

MAYSA DE OLIVEIRA BRUM BUENO

**CULTURA DIGITAL E REDES SOCIAIS:
Incerteza e ousadia na formação de professores**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande, MS

Abril de 2014

MAYSA DE OLIVEIRA BRUM BUENO

**CULTURA DIGITAL E REDES SOCIAIS:
Incerteza e ousadia na formação de professores**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago Lopes.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Dra. Maria Cristina L.P. Lopes



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande, MS
Abril de 2014

Ficha catalográfica

Bueno, Maysa de Oliveira Brum

B567c Cultura digital e redes sociais : incerteza e ousadia na formação de professores / Maysa de Oliveira Brum Bueno; orientação, Maria Cristina Lima Paniago Lopes, 2014. 110 f.+ anexos

Tese (doutorado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

1. Professores – Formação 2. Comunicações digitais 3. Tecnologia da informação
4. Internet – Aspectos sociais I. Lopes, Maria Cristina Lima Paniago II. Título

CDD – 370.71

..

**“CULTURA DIGITAL E REDES SOCIAIS: INCERTEZA E
OUSADIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES”**

MAYSA DE OLIVEIRA BRUM BUENO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Dra. Maria Cristina Lima Paniago Lopes – UCDB

Profª. Dra. Nuria Pons Vilardell Camas – UFPR

Profª. Dra. Kátia Morosov Alonso – UFMT

Prof. Dr. Neimar Machado de Sousa – UCDB

Profª. Dra. Marta Regina Brostolin – UCDB

Maysa
Nuria Pons Vilardell Camas
Katia Morosov Alonso
Neimar M. Sousa
Marta Regina Brostolin

Campo Grande/MS, 30 de abril de 2014.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO**

Quando as estruturas sociais e padrões de comportamento tornam-se tão rígidos que a sociedade não pode mais adaptar-se a situações cambiantes, ela é incapaz de levar avante o processo criativo de evolução cultural. Entra em colapso e, finalmente, desintegra-se.
(Fritjof Capra)

DEDICATÓRIA

Ao amor desta e de muitas vidas Iúri pelo apoio incondicional em todos os momentos, principalmente os de incertezas. Sem você nenhuma conquista valeria a pena.

Às minhas filhas Beatriz e Bárbara, pela compreensão de que o tempo roubado pela tese só fez fortalecer nossa cumplicidade.

Aos meus pais Eron e Cirlene, pelos ensinamentos intelectuais e espirituais que são os alicerces do meu caráter.

AGRADECIMENTOS

Todos sabem que um trabalho como este não se faz sozinho. Ainda que a responsabilidade pelos erros e omissões seja minha e boa parte do que está aqui escrito seja fruto das minhas reflexões e devaneios, há pessoas que colaboraram em sua elaboração de tal forma que preciso creditar um pouco do resultado.

Agradeço primeiramente a Deus pela proteção, orientação e divina luz sempre.

Ao meu marido, Iúri Bueno, que soube compreender como ninguém a fase pela qual eu estava passando, caminhando ao meu lado principalmente na divisão das responsabilidades, atenção, carinho e tarefas às nossas filhas.

Às minhas filhas, Beatriz e Bárbara, meus anjos, por suportarem minha ausência e minha necessidade de buscar meus ideais como mulher e profissional.

Aos meus pais Cirlene e Eron, pelo apoio com o cuidado com minhas filhas, por terem me ensinado a arte de pensar o trabalho acadêmico com rigor e disciplina, porém, com sensibilidade e criatividade e, principalmente, por iluminarem meu caminho, muitas vezes obscuro, com amor incondicional.

À minha querida orientadora Cristina Paniago, pelo incentivo, força, paciência, compreensão e respeito ao meu ritmo de trabalho. Pelas sábias intervenções e contribuições e pela crença absoluta na minha capacidade de realização.

Aos professores Neimar, Licínio, Ruth, Leny, Adir, Regina, Cida, Flavinês, Mariluce (*in memoriam*) e Brand (*in memoriam*) por conduzirem as aulas com tanta competência e comprometimento mas, principalmente, por me inspirarem.

Ao professor Dr. Wilder Robles, por toda a atenção e pela supervisão do meu trabalho no Canadá.

À banca pela disponibilidade e direção fundamentais em meu trabalho.

À minha amiga Bárbara, pelo apoio emocional enquanto estivemos no Canadá. Pela força e amizade que suavizaram imensamente a ausência da família e meus momentos de reclusão.

Às minhas colegas de doutorado Jassônia, Sidnéia e Sônia por dividirmos momentos de deliciosas descobertas.

Às minhas amigas de doutorado Claunice e Cláudia pela generosa amizade, risadas e trocas de mensagens no Facebook com meditações e orientações para que eu não me perdesse no caminho.

Aos meus sogros Denise e José Renato Bueno, pelo apoio financeiro.

Aos meus amigos virtuais, por me propiciarem fundamentações e reflexões essenciais para a continuidade deste trabalho.

A todos que, direta ou indiretamente, colaboraram com o meu trabalho.

E, finalmente, mas não menos importantes, aos meus amigos caninos Charlie e Lola (desaparecida), por me fazerem companhia no escritório de casa, esquentando meus pés nas noites frias que atravessaria sozinha.

Bueno, Maysa de Oliveira Brum. *Cultura digital e redes sociais: Incerteza e ousadia na formação de professores*. Campo Grande, 2014, 110 f. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta pesquisa de Doutorado, intitulada “Cultura Digital e Redes Sociais: Incerteza e Ousadia na Formação de Professores”, está inserida na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – UCDB. O crescimento exponencial da internet e as rápidas transformações tecnológicas possibilitaram o surgimento de ferramentas e plataformas de redes sociais favorecendo a interação em ambientes virtuais. As redes sociais digitais surgem como proposta de espaço de construção colaborativa, formação, relacionamentos e nós. A presença *online* de professores caracteriza esses espaços de educação que transcendem as paredes das instituições, formando espaços informais que conectam redes diversas ampliando seus limites. Esta pesquisa analisa a cultura digital estabelecida entre os professores em formação nas redes sociais digitais tendo como foco o Facebook. Busca também analisar o perfil dos professores participantes da pesquisa e identificar suas concepções sobre a participação nas redes e nos grupos. Esta pesquisa fundamenta-se na teoria do conectivismo para explicar os nós e as ligações em rede entre os professores participantes da pesquisa. A pesquisa é qualitativa e a abordagem metodológica escolhida é a etnografia virtual. Como contexto para o desenvolvimento dessa investigação, consideraram-se dois grupos dentro da rede social Facebook: o Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (GETED) e o grupo A Cultura Digital e Formação de Professores. Como sujeitos da pesquisa foram considerados professores em atividade. Desse modo, para desencadeamento das interpretações, partiu-se de registros lançados no mural dos grupos e de depoimentos solicitados pela pesquisadora, observações e um questionário. Os resultados da pesquisa indicam que a participação nos grupos nas redes está vinculada à formação continuada com características de colaboração, partilha, diálogo e amizade, isso evidencia cultura digital. Como resultado também se destaca que a experiência nos grupos favorece interações e, conseqüentemente, uma formação continuada.

Palavras-chave: Redes sociais. Educação. Formação. Cultura digital. Teoria do conectivismo.

Bueno, Maysa de Oliveira Brum. *Digital culture and social networks: Uncertainty and boldness in teacher education*. Campo Grande, 2014, 110 f. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This thesis is entitled Digital culture and social networks: Uncertainty and boldness in teacher education and it is inserted on Pedagogical Practices Research Line and its relations with the Educational Training of the PhD-level Post-graduation Program in Education – UCDB. The exponential growth of the Internet and the fast technological transformation made possible the emergence of social networking tools and platforms favoring interaction in virtual environments. The digital social networks have been proposed for collaborative construction of space, training, relationships, and nodes. The online presence of teachers characterizes these spaces of education that transcends the walls of institutions, forming informal spaces that connect different networks expanding their limits. This research examined the digital culture established between student teachers in online social networks focusing on Facebook. There was also an attempt to analyze the profile of teachers participating in the research and identify the conceptions of teachers about their participation in networks and groups online. This research is based on the theory of connectivism to explain the nodes and the network connections between the teachers participating in the research. The methodological approach chosen is the virtual ethnography and qualitative research methods. As context for the development of this research, two groups were considered within the social network Facebook: Group of Studies and Research in Educational Technology and Distance Education (GETED, the acronym in Portuguese) and the group The Digital Culture and Teacher Education. Active teachers were considered as subjects of research. Thus, for triggering the interpretations, broke records launched in the wall of the groups, as well as depositions requested by me, observations and a questionnaire. The survey results indicate that participation in online groups is linked to the continuing education with collaboration features, sharing, dialogue and friendship, which highlights the digital culture. As a result also it highlights that the experience in groups favors interactions and hence continuing education.

Keywords: Social networking. Education. Training. Digital culture. Theory of Connectivism.

LISTA DE APÉNDICE

Apêndice A – Questionário	102
---------------------------------	------------

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Facebook. Grupo: GETED.....	36
Figura 2 – Facebook. Grupo: A Cultura Digital e a Formação de Professores	37
Figura 3 – Ambiente Virtual Ning do GETED.....	38
Figura 4 – Twitter Grupo GETED.....	38
Figura 5 – Tela do Google Drive.....	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo.....	83
Gráfico 2 – Idade.....	83
Gráfico 3 – Região.....	84
Gráfico 4 – Formação.....	84
Gráfico 5 – Tempo de acesso à internet.....	85
Gráfico 6 – Local de acesso à internet.....	85
Gráfico 7 – Ferramentas de Redes Sociais.....	86
Gráfico 8 – Que espaço é esse?.....	86
Gráfico 9 – Utilização do material compartilhado.....	87
Gráfico 10 – Comportamento nas redes sociais.....	87

LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ASTD	American Society for Training and Development
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CCK	Connectivism and Connective Knowledge
CMS	Content Management System
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CoP	Comunidade de prática
EAD	Educação a Distância
GETED	Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LMS	Learning Management System
MIT	Massachusetts Institute of Technology
MOOC	Massive Open Online Courses
OCW	Open Course Ware
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIDERP	Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Objetivo Geral	20
Estrutura dos capítulos	20
CAPÍTULO 1: Conexões metodológicas	22
1.1 REVISÃO DE LITERATURA	24
1.2. ETNOGRAFIA VIRTUAL	27
1.3 FACEBOOK.....	39
CAPÍTULO 2: Conexões Teóricas	44
2.1 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	44
2.2 REDES SOCIAIS	50
2.3 CULTURA DIGITAL	54
2.4 CONECTIVISMO: NOVA TEORIA DE APRENDIZAGEM PARA A ERA DIGITAL .	59
2.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	68
CAPÍTULO 3 – Conexões para análise	79
3.1 OS PARTICIPANTES	81
3.2 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES	83
3.3 CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE FORMAÇÃO	87
3.4 CULTURA ESTABELECIDADA: INTERAÇÕES EM REDE	91
CONEXÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98

INTRODUÇÃO

*Meu pensamento holístico intuitivo
está se chocando com minha formação linear caretinha!!!*

Essa foi uma das primeiras postagens que fiz no Facebook quando me inscrevi na rede. Meio encabulada, mas tentando ser divertida e inteligente, cunhei essa frase que ficou entre a confissão e a provocação. Contudo, penso ser essencial começar declarando quem sou e de onde falo. Por isso, dou início a esta tese falando de mim e do meu contexto por considerar importante explicar as condições de partida, pois elas tiveram muita influência no decorrer da pesquisa.

Buscando dar continuidade ao meu processo de formação como educadora, que se iniciou no curso de Letras, ingressei em 2000 no programa de Mestrado em Educação com o propósito de aprofundar a reflexão em temas que instigavam minha curiosidade. Assim, lancei-me à tarefa de pesquisadora iniciante, de explorar um campo relativamente novo de pesquisa: pesquisar a Educação a Distância (EaD) e seus protagonistas.

A realidade que o mundo estava vivendo com a ascensão da EaD chegava à universidade em que eu atuava, promovendo oportunidades educacionais relevantes e difíceis rupturas com antigos paradigmas, como afirma Oliveira (2003, p. 21):

Os desafios são incalculáveis, mas com uma reversão paradigmática, em que os valores éticos, sociais orientem a humanidade, poderemos colocar a ciência e a tecnologia a serviço da humanidade, ao utilizá-las na solução dos problemas sociais, ambientais, culturais e educacionais.

Diante desse novo paradigma, comecei a utilizar o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) como apoio ao ensino presencial em algumas das minhas disciplinas, disponibilizando textos, criando fóruns, atividades, enquetes e salas de bate-papo (ou simplesmente *chats*). Essa nova forma de aprender e ensinar, envolvendo diferentes meios de comunicação, exigiu de mim uma nova postura como professora, muito mais motivadora e orientadora das atividades desenvolvidas na internet do que o velho papel de controladora da aprendizagem.

Segundo Moran (2007), os papéis do educador diferenciam-se e complementam-se, exigindo maior capacidade de adaptação, de criatividade diante das novas propostas, atividades.

A fim de investigar e vivenciar como o uso das tecnologias poderia contribuir para o ensino e a aprendizagem e quem eram os sujeitos que as utilizavam, direcionei minha pesquisa de mestrado nesse sentido, traçando o perfil do professor de EaD.

Os resultados da pesquisa fizeram-me refletir sobre minha própria prática docente como formadora de professores. Utilizando a tecnologia, pude perceber algumas discrepâncias no comportamento de alguns de meus alunos. Alunos que, na sala de aula presencial, tinham uma participação bastante tímida interagiam, no AVA, com seus pares e comigo intensamente, participavam dos fóruns, realizavam as atividades e compareciam nos *chats* marcados mesmo nos finais de semana, sempre fazendo colocações surpreendentemente pertinentes. Essa constatação trouxe à tona a teoria da natureza humana de Morin (2002) que diz que o ser humano é ao mesmo tempo físico, biológico, psíquico, cultural, histórico e que essa natureza é totalmente desintegrada por meio das disciplinas, descontextualizada da sua identidade e do seu universo.

Fortalecendo essa condição, Moran (2001) afirma que conhecer é aprender novos caminhos, para poder agir de maneira diferente e livremente. É exatamente o que Lévy (1999) antevia, que a forma de apropriação do conhecimento na sociedade atual dar-se-ia no espaço das novas tecnologias eletrônicas de comunicação e informação: a digital.

Devido ao meu envolvimento com essa modalidade de educação, fui convidada a juntar-me a um grupo de professores da universidade para ministrar aulas a distância, via satélite. Esse novo sistema de ensino agregava aulas transmitidas ao vivo com aulas presenciais em polos de todo o país. O que mais me atraiu nessa modalidade de ensino, Educação a Distância via

satélite, foi a metodologia bastante diferenciada daquela tradicional a qual eu estava tão acostumada. O professor interativo, como era chamado o professor a distância, além de ministrar suas aulas, desempenhava o papel de autor, ele produzia o material didático, impresso e eletrônico; de mediador, pois fazia a mediação entre os polos e a sede nas aulas de outros professores; de tutor quando respondia dúvidas através de fórum, *chat*, *e-mails*, telefone, etc. Foi um desafio, pois embora contasse com uma equipe interdisciplinar, agora tinha um acúmulo de funções.

Essa nova reconfiguração do trabalho do professor, tendo em vista a sociedade da informação, está explicitada nos documentos referentes à formação de professores nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena:

Com relação ao mundo do trabalho, sabe-se que um dos fatores de produção decisivos passa a ser o conhecimento e o controle do meio técnico-científico-informacional, reorganizando o poder advindo da posse do capital, da terra ou da mão de obra. (MORIN, 2001, p. 9).

No final de 2008, saí da universidade privada em que atuava como professora no ensino presencial e a distância e fui trabalhar como gestora de um polo de EaD, o polo da Escola Padrão. A instituição estava em fase de reestruturação devido à visita do MEC que exigia haver profissional qualificado na área de EaD para atuar como Gestor de Polo. Nessa função, eu fazia a capacitação dos professores para o uso das tecnologias digitais.

O primeiro curso aconteceu de forma híbrida, com alguns encontros presenciais e outros a distância de forma síncrona e assíncrona. Essa formação continuada oportunizou aos educadores cursistas a vivência de situações nas quais eles próprios assumiam o papel de construtores e autores ativos de seu próprio conhecimento.

Ao participar dessa formação, assumindo o papel de formadora, dentro de um ambiente virtual aberto e gratuito, motivou-me buscar aprofundamento nos estudos referentes à formação continuada de professores em comunidades virtuais, mais especificamente nas redes sociais.

Por essa razão, em 2010, ingressei no Programa de Doutorado em Educação da UCDB na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente. Essa linha de pesquisa iria me fornecer, e me forneceu, os subsídios teóricos para a realização

da pesquisa e, conseqüentemente, a elaboração da minha tese sobre a constituição do professor, que para interagir em um novo espaço educativo, está lhe sendo requerido conhecimento sobre o funcionamento e as possibilidades de uso das tecnologias e ferramentas, *softwares*, redes e ambientes virtuais, aliado à adoção de uma postura questionadora e crítica, ao mesmo tempo solidária e colaborativa.

Analisando minha trajetória, percebo que estamos passando por uma revolução muito grande, talvez tão grande quando do surgimento do livro. Uma reflexão parecida com a que fazemos sobre o uso das tecnologias deve ter acontecido naquele momento em relação a utilidade, funcionalidade, medo e incertezas.

Vivo e respiro as redes. As tecnologias são uma extensão de meu corpo. As possibilidades que elas me oferecem facilitam minhas atividades profissionais e acadêmicas de forma que seria impossível considerar há alguns anos. Hoje me comunico com os autores que permeiam meu trabalho acadêmico com frequência por redes sociais e até desenvolvo alguns trabalhos em conjunto. Alguns deles conheço pessoalmente e, com vários, desenvolvi uma relação de amizade.

Em 2011, fiz um estágio doutoral na Universidade de Manitoba, no Canadá. Um plano de atividade pertinente ao objeto de estudo foi elaborado e abrangeu diferentes atividades. No departamento de Online and Distance Education, por meio da Dra. Kathleen Matheos, participei dos cursos Introduction to Emerging Technologies, Emerging Technologies in Learning e Elearning, mobile learning.¹ Como aluna-visitante, pude desenvolver as atividades propostas e participar das discussões. Os cursos exploraram o desenvolvimento de diferentes tecnologias e de seu impacto sobre o ensino e a aprendizagem, com foco na interação e formação de redes de aprendizagem. Os cursos oferecem oportunidade para os participantes de conhecer e experimentar novas tecnologias em vários contextos.

As leituras e atividades eram destinadas a incentivar a ideia de que a aprendizagem é um empreendimento participativo e que aprendemos fazendo comentários no trabalho dos outros, a partir do trabalho que fazemos. A participação ativa nos fóruns, blogs e outros era esperada pelo grupo. Os alunos eram avaliados durante o curso por essas participações e durante

¹ “Introdução a Tecnologias Emergentes”, “Tecnologias Emergentes na Aprendizagem” e “Aprendizagem eletrônica, aprendizagem móvel”, em tradução livre.

os encontros síncronos. O acesso e a participação nas discussões propiciaram valiosas reflexões e experiência.

Esse curso era anteriormente ministrado por George Siemens que, atualmente, está vinculado à Universidade do Athabasca, local que visitei a convite do próprio Siemens, criador da teoria do conectivismo. Foi interessante observar como a rede é capaz de conectar pessoas com interesses similares e trazer essa vivência para o presencial físico.

As atividades planejadas e desenvolvidas durante o período do estágio permitiram vivenciar políticas e práticas da formação de professores para o uso das tecnologias digitais na educação. Há um efetivo esforço para a adequação de um modelo novo de ensino que acompanhe as transformações tecnológicas que estão acontecendo fora do espaço acadêmico.

Outro aspecto, no mesmo contexto, refere-se às condições de estrutura administrativa, tecnológica e pedagógica. É de se observar que o entendimento de trabalhar transdisciplinarmente é relevante para o bom funcionamento desse modelo e parece funcionar bem no modelo canadense. A experiência contribuiu para agregar conhecimento e subsidiar as discussões da pesquisa.

A partir dessas vivências cheias de questionamentos, esta pesquisa pretendeu analisar a cultura digital estabelecida entre os professores em formação nas redes sociais digitais, isto é, no meio digital, quais as concepções desses professores sobre formação online e como se dão as interações estabelecidas nas redes sociais digitais como processo de formação continuada.

Dentro dessa perspectiva, eu me questiono como deve ser pensado um curso utilizando as tecnologias digitais que consigam envolver e interagir significativamente com quem busca conhecimento, orientação e inspiração. As perspectivas dos professores neste estudo poderão apontar caminhos de como as instituições podem criar ambientes de aprendizagem que promovam aprendizado pessoal e profissional em e para comunidades online. Para fazer isso, primeiro apresento uma revisão do uso de redes sociais digitais na educação. Em seguida, apresento as questões de pesquisa, o contexto e a metodologia. E ao final, discuto minhas considerações.

A motivação para este estudo apresenta como ponto de partida uma pergunta simples que sucede a uma rede complexa de teorias e hipóteses: Que cultura é estabelecida entre os professores em formação nas redes sociais digitais? Essa pergunta, no transcorrer da investigação, imprimiu algumas necessidades de busca, como: a) Quais as concepções desses

professores sobre formação online? e b) Como são as interações estabelecidas em redes, comunidades, grupos no processo de formação?

Com o intuito de responder a essas questões, os objetivos delineados para esta pesquisa são:

Objetivo Geral

Analisar a cultura digital estabelecida entre os professores em formação nas redes sociais digitais.

Objetivos específicos

- Analisar o perfil dos professores participantes da pesquisa;
- Identificar as concepções dos professores sobre sua participação nas redes e os grupos;
- Compreender como essa cultura é estabelecida nas redes sociais.

Estrutura dos capítulos

A presente investigação é estruturada em capítulos. Na Introdução lanço um olhar para a minha história como pesquisadora, construída no decorrer de uma trajetória pessoal e profissional. Parto dos primeiros passos em busca de minha formação como educadora, percorrendo minhas experiências no curso de Letras, Especialização e Mestrado, chegando ao curso de Doutorado. Assim, resgato minhas vivências como pesquisadora apresentando meus avanços, que ocorreram de forma gradativa, no estudo das tecnologias aplicadas à Educação, com o intuito de explicitar os motivos que me levaram a optar pelo tema “formação de professores, cultura digital e redes sociais”, para a realização desta tese. Assim sendo, apresento, de forma sucinta o contexto, os sujeitos e a metodologia desta pesquisa, detalhados posteriormente. Após, evidencio o problema, as questões decorrentes e quais são os objetivos que pretendo alcançar com esta pesquisa. Descrevo, na sequência, as ideias que retratam um breve estudo do conhecimento que culminará na explicitação da relevância deste estudo.

No Capítulo 1, explico os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa

qualitativa e estabeleço a relação entre suas principais características com a presente pesquisa. Complemento as informações, esclarecendo o tipo de pesquisa etnográfica virtual, utilizada para o desencadeamento dessa investigação. A seguir, resgato o problema e as respectivas questões decorrentes, o objetivo geral e os objetivos específicos. Para finalizar o capítulo, apresento os procedimentos adotados para o seu desenvolvimento e a forma de levantamento, seleção e análise dos dados.

No Capítulo 2, resgato o conceito de era digital apresentando as possibilidades que as tecnologias digitais oferecem à Educação. Discuto ainda, as potencialidades proporcionadas pelas tecnologias digitais quando articuladas às ações pedagógicas desencadeadas em contextos online, estendendo-me ao uso de ambientes virtuais, comunidades e redes sociais digitais em processos de formação, permeadas pela teoria do conectivismo.

Abordo, também, questões a serem consideradas na formação do professor para uma sociedade em mudança, enfatizando a importância dos programas de formação com viés reflexivo propiciarem o desenvolvimento de competências e habilidades que os auxiliem práticas pedagógicas coerentes com a demanda atual. A seguir, discuto o papel do formador para a formação do professor reflexivo, destacando suas abordagens e aspectos gerais a considerar em sua formação.

No Capítulo 3, lanço um olhar atento para os depoimentos dos professores participantes, elaborados a partir dos temas emergentes na análise dos dados. Finalizo as interpretações com a análise dos indicadores emergentes, resgatando trechos dos depoimentos nos fóruns e nos questionários.

CAPÍTULO 1: Conexões metodológicas

A imersão profunda, cotidiana e reflexiva na rede, como pesquisadora e, ao mesmo tempo, sujeito da pesquisa, colocou o desafio em relação às minhas escolhas metodológicas e aos procedimentos da pesquisa. Em campo, foram surgindo circunstâncias e questões que demandaram constante reflexão sobre os rumos da pesquisa e motivaram a opção por alguns desvios, reorganizando o caminho escolhido inicialmente e reconhecendo a importância da articulação das dimensões pedagógicas e tecnológicas. Este capítulo aborda o caminho teórico que vai dar suporte e direção a todo o processo de pesquisa.

Fazer pesquisa é fazer escolhas. Escolhas que não são aleatórias e, sim, minuciosamente estudadas, experimentadas e sentidas que nos direcionam à escolha do objeto de estudo, apontam os caminhos e influenciam a construção de teorias e que, ao mesmo tempo, não são fixas, assim como não é fixa a realidade.

O fenômeno das redes sociais *online* de professores é um fenômeno característico da formação histórico-cultural a que pertencemos. Estas redes de relações sociais emergem e se desenvolvem indissociáveis da forma como se constitui uma determinada realidade.

Para Gutierrez (2010), estudar redes sociais não é estudar uma estrutura fixa, visível, localizável no tempo e no espaço. As redes sociais são redes de relações, são contingentes, delineadas pelas interações, pelo fluxo de informações entre os participantes. Pesquisar essas redes significa mergulhar num contexto no qual a educação, o trabalho e a tecnologia revelam-se

inseparáveis.

É preciso considerar as especificidades das relações nas redes sociais, quer sejam elas formais como as redes em torno de cursos a distância, quer sejam informais como as redes de afinidade. Além disso, quando falamos em redes sociais online é necessário considerar que elas sofrem um deslocamento que não é uma simples transferência de conhecimentos e práticas e, sim, um conjunto complexo de filtros e adaptações, que vão colocar os limites, possibilidades e determinar caminhos. É preciso considerar essa complexidade ao pensar as redes sociais que têm suporte nas tecnologias digitais.

Nesse sentido, a metodologia aqui apresentada e proposta para análise de processo das interações em comunidades virtuais é a etnografia virtual, baseada na análise qualitativa dessas interações entre os participantes nela envolvidos.

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa em educação, recorremos a Rampazzo (2004, p. 47), que afirma que ela “busca uma compreensão particular daquilo que estuda: o foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados”.

Segundo Sautu et al. (2005) o método de pesquisa qualitativa deve ser aplicado quando existem vários fatores que exercem influência mútua num processo interativo e flexível e exigem análise profunda e detalhada em relação ao contexto.

Dialogando com Turato (2003), observamos que o método qualitativo de pesquisa se caracteriza por apoiar o objeto de estudo em fenômenos humanos apreendidos, em que o pesquisador utiliza seus sentidos como instrumento para pesquisar sujeitos individualmente selecionados – que podem constituir grupos pequenos – analisa os conteúdos categorizados por relevância teórica e repetição e interpreta essa análise simultaneamente à apresentação dos resultados para alcançar a revisão de conceitos e pressupostos que permitirão uma confrontação.

Portanto, essa investigação de enfoque qualitativo apoiada na etnografia virtual tornou-se adequada ao desenvolvimento da pesquisa, visto que o fenômeno estudado envolveu as interações entre grupos constituídos nas redes sociais digitais. Esses participantes constituíram o foco específico para análise desde quando comecei a participar desses grupos como membro ativo nas discussões relacionadas a tecnologias na educação e formação continuada de professores.

O fenômeno estudado foi o processo de interação dos participantes dos grupos... do

projeto desse grupo na comunidade virtual. Genericamente, o fenômeno a ser estudado em comunidades virtuais relacionadas a cursos a distância mediados por computador e internet pode estar relacionado aos diversos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nos ambientes desses cursos.

Com a finalidade de analisar como a cultura digital é estabelecida entre os professores nas redes sociais digitais em processo de formação, realizei uma investigação de enfoque qualitativo apoiada no método etnográfico virtual.

Esta pesquisa permite identificar as concepções dos professores sobre formação em redes sociais digitais e analisar o perfil dos docentes participantes da pesquisa.

1.1 REVISÃO DE LITERATURA

Diversos estudos e iniciativas visando à formação de professores para o uso de recursos tecnológicos em processos de ensino e aprendizagem têm sido desenvolvidos por várias instituições, dentre elas a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, especificamente na linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente. No âmbito desse programa, há o Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (GETED/UCDB).

Muitas são as produções desencadeadas a partir destas iniciativas foram tabuladas e serão descritas aqui, mas o que já se pode afirmar é que a tecnologia no âmbito desses projetos é discutida e experienciada como meio potencializador dos processos de ensino, aprendizagem e pesquisa, visando a instigar os professores a refletirem sobre suas próprias ações no uso das tecnologias digitais, articulando teoria e prática, possibilitando uma renovação contínua de suas práticas pedagógicas. (SCHON, 2000; ALMEIDA, 2005)

Com o intuito de conhecer trabalhos já desenvolvidos nessa área de pesquisa e identificar suas principais contribuições sociais e científicas, foram pesquisados os julgados como relevantes para essa investigação e que se constituiriam como referência para o início do desenvolvimento de um novo estudo. Desse modo, as buscas foram feitas no sentido de identificar dois elementos: a formação de formadores e/ou o uso de redes sociais digitais em contextos de formação continuada. Entre as diversas pesquisas consultadas, são destacados aqui

os trabalhos desenvolvidos por Scarano (2011), Buque (2006), Brescia (2013), Matarazzo (2007), Breda (2007), Santos (2007), Terçariol (2010) e Cerqueira (2005).

Por essa razão, o presente trabalho vai se configurando como uma contribuição educacional, social e científica relevante, pois, a partir de seus resultados, indicadores de mudança na prática docente vivenciada em ambientes digitais podem ser identificados.

A necessidade da existência de iniciativas que visem à formação de formadores com o domínio das especificidades da EaD vem ao encontro do cenário atual em que as tecnologias digitais de informação e comunicação estão presentes na sociedade modificando e ressignificando a forma de como as pessoas se comunicam, ensinam, aprendem, relacionam-se, pensam, escrevem, trabalham. Dentro dessa nova ordem, chama à atenção a forma de como os professores estão se preparando para lidar com essa nova realidade e que provoca uma nova forma de pensar a formação de professores e um novo ambiente: o ciberespaço. (LÉVY, 1998)

Muitas pessoas têm se voltado para a aprendizagem online como uma alternativa confiável para a educação presencial. (MISHRA; KOEHLEER; FRANCIS, 2009). Um em cada quatro estudantes do ensino superior nos Estados Unidos fez pelo menos um curso online durante a sua graduação. (ALLEN; SEAMAN, 2010). Ofertas de cursos a distância são normalmente organizados e apoiados por sistemas de gerenciamento da aprendizagem (LMS) ou sistemas de gerenciamento de conteúdo (CMSs), como o Blackboard e Moodle, porque esses sistemas oferecem organização, eficiência e segurança. No entanto, os pesquisadores argumentam que essas plataformas geralmente têm sido usadas como repositórios estáticos de conteúdo, pois não fornecem uma real experiência social como a encontrada em outras plataformas, como o Facebook, o Twitter ou YouTube que atraem o interesse da sociedade. (LEE; MCLOUGHLIN, 2010)

Os sistemas de gestão de aprendizagem e conteúdo têm sido criticados por suprimir a motivação e o entusiasmo e por não apoiar a personalização (TUBIN; PLISKIN, 2010). Como resultado, muitos educadores começaram a explorar plataformas alternativas para dotar os alunos com ferramentas de comunicação social que permitem facilidade de uso, liberdade pedagógica e discussões online livres. (MCLOUGHLIN e LEE, 2010)

As instituições não podem suportar, tecnologicamente falando, um grande número dessas plataformas, dessa forma, as redes sociais têm sido apropriadas no ensino, provavelmente por causa de suas oportunidades e benefícios percebidos. Professores têm pedido aos alunos para

manter *blogs* e *wikis* hospedados fora da portal da instituição, como no Wordpress.com, ou usando uma amálgama de ferramentas da Web 2.0 para desenvolver ambientes únicos de aprendizagem *online* com seus alunos. As redes sociais também têm sido utilizadas nesse contexto e, em um estudo realizado em uma grande universidade no sudeste dos EUA, Ajjan e Hartshorne (2008) constataram que 56% dos professores acreditavam que tais ferramentas eram úteis para a interação entre os alunos.

O uso de redes sociais digitais em educação tem sido apoiado por muitos pesquisadores de tecnologia educacional, que destacou os benefícios das tecnologias participativas em contextos formais de aprendizagem. (BARBOUR; PLOUGH, 2009). As redes sociais têm sido vistas como ferramentas que permitem o uso de pedagogias participativas capazes de criar uma sensação de presença, de construção de comunidade e a participação dos alunos em discussões interativas. A literatura sugere que o uso de redes sociais online como plataformas de educação podem apoiar os alunos na formação de relações sociais com os outros enquanto eles colaboram para compartilhar ideias na criação de produtos, na construção de identidades e recebimento de *feedback* em tempo hábil. (DRON; ANDERSON, 2009)

Além disso, pesquisas sobre a aprendizagem informal dentro desses contextos apontam que a participação em redes sociais desenvolve funções sociais e de aprendizagem importantes. (GREENHOW; ROBELIA, 2009).

Selwyn (159) argumenta que o tipo de aprendizagem que ocorre nessas interações entre os alunos no Facebook representa o “falatório por trás da sala de aula”. Por outro lado, Schroeder *et al.* (2010) oferecem uma longa lista de possíveis problemas que podem surgir quando usamos redes sociais na educação. Elas incluem preocupações de carga de trabalho para professores e alunos, falta de confiança nos comentários dos colegas, questões de propriedade no que diz respeito aos espaços públicos e colaborativos, dificuldade de se adaptar às ferramentas disponíveis publicamente, e de proteger o anonimato dos alunos. Além disso, Madge, Meek, Wellens e Hooley (2009) sugeriram que as redes sociais podem ser mais úteis para a aprendizagem informal e não formal, 91% dos alunos de graduação, em seu estudo, nunca usaram essas ferramentas para se comunicarem com o pessoal da universidade, e 43 % acreditam que as redes sociais não têm potencial para o trabalho acadêmico.

De fato, há uma carência de literatura examinando *sites* de redes sociais em contextos educacionais. (BRADY *et al.*, 2010) Os poucos estudos que existem, no entanto,

fornece uma visão muito necessária sobre o tema. Brady *et al.* estudou uma linha e dois cursos de pós-graduação híbridos que utilizaram a rede social Ning, uma das plataformas utilizada nessa pesquisa. Após o levantamento dos alunos, esses pesquisadores descobriram que a maioria dos participantes concordou que a comunicação e a colaboração foram sensivelmente reforçada após o uso do Ning. Os resultados sugerem que há benefícios potenciais em aprender nas redes sociais, levando esses pesquisadores a argumentarem que a ferramenta pode potencialmente ser usada para melhorar as experiências de aprendizagem. Achados semelhantes foram relatados por Wang, Woo, Quek, Yang e Liu (2012), quando os pesquisadores descobriram que os estudantes em dois cursos híbridos de formação de professores estavam satisfeitos com o uso do grupo no Facebook como um LMS.

Arnold e Paulus (2010) também integraram o Ning em um curso híbrido. No caso deles, Ning foi usado como um espaço de acolhimento para blogs, fóruns de discussão e informações do curso. Os alunos desse estudo acreditam que os recursos de redes sociais do site incentivou a construção da comunidade e da natureza pública das tarefas permitindo a modelagem e *feedback*.

Segundo Mattar (2007), as tecnologias estão redesenhando a educação, criando novas e interessantes oportunidades de ensino e aprendizagem. Muitos conteúdos são criados e mantidos de forma dinâmica por usuários e comunidades, que podem ser retrabalhados em função dos interesses e das necessidades dos usuários.

Utilizando a Web, Schlemmer (2005) aponta que se tornam possíveis ações como atualização, armazenamento e recuperação, distribuição e compartilhamento instantâneo da informação, construção do conhecimento pelo sujeito, aprendizagem colaborativa e cooperativa, além da questão da autonomia já discutida anteriormente.

1.2. ETNOGRAFIA VIRTUAL

Por se tratar de um tema que implica considerar os processos de reflexão dos professores sobre as experiências vivenciadas no espaço digital, escolhi como abordagem metodológica a etnografia virtual, pelo seu caráter empírico, que adentra no universo do outro para buscar respostas à pesquisa.

O espaço-tempo da rede é a interação, o movimento de enunciados, imagens, dados, informações, diálogo síncrono, assíncrono, diacrônico. Investigar esse espaço de fluxos, que constitui a sociedade da informação (CASTELLS, 2003), é mergulhar num novo espaço antropológico (LÉVY, 1999) que, entretanto, é interpenetrado por outros tantos espaços antropológicos, o que dilui as fronteiras e transforma os limites em contingentes pontos de referência. É tentar mapear o que é inapreensível, mas que se manifesta pelas relações sociais que emergem e dão forma às redes sociotécnicas.

É nesse contexto de crescente complexidade que a internet, como rede de redes, se constrói no desenvolvimento de muitas redes sociais formadas por laços de todo o tipo, dinâmicas e complexas. Essas redes incluem postagens, mensagens, documentos, compartilhamentos e toda uma totalidade de relações sociais. Entre essas redes sociais, destaco as formadas por professores que, por meio da tecnologia, reforçam e ampliam as redes de relações sociais formadas a partir da sua prática profissional.

Esses professores, a partir de suas relações na instituição de ensino em que lecionam, dos contatos nos cursos de formações continuada e nas redes sociais, começam a integrar a rede de forma mais abrangente.

Nesse contexto, emerge a questão de como pesquisar essas redes sociais, estabelecendo formas de identificar sua configuração, de mapear a teia de relações que se criam e se recriam no fluxo de informações e nas interações que movimentam as redes. E, nesse processo, é importante pensar técnicas, métodos, teorias de aproximação e apropriação desse objeto de estudo, que possam compreender as interações que emergem da inserção das tecnologias digitais na vida e no trabalho de todos.

Existe uma necessidade de ampliar o alcance das metodologias existentes para pesquisa de fenômenos anteriores à existência de uma dimensão cultural online. Como consequência disso, as metodologias podem se hibridizar, recebendo influências de outras teorias.

Segundo LeCompte (1999), etnografia é uma abordagem que visa a aprender sobre a vida social e cultural de comunidades, instituições e outros ambientes. A etnografia parte do princípio que o pesquisador é a principal fonte para a construção dos dados, sendo um método que enfatiza a perspectiva das pessoas do campo de pesquisa.

Ainda segundo o mesmo autor, etnografia estuda padrões culturais e perspectivas dos participantes em seus ambientes naturais com o propósito de descrever, analisar e interpretar a cultura de um grupo para poder compreendê-lo.

A pesquisa etnográfica utiliza o próprio pesquisador como principal fonte para construção dos dados, uma vez que este ao levantar seus dados através de trabalho de campo: ver, observar, perguntar, entrevistar, está participando como observador e participante da pesquisa.

A utilização da etnografia por parte da sociologia, da educação, da psicologia e da antropologia possibilitou avanços qualitativos na pesquisa social, porque o trabalho etnográfico lida diretamente com a interação dos indivíduos na sua vida cotidiana e auxilia o pesquisador na compreensão das concepções, práticas e procedimentos atribuídos a essas práticas, ou seja, com a pesquisa etnográfica é possível ressignificar a teia de significados culturais que um grupo social apresenta através da descrição.

Chizzotti (2006) destaca que a etnografia em educação caracteriza-se pela descrição ou reconstituição do mundo cultural original de pequenos grupos, envolvendo uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo, mergulhando na situação pessoalmente, utilizando vários métodos de coleta de forma conjugada a fim de fazer uma descrição acurada da situação estudada sob a perspectiva dos participantes.

Na pesquisa etnográfica, a presença do observador deve ser constante e ele passa a fazer parte do grupo, tornado-se parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos e compartilhando do seu cotidiano. Assim, notei que, para a realização desse tipo de pesquisa, há a necessidade de algumas habilidades por parte do pesquisador, que se resumem em estabelecer relação de confiança entre os sujeitos envolvidos, estar sempre disposto a ouvir, formular novas indagações, familiarizar-se com o contexto, ser flexível para as devidas adaptações quando necessárias, ser paciente, tolerar ambiguidades, trabalhar sob sua própria responsabilidade, inspirar confiança, ter autodisciplina, ser sensível aos outros e a si mesmo, guardar confidencialmente algumas informações e realizar ações de aceitação do grupo. (ALVES-MAZZOTTI, 2001b; LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Amaral, Natal e Viana (2008) afirmam que a etnografia começou a ser explorada no Ciberespaço com a inserção do pesquisador na comunicação mediada por computador para a observação e a investigação das práticas culturais e de observação.

Nesse sentido, o etnógrafo habita uma espécie de mundo intermediário, sendo simultaneamente um estranho e um nativo, tendo que se cercar suficientemente tanto da cultura que estuda para entender seu funcionamento como manter a distância necessária para dar conta de seu estudo. (HINE, 2000).

Abordagens etnográficas não são novidade na pesquisa na internet, considerando o ciberespaço como um espaço sociocultural. Porém, mesmo a descrição profunda e atenta pode resultar incompleta frente a complexidade crescente. (GUTIERREZ, 2010). Etnografia virtual é um processo que se desenvolve dentro do contexto pesquisado mediado pela observação do pesquisador e, por isso, não tem uma estrutura rígida, pois depende do que vem do campo de pesquisa.

A etnografia, como tipo de pesquisa de abordagem qualitativa, sob a forma de netnografia (KOZINETS, 1998) ou etnografia virtual (HINE, 2000) tem sido usada para pesquisar redes sociais online que interagem em diversos suportes.

Murthy (2008) pontua que, quando a etnografia passa a ser virtual, sua epistemologia permanece a mesma. Etnografia é contar história social. Quando o pesquisador volta do campo, ele tem alguma coisa para contar.

Caras *et al.* (2005) afirmam que, a internet nunca deve ser lida como um espaço neutro, como alguns definem. A seleção de dados de um pesquisador e suas análises são sempre influenciadas por agendas, histórias pessoais e as normas sociais. O papel de observador, muitas vezes, pode ser considerado passivo aos olhos dos blogueiros e salas de *chat*, se o pesquisador não interagir abertamente com eles.

Para Amaral (2010), não se trata de uma simples transposição do espaço físico (etnografia) para o espaço virtual (etnografia virtual). Por esse motivo é que é necessário que o pesquisador esteja atento a determinados processos inerentes a esses procedimentos metodológicos.

Ao examinar os conceitos enfocando as pesquisas em cibercultura, Amaral (2010) passa pelos muitos termos que a etnografia na internet foi recebendo, a saber: netnografia, etnografia virtual e webnografia.

Bishop (1995), ao descrever uma plataforma de testes para o desenvolvimento de uma biblioteca digital, cunhou o termo netnografia ao lidar com os desafios teóricos e metodológicos do projeto. Os pesquisadores da Universidade de Illinois tinham como meta

preservar os detalhes provenientes do campo etnográfico, das observações realizadas por meios eletrônicos.

A etnografia virtual ou netnografia é um processo que se desenvolve a partir da ação do pesquisador, de suas escolhas dentro do contexto pesquisado e, por isso, não tem uma estrutura rígida, pois depende do que vem do campo de pesquisa.

Com a consolidação da internet como campo de pesquisa fértil e desafiador, surgem a defesa de uma mudança de perspectiva sobre noções essenciais da pesquisa antropológica, a etnografia virtual; enquanto que o termo netnografia já vem sendo utilizado pelas áreas de marketing e administração.

Para Recuero (2009), a etnografia virtual é uma apropriação da etnografia enquanto método de pesquisa, por se tratar da imersão no campo de pesquisa, para a compreensão das concepções dos participantes acerca das apropriações e usos das tecnologias.

Hine (2000) propõe a utilização do termo etnografia virtual, uma vez que ele alude a uma suposta distinção entre os ambientes *online* e *offline*. Para essa autora, a etnografia virtual pode ser usada para desenvolver a percepção do sentido da tecnologia e dos espaços socioculturais que são por ela estudadas. Por isso, a etnografia virtual tem espaço assegurado nas pesquisas cujos objetivos incluem saber o que as pessoas estão realmente fazendo com a tecnologia. Assim, se a etnografia sempre esteve relacionada com ir a algum lugar, no sentido literal da expressão, para observar e interagir, a netnografia ou etnografia virtual modifica a relação espaço temporal e apresenta um contexto que é mediado pelas ferramentas, pelos ambientes, pelas práticas construídas no ciberespaço.

Para Murthy (2008), a ascensão das tecnologias digitais tem aberto novos rumos na etnografia a partir de uma combinação equilibrada de instrumentos que dê um conjunto de métodos maior e mais variados, para que se possa revelar a voz dos entrevistados.

Há muito para ser trabalhado em termos de metodologia da pesquisa online, pois na rede emergem práticas sociais que, ao mesmo tempo em que replicam modos de ser e fazer tradicionais, germinam novos modos de ser e fazer. A cibercultura não se apresenta como um contexto específico e isolado, ao contrário, a ligação de tudo se manifesta nela com grande intensidade.

O ciberespaço e sua arquitetura de fluxos de informação não parecem, em princípio, se adequarem aos métodos vindos da antropologia. Porém, do ponto de vista da cultura que

emerge da rede, ele tem características bem específicas, sendo possível pensar uma antropologia da rede. (AMARAL, 2008).

Jones (1997) fala em uma ciberantropologia das comunidades virtuais como forma de investigar as comunidades mediadas pelo computador. O autor explica que, da mesma forma como o antropólogo considera os artefatos de uma cultura, é possível estudar as comunidades virtuais a partir dos artefatos culturais que elas produzem e estabelecem em uma pesquisa. Ainda segundo o autor, focar nos artefatos culturais de comunidades virtuais significa manter a atenção em como esses artefatos dão estrutura à vida da comunidade na rede.

Kozinets (1998) adverte que é necessário tomar algumas precauções na utilização dessa e de outras metodologias para a pesquisa online. A acessibilidade da internet, que facilita a entrada do pesquisador no campo pesquisado, pode, por outro lado, proporcionar um campo fértil para pesquisas superficiais e inconsistentes metodologicamente.

Sá (2002) propõe a netnografia como alternativa metodológica para o estudo de ambientes comunicativos online. Ela a considera como um modo de discutir a cibercultura, os conceitos de hipertexto e de comunidades virtuais.

Shah (2005), Máximo (2006), Ward (2006), Efimova (2005a, 2005b e 2005c), Montardo e Passerino (2006), Amaral (2008) investigaram redes de blogs, utilizando a netnografia ou a etnografia virtual.

Diferentemente da etnografia tradicional, a etnografia virtual ou a netnografia não exigem a presença física do pesquisador. Assim, a abordagem inicial, a chegada ao campo de pesquisa, assume um formato diferente. Se não houver interação, o pesquisador poderá passar despercebido, por exemplo. Além disso, nos espaços online, a mediação da tecnologia interpõe, na interação entre pesquisador e pesquisados, filtros relacionados às possibilidades e peculiaridades de cada tecnologia. (GUTIERREZ, 2010)

A rede conectada compõe-se de diversos e diferentes tipos textos e aquilo que não é expresso nessa forma pode parecer não existir. (HINE, 2000) As lacunas entre o que foi expresso e a totalidade da comunicação podem ser preenchidas a partir da experiência do pesquisador em seu engajamento no campo pesquisado. Na pesquisa online, o próprio campo tem consistência e limites constantemente negociados, que só se mostram no fluxo de interações. Por outro lado, a rede online não pode ser mapeada separada de suas conexões off-line. A rede é contingente e é um conjunto de relações técnicas e sociais estabelecida num determinado momento.

As pesquisas de Reda (2007) e Amaral (2008) indicam a necessidade de se considerarem os aspectos autobiográficos que uma pesquisa pode assumir, o que trará ao estudo um caráter híbrido de autoetnografia. Isso se dá na medida em que o pesquisador vai estudar um grupo do qual ele faz parte, onde dialoga, compartilha experiência, conhece e é conhecido.

Para Wall (2006), a autoetnografia confere a importância necessária à voz do pesquisador no contexto da pesquisa com potencial para propor questões ainda não respondidas e incluir as ideias únicas e novas do pesquisador.

A autora explica que a experiência do pesquisador associada às experiências dos sujeitos pesquisados faz com que o estudo tenha uma maior abrangência, pois a omissão da voz do pesquisador reduz a pesquisa à discussão da interpretação de outros. A voz do pesquisador insider – aquele que pesquisa o grupo sociocultural ao qual pertence – confere autenticidade e profundidade à pesquisa. Entretanto, a autora alerta para o cuidado em não fazer da autorreflexão ou da autobiografia o foco do trabalho em detrimento da reflexão sobre o fenômeno pesquisado.

Reda (2007) mostra as dificuldades que o pesquisador insider enfrenta ao tentar dosar a proximidade e o afastamento necessários no processo de pesquisa. O autor afirma que o real dilema acontece quando a informação e o coletor de informação se confundem. O autor ainda aponta como problema a questão dos dados autoetnográficos se limitarem à memória. Porém, se considerarmos diários, blogs e outros registros pessoais como artefatos culturais autoetnográficos, essa memória estará preservada, mesmo considerando a discussão que se possa fazer entre a memória privada de um diário e a memória pública de um blog.

Amaral (2008) traz o conceito de autonetnografia para caracterizar a sua condição de pesquisadora e, ao mesmo tempo, sujeito de pesquisa no contexto de uma netnografia numa pesquisa efetuada numa subcultura da qual ela faz parte. A autora assinala questões éticas nas relações entre o pesquisador e os pesquisados, especialmente, as geradas pela proximidade de ambos em um trabalho como o descrito e que essas questões necessitam de um maior estudo e aprofundamento. Apesar disso, entendemos que a autonetnografia, por meio do uso de narrativas subjetivas, é uma possibilidade de metodologia para análise das práticas comunicativas na rede.

Os desafios e as implicações das possibilidades autoetnográficas de uma pesquisa e da inclusão do pesquisador no campo pesquisado são questões que devem ser aprofundadas conforme se dissemine o uso da netnografia. Nesse sentido, um cuidado deve ser tomado, acompanhado por um exercício de reflexão que possa auxiliar a manter a consistência teórico-

metodológica em todas as fases da pesquisa. Essa pesquisa, baseada na etnografia virtual, inclui observação participante e entrevista com informantes.

Uma série de estudos baseados na etnografia virtual vem sendo realizada pela Harvard Business School, os professores Elton Mayo e Fritz Roethlisberger, juntamente com o antropólogo William Lloyd Warner e o sociólogo George Homans, utilizaram a observação participante para verem os efeitos das condições ambientais sobre a produtividade e a coesão dos trabalhadores.

Amaral (2008) argumenta que, como as interações sociais acontecem cada vez mais frequentemente online, é imperativo que respondamos de maneira crítica e não sucumbamos à ideia de que o que for mediado pela tecnologia é algo superior, uma armadilha dos “ciberevangelistas”.

A combinação de observação participante com métodos de pesquisa em uma etnografia multimodal (HINE, 2001) pode fornecer um relato mais abrangente, com a inclusão de dados conflitantes ou ambíguos de sites de relacionamento, redes sociais, salas de bate-papo e blogs anônimos.

A realização de pesquisa social utilizando novas tecnologias de mídia ainda é um desafio. O fluxo como os sites, blogs, redes sociais e fóruns operam, desafia metodologias de pesquisa convencionais. Mais do que adaptação a novos métodos de investigação, é preciso desenvolver categorias analíticas que permitam capturar as complexas implicações entre a tecnologia e a educação.

Baseando-se na perspectiva crítica, a minha pesquisa analisou a forma como a cultura digital é estabelecida entre os professores em formação nas redes sociais digitais. Esse estudo já estava inserido no grupo Cultura Digital e Formação de Professores desde antes da pesquisa. Além disso, eu já participava das discussões online, compartilhava informações e artigos de interesse da comunidade, não com o olhar de pesquisadora mas de participante interessada em trocar ideias e conhecer as práticas de professores que utilizavam as tecnologias digitais em suas práticas presenciais ou online.

Num primeiro momento nessa e em outras redes em que estava inclusa, minha participação era periférica, apenas observava as interações e discussões que ocorriam entre os participantes até começar a me sentir à vontade para interagir, interferir e colocar minhas ideias, começando a me sentir parte do grupo. Quando decidi desenvolver este estudo, adotando como

cenário o grupo GETED e o grupo A Cultura Digital e Formação de Professores no Facebook, minha primeira atitude foi comunicar tal decisão a todos os participantes dos grupos. Minha primeira ação foi adicionar esses dois grupos à minha lista de favoritos, uma barra lateral em destaque no Facebook. Passei a receber notificações e acompanhar cada nova publicação e comentários e interagia de forma espontânea como já fazia anteriormente. Ao mesmo tempo, procurei seguir as discussões com mais atenção considerando o conteúdo das interações de modo a selecionar os participantes que viriam a ser sujeitos desta pesquisa.

Esse sentimento de pertença foi se expandindo na medida em que me sentia mais confortável dentro dos grupos. Foi então que comecei a perceber que as discussões que ocorriam no ambiente virtual estavam transpassando as barreiras de tempo e espaço. Em meus cursos e palestras, tanto presenciais quanto online, relatava as discussões que aconteciam nos grupos virtuais, aplicava alguns conceitos e fazia alguns experimentos lá aprendidos.

Essa pesquisa ocorreu entre os meses de março e outubro de 2013. A princípio, nosso contexto seria a configuração particular dentro do Ning, Facebook e Twitter, mas decidi que a pesquisa se desenvolveria apenas no Facebook.

Observei a participação dos professores dando especial atenção a temas emergentes nas interações entre os participantes, a manifestação da sua prática dentro desses espaços, a influência de valores socioculturais no posicionamento dos envolvidos, e o uso de artefatos de constituir espaço e lugar.

Realizei a observação, através de postagens, mensagens públicas, no intuito de envolver os participantes em reflexões sobre o significado pessoal desses contextos e o processo pelo qual os participantes constroem sua experiência e o que isso contribui para uma formação.

Como contexto para o desenvolvimento dessa investigação, considerei dois grupos dentro da rede social Facebook: o Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (GETED) e o Cultura Digital e Formação de Professores.

Desde 2006, o GETED vem desenvolvendo iniciativas inovadoras no que se refere ao uso de recursos tecnológicos em contextos educacionais, mais especificamente na formação de professores. Ele está cadastrado no Diretório de pesquisa do CNPq e funciona desde 2006, na UCDB, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e, seu objetivo geral é pesquisar o uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) no âmbito educacional presencial e a distância e, como seus objetivos específicos são descrever, avaliar e interpretar as

especificidades das ferramentas de comunicação e informação e dos ambientes virtuais de aprendizagem no âmbito educacional; a utilização das ferramentas de comunicação e informação nos cursos presenciais e a distância; os diferentes níveis de linguagem utilizados nas interações online ou mediadas pelas TIC; as interações professor, alunos, tutores e tecnologia; a formação de professores e alunos para o uso das TIC e para a modalidade de educação a distância. O GETED conta hoje com a participação de 308 membros.

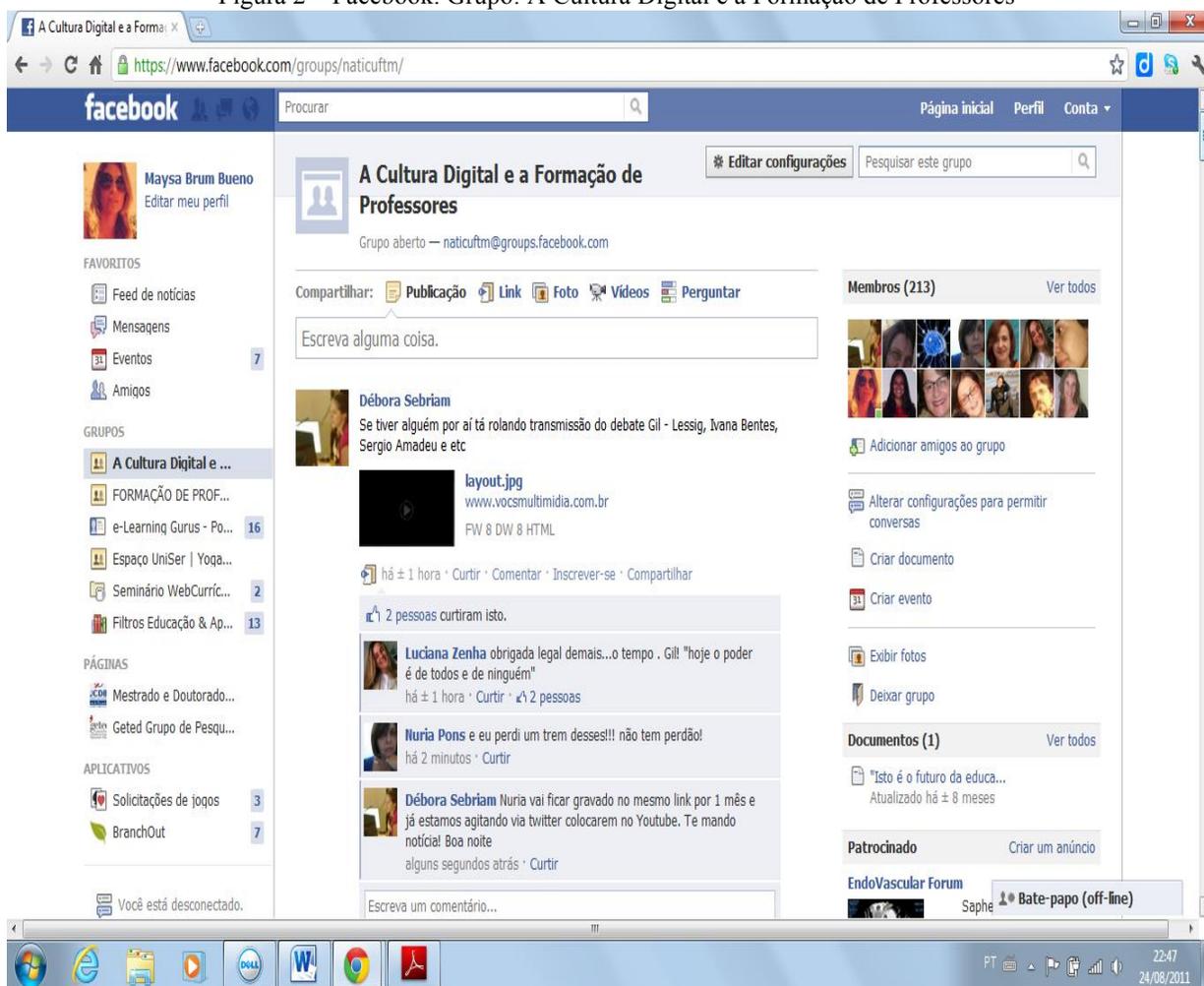
Figura 1 – Facebook. Grupo: GETED

The screenshot shows the Facebook interface for the 'GETED Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância' group. The page header includes the Facebook logo and search bar. The group name is prominently displayed at the top. Below the name, there are navigation tabs for 'Membros', 'Eventos', 'Fotos', and 'Arquivos'. A post by Maysa Brum is visible, with the text: 'Bem-vindos e bem-vindas à página do Facebook do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância - GETED, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Nossas reuniões acontecem quinzenalmente, presencial e/ou online. Esta página é uma extensão dessas reuniões onde você encontrará notícias, informações, vídeos e fotos desses encontros. É aberta, por isso adoráramos ouvir você, suas experiências e contribuições. Fonte: <http://grupogeted.ning.com/>'. The page also features a sidebar with various Facebook navigation options and a list of suggested groups.

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/129942253779443/>.

O grupo A Cultura Digital e Formação de Professores é uma iniciativa experimental para pesquisa das possibilidades e potencialidades existentes na Cultura Digital e a formação de professores. Trata-se de um grupo originado de uma disciplina de mesmo nome dos cursos de licenciatura da UFTM. Ele começou apenas com 30 alunos da disciplina optativa. Hoje são 1709 membros.

Figura 2 – Facebook. Grupo: A Cultura Digital e a Formação de Professores



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/naticuftm/>.

Além do Facebook, o GETED está presente em outros ambientes digitais como o Ning e o Twitter, além de utilizar a ferramenta Hangout do Google Plus para as reuniões com transmissão pelo YouTube.

Figura 3 – Ambiente Virtual Ning do GETED

Fonte: www.grupogeted.ning.com.

Figura 4 – Twitter Grupo GETED

Fonte: Minha autoria.

Pimenta (1999) diz que o desenvolvimento do professor deve mobilizar o conhecimento teórico e desenvolver a capacidade de investigar a atividade da própria pessoa. Nessa perspectiva, considere importante investigar como os professores participantes do GETED concebem a inserção dos ambientes virtuais em sua prática docente, especialmente sobre alguns pontos que considerados essenciais nesse contexto: a colaboração e a reflexão em comunidade.

1.3 FACEBOOK

Fundado, em 2004, pelos colegas de Universidade de Harvard, Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz, Eduardo Saverin e Chris Hughes, conforme descrição na própria página, a missão do Facebook é dar às pessoas o poder de compartilhar e tornar o mundo mais aberto e conectado. As pessoas usam o Facebook para ficarem conectados com amigos e familiares, para descobrirem o que está acontecendo no mundo e para compartilharem e expressarem o que importa para eles.

Em 30 de setembro de 2013, possuía 874 milhões de usuários ativos mensais conectados que usaram produtos móveis do Facebook e, em setembro de 2013, 727 milhões de usuários estavam ativos por dia, em média. Cerca de 80% dos usuários ativos diários estavam fora dos EUA e do Canadá, e totalizavam 1.190 milhões de usuários ativos mensais.

Mark Zuckerberg, fundador, presidente e CEO do Facebook, é responsável pela definição da estratégia global de direção e de produtos para a empresa. Ele lidera o projeto de serviço e desenvolvimento de sua tecnologia de núcleo e de infraestrutura do Facebook. Estudou ciência da computação na Universidade de Harvard antes de passar a empresa para Palo Alto, Califórnia.

É uma rede gratuita, de fácil acesso e com uma interface de utilização bastante intuitiva. Apresenta um conjunto de funcionalidades capazes de agregar conteúdos de outros locais na Web, concentrando-os numa página de *feeds* onde podem ser consultados pelo utilizador.

A utilização do Facebook na educação permite expandir a sala de aula para um contexto muito familiar aos alunos. Menos rígido do que uma plataforma de aprendizagem,

como o Moodle, o Blackboard e tantas outras; é mais interativo e com maiores possibilidades de participação. A familiaridade dos alunos com o ambiente do Facebook facilita a utilização e estimula a participação, além de possibilitar a personalização do ambiente.

Minhoto (2010) lista potencialidades da utilização do Facebook na educação:

O Facebook, em contexto de aprendizagem, permite o desenvolvimento de estratégias de busca e seleção de informação, facilita a interação e a colaboração, permite a aprendizagem entre pares, desenvolve o pensamento crítico e reflexivo e estimula o contraste de opiniões e a argumentação, desenvolve ou reforça as capacidades de colaboração, favorece a autoestima e o autoconceito, entre outras potencialidades.

No ambiente do grupo no Facebook, é possível enviar mensagens para todos os alunos simultaneamente, permitindo também postar fotos, vídeos, criar eventos e produzir ou editar documentos.

Entre as diferentes comunidades virtuais existentes nesta pesquisa, o foco esteve sobre as comunidades virtuais constituídas com a finalidade de compreender as potencialidades da rede nos processos de formação continuada de professores.

Nessas comunidades, à medida em que os participantes realizam trocas, discussões e compartilham informações e experiências, o desenvolvimento e os rumos da comunidade vão sendo traçados de forma coletiva. São esses movimentos que levam todo o grupo a se encaminharem para novos tópicos de discussão ou novos caminhos de experimentação.

Como sujeitos da pesquisa, foram considerados professores que estão atuando na educação como professores e que participam das discussões nos grupos.

É importante explicitar aqui que atrelar a formação de professores com o uso das tecnologias digitais se deve às minhas próprias concepções de que as tecnologias digitais podem se tornar um meio para a criação de novas oportunidades de formação e, conseqüentemente, de novos ambientes educativos, em sintonia com a atual demanda social. Por essa razão, enxerguei nessa pesquisa a minha necessidade de aprofundamento na temática.

Esse cenário motivou-me a realizar uma pesquisa cujo foco era examinar a articulação entre a participação dos professores em comunidades e redes digitais como espaço de formação continuada e sua prática profissional, a fim de identificar possíveis implicações na prática docente apresentadas na atuação do professor em ambientes digitais. O foco dessa pesquisa está na interseção entre o estudo e a prática do professor e, particularmente, no papel

que a aprendizagem online para formação continuada representa numa área de crescente interesse, não apenas na educação de professores como também em outras áreas profissionais.

Sendo assim, adotando como metodologia a etnografia virtual e a pesquisa qualitativa, visei analisar a formação continuada dos professores em redes sociais online, as interações estabelecidas entre eles e as implicações da formação online na prática docente do professor.

Portanto, escolhi investigar os professores nas redes sociais e suas práticas. A intenção não foi de examinar a pedagogia independentemente da tecnologia ou vice-versa. Em vez disso, meu objetivo foi analisar a cultura digital estabelecida entre os professores em formação nas redes sociais digitais.

Com o suporte do método etnográfico digital de enfoque qualitativo, realizei o exercício da observação participante de diversas comunidades, grupos e redes virtuais para se chegar a uma delimitação de três grupos: o GETED, o Cultura Digital e Formação de Professores e o EaD Sunday, sendo que este último, no início da pesquisa de campo, devido às constantes e aceleradas mudanças que acontecem no meio digital, já estava praticamente desativado.

Para a coleta de dados da pesquisa, mergulhei no contexto dos grupos no Facebook a fim de identificar e analisar indícios que evidenciassem a contribuição desse ambiente para a reconstrução de práticas docentes.

Foram identificados 13 professores que estavam atuando da educação. Feito o contato prévio, 10 responderam concordando em participar da pesquisa. Desses 10, apenas 9 responderam ao questionário mas todos participaram com postagens no mural dos grupos.

A apresentação dos dados foi realizada de maneira descritiva, com a utilização e organização dos depoimentos dos professores participantes.

Para o desenvolvimento e organização desta pesquisa, foram considerados como indicadores do processo os depoimentos registrados pelos participantes no mural dos grupos no Facebook. Ao lançar meu olhar sobre os dados construídos busquei, como pesquisadora, identificar os significados atribuídos pelos professores participantes em relação à vivência experienciada nos dois grupos, no intuito de apontar indicativos importantes que demonstram a contribuição dessa experiência como formação.

Para o início desta pesquisa, procurei desmembrar o problema de pesquisa buscando elucidar os caminhos a serem seguidos e a definir os temas. No entanto, é necessário

compreender que havia, inicialmente, um quadro teórico para orientar o meu olhar como pesquisadora durante a seleção, organização e compreensão dos dados. Esse quadro foi se ampliando ao longo do desenvolvimento das análises. De acordo com Severino (2002, p. 98), “o quadro teórico constitui o universo de princípios, categorias e conceitos, formando sistematicamente um conjunto logicamente coerente, dentro do qual o trabalho do pesquisador se fundamenta e se desenvolve”.

A aproximação do tema deu-se por meio das redes sociais online formadas por professores de modo a conhecer, analisar, identificar e compreender esse complexo fenômeno que é a presença cada dia maior das tecnologias digitais na vida das pessoas. Com a aproximação, buscou-se também compreender criticamente as implicações desse viver em rede na formação dos professores.

Sendo assim, embasada nos pressupostos sobre a pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, minha intenção foi estudar profundamente o processo de formação de professores em rede dos grupos GETED e A Cultura Digital e Formação de Professores no Facebook, procurando analisar a cultura digital estabelecida entre os professores em formação redes sociais digitais. Para tanto, coletei e analisei dados suficientes para responder às seguintes questões decorrentes do problema:

- a) Qual é o perfil desses professores?
- b) Quais as concepções desses professores sobre sua formação nos grupos online?
- c) Como essa cultura é estabelecida nas redes sociais digitais?

É importante considerar que as pesquisas qualitativas favorecem o uso de uma diversidade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Por essa razão, essas pesquisas caracterizam-se como multimetodológicas. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002). Neste estudo, no intuito de registrar os sentidos emergentes a partir da interação entre os professores participantes, na busca de indicadores que revelassem indícios formação continuada, optei pelo uso dos seguintes instrumentos: questionários online com a ferramenta Google Drive, print de telas com as interações entre os participantes e conversas pelo bate-papo privado.

É importante pontuar que as considerações, as críticas e as sugestões da banca de qualificação determinaram a total reorganização do planejamento da pesquisa. Por um lado, confirmei algumas ideias e, por outro, fiz alterações importantes no que havia proposto, inclusive as questões e nos objetivos iniciais, que se devem em parte pelo que encontrei em campo.

CAPÍTULO 2: Conexões Teóricas

*Rede é um conjunto de nós interconectados. [...]
Redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada,
integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede,
ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação.
(Castells)*

2.1 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

As facilidades oferecidas pelas tecnologias digitais possibilitam a exploração dos ambientes virtuais, permitindo o acesso a uma ampla diversidade de atividades que professores e alunos podem realizar. No caso específico de formação de professores, a investigação sobre a utilização de ambientes digitais para formação continuada pode colaborar no planejamento de políticas voltadas para formação de professores. Apesar da ampla bibliografia sobre formação docente, são poucos os estudos que tratam da formação nesse contexto, como temos evidenciado nas nossas buscas.

As transformações tecnológicas vividas pelos sujeitos da sociedade contemporânea representam não só uma mera introdução de equipamentos na sociedade, mas principalmente mudanças sociais, culturais, de trabalho e educacionais, pois, segundo Cardoso (2009), essas atividades não se isolam de outras atividades humanas.

A evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação favorece a colaboração e o aprendizado em rede não presencial (SILVA, 2010). Essas tecnologias estão redesenhando a educação, criando novas oportunidades de ensino e de aprendizagem, onde o

aprendiz deixa de ter uma postura passiva para assumir papéis de produtor e desenvolvedor de conteúdo, simultaneamente.

Apesar de os tempos mostrarem que existem muitas oportunidades de mudança no processo pedagógico, a escola se mantém conservadora e lenta para se adaptar a essas ferramentas e tecnologias (VALENTE, 2007). Segundo pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o que afasta os alunos da escola é mais o desinteresse do que a necessidade de trabalhar. As disciplinas estão soltas e sem ligação direta com a vida do aluno. Os professores estão desmotivados, a infraestrutura comprometida e o acesso de grande parte dos alunos à internet é bastante insatisfatório. Com uma escola assim, o distanciamento entre a escola necessária e a real vai ficando cada vez maior. Para Moran (2007), se quisermos provar que a educação é um desastre e que a escola está atrasada, temos inúmeras estatísticas e experiências que o comprovam; basta acompanhar os índices de repetência e de abandono; se quisermos provar que a escola é burocrática, encontraremos muitos exemplos de lentidão de gestão. Mas há também experiências inovadoras acontecendo em várias escolas com projetos de uso criativo das tecnologias.

Porém, tudo isso está acontecendo concomitantemente: o atraso, a burocracia e a inovação. Ao se desencadear em ações por meio das tecnologias digitais, cria-se também a oportunidade para que diferentes formas de comunicação sejam estabelecidas.

Essas oportunidades estão disponíveis a professores, alunos e instituições, proporcionando interação entre eles a qualquer tempo, independentemente dos limites impostos pelo espaço geográfico.

É inegável que essa seja uma área que desperte tanto interesse e resistência ao mesmo tempo. Por isso, uma mudança na área pedagógica deve ser cautelosa, porém urgente. Valente (1999) afirma que isso significa que a mudança pedagógica pretendida não é passível de ser resolvida com uma solução mágica, como a compra de equipamentos sofisticados. Essa mudança é muito mais complicada e os desafios são enormes. Corremos o risco de ter que nos contentarmos em trabalhar em um ambiente obsoleto e em descompasso com a sociedade atual.

Como dito acima, utilizando a web, tornam-se possíveis ações como a atualização, o armazenamento e, a recuperação, a distribuição e os compartilhamentos instantâneos da informação; a superação dos limites de tempo e espaço; a construção do conhecimento pelo sujeito, da aprendizagem colaborativa e cooperativa, da maior autonomia dos sujeitos; um maior

grau de interatividade pela utilização de comunicação assíncrona e síncrona; a possibilidade de tomada de decisão pelo aumento da tomada de consciência e ainda o desenvolvimento de uma inteligência coletiva (SCHLEMMER, 2005).

As tecnologias digitais não surgiram para a educação e também não considero que sejam a salvação para todas as suas mazelas. Entendo, porém, que elas vêm transformando a forma de ensinar e aprender, e isso não pode ser negligenciado, não porque seja moda mas porque são estratégias interessantes no momento. A grande questão é refletir se e como a aprendizagem mudou por causa da tecnologia, passar a vê-la como aliada e considerar todas as possibilidades que ela oferece.

Tecnologia digital é um conceito polissêmico que varia segundo o contexto (REIS, 1995) e a perspectiva teórica do autor, ela pode ser vista como artefato, cultura, atividade com determinado objetivo, processo de criação, conhecimento sobre uma técnica e seus respectivos processos etc. Em 1985, Kline (apud REIS, 1995) propôs uma definição de tecnologia como o estudo do emprego de ferramentas, aparelhos, máquinas, dispositivos, materiais, objetivando uma ação deliberada e a análise de seus efeitos, envolvendo o uso de uma ou mais técnicas para atingir determinado resultado, isso inclui crenças e valores subjacentes às ações e se inter-relaciona com o desenvolvimento da humanidade.

Valente (2007) afirma que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), tais como se apresentam hoje, resultam da convergência de distintas tecnologias como vídeo, TV digital, imagem, DVD, celular, MP3, jogos, realidade virtual, que se associam para compor novas tecnologias. Nesse caso, a tecnologia digital, ao se associar com as telecomunicações, incorporou a internet com os recursos de navegação, envio e recebimento de textos, imagens, sons e vídeos. De igual modo, a telefonia móvel ou o telefone celular incorporou câmera para captação de imagem, gravador de som e imagem, vídeo game, acesso à internet.

A utilização de tecnologias digitais na mediatização dos processos educativos evidencia novos espaços de ensinar e aprender diferentes dos espaços convencionais. Mas, para que se possa potencializar a aprendizagem formal e a formação ao longo da vida é importante ir além da disponibilidade de acesso aos diferentes objetos de produção e distribuição de riqueza simbólica e material (SCHWARTZ, 2002).

As tecnologias digitais associadas à internet possibilitam a ampliação das relações interpessoais e o acesso à informação, entre outras ações. Muitos professores desconhecem essas possibilidades. Para mudar esse contexto, os professores precisam conhecer, experimentar e investigar as tecnologias digitais.

Tecnologias digitais como a internet têm alargado o alcance das nossas interações além dos limites geográficos das comunidades tradicionais, ampliando as possibilidades para a comunidade e exigindo novos tipos de comunidades baseadas em práticas compartilhadas.

É importante definir alguns dos termos adotados aqui. Os termos “ambientes digitais”, “redes sociais” e “comunidades virtuais” referem-se aos espaços de Educação a Distância (EaD) adotados pelo professor para aprender ou ensinar, seja na educação formal, institucionalizada, seja na educação não formal.

Rheingold (1993) define a ideia de comunidade na internet como uma agregação social que surge quando uma quantidade suficiente de indivíduos toma parte em discussões públicas por um período suficiente para se desenvolverem redes de relacionamentos pessoais.

Dean (2000) argumenta que a ideia de comunidade virtual inclui uma promessa de proximidade e camaradagem, de relações mais simples e reconfortantes. Não é tão simples, mas muitas pessoas já estão vivenciando isso na prática.

As contribuições efetivas de tecnologias digitais aplicadas à educação evidenciam-se quando utilizadas como elementos de mediação entre o conhecimento científico e as experiências da vida dos que usam as tecnologias para a leitura do mundo, como expressão do pensamento por meio de palavras articuladas com outras formas de representação propiciadas pelas múltiplas mídias e linguagens das tecnologias digitais, bem como para o estabelecimento de diálogo com os pares e também para a produção colaborativa de conhecimento (ALMEIDA, 2007).

Para Almeida, Primo e Leite (2005), há uma crise paradigmática na educação no que se refere ao advento das tecnologias digitais e, mais especificamente, dos ambientes virtuais de aprendizagem. Tais mudanças paradigmática devem-se à necessidade de uma renovação diante dos novos perfis dos sujeitos a serem preparados para o mercado de trabalho, dos novos métodos de pensamento, das novas ferramentas (menos lineares e mais hipermediáticas), focalizando um novo caminho para a aprendizagem.

Adequar o espaço virtual à educação não é um mera transposição do que se faz numa sala de aula presencial para uma sala de aula virtual. É uma tarefa que exige muita disciplina e pesquisa. O uso das tecnologias na formação do professor tem sido um ponto referencial na busca de ofertar uma educação de qualidade, e que oportunize ao aluno-educador uma reflexão de sua prática, analisando e comparando seus conhecimentos no incentivo de uma construção permanente do seu conhecimento, fruto de uma interação entre seus pares (ALMEIDA, 2006). Zapear pelos ambientes digitais pode ser um processo valioso de busca de informações na construção do conhecimento, gerando um ambiente interativo facilitador e motivador de aprendizagem, bem como pode ser dispersivo e inútil coletar dados sem relevância que não agregam qualidade pedagógica.

Estudantes do mundo todo têm optado pela Educação a Distância como alternativa ao ensino presencial. Como dito acima, um em cada quatro alunos de graduação nos Estados Unidos cursou pelo menos uma disciplina a distância (ALLEN; SEAMAN, 2010).

O conceito de aprendizagem em comunidade está influenciando a teoria e a prática em muitos níveis. As comunidades virtuais não são limitadas por estruturas formais: elas criam conexões entre as pessoas focando no aspecto específico da competência de que a organização necessita. No entanto, as características que as comunidades virtuais exigem, tais como autonomia, orientação profissional e a informalidade, tornam seu uso um desafio para as organizações hierárquicas mais tradicionais, tais como a instituição escolar.

As escolas enfrentam crescentes desafios no que tange o conhecimento. Há uma onda de interesse por atividades nesses espaços em grupos de desenvolvimento profissional. Mas no setor da educação, a aprendizagem é mais do que um meio para atingir um fim; ela é o resultado da interação entre pessoas, o ambiente e as estruturas mentais do aprendiz. A perspectiva de comunidades também é, portanto, relevante nesse nível. Nas escolas, a transformação é muito mais profunda, porque altera toda a teoria de aprendizagem. Isso irá inevitavelmente levar mais tempo. A partir dessa perspectiva, a escola não é o *locus* privilegiado de aprendizagem, não é um mundo fechado onde os estudantes adquirem conhecimento para ser aplicado no mundo exterior, mas uma parte de um sistema mais amplo de aprendizagem. A sala de aula não é o principal local de aprendizagem. A própria vida é o principal evento de aprendizagem. Escolas, salas de aula e cursos de formação têm ainda um papel a desempenhar nessa visão, mas eles têm que estar a serviço da aprendizagem que acontece no mundo.

Através dessas vivências já mencionadas, podemos inferir que a complexidade está presente na vida. A vida é complexa. Mas ao conceber o pensamento complexo como uma das vias para que ocorram mudanças no ato de educar, não cabe mais paradigma vigente, modelo tecnicista da transmissão de informação. Essas práticas, além de não romperem com as possibilidades de inovar o ensino, não contemplam as expectativas dos aprendizes.

Reafirmo que promover cursos utilizando as tecnologias digitais por si só não indica inovação e nem mudança de paradigma, bem como não compartilho da ideia de se descartar o que já existe em se tratando de formação continuada de professores. Penso que é necessário vivenciar novas formas de se fazer educação que acompanhe o momento sócio-histórico da atualidade a partir da complexidade e do pensamento sistêmico, valorizando a dimensão ontológica – que é a concepção de mundo do professor.

A contribuição a seguir de Behrens (2007, p. 450) ilustra bem:

Os recursos tecnológicos quando bem utilizados a serviço da aprendizagem são possibilidades didáticas e formativas. Assim, uma prática pedagógica inovadora inclui propostas que permitam desenvolver as novas tecnologias da informação e da comunicação no sentido de ampliar os recursos de aprendizagem.

O paradigma inovador, emergente ou da complexidade propõe uma visão crítica, reflexiva e transformadora na educação e exige a interconexão de múltiplas abordagens, visões e abrangências. No início de século XXI, o paradigma inovador aparece com diferentes denominações, dentre elas: sistêmico, emergente ou da complexidade (BOAVENTURA SANTOS, 1989; CAPRA, 1997; MORIN, 2002).

Hoje, fala-se muito em complexidade, sistemas complexos, complexidade das organizações, complexidade da sociedade, mas essa teoria não é nova; o seu reconhecimento pela ciência é que é recente (VASCONCELLOS, 2002).

Ainda segundo Vasconcellos (2002), para pensar complexamente é preciso mudar crenças muito básicas: em vez de acreditar que se terá como objeto de estudo o indivíduo e que será preciso delimitá-lo muito bem, o que se precisa é acreditar que se estudará ou se trabalhará sempre com o objeto em contexto e que *contexto* não se refere apenas ao ambiente, mas às relações entre todos os envolvidos. Contextualizar é reintegrar o objeto no contexto, ou seja, vê-lo existindo no sistema, e colocando foco nas interligações, veremos esse sistema interagindo com outros sistemas, uma rede interconectada, uma comunidade.

2.2 REDES SOCIAIS

Nos últimos anos, as plataformas de redes sociais tornaram-se um dos gêneros mais proeminentes de software social, popularizada principalmente pelo Facebook, que hoje possui centenas de milhões de usuários. As redes sociais, como nos referimos neste trabalho às plataformas ou aos sites de mídias sociais, são espaços pessoais e personalizáveis que servem para realizar conversas online e compartilhar conteúdo, onde os usuários se apresentam a outros usuários através da exibição de informações pessoais, interesses, fotos, etc, com vistas ao estabelecimento de conexões entre pessoas com interesses semelhantes. Dada a sua ampla gama de recursos, o Facebook opera de modos diferentes. Dependendo da preferência do utilizador, ele mesmo configura sua conta. Os usuários utilizam o Facebook para encontrar amigos, divertirem-se, jogarem e para aprenderem uns com os outros. Os mais jovens costumam usar essa rede social na micro-gestão de suas vidas pessoais. Essas possibilidades de utilização do Facebook tornaram-se atraentes tanto para os alunos quanto para os educadores de todos os níveis de escolaridade.

O lugar de destaque que as redes sociais ocuparam na vida dos alunos de todas as idades trouxe um grande entusiasmo para alguns educadores. Algumas aplicações dessas redes possuem qualidades desejáveis em uma boa plataforma ou tecnologia para educação, que permitem comentários dos colegas e que correspondem aos contextos sociais de aprendizagem. A qualidade das conversas, a colaboração e os serviços oferecidos fazem das relações nesses ambientes bons modelos de aprendizagem, colaborativos e que incentivam o papel participativo dos usuários.

Comunidades e redes sociais existem desde a antiguidade quando as pessoas se agrupavam em torno de um líder ou de uma temática; ou ainda, em círculo diante do fogo para contar histórias e saber das novidades dos membros da comunidade. Com o advento das tecnologias digitais e da internet, a potencialidade desses espaços aumentou consideravelmente.

Segundo Recuero (2009), as redes sociais sempre existir. A novidade é a conectividade, pois graças à rede, diz o autor, as pessoas estão ubíqua e permanentemente conectadas, na medida em que recebem mensagens o tempo todo, articulando as redes sociais de

que participam. Para a autora, esse novo potencial de difusão de informação é decorrente de artefatos técnicos que proporcionam uma articulação social nova nas formas de interação, levando a novas formas de conversação, diálogos assíncronos e migrantes. Para ela, a tecnologia potencializa a conexão das redes sociais sem se desconectarem do mundo off-line, o que significa que as ações que acontecem no mundo virtual têm reflexo direto com a vida concreta.

As redes sociais não são algo novo, mas uma consequência da apropriação das ferramentas de comunicação mediada pelo computador pelos atores sociais (RECUERO, 2009). São, portanto, espaços utilizados para a expressão nas redes sociais da internet.

Morin (1998) pontua que o sentimento de uma comunidade deve ligar as ideias de solidariedade e fraternidade. O laço entre complexidade e solidariedade não é mecânico. Uma sociedade muito complexa proporciona muitas liberdades de jogo a seus indivíduos e grupos. Permite-lhes serem criativos, algumas vezes delinquentes. Por isso a complexidade tem seus riscos.

Sob essa perspectiva, Downes (2007) diz que a comunidade não tem uma existência independente. São os indivíduos da comunidade que a formam, da mesma forma que a comunidade não deve impor qual conhecimento é importante para a comunidade.

Um processo que enfatiza a construção e a socialização do conhecimento de forma colaborativa/cooperativa são as comunidades virtuais que, segundo definição de Schlemmer (2005), são redes eletrônicas de comunicação interativa autodefinida e organizadas em torno de um interesse ou finalidade compartilhados.

Palloff e Pratt (1999) conceituam comunidade como um grupo de pessoas que partilha práticas comuns de forma interdependente, mas que se caracteriza como algo maior do que a somatória de suas relações individuais.

Uma comunidade virtual é aquela que estabelece relações num espaço virtual caracterizada pela aglutinação de um grupo de indivíduos com interesses comuns que troca experiências e informações no ambiente virtual. Nesse contexto, o conhecimento é gerado a partir dos laços comunitários, potencializando a troca de competências e gerando a coletivização dos saberes num ambiente que não têm controle centralizado (SANTOS, 2010).

Nessa perspectiva, Almeida (2003, p. 334) afirma que

ensinar em ambientes digitais e interativos de aprendizagem significa: organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades; disponibilizar

materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um professor que atue como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; fornecer a formalização de conceitos; propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno.

Concepções de trabalho baseadas em grupos ou equipes foram introduzidas, muito estudadas e teorizadas nas décadas de 1970 e 1980. A inserção e o gerenciamento de comunidades que têm como componente a prática, ainda estão em estágios iniciais. O conceito de comunidade de prática (CoP) foi criado por Etienne Wenger ao lado de Jean Lave em 1991. Designa um grupo de pessoas que se unem em torno de um mesmo tópico ou interesse. Essas pessoas trabalham juntas para achar meios de melhorar o que fazem, ou seja, na resolução de um problema na comunidade ou no aprendizado diário, através da interação regular (MENGALLI, 2004).

De acordo com Palloff e Pratt (2002), a colaboração, os objetivos comuns e o trabalho em equipe são forças poderosas no processo de aprendizagem e validam o conhecimento construído com nossos pares nas comunidades das quais participamos.

Portanto, a formação do professor para o uso crítico dessas tecnologias digitais e por meio delas é considerada o ponto de partida para processos educativos que busquem caminhos alternativos para ensinar e aprender, abarcando, até mesmo, um novo entendimento de como se ensina e como se aprende. A educação precisa assimilar a contribuição que o uso dessas ferramentas pode trazer para a transformação das práticas pedagógicas.

Fundamentados numa abordagem que favoreça a construção coletiva de conhecimento, professores e alunos, além de dominarem as ferramentas, devem saber explorar o potencial pedagógico que elas possibilitam. Os professores precisam acompanhar seus alunos que já colaboram entre si em redes sociais, ainda tão malvistas no segmento educacional. As redes são responsáveis pelo compartilhamento de ideias entre pessoas que possuem interesses, objetivos em comum e também valores a serem compartilhados. Assim, o grupo é composto por indivíduos que possuem identidades semelhantes.

Para Alves (2008, p. 124),

a emergência destas comunidades podem configurar o que Lévy (1994) denomina de uma inteligência coletiva, que se constrói no ambiente de rede, mediante uma necessidade pontual dos seres humanos, que intercambiam os saberes, trocando e construindo novos conhecimentos, estabelecendo assim, um laço virtual auxiliando os seus membros no aprendizado do que desejam conhecer.

Não se trata de usar as tecnologias na educação a qualquer custo, mas sim de acompanhar as mudanças sociais que questionam o sistema educacional e sobretudo o papel do professor. Na formação continuada, o que vemos são cursos de atualização dos conteúdos de ensino, que têm se mostrado pouco eficientes para alterar e atualizar a prática docente e pedagógica escolar, não possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.

Para Gutierrez (2004, p.14),

as redes sociais online de professores são um fenômeno cada vez mais presente, ampliando a dimensão e o alcance das redes sociais de professores formadas a partir da escola. O estudo das relações e das práticas sociais que se produzem nestas redes é importante para a educação na medida em que podem ser agentes de transformação da estrutura e da organização educacional.

De acordo com Fagundes (1998), uma comunidade virtual não deve ser confundida simplesmente com a construção de espaços físicos na rede. Isso pode ser apenas uma nova dimensão do espaço físico. São as interações e as parcerias entre as pessoas que definem a comunidade. Comunidades virtuais implicam ligações entre pessoas que partilham ideias, atividades ou tarefas. Isso envolve a busca de ideias diferentes, de novas estratégias ou práticas que possam auxiliar os membros a repensar o seu modo de fazer as coisas.

O que se aprende nesses espaços deve ser organizado conforme os objetivos e os diferentes contextos da comunidade.

As redes sociais têm um grande potencial de facilitar interação, comunicação e colaboração, e, como resultado, foram destaque em discussões sobre o uso da tecnologia para apoiar e ampliar iniciativas educacionais (GREENHOW; ROBELIA; HUGHES, 2009). A pesquisa empírica sobre o seu papel na educação online ainda é limitada, embora pesquisadores identificaram um uso acelerado de *software* social em contextos de aprendizagem formal e informal (SCHROEDER; MINOCHA; SCHNEIDER, 2010).

Com a ascensão da Web 2.0, das rede sociais e do aumento do interesse em pedagogias centradas no aluno, professores têm chamado a atenção para o uso de ferramentas

abertas e gratuitas da internet como apoio à educação formal. Lee e McLoughlin (2010) sugerem que as redes sociais digitais permitem que os alunos e professores se conectem socialmente em um ambiente online permitindo que os indivíduos se envolvam a fim de gerar experiências significativas na aprendizagem. No entanto, pesquisadores sugerem que as inovações tecnológicas têm de ser acompanhadas por melhorias pedagógicas para que as intervenções com o uso da tecnologia seja bem sucedidas (DOERING; VELETSIANOS, 2008; MISHRA; KOEHLER, 2006; HUGHES; THOMAS; SCHARBER, 2006; VELETSIANOS, 2010).

Alonso (2009) alerta para não perdermos de vista que o ambiente de aprendizagem é fortemente marcado pelas condições e concepções de educação do seu entorno, e que uma reflexão sobre o tipo de sistema a ser priorizado é fundamental.

2.3 CULTURA DIGITAL

O século XXI está marcado por uma revolução constante das tecnologias. Essa revolução digital nos leva a uma nova era, chamada era digital e a uma nova cultura, a cultura digital ou cibercultura.

Essa era tem características completamente diferentes das anteriores. As pessoas que nasceram nela são as grandes representantes das mudanças sociais relacionadas com a globalização, a individualização e o uso cada vez maior de tecnologias. A globalização é entendida como uma nova ordem mundial cujo grande aspecto não pode ser ignorado: a educação como um todo e o trabalho docente, em especial, estão sendo reconfigurados (BARRETO, 2004).

Em vez de considerar esses nativos digitais (Prensky, 1999) como uma ameaça e de se negligenciar suas práticas, podemos olhar para os valores dessa geração como fonte de inspiração, orientação e reflexão numa tentativa de ajustar os atuais sistemas educacionais ao melhor atendimento das necessidades de sociedade futura, pois eles nascem num mundo digital e crescem numa instituição escolar analógica.

A frequência dessa evolução é tão rápida que, em questão de meses, as tecnologias inventadas ficam obsoletas e outras mais modernas surgem e ressignificam as anteriores. No século passado, o ciclo de vida das tecnologias era maior. O rádio, a televisão, o carro, o telefone e outros sofreram poucas transformações em décadas. Desde a década de 1990, temos

testemunhado uma grande aceleração tecnológica. Gabriel (2013) afirma que as tecnologias mudam a cada 18 meses. Em algumas áreas como em mídias sociais, computação e telecomunicações, as tecnologias sofrem mudanças várias vezes ao ano.

Essas rápidas e constantes mudanças tecnológicas afetam o modo como fazemos as coisas e afetam principalmente nossos modelos e paradigmas. A tecnologia se torna cada vez mais interconectada com o corpo humano e, portanto, transformam-nos de forma cada vez mais rápida e intensa. No entanto, na educação, ainda não presenciamos modificações significativas em nossa vida cotidiana. As discussões ainda estão centradas na questão técnica, quando o foco deveria estar sobre a capacitação para o seu uso.

Fantin (2013) sugere algumas reflexões como ponto de partida: Que mudanças a cultura digital tem proporcionado para a escola? Como os professores usam as mídias e as tecnologias em sua vida pessoal e profissional?

Nossa cultura contemporânea, associada às tecnologias digitais, cria uma nova relação entre a técnica e a vida social, a cultura digital. Para Lemos (2013), a cultura contemporânea é produto de uma sinergia entre o tecnológico e o social e, para compreender esse fenômeno, devemos nos apoiar numa abordagem multidisciplinar de sentido amplo que inclui as dimensões de uso, consumo, apropriação e produção.

As tecnologias parecem caminhar para uma forma de onipresença, misturando-se de maneira significativa ao nosso ambiente cultural, presentes em todas as atividades práticas contemporâneas. A tecnologia deve fazer parte da cultura, já que ela é constituída do homem. Refutar essa realidade é refutar a humanidade como um todo (CASTELLS, 1999).

Porém, o conceito de cultura não se limita a um conjunto de costumes que constituem a herança cultural de uma comunidade. Na perspectiva de Geertz (1989, p. 10), a cultura deve ser entendida como

[...] sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais) [...] a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos: ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível isto é, descritos com densidade.

Diante desse cenário, a cultura passa a ser vista como um sistema semiótico que envolve textos, imagens, sons, formas e gestos que são percebidos mediante a função cognitiva da memória, que não se estrutura de forma individual, e sim coletiva. Esses elementos são

construídos pelos homens por intermédio de uma teia de significados contextuais e históricos, transmitidos de geração em geração. Compreender a cultura como um sistema semiótico implica atentar para um elemento que emergiu na sociedade a partir da década de 1950 e que intensifica a imersão em um novo ambiente semiológico, constituído basicamente de signos, ícones e sinais: a informática (ALVES, 2011).

Nessa abordagem, Castells (2003) aponta a existência de uma cultura própria da internet, que surgiu da combinação das culturas tecnomeritocrática, *hacker*, comunitária virtual e empresarial.

A cultura tecnomeritocrática diz respeito à elite científica que foi responsável pelo desenvolvimento da tecnologia da informática. O trabalho das comunidades tecnologicamente competentes é a força motriz do avanço tecnológico que proporciona o bem comum para a sociedade.

A cultura hacker foi outro grupo que deu impulso ao crescimento da internet, movido pela cooperação e pela ideologia da comunicação aberta, do livre acesso às informações.

A cultura comunitária virtual é formada por todas as pessoas que utilizam a rede e que conhecem em maior ou em menor grau seus recursos e funcionalidades.

Por fim, a cultura empresarial também integra a cultura da internet, composta pelos capitalistas que incorporaram o meio como instrumento de geração de riquezas, demonstrando a importância da rede no desenvolvimento da economia e o quanto a inovação empresarial e não o capital foi a principal força atuante no desenvolvimento da economia na rede.

Castells (2003) indica que a sedimentação social da internet é a base da sociedade em rede mas ela deve ser compreendida como uma rede que congrega diversos grupos de redes. E essas redes não são apenas de computadores, mas também de pessoas e de informação.

Dentro da mesma lógica da rede, essa associação forma uma nova cultura que Lévy (1999, p. 17) denomina de cultura do ciberespaço ou cibercultura:

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

Castells (1999) indica a existência de uma cultura da virtualidade real, que ocorre pela integração das novas tecnologias com a comunicação eletrônica, a eliminação de uma audiência de massa e o surgimento das redes interativas. O aspecto multimídia das novas tecnologias transforma as experiências humanas de percepção e criação simbólica:

“Nossos meios de comunicação são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo da nossa cultura”. Como a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas, isto é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo. (CASTELLS, 1999, p. 414)

Práticas sociais, relações econômicas, culturais, institucionais e políticas misturam-se diante daquilo que Lévy (1999) chamou cibercultura essa forma cultural produzida socialmente, surgida das novas relações comunicacionais em rede, das relações sociais produzidas no ciberespaço, da abertura do polo emissor, da inversão do paradigma da comunicação um para todos, o de todos para todos, do compartilhamento de arquivos em rede, da circulação cada vez mais veloz de informações, da imensa capacidade de armazenamento e circulação de dados na rede.

Diante desse cenário, apresenta-se uma questão latente: o mundo está mudando e a proporção dessas mudanças cobra de toda a sociedade novas posturas. Com a cultura digital, surgem novas formas de sociabilidade. Estamos vivendo em um mundo onde o virtual se estabeleceu e se fortaleceu de forma nunca antes vista. Acompanhar as mudanças causadas pela penetração do digital na nossa cultura é um grande desafio.

Mudanças implicam transformações sensíveis que reestruturem paradigmas. A evolução humana é formada por revoluções, e a história nos mostra que os indivíduos e as organizações, que progridem, têm sucesso e evoluem. São aqueles que mais rapidamente se adaptam às mudanças (GABRIEL, 2013).

Por muitas vezes, a sociedade e a instituição escolar ainda se limitam ao debate sobre se esse formato cultural é bom ou mau, aumentando ainda mais o fosso entre o que Eco (1979) chamou de apocalípticos e integrados, os luditas e os utópicos.

Esse é um debate insensato, pois esse movimento não é uma opção passível de ser alterada ou anulada. O problema está posto. Devemos pensar a cultura digital, considerando sua

força implacável, suas implicações em todas as esferas sociais, suas contradições, problemas e potencialidades. Devemos tentar entender tal fenômeno sem mitificá-lo ou enquadrá-lo nos nossos velhos padrões, abandonar o medo e encarar o novo.

Como educadores, precisamos acompanhar as transformações e adaptar os processos educacionais de acordo. O problema para o qual Gabriel (2013) nos alerta é que essas transformações estão ocorrendo de forma cada vez mais rápida, apontando a necessidade de modelos educacionais mais fluídos e dinâmicos que consigam se modificar tão rapidamente quanto as transformações que sofremos no dia a dia.

Reconhecer suas potencialidades e seus paradoxos e buscar soluções constituem a premissa para que possamos, como alerta Lemos (2013), não sucumbir a um academicismo pessimista que isola tampouco a um otimismo histórico em que só vêem maravilhas.

Essa cultura caracteriza-se por formas não-lineares de pensamento, que envolve ressignificar nossas práticas para uma sociedade em que lidar com o conhecimento é uma questão de negociação e criatividade, é estar aberto para trilhar novos caminhos atentando para os diferentes estilos cognitivos e emocionais.

Esse novo universo que vem sendo desenhado é habitado pelos nativos digitais (PRENSKY, 2001), homo zappiens (VEEN; VRAKING, 2009), geração Y e Z. Essa geração nasceu num mundo onde a informação, a comunicação e a tecnologia estão disponíveis a quase todas as pessoas e cresceu com o controle remoto, o telefone celular e o tablete nas mãos. Esses recursos permitem a essa geração ter o controle sobre o fluxo de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicarem-se e colaborarem em rede, de acordo com suas necessidades (VEEN, 2009).

Para Prensky (2001), os nativos digitais estão acostumados a obter informações de forma rápida e costumam recorrer primeiramente a fontes digitais e à internet antes de procurarem em livros ou na mídia impressa. Isso porque eles entendem a tecnologia digital como uma linguagem e falam essa linguagem digital desde que nasceram.

Essa geração sabe como e onde buscar a informação de que precisa. Ela não usa a linearidade; em vez de trabalhar sozinha, usa redes humanas e técnicas quando precisa de respostas rápidas, pois sabe que a resposta que procura está apenas a um clique de distância, assim como está a qualquer pessoa que queira contatar. Filtrando as informações e aprendendo a fazer os seus conceitos em redes de amigos, atua em uma cultura cibernética global (VEEN;

VRAKING, 2009).

Dessa forma, o universo tecnológico vem dando origem aos filhos da cultura da simulação (ALVES, 2011), ao criarem diferentes identidades no mundo virtual. Essa geração está inserida em diferentes comunidades de aprendizagem, com várias janelas abertas do navegador aberta ao mesmo tempo e, muitas vezes, até mais de um navegador aberto, logada em diversos sites de redes sociais, jogando e batendo papo nos chats, ele resolve problemas zapeando, na medida em que organiza e reorganiza os objetos conhecidos que vai encontrando sem um planejamento prévio. Nessa perspectiva, esses indivíduos aprendem fuçando, sem lerem antes as instruções no papel, mas descobrindo as coisas por conta própria.

Portanto, a presença dos diferentes dispositivos informáticos e telemáticos existentes na cultura da simulação, exige formas de compreensão divergentes, uma imersão no universo dos sujeitos que se constituem os filhos da cultura da simulação. A interatividade e a interconectividade, favorecidas pelas tecnologias digitais, pela cultura da simulação, vêm também contribuindo para a instauração de uma outra lógica que caracteriza um pensamento hipertextual, o que pode levar à emergência de novas habilidades cognitivas, tais como a rapidez no processamento de informações imagéticas; disseminação mais ágil de ideias e dados, com a participação ativa do processo, interagindo com várias janelas cognitivas ao mesmo tempo. Não existe uma preocupação com a duração da atenção dedicada às atividades. O importante é a capacidade de realizar multitarefas, fazer simultaneamente diferentes coisas (ALVES, 2011).

2.4 CONECTIVISMO: NOVA TEORIA DE APRENDIZAGEM PARA A ERA DIGITAL

Em dezembro de 2004, George Siemens escreveu o artigo intitulado “Conectivismo: uma teoria de aprendizagem para a Era Digital”, que ainda não tem tradução oficial para o português. Muita coisa aconteceu nos últimos anos no desenvolvimento desse assunto e a discussão leva a questões sobre o que realmente pode ser classificado como uma nova teoria de aprendizagem.

Ainda assim, as ideias propostas pelo conectivismo ressoam em mim. A meu ver, elas explicam melhor muitos dos processos de aprendizagem que, de alguma forma, eu vivi em minha experiência pessoal, profissional e acadêmica.

Em 2008, Stephen Downes e George Siemens ofereceram um grande curso online aberto, o Connectivism and Connective Knowledge (CCK) cujo objetivo era fazer para educação o que o Open Course Ware (OCW) do Massachusetts Institute of Technology (MIT) fez, disponibilizando conteúdo dos seus cursos.

O curso conectivismo e conhecimento conectivo (CCK08) foi oferecido pelo Centro de Tecnologias de Aprendizagem da Faculdade de Educação Continuada da Universidade de Manitoba, no Canadá. O curso era constituído de dois grupos de estudantes: 24 alunos matriculados na universidade que procuravam avaliação formal e certificação e 2.400 participantes que buscavam a aprendizagem pessoal.

Particpei da terceira edição desse curso em 2010, o CCK10. Foram disponibilizadas diversas ferramentas com o objetivo de envolver o maior número possível alunos. Vários países foram representados e traduções dos materiais do curso foram realizadas pelos participantes (português, chinês, italiano, espanhol e húngaro).

Além de palestrantes convidados semanalmente, as atividades do curso incluíam atividades no Second Life, o uso de blogs, wikis, mapas conceituais, podcasts, web conferência ao vivo e gravado através do Elluminate ou do Ustream, Facebook, listas de discussão, bem como o desenvolvimento de vários grupos de estudo presenciais organizados pelos próprios participantes.

O principal objetivo do curso era que a própria metodologia de ensino e aprendizagem fosse o conteúdo do curso. Desde o início, percebeu-se que os instrutores não desempenhavam papel de instrutores tradicionais. Eles eram os nós de uma rede maior. Ambiguidade e mesmo confusão era necessário (SIEMENS, 2010).

Siemens (2008, p. 12) argumenta que

o ato de navegar no meio de diferentes fontes de informação, determinar o que era importante, decidir com quem interagir, escolher quais recursos utilizar e o que ler e comentar eram parte fundamentais do processo de aprendizagem. Como instrutores, fornecemos opções de navegação através do dilúvio de informações e comentários, mas nós sempre enfatizamos que a nossa voz e perspectiva deveriam ser ampliadas através da interação entre os colegas e com a formação da rede pessoal.

A ênfase foi colocada no desenvolvimento pessoal dos alunos, promovendo redes de aprendizagem que reduziram a dependência nos instrutores e procurando ajudar os alunos na formação de redes de aprendizagem que aconteceu para além da duração do curso.

A abordagem pedagógica do curso foi concebida para espelhar o assunto – aprendizagem em rede e aprendizagem em ambientes distribuídos. O crescimento de tecnologias web criou oportunidades para que os educadores transpusessem as paredes das salas de aula, acessando recursos educacionais abertos e se envolvendo em conversas com alunos e especialistas de todo o mundo.

A duração do curso foi de 12 semanas e explorou o conceito do conectivismo e o impacto transformador da tecnologia no ensino e aprendizagem ao longo da última década. Foi o maior curso de “ensino aberto” já oferecido, com mais de 2.200 inscritos, quando fora cunhada uma nova sigla para curso online aberto maciço (MOOC, na sigla em inglês).

Grupos do Facebook foram criados pelos participantes, em várias línguas, para permitir que os alunos interagissem uns com os outros a respeito do conteúdo do curso, refletindo a afirmação de Bruner (2000) de que os alunos são incentivados a descobrir fatos e relações por si mesmos. Grupos de discussões surgiram no Twitter com a hashtag #CCK10, que unia todas as pessoas participantes do curso e ainda envolvia pessoas de fora interessadas na temática.

Em vez de apresentar o conteúdo, os organizadores promoveram um visão de como seria a ecologia do curso, ao utilizar as trocas sociais e redes de aprendizagem para a experiência de aprendizagem. Essa mudança resultou uma experiência diferente para os alunos. Havia tópicos semanais planejados, mas as conversas no Moodle e em blogs, eram de uma natureza muito mais diversificada do que o planejado. Para Siemens (2008), a informação era um subproduto das ideias, dos conceitos e das conversas que surgiam a partir dos interesses e necessidades de um determinado grupo. O resultado disso é que o curso tomou o rumo que os participantes queriam e não dos instrutores.

Foi interessante comprovar mais uma vez que cursos não precisam acontecer com base nas limitações geográficas dos estudantes ou dos professores. Isso parece óbvio mas a forte atração pela tradição e pelos sistemas existentes muitas vezes faz com que os educadores negligenciem o que agora é possível. É difícil desaprender hábitos que foram sistematizados.

O cenário atual de um mundo conectado favorecido pela comunicação, a colaboração e o aprendizado em rede requerem uma educação articulada com o que está acontecendo fora do espaço escolar.

Behaviorismo, cognitivismo e construtivismo são as três grandes teorias de aprendizagem mais utilizadas na educação. No entanto, essas teorias foram desenvolvidas em uma época quando a aprendizagem ainda não tinha sofrido o impacto da tecnologia. Nos últimos 20 anos, a tecnologia reorganizou o modo como vivemos, nos comunicamos e aprendemos. Teorias que descrevem os princípios e processos da aprendizagem devem refletir os ambientes sociais.

Siemens (2004) pontua que necessidades de aprendizagem e teorias que descrevam princípios e processos de aprendizagem devem refletir o ambiente social subjacente.

O acesso ao conhecimento que antes era limitado e lento, na atualidade, está crescendo exponencialmente, ficando cada vez mais fácil, rápido e gratuito. A aprendizagem formal já não cobre mais toda nossa experiência educacional que agora ocorre de diversas formas: pela participação em comunidades de prática e redes sociais como processo contínuo, ao longo da vida. (SIEMENS, 2004)

As teorias de aprendizagem partem do princípio de que o conhecimento é um objetivo que é atingível, por meio de raciocínio ou de experiências. Behaviorismo, cognitivismo e construtivismo surgiram dentro de uma tradição epistemológica e de um espaço temporal para tentar explicar como uma pessoa aprende.

Em um mundo conectado, a própria forma de adquirir informação deve ser discutida. A tentativa natural dos teóricos é continuar revisitando as teorias conforme as condições vão mudando até chegar a um ponto em que essas revisitações já não tenham mais significado. É necessária uma abordagem totalmente nova (SIEMENS, 2002).

Quando Siemens (2004) argumenta sobre essa nova abordagem, entendemos que ele nos convida a refletir sobre o impacto que as teorias de aprendizagem sofrem quando o conhecimento não é mais adquirido de forma linear. É preciso fazer ajustes nessas teorias quando a tecnologia passa a realizar muitas das operações como armazenamento e recuperação de informação.

Dentro desse contexto, com foco na não linearidade, o diálogo deve emergir, considerando a perspectiva de Freire (2005), de que ele é parte da história do desenvolvimento

da consciência humana, ele explica que o diálogo é uma exigência existencial; o momento em que os homens se encontram para refletir sobre o mundo a ser transformado e humanizado (FREIRE, 2005). O autor ainda argumenta que não é possível dialogar se não tivermos a humildade de estarmos abertos à contribuição dos outros sem temer ou sofrer a superação do velho.

Indo ao encontro dessa proposta dialógica, o conectivismo surge como uma nova teoria para a era digital (SIEMENS, 2004), com a tese de que o conhecimento é distribuído por uma rede de conexões e, portanto, a aprendizagem consiste na capacidade de construir e percorrer essas redes (DOWNES, 2007).

A ideia central do conectivismo é de que o processo de aprendizagem crie interconexões de conhecimento distribuído em lugares físicos e virtuais. O conhecimento, segundo essa teoria, é o conjunto de conexões formadas por ações e experiências. Essas conexões formam-se naturalmente por processos de associação.

O conectivismo, como teoria de aprendizagem, baseia-se nos princípios das teorias do caos, da rede e da teoria da complexidade. A aprendizagem ocorre em ambientes extremamente complexos e em constante mudança e evolução. Para o conectivismo, o sujeito está sempre a adquirir novas informações, daí a importância do estabelecimento e organização do conhecimento em rede.

Há 40 anos, depois de completar o ensino superior, o estudante começaria sua carreira profissional que, normalmente, duraria toda a sua vida. O surgimento e a disseminação da informação eram lentos. O tempo de vida do conhecimento era medido em décadas. Hoje, esses princípios básicos foram profundamente alterados. O conhecimento cresce exponencialmente. Em muitas áreas, o tempo de vida do conhecimento é agora medida em meses, e não mais em anos.

Ao descrever os desafios gerados pelo rápido declínio de vida do conhecimento, González (2004) afirma que um dos fatores mais convincentes é a redução da semivida de conhecimento. A semivida do conhecimento é o período de tempo entre o momento em que o conhecimento é adquirido e o tempo quando se torna obsoleto. Metade do que é conhecido hoje não era conhecido há 10 anos. A quantidade de conhecimento no mundo dobrou nos últimos 10 anos e está dobrando a cada 18 meses, de acordo com a Sociedade Americana de Treinamento e Desenvolvimento (ASTD, na sigla em inglês). Para combater a redução da meia-vida do

conhecimento, as organizações foram obrigadas a desenvolver novos métodos para a realização de treinamento.

Siemens (2004) escreve que dentre as tendências significativas na aprendizagem que tornam-se evidentes nessa nova configuração, muitos alunos irão transitar por uma grande variedade de áreas durante o seu curso e, possivelmente, áreas que não têm relação uma com a outra. Sua aprendizagem passa a ser um processo contínuo que dura toda a vida. A aprendizagem informal é um aspecto significativo de nossa experiência de aprendizagem. A educação formal não é mais a principal forma de aprendizado. Aprender agora ocorre também por meio de comunidades de prática e redes sociais.

Segundo o físico Barabási (2002), a tecnologia está alterando nossos cérebros, definindo e moldando o nosso pensamento e a forma como aprendemos. Daí a necessidade de uma teoria que busque explicar a relação entre a aprendizagem e a tecnologia.

Muitos dos processos anteriormente tratados pelas teorias de aprendizagem como aqueles relacionados ao processamento de informação podem agora ser executados ou apoiados pela tecnologia. É o que Lévy (1994) define como tecnologias intelectuais, aquelas que desenvolveriam raciocínios abstratos utilizando recursos cognitivos exteriores ao sistema nervoso.

A colaboração homem-computador tem ampliado as tecnologias intelectuais. No vídeo “A ascensão da colaboração homem-computador” (Figura 6), o cientista Shyam Sankar mostra como o relacionamento simbiótico entre computação e criatividade humana pode resolver grandes problemas de forma muito mais eficiente do que o ser humano sozinho ou o computador sozinho.

Gagné (2000) define a aprendizagem como uma mudança no desempenho humano que deve ocorrer como resultado da experiência do aluno e sua interação com o mundo. Essa definição abrange muitos dos atributos comumente associados com o behaviorismo, cognitivismo e construtivismo, ou seja, a aprendizagem como um estado de mudança duradoura obtida como resultado de experiências e interações com o conteúdo e com outras pessoas.

A teoria da caixa preta do behaviorismo afirma que a aprendizagem é geralmente desconhecida, ou seja, não podemos entender o que acontece dentro da cabeça de uma pessoa. Gagné (2001) expressa o behaviorismo como um conjunto de várias teorias que fazem três suposições sobre a aprendizagem: a de que o comportamento observável é mais importante do

que entender atividades internas; a de que o comportamento deve ser focada em estímulos específicos e respostas; a e de que aprender envolve mudança de comportamento.

O cognitivismo muitas vezes leva a um modelo de processamento de informações como o de um computador. A aprendizagem é vista como um processo de elementos, administrados na memória de curto prazo e codificados para a recuperação a longo prazo. Nas teorias cognitivas, o conhecimento é visto como construções mentais simbólicas na mente do aluno e o processo de aprendizagem é o meio pelo qual essas representações simbólicas estão contidas na memória.

O construtivismo sugere que os alunos criam conhecimento, na tentativa de compreender as suas experiências. O behaviorismo e o cognitivismo consideram o conhecimento como algo externo do aluno e o processo de aprendizagem como o ato de apreensão do conhecimento. O construtivismo assume que os alunos não são simplesmente recipientes vazios a serem preenchidos com o conhecimento. Pelo contrário, os alunos estão ativamente tentando criar significado. Os alunos muitas vezes buscam e selecionam sua própria aprendizagem. Princípios construtivistas reconhecem que a aprendizagem na vida real é caótica e complexa. As salas de aula que incentivam a ambiguidade da aprendizagem serão mais eficazes na preparação de alunos para a aprendizagem ao longo da vida.

Apesar disso, há algumas limitações nestas grandes teorias, behaviorismo, cognitivismo e construtivismo. O princípio da maioria das teorias de aprendizagem é que a aprendizagem ocorre dentro da pessoa. Para Siemens (2004), mesmo as abordagens socioconstrutivistas, que argumentam que a aprendizagem é um processo social, focam no papel do indivíduo, em sua presença física, seu cérebro, não abordam a aprendizagem que ocorre fora das pessoas, ou seja, aquelas que são armazenadas e manipuladas pela tecnologia e também não conseguem descrever como a aprendizagem acontece dentro das organizações, no coletivo.

O que Siemens (2001) quer enfatizar é ir além do próprio processo de aprendizagem, ou seja, o valor do que está sendo aprendido. Em um mundo interconectado, as várias formas de se buscar a informação devem ser exploradas. A necessidade de avaliar a relevância de aprender algo é uma meta-habilidade aplicada antes de a própria aprendizagem começar. Quando o conhecimento está faltando, o processo de avaliação da relevância da informação é assumido como intrínseco à aprendizagem (SIEMENS, 2004). A capacidade de sintetizar e reconhecer conexões e padrões é uma habilidade valiosa.

Muitas questões importantes são levantadas quando as teorias de aprendizagem estabelecidas são vistas pela tecnologia. A tentativa natural dos teóricos é continuar a revisar as teorias conforme as condições vão mudando. No entanto, em certo ponto, as condições subjacentes mudam tão significativamente que nenhuma revisão torna-se viável. É necessária uma abordagem completamente nova.

Downes (2005) propõe uma reflexão sobre alguns pontos em relação às teorias de aprendizagem e o impacto da tecnologia e das novas ciências (caos e redes) na aprendizagem: o impacto nas teorias de aprendizagem quando o conhecimento não é mais adquirido de uma forma linear; os ajustes que devem ser feitos nas teorias de aprendizagem quando a tecnologia realiza muitas das operações que antes eram realizadas por alunos como armazenamento e recuperação de informações; o ficar atualizado em uma ecologia da informação em rápida evolução; o lidar com teorias em que o desempenho de aprendizagem é necessária, na ausência de uma compreensão completa; o aumento do reconhecimento das interconexões entre diferentes áreas do conhecimento; e a percepção das teorias de sistemas ecológicos à luz das tarefas de aprendizagem.

Incluir a tecnologia e fazer conexões com atividades de aprendizagem dão início a uma mudança das teorias de aprendizagem para a era digital.

O caos é uma nova realidade para quem lida com o conhecimento. Calder (2004) compreende caos como uma forma enigmática de ordem. O caos é a interrupção de previsibilidade, evidenciada em configurações complexas que, inicialmente, desafiam a ordem. Ao contrário do construtivismo, que afirma que os aprendizes tentam desenvolver a compreensão através de tarefas que geram significado, o caos afirma que o significado existem, e que o desafio do aluno é reconhecer os padrões que parecem estar escondidos. A construção de sentido e a formação de conexões são atividades importantes.

Caos, como ciência, reconhece que todas as coisas do universo têm ligação umas com as outras e que uma pequena mudança no início de qualquer evento pode trazer consequências enormes e absolutamente desconhecidas no futuro. É como a conhecida metáfora do efeito borboleta: em que uma borboleta batendo suas asas hoje possa causar uma tempestade tempos depois do outro lado do mundo. Essa analogia demonstra o desafio da dependência sensível das condições iniciais que impacta profundamente com o que aprendemos e como agimos com base em nossa aprendizagem. A tomada de decisão é um indicador disso. Se as

condições subjacentes usadas para tomar decisões mudarem, a decisão em si já não é tão certa como era na época em que foi tirada. A capacidade de reconhecer e adaptar-se a padrões de mudança é uma atividade fundamental de aprendizagem.

A rede pode ser simplesmente definida como as ligações entre as entidades. As redes de computadores, telas de poder e redes sociais operam no princípio simples de que as pessoas, os grupos, os sistemas, os nós e as entidades podem ser conectados para criar um todo integrado. Alterações dentro da rede têm um efeito cascata sobre o todo (SIEMENS, 2004).

Barabási (2002, p. 106) afirma que “os nós sempre competem por ligações porque os links representam a sobrevivência em um mundo interconectado”. Esta competição é bastante reduzida em uma rede pessoal de aprendizagem, mas a localização de valor sobre certos nós em detrimento de outros é uma realidade. Os nós que adquirirem mais força serão mais bem-sucedidos na aquisição de novas conexões. Na aprendizagem, a probabilidade de que um conceito seja ligado depende de quão bem ele já está conectado. Os nós podem ser ideias, comunidades ou campos, que se especializam e ganham reconhecimento por seus conhecimentos; eles têm maiores chances de reconhecimento, resultando em polinização cruzada de comunidades de aprendizagem.

O conectivismo é a integração de princípios explorados pelas teorias do caos, rede, complexidade e auto-organização. A aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos que mudam seus elementos centrais (SIEMENS, 2004), que não estão inteiramente sob o controle do indivíduo. A aprendizagem, que pode residir fora de nós mesmos, está focada em conectar um conjunto de informação, e as conexões que nos permitem aprender mais são tão importantes quanto o próprio conhecimento.

O conectivismo entende que as decisões são baseadas em rápida mudança lógica. Novas informações estão sendo adquiridas constantemente. A capacidade de fazer distinções entre informações importantes e informações sem importância alguma é vital. Isso igualmente acontece com a capacidade de se reconhecer quando novas informações alteram o processo com base em decisões anteriores.

O princípio do conectivismo baseia-se principalmente no conceito de que a aprendizagem e o conhecimento dependem da diversidade de opiniões como um processo de conectar nós ou fontes de informação e que podem residir em dispositivos não humanos como um banco de dados, por exemplo.

É preciso manter e sustentar conexões para facilitar a aprendizagem contínua. A habilidade de enxergar conexões entre áreas, ideias e conceitos é fundamental no processo de aprendizagem.

A tomada de decisão é em si um processo de aprendizagem. O ato de escolher o que aprender e o significado das informações que chegam é visto como uma realidade em transformação.

O ponto de partida do conectivismo é o indivíduo. O conhecimento pessoal é composto de uma rede que alimenta as organizações e instituições, que, por suas vezes, alimentam de volta a rede, proporcionando um novo aprendizado para os indivíduos. Esse ciclo de desenvolvimento do conhecimento, do pessoal para rede, da rede para a instituição e de volta para a rede, permite que os alunos fiquem atualizados em sua área por meio de conexões que se formaram.

Para Downes (2007), as pessoas têm muito mais conhecimento do que parece estar presente na informação a que foram expostas. O grande número de inter-relações pode ampliar muito a aprendizagem por um processo de inferência.

Siemens (2005) afirma que a forma como se aprende é mais importante do que o que se aprende. A nossa capacidade de aprender o que precisamos amanhã é mais importante do que o que nós conhecemos hoje. Um verdadeiro desafio para qualquer teoria de aprendizagem é transformar o conhecimento adquirido em algo aplicável. No entanto, quando o conhecimento é necessário, mas não é conhecido, a capacidade de se conectar com as fontes, que correspondem ao que é exigido, é uma habilidade vital. Como o conhecimento cresce e evolui, o acesso ao que é necessário é mais importante do que o aluno possui atualmente.

O conectivismo apresenta um modelo de aprendizagem que reconhece as mudanças na sociedade, a aprendizagem não é mais uma atividade individual interna. A forma e a função de como as pessoas trabalham são alteradas quando novas ferramentas são usadas. Nesse sentido, o campo da educação poderia reconhecer o impacto das novas ferramentas de aprendizagem e as mudanças ambientais (presencial e virtual) na concepção do que significa aprender.

2.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A questão da formação inicial e da necessidade de uma qualificação permanente dos professores é uma preocupação recorrente em todos os níveis de ensino. A ideia da formação docente tem passado por mudanças influenciadas pelas transformações ocorridas nos vários setores da sociedade contemporânea: econômico, político, social e, principalmente, tecnológico.

A formação de professores vem sendo uma preocupação sobre a qual diversos teóricos têm se debruçado na tentativa de encontrar caminhos que atendam às necessidades dos estudantes contemporâneos, inseridos numa cultura e sociedade marcada por aspectos simultaneamente complementares e antagônicos (MORIN, 2011).

Pimenta (1999) impõe a necessidade de se repensar a formação de professores, entendendo que, nessa sociedade, cada vez mais se torna necessário seu trabalho como mediador dos processos constitutivos da cidadania dos alunos.

Isso requer uma educação articulada com o que está acontecendo fora do espaço escolar. As transformações tecnológicas vividas pelos sujeitos da sociedade contemporânea tecnológica representam não só a mera introdução de equipamentos na sociedade, mas também e principalmente, mudanças sociais, culturais, de trabalho e escolares.

A disseminação das tecnologias digitais provoca transformações substanciais no mundo contemporâneo, no desenvolvimento do conhecimento científico, na cultura, na política, na vida em sociedade e no trabalho, exigindo pessoas cada vez mais bem preparadas e atualizadas para lidar com o conhecimento vivo e pulsante que emerge das distintas esferas da atividade humana (GUTIERREZ, 2010).

Diante dessas transformações, torna-se necessário reconhecer que as organizações educativas assumem papel fundamental na transformação da realidade. Cabe a essas organizações, educadores e pesquisadores participarem ativamente desse processo, compartilhando experiências, propondo estratégias de ação que possam ampliar as possibilidades de educação.

Nesse sentido, o professor precisa ter condições de atuar tendo em vista as pessoas, sua cultura, sua identidade, levando em consideração o que Freire (2002) pontua sobre o ser humano ser incompleto e inacabado, estando em constante transformação.

A evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação favorece a colaboração e o aprendizado em rede não presencial (SILVA, 2010). Essas tecnologias estão redesenhando a educação, criando novas oportunidades de ensino. Essas facilidades possibilitam

a exploração dos ambientes virtuais, permitindo o acesso a uma ampla diversidade de atividades que professores e alunos podem realizar.

Castells (2003) afirma que a internet é a espinha dorsal das sociedades contemporâneas e da nova economia mundial, de modo que não se pode falar em mudanças sem considerá-la. O mesmo autor complementa afirmando categoricamente que se as instituições sociais e democráticas atuais não forem reconstruídas, não se estará apto a fazer face aos problemas criados pela sociedade em rede.

Estudos centrados na interseção entre trabalho e estudo e, em particular o papel da aprendizagem online para o desenvolvimento profissional, representa uma área de interesse crescente na formação de professores (CONRAD, 2008). O crescimento da aprendizagem online tem aumentado juntamente com o interesse na noção de comunidade utilizando abordagens socioculturais da aprendizagem.

Garrison e Cleveland-Innes (2005) sugerem que uma comunidade interativa de alunos é geralmente considerada condição *sine qua non* do ensino em qualquer esfera. A aprendizagem em rede tem sido acompanhada por um crescente interesse em abordagens que empregam tecnologias de comunicação para promover processos de colaboração, interação (COUSIN; DEEPWELL, 2005) e a construção social do conhecimento (EDWARDS; ROMEO, 2003). Consequentemente, a atenção tem sido dada a entender o potencial e as características de comunidades de aprendizagem online (PALLOFF; PRATT, 2007).

Contudo, quando as instituições de ensino passam a adotar essas teorias sociais, elas tendem a ser prescritiva na forma como organizam os cursos formais em ambientes digitais e depositam suas expectativas na interação online dos alunos como parte da sua atividade dentro do curso. Ou seja, a rede social é obrigatória e não orgânica e, sendo assim, incentiva a participação instrumentista. Tais abordagens são baseadas em um consenso geral de que o aluno constrói o conhecimento por meio de discussões com colegas, professores, tutores e outros, que defendem o papel da comunidade no apoio à aprendizagem pela interação e colaboração. Há pouco reconhecimento das experiências de participantes em comunidades de prática e outras redes informais de aprendizagem fora dos espaços institucionalizados. Downes (2006) indica essa fragilidade pedagógica, sugerindo que, dentro de cursos formais online há uma tendência para a formação de comunidade para ser um complemento do conteúdo do curso, em vez de a própria comunidade conduzir interações de aprendizagem e determinar o conteúdo e recursos

emergentes. Discussões e interações são moldadas por conteúdo e currículo, e a existência de uma comunidade do curso que são geralmente utilizadas no começo e no final do curso.

Uma comunidade tratada dessa forma e delimitada pelo currículo do curso é problemática para o aprendizado profissional e faz surgir uma tensão entre a postura filosófica subjacente e as pedagogias adotadas pelas instituições. Um princípio central das epistemologias socioculturais é que o aprendizado está situado no contexto do seu desenvolvimento e que conhecimento e experiência estão em constante interação (LAVE; WENGER, 1991).

Ainda de acordo com Lave e Wenger (1991) a aprendizagem está arraigada a atividades sociais e ocorre naturalmente em interações formais de trabalho fora das iniciativas educacionais formais. Segundo os autores, a aprendizagem está intimamente ligada à construção de significado e ao compartilhamento de práticas sociais e históricas, formando a identidade e o sentimento de pertença dentro da comunidade.

O professor está fadado a reconstruir quase diariamente sua escala de valores de acordo com a política de educação, ética relacional, didática arrojada, contrato pedagógico e outros. A prática não pode se desassociar da teoria, visto que os mecanismos que envolvem o processo intelectual de captação do conhecimento são os mesmos que nos permitem o movimento e as ações. Entende-se que a representação que fazemos do mundo bem como nossos esquemas refletem a verdadeira articulação entre teoria e prática. As teorias permanecem estéreis enquanto não forem adicionadas da ação que as combina com os saberes intuitivos. A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento mais autônomo.

Patrocínio (2009, p. 57) sugere algumas mudanças de postura do professor:

No mundo tecnológico que vivemos, um novo tipo de professor com um perfil diferente tem necessariamente de emergir e esta é uma época riquíssima para se ser professor pela disponibilidade de meios de que se dispõe. É desejável que o professor seja um perito científico (porque só se pode ajudar a aprender sabendo, aspecto que exige pesquisa, muita pesquisa e estudo continuado) e que, através do seu saber, seduza os seus alunos, que lhes estimule a curiosidade, que lhes transmita energia e que os ajude a ler a realidade, que os ajude a tomar consciência dessa realidade e a fazer escolhas e a tomar decisões. Terá que ser simultaneamente um facilitador, um animador, um gestor de projetos, um consultor, um conselheiro, e, acima de tudo, um “problematizador” mas também alguém disponível para a coaprendizagem com os discentes numa perspectiva dialógica. No âmbito da sua formação é essencial que reflita sobre as suas práticas e que desenvolva competências coformativas com os seus pares

e colaborações e parcerias em redes locais e a distância que o ajudem a lidar com a complexidade da escola atual e a gizar e desenvolver a gestão de um novo projeto educacional sustentado.

Morin (2005) corrobora com esta afirmação ao apontar o acúmulo de informações com os quais nos deparamos no dia a dia, ele afirma que é necessário ensinar e aprender, distanciar-se, saber objetivar-se, aceitar-se, saber meditar e refletir a fim de não sucumbir a essa chuva de informações que nos cai sobre a cabeça, que nos impede de meditar sobre o acontecimento presente no cotidiano, não permitindo que o contextualizemos ou que o situemos. Morin (2005, p. 64) diz ainda que “refletir é ensaiar, e uma vez que foi possível contextualizar, compreender, ver qual pode ser o sentido, quais podem ser as perspectivas. Mais uma vez, para mim, a linha de força de uma sabedoria moderna consistiria na compreensão.”

Historicamente, a escola via com certa distância as tecnologias chegarem e ficava sondando para ver se era possível integrá-la a seu universo acadêmico. Enquanto isso, muitas oportunidades se distanciavam de seu emaranhado de possibilidades.

Na atualidade, vê-se cada vez mais uma prática diferente. Mais e mais educadores estão adentrando o espaço digital e virtual com blogs para discutir temáticas ligadas a sua área ou simplesmente para criar um canal de interação com seus educandos. Esse processo ocorre em todos os níveis da ambiência virtual, o que inclui as redes sociais com suas múltiplas ferramentas de criação, de interação e de intercâmbio.

Quando falamos em capacitar o professor para o uso das tecnologias digitais, não podemos limitá-lo a cursos pontuais para soluções de problemas emergenciais. Conhecer uma tecnologia não significa dominar seu uso. Isso requer muito mais tempo e investimento. Num primeiro momento, uma discussão a respeito da tecnologia na sociedade, ou sobre os modos de apropriação da tecnologia pelas novas gerações podem até sensibilizar o professor. Mas isso não é o suficiente. É preciso uma formação continuada, permanente, ao longo da vida com a prática atrelada à teoria.

Lopes (2005) afirma que a formação instrumental deve incluir um componente crítico-reflexivo a fim de capacitar o docente para que ele saiba por que, para que, quando e como usar a tecnologia no processo educacional. A mesma autora indica ainda a importância de o professor adquirir autonomia de utilização do recurso tecnológico e de como uma visão crítico-reflexiva em relação ao uso das tecnologias está atrelada à necessidade de promover a

familiaridade de seus alunos com elas e assim promover a formação tecnológica discente também.

Para Behrens (1996, p. 124),

elas precisam interpenetrar-se, interligar-se, possibilitando ao profissional conhecimento e atuação numa realidade concreta. O compromisso visado é o profissional envolvido com a práxis, que acredite na investigação como um caminho ininterrupto a ser conquistado na busca da competência docente, e na predisposição para a transformação da prática à luz da teoria.

Como apresentado, tecnologias digitais como a internet têm alargado o alcance das nossas interações além dos limites geográficos das comunidades tradicionais, mas o aumento no fluxo de informações não elimina a necessidade de uma comunidade. Na verdade, ele amplia as possibilidades para a comunidade e pede novos tipos de comunidades baseadas em práticas compartilhadas.

O conceito de aprendizagem em comunidade está influenciando a teoria e a prática em muitos níveis. A partir de começos modestos em estudos de aprendizagem, o conceito foi abraçado por empresas interessadas em gestão do conhecimento e progressivamente encontrou seu caminho em outros setores. Ela se tornou a fundação de uma perspectiva de conhecimento e de aprendizagem que informa os esforços para criar sistemas de aprendizagem em diversos setores e diferentes níveis de escala, de comunidades locais, às organizações individuais, sociedades, cidades, regiões e do mundo inteiro.

Comunidades não são limitadas por estruturas formais: elas criam conexões entre as pessoas focando-se no aspecto específico da competência de que a organização necessita. No entanto, as características que as comunidades de prática exigem, tais como autonomia, orientação profissional e a informalidade, torna seu uso um desafio para as organizações hierárquicas mais tradicionais.

Morin (1998) pontua que o sentimento de uma comunidade deve ligar as ideias de solidariedade e fraternidade. O laço entre complexidade e solidariedade não é mecânico. Uma sociedade muito complexa proporciona muitas liberdades de jogo a seus indivíduos e grupos.

Evidencia-se então a necessidade de se desenvolver uma educação que desempenhe a inter-relação do indivíduo/espécie/sociedade de forma indissociável, que recubra a identidade do sujeito, levando-o a uma profunda relação com os outros e o planeta. Por isso, o diálogo entre os

professores é fundamental para consolidar esses laços criando uma rede coletiva de trabalho. No entanto, a organização escolar parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação; esse é o único processo que pode conduzir a uma transformação de perspectiva e a uma produção pelos próprios professores de conhecimentos reflexivos pertinentes.

A esse processo deve ser acrescida a reflexão na e sobre a ação (NÓVOA, 1991), pois a docência implica ser um profissional reflexivo (SCHÖN, 1992). Nesse contexto, a reflexão na docência leva a posicionar-se com criticidade sobre a visão de homem, de sociedade e de mundo que pretende desenvolver com seus alunos e em si mesmo.

Libâneo (2001) tem chamado a atenção para que se pense a educação a partir de novos paradigmas e que se a discuta por um viés reflexivo, que chame a atenção pelo fato de estarmos em um mundo marcado por constantes transformações em todos os sentidos. Para ele, a maneira de enfrentar essas mudanças consiste em efetuar, ao mesmo tempo, a ação e a reflexão ou vice-versa, pois reconhece que esses termos são indissolúveis já que um influencia o outro.

Para Nóvoa (2002), as novas tendências educacionais revelam a necessidade de formar um professor reflexivo, que não apenas atue, mas pense sobre educação, ressignificando sua formação em três instâncias distintas: pessoal, profissional e organizacional, que abrange os seguintes aspectos: o pessoal, ao estimular a perspectiva reflexiva, de forma autônoma, criando, a partir disso, sua identidade pessoal; o profissional, ao fazer a docência a partir de uma dimensão coletiva, promovendo o professor a um investigador (reflexivo); e por último o organizacional, no sentido de promover a instituição educacional em ambiente de trabalho e formação.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. É extremamente importante valorizar paradigmas de formação que comprovem a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional, e participem como protagonistas da implementação de novas práticas educativas. Seguindo essa linha de pensamento, podemos afirmar que os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão, para que possamos passar a reconhecer no profissional competente, aquele ser que possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

Outro fato importante que deve estar muito claro é que a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produzindo-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É essa perspectiva de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores em rede.

Sob essa perspectiva, Downes (2007) afirma que a comunidade não tem uma existência independente. São os indivíduos da comunidade que formam a mesma. Da mesma forma que a comunidade não deve impor qual conhecimento é importante para a comunidade.

A mudança educacional depende dos professores, da sua formação e das práticas pedagógicas. O incremento de experiências inovadoras e a sua disseminação podem se revelar extremamente útil e consolidar práticas diferenciadas de formação contínua.

A partir dessas considerações, foi desenvolvido um estudo que busque ampliar a compreensão de como os professores articulam seus conhecimentos com o uso da tecnologia nas suas práticas cotidianas.

Nosso objetivo foi analisar a cultura digital estabelecida entre os professores em formação nas redes sociais digitais. A proposta é estabelecer um diálogo reflexivo sobre alguns elementos presentes no universo cibercultural. A atualidade está permeada pelas tecnologias digitais em que novos recursos e ferramentas tecnológicas surgem a cada instante.

Atualmente, diversos tipos de organizações têm ampliado os espaços educacionais por meio das tecnologias, conectando professores e alunos nos tempos síncronos e assíncronos, dispensam o espaço físico, favorecendo a descentralização da gestão de conteúdo, pessoas e procedimentos. Segundo Behrens (2000), trata-se da superação da matriz epistemológica cartesiana que enseja a objetividade e a separatividade resultando uma formação competitiva e individualista.

A educação, na sociedade em rede, pode ser entendida como uma mudança na convivência que acontece em um espaço no qual a interação entre os sujeitos resulta um processo de transformação nas relações e para isso se necessita de novos padrões de pensamento e nova cultura de aprendizagem, que implique rupturas paradigmáticas (SCHLEMMER, 2005).

A formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida e que possibilite mudanças na prática. É preciso aproveitar as possibilidades de registro, diálogos, partilhas para se resgatar na educação o processo de aprendizagem que pode

ocorrer, tanto na educação a distância quanto na educação, que escolhe usar como apoio os ambientes virtuais de aprendizagem ou a criação de grupos em redes sociais (CAMAS, 2012).

Para Nóvoa (1997, p. 27),

as situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo [...] A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Schön (1997) afirma que os bons profissionais lançam mão de uma série de estratégias não planejadas e cheias de criatividade para resolver problemas no dia a dia. Ele identifica nesse profissionais uma combinação de ciência, técnica e arte. É essa dinâmica que possibilita ao professor agir em contextos instáveis como o da sala de aula. O processo é essencialmente metacognitivo, o professor dialoga com a realidade que lhe fala, em reflexão permanente.

Nessa ótica, a educação mediatizada pelas tecnologias digitais, quer seja presencial, a distância ou híbrida, pode se desenvolver segundo distintas abordagens educacionais (GUTIERREZ, 2010).

No que se refere à educação a distância, Prado e Valente (2002) dizem que as abordagens educacionais podem ser dos tipos *broadcast*, virtualização da sala de aula presencial ou *estar junto* virtual.

Almeida (2003) acentuou que, na educação a distância com suporte nas tecnologias digitais, é possível identificar a abordagem educacional a que se refere ao reconhecer o foco central dos processos de ensino e aprendizagem por meio da análise dos registros digitais desse processo educativo. Novos estudos e aprofundamentos levam a afirmar que esse foco pode ser identificado tanto na modalidade de educação presencial como na educação a distância ou híbrida, especialmente quando os processos de ensino e aprendizagem são mediatizados pelas tecnologias digitais.

Independentemente da abordagem educacional, realizar atividades educativas por meio de tecnologias digitais requer um cuidado especial no momento da concepção da atividade, definição dos objetivos, planejamento e proposição de estratégias e estrutura dos conteúdos. Trata-se assim de um novo contexto educativo, mediatizado pelas tecnologias digitais, que

implica articular as dimensões tecnológica, pedagógica e teórico-metodológica.

Para atuar em contextos educativos mediatizados por tecnologias digitais é importante que o professor participe de processos de formação que englobem as dimensões tecnológica, pedagógica e teórico-metodológica, de maneira a lhe propiciarem a compreensão sobre as novas formas de comunicar, aprender, ensinar e reconstruir conhecimento nesses contextos na condição de sujeito ativo, protagonista de sua ação, com o olhar reflexivo (SHÖN, 1992) sobre a efetividade das contribuições das tecnologias na realização de experiências educativas significativas para sua aprendizagem e a de seus alunos.

É importante criar situações de formação contextualizada nas quais ele possa utilizar tecnologias para resolver problemas significativos de sua vida e de seu trabalho, expressar pensamentos e sentimentos, reinterpretar suas representações e recontextualizá-las na sua prática pedagógica.

Assim, o educador tem a oportunidade de explorar as tecnologias digitais, identificar suas potencialidades educacionais, desenvolver práticas com o uso dessas tecnologias com alunos, refletir para ajudá-los a aprender e trazer suas reflexões sobre essa ação para discussão com o grupo em formação. No diálogo que se estabelece nesses ambientes, o professor poderá compreender melhor sua experiência à luz de teorias que o ajudem a superar o nível intuitivo da ação, refletir sobre as experiências e produzir conhecimentos para fomentar práticas pedagógicas com a integração de tecnologias de modo que esses instrumentos possam trazer contribuições efetivas à sua aprendizagem.

De acordo com Almeida (2004), no bojo da formação, o professor tem a oportunidade de apropriar-se do domínio instrumental de tecnologias, utilizá-las para a própria aprendizagem, experienciar situações de integração de tecnologias na prática pedagógica e analisar as potencialidades e limitações dessa utilização com acompanhamento e orientação do grupo em formação, compartilhando seus avanços e equívocos com outros profissionais que vivenciam situações similares. Todos recebem orientação dos formadores para compreender criticamente tais práticas e criar estratégias de superação das dificuldades e desafios decorrentes da experimentação de novas práticas.

Esse processo de formação baseado na experiência em contexto e na descontextualização para a reflexão conjunta no grupo de formadores propicia ao professor melhor compreender a cultura específica da sala de aula convencional e sua reculturação

(FULLAN, 1996) em um novo contexto de aprendizagem em sala de aula digital interativa (SILVA, 2000).

Trata-se de uma formação na práxis que cria um movimento entre a prática e a teoria do qual participam formandos e formadores no sentido de “desvelar a prática, de examinar a rigorosidade ou não com que atuam” (FREIRE, 2000), adotando como referência as bases conceituais subjacentes à sua prática em situações concretas, a análise e a avaliação dos elementos identificados como significativos, constituindo um exercício de refletir a prática e praticar a teoria. A associação simultânea entre situações de formação e de trabalho permeadas pela reflexão propicia a compreensão da práxis integradora dessas duas situações associadas pela teoria.

Esse exercício permite ao professor a tomada de consciência de seu processo de formação, que se desenvolve articulado com a reestruturação da prática e sua reorganização temporal, conforme proposto por Fullan (1996) como um “processo de desenvolvimento de novos valores, crenças e normas” que impulsiona mudanças na percepção sobre a prática, a teoria e as concepções de tempo e lugar.

Para Gutierrez (2010), essa formação se faz na interlocução entre profissionais que atuam em um mesmo ambiente de trabalho ou em espaços geograficamente distantes, os quais se dedicam a questionar o cotidiano, refletir sobre a realidade por meio do diálogo problematizador, desenvolver experiências tendo como núcleo a conscientização, princípio ético e processo de inserção crítica na realidade, produção de novos valores, atitudes e realidades. Assim, nessa formação “educador e educando, os dois seres criadores libertam-se mutuamente para chegarem a ser, ambos, criadores de novas realidades” (FREIRE, 1980).

Embora exista toda essa teoria para sustentar a formação continuada clássica, é importante ressaltar que, nesta pesquisa, o conceito de formação está muito mais próximo do projeto do professor numa perspectiva de grupo de professores trabalhando juntos do que do projeto institucionalizado ou algo associado à carreira.

CAPÍTULO 3 – Conexões para análise

As postagens e os questionários apresentados como instrumentos para a coleta de dados nesta pesquisa ofereceram um campo significativo para a busca de impressões, sentimentos, expectativas e demais percepções dos professores participantes em relação aos diversos fenômenos desencadeados ao longo do processo de participação do grupo.

Os temas que emergem dos depoimentos registrados em cada um dos instrumentos utilizados nesta pesquisa estão, em maior ou menor grau, a eles relacionados, já que os objetivos que os orientam sinalizam os tipos de dados encontrados. É importante compreender que as falas registradas contribuíram para a construção de dados resultantes das percepções e concepções dos professores participantes durante sua participação nos grupos.

A análise dos dados construídos a partir dos temas emergentes coletados pelos instrumentos permite constatar que os depoimentos relatados por meio das postagens são validados e/ou reforçados pelas respostas registradas nos questionários. Por essa razão, a análise dos dados relativos às perguntas dos questionários é apresentada concomitante à análise dos temas de cada uma das postagens.

Uma vez definida a organização adotada para a apresentação da análise, a seguir são relacionados os sentidos construídos, seus respectivos temas e minhas interpretações, utilizando, para isso, o apoio dos autores abordados na fundamentação deste estudo.

Num primeiro momento, defini os temas com base nos objetivos propostos, a saber:

o papel dos participantes, as concepções sobre formação e a cultura estabelecida na rede. Depois, realizei a análise com base nos objetivos propostos: o perfil que tratava da idade dos professores participantes, do sexo, da região em que residem, da formação, do tempo que ficam conectados à internet, do local de acesso à internet e das ferramentas de rede social utilizadas. Em seguida, analisei as concepções dos professores participantes sobre formação nas redes sociais digitais. É válido observar que a formação parece ser um elemento fundamental que aparece nas falas de todos os professores. Por fim, analisei a cultura estabelecida nesses dois grupos, o sentimento de amizade, a interação, o diálogo e a colaboração.

No momento em que decidi desenvolver este estudo, adotando como cenário o grupo GETED e o grupo A Cultura Digital e Formação de Professores no Facebook, minha primeira atitude foi comunicar tal decisão a todos os participantes dos grupos. Ao dialogarmos, percebi que todos se sentiram privilegiados e dispostos a colaborar, pois reconheceram que essa seria uma oportunidade de aprendizado para todos. Como pesquisadora, por estar muito envolvida ao processo, pude observar os depoimentos registrados em cada um dos instrumentos adotados, atendo-me aos detalhes e a todo o tipo de manifestação, relacionando, sempre que possível, os discursos ao contexto dos participantes.

Minha primeira ação foi adicionar esses dois grupos à minha lista de favoritos. Passei a receber notificações e acompanhar cada nova publicação e comentários, e interagia de forma espontânea como já fazia antes. Ao mesmo tempo, procurei seguir as discussões com mais atenção considerando o conteúdo das interações de modo a selecionar os participantes que seriam sujeitos da pesquisa.

A partir daí, foram postadas as seguintes perguntas no mural dos dois grupos para todos os participantes: *O que significa esse grupo para você? O que você faz nesse espaço? Curte? Compartilha? Publica? O quê?*

Por pesquisar redes das quais faço parte, a aproximação não seguiu os passos usuais da aproximação etnográfica, o que foi explicado com mais profundidade no capítulo metodológico. Ainda assim, houve uma aproximação diferenciada, pois o olhar de pesquisadora muda o entorno e instala novos ângulos de visão. Nesta fase de aproximação como pesquisadora, minhas ações eram também experimentações.

Pude observar uma rede se formar dentro de outra rede. Uma rede que colocava em contato pessoas com interesse em discutir minhas provocações sobre o que era aquele espaço.

Um espaço multidisciplinar conectando professores de diversas instituições, diferentes lugares e contextos. Uma rede intermitente entre as redes formadas por esses mesmos professores em suas realidades.

3.1 OS PARTICIPANTES

Os professores participantes da pesquisa totalizaram 17. Nove (9) responderam às perguntas do questionário da pesquisa e 11 participaram da minha provocação postada no mural de notícias dos grupos, sendo que 3 deles participaram das duas ferramentas. Os critérios de seleção dos participantes foram: ser professor (a), estar atuando e participar ativamente dos grupos.

Para o questionário, cada participante foi contatado, informado sobre as observações realizadas nos grupos e convidado para participação na pesquisa. Alguns me questionaram sobre os objetivos e justificativa da pesquisa. Esse fato chamou minha atenção e evidenciou uma preocupação dos professores em relação à pesquisa que eles estavam participando. Esse contato foi feito através do chat do próprio Facebook, usando os recursos da rede. A intenção foi manter o canal sempre aberto para que os professores participantes pudessem entrar em contato a qualquer momento.

Optei por usar o aplicativo do Google chamado o Google Drive, lançado em abril de 2012, que é uma evolução do Google Docs, serviço de armazenamento e sincronização de arquivos “na nuvem” com uma gama de aplicações. Depois de ter criado e enviado o formulário aos destinatários via e-mail ou por chat, eles retornaram em forma de planilha.

Figura 5 – Tela do Google Drive

	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1	Qual seu grau de instrução?	De onde você acessa a Internet?	Quais redes sociais você participa?	Por que você participa de redes sociais?	Qual o tempo que você gasta com redes sociais?	Como você interage nas redes sociais que participa?	O que essas redes significam para você?	Qual sua experiência com Educação online?	Você utiliza redes sociais para fins pedagógicos?	Desde que você se inscreveu neste curso, especificamente, qual rede social você utiliza mais?
2										
3	Especialização	De casa, Do trabalho, Do meu aparelho móvel	Facebook, Twitter, LinkedIn, Google Plus, Pintrest, Instagram	Para atualização nas informações; como ferramentas de uso para formação de professores; para criação de redes de aprendizagem;	Fico conectado (a) o tempo inteiro	Curto, Compartilho/Retuito Comento, Posto, Veiculando informações a cerca das Formações para professores	Espaço profissional, Espaço de formação Espaço de lazer, Espaço para encontrar amigos, Espaço profissional, Espaço de formação	Tutorias, aluna EAD, Aluna	Nas minhas aulas presenciais, Nas minhas aulas online, Em cursos, Em palestras	
4			Facebook, Twitter, LinkedIn, Google						Nas minhas aulas	

Fonte: Minha autoria.

A utilização de um questionário em uma pesquisa de cunho etnográfico seria uma decisão contraditória se fosse o único instrumento utilizado. Entretanto, somaram-se a ele postagens no Facebook, inserção no campo e observações. As respostas complementaram o que foi coletado nas postagens e ampliaram a compreensão sobre as informações e sobre o campo de pesquisa como um todo, perfil do professor, idade, sexo, formação e hábitos de utilização da internet que envolvem as redes sociais utilizadas e o tempo que se gasta nelas.

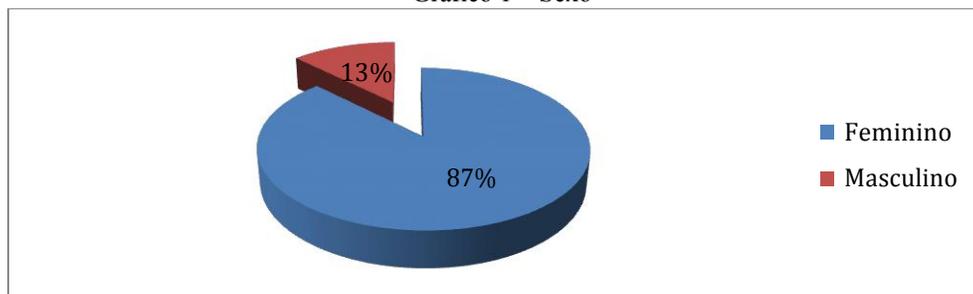
O tempo de convivência na rede que tenho com os participantes é variável. Em alguns casos, somam anos de interação mais ou menos constantes. Nas informações de pesquisa, estão incluídas as minhas próprias, no intuito de mostrar o meu envolvimento na rede pesquisada. Nesse sentido, a pesquisa reflete o caráter autoetnográfico.

A seguir, separei a análise dos depoimentos dos professores participantes em três tópicos emergentes: o perfil dos professores, a concepção sobre a formação e a cultura digital e os elementos que permeiam essa cultura, como o diálogo, a colaboração, o relacionamento e a interação.

3.2 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

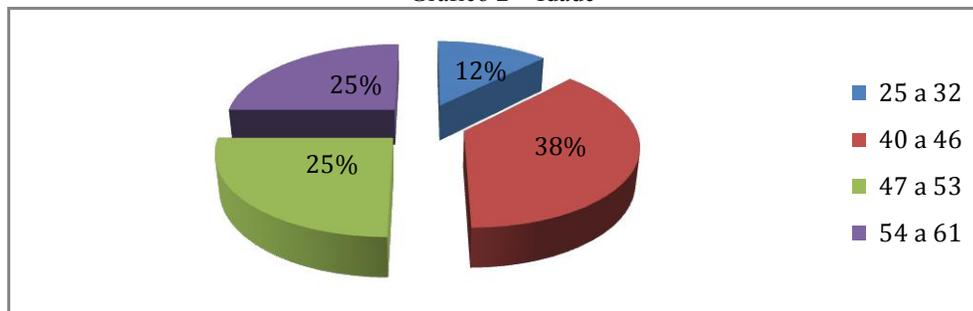
Os professores participantes da pesquisa compõem um grupo heterogêneo proveniente de diversos estados brasileiros. A maioria do sexo feminino e com idade entre 40 e 46 anos, oriundo em sua maioria do Centro-Oeste e do Sudeste.

Gráfico 1 – Sexo



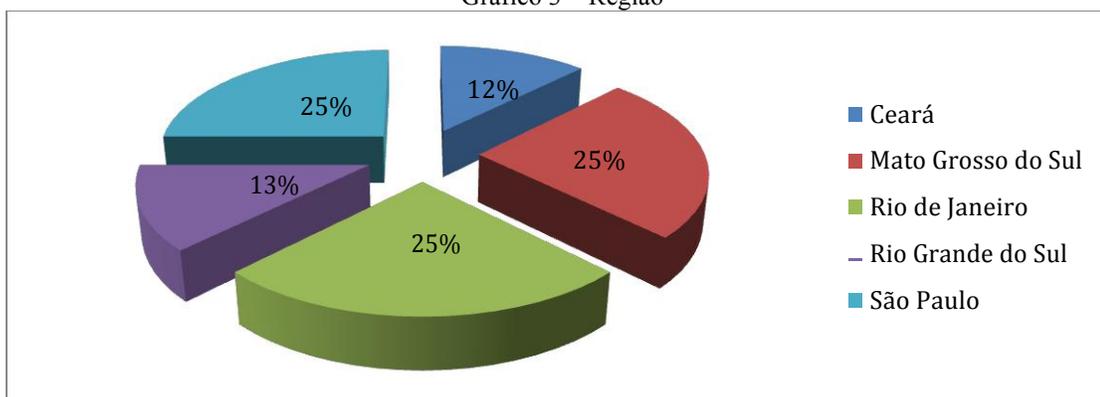
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 2 – Idade



Fonte: Dados da pesquisa.

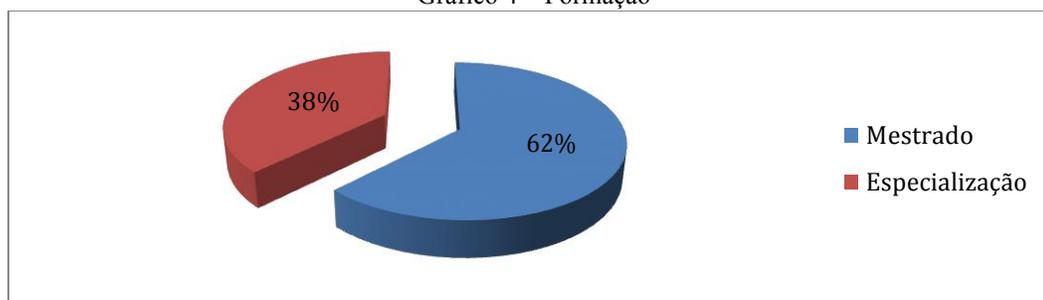
Gráfico 3 – Região



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à formação, a maioria tem pós-graduação em nível de mestrado. O gráfico a seguir apresenta os dados referentes à formação dos professores participantes da pesquisa. Esse dado pressupõe um nível de formação acadêmica, além da graduação, dos professores que estão se apropriando desses espaços e interagindo com outros professores nas redes sociais.

Gráfico 4 – Formação

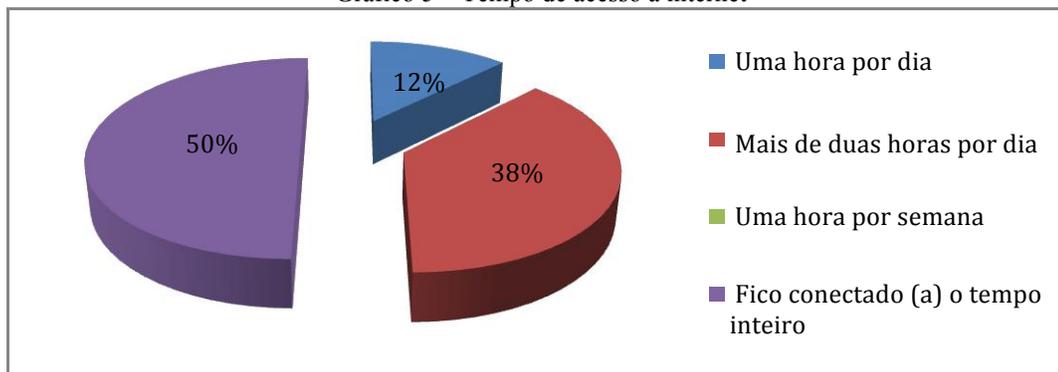


Fonte: Dados da pesquisa.

Pelos gráficos 1, 2, 3 e 4, é possível considerar que o grupo pesquisado é heterogêneo, porém constituído por muitos professores qualificados, e, em sua maioria, com mais de 40 anos de idade. Esses professores formaram-se em uma época em que as tecnologias digitais ainda não faziam parte do cotidiano e, muito menos, da educação. Ainda assim, a maioria deles se mantém conectada o dia inteiro e, portanto, tem contato com essas tecnologias desde o início da internet no Brasil.

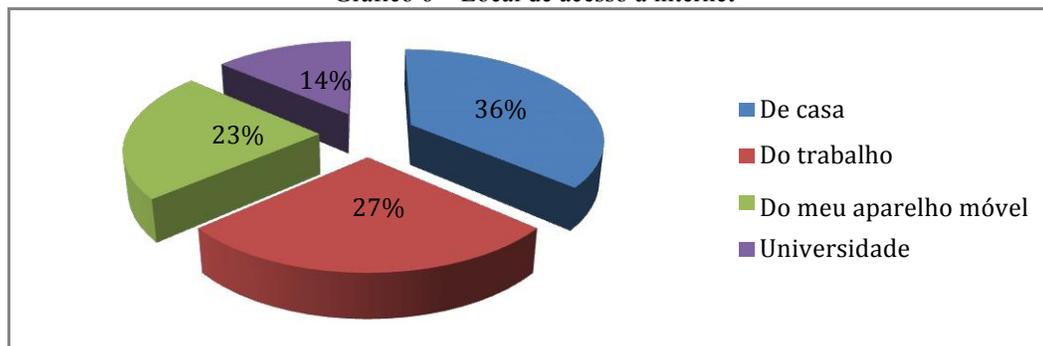
Em relação ao acesso à internet, mais da metade dos professores participantes afirmou que fica conectada o dia inteiro e a maioria deles do seu ambiente de trabalho, como apontam os gráficos 5 e 6.

Gráfico 5 – Tempo de acesso à internet



Fonte: Dados da pesquisa.

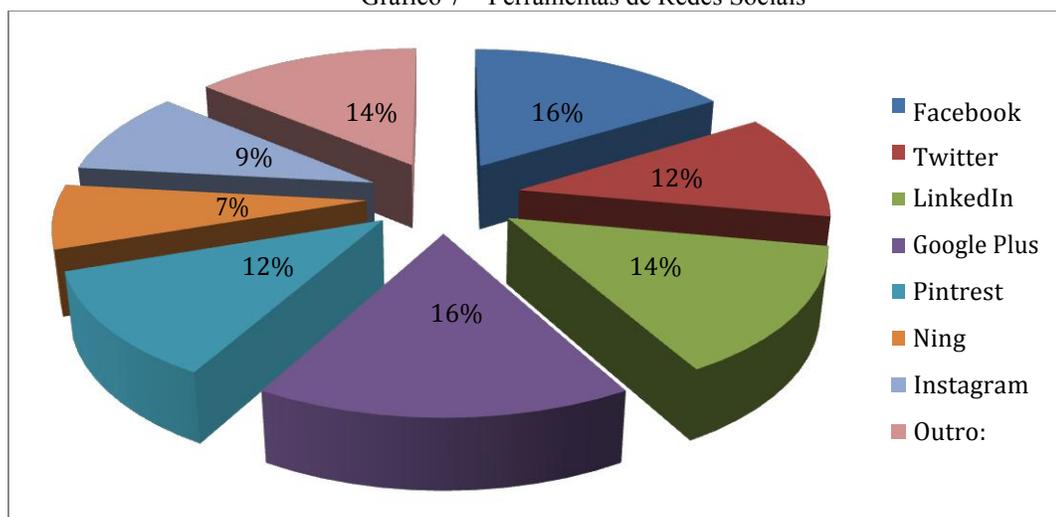
Gráfico 6 – Local de acesso à internet



Fonte: Dados da pesquisa.

Não foi surpresa confirmar que os professores participantes da pesquisa não estão somente no Facebook, que foi a rede social pesquisada, mas também em outras redes sociais. Os diálogos que se desenrolam em uma rede se estendem também para outras comunidades e grupos, como mostra o gráfico 7.

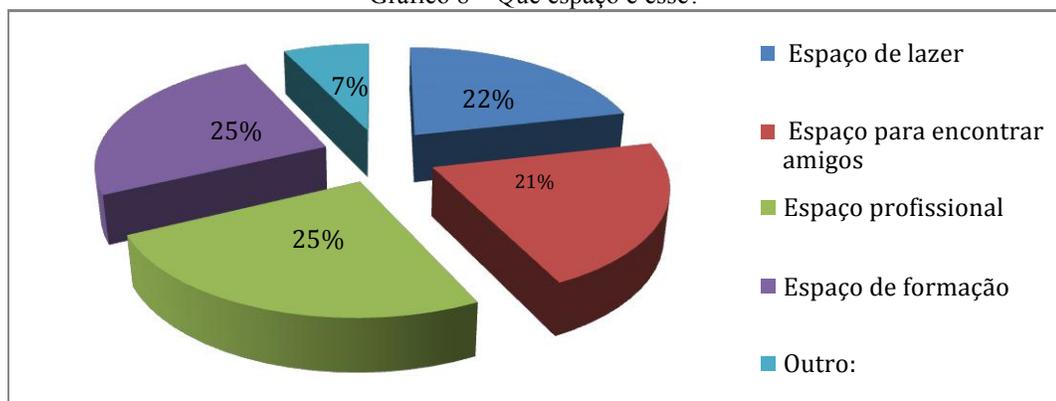
Gráfico 7 – Ferramentas de Redes Sociais



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico 8 identifica as redes sociais como espaço de formação profissional e de lazer. Professores buscam na rede uma alternativa para discussões em torno do uso das tecnologias digitais que podem ser a favor da educação, que podem vir a somar com aquilo que a educação formal abarca.

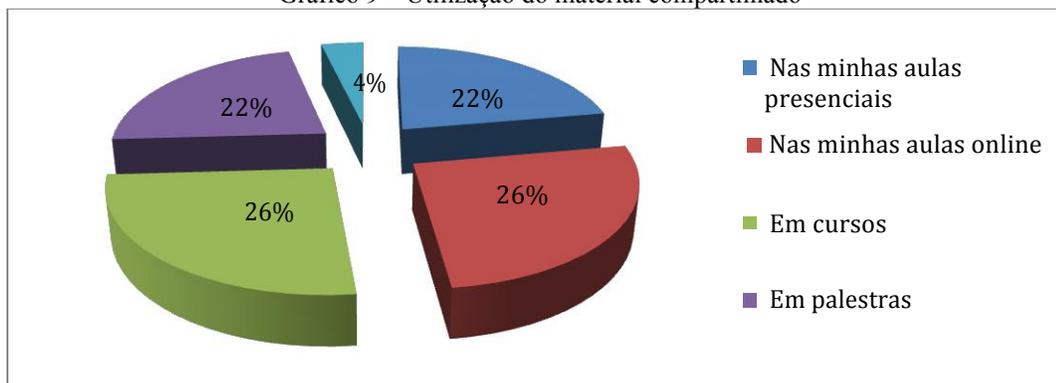
Gráfico 8 – Que espaço é esse?



Fonte: Dados da pesquisa.

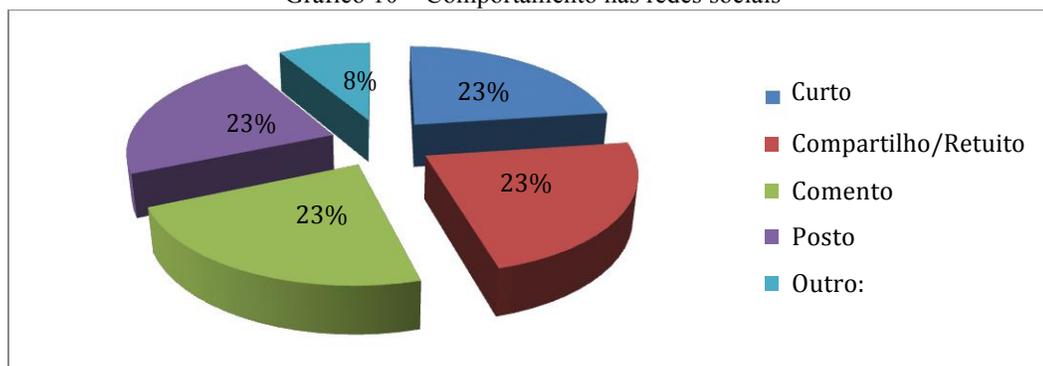
As discussões que os professores participantes presenciam nas redes pesquisadas vão para além daquele grupo quando eles passam a utilizar o material compartilhado por outros participantes em suas atividades fora do grupo como apresentado no gráfico 9.

Gráfico 9 – Utilização do material compartilhado



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 10 – Comportamento nas redes sociais



Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos analisar a forma como o professor participa nas redes sociais no gráfico 10. Esses professores, curtem, compartilham, comentam e postam postagens dos outros participantes sobre assuntos e eventos que consideram relevantes sobre formação e temas relacionados a tecnologias educacionais.

Portanto, a ideia de Freire (2005) de que a participação e o envolvimento com o coletivo é o que garante o protagonismo é evidenciada no dados do gráfico 10. Carece questionar se esse protagonismo também está sendo um produtor de conhecimento.

3.3 CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE FORMAÇÃO

É possível conhecer um pouco dos professores pesquisados pela sua rede social e pelos diálogos que travam nela. Todavia, as informações obtidas deixam algumas lacunas

importantes. Pelos questionários, pude conhecer melhor os professores, sua formação e trabalho, e completei algumas dessas lacunas. Encontrei muita convergência de desejos e muita diversidade de contextos e visões de mundo.

A formação aparece em todos os casos entremeada com o trabalho e até viabilizada por ele. Os professores relatam seu desenvolvimento profissional como na fala a seguir:

Professora participante 1: *“O grupo significa [...] formação continuada, aprendizagens... Nesse espaço eu compartilho e curto textos, eventos, livros, artigos, reportagens, imagens, vídeos, assuntos relacionados as TIC e EaD no contexto educacional.”*

Professora participante 16: *“Se utilizo esse espaço para informar, formar, compartilhar... sim, lógico. Este é um dos sentidos deste espaço, mas sobretudo para entender a rede, vivê-la em uma de suas possibilidades que é a virtual que se torna intensamente presencial.”*

Muitas vezes é essa busca pela formação que nos une na rede, seja a partir da adesão voluntária às redes sociais, seja a partir de grupos constituídos em cursos. Depois dessa aproximação, o que mantém o grupo em contato é o diálogo que movimenta as redes. Esse movimento pode ser observado na maioria dos grupos nas redes que os professores vão constituindo. E essa realidade não é exclusiva dos professores pesquisados, pois também encontrei expressado em muitos outros grupos de que participo no Facebook e em outras redes, como Twitter e LinkedIn.

Os professores encontram-se na rede e vão tecendo uma teia de relações. Formar uma rede é construir e sustentar uma relação. Nessas redes sociais, mais do que o compartilhamento de mensagens e informações, acontecem a colaboração e a cooperação.

Portanto, o conhecimento pessoal é composto de uma rede de cooperação entre os participantes. Siemens (2005) afirma que a forma como se aprende é mais importante do que o que se aprende e que quanto maior o número de inter-relações maior será a aprendizagem.

Professor participante 7: *“Para me relacionar, para estudar, para me informar e aprender. Para tecer redes (pessoas), me atualizar, aprender, usufruir de oportunidades, conhecer e trocar ideias com pessoas mais experientes, letradas, inovadoras, disruptivas, legais.”*

Professora participante 6: *“Talvez o maior motivo seja para ‘encontrar pessoas que pensam mais parecido’ pois a maioria dos do entorno são muito analógicos e não nos entendemos muito (falo de adultos e professores cinquentões que pararam no tempo). Também para empreender ações colaborativas, contributivas para melhorar o mundo da vida, ciberativismos.”*

Conhecer as práticas e as relações de cada professor com as tecnologias digitais, acompanhar as suas concepções em relação a essas tecnologias e sua inserção na sua prática, foram procedimentos que trouxeram importantes aportes para a pesquisa. A confissão de que hoje não se vive sem as tecnologias digitais e tudo o mais a elas relacionadas – as redes sociais, os smartphones, os aplicativos, vídeos, fotos, etc. – está presente implícita ou explicitamente nos relatos dos professores.

Entre os professores participantes da pesquisa, a aproximação com as redes sociais aconteceu majoritariamente por interesse pessoal e profissional ligado à formação continuada e ao trabalho. Dessa forma, considera-se que a formação acontece de maneira indissociável da experiência de vida, que segundo Nóvoa (1991) torna-se possível relacionar a formação dos professores com o desenvolvimento pessoal e com o desenvolvimento profissional.

Para Lopes (2005), o processo educacional e a vida não estão separados, pois as questões de aprendizagem relacionam-se aos aspectos que preparam o indivíduo para a vida.

Professora participante 6: *“Tenho estudado interação em redes e minha pesquisa é justamente a interação em rede em grupos de estudos no Facebook.”*

Professora participante 7: *“Esse grupo significa um espaço de encontro com professores pesquisadores como vocês, com quem tenho o prazer de trocar ideias, construir novos sentidos, e a partir das informações, ir além em leituras e me formar mais um tantin.”*

Um número crescente de professores começa a utilizar as redes sociais no intuito de experimentá-las em atividades educativas, seja num projeto com os alunos, seja construindo um grupo para a turma, curso, disciplina ou instituição ou ainda como espaço para compartilhar seu material com os alunos. Outros começam a participar de um grupo no Facebook por ser tarefa de um curso de formação do qual estão participando e, nesse caso, muitos grupos são abandonados ao final do curso. A maioria dos professores participa de mais de um grupo no Facebook e de outras redes sociais. Frequentemente aparece a conexão entre os assuntos e temas e, não raramente, o professor participante traz esses assuntos para dentro do grupo pesquisado, em especial quando o tema é de interesse pessoal ou coletivo.

Professora participante 16: *“O que você faz aqui? Já fiz muito mais que hoje. Antes provocava discussões pertinentes à Cultura Digital e à formação necessária do professor para isso. Hoje, por motivos de trabalho e das diferentes atividades que envolvem a vida de professores*

pesquisadores da universidade pública, acabo por não dar conta de atuar como o fazia nos idos 2010, 2011. Gostaria muito de voltar a viver como já vivi essa comunidade, creio que conseguirei novamente tenho vontade de ler mais aqui, escrever mais, pensar mais aqui, novamente.”

Professora participante 1: *“O grupo significa... formação continuada, aprendizagens... Nesse espaço eu compartilho e curto textos, eventos, livros, artigos, reportagens, imagens, vídeos, assuntos relacionados as TIC e EaD no contexto educacional.”*

Professora participante 10: *Me atualizo com alguns artigos postados e fico sabendo de eventos que acontecerão pelo país. As reuniões via hangout são superinteressantes, mas infelizmente não consigo acompanhá-las em tempo real.*

Dentro dessa nova ordem, chamou-me a atenção a forma de como os professores estão se preparando para lidar com essa nova realidade que está posta, provocando uma nova forma de pensar a formação de professores e um novo ambiente: o ciberespaço (LÉVY, 1998).

Professora participante 11: *O grupo significa para mim troca de conhecimentos informações. Sou do Recife-PE e já participei de algumas reuniões que me foram maravilhosas e esclarecedoras.*

Professora participante 17: *O espaço informa e forma, com certeza. Aliás, tudo o que informa para mim tem o potencial de formar, é minha opção querer trabalhar essa informação ou não.*

Professora participante 1: *Para atualização nas informações; como ferramentas de uso para formação de professores; para criação de redes de aprendizagem.*

Professora participante 3: *Para ficar mais informado, manter contato com amigos e conhecidos, fazer divulgações das postagens de blogs e portal que trabalho.*

Esses depoimentos mostram como os educadores estão explorando plataformas alternativas que permitem, como sugerem Lee e McLoughlin (2010) e Webb (2009), a facilidade de uso, a liberdade pedagógica e as discussões online livres.

Professora participante 4: *Considero importante para: Troca de experiências; Formação continuada; Novas amizades e fortalecimento de amizades; Atualização constante.*

Professora participante 5: *Para me relacionar, para estudar, para me informar e aprender. Para tecer redes (pessoas), me atualizar, aprender, usufruir de oportunidades, conhecer e trocar ideias com pessoas mais experientes, letradas, inovadoras, disruptivas, legais.*

Fica evidenciada a concepção da maioria dos professores em relação à formação, de que o espaço virtual no caso, o Facebook, possibilita partilhar informações e, ao mesmo tempo, formar o professor.

Nessa perspectiva, o processo de formação do professor deve ser analisado a partir de ações desenvolvidas nesses grupos e relacionadas com a cultura na qual se desenvolve a formação. De acordo com o conceito que os professores participantes evidenciam sobre a formação e o tipo de cultura que é estabelecido – partilha, colaboração, parceria – ousou dizer que tais professores participantes dos grupos estão dispostos e envolvidos na produção de novos conhecimentos.

3.4 CULTURA ESTABELECIDADA: INTERAÇÕES EM REDE

A concepção sobre a participação dos professores evidencia a preocupação com a interação, a aprendizagem, o diálogo e principalmente com a formação.

Ao buscar nas postagens evidências sobre as interações entre os professores participantes, foi possível identificar depoimentos associados com esse tema. Concebi o tema interações da seguinte forma: interação com a tecnologia, com sua formação, com outros participantes do grupo e com o conteúdo, pois segundo Lopes (2005) a interação pode estabelecer-se através das mediações entre seus participantes, possibilitando o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

Professor participante 8: *“Gosto da interação e tenho a sensação de que se não participar ficarei desatualizado.”*

Professora participante 15: *“Significa um espaço para compartilhar informações, experiências, espaço de construção coletiva, de amizades, de interações, de construção de conhecimentos, de produções. Sempre uma oficina de saberes!!!!”*

Nesses excertos, fica caracterizado o envolvimento dos professores na situação de sua própria aprendizagem. Esse envolvimento e o desenvolvimento de uma relação com a rede fazem com que os professores pesquisados sejam mais interativos, participantes e promotores de mais diálogos. É a tese de Downes (2007) de que o conhecimento é distribuído através de uma

rede de conexões e, portanto, a aprendizagem consiste na capacidade de construir e percorrer essas redes.

Professora participante 15: *Significa uma espaço para compartilhar informações, experiências, espaço de construção coletiva, de amizades, de interações, de construção de conhecimentos, de produções. Sempre uma oficina de saberes!!!!*

Professora participante 16: *“O meu pensamento era na autonomia freiriana, no compartilhar e partilhar livre das ideias e experiências...”*

Os diálogos travados nos grupos, como apresentados nas falas dos professores participantes 15 e 16 acima, demonstram como a socialização dos desafios atrai solidariedades e conforta ao dividirem situações da própria vida. Esses movimentos são parte de vivências, em que os vínculos sociais são criados e mantidos pelas trocas, nas quais partilhar e retribuir se destacam. A rede vai se construindo nas pequenas relações entre os professores, e estes vão se mostrando e se conhecendo o que Moran (2005) aponta como questão fundamental sendo a interação humana de forma colaborativa.

Professora participante 1: *“O grupo significa: amizades, diálogos com pessoas de diversas formações...”*

Professora participante 13: *Significa espaço de troca de conhecimentos, amizades, interação e sempre peço participação nos hangouts. Agradeço e muito por ter sido aceito neste grupo. Grande abraço a todos os amigos que fiz.*

Dos 9 professores que responderam às perguntas do questionário, todos disseram que o grupo ao qual pertencem, além de ser um espaço de formação, é também um espaço de encontrar amigos e fazer novas amizades. Isso fica evidenciado na fala dos professores no mural dos grupos também. As conexões que os professores participantes desenvolvem vão além do profissional e essas conexões vão se constituindo como o que Lévy (1999) chama de inteligência coletiva.

Professora participante 6: *Querida colega Maysa Brum, o meu objetivo quando inscrevo-me em um grupo de estudos aqui no Facebook, é partilhar experiências e ter acesso a outros textos, outros autores, lugar de estudo mesmo.*

Professora participante 6: *Os participantes. Conheço e me interesso pelo trabalho que desenvolvem os posts, as ideias, as trocas.*

Professor participante 12: *O grupo significa interação e aquisição de conhecimentos mediados pelas grandes amizades que fiz no GETED. Curti e compartilho alguns dos posts da página e público assuntos relacionados ao Grupo, com foco nas linguagens e nos meios digitais.*

Professora participante 13: *Significa espaço de troca de conhecimentos, amizades, interação e sempre peço participação nos hangouts. Agradeço e muito por ter sido aceito neste grupo. Grande abraço a todos os amigos que fiz.*

A fala dos professores exemplifica o que Palloff e Pratt (2002) afirmam sobre a colaboração. Os objetivos comuns e o trabalho em equipe são forças poderosas no processo de aprendizagem, validando o conhecimento construído junto aos nossos pares nas comunidades das quais participamos.

Professora participante 14: *Maysa, este grupo significa interação, informação e troca. Compartilho com colegas e professores.*

As contribuições que a participação nos grupos trazem se evidenciam através de seus depoimentos. É o que Almeida (2007) sugere quando afirma que as tecnologias utilizadas como elementos de mediatização, bem como para o estabelecimento de diálogo com os pares e a produção colaborativa de conhecimento, trazem contribuições efetivas.

Professora participante 6: *Tenho estudado interação em redes e minha pesquisa é justamente a interação em rede em grupos de estudos no Facebook.*

Professora participante 7: *Esse grupo significa um espaço de encontro com professores pesquisadores como vocês, com quem tenho o prazer de trocar ideias, construir novos sentidos...*

Quando os professores apresentam em seus depoimentos elementos como interação em grupo de amigos, relaciono com o que Rheingold (1993) define como a ideia de comunidade na internet, como uma agregação social que surge quando uma quantidade suficiente de indivíduos toma parte em discussões públicas por um período suficiente para se desenvolverem redes de relacionamentos pessoais.

Professora participante 6: *Também para empreender ações colaborativas, contributivas para melhorar o mundo da vida, ciberativismos.*

Para Greenhow, Robelia, Hughes (2009) as redes sociais têm um grande potencial de facilitar a interação, a comunicação e a colaboração, e criam uma cultura participativa que pode apoiar e ampliar iniciativas educacionais.

Professora participante 8: *Porque gosto da interação e porque tenho a sensação de que se não participar ficarei desatualizado.*

Professor participante 9: *Porque gosto de me interagir com pessoas de maneira geral mas principalmente porque lá encontro pessoas com os menos interesses e paixões que eu e assim podemos trocar figurinhas.*

As falas dos professores participantes exemplificam o que Dean (2000) afirma, ou seja, de que a ideia de comunidade virtual embute promessa de proximidade e camaradagem, de relações mais simples e reconfortantes.

A rede social física e virtual formada por professores tem a potencialidade de dar suporte à educação formal. Essas redes extra-institucionais estabelecem relações entre os pares que contribuem para atualização profissional, troca de informação, a própria formação, partilha e colaboração de forma horizontal entre todos os envolvidos.

Essa formação em rede, por meio de conexões colaborativas, reforça as condições individuais e coletivas para compreender os espaços de formação e cultivar a vida online como parte de seu próprio desenvolvimento profissional.

CONEXÕES FINAIS

Neste trabalho busquei conhecer, compreender, interpretar, descrever e explicar a realidade que envolve a formação do professor, a cultura digital e o desenvolvimento das redes sociais digitais. Trata-se de um assunto complexo, atual e que deverá permanecer como um instigante campo de pesquisa para os próximos anos.

Ao percorrer toda a trajetória da pesquisa, que se iniciou com estudos teóricos, chegando até a análise a partir dos depoimentos apresentados em cada um dos discursos, resgato, neste momento, aspectos importantes no intuito de explicitar minhas considerações finais sobre a temática em questão. Para isso, tomo como referências as temáticas que emergiram dos depoimentos dos professores participantes da pesquisa.

Após ter caracterizado os professores, observado que a maioria é do sexo feminino, que estão espalhados geograficamente e que sua grande maioria é formada de mestres, direciono meu olhar para meu próprio perfil e percebo as semelhanças com os demais professores participantes da pesquisa.

Dentre os pontos evidenciados, concluo que os professores participantes da pesquisa estão não somente no Facebook, que foi a rede social pesquisada, mas também em outras redes sociais, e que os diálogos que se desenrolam em uma rede, se estendem também a outras comunidades e grupos, identificando, assim, a busca na rede por uma alternativa àquilo que a

educação formal pode não abarcar, discussões em torno do uso das tecnologias digitais a favor da educação.

A partir dos discursos dos professores, ficou evidente que esses professores se apropriam das redes sociais digitais, constroem elos colaborativos e por meio dessas redes informais e extrainstitucionais, principalmente as que se constituem a partir de interesses comuns, os professores encontram um caminho para sua própria formação continuada.

Nessas redes, os professores reconstróem suas concepções sinalizando um espaço de possibilidades concretas de desenvolvimento profissional, concepções baseadas em seus interesses pessoais. Nesse contexto, as redes sociais digitais confirmam-se como um ambiente pessoal de aprendizagem permanente.

Considerando essa lógica, vislumbro a coexistência de diversos contextos que se hibridizam mas não se excluem, mas que o principal deles é uma realidade que traz uma formação em redes de professores que submetem a formação continuada à sua própria prática, superando os currículos fechados e hierárquicos que ainda prevalecem. Nesses currículos, a inserção das tecnologias digitais na formação de professores ainda se dá como recurso metodológico com caráter instrumental e não como uma nova linguagem.

Os grupos pesquisados caracterizam-se como grupos de formação que, além de desenvolverem o processo de comunicação, constroem uma cultura digital que se fundamenta em processos livres e abertos.

Nesses espaços, observei a formação de elos cooperativos entre professores de lugares e contextos distintos, unidos em torno de interesses comuns, pensando e compartilhando alternativas e construindo projetos que ultrapassam as paredes das salas de aula e da escola. Esses elos colaborativos implicam autonomia, diálogo, colaboração e afetividade entre os pares.

Estas podem ser importantes que se acelerem as transformações necessárias, que reestruturem paradigmas das mais diversas naturezas.

Confirmando minha tese e concluo que professores, em redes sociais digitais, podem desenvolver uma cultura digital que é condição para formação continuada: permeada de interação, colaboração e participação.

A participação nas redes sociais digitais produz uma experiência diferente para o usuário, na forma de pensar, agir e se expressar, onde o significado de lugar é

interpretativamente construído não pelo individual, mas coletivamente ou intersubjetivamente pela comunidade.

Existe um grande potencial nas redes, em especial onde elas transgridem as amarras institucionais. É nesse sentido que compreendo a necessidade e a importância de estudar as redes sociais digitais constituídas de professores e as conexões que elas fazem com as redes presenciais, pois não há mais como dissociar essas esferas e as mútuas implicações de seus processos. Em especial as redes de professores, pois a tendência é que esse tipo de interação continue crescendo, deixando de ser uma incerteza e assumindo a ousadia de um lugar de destaque nas transformações em educação e trabalho nestes tempos conectados.

REFERÊNCIAS

- AJJAN, H., & HARTSHORNE, R. Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 71-80. 2008.
- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- Allen, I. El, & Seaman, J. Learn on demand – Online education in the United States, 2009. Babson Survey Research Group, 2010.
- ALMEIDA, M.E.B. Educação, ambientes virtuais e Interatividade. In: Silva, M. (Org.). *EaD online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. Petrópolis: Loyola, 2003.
- ALMEIDA, M.E.B. *Inclusão digital do professor*. Formação e prática pedagógica. São Paulo: Editora Articulação, 2004.
- ALONSO, K. M. ; MONTEIRO, T. L. . O Gestor Escolar e a Gestão Democrática: papéis e desafios.. *Revista de Educação Publica (UFMT)*, v. 18, p. 519-531, 2009.
- ALVES, N. Imagens de tecnologias nos cotidianos das escolas, discutindo a relação “localuniversal”. In: ROMANOWSKI et al. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 215-228.
- AMARAL, Adriana. *Autonetnografia e inserção online: O papel do “pesquisadorinsider” nas práticas Comunicacionais das subculturas da web*. XVII COMPOS. São Paulo: Bbiblioteca da Associação Nacional dos Programas de pós-graduação em comunicação, 2008. Disponível em <http://www.compos.org.br/data/biblioteca_315.pdf>. Acesso em: 07/09/ set. 2011.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997a.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 18, n. 43, p.1-9, dez. 1997.
- BARABÁSI, A. L., (2002) *Linked: The New Science of Networks*, Cambridge, MA, Perseus Publishing.
- BARRETO, Raquel. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, Set./Dez. 2004 1201 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 ago./08/ 2012.

- BEHRENS, Marilda Aparecida. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2005a.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. *Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente*. In: *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. São Paulo. Papyrus, 2002.
- BEHRENS, MASETO, MORAN. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 8.ªed. São Paulo: Papyrus, 2005.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BLOOM, B. S. et al. *Taxonomy of educational objectives*. New York: David McKay, 1956. 262 p. (v. 1).
- BONILLA, Maria Helena S. Escola Aprendente: comunidade em fluxo. In: FREITAS, Maria Teresa de A. *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CAMAS, N. P. V., TONUS, M. Tecendo fios na educação: da informação nas redes à construção do conhecimento mediada pelo professor. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2012.
- CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2002.
- CASTELLS, M. *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTELLS, Manuel. *A galáxia da Internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.;
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.;
- DOWNES, S. (1995–2001). *Stephen's guide to the logical fallacies*. Disponível em: <<http://onemoodmove.org/fallacy/>>. Acesso em: 10 nov. 2010.
- DOWNES, S. (2005). *An introduction to connective knowledge* [Web log post]. Disponível em: <<http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034>>. Acesso em: 10 nov. 2010.
- DOWNES, S. (2005, December 22). *An introduction to connective knowledge* [Web log post]. Disponível em: <<http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

DOWNES, S. (2006). *Learning networks and connective knowledge*. Discussion paper #92 (online document). Instructional Technology Forum. Disponível em: <<http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html>>. Acesso em: 27 mar. 2011.

DOWNES, S. (2007a, November 24). *Groups vs. networks: The class struggle continues* [Web log post]. Disponível em: <<http://www.downes.ca/post/42521>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

DOWNES, S. (2007b, September 15). *What connectivism is* [Web log post]. Disponível em: <<http://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html>>. Acesso em: 6 jan. 2011.

DOWNES, S. *What connectivism is*, 2007. Disponível em: <<http://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html>>.. Acesso em: 10/04/ abr. 2012.

DRON, J.; ANDERSON, T. (2009). How the crowd can teach. In S. HATZIPANAGOS; S. WARBURTON (Eds.), *Handbook of research on social software and developing community ontologies* (pp. 1–17). Hershey, PA: IGI Global Information Science. Disponível em: <www.igi-global.com/downloads/excerpts/33011.pdf>. Acesso em: 5 set. 2013.

DRON; ANDERSON, Terry. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1663>>. Acesso em: 15/08 ago. /2013.

FAGUNDES, L. C . *Redes Telemáticas na Educação*. Conferência Internacional para Educação do Futuro. São Paulo, 1993.

FREIRE, P. *Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. In: FREIRE, A. M. (org.). São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FREIRE, P. Professora Sim, Tia Não. 7 ed. São Paulo: Olho D'Água, 1995 . _____. *Educação na Cidade*. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 2005.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GONZALEZ, C., (2004). *The Role of Blended Learning in the World of Technology*. Disponível em: <<http://www.unt.edu/benchmarks/archives/2004/september04/eis.htm>>. Acesso em: 7 out. 2013.

GREENHOW, C., ROBELIA, B., & HUGHES, J. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age: Web 2.0 and classroom research: What path should we take now? Disponível em : <http://edr.sagepub.com/content/38/4/246.abstract>. Acesso em: 24 jan 2012.

GUTIERREZ, Suzana. *Mapeando caminhos de autoria e autonomia: a inserção das tecnologias educacionais informatizadas no trabalho de professores que cooperam em comunidades de pesquisadores*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

HINE, Christine. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Riode Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HINE, Christine. *Virtual Ethnography*. London, SAGE Publications, 2000.

KELLNER, D. e SHARE, J. A mídia-educação crítica e a democracia radical. In: *Educação Crítica*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KERCKHOVE, Derrick de. *A pele da cultura*. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

KOZINETS, R. "Netnography 2.0". In: BELK, Russel W. (ed). *Handbook of Qualitative Research Methods in Marketing*, Edward Elgar Publishing. (forthcoming), 2008

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.;

LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência. O Futuro do Pensamento na Era da Informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Ed. 34, 1997.;

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.;

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

LEVYLÉVY, Pierre. *O que é o virtual*. São Paulo: Ed. 34, 1996.;

LIBÂNIO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas Novas exigências educacionais e profissão docente*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, Maria Cristina Paniago. *As Tecnologias da Inteligência*. São Paulo: Editora 34, 1996.

LOPES, Maria Cristina Paniago. *Formação tecnológica de professores e multiplicadores em ambiente digital*. 2005. 160 f. Tese (Doutorado). Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

MAIA, C. e MATTAR, J. *ABC da EaD: Educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MANN, C.; STEWART, S. (2000). *Internet communication and qualitative research: A handbook for researching online*. London: Sage.

MCLOUGHLIN, C. & LEE, M. J. W. Future learning landscapes: Transforming pedagogy through social software. *Innovate: Journal of Online Education*, 4(5), 2008.

MENGALLI, Neli Maria. *Conceitualização de Comunidade de Prática (CoP)*.

MILLER, D.; Slater, D. (2000). *The Internet: An ethnographic approach*. Oxford, UK: Berg.

MINHOTO, Paula Maria Lino Veigas. *A utilização do Facebook como suporte à aprendizagem da biologia: estudo de caso numa turma do 12o ano*. 2012. 122f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal.

Mishra, P., Koehler, M. & Francis, A. (2009). Moodle vs. Facebook: Does using Facebook for Discussions in an Online Course Enhance Perceived Social Presence and Student Interaction? . In I. Gibson et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 2009.

MONTARDO, Sandra., PASSERINO, Liliana. Estudo dos blogs a partir da netnografia: possibilidades e limitações. In *Revista Novas Tecnologias na Educação*, v.4 n.2, CINTED-UFRGS, Dez. 2006

MORAN, José Manuel. “Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas.” In: MORAN, J. M., MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel. *Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias*. 2001. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/innov.htm>>. Acesso em: 2 nov. 2010.

MORIN, Edgar. (2005) *Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios*. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez.

MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem-feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2002.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto, 1991.

OLIVEIRA, E. G. *Educação a distância na transição paradigmática*. São Paulo: Papirus, 2003.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. *Building Learning Communities in Cyberspace: - Effective strategies for the online classroom*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15.

PRADO, M.E.B.B.; VALENTE, J.A. A educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: Maria Cândida Moraes. *Educação a Distância: fundamentos e práticas*. Campinas, SP: NIED-UNICAMP,

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 n. 5, October (2001a). Disponível em: <<http://marcprensky.com/marcs-essays/>>. Acesso em: 13 jan./01/ 2014.

RAMPAZZO, L. Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. Lorena: Stiliano, 2004.

REDA, Mary W. Autoethnography as research methodology? Academic Exchange Quaterly , March 22, 2007. Disponível em :<
<http://www.thefreelibrary.com/Autoethnography+as+research+methodology%3fa0165912665>
>. Acesso em: 21 set. 2010.

RECUERO, Raquel. *As redes sociais como filtro*. In: Digestivo Cultural. 2009e. Disponível em: <[http://www.digestivocultural.com/ensaios/ensaio.asp?codigo=300&titulo=As_redes_sociais_co mo_filtros](http://www.digestivocultural.com/ensaios/ensaio.asp?codigo=300&titulo=As_redes_sociais_co_mo_filtros)>. Acesso em: 19 dez. 2011.

SÁ, Simone, Netnografias nas redes digitais. Trabalho apresentado no GT Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação . X Compós, Brasília, 2001.

SANKAR, Shyam. Acesso em 12 de janeiro de 2014 Disponível em: <http://new.ted.com/talks/shyam_sankar_the_rise_of_human_computer_cooperation>. Acesso em: 12 jan. 2014.

SANTOS, Boaventura. Introdução a uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAUTU, Ruth et al Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

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

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, Antonio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHWARTZ, G. Analfabetismo digital. *Revista Educação*. Ed. n. 248. 2002. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/apresenta2.php?pag_id=121&edicao=248>. Acesso em: 7 ago. 2012.

SCIENCEWEEK (2004) *Mathematics: Catastrophe Theory, Strange Attractors, Chaos*. Disponível em: <<http://scienceweek.com/2003/sc031226-2.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2002.

SELWYN, N. (2009). *Faceworking*: Exploring Students' Education-Related Use of "Facebook". *Learning, Media and Technology*, 34(2), 157-174. Disponível em: <<http://blogs.ubc.ca/hoglund/files/2011/05/facebook.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

SIEMENS, G. (2004). *Connectivism*: A learning theory for the digital age. Disponível em: <<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

SIEMENS, G. (2005). *Connectivism*: Learning as network-creation. *ASTD Learning News*, 10(1). Disponível em: <http://www.astd.org/LC/2005/1105_seimens.htm>. Acesso em: 7 set. 2012.

SIEMENS, G. (2006a). *Connectivism*: Learning theory or pastime for the self-amused? Disponível em: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm>. Acesso em: 4 fev. 2012.

SIEMENS, G. (2006b). *Knowing knowledge*. Disponível em: <http://www.lu.lu.com/product/paperback/knowing-knowledge/545031?productTrackingContext=search_results/search_shelf/center/4#detailsSection>. Acesso em: 22 jan. 2011.

SIEMENS, G. 2005. *Connectivism*: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2 (1): 3-10. Disponível em: <http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/Jan_05.pdf>. Acesso em: 10 abr./04/ 2012.

SIEMENS, G. *Connectivism*: Learning as network-creation. *ASTD Learning News*, 10(1), 2005. Disponível em: <http://www.astd.org/LC/2005/1105_seimens.htm>. Acesso em: 10/04/ abr. 2012.

SILVA, Marco. *Educação online*: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

TERÇARIOL, A. A. L. Um olhar para formação de professores em contextos online. Tese doutorado. Programa de pos graduação em Educação e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

TUBIN, D., PLISKIN, N. Student LMS Use and Satisfaction in Academic Institutions: The Organizational Perspective. *Internet and Higher Education*, 13(3), 127-133, 2010.

TURATO, E .R. Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa. Petrópolis RJ.: Editora Vozes, 2003.

VALENTE, C. e MATTAR, J. *Second Life e Web 2.0 na Educação*: o potencial revolucionário das novas tecnologias. São Paulo: Novatec, 2007.

WALL, Sarah. An autoethnography on learning about autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(2), Article 9. 2006. Disponível em http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_2/pdf/wall.pdf Acesso em: 25/02/2010.

WENGER, Etienne. *Communities of Practice: Learning as a Social System*. Disponível em: <http://www.ewenger.com> Acesso em 10/08/ ago. 10.

APÊNDICE A – Questionário

Perfil Demográfico

Essas questões são importantes para o conhecimentos daqueles que utilizam os ambientes digitais.

Sexo:

Feminino

Masculino

Sua idade:

18 a 24 25

a 32 33 a

39 40 a 46

47 a 53 54

a 61

Acima de 61

Em País você reside?

Em qual Estado do Brasil você mora?

Acre

Alagoas

Amapá

Amazonas

Bahia

Ceará

Distrito Federal

Espírito Santo

Goiás

Maranhão

Mato Grosso

Mato Grosso do Sul

Minas Gerais

Pará

Paraíba

Paraná

Pernambuco

Piauí

Rio de Janeiro

Rio Grande do Norte

Rio Grande do Sul

Rondônia

Roraima
 Santa Catarina
 São Paulo
 Sergipe
 Tocantins

Qual seu grau de instrução?

Pós-doutorado
 Doutorado
 Mestrado
 Especialização
 Graduação
 Ensino Médio
 Ensino Fundamental
 Ensino Técnico

De onde você acessa a Internet?

De casa
 Do trabalho
 De casa e do trabalho
 do meu aparelho móvel
 Lan house
 Universidade
 Outro. Qual? _____

Quais redes sociais você participa?

Por quê você participa de redes sociais?

Qual o tempo que você gasta com redes sociais?

Fico conectado o dia todo e interagindo
 Interajo quando posso
 Só utilizo à noite
 Só utilizo pela manhã
 Só utilizo pela tarde
 Só aos finais de semana

Sua presença na Internet

Meu blog
 Meu site
 Twitter
 Facebook
 Orkut

Linkedin

Outro

Quando você curte uma mensagem no Facebook?

Quando acho interessante

Quando a mensagem foi postado por alguém que admiro

Quando me interessa no momento

Sempre curto

Quando você compartilha uma mensagem no Facebook?

Quando acho interessante

Quando a mensagem foi postado por alguém que admiro

Quando me interessa no momento

Sempre compartilho

Qual sua experiência com a EaD?

Autor

Tutor

Monitor

Administrativo

Aluno

Quanto tempo de experiência em EaD?

Desde quando você participa do GETED?

Desde quando você participa do grupo Cultura Digital e Formação de Professores?

Você utiliza o Facebook para fins pedagógicos?

Nas minhas aulas presenciais

Nas minhas aulas EAD

Em cursos

Em tudo que posso

Não utilizo

Como você utiliza o que é discutido nesses ambientes que você participa em sua prática pedagógica?

Por que você participa desses grupos?