanda, não seria possível buscar outras alternativas? Escolhas!

Se algo está em ebulição, algo está em movimento. A presença de pessoas nas redes pipoca. A aldeia global fervilha. Duas pontas de um iceberg à mostra: Educação e Mídias Sociais. Hora de se envolver, deixar-se levar, navegar. “Nosso tempo é um tempo de romper barreiras, apagar as velhas categorias – e de vasculhar e sondar”, diz, sabiamente, McLuhan (2009, s/p). E as redes se desvelaram e mostraram novas oportunidades, inclusive de

aprender. Aprender nas e com as redes; apreendendo seu sentido. Observar, estudar faz-se necessário. Há pouco, coisa de 20 anos ou menos, era inimaginável o papel da internet na vida das pessoas – exceto pelos visionários. O Facebook registrou 864 milhões de usuários ativos diários, sendo que 97% do tempo gasto por brasileiros é acessando esta rede. Dos que acessam, 55% o fazem utilizando dispositivos móveis. O Twitter alcançou a marca de 313 milhões de usuários. Existem, no mundo, aproximadamente 200 milhões de blogs. É muito número. São muitas as possibilidades. Estudar é preciso.

E desse estudo, uma aliança se vislumbra. As Social Networks Sites encontram a Educação. Encontram? Como se dá este encontro? A quem pedir ajuda? Escolhas. E a escolha para descobrir sobre este encontro recaiu sobre os professores brasileiros e italianos. A Itália foi o destino. Uma busca no meio do caminho.

Dessa forma, se delineou a pesquisa desta tese. Parafraseando McLuhan (1971, p.17), “tenho de usar palavras quando falo com você”. Assim iniciaram as entrevistas com os professores italianos e brasileiros; 183, no total. E os enunciados dos professores trouxeram à tona verdades que nem sempre estavam nas palavras; estavam, acima de tudo, na ação. Na produção de sentidos vigentes.

Assim, as entrevistas realizadas mostraram-nos que é da práxis dos professores pesquisados que vem a apropriação das mídias sociais em seu fazer docente. É estabelecendo relações dialógicas com os estudantes, é se permitindo experimentar, insistindo, não desistindo, buscando alternativas diversas, mas sempre ao encontro do aluno. O percentual de professores que faz um uso efetivo das mídias sociais na Educação é ainda baixo, mas, se considerarmos a forma eloquente com que os professores que fazem uso se enunciam, podemos nos sentir esperançosos. Afinal, se 81% dos professores analisados dizem considerar importante o uso das SNS no Ensino/Aprendizagem, e 68% acreditam que seja possível construir comunidades nos ambientes oferecidos pelas mídias sociais, podemos acreditar que existam caminhos alternativos para uma educação, quiçá, pluridimensional!

Ao chegar ao fim desta etapa, retomamos o questionamento deixado por Delors: Como fazer dele (esse ambiente globalizado e interligado) um espaço de educação e de ação, como formar, simultaneamente, para o universal e para o singular, fazendo com que todos se beneficiem da diversidade do patrimônio cultural mundial e, ao mesmo tempo, das especificidades da sua própria história?

Diante das evidências levantadas a partir da análise dos enunciados e da análise de conteúdo realizadas com e nos dados produzidos, arriscamos indicar este caminho como uma alternativa viável: fazer um uso pedagógico das mídias sociais para subsidiar o fazer docente. Sabemos que esta é apenas uma parada momentânea para retomar o fôlego necessário e trilhar o caminho que se vislumbra esperançoso, apesar de longo; e que se multiplicam as possibilidades de aprender oferecidas pela sociedade exterior à escola, sem jamais esquecer o papel da educação, ou melhor, sem jamais esquecer o seu significado: cuidar, construir, libertar.

Como indicações de trabalhos futuros, o que se delineia é um aprofundamento desta mesma pesquisa, buscando descobrir o quanto a inserção e o uso das mídias sociais ampliou o tempo dedicado à docência por parte dos professores. Além disso, sugere-se uma pesquisa similar com os estudantes, buscando entender o quanto eles percebem que esta inserção está possibilitando que aumentem o nível de conhecimento, o quanto facilitou a aprendizagem deles.

Também cabe dizer o quão necessária se faz uma interpelação junto às empresas detentoras de todas estas mídias sociais, que nada mais são do que softwares desenvolvidos por estas empresas, os quais estão programados para detectarem o máximo de informações de seus usuários, independente do uso que estes fazem das mídias. Importante seria que houvesse uma união entre universidades e estas empresas para que fossem delineadas algumas diretrizes diferenciadas quando o uso fosse educacional. Dentre estas diretrizes, poderia estar a de não fazer uso dos dados ali postados, tanto individuais quanto acadêmicos/educacionais.

São sugestões a serem observadas, cuja necessidade foi constatada e verificada no decorrer da pesquisa, que fazem parte de um universo de possibilidades, uma vez que, o “jogo não acabou, não acaba nunca – continua em outro plano, em outro paradigma, em outro espaço-tempo”¹⁷².

"Caminante no hay camino, se hace camino al andar."

Antonio Machado

¹⁷² (SANTOS, 2011, p. 133)

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- ABED. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2011. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. Disponível em: <<http://migre.me/nYFkh>>. Acesso em: 20 set 2014.
- ABED. **Censo EAD.BR**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2013. Disponível em: <<http://migre.me/mEJeM>>. Acesso em: 12 set 2014.
- ALAVA, Séraphin. (Org). **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais?. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ARETIO, García L.. Tengo 422 amigos y estoy solo... **Contextos Universitarios mediados**, nº 14,19 (ISSN: 2340-552X), 2014.
- AXT, Margarete. **Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Interação Dialógica**: do corpo, do rosto e do olhar. *Filosofia Unisinos*, v. 7, p. 256-268, 2006.
- AXT, Margarete. Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. **Informática na Educação**: teoria & prática, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 91-104, jan/jun 2008.
- AXT, Margarete. Estudos em linguagem interação cognição/criação (LELIC): dos deslizamentos de sentido engendrando um modo de pesquisar-formar p. 16 – 43. In: AXT, Margarete; AMADOR, Fernanda S.; REMIÃO, Joelma A.A.. (Org). **Experimentações ético-estéticas em pesquisa na educação**. Porto Alegre: Panorama Crítico, 2016. Disponível em: <<http://migre.me/uls5Q>>. Acesso em: 12 set 2016.
- AXT, Margarete; AMADOR, Fernanda S.; REMIÃO, Joelma A. A.. (Org.). **Experimentações ético-estéticas em pesquisa na educação**. Porto Alegre: Panorama Crítico, 2016. Disponível em: <<http://migre.me/uls5Q>>. Acesso em: 12 jul 2016.
- AZEVEDO, Douglas; MEDINA, Antonio Luiz. **Dependência ou autonomia? Um estudo sobre o comportamento dos universitários do Rio de Janeiro no Facebook**. Foz do Iguaçu: XXXVII Congresso de Ciências da Comunicação, 2014. Disponível em: <<http://migre.me/tWrQa>>. Acesso em: 26 mai 2016.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailoch. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailoch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 278-327.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailoch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- BAKHTIN, M. M., VOLOCHÍNOV, V. N.. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 2014.
- BARABÁSI, Albert-Lászlo. **Linked (conectado): a nova ciência dos networks**. São Paulo: Leopardo, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Manoel de. **Menino do mato**. São Paulo: Leya, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

- BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BIANCAMANO, Mary da Rocha. O espaço-núcleo entre o fazer e o compreender e os movimentos de autoria e ética na aprendizagem coletiva em Ava. In AXT, Margarete; AMADOR, Fernanda S.; REMIÃO, Joelma A. A. (Org.). **Experimentações ético-estéticas em pesquisa na educação**. Porto Alegre: Panorama Crítico, 2016. Disponível em: <<http://migre.me/uls5Q>>. Acesso em: 12 jul 2016.
- BISCHOFF, Tânia Gomes; FONSECA, Tania Mara Galli; AXT, Margarete. O Chat como dispositivo do aprender como acontecimento. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 211-226, jul/dez 2015.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto, 1994.
- BOHN, V. C. R.. **Comunidades de prática na formação docente: aprendendo a usar ferramentas da WEB 2.0**. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://migre.me/tXY5N>>. Acesso em: 25 jul 2015.
- BOURDIEU, Pierre. Espaço Social e Poder Simbólico. In: **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOYD, Danah M.; ELLISON, Nicole B.. Social Network Sites: Definition, History and Scholarship. **Journal of Computer-Mediated Communication**, 2008. Disponível em: <<http://migre.me/mHFMU>>. Acesso em: 31 out 2014.
- BRAGA, Eduardo Cardoso. **A interatividade e a construção do sentido no ciberespaço**. In: O chip e o caleidoscópio. LEÃO, Lucia (Org.). São Paulo: SENAC, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007 – Coleção Primeiros Passos, 20. 49ª reimpressão da I Ed. De 1981
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. Brasília: Brasiliense, 1987.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio à terceira edição: Por que uma nova edição?. In: FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: Teoria e prática em educação popular**. Rio de Janeiro: Vozes. 2007.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <<http://migre.me/mExWw>>. Acesso em: 05 set 2014.
- BRASIL. Lei N° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez 1996. Disponível em: <<http://migre.me/nYFiL>>. Acesso em: 05 set 2014.
- CALLON, Michel. **Por uma nova abordagem da ciência, da inovação e do mercado**. O papel das redes sociotécnicas. In PARENTE, André (Org.). **Tramas da Rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**, p. 64-79. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP. 1999.

- CARDOSO, Carlos. **Notas para uma geografia do ciberespaço**. Pretextos: Jornal Eletrônico da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 1997. Disponível em: <<http://migre.me/mD2vN>>. Acesso em: 30 out 2014.
- CARSE, James. Finite and infinite games. Nova York: Ballantine Books, 1986. p. 133. In: SANTOS, Laymert Garcia dos. **Politizar as novas tecnologias**: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética. São Paulo: Ed. 34, 2011.
- CASCAIS, Fernando. **Dicionário de Jornalismo**: as palavras dos media. São Paulo: Verba, 2001.
- CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CASTELLS, Manuel. Pergunte para Manuel Castells. **Fronteiras do Pensamento**. 11 jun 2013. Disponível em: <<http://migre.me/tXZx2>>. Acesso em: 10 dez 2014.
- CASTELLS, Manuel. **Como viver juntos**. Salvador: Libreto/Fronteiras do Pensamento, 2015.
- cetic.br. **Apresentação dos principais resultados - TIC Domicílios 2015**. 13 Setembro 2016. Disponível em: <<http://migre.me/vIo5x>>. Acesso em: 18 set 2016.
- CHAN, Edwin. Twitter users and engagement disappoint, shares dive. SAN FRANCISCO: Reuters. 2014. Disponível em: <<http://migre.me/mFU9B>>. Acesso em: 01 nov 2014.
- Coleção Os pensadores - Platão**. Rio de Janeiro: Abril Cultural. 1983
- COMSCORE. **O cenário das redes sociais e métricas que realmente importam**. comScore, Inc. (NASDAQ: SCOR), 2014. Disponível em: <<http://migre.me/mHQJD>>. Acesso em: 22 set 2014.
- COOMBS, Philip H.. **A crise mundial da educação**. São Paulo: Perspectiva. 1076.
- CORNU, B. Réseau. La société de l'information: glossaire critique. In: **Commission Française pour l'UNESCO**. Paris: La Documentation Française. p. 121-123, 2005.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **Liderar é uma atitude**. Disponível em: <<http://migre.me/nYFhy>>. 2013. Acesso em: 18 out 2014.
- COSENZA, Vincenzo. World Map of Social Networks. In: VincosBlog.it. 2014. Disponível em: <<http://migre.me/nYFgj>>. Acesso em: 30 out 2014.
- CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1986.
- CUNHA, Marcus Vinícius da. A escola contra a família. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 447-468
- DELEUZE, Gilles. **O atual e o virtual**. Disponível em: <<http://migre.me/mCPLG>>. 1996. Acesso em: 30 out 2014
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. São Paulo: Editora 34. 2011.

- DELORS, Jacques. Educação um tesouro a descobrir: **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. UNESCO. 1998. Disponível em: <<http://migre.me/mEapu>>. Acesso em: 10 out 2014.
- DEUTSCH, David. **A essência da realidade**. São Paulo: Makron, 1997.
- DUARTE, Fabio; QUANDT, Carlos; SOUZA, Queila. **O tempo das redes**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- EVANS et al. Community (in) Colleges: The Relationship Between Online Network Involvement and Academic Outcomes at a Community College. **Community College Review**, [s.l.], v. 44, n. 3, p.232-254, 5 mai. 2016. SAGE Publications. Disponível em: <<http://migre.me/u35TX>>. Acesso em: 25 mai 2016.
- FACEBOOK. **Facebook reports third quarter 2016 results**. Disponível em: <<http://migre.me/nYFfa>>. Acesso em: 01 out 2016.
- FAVERO, Rute Vera Maria. **Dialogar ou evadir: Eis a questão!**: Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância. 2006, 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRGS, Porto Alegre.
- FELICE, M. D.. **As redes digitais vistas a partir de uma perspectiva reticular**, 2011. Disponível em: <<http://migre.me/o3Nn9>>. Acesso em: 10 jan 2015.
- FONTES, Malu. Manuel Castells: "a comunicação em rede está revitalizando a democracia". **Correio da Bahia**. Bahia. 11 mai 2015. Disponível em: <<http://migre.me/tXYe5>>. Acesso em: 29 jun 2015.
- FRAGOSO, S.. **Espaço, ciberespaço, hiperespaço**, Textos de Comunicação e Cultura, n. 42, UFBA, 2000, p. 105-113.
- FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **Educação a distância**: em busca de um conceito. Não publicado. 2010
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e pratica da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: CORTEZ, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo; Guimarães, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. Rio de Janeiro: Vozes. 2007.
- GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes sans solution? Sion: Institut International des droits de l'enfant. 2005. Disponível em: <<http://migre.me/uhkUs>>. Acesso em: 20 jun 2014.

- GERGEN, K.J.. **Realities and relationships**: soundings in social construction. Cambridge: Harvard University: University Press, 1994.
- GIBSON, Willian. **Neuromancer**. São Paulo: Aleph, 2003.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIRAFFA, Lúcia. **Educação apoiada por tecnologias digitais: perspectivas relacionadas à educação em larga escala**. Disponível em: <<http://migre.me/mA1bF>>. Acesso em: 18 out 2014.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999.
- GONÇALVES, Thaísa Antunes. Tendências em MOOCs (MassiveOpen Online Courses): análise a partir do Mooc-list.com. In: **Seminário diálogos em educação a distância**, 2, 2013, Rio Grande: Anais FURG, 2013, p. 243-252. Disponível em: <<http://migre.me/oCx17>>. Acesso em: 10 jan 2015.
- GONZÁLEZ, Fernando Santamaría. **Herramientas colaborativas para la enseñanza usando tecnologías web**: weblogs, wikis, redes sociales y web 2.0.. 2005. Disponível em: <<http://migre.me/oCorE>>. Acesso em: 13 dez 2014.
- GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; ALMEIDA, Maria Amélia; SILVA FILHO, José Humberto da. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior**. In: Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 31-60, mar 2014. Disponível em: <<http://migre.me/nYFdw>>. Acesso em: 23 set 2014.
- HENRY, P.; MOSCOVICI, Serge. Problèmes de l'analyse de contenu. **Langages**, [s.l.], v. 3, n. 11, p.36-60, 1968. PERSEE Program. Disponível em: <<http://migre.me/u3sfe>>. Acesso em: 10 out 2015.
- HOLMBERG, C.; LUNDBERG, M.. **Interaction: dimensions of content and context**. International Council for Distance Education – ICDE, Pennsylvania, 1997. London: Routledge, 1995.
- HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- IBGE/PNAD. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal**. 2014. Disponível em: <<http://migre.me/vIoPA>>. Acesso em: 20 out 2016.
- INEP. Disponível em: <<http://bit.ly/aISdik>>. Acesso em: 20 mai 2012.
- INEP/MEC. **Apresentação da coletiva do censo da educação superior 2013**. Disponível em: <<http://migre.me/mEuqO>>. 2014a. Acesso em: 31 out 2014.
- INEP/MEC. **Censo da educação superior 2013**. Disponível em: <<http://migre.me/uAvBh>>. 2014b. Acesso em: 31 out 2014.
- INEP/MEC. **Principais resultados - Divulgação do censo da educação superior – 2013**. Disponível em: <<http://migre.me/mEup5>>. 2014c. Acesso em: 31 out 2014.
- ISTAT. **Italia in cifre 2015**. Istituto nazionale di statistica. Roma. 2015. Disponível em: <<http://migre.me/uyhdQ>>. Acesso em: 03 jul 2016.

- ITU. Press Release: ITU releases 2016 ICT figures. Disponível em <<http://migre.me/vHHFv>>. 2016. Acesso em: 10 set 2016.
- JAEGER, Werner. **Paidéia**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- JIANG, H.; TANG, M.. Web-based learning platforms integrating social networking for design education at high schools in china. In **Computational Intelligence and Software Engineering (CiSE)**, 2010. International Conference on, pages 1 –3.
- KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- KOEPSSELL, David R. **A ontologia do ciberespaço**: a Filosofia, a lei e o futuro da propriedade intelectual. São Paulo: Madras, 2004.
- KOZINETS, Robert V.. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. São Paulo: Penso, 2014.
- LABES, Emerson Moisés. **Questionário**: do planejamento à aplicação na pesquisa. Chapecó: Grifos, 1998.
- LAGE, Maria Campos. Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. **Etd – Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v. 12, n. Esp., p.198-226, mar 2011. ISSN: 1676-2592. Disponível em: <<http://migre.me/uGXky>>. Acesso em: 25 jul 2016.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. Dos **Erros e em especial daquele de renunciar à educação**. Estilos da Clínica, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 2, n. 2, p. 27-43, 1997.
- LANE, Silvia T. M.. Linguagem, pensamento e representações sociais. In: CODO, Wanderley et al. **Psicologia Social**: o homem em movimento. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 33.
- LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- LÉVY, Pierre. **A Inteligência colectiva**: para uma antropologia do ciberespaço, Lisboa: Instituto Piaget. 1994.
- LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?**, São Paulo: Editora 34, 1996.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.
- LÉVY, Pierre. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, J. M. (Org). **Para navegar no século XXI**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- LÉVY, Pierre. **Ciberdemocracia**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- LÉVY, Pierre. **Educação 360**. Disponível em: <<http://migre.me/mA9fb>>. 2014a. Acesso em: 30 out 2014.
- LÉVY, Pierre. **Só tablets não fazem o trabalho sozinhos**. Disponível em: <<http://migre.me/mA9fb>>. 2014b. Acesso em: 30 out 2014.
- LÉVY, Pierre. Entrevista ao Extra, 2014c. Disponível em: <<http://migre.me/mI59T>>. Acesso em: 01 nov 2014.
- LÉVY, Pierre. **Internet e escola de mãos dadas**. 2013. Disponível em: <<http://migre.me/o3ROT>>. Acesso em: 10 jan 2015.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez. 2010.
- LIMA, Antonio Carlos de Souza; PALADINO, Mariana. **Caminos hacia la educación superior**. Los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile. Rio de Janeiro: Editora E-papers. 260 pp. 2014. Disponível em: <<http://migre.me/mF1a5>>. Acesso em: 23 set 2014.
- LIMA, Hermes. Anísio Teixeira. In AZEVEDO, Fernando de et al. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1960.
- LOBO NETO, Francisco José da Silveira. **Educação a distância: Regulamentação, Condições de Êxito e Perspectivas**. Palestra realizada na Faculdade da Cidade, em 06.04.98. Disponível em: <<http://bit.ly/KLd0jk>>. Acesso em: 20 out 2012.
- MACHADO, Ana Claudia. Novas formas de produção de conhecimento: utilização de ferramentas da web 2.0 como recurso pedagógico. In **Revista UDESC Virtu@I**, v. 1, n. 2, 2008. ISSN: 1984-2066. Disponível em: <<http://migre.me/oC9IU>>. Acesso em: 22 jan 2015.
- MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2010.
- MANCA, Stefania; RANIERI, Maria. I Social Media vanno all'università? Un'indagine sulle pratiche didattiche degli accademici italiani. In: **Journal of educational, cultural and psychological studies**. Milano, p. 305-339. out 2014. Disponível em: <<http://migre.me/tX4oR>>. Acesso em: 23 out 2015.
- MANCA, S.; RANIERI, M.. Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment. In: **Journal of computer assisted learning**, [s.l.], v. 29, n. 6, p.487-504, 5 mar.2013. Wiley-Blackwell. Disponível em: <<http://migre.me/u3aAV>>. Acesso em: 20 mai 2016.
- MANCA, Stefania; RANIERI, Maria. Implications of social network sites for teaching and learning. Where we are and where we want to go. **Educ inf technol**, [s.l.], p.1-18, 19 ago 2015. Springer Science + Business Media. Disponível em: <<http://migre.me/u3edz>>. Acesso em: 20 mai 2016.
- MARAGLIANO, Roberto. **Vuoi mettere?!** Cose che l'insegnamento in presenza non può fare. Roma: Quaderno di comunicazione, n.8. 2008.
- MARAGLIANO, Roberto. Noi baby boomer... irrimediabilmente analfabeti digitali?. In: **Revista dell'istruzione**. maio/2014. Em entrevista a Giancarlo Cerini. Disponível em: <<http://migre.me/oCzv2>>. Acesso em: 14 fev 2015.
- MARAGLIANO, Roberto; PIREDDU, Mario. **História e pedagogia nos media**. São Paulo: Annablume. 2013.
- MARCON, M.; MOINET, N. **La Stratégie-Réseau**. Paris: Éditions Zéro Heure, 2000.
- MARTELETO, R. M.. **Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação**. Ciência da Informação (Impresso), Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, 2001.
- MARTELETO, R. M.. Redes sociais, mediação e apropriação de informações: situando campos, objetos e conceitos na pesquisa em Ciência da Informação. **Tendências da pesquisa brasileira em Ciência da Informação**, Brasília, v. 3, n. 1, p.27-46, dez 2010. Disponível em: <<http://migre.me/tTRuX>>. Acesso em: 21 mai 2015.

- MARTINS, Carolina Zavadzki. **Evasão no curso de graduação em administração na modalidade a distância**: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Oeste Paulista - Unoeste: Presidente Prudente. São Paulo, 2013.
- MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas. 2009.
- MATURANA, Humberto R.. **As bases biológicas do aprendizado**. Belo Horizonte: Dois Pontos, v. 2, n. 16, 1993.
- MATURANA, Humberto R.. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG. 2001.
- MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J.. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2003.
- McLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix. 1969.
- McLUHAN, Marshall; FIORE, Quentin. **Guerra e paz na aldeia global**. Rio de Janeiro: Record. 1971.
- McLUHAN, Marshall; FIORE, Quentin; ARGEL, Jerome. **O meio é a mensagem: um inventário de efeitos**. Rio de Janeiro: Imã. 2011.
- MEC. **Referenciais de qualidade de cursos a distância**. Disponível em: <<http://bit.ly/KLcem8>>. Acesso em 20 mai 2012.
- MEC. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: <<http://migre.me/nYF9S>>. Acesso em: 31 out 2014.
- MEZRICH, Bem. **Bilionários por acaso**: a criação do Facebook. Rio de Janeiro: Intrínseca. 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 407 p.
- MIRANDA, Nivia Maria Ladeira. Um ensaio sobre a evasão em curso de licenciatura em matemática a distância. In: **SIED 2014**. Disponível em: <<http://migre.me/mF0T6>>. Acesso em: 23 set 2014.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca. Disponível em: <<http://www.istruzione.it/>>. Acesso em: 20 nov 2015.
- MONTANGERO, Jacques, MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- MONTEIRO, Silvana Drumond. O Ciberespaço: o termo, a definição e o conceito. In: **Revista de Ciência da Informação** - v.8. n.3. Jun 07.
- MONTENEGRO, Maria Thereza T.. **A educação moral como parte da formação para o cuidado na educação infantil**. São Paulo, 2001. 177 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MONTES, Marta Teixeira do Amaral. **Aprendizagem colaborativa e docência online**. Curitiba: Appris, 2016.
- MORAN, M.; SEAMAN, J.; TINTI-KANE, H.. **Teaching, learning, and sharing**: How today's higher education faculty use Social Media. Pearson Learning Solutions and

- Babson Survey Research Group. 2011. Disponível em: <<http://migre.me/u3w0g>>. Acesso em: 06 mai 2015.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- MORIN, Edgar (Org.). **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (Org.). **Para navegar no século XXI**. Porto Alegre: Sulina, 2003a. p. 13-36.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003b.
- MORRISON, Debbie. **The ultimate student guide to xMOOCS and cMOOCS**. 2013. Disponível em: <<http://migre.me/oCvt2>>. Acesso em: 12. set 2014.
- MUSSO, Pierre. **A filosofia da rede**. In PARENTE, André (Org.). **Tramas da Rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**, p. 17-38. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- MUSSOI, E. M.; FLORES, M. L. P.; BEHAR, P. A.. **Comunidades virtuais – um novo espaço de aprendizagem**. 2007. Disponível em <<http://migre.me/uOoaj>>. Acesso em: 20 ago 2016.
- MUTTI, Regina Maria Varini; AXT, Margarete. Para uma posição enunciativa no discurso pedagógico mediado por ambientes virtuais de aprendizagem. **Interface (botucatu)**, Botucatu, v. 12, n. 25, p.347-361, jun 2008. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://migre.me/u4VPM>>. Acesso em: 20 mai 2016.
- NETTO, Carla; GUIDOTTI, Viviane; SANTOS, Pricila Kohls. A evasão na EAD: investigando causas, propondo estratégias. In: **II CLABES**. 2012. Disponível em <<http://migre.me/mEZ9B>>. Acesso em: 15 set 2014.
- NKHOMA, M. et al. Facebook as a tool for learning purposes: Analysis of the determinants leading to improved students' learning. **Active learning in higher education**, [s.l.], v. 16, n. 2, p.87-101, 6 abr 2015. SAGE Publications. Disponível em: <<http://migre.me/u39wc>>. Acesso em: 04 abr 2016.
- OXFORD. **Oxford English Dictionary**. 2014. Disponível em: <<http://migre.me/nYHGn>>. Acesso em: 02 nov 2014.
- PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.
- PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PARENTE, André (Org.). **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- PHILLIPS, Linda Fogg; BAIRD, Derek; FOGG, BJ. **Facebook para educadores**. 2011. Disponível em: <<http://migre.me/o3NeA>>. Acesso em: 10 jan 2015.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.
- PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- PIAGET, Jean. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.
- PIAGET, Jean. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

- PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: WAK, 2014.
- PIREDDU, Mario. Hacking education. A formação entre a abertura e a tecnologia. **Espaço Pedagógico**, v. 20, n. 2, p. 246-260, Passo Fundo, jul/dez 2013. Disponível em: <<http://migre.me/uXD5B>>. Acesso em: 22 dez 2014.
- PIREDDU, Mario. **Social learning**: le forme communicative dell'apprendimento. Milano: Guerini Scientifica, 2014.
- PIREDDU, Mario. Redes e conhecimento: as dimensões do social learning. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, p. 41-50, jul/dez 2015. Disponível em: <<http://migre.me/ul981>>. Acesso em: 12 mai 2016.
- PISANI, Francis; PIOTET, Dominique. **Como a web transforma o mundo**: a alquimia das multidões. São Paulo: Senac, 2010.
- POSTMAN, Neil. **Divertirse da morire. Il discorso pubblico nell'era dello spettacolo**. Venezia: Marsilio, 2002.
- PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**, 2008-2013. Disponível em <<http://migre.me/nYF60>>. Acesso em: 05 jan 2015.
- PRIM, Alexandre Luis; FÁVERO, Jéferson Deleon. **Motivos da evasão escolar nos cursos de ensino superior de uma faculdade na cidade de Blumenau**. In: E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial, Florianópolis, n. Especial Educação, p. 53-72, 2013/2
- PRIMO, Alex. Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo. **Revista da Famecos**, n. 12, p. 81-92, jun. 2000.
- PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre. Sulina, Coleção: Cibercultura. 2007.
- PRIMO, Alex (Org). **Interações em rede**. Porto Alegre. Sulina, 2013.
- PRIMO, Alex. O que há de social nas mídias sociais?: Reflexões a partir da teoria ator-rede. **Contemporânea: Revista de Comunicação e Cultura**, Bahia, v. 10, n. 3, p.618-641, set. 2012. Disponível em: <<http://migre.me/tYxK1>>. Acesso em: 20 abr 2015.
- PUNCH, Keith. **Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches**. London: SAGE Publications, 1998.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Oraís: do "Indizível" ao "Dizível". In: **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Edições Vértice, 1988
- QUÉAU, Philippe. Cibercultura e info-ética. In: MORIN, Edgar (Org.). **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 460-480
- RANIERI, Maria; MANCA, Stefania; FINI, Antonio. Why (and how) do teachers engage in social networks? An exploratory study of professional use of Facebook and its implications for lifelong learning. **Br J Educ Technol**, [s.l.], v. 43, n. 5, p.754-769, 24 ago. 2012. Wiley-Blackwell. Disponível em <<http://migre.me/u3azU>>. Acesso em 20 mai 2016.
- RECUERO, Raquel da Cunha. **Comunidades em redes sociais na Internet**: Proposta de Tipologia Baseada no Fotolog.com. 2006. 334p. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- RECUERO, Raquel. **Redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009

- RECUERO, Raquel. **A conversação em rede**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- RECUERO, Raquel da Cunha. **Comunidades virtuais no IRC: o caso do #Pelotas**. Um estudo sobre a comunicação mediada por computador e a estruturação de comunidades virtuais. 2002. Disponível em: <<http://migre.me/mA1vM>>. Acesso em: 20 out 2014.
- RECUERO, Raquel. **Reflexões sobre redes sociais, tecnologia e educação**. Pelotas, UCPel: 2013. Disponível em: <<http://migre.me/tWxD>>. Acesso em: 26 mai 2016.
- RIES, Bruno Edgar; RODRIGUES, Elaine Waimber (Org). **Psicologia e educação: fundamentos e reflexões**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- RIVERA, R. C.. Instruction over online social networks: Where does the platform lead? In **Technology for Education (T4E)**, 2010 International Conference on, pages 209 –215.
- ROBLER, M. D. et al. Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. **The Internet and higher education**, v. 13, n. 3, p. 134-140, 6// 2010. ISSN 1096-7516. Disponível em: <<http://migre.me/o3gVX>>. Acesso em: 10 jan 2015.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **O ser humano em construção através de uma rede dinâmica de significados**. Ribeirão Preto. SP: CINDEDI/USP, 1997.
- SANTAELLA, Lucia. Intersubjetividade nas redes digitais: repercussões na educação. In PRIMO, Alex (Org). **Interações em rede**. Porto Alegre. Sulina, 2013.
- SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTAELLA, Lucia; LEMOS, Renata. **Redes sociais digitais: a cognição cognitiva do Twitter**. São Paulo: Paulus, 2012.
- SANTOS, B.. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2005
- SANTOS, Laymert Garcia dos. **Politizar as novas tecnologias: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética**. São Paulo: Ed. 34, 2011.
- SANTOS, Maria E. B, M.. **Aproximações conceituais entre as teorias de Jean Piaget e Paulo Freire: senhores de seu tempo**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2012. Disponível em <<http://migre.me/uOi5I>>. Acesso em: 25 ago 2016.
- SELLI, Maribel Susane. Uma experimentação pelos caminhos do Civitas na formação inicial de professores. In: AXT, Margarete; AMADOR, Fernanda S.; REMIÃO, Joelma A.A.. (Org). **Experimentações ético-estéticas em pesquisa na educação**. p. 156-169.2016.
- SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.
- SHIRKY, Clay. **Lá vem todo mundo: o poder de organizar sem organizações**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- SILVA, José Augusto Rodrigues. **Engajamento na rede**. Disponível em: <<http://migre.me/mA1z3>>. 2013. Acesso em: 18 out 2014.
- SILVA, Marco. **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Loyola, 2012.
- SLOCZINSKI, Helena. **Formação de professores a distância e em serviço: aprendizagem na prática**. 2003. 1 v. Dissertação (Mestrado) - UFRGS, Porto Alegre, 2003.

- STAKE, Robert E.. **The art of case study research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995.
- STAKE, R. E.. **The case study method in social inquiry**. Educational Researcher, [s.l.], v. 7, n. 2, p.5-8, 1 fev. 1978. American Educational Research Association (AERA). Disponível em: <<http://migre.me/u3qxx>>. Acesso em: 01 mai 2015.
- TRILLA, J. **La educación informal**. Barcelona: PPU, 1987.
- STONE, Biz. What's Happening?. Twitter. Disponível em <<http://migre.me/vzoML>>. Acesso em: 10 jun 2013.
- UNESCO. Pobreza e desigualdade no Brasil: traçando caminhos para a inclusão social. NOLETO, Marlova Jovchelovitch; WERTHEIN, Jorge. In: **Anais do Seminário internacional pobreza e desigualdade no Brasil**. Brasília, 2003.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e quadro de ação para responder às necessidades educativas fundamentais**. Jomtien, 1998. Disponível em: <<http://migre.me/mEFpO>>. Acesso em: 05 set 2014.
- UNESCO. **Global initiative for quality assurance capacity**. 2007. Disponível em: <<http://migre.me/mA1rN>>. Acesso em: 31 out 2014.
- UNESCO. Ensinar e Aprender: alcançar a qualidade para todos. In: **Relatório de monitoramento global de educação para todos de 2013/4**. 2014. Disponível em: <<http://migre.me/mEFkp>>. Acesso em 20 set 2014.
- UNESCO. **Cenário das matrículas em cursos de nível superior, até 2020, no Brasil**. 2014. Disponível em: <<http://migre.me/mEunK>> e <<http://migre.me/mEumy>>. Acesso em: 31 out 2014.
- VALLE, LÍlian do; BOHADANA, Estrella D'alva Benayon. **Interação e interatividade: por uma reantropolização da EAD online**. In Educ. Soc. vol.33 no. 121. Campinas. 2012. Disponível em: <<http://migre.me/nYF3T>>. Acesso em: 05 jan 2015.
- VAZ, Paulo. Esperança e excesso. In: PARENTE, André (Org.). **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2010.P. 189-208.
- VELHO, Gilberto, in Nunes (Org). **OBSERVANDO O FAMILIAR**. In: **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- VERÍSSIMO, E. L. R.; REZENDE, M. A.. O cuidado da criança na creche e pré-escola. In: SANTOS, L. E. da S. **Creche e pré-escola: uma abordagem de saúde**. São Paulo: Artes Médicas, 2004.
- VERSIGNASSI, Alexandre. **Seis graus de separação – ou como Kevin Bacon está matando os líderes messiânicos**. 2013. Disponível em: <<http://migre.me/mFvr0>>. Acesso em: 26 set 2014.
- VLIEGHE, J.; VANDERMEERSCHE, G.; SOETAERT, R.. Social media in literacy education: Exploring social reading with pre-service teachers. **New Media & Society**, [s.l.], v. 18, n. 5, p.800-816, 25 ago. 2014. SAGE Publications. Disponível em: <<http://migre.me/u39mA>>. Acesso em: 04 abr 2016.
- WATTS, Duncan J.. **Seis graus de separação: A evolução da Ciência de Redes em uma era conectada**. São Paulo: Leopardo, 2002.

- WIKIPÉDIA. **Interpretação de muitos mundos**. Disponível em: <<http://migre.me/nveC4>>. Acesso em: 14 dez 2014.
- WINKIN, Yves. **Descer ao campo**: A nova comunicação - Da teoria ao trabalho de campo. São Paulo: Papirus, 1998.
- YIN, Robert K.. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- ZALUAR, Alba. In Ruth Cardoso (Org).Teoria e prática do trabalho de campo: alguns problemas. In: **Aventura antropológica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

ANEXO 1

Os dados constantes na tabela abaixo permitem que se visualize, dentre outras coisas, a relação entre a população conectada com a população mundial.

Tabela 14: Evolução populacional: na Internet e no Mundo (com estimativa para 2016)

Ano (*até jul/2016)	Usuários de Internet no Mundo **	Crescimento de usuários Mundo	População mundial	População mundial sem acesso à Internet	Crescimento populacional	Penetração (Pop. X Internet)
2016*	3,424,971,237	8 %	7,432,663,275	4,007,692,038	1.13 %	46.1 %
2015*	3,185,996,155	8 %	7,349,472,099	4,163,475,944	1.15 %	43.4 %
2014	2,956,385,569	8 %	7,265,785,946	4,309,400,377	1.17 %	40.7 %
2013	2,728,428,107	9 %	7,181,715,139	4,453,287,032	1.19 %	38%
2012	2,494,736,248	12 %	7,097,500,453	4,602,764,205	1.2 %	35.1 %
2011	2,231,957,359	10 %	7,013,427,052	4,781,469,693	1.21 %	31.8 %
2010	2,023,202,974	14 %	6,929,725,043	4,906,522,069	1.22 %	29.2 %
2009	1,766,403,814	12 %	6,846,479,521	5,080,075,707	1.22 %	25.8 %
2008	1,575,067,520	14 %	6,763,732,879	5,188,665,359	1.23 %	23.3 %
2007	1,373,226,988	18 %	6,681,607,320	5,308,380,332	1.23 %	20.6 %
2006	1,162,916,818	12 %	6,600,220,247	5,437,303,429	1.24 %	17.6 %
2005	1,030,101,289	12 %	6,519,635,850	5,489,534,561	1.24 %	15.8 %
2004	913,327,771	16 %	6,439,842,408	5,526,514,637	1.24 %	14.2 %
2003	781,435,983	17 %	6,360,764,684	5,579,328,701	1.25 %	12.3 %
2002	665,065,014	32 %	6,282,301,767	5,617,236,753	1.26 %	10.6 %
2001	502,292,245	21 %	6,204,310,739	5,702,018,494	1.27 %	8.1 %
2000	414,794,957	47 %	6,126,622,121	5,711,827,164	1.28 %	6.8 %
1999	280.866.670	49%	6.051.478.010	-	1,27%	4,6%
1998	188.023.930	56%	5.975.303.660	-	1,30%	3,1%
1997	120.758.310	56%	5.898.688.340	-	1,33%	2,0%
1996	77.433.860	73%	5.821.016.750	-	1,38%	1,3%
1995	44.838.900	76%	5.741.822.410	-	1,43%	0,8%
1994	25.454.590	80%	5.661.086.350	-	1,47%	0,4%
1993	14.161.570	-	5.578.865.110	-	-	0,3%

** Indivíduo que pode acessar à Internet em casa, utilizando qualquer tipo de dispositivo e conexão.

Fonte: Internet Live Stats (www.InternetLiveStats.com); International Telecommunication Union (ITU), United Nations Population Division, Internet & Mobile Association of India (IAMAI), World Bank.