

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOELCI MORA SILVA

**PROFESSORES NA REDE: FACEBOOK E MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE
ENSINO APRENDIZAGEM**

**CAMPO GRANDE/MS
2017**

Silva, Joelci Mora.

Professores na rede: Facebook e mediação no processo de ensino aprendizagem: Joelci Mora Silva – Campo Grande, MS, 2017.

232 p. il ; 30 cm.

Orientadora: Sônia da Cunha Urt (UFMS)

Coorientador: Bento Duarte da Silva (UMinho)

Tese (Doutorado sanduíche) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade do Minho, Faculdade de Educação, Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa.

1. Educação escolar. 2 Prática Docente. 3.Facebook 4 Teoria Histórico-Cultural – Pesquisa I. Urt, Sônia da Cunha. II Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutorado em Educação. III. Título

JOELCI MORA SILVA

**PROFESSORES NA REDE: FACEBOOK E MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE
ENSINO APRENDIZAGEM**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt.

**CAMPO GRANDE/MS
2017**

JOELCI MORA SILVA

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

BANCA JULGADORA:

Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt – Orientadora (UFMS)

Prof. Dr. Bento Duarte da Silva – Coorientador (UMinho)

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci (UEM)

Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago (UCDB)

Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis (UFMS)

Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra (UFMS)

Aut viam inveniam aut faciam
(Encontrarei um caminho, ou farei um - Aforismo latino)

DEDICATÓRIA

Em alguma outra vida, devemos ter feito algo muito grave, para sentirmos
tanta saudade...
Trancar o dedo numa porta dói.
Bater o queixo no chão dói.
Dói morder a língua, cólica dói, dói torcer o tornozelo.
Dói bater a cabeça na quina da mesa, carie dói, pedras nos rins também dói.
Mas o que mais dói é a saudade.
Marta Medeiros



Fractal Angel
Autor desconhecido

Dedico esse trabalho ao meu querido pai, Joel Rabelo Silva (*in memoriam*), que sempre foi meu exemplo e força. O homem que, para além de me dar a vida, ensinou-me a vivê-la de forma íntegra, reta, intensa e feliz: "Minha filha, o que se leva da vida é a vida que se leva".

AGRADECIMENTOS

Tu, que eu não vejo, e estás ao pé de mim
E, o que é mais, dentro de mim — que me rodeias
Com um nimbo de afectos e de idéias,
Que são o meu princípio, meio e fim...
(Antero de Quental)

Agradeço a Deus, ou a qualquer força, com qualquer nome, que mova, conduza e ampare uma pessoa, e as que particularmente me protegeram e me ajudaram até aqui.

Gratidão à minha mãe Elisa, ao meu pai Joel (*in memoriam*), aos meus manos Joel e Joeli e aos meus sobrinhos André, Verônica e Joel. Minha família, meu norte e meu centro, sem a qual eu nada seria.

Aos compadres Marta e Jonathas, ao meu afilhado Lucas, à Suellen, ao Niko e à Manu. Só por os saberem, minhas batalhas se tornaram muito mais leves.

À querida Herica, pelas intermináveis conversas, que tentaram resolver toda sorte de entraves, com destaque para os acadêmicos (TCC, Dissertação e Tese). Sua importância é insofismável.

Carlos Alberto Flores, meu maninho, sem palavras. Você foi fundamental em um tempo muito difícil.

Ao meu parceiro, amigo e irmão Gabriel Pereira Garcia, que mais do que me incentivar, me carregou no colo quando as pernas me falharam, e à sua família, Wilsy, Pedro e Lívia, que hoje é, em grande parte, minha também.

Em especial, agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt, que desde a graduação me acompanha e conduz. Amiga e parceira desse e de outros importantes projetos de minha vida acadêmica. O que eu sei sobre pesquisa devo à senhora e ao GEPPE.

Ao Prof. Dr. Bento Duarte da Silva, que mui gentilmente aceitou a coorientação na fase de meu Estágio Científico Avançado no âmbito de doutoramento, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, nos meses de abril a julho de 2017. Obrigada pelo carinho e atenção dedicados a mim e às minhas atividades.

Agradeço especialmente aos que mui gentilmente aceitaram nosso convite para participar das bancas de avaliação deste trabalho: Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago, Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis e Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra.

À coordenação e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e aos demais servidores que colaboraram durante meu trajeto nesse curso.

Ao Instituto de Educação da Universidade do Minho, por intermédio do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa, que acolheu a proposta de investigação para a realização de meu Estágio Científico Avançado.

Aos colegas, amigos e alunos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e da Universidade do Minho, que não ousou nomear pelo pavor de destacar este ou aquele, pois todos têm uma parcela significativa na minha vida e no meu desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa mensal, sem a qual seria impossível a realização desse curso, e pelo financiamento do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE, experiência inenarrável de engrandecimento pessoal, acadêmico e profissional.

Às professoras, colaboradoras da pesquisa de campo, que, ao aceitarem tomar parte nesse trabalho, ofereceram muito mais do que seu tempo, compartilharam suas vivências, concepções e expectativas, proporcionando momentos inesquecíveis de trocas belas e profícuas.

À direção das escolas secundárias Sá de Miranda e Alberto Sampaio de Braga e aos professores do Instituto de Educação, que colaboraram para ampliar e aprofundar meus entendimentos na área de Tecnologia Educativa.

Agradeço a todos os colegas de GEPPE, indistintamente, e especialmente aos amigos Célia Beatriz Piatti, Eder Ahmad Charaf Eddine, Lícia Mara Pinheiro Rodrigues Delamo e Micheleni Márcia de Souza Moraes, companheiros desde o mestrado de muitas “correrias”, “trancos” e alegrias.

Aos colegas que partilharam a experiência do PDSE comigo em Braga. Sem vocês seria infinitamente mais difícil. Em especial: Patrícia Valente, Danilma Medeiros, Marco Monje, Raquel Barbosa, Ronaldo Silva, Eliane Santos, Marilandi Vieira, Michele Amistoi e Maira Leon.

À Cláudia Valéria Nobre Leyendecker, colega de grupo de estudo em Braga, por todas as dicas, cuidados, auxílios e cafés.

RESUMO

Diante do crescimento significativo das redes sociais *online*, sobrevieram inquietações acerca da possibilidade de sua inserção na educação escolar. Assim, entender quais os aspectos são evidenciados no processo de ensino e aprendizagem, considerando a inserção do Facebook nas atividades docentes como um ambiente para a mediação, foi a questão que norteou os momentos de estudo. Esse trabalho teve, portanto, como objetivo principal, investigar o potencial contributivo do Facebook nas atividades docentes, ao utilizar seu recurso Grupos como um ambiente para a mediação, na apropriação do conhecimento. O percurso metodológico compôs-se inicialmente do inventário e da análise das produções científicas existentes, que investigaram a interlocução dos temas propostos, com a finalidade de conhecer outros olhares. Em um segundo momento, teve lugar o estudo de campo em uma escola pública municipal na cidade de Campo Grande-MS, realizado com dezesseis professoras do ensino fundamental, ocorrido entre os meses de abril e novembro de 2015, que usou como procedimento a pesquisa colaborativa com abordagem sócio-histórica. Os instrumentos de coleta escolhidos foram as entrevistas semiestruturadas, assim como atividades e registros provenientes das oficinas de aprendizagem: discussões *online*, exercícios, roda de conversa, grupos no Facebook e caderno de campo. A técnica denominada Análise de Conteúdo foi usada para a análise dos dados obtidos. As discussões nasceram dos momentos descritos e foram direcionadas pelos conceitos que integram a Teoria Histórico-Cultural, embasadas pelos postulados de Vygotsky e de seus pares, bem como pelos ensinamentos dos estudiosos da área de Educação e Tecnologia Educativa. Como resultado, destaca-se que ainda existe resistência diante das tecnologias de comunicação e informação usadas na/para educação escolar. Em relação ao Facebook, ao ser considerado o aumento de volume de trabalho para expandir as dimensões de tempo e espaço das atividades docentes, houve oposição da maioria das professoras, mesmo sendo observado que sua utilização encorajou a interação do grupo, com socializações e atividades coletivas. Infere-se que seu uso demanda uma mudança significativa nas relações e práticas tradicionais. Conclui-se por fim, que a possibilidade de ampliar o contato professor-aluno via interação digital, quando se utiliza o Facebook como ambiente mediador, tem o potencial de colaborar de maneira significativa para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo dos discentes.

Palavras chave: Educação escolar; Prática docente; Facebook; Teoria Histórico-Cultural;

ABSTRACT

Faced with the significant growth of online social networks, there were concerns about the possibility of their inclusion in school education. Thus, understanding what aspects of Facebook's inclusion in teaching activities, being considered as an environment that provides mediation in the teaching and learning process, was the issue that guided the study moments. This work had, therefore, as main objective, to investigate the contributive potential of Facebook in the teaching activities, when using its resource Groups as an environment for the mediation, in the appropriation of the knowledge. The methodological course was initially composed of the inventory and analysis of the existing scientific productions, which investigated the interlocution of the proposed themes, with the purpose of knowing other perspectives. In a second moment, the field study was carried out in a municipal public school in the city of Campo Grande-MS, carried out with sixteen elementary school teachers, which occurred between April and November 2015, which used as a collaborative research procedure with socio-historical approach. The chosen collection instruments were the semi-structured interviews, as well as activities and records from the learning workshops: online discussions, exercises, talk wheel, Facebook groups and field notebook. The technique called Content Analysis was used to analyze the data obtained. The discussions were born from the moments described and were guided by the concepts that integrate the Historical-Cultural Theory, based on the postulates of Vygotsky and his peers, as well as the teachings of scholars in the area of Education and Educational Technology. As a result, it is emphasized that there is still resistance to the communication and information technologies used in / for school education. Regarding Facebook, considering the increase in the volume of work to expand the time and space dimensions of teaching activities, there was opposition from most of the teachers, although it was observed that its use encouraged the interaction of the group with socializations and collective activities . It is inferred that its use demands a significant change in traditional relations and practices. Finally, it is concluded that the possibility of expanding teacher-student contact via digital interaction, when using Facebook as a mediator environment, has the potential to significantly contribute to students' learning and cognitive development.

Keywords: School Education; Teaching practice; Facebook; Historical-Cultural Theory;

RESUMEN

Ante el crecimiento significativo de las redes sociales en línea, sobrevinieron inquietudes acerca de la posibilidad de su inserción en la educación escolar. Así, entender qué aspectos de la inserción de Facebook en las actividades docentes, al ser considerado como un ambiente que proporciona la mediación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, fue la cuestión que orientó los momentos de estudio. Este trabajo tuvo, por lo tanto, como objetivo principal, investigar el potencial contributivo de Facebook en las actividades docentes, al utilizar su recurso Grupos como un ambiente para la mediación, en la apropiación del conocimiento. El recorrido metodológico se compuso inicialmente del inventario y del análisis de las producciones científicas existentes, que investigaron la interlocución de los temas propuestos, con la finalidad de conocer otras miradas. En un segundo momento, tuvo lugar el estudio de campo en una escuela pública municipal en la ciudad de Campo Grande-MS, realizado con dieciséis profesoras de la enseñanza fundamental, ocurrido entre los meses de abril y noviembre de 2015, que usó como procedimiento la investigación colaborativa con un enfoque socio-histórico. Los instrumentos de recolección elegidos fueron las entrevistas semiestructuradas, así como actividades y registros provenientes de los talleres de aprendizaje: discusiones en línea, ejercicios, rueda de conversación, grupos en Facebook y cuaderno de campo. La técnica denominada Análisis de Contenido se utilizó para el análisis de los datos obtenidos. Las discusiones nacieron de los momentos descritos y fueron dirigidas por los conceptos que integran la Teoría Histórico-Cultural, basadas en los postulados de Vygotsky y de sus pares, así como por las enseñanzas de los estudiosos del área de Educación y Tecnología Educativa. Como resultado, se destaca que aún existe resistencia ante las tecnologías de comunicación e información usadas en la educación escolar. En relación a Facebook, al ser considerado el aumento de volumen de trabajo para expandir las dimensiones de tiempo y espacio de las actividades docentes, hubo oposición de la mayoría de las profesoras, aun siendo observado que su utilización alentó la interacción del grupo, con socializaciones y actividades colectivas. Se infiere que su uso demanda un cambio significativo en las relaciones y prácticas tradicionales. Se concluye por fin que la posibilidad de ampliar el contacto profesor-alumno vía interacción digital, cuando se utiliza Facebook como ambiente mediador, tiene el potencial de colaborar de manera significativa para el aprendizaje y para el desarrollo cognitivo de los alumnos.

Palabras clave: Educación escolar; Práctica docente; Facebook; La teoría histórico-cultural;

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Síntese das buscas no Scielo	32
QUADRO 2 – Síntese das buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações ..	34
QUADRO 3 – Síntese das buscas nos cursos de mestrado e doutorado em Educação- MS ...	35
QUADRO 4 – Síntese das buscas nos sites das reuniões da ANPED	36
QUADRO 5 - Distribuição dos alunos(as) por turma, idade e sexo	136
QUADRO 6 - Relação dos codinomes das professoras participantes	138
QUADRO 7 - Perfil parcial das professoras participantes	138

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Totalização das produções nacionais	37
TABELA 2 - Totalização das teses e dissertações em Mato Grosso do Sul.....	37
TABELA 3 – Síntese das categorias do estado do conhecimento	45
TABELA 4 – Frequências e incidências de palavras e expressões formadoras da nuvem de palavras	59
TABELA 5 – Dados gerais de identificação	149
TABELA 6 – Faixa etária	150
TABELA 7 – Experiência docente	150
TABELA 8 – Tempo de atuação na escola onde ocorreu a investigação.....	151
TABELA 9 – Tempo de conclusão da graduação	151
TABELA 10 – Instituição de Formação Inicial	152
TABELA 11 – Cursos de pós-graduação.....	152
TABELA 12 – Instituição de Pós-graduação.....	152
TABELA 13 – Concepções sobre educação	153
TABELA 14 – Concepções sobre aprendizagem	156
TABELA 15 – Concepções acerca da utilização da internet na Educação escolar	158
TABELA 16 - Incidência geral das categorias temáticas e das subcategorias nas análises ..	166
TABELA 17 - Incidência das categorias - Concepções do Facebook nas entrevistas.....	169
TABELA 18 - Incidência das categorias - Participações na roda de conversa.....	169
TABELA 19 - Incidência das categorias - Atividades e Projeto Final	170

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Análise nacional de produções	38
GRÁFICO 2 – Análise de teses e dissertações em MS.....	38
GRÁFICO 3 – Percentual de produções por região.....	39
GRÁFICO 4 – Percentual por tipo de produção	39
GRÁFICO 5 – Abrangência da pesquisa	40
GRÁFICO 6 – Tipo de instituição	40
GRÁFICO 7 – Financiamento	40
GRÁFICO 8 – Pesquisas quanto aos procedimentos	41
GRÁFICO 9 – Instrumentos de coletas de dados	41
GRÁFICO 10 – Produções por ano	42
GRÁFICO 11 - Percentual de trabalhos publicados que investigaram o Facebook por ano .	42
GRÁFICO 12 - Como as professoras usam aplicações e serviços da internet.....	160
GRÁFICO 13 - Como deve ser o uso escolar da internet	161
GRÁFICO 14 - Problemas apontados para o uso escolar da internet	162
GRÁFICO 15 - Vantagens apontadas para o uso escolar da internet	162

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Nuvem de palavras.....	58
FIGURA 2 – Biblioteca - Prédio Centro.	133
FIGURA 3 – Sala de tecnologia 1 - Prédio Centro	133
FIGURA 4 – Sala de tecnologia - Prédio Bairro	133
FIGURA 5 – Sala dos professores - Prédio Bairro.....	133
FIGURA 6 - Tela do Grupo "Língua Inglesa Teste" - Facebook - Professora Lygia	146

LISTA DE DIAGRAMAS

DIAGRAMA 1 – Questão central da investigação das produções científicas e categorias	43
DIAGRAMA 2 – Representação da Zona de Desenvolvimento Potencial	75
DIAGRAMA 3 – Instrumentos usados para coleta de dados	139
DIAGRAMA 4 - A questão central da pesquisa e sua categorias	164
DIAGRAMA 5 - Categoria "Questões sobre docência" e suas subcategorias	165
DIAGRAMA 6 - Categoria "Questões sobre aprendizagem" e suas subcategorias	165
DIAGRAMA 7 - Categoria "Questões sobre interatividade" e suas subcategorias	165

LISTA DE APÊNDICES

IMPRESSOS NO CORPO DO TRABALHO

APÊNDICE A – Roteiro para realização das entrevistas semiestruturadas 227

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 228

GRAVADOS EM CD

APÊNDICE C - Caracterizações dos trabalhos analisados no estado do conhecimento

APÊNDICE D - Formação das categorias de análise do estado do conhecimento

APÊNDICE E - Formação da nuvem de palavras

APÊNDICE F – Incidência de palavras e expressões - nuvem de palavras

APÊNDICE G - Perfil completo das professoras participantes

APÊNDICE H - Análise entrevista - Questões referentes ao tema Educação

APÊNDICE I - Análise Entrevista - Questões referentes ao tema aprendizagem

APÊNDICE J - Análise Entrevista - Questões referentes ao tema uso escolar da internet

APÊNDICE K - Análise Entrevista - Questões referentes ao tema Facebook na educação escolar

APÊNDICE L - Análise da Atividade roda de conversa

APÊNDICE M- Análise da Atividade 14 - Discussão no Facebook do vídeo "As redes sociais potencializam o poder do 'eu' ?"

APÊNDICE N - Análise da Atividade 15 - Fechamento Oficina 6

APÊNDICE O - Análise da Atividade 16 - Projeto para utilização do Facebook como ambiente de mediação da aprendizagem

APÊNDICE P - Planejamentos das Oficinas e Caderno de campo

APÊNDICE Q - Controle de frequência das Oficinas de Aprendizagem

APÊNDICE R - O discurso de Chaplin

APÊNDICE S - Atividades realizadas

APÊNDICE T - Transcrição das entrevistas

APÊNDICE U - Transcrição da Roda de Conversa

LISTA DE ANEXOS

IMPRESSOS

ANEXO A – Calendário da escola..... 232

SUMÁRIO

"DEFININDO O PERFIL": UMA INTRODUÇÃO	21
1 "PROCURE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS"- EDUCAÇÃO ESCOLAR E REDES SOCIAIS <i>ONLINE</i>: MAPEANDO O QUE FOI FEITO	28
1.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR E REDES SOCIAIS <i>ONLINE</i> : BUSCANDO AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS COM ESSA INTERLOCUÇÃO	30
1.1.1 Definições das buscas	30
1.1.2 Realização das buscas.....	31
1.2 PANORAMA GERAL DAS PRODUÇÕES ANALISADAS.....	38
1.3 O QUE MOSTRAM AS PRODUÇÕES: QUESTÃO CENTRAL E SUAS CATEGORIAS.....	43
1.3.1 Algumas discussões a partir das categorias.....	48
1.4 SÍNTESE DOS ACHADOS:NUVEM DE PALAVRAS.....	56
2 "PÁGINA INICIAL"- TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, INTERNET E AS REDES SOCIAIS <i>ONLINE</i> NA ESCOLA.....	62
2.1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: BASES E PRINCÍPIOS.....	63
2.1.1 Vygotsky: fundamentos e apresentação	63
2.1.2 Desenvolvimento e aprendizagem: Zona de Desenvolvimento Potencial	72
2.2 LINKANDO SABERES: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, INTERNET E REDES SOCIAIS <i>ONLINE</i> NA ESCOLA	75
2.2.1 Formação dos conceitos e a internet na escola.....	76
2.2.2 Teoria da Atividade: alunos, professores e internet	80
2.2.3 Mediação e as redes sociais <i>online</i> na educação escolar	89
2.2.4 Emoções, Facebook e prática docente	95
2.3 TECNOLOGIAS NA ESCOLA: INTERNET E REDES SOCIAIS <i>ONLINE</i>	102
2.3.1 Internet nas escolas públicas do Brasil	102
2.3.2 Redes sociais e o Facebook	109
2.4 "MARX E VYGOTSKY FORAM ADICIONADOS AO GRUPO" OU PORQUE OS PRAZOS DE SUAS TEORIAS NÃO EXPIRARAM	112
3 "LINHA DO TEMPO": A PESQUISA EM AÇÃO	122
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	124
3.2 EMBASAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS.....	125
3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	131
3.4 A ESCOLA E AS PROFESSORAS.....	132
3.4.1 Conhecendo a escola	132
3.4.2 Apresentando as professoras	136
3.5 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	138
3.5.1. Entrevistas	139
3.5.2 Oficinas de Aprendizagem	141
3.5.2.1 Planejamento das Oficinas de Aprendizagem	143

3.5.2.2 Atividades das Oficinas de Aprendizagem.....	143
3.5.2.3 Atividades nos Grupos do Facebook criados pelas professoras	145
4 "NO QUE VOCÊ ESTÁ PENSANDO?": ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS	148
4.1 EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM E INTERNET NA ESCOLA: ANÁLISES E DISCUSSÕES DAS ENTREVISTAS	149
4.1.1 Dados de identificação	149
4.1.2 Concepções sobre educação	153
4.1.3 Concepções sobre aprendizagem.....	155
4.1.4 Concepções sobre internet na escola	157
4.2 FACEBOOK E MEDIAÇÃO NAS ATIVIDADES DOCENTES.....	163
4.2.1 A indagação central, suas categorias e subcategorias.....	163
4.2.2 Composição das categorias e subcategorias	166
4.2.3 Análises das categorias	168
4.2.4 As questões em discussão.....	170
“CURTIR E COMPARTILHAR ?” - REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES.....	194
REFERÊNCIAS	204
APÊNDICES	226
ANEXOS	232

"DEFININDO O PERFIL": UMA INTRODUÇÃO

Para chegar até aqui...

Escrever acerca dos caminhos que me conduziram até a confecção desta tese, é revisitar momentos da minha carreira docente e de minha formação, porque a partir dessas experiências que me constituíram, será possível conhecer e compreender as inquietações que provocaram em mim a necessidade de pesquisar.

Minha prática docente foi, desde seu começo, marcada pelo interesse direcionado às áreas de Informática e de Educação. Tanto que, ainda durante a minha primeira formação profissional, no extinto Curso de Magistério (em nível de ensino médio, que formava professores(as) para lecionar nas séries iniciais do então primeiro grau), já frequentava cursos de Informática Básica.

O interesse pelos computadores era tanto, que tão logo concluí os anos do ensino médio, esforcei-me para ingressar no curso de Análise de Sistemas. Durante os dois primeiros anos do curso, lecionava durante o dia e estudava à noite e, por causa desse perfil profissional, nos anos 1990 e 1991 fui convidada a trabalhar com a Informática Educacional, atuando com o projeto LOGO, que, na escola de informática na qual atuei, fora idealizado para alunos entre 7 e 14 anos.

Enquanto ainda trabalhava como analista de sistemas, comecei a dar aulas noturnas de informática no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC/Departamento Regional MS, onde permaneci entre os anos de 1993 e 2001, retornando posteriormente nos anos de 2004 e 2005.

Em 2004 decidi cursar uma Licenciatura, para atualizar-me sobre os rumos da Educação. Escolhi o curso de História, por afinidade e curiosidade pessoais, e em 2005 comecei a frequentar o Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação – GEPPE/UFMS, a convite da professora Sônia da Cunha Urt, que lecionava Psicologia para os acadêmicos de História.

Ao se aproximar-se o período de término do curso, foi necessário definir meu trabalho de conclusão. Então, solicitei à professora Sônia Urt que fosse minha orientadora, que aceitou de pronto! À época, o GEPPE desenvolvia uma pesquisa relacionada ao estudo de temas regionais, por isso houve resolução e direcionamento para que eu pudesse investigar como homens e mulheres que viviam na região do Pantanal de Mato Grosso do Sul eram retratados nos livros didáticos de História Regional.

Entretanto, ao realizar a pesquisa de campo, descobri que durante o ano letivo de 2008 os professores daquela escola não contavam com livros, apostilas ou manuais para auxiliá-los no ensino de História Regional. Esse fato fez com que houvesse completa mudança no enfoque da investigação planejada.

Ao serem questionados a respeito dos recursos didáticos que auxiliavam no planejamento de suas aulas e da seleção de materiais para seus alunos, os professores informaram que a internet era o recurso que utilizavam como apoio para a elaboração e a execução das aulas de História Regional, e que o faziam sem nenhuma orientação ou formação específica.

As falas dos professores entrevistados ressaltaram a superficialidade da utilização da internet para os fins propostos. Uma vez que não contavam com nenhum direcionamento, a busca e a seleção do que utilizar nas aulas ficava a critério de cada um.

Conseqüentemente, após minha graduação em História, esse contexto despertou a indagação que foi transformada no problema de investigação da minha dissertação de Mestrado em Educação: "O "internetismo" escolar e os processos educativos: percepções dos professores", também orientada pela Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt, defendida em 2011. Sua proposição foi investigar o lugar da internet nas práticas docentes de professores de História das redes públicas municipal e estadual de Campo Grande-MS.

Durante a realização das investigações para elaboração da dissertação, deparei-me com produções científicas que se dedicaram a pesquisar a utilização de várias aplicações da internet na educação escolar, o que fez com que meu interesse em aprofundar os estudos acerca dessas possibilidades fosse aumentando. Algumas delas falavam de redes sociais *online*, e a fagulha da curiosidade científica foi novamente acesa: pesquisar a interlocução entre uma rede social *online* e a educação escolar.

Pelo fato de o Facebook ser uma rede de imensa popularidade, a decisão de investigá-lo foi quase irresistível, visto que o desconhecido pode ser fator impeditivo para pessoas que não têm nenhuma formação e/ou pouco contato com os recursos provindos da área de informática. Outros critérios relevantes para essa escolha foram o fato de o acesso a essa rede social *online* ser gratuito, o que põe por terra uma barreira imposta pelo uso de *softwares* pagos, e o caso de sua interface ser completamente em português.

De cá para lá

Ao realizar as pesquisas para confecção do estado do conhecimento, observei que uma quantidade expressiva de produções sobre Tecnologia Educativa eram de autoria de

pesquisadores ligados as universidades de Portugal, destacando-se entre elas a Universidade do Minho.

Essa constatação despertou um desejo de realizar um período de estudos naquela instituição. O tempo correu, a pesquisa em campo foi planejada e executada, e as demais fase de estudo para elaboração da tese foram sendo realizadas.

Entre os meses de abril a julho de 2017 participei do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), realizando o Estágio Científico Avançado no âmbito de doutoramento em Ciências da Educação, com a coorientação do professor catedrático Bento Duarte da Silva, junto ao Departamento de Estudo Curriculares e Tecnologia Educativa do Instituto de Educação da Universidade do Minho na cidade de Braga – Portugal.

Essa experiência me proporcionou conhecer o contexto e as experiências, relativas ao uso educacional das tecnologias de informação e comunicação naquele país, para investigar nomeadamente o Facebook.

Para aprofundar o conhecimento acerca das Tecnologias de Informação e Comunicação, por meio das vivências de novas experiências e apreendendo outros olhares, participei de eventos científicos, *aulas online*, seminários, oficinas, participação como ouvinte de sessão de defesa de tese, workshops e investigação nas escolas secundárias selecionadas e com os professores do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

As atividades de estudo permitiram o aprofundamento nas questões referentes a Tecnologia Educativa, por meio de experiências e olhares diferenciados, que proporcionaram o conhecimento de outras metodologias de pesquisa, variados recursos tecnológicos, tendências atuais e novos ambientes, dentre outros recursos tecnológicos direcionados à Educação.

Apresentando o trabalho

Nesse sentido, a investigação proposta aqui pretende dar resposta à indagação: "Quais os aspectos são evidenciados no processo de ensino e aprendizagem, considerando a inserção do Facebook nas atividades docentes como um ambiente para a mediação?"

Portanto, o objetivo principal do trabalho que ora se apresenta foi investigar o potencial contributivo do Facebook nas atividades docentes, ao utilizar seu recurso Grupos como um ambiente para a mediação, na apropriação do conhecimento.

Sob tal premissa, foram definidos os seguintes objetivos específicos: conhecer o Estado do Conhecimento acerca do objeto escolhido, a partir da análise das produções científicas existentes; compreender os aspectos de utilização do Facebook nas atividades

docentes; e analisar as possibilidades de mediação do Facebook para a educação escolar, por meio das interações ocorridas durante as oficinas de aprendizagem realizadas com os professores de uma escola da rede pública de ensino.

As discussões, as análises e as avaliações críticas dos resultados encontrados nas fases da pesquisa estão subsidiadas pelos referenciais da Teoria Histórico-cultural, da Educação e da Tecnologia Educativa.

Os momentos da pesquisa de campo contaram com a participação de um grupo de 16 (dezesseis) professoras de uma escola municipal da cidade de Campo Grande-MS, que tiveram suas concepções ouvidas por intermédio de entrevista e participaram de 9 (nove) oficinas de aprendizagem. Estas estratégias, para além da função de instrumentos para coleta de dados, possibilitaram reflexões, trocas e estudos acerca das possibilidades do Facebook utilizado em atividades docentes, objetivando a apreensão do conhecimento.

É importante ressaltar que as variadas aplicações que podem ser acessadas via Facebook não foram objeto dessa investigação, mas sim as condições de mediação nas relações pedagógicas, estabelecidas entre professores e alunos nessa rede social. Por esse motivo, as atividades propostas foram executadas em grupos secretos do Facebook, o que permitiu criação de um ambiente à parte para a realização de ações especificamente direcionadas aos objetivos das Oficinas.

Para a apresentação das partes que compõem esta tese, cada capítulo foi relacionado a um serviço disponível no Facebook. O **capítulo de abertura** foi intitulado “‘Procure produções científicas’ – Educação escolar e redes sociais *online*: mapeando o que foi feito”, em alusão à barra de busca do Facebook que permite as mais variadas pesquisas.

Em seu desenvolvimento, buscou-se conhecer o que dizem as produções científicas acerca da interlocução entre educação escolar e redes sociais *online*, com especial atenção para os estudos que consideraram o Facebook. Partindo dessa diretiva, foram realizadas investigações em quatro fontes eletrônicas de busca, entre anos 2004 e 2016, a saber: Banco Digital de Teses e Dissertações; anais eletrônicos do Grupo de Trabalho 16 – Educação e Comunicação, das reuniões anuais da ANPED; site SCIELO e os programas de Pós-Graduação em Educação de Mato Grosso do Sul.

O **capítulo dois** denomina-se “‘Página inicial’ – Teoria Histórico-Cultural, internet e as redes sociais na escola”, por apresentar o embasamento teórico como ponto inicial para fundamentar a investigação. Nele ocorrem reflexões acerca da base epistemológica marxista, presentes na teoria da Psicologia de Vygotsky e seus interlocutores, e as questões relacionadas à internet e as redes sociais *online*, aprofundando o olhar para o Facebook, presentes na educação escolar.

A pesquisa empírica será apresentada no capítulo três, que recebeu o nome de "Linha do tempo: a pesquisa em ação". A escolha desse título é uma analogia entre o registro das atualizações das ações realizadas no Facebook, que juntas dão a conhecer um pouco da história de um participante da rede, e a apresentação dos detalhes que compuseram o percurso metodológico da pesquisa empírica.

Nesta seção do estudo há lugar para a exposição da investigação realizada em campo, seu embasamento teórico e seu percurso metodológico. São apresentadas a escola, as professoras participantes, as análises e discussões teóricas.

O **quarto capítulo** está intitulado “‘No que você está pensando? análises e discussões dos resultados’”, trazendo a mensagem que aparece ao abrir o Facebook, incentivando cada integrante da rede a se expressar. Tal escolha se deu em aproximação ao propósito das análises dos resultados que ali ocorreram: conhecer vivências e concepções dos participantes.

Na abertura de cada capítulo foram usados desenhos fractais – figuras geométricas que ao serem analisadas parte a parte apresentam em si todas as características das imagens inteiras. Escolhi essas figuras pela aproximação dessa peculiaridade com os resultados de uma pesquisa: não pode ser postulada como a verdade absoluta, posto que considera situações e grupos específicos, mas pode, seguramente, compreender o todo por meio do estudo das partes que o formam, ao mesmo tempo que o reproduz.

Também abrem os capítulos poesias ou crônicas de escritoras nascidas no Brasil ou naturalizadas brasileiras. Buscou-se escolher obras pertinentes ao sentido da confecção do capítulo, aludindo-as à cada tema tratado. Essa escolha aconteceu depois da constatação de que o grupo que colaboraria com a pesquisa em campo, seria constituído exclusivamente por mulheres, e da decisão de usar o nome das escritoras como codinomes para as professoras participantes.

Esse trabalho foi escrito de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) vigentes no momento de sua confecção: ABNT NBR 6023, Informação e documentação – Referências – Elaboração; ABNT NBR 6024, Informação e documentação – Numeração progressiva das seções de um documento escrito – Apresentação; ABNT NBR

6027, Informação e documentação – Sumário – Apresentação; ABNT NBR 6028, Informação e documentação – Resumo – Procedimento; ABNT NBR 10520, Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação.



*Foto de visitação à Exposição Artificial Paradises
Miguel Chevalier*

Mascarados

Saiu o sementeiro a semear.
Semeou o dia todo
e a noite o apanhou ainda
com as mãos cheias de sementes.
Ele semeava tranquilo
sem pensar na colheita
porque muito tinha colhido
do que outros semearam [...].
(CORALINA, 2001, p. E2)

1 “PROCURE - PRODUÇÕES CIENTÍFICAS”- EDUCAÇÃO ESCOLAR E REDES SOCIAIS *ONLINE*: MAPEANDO O QUE FOI FEITO

Em geral, as pesquisas científicas nascem de inquietações e provocações que incitam questionamentos feitos acerca situações cotidianas, vistas ou vivenciadas, que acabam por redundar nas definições do problema e do objeto que se deseja investigar.

Quando se inicia uma investigação científica sobre um tema escolhido, é planejado um caminho que, a *priori*, parece ser o melhor, porém, ao ser estabelecido o necessário contato com outros trabalhos científicos, surge a oportunidade de reavaliar tais escolhas. Por esse contato pode-se conhecer outros estudos que contemplaram temas que se aproximam com o escolhido, enriquecendo o estudo e possibilitando novas definições para as vindouras fases da investigação.

Tais pesquisas são conhecidas como “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”, e caracterizam-se por seu caráter bibliográfico e por proporcionar o esquadramento da produção acadêmica. De maneira a permitir discussões, essas pesquisas procuram identificar

Que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Esta imersão provoca a sensação da pessoa retratada na imagem que abre este capítulo: olhar um universo de outras possibilidades, semelhante a sensação do semeador de Cora Coralina, que "a noite o apanhou ainda com as mãos cheias de sementes" (2001, p. E2), posto que a cada produção analisada um sem fim de novas reflexões são iniciadas, todas com possibilidades de germinar e florescer.

Ao conhecer outras produções, torna-se possível reavaliar e redefinir os caminhos metodológicos para que se alcancem os objetivos pretendidos. A justificativa da escolha de sua realização alia-se às impressões de Soares e Maciel (2000), ao pontuarem sua importância científica:

Essa compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de

integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses. (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9).

Ratificam sua importância e relevância para a análise do fenômeno, por proporcionar ao pesquisador as necessárias aproximações com as investigações científicas concluídas acerca dos temas e assuntos sobre os quais se pretende aprofundar o olhar, já que

Ao descortinar um panorama que engloba especificidades temáticas, períodos e abordagens, oferece ao pesquisador uma colaboração na construção de seu conhecimento, pois possibilita neste movimento, aproximações, críticas, articulações e reflexões entre o que está posto na esfera científica e suas aspirações. (SILVA, 2011, p. 47).

Pelo exposto, o estudo que será apresentado caracteriza-se por sua consubstanciação como Estado do Conhecimento e concentrou-se em produzir o mapeamento e a análise das produções acadêmicas que privilegiaram a aproximação entre os temas 'Educação e Redes Sociais *online*', com foco especial na rede social Facebook, para que, a partir desse exercício, fosse viável apreender o conhecimento produzido acerca da mediação educacional nestas redes.

Sob essa diretiva, realizaram-se investigações em quatro fontes eletrônicas: em um banco de teses e dissertações; nos anais eletrônicos de um evento científico de reconhecida importância na área de Educação; em um portal de revistas brasileiras que reúne artigos científicos publicados em periódicos e nos repositórios de teses e dissertações dos programas de Pós-Graduação em Educação do estado de Mato Grosso do Sul.

Ao realizar a revisão bibliográfica sobre o tema redes sociais *online* como ambiente de mediação para o ensino e para a aprendizagem, pretendeu-se compreender especificamente, dentro da área de Tecnologia Educativa, a utilização das redes sociais *online*, a partir das contribuições dos autores de produções anteriores.

A exposição que se dará a seguir explicitará os resultados dessa investigação, dividido em três partes: "Educação escolar e redes sociais: investigando as produções científicas com essa interlocução", onde terá lugar a apresentação do delineamento e dos resultados gerais desta pesquisa. Em "Panorama geral das produções analisadas" far-se-á uma análise generalizada dos achados, partindo das equivalências numéricas percebidas. No terceiro momento, "O que mostram as produções: questão central e suas categorias" serão apresentados os trabalhos analisados por seu conteúdo, organizados por categorias.

1.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR E REDES SOCIAIS ONLINE: BUSCANDO AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS COM ESSA INTERLOCUÇÃO

Com a finalidade de apresentar o Estado do Conhecimento acerca da educação escolar e das redes sociais *online*, com especial atenção para os estudos que consideraram o Facebook, serão detalhados os direcionamentos e as etapas da revisão sistemática de literatura, pelo entendimento de que essa forma de estudo

[...] é um meio de identificar, avaliar e interpretar todas as pesquisas disponíveis relevantes para uma determinada questão de pesquisa, área de tópico ou fenômeno de interesse.[...] Revisões sistemáticas também podem ser realizadas para examinar até que ponto as evidências empíricas apoiam / contradizem hipóteses teóricas, ou mesmo ajudam a geração de novas hipóteses (KITCHENHAM, 2004, p. 1-2, tradução nossa¹).

Em concordância com os direcionamentos expressos acima, essa revisão teve como objetivo específico buscar respostas para as seguintes perguntas de pesquisa: de que maneira foram realizados os estudos que consideraram a articulação dos temas propostos? Quais as características da fase empírica de tais pesquisas? Quais os resultados e conclusões obtidas?

Para responder a esses questionamentos serão apresentadas a seguir as etapas de definição e execução das buscas. (KITCHENHAM, 2004).

1.1.1 Definições das buscas

a) Onde pesquisar. Realizaram-se investigações em quatro fontes eletrônicas de busca, considerando os trabalhos científicos publicados entre os anos 2004 e 2016, a saber: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); anais eletrônicos das reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), especificamente dos trabalhos aprovados no Grupo de Trabalho 16 – Educação e Comunicação; página do *The Scientific Electronic Library Online*, SCIELO, e nos sites dos programas de pós-graduação em Educação de Mato Grosso do Sul.

¹ Seguindo as orientações dispostas nas diretrizes da NBR 10520:2002 “Informação e documentação – Citações documentos – Apresentação” da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), em seu subitem 5.8 Citação de texto traduzido pelo autor nas “Regras Gerais de Apresentação” (p.3), todos os excertos em língua estrangeira serão citados em português, língua na qual o trabalho foi escrito, trazendo a observação “tradução nossa” no parêntesis, após a página, e a disponibilização do texto original será em nota de rodapé, a exemplo dessa citação:

A systematic literature review is a means of identifying, evaluating and interpreting all available research relevant to a particular research question, or topic area, or phenomenon of interest.[...] However, systematic reviews can also be undertaken to examine the extent to which empirical evidence supports/contradicts theoretical hypotheses, or even to assist the generation of new hypotheses

b) As justificativas. O site Scielo foi escolhido por sua característica de indexar um número significativo de revistas conceituadas da área de Educação. Por essa mesma característica, de agrupamento expressivo de teses e dissertações, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações também foi preferida, contabilizando em sua base de dados 105 instituições de pós-graduação, 100.793 teses e 276.286 dissertações².

Para analisar os trabalhos que foram socializados em evento científico de reconhecida importância e com grande potencial de divulgação, foram eleitas as reuniões nacionais da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, já as buscas nos programas de pós-graduação em Educação de Mato Grosso do Sul surgiram da necessidade de conhecimento das produções das instituições próximas, e pela constatação de que os trabalhos produzidos por elas não integravam a lista de instituições da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

c) Como pesquisar. A busca *online* foi escolhida como forma de acesso aos trabalhos. Esta escolha é justificada pela praticidade e celeridade possibilitadas pelos *sites* escolhidos, permitindo a busca e o acesso de forma simplificada em amplas bases de dados.

1.1.2 Realização das buscas

Uma vez estabelecido que o direcionamento principal era buscar trabalhos que articulassem os temas Educação e Redes Sociais *online*, determinou-se a especificidade pretendida: analisar os trabalhos que apresentassem o uso das redes sociais *online*, com foco especial para pesquisas que consideraram o Facebook voltado para a mediação do ensino e da aprendizagem na educação escolar básica, contemplando obrigatoriamente momentos presenciais, dentro desse universo mais amplo.

Parâmetros de inclusão e exclusão

Para esse inventário foram consideradas as produções científicas publicadas entre os anos 2004 e 2016, que atendessem os objetivos estabelecidos. Escolheu-se o ano de 2004 como marco inicial das investigações por ser o ano de criação e disponibilização do Facebook, interface virtual especialmente interessante para esse estudo. Foram delimitados doze anos de produção a partir deste marco, com o objetivo de analisar a incidência das produções e os temas estudados até o ano de fechamento do relatório de qualificação da tese.

Com a finalidade de não desconsiderar nenhum trabalho relevante acerca do tema, para os *sites* Scielo e BDTD foi estabelecido o procedimento de realizar buscas sucessivas,

² Números verificados em 08 junho de 2016.

utilizando os temas fundamentadores como critérios para elas, entendendo que a partir desse enquadramento se iniciaria a seleção interna das ferramentas de busca, que resultaria na exibição específica de trabalhos científicos que tratassem das articulações pretendidas.

Os termos de busca foram chamados de “palavras detonantes”, pelo entendimento de que, uma vez combinados (operadores “E” e “OU” disponíveis nos recursos de refinamento das buscas nos sites), sua utilização dispararia o processo de busca específica, retornando como resultado a exibição de itens significativos à procura.

Diante dos critérios definidos, foram realizadas dezesseis buscas no repositório do *site* Scielo e oito buscas na base BDTD, com variação das palavras detonantes nos parâmetros de buscas avançadas, dadas as estruturas de indexação destas páginas (Quadros 1 e 2). Escolheu-se a pesquisa no índice de assuntos destes *sites*, por se revelarem mais abrangentes na exibição dos resultados. A não uniformidade no número de buscas, e na utilização das palavras detonantes, se deu pela necessidade de adequação a cada ambiente de pesquisa avançada. No *site* Scielo foi preciso um número maior de palavras detonantes, e com termos mais genéricos, para que fossem alcançadas referências diferentes de zero.

Foram descartados os trabalhos que, apesar de selecionados pelos critérios eletrônicos, concentravam-se em áreas diferentes das que foram eleitas para análise, como, por exemplo, música, redes sociais de convivência, Psicologia Clínica, esporte, Administração, Ciências da Computação, estudos de linguagem, dentre outros, que foram especificados nas colunas “Critérios para descarte” nos quadros de síntese apresentados a seguir.

Quadro 1 - Síntese das buscas no Scielo

SCIELO - Artigos		
Trabalhos encontrados	Trab. analisados	Critérios para descarte
BUSCA 1 - PALAVRAS DETONANTES: <u>REDES SOCIAIS E EDUCAÇÃO</u>		
15	2	Os trabalhos descartados focavam suas pesquisas e análises nos temas: saúde (3), comunicação (1), esporte (1), Redes pessoais e comunidades (3) e cartografia (1).
BUSCA 2 - PALAVRAS DETONANTES: <u>REDES SOCIAIS E APRENDIZAGEM</u>		
1	1	Não houve
BUSCA 3 - PALAVRAS DETONANTES: <u>REDES SOCIAIS E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL (COM E SEM HÍFEN)</u>		
0	0	Não se aplica
BUSCA 4 - PALAVRAS DETONANTES: <u>REDES SOCIAIS E HISTÓRICO CULTURAL</u>		
0	0	Não se aplica
Trab. encontrados	Trab. analisados	Critérios para descarte
BUSCA 5 - PALAVRAS DETONANTES: <u>REDES SOCIAIS E SÓCIO-HISTÓRICA (COM E SEM HÍFEN)</u>		
0	0	Não se aplica

(continuação do Quadro 1)

BUSCA 6 - PALAVRAS DETONANTES: <u>REDES SOCIAIS E PSICOLOGIA</u>		
9	1 (Considerado na busca 1)	Os trabalhos descartados focavam suas pesquisas e análises nos temas: Psicologia Clínica (4), Psicologia Organizacional (1) e Psicologia Comunitária (1)
BUSCA 7 - PALAVRAS DETONANTES: <u>REDES SOCIAIS E VYGOTSKY</u> (com variações na grafia Vigotsky, Vigotski, Vygotski)		
0	0	Não se aplica
BUSCA 8 - PALAVRAS DETONANTES: <u>FACEBOOK E EDUCAÇÃO</u>		
2	1	Facebook para coleta de dados
BUSCA 9 - PALAVRAS DETONANTES: <u>FACEBOOK E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL (COM E SEM HÍFEN)</u>		
0	0	Não se aplica
BUSCA 10 - PALAVRAS DETONANTES: <u>FACEBOOK E HISTÓRICO CULTURAL</u>		
0	0	Não se aplica
BUSCA 11 - PALAVRAS DETONANTES: <u>FACEBOOK E SÓCIO-HISTÓRICA (COM E SEM HÍFEN)</u>		
0	0	Não se aplica
BUSCA 12 - PALAVRAS DETONANTES: <u>FACEBOOK E PSICOLOGIA</u>		
0	0	Não se aplica
BUSCA 13 - PALAVRAS DETONANTES: <u>FACEBOOK E VYGOTSKY</u> ³ (com variações na grafia Vigotsky, Vigotski, Vygotski)		
1	1	Não houve
BUSCA 14 - PALAVRAS DETONANTES: <u>REDES SOCIAIS DIGITAIS E EDUCAÇÃO</u> (com variações na grafia Vigotsky, Vigotski, Vygotski)		
1	0	Trabalho na área de saúde
BUSCA 15 - PALAVRAS DETONANTES: <u>FACEBOOK E ESCOLA</u>		
5	1	Facebook para coleta de dados(3), Trabalho na área de saúde
BUSCA 16 - PALAVRAS DETONANTES: <u>FACEBOOK E PROFESSORES</u>		
3	0	Facebook para coleta de dados(2), Ensino superior
TOTALS	Trabalhos encontrados	Trabalhos analisados
	37	6

Organizado por: SILVA, 2016.

³ Pelas variadas traduções dos caracteres cirílicos, utilizados na língua russa, não existe um consenso no Brasil em relação à grafia de seu nome. Por esse motivo, serão perceptíveis as variantes Vygotski, Vigotsky, Vygotsky, Vigotski e Vygotskii nas citações e referências bibliográficas, para que sejam mantidas as definições encontradas nas obras originais usadas. Porém, no desenvolvimento textual desta tese o uso da grafia Vygotsky será padronizado.

Quadro 2 - Síntese das buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)		
Trab. encontrados	Trab. analisados	Critérios para descarte
BUSCA 1 - PALAVRAS DETONANTES: <u>REDES SOCIAIS VIRTUAIS E EDUCAÇÃO</u>		
1	0	História da Educação
BUSCA 2 - PALAVRAS DETONANTES: <u>REDES SOCIAIS DIGITAIS E EDUCAÇÃO</u>		
1	1	Não houve
BUSCA 3 - PALAVRAS DETONANTES: <u>REDES SOCIAIS ONLINE E EDUCAÇÃO</u>		
11	5	Rede Social para coleta de dados (2); TV digital móvel; Potencial de comunicação; Linguagem; Uso de Vídeos.
BUSCA 4 - PALAVRAS DETONANTES: <u>FACEBOOK E EDUCAÇÃO</u>		
22	8	Linguagem (3); Comportamento (2); Interação social (2); Rede Social para coleta de dados (2); Comunicação; EAD; Expressões faciais; Literatura comparada. Saúde.
BUSCA 5 - PALAVRAS DETONANTES: VYGOTSKY (com variações na grafia Vigotsky, Vigotski, Vygotski) E REDES SOCIAIS <i>ONLINE</i>		
0	0	Não se aplica
BUSCA 6 - PALAVRAS DETONANTES: <u>VYGOTSKY (com variações na grafia Vigotsky, Vigotski, Vygotski) E FACEBOOK</u>		
0	0	Já analisada (busca 4)
BUSCA 7 - PALAVRAS DETONANTES: <u>TEORIA HISTÓRICO CULTURAL E FACEBOOK</u>		
0	0	Não se aplica
BUSCA 8 - PALAVRAS DETONANTES: <u>FACEBOOK E PROFESSORES</u>		
42	4	Ensino superior (14); Rede social para coleta de dados (8); Educação especial (4); Educação a Distância (3); Administração (1); Bioética (1); Educação complementar (1); Formação de professores (1); Pós-Graduação (1); Rede EDMODO (1); Representação do corpo (1) e Software de integração (1).
TOTAIS	Trabalhos encontrados	Trabalhos analisados
	77	18

Organizado por: SILVA, 2016.

Para os anais eletrônicos das reuniões científicas da ANPED e para os *sites* dos programas de pós-graduação de Mato Grosso do Sul, o critério usado foi a leitura direta dos títulos e resumos, posto que não existe procura indexada nestas páginas e porque já existe um agrupamento prévio de assuntos estabelecidos por seus grupos de trabalho e suas áreas de conhecimento (Quadros 3 e 4).

Quadro 3 - Síntese das buscas nos cursos de mestrado e doutorado em Educação em MS

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul		
Mestrado em Educação - Campo Grande		
Trab. cadastrados	Trab. analisados	Crítérios para descarte
230	0	Não tratavam da articulação Educação e redes sociais <i>online</i> / Facebook
Doutorado em Educação - Campo Grande		
80	0	Não tratavam da articulação Educação e redes sociais <i>online</i> / Facebook
Mestrado em Educação - Corumbá		
51	0	Não tratavam da articulação Educação e redes sociais <i>online</i> / Facebook
Universidade Federal da Grande Dourados		
Mestrado em Educação - Dourados		
28	0	Não tratavam da articulação Educação e redes sociais <i>online</i> / Facebook
Doutorado em Educação - Dourados		
0	0	Não se aplica - Iniciou suas atividades em 2014
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul		
Mestrado Acadêmico em Educação - Paranaíba		
55	0	Não tratavam da articulação Educação e redes sociais <i>online</i> / Facebook
Mestrado em Educação (Profissional) - Campo Grande		
28	0	Não tratavam da articulação Educação e redes sociais <i>online</i> / Facebook
Universidade Católica Dom Bosco		
Mestrado em Educação - Campo Grande		
222	0	Não tratavam da articulação Educação e redes sociais <i>online</i> / Facebook
Doutorado em Educação - Campo Grande		
10	2	Não tratavam da articulação Educação e redes sociais <i>online</i> / Facebook
TOTAIS	Trabalhos encontrados	Trabalhos analisados
	704	2

Organizado por: SILVA, 2016.

Quadro 4 - Síntese das buscas nos sites das reuniões da ANPED

ANPED: GT 16 - Educação e Comunicação		
Trab. encontrados	Trab. analisados	Critérios para descarte
27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED - 2004		
18	0	Não contemplavam Redes Sociais: TIC's (geral); Cinema; Concepções de violência via produção de texto; Condições de uso internet; Desenho; EAD (2); Hipertexto; Histórico do grupo de pesquisa; Imagens (2); Lanterna mágica; Linguagens (2); Multiplicadores; Rádio; TV
28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED - 2005		
28	2	Não contemplavam Redes Sociais: Artes (2); Desenho; EAD (4); Fórum virtual; Grupo de pesquisa; Jogos; Jornais e revistas; Letramento digital (2); Mídias geral; Mídias veiculação; Pesquisa em comunicação; Sites infantis; TV (6)
29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED - 2006		
18	1	Não contemplavam Redes Sociais: Arte; Cinema (2); Concepções via redes sociais; Desenho; EAD; Filme; Fotografia; Jogos; Jornal; Linguagem; Mídias geral (2); Museu; TV; Vídeo
30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED - 2007		
20	0	Não contemplavam Redes Sociais:Arte (2); Cinema; Concepções via redes sociais; EAD (3); Educação especial; Filme; Fórum virtual; Imagens; Jogos; Jornal; Linguagem (4); Musica; Redes de telecomunicação; TV
31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED - 2008		
25	0	Não contemplavam Redes Sociais: Cinema (3); EAD (7); Filme; Imagem; Jogos; Letramento digital; Linguagem (2); Linguagem; Mídia impressa; Mídias Geral; não disponível; Rádio; TV (2); TV (3)
32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED - 2009		
22	0	Não contemplavam Redes Sociais:Blog; Cinema; Desenho (2); EAD (4); Jogos (2); Jornal; Linguagem; Mídias Geral; Mídias veiculação (2); Pesquisa; Revista; TV (2); Vídeo
33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED - 2010		
15	0	Não contemplavam Redes Sociais: Cinema (2); Cinema; EAD; imagem; Jornais e revistas; Jornal; Linguagem (3); Mídia veiculação; Pesquisa em sites (2)
34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED - 2011		
22	3	Abordagem generalizante; Concepções via mídias; Concepções via redes sociais; EAD (5); Imagem (2); Jogos; Letramento digital; Linguagem; Mídia veiculação; Música (2); Música; Políticas públicas; Revistas
35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED - 2012		
14	4	Abordagem generalizante; Concepções via Redes Sociais Virtuais; Foto; Jornal; Mídias geral; Políticas públicas (2); Sites; TV (2); Vídeo

(continuação do Quadro 4)

ANPED: GT 16 - Educação e Comunicação		
Trabalhos encontrados	Trabalhos analisados	Crítérios para descarte
36ª REUNIÃO BIENAL DA ANPED - 2013		
20	6	Cinema (3); Concepções via Redes Sociais Virtuais; Cultura do consumo (2); EAD (2); Fotografia; Mercado de trabalho; Música; Políticas públicas (2); Políticas públicas; TV
37ª REUNIÃO BIENAL DA ANPED - 2015		
21	5	Cinema (4); Letramento digital (2); Abordagem generalizante (2); Políticas Públicas; EAD; Aplicativos para <i>smartphones</i> ; Condições de uso internet; Televisão; Cursos <i>online</i> ; Gênero textual.
TOTAIS	Trabalhos encontrados	Trabalhos analisados
	223	21

Organizado por: SILVA, 2016.

Das pesquisas realizadas no Scielo, na BDTD e na ANPED, foram inventariadas trezentas e trinta e sete produções para as primeiras análises. Destas, foram consideradas quarenta e cinco para as análises finais, como especifica a tabela a seguir:

Tabela 1 - Totalização das produções nacionais

Local	Totalização	
	Nº produções levantadas	Nº produções analisadas
SCIELO	37	6
BDTD	77	18
ANPED – GT 16	223	21
Total	337	45

Organizado por: SILVA, 2017.

As pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em Educação no estado de Mato Grosso do Sul são aqui apresentadas em separado. Tal organização foi necessária já que os *sites* destes programas não possuem ferramentas de busca, não possibilitando portanto um levantamento inicial para análise, e conseqüentemente um agrupamento por interseção de assuntos. Os trabalhos foram avaliados pela leitura dos títulos e resumos, e os a síntese das buscas encontra-se na tabela 2:

Tabela 2 - Totalização das teses e dissertações em Mato Grosso do Sul

Totalização Mestrados e Doutorados em Mato Grosso do Sul		
Local	Nº geral de produções	Nº produções analisadas
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	361	0
Universidade Federal da Grande Dourados	28	0
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	83	0
Universidade Católica Dom Bosco	232	2
Total	704	2

Organizado por: SILVA, 2017.

A partir da seleção dessas produções, tendo como base o estudo das caracterizações destes trabalhos (Apêndice C), foi possível realizar análises iniciais e algumas inferências importantes que terão lugar a seguir.

1.2 PANORAMA GERAL DAS PRODUÇÕES ANALISADAS

Das bases de dados Scielo, BDTD e ANPED foram selecionados quarenta e cinco trabalhos para análise em um universo de trezentas e trinta e sete, perfazendo um percentual de 13,35% (Gráfico1). Nas pós-graduações em Educação de Mato Grosso do Sul o percentual analisado foi de 0,25% (Gráfico2).

Por esse quantitativo, ficou evidenciado que o tema ‘redes sociais *online*’ não está em evidência nesse Estado, ficando distante do percentual nacional consolidado pelas três bases citadas. As duas produções analisadas nos bancos de Mato Grosso do Sul (BUENO, 2014 e SANTOS, 2015) pertencem ao mesmo grupo de pesquisa – “Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologia Educacional e Educação a Distância”, o único no Estado que apresenta articulação entre tecnologia educacional e Educação como foco principal.

Gráfico 1 - Análise nacional de produções



Gráfico 2 - Análise de teses e dissertações em MS



Ao analisar as produções por região (Gráfico 3), percebemos que a Região Centro-Oeste apresenta o menor percentual de trabalhos analisados no Brasil (6%). Destaca-se ainda a ausência de trabalhos da Região Norte, da mesma forma que se evidencia a expressividade quanto ao volume de produção da Região Sudeste (45%). Infere-se que tal volume deve-se ao fato de que nesta Região funcionam 50,8% (CIRANI; SILVA; CAMPANARIO, 2012, p.174) dos programas de pós-graduação brasileiros.

A maior quantidade de trabalhos analisados enquadra-se no tipo "trabalho completo apresentado em evento científico" (Gráfico 4), representando 49% do total. O menor percentual de produções foi percebido no tipo "artigo científico", 14%. Tal discrepância pode

se dever ao fato de não haver nenhum periódico voltado exclusivamente para a interlocução entre Educação e Tecnologia⁴ na lista de indexação de periódicos do Scielo.

Dos quarenta e sete trabalhos analisados, quarenta e dois (97,67%) foram caracterizados por seus autores como de abordagem qualitativa, os trabalhos restantes foram declarados de abordagem mista.

Gráfico 3 - Percentual de produções por região

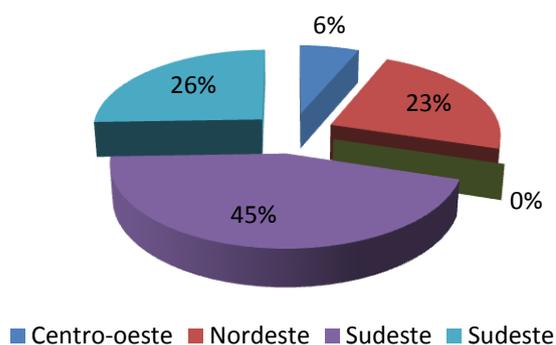
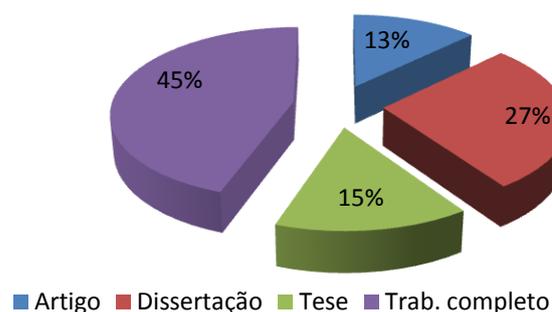


Gráfico 4 - Percentual por tipo de produção



Das pesquisas analisadas, 66% definiram a abrangência local para a investigação (Gráfico 5), 86% provieram de instituições públicas de ensino superior (Gráfico 6) e apenas 28% obtiveram financiamento para sua realização (Gráfico 7).

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), junto com a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), foram os órgãos de incentivo à pesquisa mais citados nas produções estudadas. Ainda assim, o percentual de financiamento de cada uma delas não ultrapassou 2% nos trabalhos analisados.

⁴ Lista Scielo de periódicos por assunto. Disponível no site <http://www.scielo.br>

Gráfico 5 - Abrangência da pesquisa

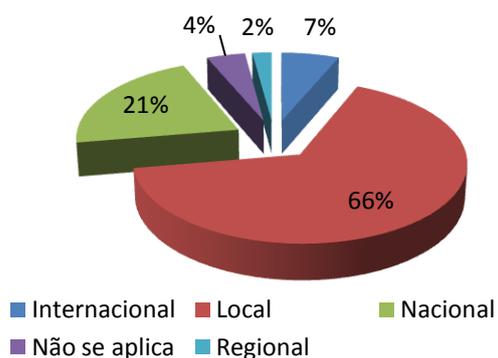


Gráfico 6 - Tipo de instituição

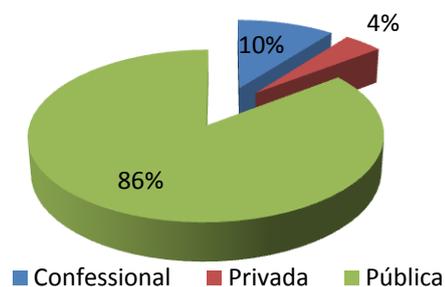
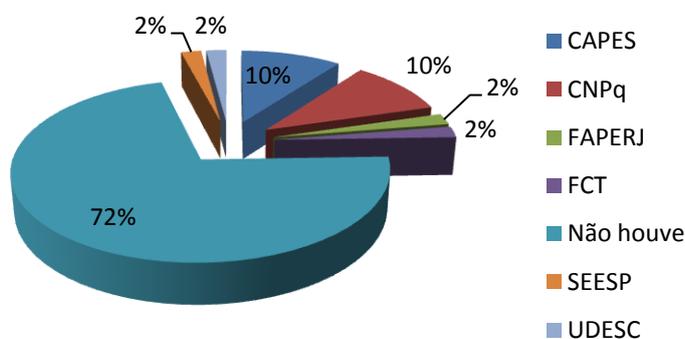


Gráfico 7 - Financiamento



Constatou-se que o procedimento etnográfico virtual ou netnográfico, como muitos autores o caracterizam (Gráfico 8) utilizando os registros virtuais como instrumento de coleta de dados (Gráfico 9), foi preferencialmente eleito para o delineamento e o desenvolvimento das pesquisas.

Possivelmente, esses fatos se devam às possibilidades permitidas por tais pesquisas, no sentido que escreve Gutierrez (2009, p. 10): "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".

O grande número de pesquisa que apontam para o procedimento etnográfico virtual (31%), indica que as redes sociais além se configurarem o objeto de pesquisa, passam a ter espaço também como lócus para a recolha destes dados.

Gráfico 8 - Pesquisas quanto aos procedimentos

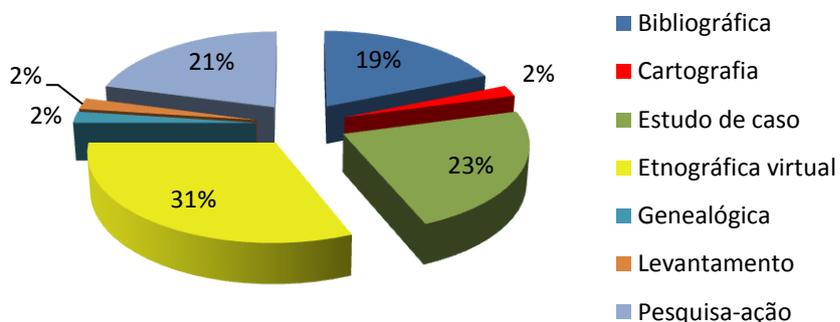
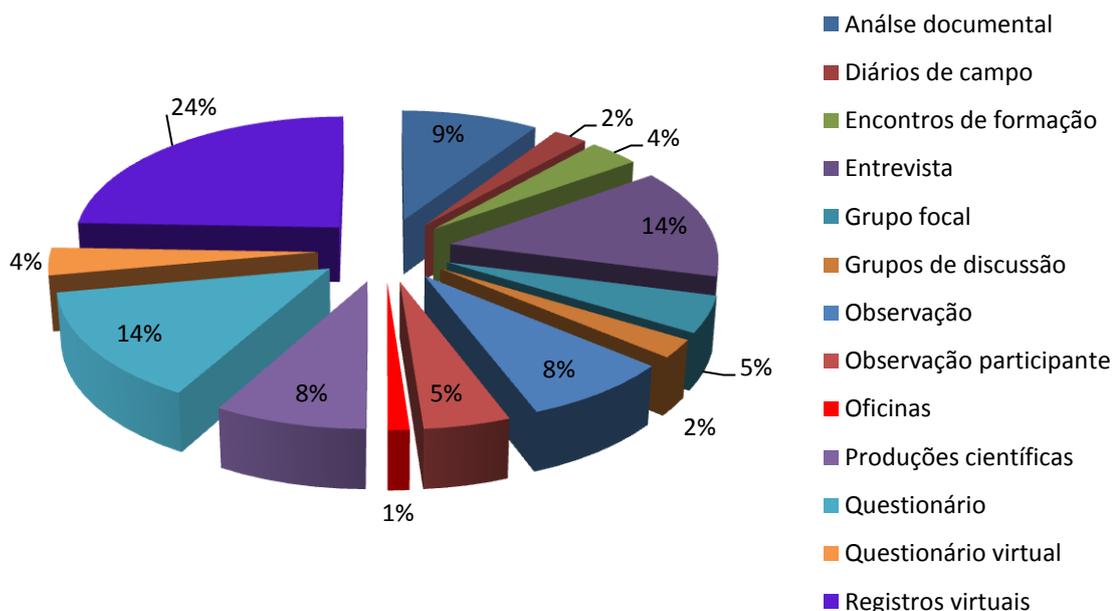
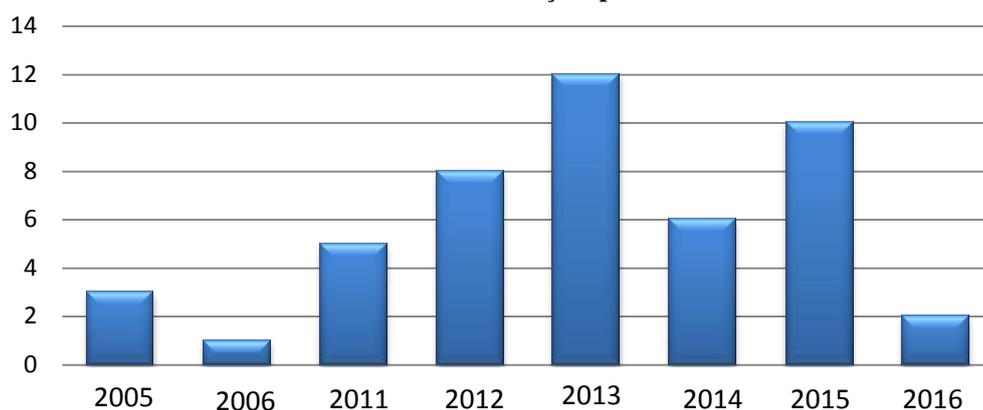


Gráfico 9- Instrumentos de coletas de dados



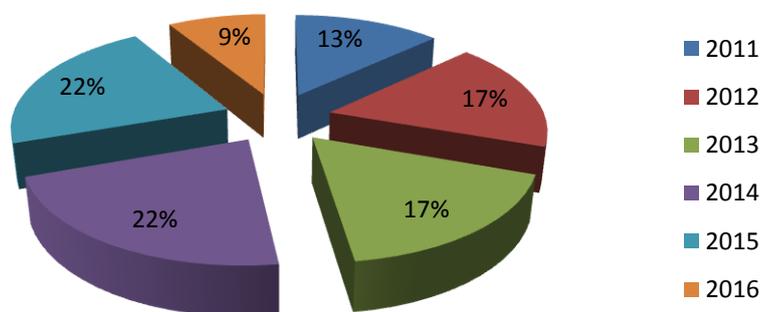
No que tange ao tema ‘redes sociais’, observou-se que o ano inicial de produção foi 2005 (Gráfico 10), atingindo o ápice de publicação em 2013. Considera-se que a incidência desses números possa estar diretamente relacionada ao crescimento do acesso das escolas públicas brasileiras à internet, promovido pelo Programa Banda Larga nas Escolas, que em 2008 alcançou 21.435 escolas, passando ao número de 52.050 em 2011 e chegando a 2014 65.704 escolas atendidas (BIER; BADR; XIMENES, 2015).

Gráfico 10 - Produções por ano



Quanto aos trabalhos que investigaram especificamente o Facebook, foram encontrados vinte e três trabalhos, perfazendo 48,94% do total dos trabalhos analisados, sendo três artigos em periódicos, treze dissertações, cinco teses e dois trabalhos completos. Esses trabalhos foram publicados entre os anos de 2011 e 2016, conforme demonstrado no gráfico 11, apresentado a seguir:

Gráfico 11 - Percentual de trabalhos publicados que investigaram o Facebook por ano



Dos vinte e três trabalhos que investigaram especificamente o Facebook, dezessete (73,91%) usaram o recurso "Grupos", disponível nessa rede social, para desenvolverem suas pesquisas, servindo-se das postagens e discussões realizadas ali para suas análises. Conforme justificado na dissertação de Souza (2015), tal aplicação é escolhida porque os "Grupos" do Facebook "são também páginas, porém com uma funcionalidade diferenciada, pois seus membros podem, além de interagir entre si, inserir informações, dados e realizar atividades diversas nesse espaço." (SOUZA, 2015, p. 105) .

Nos trabalhos que optaram trabalhar com Grupos do Facebook, dez (58,82%) preferiram a configuração "Grupo Fechado", por necessitarem de um ambiente sem

interferências externas, como justifica Carvalho (2013, p. 129) em sua dissertação: "É um ambiente onde estudantes e professores podem trabalhar em projetos colaborativos, o que ajuda a preservar a privacidade de seus membros e dos assuntos discutidos."

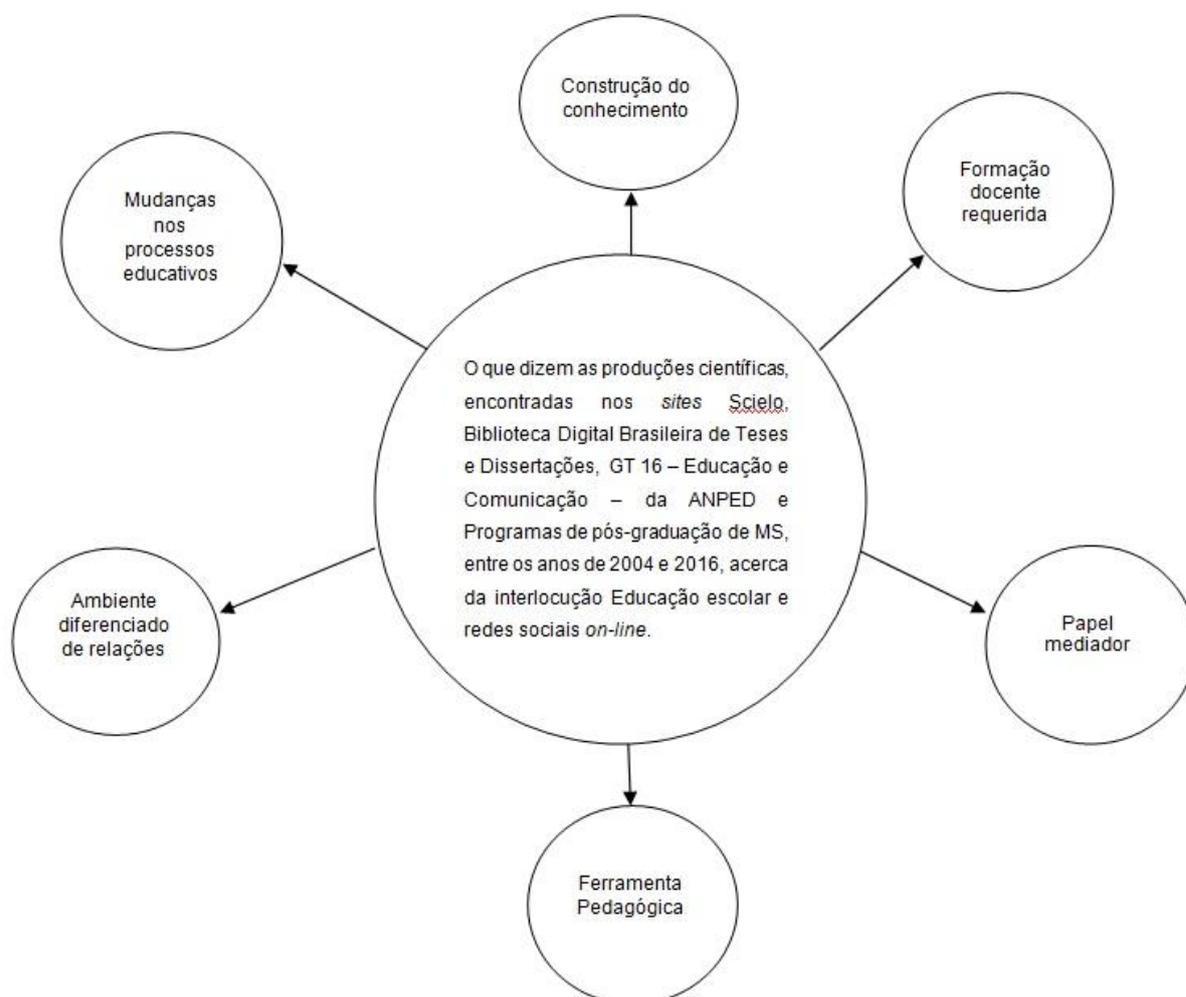
Observou-se que dentre os trabalhos analisados, sete (14,89%) fizeram referência à Teoria Histórico-Cultural para discutir aprendizagem e desenvolvimento. Dentro desses temas houve a discussão específica dos seguintes conceitos: zona de desenvolvimento proximal – Rabello (2015), Ramos e Quartiero (2005) e Corrêa (2005); aprendizagem colaborativa – Souza (2015); mediação – Ribeiro (2014) e Corrêa (2005); interação – Gallana (2013); teoria da atividade – Ramos e Quartiero (2005).

1.3 O QUE MOSTRAM AS PRODUÇÕES ANALISADAS: QUESTÃO CENTRAL E SUAS CATEGORIAS

Após a seleção dos trabalhos foi realizado um estudo detalhado e aprofundado em seus conteúdos, momento em que pode-se entrever algumas discussões e reflexões comuns ao objeto desta pesquisa.

A análise realizada se ocupou desses trabalhos para que contribuíssem com nossas primeiras percepções acerca da articulação entre educação escolar e as redes sociais *online*. Em um exercício de análise do conteúdo dos resumos, do desenvolvimento, da metodologia e das considerações e conclusões expressas nos trabalhos inventariados (Apêndice D), advieram sete categorias que sintetizam os pontos de maior relevância abordados nos trabalhos selecionados, conforme exposto no diagrama a seguir:

Diagrama 1 - Questão central da investigação das produções científicas e suas categorias



Organizado por: SILVA, 2017.

As categorias depreendidas das análises foram: "Mudanças nos processos educativos", "Ambiente diferenciado de relações", "Formação docente requerida", "Construção do conhecimento", "Ferramenta pedagógica", "Papel mediador".

Foram realizados os agrupamentos e as análises de incidência para cada uma delas (Tabela 3) e, para esse exercício, foram considerados cinquenta e quatro trabalhos científicos. Dentro desse universo, a categoria com maior incidência foi "Mudanças nos processos educativos".

Tabela 3 - Síntese das categorias do estado do conhecimento

Categorias	Frequência			Total Frequência	%
	Artigos	Teses /Dissert.	Trab. Compl.		
Mudança nos processos educativos	2	8	10	20	37,04
Ambiente diferenciado de relações	3	5	8	16	29,63
Construção do conhecimento	2	4	1	7	12,96
Formação docente requerida	0	2	4	6	11,11
Papel mediador	0	1	2	3	5,55
Ferramenta pedagógica	0	2	0	2	3,70
TOTAIS	7	22	25	54	100,00

Organizado por: SILVA, 2017.

Com o objetivo de promover melhor entendimento da análise realizada, será feita a explicação da composição das categorias, demonstrando os principais aspectos de cada uma delas. Também terá lugar a apresentação de um excerto representativo das categorias.

1 Mudanças nos Processos educativos

Oliveira e Mendes (2013), em seu trabalho completo intitulado "Amo a escola, mas odeio estudar: as representações da escola no Orkut", ao considerarem as redes sociais *online* alertam que a dinâmica da sala de aula e a postura dos profissionais da educação devem ser renovadas, já que os jovens, sujeitos de sua pesquisa, criticam a escola e as práticas didáticas estáticas:

O que se pode perceber em seus discursos inflamados nas comunidades é que nesta era de informações pululantes à janela do computador, a dinâmica da sala de aula e a postura dos profissionais da educação devem ser renovadas. Os discursos são uma enorme crítica a instituição Escola e suas práticas didáticas e cotidianas. (OLIVEIRA; MENDES, 2013, p. 16).

Esta categoria foi composta a partir dos trabalhos que, como o destacado, consideraram que as relações estabelecidas a partir da articulação entre educação escolar e redes sociais *online*, apontaram para uma relevante modificação dos processos educativos vigentes.

2 Ambiente diferenciado de relações

Na tese "Juventude(s), mídia e escola: ser jovem e ser aluno face à midiaticização das sociedades contemporâneas", defendida em 2014 na Universidade Federal de Minas Gerais, Cirlene Cristina de Sousa pontua que é intensa as interações via redes sociais *online* dos jovens pesquisados, e que estas se ligam às relações estabelecidas na escola:

A análise revelou que as tecnologias digitais, que se mesclam à vida cotidiana dos jovens pesquisados, encontram-se imbricadas de modo extenso e intenso em suas interações de jovens-alunos no espaço da escola e das ambiências midiáticas por eles frequentadas. [...] as mídias têm oferecido espaços e/ou ambiências em que os jovens expressam a si mesmos e exercem sua sociabilidade. Evidenciamos ainda que o processo de interseção entre a vida juvenil e os dispositivos midiáticos é acelerado e influente, mas não homogêneo. (SOUSA, 2014, p. 15).

Os trabalhos que consideraram as redes sociais *online* uma nova proposta de ambiente, onde se estabelecem novas significações e as relações são expressas de uma forma distinta da observada convencionalmente, compuseram esta categoria.

3 Construção do conhecimento

Alexandre Ramos dos Santos, em sua dissertação "Escola e redes sociais: diálogos possíveis, saberes e inversões", apresentada à Universidade de São Paulo em 2015, discutiu a construção de saberes em articulação com a concretude do mundo que rodeia os alunos, e entendeu que:

[...] não é possível construir o conhecimento distante da consideração das relações que o sujeito tem com o mundo, para além do universo escolar. Para cumprir seu papel na educação, avalia o autor, a escola deve se manter em sintonia com o mundo externo, mostrando aos educandos o seu papel como sujeito ativo e transformador dessa realidade. (SANTOS, 2015, p. 68).

As considerações gerais dos trabalhos que definiram esta categoria afirmam que as redes sociais proporcionam uma aprendizagem crítica, livre das definições de espaço e de tempo que estão postas, em sintonia com as vivências dos alunos, e possibilitam relações que facilitam a construção do conhecimento.

4 Formação docente requerida

Em sua tese "Formação continuada de professores indígenas e não indígenas: implicações e possibilidades interculturais em contexto presencial e em redes sociais", Santos (2015b) corrobora a visão de que existe a necessidade de novos olhares para as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação, de maneira a incentivar outras futuras práticas docentes, que objetivem uma sintonia maior com a sociedade e o trabalho da contemporaneidade.

Dessa forma, entendemos que a formação docente é um processo contínuo, no qual o professor pode procurar caminhos de formação que problematizem

suas necessidades e que permitam dialogar sobre os problemas com que se deparam no seu dia a dia. Assim, consideramos que para discutir os avanços presentes com a chegada das TIC e redes sociais no espaço escolar, demanda também o professor explorar as diferentes possibilidades de seus usos, de suas implicações, de seus sentidos e significados, de suas apropriações. (SANTOS, 2015b, p. 53).

Coadunando com as considerações dessa autora, compuseram esta categoria os trabalhos que continham reflexões acerca da falta de formação docente, inicial e continuada, especializada nas especificidades e possibilidades das redes, para que se conheça o potencial colaborativo destas nos processos educacionais.

5 Papel mediador

Em seu trabalho completo, "Colaboração, problematização e redes: um estudo com alunos do Ensino Fundamental", Ramos e Quartiero (2005) ressaltam que a mediação das atividades colaborativas, ocorrida nas redes sociais *online*, pode ser entendida como uma tentativa de apresentar novidades para a escola, já que

[...] a proposta de atividade colaborativa mediada pelo uso do computador ligado à rede pode ser considerada uma tentativa de introduzir inovações na escola, tendo em vista que a partir da proposta de utilização do computador para realizar a atividade foi aberto espaço para a colaboração e alguns grupos conseguiram realizá-la de forma colaborativa e enriquecer o processo de desenvolvimento e o resultado final. (RAMOS; QUARTIERO, 2005, p. 15).

A partir desse contexto, a categoria “Papel mediador” foi depreendida dos trabalhos que consideraram a importância da interação social e da mediação, ao conceberem a preponderância da ação humana para que as redes sociais *online* consigam contribuir positivamente para a educação escolar.

6 Ferramenta pedagógica

Franklin Correia (2013, p. 7) traz resultados de sua pesquisa para a elaboração da dissertação "O impacto das redes sociais na profissão docente", que asseveram que esta nova ferramenta repercute de diversas maneiras no trabalho docente, já que porta a contradição de, a um só tempo, poder auxiliar na relação professor-aluno e expor o docente, "ao ser usada pelas instituições de ensino como instrumento de controle e de exercício de poder que se refletem nas relações trabalhistas."

Tais discussões perfizeram essa categoria porque enfatizaram o entendimento de que as redes sociais *online* desempenham o papel de uma ferramenta disponível para que os professores as incorporem em suas práticas.

1.3.1 Algumas discussões a partir das categorias

Entende-se que os processos educativos estão sofrendo modificação tanto no que se refere à aprendizagem quanto à docência. A interatividade é uma necessidade das relações da atualidade, assim como também é a parceria para o aprender, conforme pontuou Couto Junior em seus estudos:

Os achados do estudo que ressaltam a relevância da dinâmica cibercultural do Facebook na constituição de processos de ensino-aprendizagem interativos e co-autorais que colocam em xeque as práticas educativas individuais e autorais próprias da cultura tipográfica. (COUTO JUNIOR, 2012, p. 8).

Ao expor suas reflexões Lèvy (1999) escreve que devemos pensar criticamente sobre a inserção tecnológica nas relações de ensino, considerando que as novas tecnologias representam uma modificação das mentalidades e da cultura da sociedade, e que necessitam ser vistas e analisadas:

Não se trata aqui de utilizar a qualquer custo as tecnologias, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que está questionando profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educativos tradicionais e, notadamente, os papéis de professor e aluno. (LÈVY, 1999, p. 10).

É importante ter em mente que os saberes estão em constante modificação e as tecnologias de informação e comunicação constituem-se como uma forma de expressão dessa mutação contemporânea. Uma vez considerado que a escola reflete as características da sociedade na qual está inserida, tais modificações sociais se relacionam por consequência direta às práticas de ensino e aprendizagem experimentadas na escola e reproduzem uma de suas características: a grande velocidade com que os saberes se renovam atualmente.

As capacidades cognitivas são diretamente influenciadas pelas tecnologias, e pelas redes sociais *online* especialmente, porque estas ampliam as possibilidades daquelas, já que com seu suporte houve alterações nas funções antes esperadas da memória, da imaginação e da percepção, e principalmente da comunicação.

Para que tudo isso ocorra é necessário que o professor esteja acessível às mudanças dos paradigmas que afetam seu trabalho.

Longe da ideia de que a tecnologia resolverá todos os problemas da educação escolar, acredita-se que, dada a inegável penetração dos avanços na área da comunicação e da tecnologia, já se faz necessária a presença dos fundamentos básicos da informática, especialmente os que abarcam a internet, nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação que trabalham diretamente na formação de professores.

Ainda que esse fator isoladamente não seja considerado suficiente para que a tecnologia educacional colabore com a aprendizagem e a produção de conhecimento, entende-se que tal ausência intensifique o afastamento dos professores de variadas possibilidades de articulação entre os saberes acessíveis na escola e o universo *online*. Crê-se que tal articulação seja necessária entre os ensinamentos de cada área e as possibilidades de seu uso objetivado e direcionado às necessidades específicas às variadas práticas de ensino,

Tal prerrogativa está em acordo com as impressões de Cysneiros (1999), quando escreve que o uso de tecnologias deve transpor o uso pelo uso do computador:

Em escolas informatizadas, tanto públicas como particulares, tenho observado formas de uso que chamo de inovação conservadora, quando uma ferramenta cara é utilizada para realizar tarefas que poderiam ser feitas, de modo satisfatório, por equipamentos mais simples (atualmente, usos do computador para tarefas que poderiam ser feitas por gravadores, retroprojetores, copiadoras, livros, até mesmo lápis e papel). São aplicações da tecnologia que não exploram os recursos únicos da ferramenta e não mexem qualitativamente com a rotina da escola, do professor ou do aluno, aparentando mudanças substantivas, quando na realidade apenas mudam-se aparências. (CYSNEIROS, 1999, p. 15-16).

É necessário que sejam ultrapassadas as barreiras entre os professores e as tecnologias de informação e comunicação e, para tanto, é necessário que sintam-se confiantes para a utilização básica da internet, e mais, deve conseguir realizar a interlocução entre sua área de saber e a tecnologia, para que a produção de conhecimento seja estimulada e facilitada.

Aqui emerge um dos problemas de base: algumas demandas fizeram com que primeiro as escolas fossem equipadas, para depois pensarem em como os professores e os alunos lidariam com esta realidade.

Faz-se mister recolocar o professor como um dos elementos essenciais para que a aprendizagem aconteça, porque estão centradas no docente as reais chances de vermos a internet sendo utilizada plenamente. Logo, considera-se que a hipótese de o computador, ou qualquer outro recurso, ser capaz de provocar por si só uma alteração significativa na educação escolar, uma posição no mínimo ingênua, já que:

O processo educativo não deve ser concebido como algo unilateralmente ativo, nem devemos atribuir tudo à atividade do ambiente, anulando a do próprio aluno, a do professor e tudo o que entra em contato coma educação. Pelo contrário, na educação não há nada de passivo ou inativo. Até as coisas inanimadas quando incorporadas ao âmbito da educação, quando adquirem um papel educativo, se tornam dinâmicas e se transformam em participantes eficazes desse processo. (VIGOTSKI, 2003, p. 78).

Não é possível que haja passividade, uma vez que se entende que a constituição do ser humano é constante e dinâmica. A educação escolar é uma oportunidade de trocas, efetivadas a partir do social, no contexto em que as relações com as pessoas são fundamentais para pôr em ação o desenvolvimento das funções superiores. Nesse sentido, concordamos com Vygotsky quando vaticina que “Por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas.” (VIGOTSKI, 2000, p. 26).

Esta relação real é verificada entre aluno e professor, e na compreensão de que este último desempenha um papel central na educação escolar.

Aqui discorreremos sobre dois conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural, elaborada por Vygotsky e seus pares, e em ambos a presença e o trabalho docente são fundamentais: mediação e formação dos conceitos científicos.

A mediação pode ser entendida, em linhas gerais, como uma "via de comunicação" entre o universo interno e externo do aluno. A atividade mediada pelo professor realiza a interação entre o conhecido e o novo. Neste movimento, alcança a zona de desenvolvimento próximo, já que o professor, auxiliando o aluno em tarefas que não poderia realizar sem ajuda, ultrapassa a zona desenvolvimento real de seu intelecto.

Para a formação dos conceitos, mais uma vez se faz necessária a intervenção do professor, já que os conceitos científicos não podem prescindir da sistematização do conhecimento para se formar:

No âmago dessas pesquisas, encontra-se a aquisição dos sistemas de conceitos científicos – a aquisição mais importante ao longo do período escolar. Na concepção de Vygotsky, o sistema de conceitos científicos é um instrumento cultural portador, ele também, de mensagens profundas e, ao assimilá-lo, a criança muda profundamente seu modo de pensar.(IVIC, 2010, p. 23)

O aluno traz os conceitos formados no cotidiano e, por meio do contato com o conhecimento sistematizado, e mediado pelo professor, pode formar um novo conceito.

Ao trabalhar com as redes sociais, de maneira direcionada, o professor conta com um ambiente que desperta o interesse, e é bem aceito pela maioria dos alunos, para realizar a

mediação e estimular a formação de novos conceitos científicos. Desta forma, colabora para a produção do conhecimento e para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Além da mediação e da formação dos conceitos científicos, também devemos considerar a questão do interesse, porque é o responsável por incentivar a aprendizagem. Quando o organismo recebe o estímulo do interesse, mudanças significativas ocorrem, para proporcionar maior capacidade de conhecer o que o despertou. Nas palavras de Vygotsky:

Quem escuta com interesse retém a respiração, orienta o ouvido para o lado do falante, não deixa de observá-lo, abandona qualquer outro trabalho e movimento e, como se costuma dizer, “fica todo ouvidos”. Essa é a mais evidente expressão da concentração de total do organismo em um único ponto, de sua completa redução a apenas em um tipo de atividade. (VIGOTSKI, 2003, p. 101).

Quando o professor acresce às suas atividades cotidianas desenvolvidas em sala de aula, um objeto que tende a quebrar o padrão da aula expositiva, aumentam as possibilidades de despertar o interesse em seus alunos. Considerando a inserção da internet em seu fazer docente, o professor abre a possibilidade de, dependendo de seu direcionamento, trazer aspectos novos, integrando-os ao que os alunos rotineiramente têm contato.

As delimitações das investigações do tipo Estado do Conhecimento de um tema escolhido, são determinadas de acordo com as necessidades prementes de reflexão, sempre presentes nas intenções do pesquisador. Os trabalhos aqui analisados foram coletados para (re)direcionar os caminhos do pesquisar as redes sociais *online*, em especial o Facebook, em interlocução com a educação escolar.

A análise das produções científicas selecionadas proporcionou uma ampliação da visão a respeito do objeto pesquisado e da abordagem pretendida. Algumas inseguranças, tais como: ‘Quais seriam os melhores procedimentos para a pesquisa em campo?’, ‘Como se compõem as linhas atuais das argumentações teóricas acerca do tema?’, ‘Que resultados foram obtidos nas investigações?’, dentre outras, foram reduzidas após esse estudo.

Para além dessas questões basilares, o contato com as produções permitiu o entrever dos enfoques e das conclusões dos(as) pesquisadores(as) que incitaram novas reflexões e outros posicionamentos na realização dessa tese.

No tocante às transformações nos processos em curso na educação escolar, impulsionadas pela presença das redes sociais *online*, Couto Junior (2012 – D)⁵ considerou em sua dissertação que o Facebook possui uma dinâmica "cibercultural", utilizando a interatividade e a coautoria, que, uma vez empregadas para o ensino e para a aprendizagem, seriam capazes de questionar práticas educativas individuais, próprias de uma "cultura tipográfica".

Nesse sentido, Rossini e Santos (2015 - TC) também entendem as redes sociais *online* como um recurso educacional aberto (REA), e que por tal ambiência tornam-se um campo fértil para autoria compartilhada.

Ao analisarem em seu trabalho completo o uso que professores fazem de redes sociais em seus *Smartphones*, Silva e Couto (2013 - TC) identificaram o emprego de práticas inovadoras, para comunicação, produção e compartilhamento de informações e conteúdos nas redes sociais.

Margarites e Sperotto (2011 - TC), por sua vez, concluíram que essas redes, além de propiciarem a extensão da sala de aula, possibilitam experiências de aprendizagens, tempos e espaços diferentes dos costumeiramente praticados pela escola, e inauguram outras formas de ser estudante e de ser professor.

Comungando desse pensamento, Fischer (2012 - A) também pontua que as subjetividades estão sendo constituídas em um "novo cenário ético", edificado pelas diversas práticas educacionais e comunicacionais permitidas nas redes sociais e pelos objetos virtuais.

Os trabalhos destacados acima sintetizam as linhas gerais dos que permitiram o entendimento de que o impacto na utilização das redes sociais *online* nos processos de ensino e de aprendizagem na educação escolar, transcendem as questões pensadas nos delineamentos iniciais dessa pesquisa, que consideravam que as transformações mais importantes se dariam nas questões técnicas inerentes à informática.

Tal estudo possibilitou direcionar a atenção para as alterações requeridas nas relações pedagógicas, na forma diferenciada de pensar o ensino e a aprendizagem, reestabelecendo as conceituações de tempo e espaço, descentralizando o processo de construção do conhecimento, erigindo comunidades virtuais de aprendizagem, fazendo entender que:

Na era das conexões as pessoas aprendem trabalhando em conjunto, colaborando umas com as outras, com os professores e também entre si. A colaboração está se tornando o foco de uma outra pedagogia focada na

⁵ Para facilitar a identificação da produção inventariada empregada na discussão, foram colocadas siglas ao lado do ano de publicação, a saber: D - dissertações; T – teses; A - artigo em periódico; e TC - trabalho completo publicado em anais de eventos científicos.

participação, na interação, complexa, dinâmica, multidirecional e muito mais criativa. (COUTO, 2014, p. 62).

Os espaços conectados perfazem um outro ambiente de relações, que se desenvolvem de acordo com as especificidades desse ciberespaço, e, por isso, possuem algumas características diferentes das relações transcorridas *offline*, tais como o aumento da proximidade entre as pessoas, já que a internet desconhece limites geográficos.

Conforme escreveu Chrispino et al. (2013 - A), ao concluírem que a vivacidade com que se dão as inter-relações nas redes sociais revela inclusão e complexidade, por isso é necessário considerar todas as formas de comunicação, porque dessa forma há "um ambiente dinâmico de múltiplas relações que só adquirem significado total quando se contempla sua completude". (CHRISPINO, 2013, p. 459).

Assim, a cultura que se embasa na mobilidade e na portabilidade, conforme mostra a investigação de Ferreira (2012 - TC), colabora com a constituição da atual juventude urbana, uma vez entendido que usar esses dispositivos proporciona a ressignificação em seu contato com o conhecimento e em suas condutas culturais.

Em concordância com esses achados, Sousa (2014 - T) escreve em sua análise que a mistura das tecnologias digitais no dia a dia dos "jovens-alunos", alvo de sua pesquisa, afeta suas identidades e seus parâmetros de conhecimento e de relacionamentos, questionando-os por conta desta midiaticização.

Vargas Netto (2013 - TC) expôs o olhar necessariamente crítico ao pensamento moderno que considera a divisão entre sujeito e objeto, e também às novas formas de agir criadas a partir da intensa utilização de artefatos tecnológicos. Considera que estes "não vêm ampliando o corpo humano como próteses, como defendem alguns autores, vêm ampliando a alma do mundo". (VARGAS NETTO, 2013, p.9).

Após investigar as postagens dos alunos no Twitter, Nagumo (2013 - TC) concluiu que as redes sociais *online* permitem escutar e entender o aluno, além de possibilitarem que se entreveja como se dão suas relações sociais, assim "Escutá-los e entendê-los pode dar boas pistas por onde a escola pode começar a mudar, para deixar de ser um espaço de repúdio para ser um local que faça sentido para esta geração". (NAGUMO, 2013, p. 13).

Esses estudos que destacaram a centralidade das relações sociais mediadas por ambientes digitais e seu potencial para o ensino e a aprendizagem, corroboraram com o pensamento inicial desse trabalho, possibilitaram um aprofundamento e despertaram a

necessidade de verificar a forma como as interações digitais influenciam o fazer docente. Por concordar com o pensamento de Vygotsky acerca da importância de um meio interativo:

Em nossa opinião, a capacidade visionária de Vigotski ao vislumbrar que a aprendizagem se produz em um contexto microssocial e interativo - **em que o olhar do outro se constitui em fazedor de nós mesmos** - sem o qual não se pode entender cabalmente os fenômenos da aquisição do conhecimento, é uma das principais razões de sua atual aceitação. (CARRETERO, 2003, p. 12, grifos do autor).

Para aguçar o olhar para as questões da construção do conhecimento a partir das interações mediadas pelas redes sociais *online*, aqui entendidas como instrumento cultural contemporâneo, as produções analisadas destacaram a importância do compartilhamento, da produção coletiva, das discussões e da aprendizagem em ambiente que incentiva a aprendizagem colaborativa.

Nesse contexto que Tomael, Alcara e Di Chiara (2005 - A) afirmaram que a utilização da rede é decisiva para o compartilhamento da informação e do conhecimento. De acordo com as autoras, isso se dá por sua valorização como espaço criado para a disseminação da informação e para a construção do conhecimento, corroborando com a proposição de que "A tessitura do conhecimento nas redes sociais: hábitat das inteligências coletivas revela uma perspectiva própria da importância das redes sociais frente ao conhecimento contemporâneo." (MEISTER, 2012 - T, p. 9).

Gallana (2013 - D) informa que diante das análises de sua pesquisa, o Facebook, ao ser usado como um instrumento pedagógico, pode favorecer os processos de produção do conhecimento, e descreve:

O espaço virtual foi utilizado pelos sujeitos da pesquisa, de diferentes regiões do país, para promover a troca de experiências e informações acerca do dia-a-dia na escola e mostrou-se uma experiência positiva e eficaz, provocando mudança de paradigmas em relação ao seu uso em sala de aula, como ferramenta tecnológica de interação e construção de novos processos de ensino e aprendizagem. (GALLANA, 2013, p. 7).

Os resultados positivos também foram destacados por Rabello (2015 - A), ao considerar que as redes sociais contribuem para a construção da aprendizagem colaborativa na medida em potencializam e ampliam as interações entre professores, conteúdo e alunos, por meio de compartilhamento e discussões mediadas. Concorda que:

A escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais. (LÈVY, 1998, p. 17).

Essa percepção em relação à mediação digital, provocada pelas produções analisadas, aproxima-se do entendimento que se encontra na gênese das diretivas da questão central dessa tese, pelo qual considera-se a mediação como fator preponderante para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano. O ambiente digital possibilita um volume maior de contatos, mas é a linguagem que continua sendo o veículo para que os processos cognitivos se desenvolvam. Nesse sentido, corrobora-se com os ensinamentos de Arias Beatón, que escreve:

Já sabemos que o especificamente humano exige que as pessoas dominem em um grau necessário a função simbólica, o signo e os significados, como condição essencial para que se forme e desenvolva a mediação entre linguagem e pensamento, que transforma em linguístico o pensamento e em intelectual e interior a linguagem [...]. (2014, p. 364, tradução nossa⁶).

Por isso retoma-se a importância primordial do fator humano ao refletir sobre o que escreveu Corrêa (2005 - TC), ao destacar que apesar das tecnologias serem versáteis e disponibilizarem a cooperação, não se pode entender que apenas por elas é possível realizar conexões para o trabalho colaborativo, porque este depende de pessoas e dos significados das relações sociais. Portanto, depende das trocas pessoais presentes na formação humana, mediadas por ambiente digital.

Ramos e Quartiero (2005- TC) ressaltam que a mediação das atividades colaborativas ocorrida nas redes *online* pode ser entendida como uma tentativa de trazer novidades para a escola, já que "a partir da proposta de utilização do computador para realizar a atividade foi aberto espaço para a colaboração e alguns grupos conseguiram realizá-la de forma colaborativa e enriquecer o processo de desenvolvimento e o resultado final." (RAMOS; QUARTIERO, 2005, p. 15).

Por tudo posto, desemboca-se obrigatoriamente na questão da formação docente e nas dúvidas em relação à necessidade de que esta seja específica, que sempre estiveram presentes. Os trabalhos analisados apontaram que esse ainda é um requisito que não foi totalmente atendido. A formação docente compõe os desafios para o uso educacional das redes sociais *online* no geral, conforme nos alerta Ferreira e Bohadana (2014, p. 270-271):

⁶ Ya sabemos que lo específicamente humano exige que las personas dominen en un grado necesario la función simbólica, el signo y los significados, como condición esencial para que se forme y desarrolle la mediación entre el lenguaje y el pensamiento, que transforma en lingüístico el pensamiento y en intelectual e interior al lenguaje.

[...] consideramos que, enquanto o Facebook, assim como outras plataformas de redes sociais, oferece possibilidades bastante interessantes para a Educação, propõe também muitos desafios às práticas e concepções correntes, tanto de docentes quanto dos próprios alunos.

Nessa perspectiva, Vieira Neto e Bruno (2013 - TC) consideraram que a cibercultura é a expressão da cultura de nossos dias e, portanto, uma formação docente pensada sob outro prisma tornou-se imprescindível, de forma a permitir que "subjetividades individual e social se atravessem e se integrem, de modo a provocar a reorganização do currículo para a era digital". (VIEIRA NETO; BRUNO, 2013, p. 8).

Em consonância com esse pensamento, Santos e Santos (2012 - TC) advertem que é necessário pensar na articulação entre o planejamento das formações inicial e continuada com o ciberespaço.

Para Lara e Quartiero (2011 - TC) há uma grande distância entre as políticas que primam pela inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Escolar e da formação continuada de professores para trabalharem em tais contextos.

As considerações acerca da necessidade de uma formação direcionada ao uso das redes sociais *online*, provindas das produções, confirmaram as primeiras intenções ao se propor a investigação principal dessa tese. Por esse motivo, decidiu-se por uma modalidade de pesquisa na qual, além de colher as concepções dos(as) professores(as), também fosse possível contribuir com alguns momentos de reflexão e contato com as possibilidades do Facebook.

1.4 SÍNTESE DOS ACHADOS: NUVEM DE PALAVRAS

Após a exposição das produções científicas, de suas análises, das articulações e dos direcionamentos obtidos a partir de seu estudo, importa realizar a síntese dessa literatura no que concerne especificamente à articulação Facebook e Educação.

Para realizar tal intento, foi escolhida a nuvem de palavras, ou nuvem de texto, para que, a partir das análises realizadas nos trabalhos escolhidos (Apêndice E), fique explícita a frequência de determinadas palavras e/ou expressões, indicando sua relevância e incidência no universo de trabalhos analisados.

Em concordância com as impressões de Lunardi, Castro e Monat (2008), justifica-se a escolha dessa forma de visualização, pois:

Quando esses dados são apresentados em forma de nuvem, é possível perceber a importância de determinada palavra em comparação ao todo, no caso, o número total de palavras. Essa informação adicional comunica a importância semântica, ou o contexto das palavras mostradas. [...] é uma proposta visual para comunicar relações importantes e dimensões adicionais de significados dentro das limitações de um espaço plano. Uma nuvem é uma visualização filtrada de um universo multidimensional e pode mostrar relações mais complexas do que aquelas apresentadas por uma listagem que possui apenas uma dimensão. (LUNARDI, CASTRO, MONAT, 2008, p. 24).

A finalidade é, portanto, por meio da apresentação dessa interface visual, possibilitar a compreensão da significação, a partir de uma visão geral da síntese empreendida, facilitada pela imediata identificação dos termos mais usados, oportunizando inferências acerca da composição dos trabalhos.

Percurso para a formação da nuvem

Para realizar a análise que redundaria na formação de palavras, foram escolhidos os vinte e três trabalhos que investigaram o Facebook em articulação com a educação escolar. Após a escolha, importava definir de que parte do trabalho seriam extraídas as palavras e as expressões que o representariam.

Preferiu-se formar as palavras a partir das conclusões e dos resultados expressos nos resumos de cada trabalho, porque assim ficariam explícitas as impressões finais acerca dos estudos realizados pelos autores.

Com esse ânimo, realizou-se mais uma leitura dos resumos para extrair resultados e conclusões, com a definição de que fossem considerados, para essa fase, no máximo duas frases dos resumos. As frases escolhidas foram analisadas e delas extraída a essência de cada excerto (Apêndice E), buscando destacar a mensagem central de cada item. Em seguida, a essência foi decomposta em palavras ou expressões que comunicassem algum sentido ao serem lidas despegadas da frase que compunham.

Foram usadas cento e uma palavras/expressões e os detalhes das etapas de suas escolhas estão registrados no quadro de análises (Apêndice F).

A nuvem de palavras: Facebook e Educação Escolar

Após a conclusão das fases relatadas anteriormente, houve acesso à página WordArt|Tagul (<https://wordart.com/>) para a importação da lista de palavras e expressões e a escolha do formato da nuvem de palavras.

Tabela 4 – Frequências e incidências de palavras e expressões formadoras da nuvem de palavras

Palavras/expressões	Frequência	% de incidência
Aprendizagem	8	7,27
Tempo e espaço ampliados	5	4,55
Colaboração	4	3,64
Jovens	4	3,64
Dificuldades	3	2,73
Interação	3	2,73
Construção	2	1,82
Ensino	2	1,82
Ferramenta	2	1,82
Formação continuada	2	1,82
Grupos	2	1,82
Partilhar	2	1,82

Organizado por: SILVA, 2017.

A seguir será comentada a formação dos cinco principais termos expressos na nuvem de palavras.

Ao analisar os resultados, pode-se destacar que a palavra de maior incidência foi “Aprendizagem”, tendo sido usada oito vezes e representando 7,27% do total.

As conclusões dos trabalhos analisados tratam das possibilidades e modalidades de aprendizagem quando o Facebook é usado na Educação, aliando-o às possibilidades de ações de cooperação e interação, de forma dinâmica e com foco no aluno.

“Tempo e espaço ampliados” foi a expressão com a segunda maior incidência, frequente em cinco trabalhos e representando 4,55% do total. Revela a impressão de que as atividades educativas que contam com o Facebook como ambiente têm a possibilidade de estender os momentos e locais dedicados à educação escolar.

A palavra “colaboração” aparece nas conclusões dos trabalhos que apontaram o Facebook como uma aplicação tecnológica que incentiva e pode potencializar formas de aprendizagem colaborativa, tanto entre professores(as) e alunos(as) quanto em grupos de alunos(as).

Dos trabalhos que entenderam que o Facebook proporciona um espaço de educação que se aproxima da realidade e dos hábitos da juventude, destacou-se a palavra “Jovem”, que representou 3,64% dos termos elencados.

A palavra “dificuldades” provém das considerações que apontaram a falta de estrutura para o funcionamento da internet, falta de formação inicial e continuada dos professores para uso das tecnologias de informação e comunicação e o uso do Facebook em outras atividades de entretenimento durante as atividades educativas propostas.

Os ânimos que moveram a confecção deste capítulo, a partir do inventário apresentado e das análises advindas de seus dados, foram compreender e apresentar como o conhecimento científico vem sendo elaborado no período circunscrito por esta pesquisa, com a finalidade de entrever os caminhos que a investigação em campo poderá trilhar.

No sentido exposto por Cora Coralina (2001, p. E2) no início deste capítulo, "porque muito tinha colhido do que outros semearam [...]", muita foi a contribuição desta fase para o todo deste trabalho.

Ao findá-lo, entende-se que muito ainda há para conhecer, já que as buscas são direcionadas e não abarcam todo o campo de produção existente, mas com o "colhido" estabelece-se uma importante base que direcionará os próximos passos, a investigação do Facebook como ambiente de mediação na educação escolar.



*Título: Face-mulher-forma-fractal
Galeria pública - autor desconhecido*

Herança

Eu vim de infinitos caminhos,
e os meus sonhos choveram lúcido pranto
pelo chão.

Quando é que frutifica, nos caminhos infinitos,
essa vida, que era tão viva, tão fecunda,
porque vinha de um coração?

E os que vierem depois, pelos caminhos infinitos,
do pranto que caiu dos meus olhos passados,
que experiência, ou consolo, ou prêmio alcançarão?
(MEIRELES, 1939, p. 154).

2 “PÁGINA INICIAL”: TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, INTERNET E AS REDES SOCIAIS *ONLINE* NA ESCOLA

O olhar da mulher fractal expressa a intersecção entre o humano e as aplicações das Tecnologias da Informação e Comunicação, e é desse lugar que serão analisadas as possibilidades de aporte da internet na educação escolar, tendo como foco central a rede social *online* Facebook.

Para tanto, se fez necessário novamente percorrer "os infinitos caminhos" (MEIRELES, 1939, p. 154) nos quais se compuseram as bases filosóficas e teóricas que sustentaram todo o percurso do trabalho em pauta.

Pelo exposto, importou incitar a reflexão e a discussão acerca da interlocução entre as bases filosóficas e epistemológicas da Teoria Histórico-Cultural, elaborada por Vygotsky e seus colaboradores, e as proposições da Tecnologia Educativa relacionadas à inserção da internet e do Facebook na atividade docente.

O ânimo para elaboração desse capítulo foi explicitar os pressupostos teóricos norteadores do *corpus* deste trabalho. Para que isso ocorresse, este capítulo foi dividido em quatro partes.

As bases sob as quais foram erigidos os conceitos da Teoria Histórico-Cultural e a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganharam lugar no item "Teoria Histórico-Cultural: bases e princípios". A partir da base dos estudos de Marx serão destacados os elementos do método criado por Vygotsky. Também será apresentada a relação entre desenvolvimento e aprendizagem presente na Teoria.

Em "Linkando Saberes: Pressupostos teóricos, internet e redes sociais *online* na escola" serão desenvolvidas as interlocuções entre os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e as questões fundamentais acerca da inserção da internet, com destaque para as redes sociais.

Partindo da trajetória de estabelecimento da internet nas escolas públicas brasileiras e do desenvolvimento dessa rede, terão lugar as reflexões direcionadas aos potenciais da internet, das redes sociais *online* e do Facebook para a educação escolar. Por esses motivos, foi escrito o subitem "Tecnologias na Escola: internet e redes sociais *online*".

Assim, em "Marx e Vygotsky foram adicionados ao grupo ou porque o prazo de suas teorias não expiraram" serão feitas reflexões acerca da possibilidade de alicerçar as análises derivadas dos dias atuais, inclusive as ensejadas por esse trabalho, considerando o surgimento

de novos estudos de temas contemporâneos, tais como as tecnologias de informação e comunicação.

A Teoria Histórico-Cultural se concentra no desenvolvimento psíquico dos indivíduos e tem na aprendizagem uma das formas de promovê-lo, portanto, por mais que os conceitos fundamentais da Teoria sejam apresentados de forma separada, eles se relacionam dialeticamente, sendo improvável compreendê-los realmente, ao considera-los separadamente.

2.1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: BASES E PRINCÍPIOS

Nesse momento terá lugar a exposição dos conceitos centrais da Teoria Histórico-Cultural da Evolução da Psique (Leontiev, 1996), que possuem relação direta com o tema e os estudos para a elaboração desse trabalho.

Em "Vygotsky: fundamentos e apresentação" serão ressaltadas as motivações fundamentais para os estudos e para a elaboração da Teoria de Vygotsky. Partindo da base filosófica de Marx destacar-se-ão os três princípios de seu método de investigação, com a intenção de salientar as partes centrais da Teoria Histórico-Cultural, que devem nortear todas as fases vindouras.

Fez-se mister abordar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que a investigação proposta tem o foco nos processos de aprendizagem e considera o uso do Facebook nas atividades docentes, visando a apropriação do conhecimento. Para esse fim que o subitem "Desenvolvimento e aprendizagem: Zona de Desenvolvimento Potencial" foi escrito.

2.1.1 Vygotsky: fundamentos e apresentação

Certa vez perguntaram-nos se é necessário ser marxista para estudar e compreender Vigotski ao que respondemos que não, com a ressalva de que é sim preciso não fazer de conta que Vigotski não fosse marxista. Hoje acrescentaríamos à resposta que Vigotski não era um marxista e psicólogo, mas alguém que procurava construir uma psicologia marxista. (DUARTE, 1996, p. 22).

A assertiva de Duarte (1996) indica o ponto pelo qual se iniciará esse subitem, onde pretende-se propor uma reflexão acerca dos escritos de Vygotsky. Isso se dará pois parte-se do entendimento de que estes foram na realidade desenvolvidos a partir de uma apropriação específica dos conceitos expressos na teoria de Marx, e que esta deve ser tratada com um *status* a mais do que uma influência, considerada efetivamente como o pilar de sustentação teórico inicial dos estudos e conclusões construídos por Vygotsky e seus colaboradores.

Muitos aspectos referendam esta preocupação com a recentralização do marxismo na Teoria Histórico-Cultural, e um deles é a importância devida de que alguns equívocos de interpretação poderão ser evitados. Ao conhecer a base epistemológica de determinado pensamento ou teoria sua compreensão tornar-se-á muito mais fácil.

É conhecida a dificuldade de entendimento dos textos originais de Vygotsky e seus colaboradores, já experienciada por alguns leitores. Talvez isso se deva ao fato de haver uma falta de intimidade com as bases marxistas, visto que os estudos de Vygotsky aconteceram a partir do objetivo de contribuir para uma verdadeira psicologia marxista.

É inquietante perceber que o próprio termo “psicologia marxista” (VYGOTSKY, 2000b, p. 63) raramente aparece nas obras traduzidas ou nos trabalhos dos que o estudam, mesmo sabendo-se que foi uma designação feita pelo próprio autor às suas contribuições. Uma possibilidade de explicação é que isso se deva à questão das publicações. Pesam sobre as obras alguns problemas como, por exemplo, tradução, supressão de páginas, condensação e falseamento.

Em seus estudos, Yasnitsky (2011) destaca essa situação quando escreve que a obra “A história do desenvolvimento das funções mentais superiores” tem uma extensão de 210 ou 158 páginas nas edições tradicionais, porém a extensão total do texto na publicação russa, original, de 1983, é de 323 páginas, perfazendo uma ausência significativa de 113 páginas, no mínimo.

Outro ponto que requer atenção é a legitimidade de autoria. Já são conhecidas pesquisas que se ocupam em reconhecer a autenticidade de obras vinculadas a Vygotsky, e o resultado de alguma delas exigem atenção imediata:

Com base nos testemunhos dos participantes dos eventos daquele tempo e a análise comparativa dos textos em russo e inglês de Vigotski e Luria, Instrumento e Signo no Desenvolvimento da Criança, nós chegamos à conclusão de que este trabalho que nós conhecemos muito bem por suas publicações russa (Vygotskii, 1984) e em inglês (Vygotsky, 1994) é um fake, ou, nas palavras de Elkonon Goldberg, uma “benigna falsificação”. (YASNITSKY, 2011, p. 63).

Pode-se considerar algumas causas para tais fatos, como, por exemplo a censura ideológica de sua obra na então União Soviética stalinista, as restrições do conteúdo marxista das obras, para inseri-las no ocidente, a barreira linguística para as traduções, etc. Tais notas tiveram lugar aqui, no intuito de mostrar como é questionável a defesa de alguns pontos de vista, que tentam deslocar o foco primordial desta teoria, retirando a devida importância do marxismo.

Cabe, a partir daqui, realizar o exercício de retomada da teoria de Marx como parte fundante da teoria de Vygotsky. Apesar da forma de apresentação escolhida ter sido construída em partes, é preciso lembrar que esta fragmentação não existe tão claramente na Teoria Histórico-Cultural. Tal estruturação constitui-se uma grande preocupação de seu autor, que criticou a formação de teoria a partir de pedaços estanques retirados de uma outra base, realizando, em suas próprias palavras, uma “colcha de retalhos”, e se posicionou:

O que eu quero é, uma vez tendo aprendido a totalidade do método de Marx, saber de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente. Para criar essa teoria-método de uma maneira científica de aceitação geral, é necessário descobrir a essência desta determinada área de fenômenos, as leis que regulam as suas mudanças, suas características qualitativas e quantitativas, além de suas causas. É necessário, ainda, formular as categorias e os conceitos que lhes são especificamente relevantes [...]. (VYGOTSKY, 1994, p. 9).

Apresentar-se-ão os pressupostos marxistas em aproximação com conceitos desenvolvidos na teoria de Vygotsky e que são fundamentais para os propósitos desse trabalho, privilegiando, dessa forma, o objetivo de dar destaque especial ao caráter de fundamentação básica dos conceitos e categorias na formulação dessa teoria psicológica.

Teoria marxista como base

A teoria elaborada por Marx nasce das críticas a outras duas teorias escritas por Hegel e Feuerbach. Marx e Engels as consideraram, as criticaram e as modificaram (MARX, 1982) e fundaram seus posicionamentos em um edifício teórico em que os entendimentos de Hegel são o alicerce e os de Feuerbach posicionam-se logo a seguir.

Uma das críticas postas por Marx a teoria hegeliana dizia respeito ao nascimento "espontâneo" das ideias, retirando as possibilidades de seu nascimento a partir do mundo material no qual o homem vive e que também modifica:

Segundo Hegel, o processo do pensamento, que êle converte inclusive, sob o nome de idéia, em sujeito com vida própria, é o demiurgo do real, e o real a simples forma fenomenal da idéia. Para mim, ao contrário, o ideal não é senão o material transposto e traduzido no cérebro do homem. (MARX, 1976, p. 15).

A maior contribuição de Hegel, de acordo com Marx, foi o desenvolvimento da teoria da dialética. A dialética hegeliana pôs luz no terreno obscuro da completude das coisas do mundo, visão pela qual se acreditava que tudo estava posto em sua versão acabada e finalizada.

Hegel revolucionou as teorias vigentes ao propor uma dialética consciente. A ideia de movimento foi entendida por Marx e Engels como o maior legado de Hegel, e desta filosofia permaneceram no marxismo a dialética, a importância do pensamento e das suas leis e a lógica formal (tese, antítese e síntese).

Esta noção de movimento era fundamental para Marx, porque o caráter revolucionário que perpassa toda sua obra não poderia coaptar com aspectos que sugeririam aceitação às situações postas, admitindo que essas teriam um caráter perpétuo que não permitiria alteração.

Já a importância do pensamento de Feuerbach foi reconhecida por Marx e Engels (ENGELS, 1982) por ter conseguido romper com a corrente idealista, baseada na teologia, em voga entre os pensadores da época, especialmente Hegel, e propor uma visão materialista, em que o mundo real, que possuía existência material, era o verdadeiro originador do espírito, entendendo que

[...] o mundo material, sensivelmente perceptível, a que nós próprios pertencemos, é o único real e de que a nossa consciência e pensar, por muito supra-sensíveis que pareçam, são o produto de um órgão material, corpóreo, do cérebro. A matéria não é um produto [Erzeugnis] do espírito, mas o espírito é ele próprio apenas o produto [Produkt] supremo da matéria. (ENGELS, 1982 p. 386).

As principais críticas dirigidas à Feuerbach pairavam na desconsideração da dialética e da práxis em suas teses, entretanto, ao formular o conceito de materialismo, obtiveram papel central no marxismo, resultando em uma teoria que considera a materialidade da existência das coisas e declara que tudo está sempre em construção, em eterno movimento de troca. Para que isso aconteça, a história é entendida como determinante da sociedade, produtora e modificadora da realidade.

Das modificações das formulações, destacadas acima, das teorias de Hegel e de Feuerbach sugiram as diretrizes para o desenvolvimento do método materialista histórico-dialético, que entende como materialidade a forma como as condições de vida são produzidas e reproduzidas, considerando o percurso histórico das organizações sociais para a produção desta vida material, que só pode ser apreendida em sua totalidade como um movimento dinâmico e contraditório. Tais concepções são as bases filosóficas da Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky e seus pares.

Tais concepções são a base filosófica da Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky e seus pares. Por esse motivo, para o desenvolvimento dos pressupostos da Teoria

Histórico-Cultural, que virá a seguir, buscou-se fazer essa primeira aproximação com alguns conceitos fundamentais da teoria de Marx.

Vygotsky e seu método

O primeiro esclarecimento necessário é que as considerações que serão apresentadas a seguir concentram-se na figura de Vygotsky, partindo da compreensão de que foi o principal idealizador e líder do grupo formado, a princípio, por oito pesquisadores⁷ responsáveis pelas investigações e análises que comporiam e desenvolveriam a Teoria Histórico-Cultural, sem desconsiderar a contribuição particular dos demais teóricos. Após a sua morte, muitas de suas anotações e teorias foram organizadas e acrescidas por seus colaboradores diretos, e por mais duas gerações de estudiosos que os sucederam.

Vygotsky nasceu em 1896 na Bielo-Rússia, passando a maior parte de sua vida na cidade de Gomel. Faleceu em 1934, em Moscou, na Rússia, portanto assistiu a queda do Império Russo e o surgimento da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, após a revolução de 1917.

O então Império Russo participou da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e saiu dela em estado de penúria, provocado pela alta dos preços de variados produtos e da desvalorização dos salários, ocasionada pelo esforço em manter o Império em uma guerra que durou muito mais do que se esperava. Como consequência direta de tais fatos, as greves eram frequentes (FERRO, 2004). Este foi o terreno fértil para que todo o descontentamento com a autocracia czarista germinasse, municinando as aspirações revolucionárias já em curso.

Como homem do seu tempo, toda a efervescência desses momentos pré e pós revolucionários, sentidos e vividos nos lugares onde cresceu e trabalhou, permearam e influenciaram a obra de Vygotsky, conforme escreve Luria:

Toda minha geração foi inspirada pela energia da mudança revolucionária aquela energia libertadora que as pessoas sentem quando fazem parte de uma sociedade que pode realizar um progresso tremendo num intervalo de tempo muito pequeno. (LURIA, 1992, p. 23).

Essa mudança prometida pelos ares pré-revolução de outubro de 1917, importaria especialmente a Luria e a Vygotsky, ao considerarmos que eram judeus e, portanto, viveram os tempos da perseguição do governo czarista contra este povo, expressa por políticas e

⁷ Em russo a *vosmiorka*: Zaporojets, Morozova, Levina Rosa Ievguenievna, Bojovitch Lidia Ilinichna, Slavina Leia Salomonovna e Leontiev, Luria e Vygotsky, de acordo entrevista concedida por Guita Lvovna Vigodskaja Zaporojets, filha de Vygotsky, à pesquisadora Zoia Ribeiro Prestes (PRESTES, 2010, p. 254) para a confecção de sua tese.

ataques diversos. Em 1882, o czar Alexandre III estabeleceu uma legislação antissemita, conhecida como "As Leis de Maio", que visava limitar o acesso judeu a determinadas áreas do Império, impondo restrições à educação e ao exercício de algumas profissões.

Como exemplo, Blanck (2003, p. 17) destaca que a escolha do que estudar e os futuros caminhos profissionais dos judeus na Rússia daqueles anos nada tinham de livre. Não eram todas as profissões que podiam ser exercidas por judeus, sendo os cargos estatais inacessíveis a eles. As universidades oficiais admitiam apenas 3% de judeus em seus quadros, que ingressavam a partir de sorteio. Portanto, infere-se que a necessidade premente de uma revolução fazia parte da vida de Vygotsky como busca por condições mais livres e favoráveis de existência.

A partir de 1917 a nova ordem estabelecida pelos revolucionários socialistas pedia uma alteração de todos os setores da sociedade que se apresentavam em crise, dentre eles a educação. O ânimo revolucionário que perpassa toda obra de Vygotsky é percebido na busca por novas determinações para os caminhos da Psicologia, por acreditar que eram necessárias profundas mudanças estruturais nessa ciência, de forma a considerar o fator social como determinante para o entendimento do desenvolvimento humano. Via por essa óptica também as questões inerentes à Educação:

Assim, cada idéia nossa, cada um de nossos movimentos e vivências constituem a aspiração a criar uma nova realidade, o ímpeto para a frente, rumo a algo novo. A vida só se transforma em reação quando se libera definitivamente das formas sociais que a deformam e mutilam. Os problemas da educação serão resolvidos quando se resolverem os problemas da vida. (VIGOTSKI, 2003, p. 303-304).

Essas eram as demandas existentes em seu tempo, e para dar respostas a elas e elaborar uma proposição de novos caminhos, embasados nas categorias fundadoras do materialismo histórico e dialético de Marx, era necessário que os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural revissem as diretrizes até então estabelecidas para a Psicologia, o que afetou também o olhar para a Educação. Era, portanto, um momento de rupturas e reconstruções.

Terá lugar a seguir uma revisitação de alguns princípios basilares estabelecidos por Vygotsky, para possibilitar a compreensão de como foram vistas e tratadas as questões inerentes à Psicologia e caracterizar seu método de investigação, aproximando seus princípios com os caminhos metodológicos pretendidos na investigação central desse trabalho.

Assim será feito por se entender que a forma como Vygotsky e seus interlocutores aproximaram-se dos problemas a serem investigados, bem como o método e as técnicas descritas para que suas investigações ocorressem, não perderam suas possibilidades de contribuição.

Seus princípios fundamentaram-se no desenvolvimento social do homem e, mesmo que pesem as profundas mudanças desse homem e das especificidades temporais e culturais de cada agrupamento social, homem e sociedade ainda estão presentes e a constituição e o desenvolvimento de um e outro ainda podem ser estudados por esta relação.

A investigação psicológica erigida a partir dos pressupostos do método marxista, entende a produção do conhecimento como um complexo processo histórico (nada tem de criação espontânea, tudo tem uma história, um percurso temporal quando se perfaz) e dialético (movimento em que o embate dos contrários produz uma síntese), que parte do concreto, do vivido, desconsiderando, porém, as teorias que valoravam exclusivamente as estruturas naturais.

Para a teoria de Vygotsky o homem se constitui nas relações sociais, de forma ativa, em contato com as características culturais que o rodeiam, levando em conta a interação destes fatores com seus traços biológicos. Nesse movimento, modifica o meio e é por ele modificado (VYGOTSKY, 2000, p. 33). Por isso não se pode entender os fenômenos psíquicos sem considerar as macrodimensões da sociedade, tais como cenários políticos e econômicos, trabalho, herança e conformação cultural.

Estas relações influenciam diretamente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores⁸, eixo central dos postulados da Teoria Histórico-Cultural, que foi concebida a partir da articulação do que é interior e do que é exterior ao indivíduo. Dessa forma, Vygotsky explica que

[...] está claro, porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo. [...] Para nós, falar sobre processo externo significa falar social. Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas. (VIGOTSKI, 2000, p. 24).

⁸ "[...] memória lógica, atenção voluntária, imaginação criadora, pensamento em conceitos, sensações superiores e vontade previsorá" (VYGOTSKY, 2000, p. 18).

Para estudar e entender as funções psicológicas superiores, Vygotsky fundamentou-se na história e na dialética, que emanaram os princípios que nortearam e que devem perpassar todas as fases de uma pesquisa. Para esclarecer esses princípios teóricos, ele ressalta que "Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético"⁹ (VYGOTSKY, 2000a, p. 67, tradução nossa).

Dessa forma, ao conhecer suas fases e modificações, do momento que surge ao momento que desaparece, pode-se conhecer de fato sua essência.

Partindo dessa visão, Vygotsky estabeleceu três princípios de seu método de investigação, que o caracterizaram e definiram, e alerta que ao modificar a base do enfoque metodológico da pesquisa psicológica o caráter da investigação também será impreterivelmente modificado, logo o rigor na observância dos princípios garante a abordagem do objeto em concordância com a natureza desejada para a pesquisa.

O primeiro princípio é a prevalência da análise do processo ao invés da análise do produto (objeto). Ao contrário das análises tradicionais, que entendiam o objeto como algo dado, definido e estático, Vygotsky defendia que o fenômeno só podia ser entendido ao ser considerado em seu processo de desenvolvimento, em movimento, vívido, que não está acabado e que provém de um estado anterior, prezando sua tendência histórica.

Dito em poucas palavras, a tarefa que se propõe em uma análise assim se resume a apresentar experimentalmente toda forma superior de comportamento não como um objeto, mas como um processo, e estudá-lo em movimento, para não ir do objeto a suas partes, mas sim do processo aos seus momentos isolados. (VYGOTSKI, 2000, p. 101, tradução nossa¹⁰).

Em aproximação com a pesquisa central desse trabalho, pode-se dizer que não basta investigar as redes sociais *online* como ambiente de mediação para a aprendizagem. É necessário perscrutar os processos que a trouxeram para a educação escolar, investigando as condições de seu estabelecimento, analisando a fase atual e considerando suas possibilidades a partir de então.

⁹ Estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico.

¹⁰ Dicho en pocas palabras, la tarea que se plantea un análisis así se reduce a presentar experimentalmente toda forma superior de conducta no como un objeto, sino como un proceso, y a estudiarlo en movimiento, para no ir del objeto a sus partes, sino del proceso a sus momentos aislados.

O segundo princípio trata da indicação para a prática explicativa em pesquisa, diferenciando-a da prática descritiva e indicando-a como a ação apropriada para a obtenção dos resultados desejados em uma investigação. Vygotsky (2000) entendia que a análise em pesquisa só cumpriria seu papel de produzir um conhecimento relevante se fosse dedicada a esclarecer, pondo em evidência cada um dos ciclos.

No entanto, a verdadeira missão da análise em qualquer ciência é justamente a de revelar ou realçar as relações e nexos dinâmico-causais que constituem a base de todo fenômeno. Nesta proporção, a análise na verdade torna-se a explicação científica do fenômeno que se estuda e não sua descrição a partir do ponto de vista fenomênico. (VYGOTSKI, 2000, p. 101, tradução nossa¹¹).

Uma vez mais acerca-se da pesquisa realizada para exemplificar e mostrar a atualidade da Teoria, reiterando que o fenômeno que se pretende investigar é a aprendizagem mediada por redes sociais *online*. Sua análise só terá validade científica se explicar suas fases e singularidades, ou seja, de que maneira esse ambiente pode auxiliar na aprendizagem, possibilitando quais ações e relações, qual a dinâmica de todo esse processo. Apenas a descrição do que ocorre é inócuo como resultado de pesquisa.

O terceiro princípio diz respeito ao problema do comportamento fossilizado. Vygotsky alertava para os processos que esmaeceram no decorrer do tempo. Isso significa que os comportamentos se automatizaram, ficaram mecânicos, e podem ser comparados aos fósseis estudados pela paleontologia, ou seja, mantiveram sua aparência externa, mas ela não revela nada de sua natureza interna. Como o que interessa é apreender o movimento que redundou nesse comportamento, "Os investigadores têm uma tarefa fundamental erigida já mencionada por nós: a de converter o objeto em movimento e o fossilizado em processo"¹² (VYGOTSKY, 2000, p. 105).

Para exemplo vinculado a essa pesquisa, pode-se destacar a automatização na utilização das aplicações de informática como comportamento fossilizado. O comportamento de usar o computador, presente em variadas dimensões da vida dos indivíduos (tais como gerenciamento de serviços bancários, eleições em urnas eletrônicas, compras e vendas via internet, editores eletrônicos de textos, dentre outros), pela frequência de ocorrências, podem

¹¹ Sin embargo, la verdadera misión del análisis en cualquier ciencia es justamente la de revelar o poner de manifiesto las relaciones y nexos dinámico-causales que constituyen la base de todo fenómeno. En esta proporción, el análisis se convierte de hecho en la explicación científica del fenómeno que se estudia y no sólo su descripción desde el punto de vista fenoménico.

¹² Los investigadores tienen planteada una tarea fundamental ya mencionada por nosotros: la de convertir el objeto en movimiento y lo fossilizado en proceso.

ser entendidos como automatizado, porém isso não garante que as pessoas compreendam o que usar, por que usar e quando usar, ou seja, o hábito cristalizou-se, mas não há efetivamente uma aprendizagem que decorra dessa repetição, porque nela não são entendidos os processos e as finalidades de tal uso.

2.1.2 Desenvolvimento e aprendizagem: Zona de Desenvolvimento Potencial

O desenvolvimento do psiquismo tem lugar central na Teoria Histórico-Cultural. Para explicá-lo e defini-lo, Vygotsky e os demais estudiosos dessa Teoria estabeleceram vários conceitos, que serão apresentados com maior detalhe no item a seguir.

Para este momento importará tratar especificamente sobre a relação existente entre o aprendizado e o desenvolvimento, que teve sua importância destacada na seguinte afirmação: "Os problemas encontrados na análise psicológica do ensino não podem ser corretamente resolvidos ou mesmo formulados sem nos referirmos à relação entre o aprendizado e o desenvolvimento em crianças em idade escolar." (VYGOTSKY, 1994, p. 89).

Este princípio teórico foi melhor detalhado no capítulo "Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar" (VIGOTSKII, 1988), que indica que as análises de Vygotsky a esse respeito, começaram pela contraposição a três teorias que continham interpretações diferentes da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, que em linhas gerais eram assim constituídas (VIGOTSKII, 1988, p.103-105):

a) Na primeira categoria enquadravam-se os entendimentos de que a aprendizagem é um processo extrínseco ao desenvolvimento, mantendo um paralelo, até certo ponto, com esse processo.

b) Já as teorias que consideravam que a aprendizagem é desenvolvimento compunham a segunda categoria. Ainda que pareçam mais avançadas que as componentes da categoria anterior, ainda eram baseadas na separação dos dois processos, colocando a aprendizagem em primeiro plano.

c) A terceira categoria foi composta pelo grupo de teorias que pretendiam realizar a conciliação entre os pontos das duas primeiras. Assim, consideravam que o desenvolvimento e a aprendizagem eram processos independentes, mas a aprendizagem possuía fases coincidentes com o desenvolvimento.

Em contraposição a tais teorias que Vygotsky, baseado em pesquisas, desenvolveu seu ponto de vista sobre o tema, consolidando a parte de maior relevância para os estudos que se dispõem a considerar a educação escolar com foco no processo ensino-aprendizagem.

No tocante à aprendizagem que se dá a partir das relações entre alunos e professores no espaço da escola, Vygotsky, diferenciando-se de outros teóricos de sua época, clarificou que "Estes processos estão todos ligados ao desenvolvimento do sistema nervoso central. A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento" (VIGOTSKII, 1988, p. 116).

Assim destacou a importância dessa relação e pontuou sobre a importância da organização da atividade de aprendizagem para as crianças:

Considerada sob este ponto de vista, a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. (VIGOTSKII, 1988, p. 115).

Acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, e para destacar qual é a ordem na ligação dos processos, defendeu que o desenvolvimento infantil não é conduzido pela aprendizagem escolar, mas é "como uma sombra acompanha o objeto que a projeta". (VIGOTSKII, 1988, p. 116).

Logo, o grau de aprendizagem não representa o percurso real do desenvolvimento da criança, mas estabelece uma complexa dinâmica de dependência mútua entre os processos, e esclarece que:

Esta hipótese pressupõe necessariamente que **o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial.** (VIGOTSKII, 1988, p. 116, grifos do autor).

Com esses entendimentos, torna-se indispensável uma explicação pormenorizada das definições e do funcionamento da área em que ocorre o desenvolvimento.

Zona de Desenvolvimento Potencial

O primeiro esclarecimento necessário é no tocante aos termos de definição da área de desenvolvimento, que, a depender da tradução, ganhou os nomes de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Próximo ou Potencial. Para este caso específico, cabe lembrar que trata-se do mesmo conceito.

Não terá lugar aqui a discussão acerca da adequação de cada termo ao que se espera que ele represente, conforme fez Chaiklin¹³ (2011), apenas mencionou-se para justificar a escolha de uso dos mesmos termos usados por Vygotsky (1988).

O primeiro fator que o autor nos convida a analisar contrapõe-se à ideia de que não existe aprendizagem da criança antes que ela entre na escola. Com relação a esse conceito a Teoria Histórico-Cultural esclarece que a aprendizagem escolar nunca parte do zero, já que a criança tem contato com vários conceitos antes de começar a frequentar as aulas:

Tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. [...] a única diferença entre os dois processos reside no fato de que o primeiro não é sistemático, ainda que a educação escolar lhe proporcione algo totalmente novo. (VIGOTSKII, 1988, p. 109).

A partir daí discorre que se torna possível a verificação de níveis de desenvolvimento da criança, já que para pensar a correlação entre aprendizagem e desenvolvimento não seja possível a limitação de um único nível, existindo a relação entre um nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem (VIGOTSKII, 1988, p. 111).

Define então os níveis de desenvolvimento efetivo (real), que demonstra o que a criança já atingiu e consegue realizar sem nenhum tipo de ajuda, e de desenvolvimento potencial, que sinaliza o que pode ser atingido.

O nível de desenvolvimento efetivo se compõe de "funções psicointelectuais da criança, que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento, já realizado." (VIGOTSKII, 1988, p. 111).

A Teoria ainda chama a atenção para o aspecto de que não existe homogeneidade nessas funções, portanto nem todas as crianças de uma mesma sala de aula, que tenham sete anos, por exemplo, apresentarão o mesmo nível de desenvolvimento.

A partir dessa premissa são definidos os níveis de desenvolvimento efetivo (real), que demonstra o que a criança já atingiu e consegue realizar sem nenhum tipo de ajuda, e de desenvolvimento potencial, que sinaliza o que pode ser atingido, e

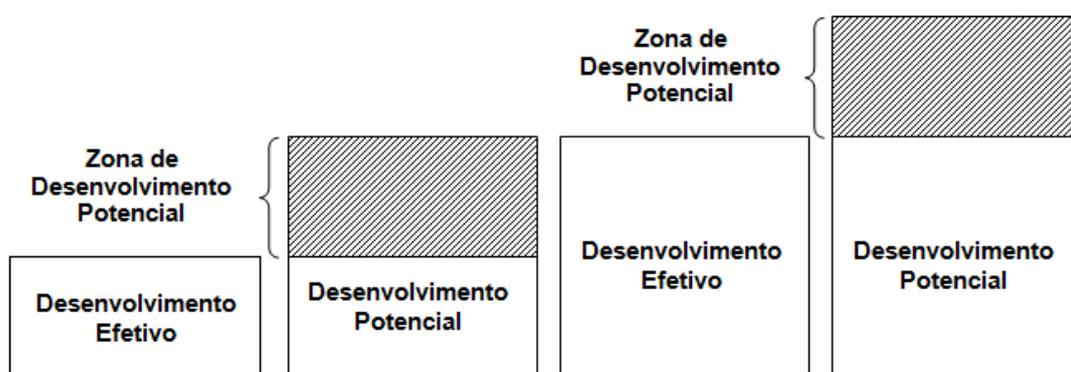
A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade

¹³ Em seu artigo "A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino" o professor Seth Chaiklin (Universidade de Bath - Reino Unido) faz uma análise das variações dos termos e concepções e suas utilizações atribuídos a zona de desenvolvimento próximo.

independente define a área de desenvolvimento potencial da criança. (VIGOTSKII, 1988, p. 112).

Assim, a partir de um estágio de desenvolvimento efetivo, é possível que se atinja um novo estágio de desenvolvimento, por meio da zona de desenvolvimento potencial, até que esse torne-se efetivo, e assim em sucessão, conforme demonstra o diagrama 2 a seguir:

Diagrama 2 - Representação da Zona de Desenvolvimento Potencial



Vygotsky (1988, p. 115) define o papel da aprendizagem como fonte de desenvolvimento, por atuar diretamente na Zona de Desenvolvimento Potencial, já que o professor, por meio da organização de métodos educativos, auxilia na passagem entre o desenvolvimento real para o desenvolvimento que pode ser atingido por seu aluno.

2.2 LINKANDO SABERES: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, INTERNET E REDES SOCIAIS ONLINE NA ESCOLA

O aportuguesamento do verbo *to link* (ligar), usado no gerúndio neste título, foi escolhido para indicar que será realizada a aproximação entre alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que conduzirão o desenvolvimento desse trabalho em interlocução com as reflexões acerca da inserção da internet na educação escolar, com ênfase especial para rede social *online* Facebook.

A apresentação de cada conceito da Teoria Histórico-Cultural iniciará com uma breve aproximação com as bases filosóficas para, em seguida, articulá-los às proposições

relacionadas à inserção da internet e das redes sociais e do Facebook, mais especificamente, no universo escolar.

Tal escolha atende a intenção de proporcionar uma leitura contextualizada a uma abordagem que movimentada-se da raiz teórica ao fenômeno atual analisado. Para fazê-lo este subcapítulo divide-se em quatro partes, a saber:

a) Formação dos conceitos e a internet na escola. Parte das concepções acerca da formação dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural para refletir como a internet inserida na educação escolar pode contribuir para esse processo.

b) Da Teoria da Atividade: alunos, professores e internet. Oportunidade de considerações sobre a importância do trabalho docente e da aprendizagem como atividades inerentes à educação escolar, aliadas às possibilidades contributivas da Web 2.0 como geradora de motivação.

c) Mediação e as redes sociais *online* na educação escolar. Discussão a respeito das redes sociais *online*, com especial atenção dedicada ao Facebook como um outro ambiente que permita a atividade mediada. Iniciou-se com os entendimentos de Marx em relação à categoria mediação, para que fossem trazidos seus desdobramentos abordados nos postulados de Vygotsky e seus pares.

d) Emoções, Facebook e prática docente. Análise de como as emoções positivas e o interesse podem ser despertados a partir da reflexão acerca da familiaridade de professores e alunos com as aplicações do Facebook. Partiu-se das considerações da Teoria das Emoções desenvolvida por Vygotsky.

Apesar da apresentação trazer os conceitos em separado, é importante destacar que estes se completam e interagem dialeticamente, conduzindo ao objetivo maior da Teoria Histórico-Cultural: o desenvolvimento das funções psíquicas.

2.2.1 Formação dos conceitos e a internet na escola

Ao considerar os quatro planos genéticos de desenvolvimento (a filogênese – história da espécie; a ontogênese – história do indivíduo da espécie; a sociogênese – história cultural; e a microgênese – história do sujeito singular), trabalhando conjuntamente e em movimento espiral, Vygotsky retira a Psicologia dos domínios do determinismo biológico e apresenta a história e a cultura como determinantes para a formação e o desenvolvimento do aparelho psicológico humano. Neste movimento, admite e reapropria as diretrizes marxistas que entenderam o mundo a partir da consideração da importância do social, da materialidade da vida em constante devir.

Percebe-se especialmente a influência dos aspectos sociais, interagindo de forma dialética nos esclarecimentos de Vygotsky acerca do desenvolvimento dos conceitos quotidianos ou espontâneos e dos conceitos não espontâneos ou científicos.

Para tratar dos processos de formação dos conceitos, Vygotsky (2002, p.58) considera que a criança traz consigo uma gama de conhecimento adquirido nas relações de seu dia a dia. Essas relações fundadas em suas experiências possibilitam o desenvolvimento de conceitos espontâneos, que são tão importantes quanto os conceitos sistematizados, baseados na ciência, para a produção do conhecimento científico expresso pela formação de seus conceitos:

Estamos certos em crer que estes dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos – se encontram relacionados e influenciam-se um ao outro permanentemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da gênese do conceito, que é afetado por condições externas e internas variáveis mas é essencialmente um processo unitário e não um conflito de formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. (VYGOTSKY, 2002, p. 61).

No excerto acima pode-se perceber a presença da dialética ressaltada na explicação do desenvolvimento dos conceitos quando Vygotsky os caracteriza como relacionais e em influência constante. Isso equivale dizer que não pode existir o entendimento de uma formação estanque e independente dos conceitos, os processos de formação dos dois tipos de conceitos são interdependentes.

Pelo trecho destacado também é possível perceber a influência do social e da escolarização, ali mencionado como condições externas que estão presentes no processo de desenvolvimento da origem dos conceitos espontâneo e científico.

Tal influência social foi comprovada em investigação proposta pelo próprio Vygotsky, realizada com dois grupos de moradores em povoados afastados da Ásia Central. O primeiro grupo ligava-se apenas às questões práticas de seu cotidiano e não possuíam instrução. Já o segundo grupo era composto de pessoas que estavam em grau inicial de instrução. Os resultados mostraram diferenças entre a condição de categorizar e utilizar conceitos – o segundo grupo mais apto para fazê-las, portanto

Os resultados puseram em evidência que os conceitos não teriam uma natureza, como se pensava, universal ou geral, mas que dependiam das formas básicas da prática social e do grau de instrução que eles tinham, ou seja, das condições sociais e culturais de vida e não de determinadas estruturas internas prefixadas. Da mesma maneira, se observou que nos casos com determinada instrução e certas trocas sociais se encontravam

profundas reconstruções e mudanças no processo de formação dos conceitos. (ARIAS BEATÓN, 1999, p. 34, tradução nossa¹⁴).

Entende-se, então, que a formação de um sistema de conceitos compreende uma relação dialética entre conceitos científicos, já sistematizados, e os conceitos espontâneos. Essa relação gera uma resignificação dos conceitos espontâneos. É nesse movimento que pode-se reconhecer sua participação direta nos processos de aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Defendemos que os rudimentos da sistematização começam por entrar no espírito da criança através do contato que esta estabelece com os conceitos científicos, sendo depois transferidos para os conceitos quotidianos, alterando toda a sua estrutura psicológica de cima até baixo. (VYGOTSKY, 2002, p. 66).

Dessa maneira, compreende-se que durante a formação do sistema de conceitos, ao considerar a transição, a sistematização e dos conceitos espontâneos convergindo para o estabelecimento dos conceitos científicos, pode-se verificar os progressos das funções mentais superiores (VYGOTSKY, 2002), que, ao serem desenvolvidas, estimulam e são estimuladas pelo processo de aprendizagem, parte primordial para a produção do conhecimento. Destarte "O desenvolvimento dos conceitos, dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar." (VYGOTSKY, 2002, p. 59).

A formação de novos conceitos científicos possui uma relação intrínseca com os conceitos espontâneos, sendo que esses partem do conhecido, do real, das livres generalizações das coisas (LEONTIEV, 1996), adquiridos de forma concreta pelas variadas experiências sociais, enquanto aqueles partem de concepções refletidas e estruturadas.

Leontiev (1996, p. 463) explica ainda que são opostos os caminhos entre a formação do conceito cotidiano e do conceito científico, devendo ser considerado "o caminho do abstrato ao concreto", tal caminho é facilitado durante a instrução formal.

¹⁴ Los resultados pusieron en evidencia que los conceptos no tenían una naturaleza, como se pensaba, universal o general, sino que dependían de las formas básicas de la práctica social y del grado de instrucción que tuvieran, o sea, de las condiciones sociales y culturales de vida y no de determinadas estructuras internas prefijadas. De la misma manera, se observó que en los casos con determinada instrucción y ciertos cambios sociales se encontraban profundas reconstrucciones y cambios en el proceso de formación de los conceptos.

Vygotsky ressaltou que é por meio da educação escolar que a criança entra em contato com novos conhecimentos contidos nos conceitos científicos, conseguindo apreendê-los e readequá-los ao sistema de conceitos já existentes:

Nos conceitos científicos que a criança adquire na escola, a relação entre esses conceitos e cada objeto é logo de início mediada por outro conceito. Assim, a própria noção de conceito científico implica uma certa posição relativamente aos outros conceitos, isto é, um lugar num sistema de conceitos. (VYGOTSKY, 2002, p. 66).

A educação escolar é a responsável direta pelo avanço intelectual do indivíduo, pois, como destacou-se, durante o período escolar ocorrerá o incremento de seu sistema de conceitos. Tal evolução, incentivada e proporcionada pelo ensino escolar, deve sempre preceder o desenvolvimento cognitivo, estimulando-o e provocando-o a cada conceito internalizado, conforme ensinou Vygotsky (2002):

Quando a criança aprende uma operação aritmética ou um conceito científico, o desenvolvimento dessa operação ou do conceito está apenas no início. O nosso estudo mostra que a curva de desenvolvimento não coincide com a curva do ensino escolar; o ensino precede de muito o desenvolvimento.

Justaposto aos postulados sobre a formação dos conceitos traz-se a reflexão acerca da possibilidade contributiva da internet na escola, na medida em que entende-se que sua utilização pode ampliar e diversificar as interações que interferem diretamente na constituição dos conceitos, sendo possível colaborar com a franca evolução das relações mediadas pela educação formal.

Considera-se também a característica da internet de figurar como uma possibilidade contemporânea trazida para o espaço das atividades docentes. Nesse "mundo" de informações que a internet aproxima do aluno, deixa ao seu alcance possibilidades de contato com novos saberes, que serão apropriados ao seu sistema de conceitos. Assim fazendo haverá a extrapolação da sistematização, uma vez que “Não é apenas uma questão de sistematização; a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança” (VIGOTSKII, 1988, p. 110).

Por essas considerações, importa pensar a internet e suas aplicações como um recurso pedagógico a ser colocado à disposição dos processos de ensino e aprendizagem que têm lugar na educação escolar. Especialmente por suas condições em auxiliar no ensino das disciplinas, promovendo mediações de conceitos calcadas em outros modelos de comunicação

e de produção do conhecimento, que privilegiam a troca e a formação de redes de aprendizagem.

Por esse encaminhamento, concorda-se com Silva e Conceição (2013) quando escrevem acerca de interações proporcionadas pela internet na educação:

[...] sobre as práticas educativas na internet, concluímos que a “navegação pelo ciberespaço” não se limita à obtenção de dados pelos indivíduos, mas se estabelece uma *rede de conversação* onde se trocam reclamações e compromissos, ofertas e promessas, aceitações e recusas, ou seja, pela internet não transitam simples informações, mas “*atos de comunicação* onde o mundo privado da experiência pessoal daqueles que os praticam é projetado no interior do mundo interpessoal e grupal das interações (Silva, 2005, p. 40)”. (SILVA; CONCEIÇÃO, 2013, p. 140, grifos dos autores).

Assim, acredita-se que as aplicações acessíveis por meio da internet, uma vez colocadas a serviço da educação, contribuem para a apreensão dos conceitos científicos, já que a partir da organização e da condução docente possibilitam a ampliação das formas de diálogos e de interações, que podem ocorrer entre os alunos e os professores ou entre colegas, enfim entre qualquer pessoa que integrar essa rede.

2.2.2 Teoria da Atividade: alunos, professores e internet

Contrariamente à filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui parte-se da terra para atingir o céu. Isto significa que não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam nem daquilo que são nas palavras, no pensamento na imaginação e na representação de outrem para chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens, da sua atividade real. (MARX; ENGELS, 1996, p. 3).

O conceito de práxis foi inserido no universo filosófico por Aristóteles e tinha o significado de ação e de atividade. Este significado foi mantido por Marx e sofreu acréscimos. Marx define práxis como ação consciente humana com caráter prático e crítico, e é papel desta atividade realizar a mediação entre o homem e todas as coisas materiais. A práxis exprime o poder que o homem tem de se apropriar e transformar o ambiente que é externo a ele, formado pelos componentes da natureza e pelo meio social de onde este homem provém e com o qual se relaciona.

Por essas definições, práxis ganha sentido de ação para uma transformação social, de cunho revolucionário e com caráter solucionador para os embates teóricos, que, segundo os autores (MARX; ENGELS, 1982), só seria possível de forma prática. Também consideravam que a questão da subjetividade do pensamento humano dependia menos da teoria do que da

prática, e por intermédio dessa seria realmente possível comprovar a realidade dos seus pensamentos.

As questões relacionadas à práxis, em Marx, foram motivo de atenção para Vygotsky, que as utilizou para pensar a ação intencional no desenvolvimento intelectual e abriu uma seara que lhe daria lugar destacado em sua teoria.

As nossas experiências trouxeram a primeiro plano outro ponto importante, que até aqui tem sido descurado: o papel da atividade da criança na evolução dos seus processos intelectivos.[...] Este processo é desencadeado pelas ações da criança; os objetos com que esta lida representam a realidade e modelam os seus processos de pensamento. (VYGOTSKY, 2002, p. 20).

Pelas mãos de Vygotsky inicialmente, e de Leontiev em seguida, a Teoria da Atividade parte do conceito proposto por Marx e Engels, que a coloca como fator primordial para o entendimento da essência humana nestes, e para o desenvolvimento das potencialidades psicológicas naqueles.

Nas duas teorias a formação e a evolução da consciência humana não partem de dentro para fora, não são originárias de alguma ideia espontânea ou características biológicas, antes partem de sua existência concreta exterior, traduzida em atividade consciente, para, conseqüentemente, dar entendimento acerca da constituição e do desenvolvimento do sujeito. Assim:

A atividade expressa à relação concreta do ser humano com a realidade, na qual aparecem realmente as características da personalidade. [...] a relação do ser humano com a realidade, manifestada pela sua atividade, depende dos seus processos psíquicos, do seu pensamento. (RUBINSTEIN, 1977, p. 12).

Leontiev (1992) solidificou o conceito de atividade ao desenvolvê-lo como teoria, propondo uma convergência entre a motivação concreta e a atividade, que influi diretamente na dinâmica dos processos psicológicos, como explica a definição que se segue:

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo que o processo, como um todo, se dirige (i.e., objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 1992, p. 68).

A diferença entre a atividade animal e a atividade humana está no início dos estudos de Leontiev (2004, p.73). Ele parte desse comparativo para explicar porque a atividade para os indivíduos não reside em causas naturais e nem tampouco obedece as leis de evolução

biológica. Para além, explica que o trabalho e a linguagem são os constitutivos principais para o processo de “hominização” (LEONTIEV, 2004, p. 280) do indivíduo. Por esse prisma, ressaltou que tal processo é dependente e resultante das relações travadas em uma sociedade organizada a partir da base do trabalho.

Portanto, a atividade não se desassocia do trabalho, uma vez que a partir dele que surge o vínculo entre a finalidade da realização de uma ação e a motivação que a faz acontecer: “Doravante, está presente no sujeito a ligação que existe entre o objeto de uma ação (seu fim) e o gerador da atividade (o seu motivo). Ela surge-lhe na sua forma imediatamente sensível, sob a forma de atividade de trabalho da coletividade humana” (LEONTIEV, 2004, p. 86).

Leontiev destacava que a importância da atividade está em sua centralidade no desenvolvimento da consciência humana, concretização histórica do seu psiquismo (2004, p. 94). Por esse motivo “que num estudo histórico da consciência, o sentido é, antes de mais nada, uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” (LEONTIEV, 2004, p. 103).

Pelo exposto, compreende-se a importância do papel da atividade, já que por ela se revela a relação do indivíduo com sua realidade concreta. Por meio da realização dessa atividade, ocorre a conformação de sua personalidade. O trabalho, ao ser realizado de forma crítica e consciente, para atender uma motivação, ganha esses contornos e coaduna com essa importância na constituição do sujeito.

Assim, considerado como uma atividade da consciência provinda da vida material externa (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987), o trabalho se perfaz em um objeto para o estudo da Psicologia, e nesse *status*, torna-se um importante agente para o desenvolvimento humano, pois “se o trabalho é orientado para a criação de uma determinada produção, seja de bens ou serviços, ele é o meio mais importante para a formação de personalidade” (URT, 1992, p. 66).

A alteração cultural da sociedade ao longo do tempo acentuou também o distanciamento entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Após a revolução tecnológica impulsionada pela revolução industrial, o trabalho manual direto tornou-se cada vez mais raro. Tal mudança fez emergir a necessidade de uma formação intelectual diferenciada, e tal premência foi refletida na educação escolar, como esclareceu Gramsci:

O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava a crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual) o que pôs em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral [...] (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Por essa reflexão pode-se entender a especificidade do exercício da profissão docente, que se classifica fundamentalmente como trabalho intelectual e encerra em si todas as relações convencionais pertinentes ao trabalho, independentemente de sua classificação, portanto possui as circunstâncias subjetivas, inerentes a todo trabalho humano, já que é uma atividade consciente, planejada e estruturada para alcançar objetivos estabelecidos.

O professor se constitui pelo exercício do trabalho docente. A partir das interações vivenciadas nas relações proporcionadas pela atividade oriunda de seu trabalho, o professor realiza a internalização de variados conhecimentos, mediada por instrumentos e signos próprios à sua ação laboral, que colaborarão para seu desenvolvimento psíquico:

Os principais "componentes" de algumas atividades dos homens são as ações que realizam. Chamamos de ação o processo subordinado a representação que se tem do resultado a ser obtido, ou seja, o processo subordinado a um propósito consciente. Assim como o conceito de motivo está relacionado com o conceito de atividade, o conceito de finalidade se relaciona com o conceito de ação¹⁵. (LEONTIEV, 1984, p. 82, tradução nossa).

Dessa maneira, as atividades docentes realizadas a partir de um motivo são responsáveis por desenvolver as funções psíquicas superiores nos professores na medida em que, para serem efetivadas, demandaram sua construção intrapsíquica anterior e, ao serem materializadas, inauguram uma série de reações a elas, provindas das pessoas que dela participam. Novos conceitos são formados nessa interação, e são apropriados, participando da estruturação do pensamento, perfazendo-se em um incentivo para o desenvolvimento cognitivo destes professores.

Ao se considerar a atividade humana, entende-se que seu conceito é universal, ou seja, toda e qualquer atividade humana se vê contemplada por sua definição e pelos entendimentos que dela advém. Porém, dentro deste espectro geral existem variadas formas de atividades específicas, que se alteram de acordo com a variação do conteúdo do objeto a que se direciona. Assim sendo, cada atividade específica possui também uma essência própria, formada por motivos e ações singulares (LEONTIEV, 1983).

¹⁵ Los "componentes" principales de algunas actividades de los hombres son las acciones que ellos realizan. Denominamos acción al proceso subordinado a la representación que se tiene del resultado que debe lograrse, es decir, al proceso subordinado a un fin conciente. Del mismo modo que el concepto de motivo se correlaciona con el concepto de actividad, el concepto de fin se correlaciona con el concepto de acción.

Por esse direcionamento, pode-se entender que:

A educação escolar constitui-se numa forma específica de atividade do aluno – a atividade de aprendizagem – cuja meta é a própria aprendizagem, ou seja, o objetivo do ensino é ensinar aos estudantes as habilidades de aprenderem por si mesmos, ou seja, a pensar. (LIBÂNEO, 2004a, p, 120).

Compreende-se então que tanto o trabalho docente quanto a aprendizagem podem ser atividades relacionadas à educação escolar, desde que realizadas a partir de uma motivação, porém o conteúdo objetal do trabalho docente é significativamente diferente do conteúdo objetal da aprendizagem.

Vygotsky criticava os métodos de ensino vigentes em sua época, que primavam pela transmissão de conteúdos vazios, desprovidos de significação para as crianças, afastados de suas atividades vivas e práticas, “se tornando esquemas verbais mortos e vazios” (VYGOTSKY, 2001, p. 247).

Na visão de Vygotsky, a escola deve ser considerada como um meio em que os alunos terão a oportunidade de apreender os conhecimentos sistematizados, em uma relação dialética com os conhecimentos provindos de sua vida concreta, adquiridos fora do ambiente escolar.

É sob a intervenção da atividade mediada e internalizada que os alunos incorporam em seu “universo” individual o sentido do que lhes é transmitido socialmente, permitindo-os conhecer e compreender o mundo cultural em que estão inseridos, do qual são simultaneamente produto e produtores.

Por essa caracterização da aprendizagem como uma atividade, é que compreende-se que esta colabora com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, conforme discorrido acima, e também influencia no processo de assimilação de novos conteúdos. Para que isso ocorra, é necessária uma sistematização adequada das etapas das ações externas do aluno,

[...] que as leva a sua conversão de externas (materiais) em internas (ideais), constitui o conteúdo fundamental do processo de assimilação; a organização correta da atividade objetal externa do aluno, que assegura tal transformação, é o princípio fundamental pelo que deve ser guiada a direção racional do processo de estudo¹⁶. (GALPERIN; ZAPOROZHETS; ELKONIN, 1987, p. 302, tradução nossa).

¹⁶ [...] que les conduce a su conversión externa (material) en la interna (ideal) constituye el contenido fundamental del proceso de asimilación; la correcta organización de la actividad objeto externo del alumno, lo que asegura una transformación de este tipo es el principio fundamental que debe ser guiado por la dirección racional del proceso de estudio.

Portanto é a atividade que possibilita e garante a assimilação de novos conceitos, e a “organização correta” como mencionado por Galperin, Zaporozhets, Elkonin (1987), no excerto supra citado, não envolve apenas definir sua composição, antes, é necessário criar formas de incentivar o aluno para os processos constitutivos do estudo.

Mister se faz entender que o estudo por si só não garante o desenvolvimento psíquico, esse apenas terá lugar se houver um nexos pessoal, que tem a motivação como condição básica para ser atingido, pelo despertar de emoções positivas, para que então possa alterar a personalidade do sujeito de suas ações:

É indispensável levar em consideração que a pessoa não deve "dissolver-se" na atividade. Em relação com ao estudo, isto significa que o desenvolvimento psíquico não deve deduzir-se diretamente da lógica da atividade do estudo. Durante a sua formação deve revelar e criar as condições para que a atividade adquira um sentido pessoal, torna-se a fonte de autodesenvolvimento do indivíduo, do desenvolvimento multilateral de sua personalidade, na condição de sua inclusão na prática social¹⁷. (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 320, tradução nossa).

O não “dissolver-se” quer dizer que a atividade de aprendizagem não pode ser considerada como onipotente quando encerrada em si própria, a ponto de desconsiderar o aspecto pessoal, portanto ela carece do sentido que será atribuído de maneira individual a ela. Para que a atividade da aprendizagem seja significativa, depende da junção harmônica entre os processos afetivos e intelectuais.

Com isso, entende-se que a atividade depende da motivação que nasce dos impulsos, uma vez articulados com as finalidades e os objetivos. Ao se tomar consciência desses impulsos efetiva-se a motivação da ação, porque toda ação

[...] orientada para um determinado fim origina-se mediante determinados impulsos. Um impulso de que se toma consciência mais ou menos adequadamente converte-se em motivação da ação sobretudo com a sua relação com o fim ou objetivo. (RUBINSTEIN, 1977, p. 26).

Por suas características de conectividade a um universo de possibilidades, a internet possui o potencial de chamar a atenção e motivar os alunos a participar mais proximamente

¹⁷ Es indispensable tomar en consideración que la persona no debe «disolverse» en la actividad. En relación con el estudio, esto significa que el desarrollo psíquico no debe deducirse directamente de la lógica de la actividad de estudio. Durante su formación hay que revelar y crear las condiciones para que la actividad adquira un sentido personal, se convierta en la fuente del autodesarrollo del individuo, del desarrollo multilateral de su personalidad, en la condición de su inclusión en la práctica social

dos momentos propostos por seus professores. O interesse despertado facilita o desenvolvimento de experiências afetivas positivas, facilitando assim a produção do conhecimento por intermédio da atividade de aprendizagem desenvolvida em uma das aplicações da internet.

O exposto permite que seja feita uma reflexão acerca das relações possíveis entre professores, alunos e algumas particularidades inerentes ao uso da internet, para que seja possível abordar de maneira pormenorizada as possibilidades que dela advém.

Considerando o pensamento de Leontiev (1984), acerca das as questões técnicas e científicas em articulação com as questões psicológicas, entendeu que:

As conseqüências psicológicas da revolução técnico-científica que objetivamente produz a intelectualização do trabalho humano, em união desta atividade mental e atividade prática aparecem dependendo não da automação tecnológica em si, mas do sistema social que essa técnica funciona¹⁸. (LEONTIEV, 1984, p. 39, tradução nossa).

Por este entendimento, essas conseqüências são mais derivadas das condições sociais para o uso da tecnologia do que propriamente dos recursos que esta disponibiliza. Depreende-se, então, que é a partir da organização do meio onde se realiza a atividade mediada que as possibilidades disponíveis na internet podem ser inseridas.

A inserção das redes sociais *online* na educação escolar figura como uma opção para o fazer docente, e a decisão de integrar seus recursos nas atividades com os alunos depende, em grande, parte do professor.

Essa escolha não é fácil, porque o professor depende de sua formação para sentir-se preparado, conhecendo minimamente os recursos das redes sociais *online*, para trabalhar com os recursos dessa aplicação em sua prática. Além disso, implicará na redefinição de papéis há muito estabelecidos em suas relações, visto que

Em lugar de guardião da aprendizagem transmitida, o professor propõe a construção do conhecimento disponibilizando um campo de possibilidades, de caminhos que se abrem quando elementos são acionados pelos aprendizes. Ele garante a possibilidade de significações livres e plurais e, sem perder de vista a coerência com sua opção crítica embutida na proposição, coloca-se aberto a ampliações, a modificações proposta pelos

¹⁸ Por ello las consecuencias psicológicas de la revolución científico-técnica, que objetivamente produce la intelectualización del trabajo humano, la unión em éste de la actividade mental y la actividade práctica, aparecen dependiendo no de la automatización de la técnica por sí misma, si no del sistema social em el cual esa técnica funciona.

aprendizes. Assim, ele educa na cibercultura. Assim, ele constrói cidadania em nosso tempo. (SILVA, 2010, p. 50-51).

Nesse contexto, a internet tende a motivar o professor, na medida em que sejam alteradas algumas concepções sobre o educar e o aprender. Sua inclusão nas atividades docentes só será possível quando ocorrer a decisão e o preparo para tais mudanças. É necessário que seja explicitada a finalidade de seu uso. Será, portanto, necessário considerar que:

A didática atual tem se nutrido dessas investigações em busca de novos aportes teóricos para atender a necessidades educativas presentes, especialmente as relacionadas com a formação de professores, considerando-se que a escola básica continua sendo um dos lugares de mediação cultural para a escolarização. (LIBÂNEO, 2004a, p, 115).

Essa formação precisa transcender as questões técnico-operacionais (como fazer determinada ação, como trabalhar com determinado tema) do uso das redes sociais *online*, em que pese que, sem o conhecimento básico de operação dos recursos, seja impossível considerar sua inserção nas práticas dos professores.

Santaella (2014, p. 39) quando escreve acerca do uso bem-sucedido do Facebook, em sua pesquisa realizada na Universidade de Buenos Aires, que investigou a relação entre aprendizagem interativa e o leitor ubíquo, destaca que o mais importante não está em ensinar o uso do Facebook, já que os alunos costumam ter o domínio dessa rede mais que os professores, "mas sim, desenvolver uma atitude para trabalhar com elas, construir uma capacidade criativa e não apenas um conhecimento técnico" (SANTAELLA, 2014, p. 39)

Contudo, é importante que, mais que competência técnica, a formação inspire confiança nos resultados e contribua para a alteração do sentido da docência, provocando uma abertura para as modificações. Sem isso a utilização do computador, independentemente do serviço, será apenas uma repetição de ações não exitosas mas agora realizadas com outro meio:

No entanto, a operação não é com respeito à ação como algo "separado", como não é a ação com respeito à atividade. Mesmo no caso de que a operação for executada por uma máquina, esta realiza, de todos os modos, as ações do sujeito. O homem que resolve a tarefa usando equipamentos de computação, a ação não se interrompe nesse *link* extracerebral: do mesmo modo que em outros de seus *links*, essa ação encontra sua realização nestes. Somente uma máquina "enlouquecida" que escapa do controle do homem

pode realizar operações que não concretizem nenhuma ação do objeto direcionada a um fim¹⁹. (LEONTIEV, 1984, p. 86-87, tradução nossa).

A inserção da internet não é nem a tábua de salvação e nem a de tropeço por si só. Ela depende do planejamento da ação para qual será usada. Da mesma forma que o quadro-negro e o giz não podem ser responsabilizados por escritas deficientes, ou por um desenvolvimento aquém das necessidades dos alunos, o computador também não pode ser responsabilizado por uma falha adequação de suas possibilidades aos processos de ensino e aprendizagem da educação escolar. É um recurso. Depende integralmente da ação humana.

O que justificaria então, diante de tantas condições, a inserção do Facebook, especificamente, nas práticas docentes?

Para além da potencialização na comunicação entre alunos e professores, das possibilidades de flexibilização e inovação em relação à forma de trabalhar os conteúdos e de ampliar os momentos de aprendizagem, não dependendo apenas dos momentos presenciais, entende-se que por estar inserido no universo da maioria dos alunos, amplie o interesse e a atenção.

Em pesquisa realizada com vinte e cinco alunos e o professor da disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica, do curso de Formação Pedagógica, especialização *lato sensu*, Ferreira, Corrêa e Torres (2012) ressaltam esse ponto de vista ao afirmarem que "Muitas das plataformas de aprendizagem quando utilizada por muito tempo sem atratividade desmotiva a participação e o interesse dos alunos, já a rede social Facebook, permite incorporar, personalizar, redimensionar, dinamizar e agregar sentido ao aprendizado [...]" (FERREIRA; CORRÊA; TORRES, 2012, p. 9).

Em concordância com esse ponto de vista, entende-se que interesse e atenção à aprendizagem pode ganhar uma motivação extra, perfazer-se em uma atividade própria dos alunos possibilitar uma apreensão significativa de conceitos, estimulando emoções positivas, posto que

[...] tudo nos permite afirmar que é verdade que a emoção é um sistema de reações vinculado de modo reflexo aos estímulos. [...] o sentimento não surge sozinho em um estado normal. Sempre é precedido de um determinado estímulo ou causa, externa ou interna. (VIGOTSKI, 2003, p. 115).

¹⁹ Sin embargo, la operación no es con respecto a la acción algo "separado", como no lo es la acción con respecto a la actividad. Incluso en caso de la operación la ejecute una máquina, ésta realiza, de todos modos, las acciones del sujeto. En el hombre que resuelve la tarea utilizando un equipo de computación, la acción no se interrumpe en esse eslabón extracerebral: del mismo modo que en los otros de sus eslabones, esa acción encuentra su realización en éste. Únicamente una máquina "enlouquecida" que escapa al control del hombre puede cumplir operaciones que no concreten ninguna acción del objeto orientada hacia un fin.

Ao se considerar que o Facebook é uma aplicação que faz parte do cotidiano da maioria dos alunos, o professor, ao utilizá-lo para a aprendizagem na educação escolar, estaria estimulando reações positivas que, por sua vez, facilitariam a internalização do que é ensinado, emprestando um novo significado aos conhecimentos. Tal prática redundaria em maior participação de seus alunos, incentivada pelo interesse corriqueiro de crianças e jovens pela internet e seus serviços.

Pelo exposto, entende-se que a contribuição da internet, e especificamente do Facebook, poderá ser significativa tanto na atividade docente quanto na atividade de aprendizagem, por encerrar múltiplas possibilidades em seus serviços. São capazes de auxiliar na interação docentes-alunos.

2.2.3 Mediação e as redes sociais online na educação escolar

[...] antes de tudo o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. (MARX, 1983, p.149).

Marx concebia o homem a partir das relações sociais de produção e reprodução de suas condições materiais por intermédio do trabalho. Logo, em sua teoria o trabalho é o fator mediador entre homem e natureza.

A mediação é uma das categorias centrais da dialética na obra de Marx (SAVIANI, 2015), sendo exemplificada pela relação que o homem estabelece com a natureza. Essa relação se caracteriza pelo movimento de alteração homem-natureza-homem, a partir do qual o homem obtém as condições básicas de sobrevivência, ao mesmo tempo que se constitui, uma vez que “Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 1983, p.149).

Assim, é nessa relação mediada pelo trabalho que o homem se apropria da realidade humana, que entra em contato com o mundo, por uma percepção social de sua vida concreta, e o faz com todos os seus sentidos.

Pelo entendimento da lógica dialética, de sua forma de pensar e como método de conhecimento (SAVIANI, 2015, p. 27), conseguimos compreender o papel da mediação na estruturação do pensamento. É o elo entre o concreto e o abstrato. “A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e

chega-se ao concreto. Ou seja: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato”. (SAVIANI, 2015a, p. 28).

Portanto podemos definir que mediação é a ligação entre o mundo exterior ao sujeito e sua estrutura mental interior. Para que se entendesse o desenvolvimento psíquico sob essa visão, Vygotsky realiza a reelaboração de seus termos e acrescenta o estudo dos signos para a compreensão da atividade mediada. Em seus postulados a mediação também é entendida como um elemento de ligação entre o homem e o mundo concreto que o cerca:

Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. [...] Vygotsky trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. (OLIVEIRA, 1997, p. 26-27).

Vygotsky (1994, p.45) explica que um sistema simples de estímulo-resposta é substituído por um sistema mais complexo, que considera a mediação como o elo de ligação entre essas duas ações, e esclarece que no decorrer do desenvolvimento humano as relações mediadas vão se tornando predominantes.

Nesse processo, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esses elementos, que possibilitam alterações intra e interpíquicas. Com este entendimento, Vygotsky e seus pares explicam mediação a partir de dois conceitos: signo e instrumento, sendo que:

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. [...] O signo por outro lado não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. (VYGOTSKY, 1994, p. 72).

É por seu intermédio que pode-se compreender a transformação paralela e obrigatoriamente dependente da natureza e do homem, em acordo com Pino (2000) no tocante à sua possibilidade, quando escreve:

Ora, isto só é possível porque na atividade humana opera uma dupla mediação: técnica e a semiótica. Se a mediação técnica permite ao homem transformar (dar uma "forma nova") à natureza da qual ele é parte integrante,

é a mediação semiótica que lhe permite conferir a essa "forma nova" uma significação. (PINO, 2000, p. 55).

A atividade mediada se utiliza dos signos e dos instrumentos dispostos em uma correlação análoga, que os aproxima e os define pela função mediadora que exercem. Sua diferença fundamental é a forma como eles conduzem e canalizam o comportamento.

Leontiev (2004, p. 340) esclarece que uma das diferenças entre o ser humano e os animais é a capacidade que o homem tem de acumular experiências vividas pela humanidade ao longo do tempo, seria “o processo de apropriação da experiência acumulada pela humanidade ao longo da sua história social”. Esta experiência acumulada está contida nos expoentes da cultura material e imaterial, desenvolvidos e estabelecidos pelas determinações sociais, e sua apropriação se dá pela mediação das relações, posto que ela é o meio pelo qual o conhecimento, historicamente construído ao longo das gerações, é internalizado.

Nesse sentido, Vygotsky escreveu que:

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar a lógica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. (VYGOTSKY, 1994, p. 73).

Importa trazer análises para as considerações acerca do lugar do professor na mediação, dada sua importância nos processos de ensino e aprendizagem.

O professor e a mediação

Existem alguns questionamentos referentes ao papel do professor em relação à mediação, mas o grande nó de tal entendimento talvez repouse em uma leitura descontextualizada da definição de mediação existente na Teoria Histórico-Cultural. Retoma-se, entretanto, as conclusões que já foram expostas acima, para possibilitar um entendimento melhor embasado.

Ao se considerar que a mediação faz a relação entre sujeito e conhecimento culturalmente construído e socialmente acumulado (LEONTIEV, 2004), e é efetivada pelos dois elementos – signo e instrumento (VYGOTSKY, 1994) – qual seria o lugar do professor?

Pela definição das funções de orientadores internos (signos) e externos (instrumentos), não seria possível definirmos uma posição do outro (professor, pai, colega) nessa operação

psicológica, mas então como explicaríamos o destaque ao social que permeia todos os conceitos da Teoria?

Crê-se que nesse ponto seja necessária a consideração da definição de duas funções que interagem no processo de desenvolvimento: interpsicológica e intrapsicológica.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1994, p. 64).

A mediação é uma função que, ainda que defina os instrumentos como orientadores e condutores do contato com a natureza, portanto fora do indivíduo, considerando-os a ligação que promove a influência humana sobre o objeto da atividade, atuando dialeticamente no desenvolvimento do indivíduo, trata-se de uma operação que se concretiza no plano intrapsíquico, caracterizando-se como uma função intrapsicológica.

Por tal entendimento, é necessário tratar de um outro conceito fundamental, que até aqui não havia sido mencionado: a interação social.

A interação social acontece no contato entre as pessoas, o que a posiciona como uma função interpsicológica. Por meio dela o indivíduo tem contato com o mundo exterior, com o conhecimento acumulado, possibilitando a formação de novos conceitos que interagirão com os conceitos já internalizados.

Esse processo de apreensão (tornar interno o que é externo) do conhecimento terá a mediação semiótica do signo, que incitará a significação interpsíquica. Portanto, considera-se que a interação integra e estimula a mediação, mas não a realiza, porque são operações em planos distintos.

Logo, pode-se dizer que o professor é figura central na mediação, por incentivá-la, propiciá-la, organizá-la:

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico. (BASSO, 1998, p. 4).

A interação entre pessoas é necessária e indispensável. Sendo assim, a percepção do professor, desenvolvida na relação com seus alunos, figura como fator orientador para sistematizar as escolhas intencionais que serão definidas por ele, possibilitando a condução de atividades pertinentes, capazes de auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento psíquico.

Facebook como ambiente de mediação para o ensino e a aprendizagem

As redes sociais articulam-se com esse processo na medida em que representam o ambiente com potencial colaborativo para esta mediação, colaborando para o desenvolvimento próximo, auxiliando como um instrumento artificial na constituição dos conceitos científicos, proporcionando, portanto, a franca evolução das relações mediadas pela educação formal.

Partindo de sua popularidade, e ao analisar suas possibilidades no tocante a interação social, entende-se que o Facebook pode ser considerado como um ambiente digital de mediação para a aprendizagem, para o desenvolvimento cognitivo, posto que é capaz de incentivar as relações das quais decorram trocas, ao se configurar como um espaço em que são facilitadas a comunicação e as construções coletivas e colaborativas de conhecimento.

Retomando os ensinamentos de Vygotsky (2000c, p. 68), tratados anteriormente nesse subitem, a natureza da mediação é distinta quando realizada por signo e/ou instrumento. Enquanto o signo age em uma operação interna, que ocasiona a alteração do controle do comportamento do próprio sujeito, incitando o desenvolvimento das funções superiores, o instrumento tem sua orientação externa, controlando a relação que o homem tem com o ambiente, proporcionando alterações em seu entorno, que, por fim, contribuem para a alteração de suas funções psíquicas também. Signo e instrumento relacionam-se dialeticamente.

O Facebook pode ser entendido como um dos ambientes que, por meio da interação, possibilita a mediação. Tem no computador um instrumento, no sentido ensinado por Vygotsky, que conduz a influência humana e na linguagem nele usada os signos que dão sentido aos conceitos provindos das interações.

Ao considerarmos as alterações ocorridas na natureza do trabalho com o passar dos séculos, o computador pode ser compreendido como um instrumento. Relembrando que algumas formas de trabalho ainda estão presentes nos dias atuais, como, por exemplo, a agricultura, e que atualmente também existem outras.

Nas diversas leituras sociais, tais como: sociedade da informação (MACHLUP, 1962); sociedade do conhecimento (HARGREAVES, 2003) e sociedade em rede (CASTELLS,

1999), fica claro que a partir dos avanços tecnológicos houve uma alteração nas relações socioeconômicas. Tem-se, portanto, a incorporação de formas de trabalho inexistentes no início do século XX. Hoje a informação é considerada matéria-prima (CASTELLS, 1999) para muitas atividades, e o computador o aparato que também permite sua manipulação e alteração.

Por essa visão, consegue-se entender o computador como um instrumento na mediação e, por sua constituição, um instrumento que permite o contato com várias aplicações e ambientes. Coadunando com o entendimento de Ripper (1993), quando fala da linguagem LOGO como um ambiente de mediação e sobre a interação ocorrida

[...] e como essa interação altera/introduz modos de aprender. Nesse sentido, esses resultados, embora preliminares, mostram algumas instâncias do papel mediador do Ambiente Logo na construção das funções mentais superiores, e da linguagem escrita. (RIPPER, 1993, p. 30).

Tem-se, por conseguinte, a mesma visão em relação ao papel de ambiente dinamizador para a mediação do Facebook: permitir interações que oportunizem diversos modos de aprender, e que colaborem no avanço das funções mentais superiores, responsáveis por desenvolver mais e mais cada ser humano.

Por fim, é importante esclarecer que não se pensa na utilização do Facebook para interações realizadas exclusivamente de forma não presencial, uma vez que aqui são consideradas as condições das escolas públicas brasileiras e a população que atende, ainda que esse uso seja possível. Acredita-se que seu potencial de contribuição será melhor utilizado na escola, partindo da interação entre contato pessoal físico e interação intermediada pelo ambiente digital, aumentando as possibilidades da educação escolar e expandindo alguns fatores que estão postos.

Dessa forma:

Além dessas características comunicacionais e de interatividade, temos a possibilidade de pensar numa aprendizagem com currículo flexível, transgredir o tempo e espaço formal, bem como oferecer novas formas de tratar o conhecimento no âmbito escolar [...]. (HESSEL et al., 2012, p. 54).

Acredita-se que existem muitos fatores presentes na educação escolar na atualidade que podem ser repensados de forma a melhorar as condições de aprendizagem dos alunos, tais como os elencados no extrato em destaque acima. A chance de transcender as barreiras do tempo e do espaço da educação formal, fazendo uso de uma forma mais amena de tratar o conhecimento, pode trazer resultados positivos para o ensino e para a aprendizagem.

Tsukamoto, Fialho e Torres (2014) ao apresentarem sua investigação sobre a utilização da rede social Facebook pelos professores de um curso de pós-graduação *lato sensu*, em Gestão Educacional, que objetivou pesquisar as possibilidades educacionais dessa rede, consideraram, ao refletir sobre o papel do professor nesse espaço, que " [...] as redes sociais consolidam-se em fluxos informacionais abertos e flexíveis, geradores de novos conhecimentos. Nesse sentido, as redes sociais podem atuar na educação como uma janela para o mundo [...]" (TSUKAMOTO; FIALHO; TORRES, 2014, p. 350-351).

As questões referentes a aceitação do Facebook pelos jovens e como esse sentimento positivo pode ser usado em favor das questões educativas, serão tratadas detalhadamente no subitem que se segue, quando serão abordadas as bases teóricas que chamam atenção para as questões da emoções nas práticas docentes.

2.2.4 Emoções, Facebook e prática docente

Considerarei também as emoções humanas, tais como o amor, o ódio, a cólera, a inveja, a soberba, a piedade e outras inclinações da alma, não como vícios mas como propriedades da natureza humana: maneiras de ser que lhe pertencem como o calor e o frio, a tempestade, a trovoada e todos os meteoros pertencentes à natureza atmosférica. Seja qual for a perturbação que possam ter para nós estas intempéries, elas são necessárias, pois têm causas determinadas de que nos preocupamos em conhecer a natureza, e quando a alma possui o verdadeiro conhecimento destas coisas, usufrui dele tal como do conhecimento do que dá prazer aos nossos sentidos. (SPINOZA, 1983, p. 303).

A visão de Vygotsky acerca das emoções está presente em vários momentos e perpassa toda sua obra, mas se encontra mais destacada em Psicologia da Arte, Teoria e Método em Psicologia e Teoria das Emoções, e teve influência do diálogo crítico que realizou com os postulados de Marx, Spinoza e Freud (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011).

As ideias de Spinoza são tidas como o núcleo de base para as considerações sobre emoções que foram estudadas e utilizadas por Vygotsky (TOASSA, 2009), que as entendia como uma grande ideia filosófica a ser reanalisada cientificamente e desenvolvida, destacando-se por crer que o indivíduo tinha poder sobre as emoções. As postulações de Spinoza interessavam especialmente a Vygotsky pela concepção de concentração de todas as manifestações humanas a um mesmo fim, redundando em um sistema de centro único.

Spinoza defendia que sentimento, pensamento e ação possuíam uma ligação interdependente inegável, isto é, as emoções aumentam ou diminuem a capacidade corporal a uma ação. Vygotsky pensava esse aspecto a partir do percurso histórico das emoções e de sua

influência no desenvolvimento psicológico. Interessava-lhe a relação entre as funções psíquicas superiores, emoções e reações corporais. Ele esclareceu:

Portanto, o fundo da questão não reside na própria existência de alterações durante emoções, mas, por um lado, a relação entre essas mudanças corporais e conteúdo mental e estrutura de emoções e, por outro, no seu significado funcional²⁰. (VIGOTSKY, 2004, p. 17, tradução nossa).

A partir do trecho destacado pode-se perceber o entendimento de que as emoções humanas interferiam nos processos das alterações biológicas sofridas pelo indivíduo no decorrer de sua vida, porque se conectavam com as regras gerais relacionadas às consciências da realidade e da própria personalidade, ou seja, o pensamento compreende a síntese que é originária do sentimento que se tem sobre algo ou alguém e os conceitos que são determinados pelo meio.

E nessa complicada síntese é onde transcorre nossa vida. O desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções consiste fundamentalmente em que se alteram as conexões iniciais em que foram produzidos e surgem uma nova ordem e novas conexões²¹. (VYGOTSKY, 2000c, p. 87, tradução nossa).

As emoções definem e redefinem essas conexões entre o que está interiorizado e o que é apreendido na relação com o meio, mas o desejo de Vygotsky transcendia a explicação de que havia uma ligação entre o interno e o externo, na qual os sentimentos tinham seu lugar.

Para além dessa questão, o que buscava era a superação de visões da Psicologia que, de acordo com seus entendimentos, não captavam todos os aspectos da formação do intelecto, não consideravam o homem como um todo. O olhar para as emoções como constituintes e constitutivas do desenvolvimento psíquico era o ponto fundamental de sua compreensão a esse respeito, por isso:

Para o autor, não se trata apenas de apresentar o entrelaçamento do corpo e da mente, do afeto e do intelecto, do interno e do externo, ou de tomá-los como pressuposto. Tampouco de proclamar o afeto, ou a vivência afetiva

²⁰ Por consiguiente, el fondo de la cuestión no reside en la existencia en sí de modificaciones durante las emociones sino, por un lado, en la relación existente entre esas modificaciones corporales y el contenido psíquico y la estructura de las emociones y, por el otro, en su significado funcional.

²¹ En el proceso del desarrollo ontogenético, las emociones humanas entran en conexión con las normas generales relativas tanto a la autoconciencia de la personalidad como a la conciencia de la realidad. Mi desprecio a otra persona entra en conexión con la valoración de esa persona, con la comprensión de ella. Y esa complicada síntesis es donde transcurre nuestra vida. El desarrollo histórico de los afectos o las emociones consiste fundamentalmente en que se alteran las conexiones iniciales en que se han producido y surgen un nuevo orden y nuevas conexiones.

numa perspectiva histórico-cultural. Enfrentar o problema implica em uma busca em superar os dualismos e dicotomias que caracterizam a crise na Psicologia, buscar uma compreensão de intelecto e afeto e suas relações. (MAGIOLINO, 2010, p. 38).

Vygotsky (2000c) entendeu que as emoções, mais do que afetar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, configuravam-se como integrantes delas. Isso porque dispunha, na consciência, da estruturação formada pela vinculação de funções. Logo, as funções psíquicas superiores são simultaneamente intelectuais e volitivas, e compõem um sistema de atividades não estáticas.

Assim:

Sistemas se formam, desagregam-se e regridem, o que evidencia o desenvolvimento cultural das emoções nas suas múltiplas versões, fossem consideradas normais ou patológicas. O sistema é o todo; e o todo era maior que a soma das partes, a consciência era sistema estrutural, ou seja, sistema composto por estruturas, as estruturas por vínculos de funções, sendo as funções psíquicas superiores, pois, componentes do sistema como um todo. E as emoções, a partir de 1932, são consideradas pelo autor como funções psíquicas superiores. (TOASSA, 2009, p. 33-34).

Por este prisma, compreende-se a centralidade das emoções para a Teoria Histórico-Cultural, que tem como ponto de base o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Vygotsky (1983) defendia que admitir que o pensamento dependia do afeto era insuficiente para passar de uma análise metafísica para uma análise histórica. Era necessário mais. Era preciso examinar as relações do intelecto com o afeto como um processo, já que constituíam o ponto central do problema do desenvolvimento psíquico (VYGOTSKI, 1983, p. 273).

Em relação às reações emocionais no processo educativo, Vygotsky (2013) asseverava que elas são responsáveis pela memória e pelo exercício do pensamento, influenciando as formas de comportamento em todas as fases desse processo. O autor alertava que: "A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente" (VYGOTSKY, 2003, p. 121).

Faz-se importante destacar que o interesse e a motivação não são fatores naturais, com gênese e desenvolvimento individuais. Se assim fossem não haveria possibilidade de o professor agir sobre eles nem tampouco estimulá-los.

Gomes (2008, p. 143), em sua tese, alerta para a relação antagônica entre esse pensamento e os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Discorreu que a exacerbação da ligação entre emoção e interesse à "dimensão orgânica do sujeito" conduz ao pensamento

errôneo de que tais fatores estariam inacessíveis ao professor, cabendo a ele apenas um estado de contemplação passiva, afastando-se de sua real função.

Ao contrário da atitude contemplativa que o professor assume naquele modelo pedagógico, a Psicologia Histórico-Cultural pontua a necessidade de o professor reconhecer seu lugar e função no processo de interlocução entre aluno e cultura. (GOMES, 2008, p. 144).

Portanto, ressalta-se que é ao promover o contato do aluno com a cultura que o professor poderá empolgar e interessar seus alunos, reafirmando a questão central da Teoria Histórico-Cultural, que ensina que o desenvolvimento acontece do social para o individual (VYGOTSK, 2002, p. 18).

Ainda pode-se considerar que os sentimentos têm a aptidão de potencializar a aprendizagem, atuando na capacidade de assimilação do que lhes é apresentado. Por isso entende-se que:

Além de preparar as correspondentes forças da inteligência, o professor sempre deve se preocupar com as correspondentes forças do sentimento. Não se esqueçam de estimular o sentimento do aluno sempre que quiserem que algo fique enraizado em sua mente. (VIGOTSKI, 2003, p. 149).

Assim, o Facebook ...

Ao analisar as conclusões expressas na Teoria Histórico-Cultural no tocante às emoções, percebe-se que essas exercem importante influência nas reações do indivíduo. Ao desempenhar o papel de organizar o comportamento, as emoções podem levar à repetição de uma conduta ou ao seu abandono. Dessa forma, existe uma interferência em várias searas do desenvolvimento psíquico, entendendo que

Toda emoção é um chamado à ação ou a rejeição da ação. [...] Portanto, a emoção conserva o papel de organizador interno de nosso comportamento. Quando fazemos algo com alegria, as reações emocionais de alegria significam que, a partir daquele momento, tentaremos fazer o mesmo. (VIGOTSKI, 2003, p. 119).

Então, considera-se que a aprendizagem pode sofrer um bloqueio ou uma alteração de sentido se algo em seu percurso despertar sentimentos repulsivos, visto que tem como um de seus movimentos centrais a formação de novos conceitos. Essa ação depende de uma atividade mediada, que tem como objetivo promover o encontro entre o que já é conhecido intelectualmente e o que é novo, a fim de que, a partir dessa articulação, haja a construção de um novo conceito. Dito de outra forma, dificilmente uma ação que evoque um sentimento de

aversão seja internalizada, mas, caso ocorra, poderá imprimir marcas negativas no aprendizado.

Decorre disso o entendimento de que a educação escolar deve concentrar seus esforços em proporcionar experiências que despertem afetos positivos, possibilitando outra relação com o que é ensinado. Para que isso ocorra, as atividades e os recursos devem ser pensados e disponibilizados com o fim último de entusiasmar o aluno, trazendo para a relação ensino-aprendizagem objetos e instrumentos que sejam próximos ao universo discente. Entende-se que a internet, de forma geral, e o Facebook são aplicações da informática que se encontram cada vez mais inseridas no dia a dia dos alunos.

De acordo com os dados divulgados pelo IBGE (2015), referentes à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2013, 31,2 milhões das residências possuíam acesso à internet, o que corresponde ao percentual de 77, 1% dos domicílios. Quanto à faixa etária, os jovens entre 15 e 17 anos tinham o maior percentual de acesso à internet, 75,7%.

Em relação à utilização da rede social Facebook no Brasil, informações divulgadas em janeiro de 2016 mostram que esta "chegou a 99 milhões de usuários ativos por mês, indicando que 8 a cada 10 brasileiros acessam essa rede social." (CRUZ, 2016, p. 1).

Os números trazidos mostram que o Facebook está definitivamente inserido na rotina de um número expressivo de jovens e é um ambiente conhecido e explorado por eles. Existe, portanto, uma identificação com essa ferramenta. As questões da proximidade e aceitação ficam claras a seguir em um extrato da participação de um dos alunos²² escolhido:

[...] se você parar pra perceber, a gente tá usando o conteúdo de uma matéria num instrumento considerado totalmente contemporâneo que é o Facebook, olha que ligação bacana, a gente tá trazendo essa questão teórica pro nosso dia a dia, pra nossa prática que é o Facebook. Todo mundo tá o dia inteiro conectado ali, você vai tá colocando em prática um conteúdo que, na visão das pessoas, é tão arcaico, antigo, mas olha quanto ele tá ligado ao nosso dia a dia. (FERREIRA; BOHADANA 2014, p. 263).

A partir do excerto destacado, nota-se que existe uma aprovação em relação à articulação entre a disciplina em questão e o Facebook. O relato coloca-o como a expressão da atualidade e do que é próximo, mas indica o conteúdo da disciplina como ultrapassado e distante.

²² Pesquisa realizada por Ferreira e Bohadana (2014), acerca das possibilidades e desafios da utilização educacional do Facebook, realizada com a participação de cinquenta alunos do curso de graduação em Psicologia de uma universidade pública, que utilizaram o Facebook em uma disciplina teórica que não era considerada interessante por sucessivas turmas no decorrer de anos. Utilizou-se grupo focal para a recolha de dados.

Para além de empreender uma interessante análise crítica acerca da opinião do aluno, importa destacar o perceptível entusiasmo que tal experiência provocou. Percebe-se que foi criada uma situação nova e provocante para a relação de ensino e aprendizagem antes estabelecida, indo ao encontro do que Vygotsky preconizava aos professores:

Se quiserem que seus alunos não tenham uma vida tão lamentável [...], façam com que o entusiasmo, a indignação e outros sentimentos não passem ao largo de suas vidas. (VIGOTSKI, 2003, p. 122).

Por isso, ferramentas e estratégias que desacomodam os alunos diante das situações frequentemente vividas, nas relações na e a partir da escola, são muito bem-vindas. O importante é que a passividade e o desprezo ante ao que ocorre deem lugar à participação ativa em todas as fases do processo pedagógico.

Afora a relação direta com um determinado assunto ou disciplina, como tratou o exemplo acima, também existe a possibilidade de ampliação de comunicação oferecida pelo Facebook. Para algumas pessoas esse ambiente incentiva a participação e facilita a discussão de variados temas. Por vezes essas discussões extrapolam o meio virtual e redundam em posturas e ações verificadas fora da tela.

Assim, o tipo de interações estabelecidas pode permitir aos alunos a liberdade de falar e discutir a universidade ou a escola numa espécie de bastidor que pode constituir uma contribuição vital para o sucesso do ensino *offline*. [...] Neste sentido o Facebook poderá contribuir para motivar e envolver os estudantes tornando-os mais críticos e menos passivos, [...]. (AMANTE, 2014, p. 40).

Entende-se que é preponderante o papel do professor para que haja esse envolvimento dos alunos e o despertar de atitudes que colaborarão com a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico, possibilitando a apreensão do conhecimento e o incentivo de uma postura crítica frente à sociedade na qual está inserido.

Assim, concorda-se que:

[...]o professor é figura central nos processos de ensino e de aprendizagem escolar e, como tal, responde pelo conteúdo e pela forma de organização das experiências da criança as quais, constituídas como atividade (LEONTIEV, 1978b, 2001), garantem a apropriação da cultura. (GOMES, 2008, p. 144).

Nesse sentido, Vygotsky (2003) esclarece sobre o cuidado que o professor deve ter com os sentimentos. Estes devem ocupar lugar equivalente aos conhecimentos em suas

práticas, preparando expectativas e avivando interesses. A inovação e a surpresa para com um novo saber apresentado colaboram para sua apreensão e podem garantir o sucesso no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, o autor afirma que:

A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a geografia, mas também que a sintam. [...] as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo. (VYGOTSKY, 2003, p. 121).

Acredita-se que o Facebook tem potencial para contribuir com o professor, para estimular a aprendizagem dos alunos, pelo interesse que desperta e também pelas formas de comunicação e interação social que proporciona. Entretanto, é mister lembrar que "depende do professor utilizar adequadamente este recurso pedagógico a favor da aprendizagem, aproveitar o interesse que os alunos têm em participar dessa rede social" (MATOS; FERREIRA, 2014, p. 400).

Além disso, também pode ser utilizado para indicações de estudo, por meio das diferentes fontes de informação que são possíveis de acessar a partir desta ferramenta (filmes, livros, vídeos, jogos, *sites*, etc.).

Concorda-se com a visão de Freitas ao considerar que

Essas participações em redes sociais criam oportunidades para responder, discutir, argumentar e criar. Com essas ações, novos processos cognitivos são acionados e podem ser organizadas novas aprendizagens. Assim as tecnologias digitais estão desenvolvendo muito mais a cooperação entre as pessoas, possibilitando intercâmbios e ações conjuntas. (FREITAS, 2015, p. 7-8).

A importância dos direcionamentos e escolhas feitas pelo professor é fundamental para o sucesso das relações com o conhecimento. Tal importância é destacada e pode ser relacionada aos principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural, tais como: o conceito de mediação (VYGOTSKY, 1994), nos movimentos para o desenvolvimento humano, onde se inscreve os estudos relativos a zona de desenvolvimento próximo (VYGOTSKY, 2000), na formação dos conceitos científicos (VYGOTSKY, 2002), nas questões de afetividade, emoção e atenção (VIGOTSKY, 2004; VIGOTSKI, 2003).

Em suma, pode-se considerar o professor como o elo de ligação do aluno com a herança cultural, sistematizada, e historicamente acumulada pela sociedade a qual pertence, e ficam sob sua responsabilidade escolhas fundamentais quanto aos instrumentos, metodologias e ambientes adequados para que isso aconteça.

2.3 TECNOLOGIAS NA ESCOLA: INTERNET E REDES SOCIAIS ONLINE

As redes sociais *online* ocupam lugar de destaque nos estudos que ora se apresentam. Foi a partir do olhar que sua utilização e seu movimento apresentam a outras possibilidades para o trabalho docente e a aprendizagem que se estabeleceram os primeiros ânimos para a realização da investigação que se propôs.

Por tal pressuposto, o objetivo desse subitem é incitar reflexões acerca da presença da internet nas escolas públicas brasileiras, por ser o pré-requisito para o acesso a muitas tecnologias disponíveis à contribuição à educação escolar. Dentre elas, para os fins aqui propostos, destacam-se as redes sociais *online*, nomeadamente o Facebook.

Serão apresentados o percurso do estabelecimento da internet nas escolas públicas do Brasil, para pensar suas potencialidades para professores e alunos, por meio da exposição da evolução de seus serviços (Web 1.0 a Web 4.0), as ponderações acerca das redes sociais e sobre o Facebook mais especificamente.

2.3.1 Internet nas escolas públicas do Brasil

Desde o ano de 1970 pode-se considerar a presença da informática na educação do Brasil, traduzida nas experiências restritas às universidades, porque somente em 1984 sua abertura começa a consolidar-se, por meio da implantação do projeto EDUCOM, que tinha como principal meta desenvolver a informática educativa no país (MORAES, 1993).

Em período posterior, no ano de 1989, foi instituído o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), que criou os Centros de Informática Educativa, para a educação de 1º e 2º graus (CIED), que visavam tornar a informática acessível para os alunos. Esse programa foi substituído em 1997 pelo Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), que, em um movimento inverso ao PRONINFE, levou para dentro da escola a possibilidade de os alunos trabalharem com computadores, com a criação dos laboratórios de informática (MAIA; BARRETO, 2012).

Em que pese a importância de tais políticas, as críticas quanto ao seu funcionamento chamavam a atenção para a repetição do modelo dos CIED's, onde se observava a falta de um

emprego proveitoso dos computadores nas escolas, porque, mesmo estando disponíveis, não faziam parte das ações docentes:

A ênfase do trabalho está centrada no uso de editor de textos, editor de gráficos, planilhas eletrônicas, banco de dados, Internet, os quais são utilizados para operacionalizar tais projetos. Novamente o computador é visto como “ferramenta auxiliar”/“recurso didático”, o professor é visto como “facilitador” que vai ser preparado pelos “multiplicadores”, os quais deverão disseminar “o mesmo” para muitos. Pode-se perceber que a perspectiva apresentada não vai muito além do trabalho realizado pelos CIEDs há alguns anos. Tanto a política, quanto os resultados parecem ser sempre os mesmos. (BONILLA; PRETTO, 2000, p. 16).

Mesmo com todos os problemas postos, as políticas públicas que intentavam a inserção dos computadores na educação escolar continuaram a trilhar seu caminho. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio, de 1999, o legislador, ao tratar das competências e habilidades referentes à investigação e à compreensão a serem desenvolvidas com o auxílio da informática, contextualizadas socialmente, definiu objetivos educacionais para a internet: “[...] conhecer a internet, que teria a finalidade de incentivar a pesquisa e a investigação graças às formas digitais e possibilitar o conhecimento de outras realidades, experiências e culturas das locais ou corporativas [...]” (BRASIL, 1999, p. 121).

A partir daí, e na esteira da modernização das telecomunicações, gradativamente os recursos necessários para permitir o acesso à internet foram sendo implantados nas escolas públicas brasileiras. De acordo com os dados divulgados pelo INEP em 2015²³, de 2010 a 2014 o percentual de escolas públicas com internet subiu de 40% para 61%, com o número total de 1.186.468 computadores para uso exclusivo de alunos e professores.

Apesar de ter havido um aumento significativo, essas escolas, em sua maioria, mantêm a mesma estrutura dos laboratórios de informática (ou salas de tecnologia), o que dificulta o acesso dos alunos, limitando as incursões a poucos e insuficientes momentos semanais (Silva, 2011). Além disso, ao se considerar a quantidade média de alunos por turma, comprova-se que o número de computadores nos laboratórios dessas escolas é reduzido, e ainda necessitam de constante manutenção, que nem sempre é realizada.

A velocidade e a disponibilidade da conexão da internet é outro ponto fundamental a ser considerado. Em muitas escolas, apesar de os computadores estarem instalados e conectados à internet, a inadequação no dimensionamento da quantidade de acesso torna a conexão demasiadamente lenta e frágil no tocante à estabilidade de sinal.

²³ Dados disponíveis no site Qedu: <http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2014&dependence=0&localization=0&item=>

Essas variáveis desestimulam professores(as) e alunos(as) a usarem a internet, pois geram indisciplina e o subaproveitamento do tempo de aula, desabilitando essa tecnologia como possibilidade para as relações de ensino e de aprendizagem.

Diante disso, e com o objetivo de aproximar o computador de professores e alunos, retirando-o de um espaço restrito e separado da escola – laboratórios/salas de tecnologia – para potencializar seu uso, foi instituído o projeto UCA – Um Computador por Aluno.

Articulado ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, e integrando as ações do PROINFO, o Projeto UCA, implementado de 2007 a 2013, tinha como objetivos a socialização da utilização pedagógica dos recursos das tecnologias de informação e comunicação, e a ampliação do processo de inclusão digital escolar. Previa a distribuição de *laptops*, com conexão à internet, em escolas públicas, para professores e alunos utilizarem nas dependências da escola, e o treinamento de todos os envolvidos no projeto (BRASIL, 2009).

Sua meta principal era trazer o computador para a sala de aula, a fim de que conseguisse incluí-lo realmente nas práticas docentes, contribuindo para desfazer seu *status* de recurso extrínseco ao processo escolar de aprendizagem.

Outra política relevante à instauração e permanência da internet nas escolas públicas é o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), lançado pelo Decreto n. 6424, de 4 de abril de 2008, com gestão conjunta do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. Tem o objetivo de conectar todas as escolas públicas urbanas, para melhorar o ensino público no Brasil, e a primeira previsão para o término dessa implantação é 2025.

As ações expostas acima, ainda que descontinuadas, como o caso do UCA, ou não concluídas, como o PBLE, foram apresentadas por sua relevância e alto impacto para a consolidação da internet nas escolas. Sua importância se reitera ao pensarmos que, sem a devida equipagem, fica completamente inviável a utilização escolar da internet. Essas ações, por si só, não garantem em absoluto o uso proveitoso da rede, mas representam a tendência de consolidar tais recursos na escola pública.

Destarte, concorda-se com Kenski (2015) quando escreve acerca da evolução da relação educação e internet:

Não há como negar que a educação mudou nestas duas décadas, inclusive no Brasil, graças a internet. Ocorreram mudanças, mas os avanços são relativos. São muitos os problemas a serem superados e a maioria deles não está ligada diretamente ao acesso e uso da internet para fins educacionais. Mas não há estagnação. A integração de inovações tecnológicas nos sistemas

educacionais brasileiros tem sido um processo lento, mas, mesmo assim, acontece. (KENSKI, 2015, p. 133).

Acerca do tema internet nas escolas, não se pode evitar a discussão de um outro fator que tem ocupado a atenção dos(as) docentes: o acesso dos alunos à internet via telefone celular em sala de aula.

Essa recente prática veio a reboque do crescimento do acesso à internet via telefone celular, o que contribui para colocá-la ainda mais nos hábitos diários das pessoas. Essa modalidade de acesso ultrapassou a convencional, realizada com computadores, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2014, divulgada pelo IBGE (2015):

O celular para navegar na rede era usado em 80,4% das casas com acesso à internet, já o computador para esse fim estava em 76,6% desses domicílios e teve queda na comparação com 2013 (88,4%). A maior proporção desse uso foi registrada no Nordeste, com 92,5% dos domicílios com o celular como meio de acesso à internet. (VILLELA, 2016, p. 1).

Passar do uso da internet via celular feito em casa para seu uso na escola, não demandou nem tempo nem esforço. Naturalizou-se a questão da conexão. Os celulares são vistos por muitas pessoas como sua extensão natural, e logo, incluí-los no ambiente escolar e dos momentos em sala de aula pode trazer benefícios por tal familiaridade.

Algumas questões levantadas acerca do uso dos *smartphones* também estão presentes no uso da internet acessada por computadores, tais como visitas às páginas e/ou aplicações que não têm relação com a aula ou com os conteúdos abordados; não uniformidade no acesso, e conseqüentemente, uma falta de homogeneidade para sequenciar as atividades da aula; além do ambiente agitado e dispersivo, como nos lembra Moran (2012, p. 2):

Não podemos esquecer que há usos dispersivos. É cada vez mais difícil concentrar-se em um único assunto ou texto, pela quantidade de solicitações que encontramos nas tecnologias móveis. Tudo está na tela, para ajudar e para complicar, ao mesmo tempo.

Porém, essas dificuldades estão relacionadas a uma melhor adequação das práticas docentes à nova proposição pedagógica que a inserção da internet em suas aulas exige, seja via computador ou telefone. A modernização dos instrumentos pede uma modernização das práticas que se dispõem à sua utilização. Considera-se que esse processo se encontra em curso.

O ponto que especifica as dificuldades inerentes aos *smartphones* diz respeito às condições de acesso. Ou seja, tanto professores(as) quanto alunos(as) precisam possuir um telefone deste tipo. Além disso, a questão em relação à conexão também necessita ser definida ou a escola teria que disponibilizar *wi-fi* para todos – seria necessário contar com planos e pacotes pessoais.

Ao se tratar de escolas públicas, entende-se que essas questões esbarrariam nas possibilidades financeiras de cada um dos envolvidos, o que possivelmente limitaria tal possibilidade. Concorde-se, portanto, com as conclusões de Silva e Couto (2013) quando tratam do uso dos *smartphones* por professores:

[...] que as limitações financeiras prejudicam a plena inserção dos professores na cultura digital. Enquanto as barreiras econômicas estiverem presentes no cotidiano dos professores o *smartphone* continuará sendo utilizado praticamente apenas para a comunicação de voz e envio de torpedos. (SILVA; COUTO, 2013, p. 14).

Se os professores sentem essa dificuldade, o que dizer dos alunos das escolas públicas brasileiras? Por isso, acredita-se que ainda há uma distância considerável a percorrer para efetivar o uso do *smarthphone* em atividades docentes em sala de aula, mas, apesar desses contrapontos, importa afirmar que, ao serem superados esses entraves, vê-se que sua contribuição seja relevante e bem-vinda.

São muitas as questões relacionadas à utilização da internet nas escolas públicas. Como se destacou, existem questões que ainda precisam de análise mais aprofundada, tais como a formação adequada dos professores, a preparação dos alunos para um uso significativo da internet, as instalações físicas deficitárias das escolas, a falta de manutenção dos computadores, salas de tecnologia com poucos computadores e horários limitados para o trabalho dos professores.

As mudanças são lentas, mas estão em curso e

Acreditamos que o sucesso da Educação como um todo, nunca dependeu de uma variável apenas. Para o uso da internet vale a mesma consideração. Ou seja, os professores necessitam de preparo, os alunos também, todavia se não houver infraestrutura mínima para a utilização real da internet, continuaremos sob a sombra do insucesso. (SILVA, 2011, p. 153).

Por tudo posto, o que justificaria que novos investimentos fossem feitos para garantir a presença da internet nas escolas? Para dar resposta a esse questionamento, retoma-se a base desse subcapítulo, a formação dos conceitos científicos.

Acredita-se que por suas possibilidades em relação ao estímulo à aprendizagem, a internet possa auxiliar na gênese dos conceitos, ao proporcionar interações e atividades mediadas em múltiplos ambientes, articuladas aos saberes que devem ser construídos na educação escolar. Auxiliando na instrução, a internet ajuda diretamente na formação dos conceitos, já que "é também uma poderosa força de orientação da sua evolução, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental" (VYGOTSKY, 2002, p. 61).

Professores e alunos na Web

Web é um termo inglês que significa rede e desde 1991 passou a ser empregado para denominar a internet. Como essa rede vem sofrendo alterações a partir de sua implantação, foi adicionado um número decimal para indicar sua versão, a exemplo da nomenclatura dos *softwares* (Word 8.0)²⁴. É interessante destacar de início que a evolução de versões trabalha com o conceito de incorporação e não substituição, o que equivale dizer que revela um histórico de aperfeiçoamentos que não descartam suas bases iniciais, ao contrário, primam por seu progresso.

Portanto, destaca-se que a Web 1.0 inaugura o período onde os *chats*, buscas, *downloads*, *sites* e *e-mails* eram os serviços de destaque (SANTAELLA, 2013). O contexto de tais serviços era a abertura da informação, tornar disponível a maior quantidade possível de dados sobre os mais diversos temas. Era a materialização do conceito de sociedade da informação. Foi nesse período que apareceu o termo TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação – que é especialmente usado na educação.

A esta versão se seguiu a Web 2.0, ou colaborativa, caracterizada pela explosão das redes sociais, tais como Orkut, Facebook e aplicações *wiki* e blogs, "que se baseiam num espírito interactivo e participativo, que se pode descrever como conectividade 'muitos-para-muitos' entre e dentro de grupos de utilizadores da Internet" (SELWIN, 2011, p. 35).

Nessa fase, tornam-se conhecidas as redes sociais *online* (Orkut e Facebook, por exemplo) e os conteúdos são dinâmicos, uma vez que os utilizadores também configuram-se como produtores, gerando assim, pelo excesso de informação, uma dificuldade para identificar informações pertinentes, a partir de uma busca, conforme pontuam Santos e Nicolau (2012, p. 7):

É com essas características, que sites mais colaborativos e interativos fazem parte desta segunda onda da internet, mesmo existindo ainda muitas limitações. Uma delas é a quantidade de informações falsa encontrada na

²⁴ Pelas normas da língua inglesa a casa decimal é separada do número por ponto.

rede. Por possuir tamanha abertura, fica difícil e é quase impossível ter um controle do fluxo de informação que circula na Web 2.0 [...].

A Web 3.0, ou semântica, prosseguiu com as características de comunicação *online* e trocas colaborativas, e juntou a isso a busca por uma arquitetura de software que tinha como principal finalidade concentrar-se nos significados dos termos. "Na Web semântica se pretende interligar os significados das palavras, tornando, tais significados, perceptíveis tanto a humanos quanto as máquinas" (SANTOS; NICOLAU, 2012, p. 8).

A busca de informações ganha características mais especializadas, vinculando conteúdo a um significado, devolvendo resultados mais significativos aos utilizadores desses serviços. Portanto,

Com o aperfeiçoamento da Internet, procura-se fazer com que os computadores ligados à rede cumpram tarefas mais complexas na busca de informações. Um dos desafios é que eles compreendam e vinculem dados colocados na rede com semântica, isto é, os computadores, através de ontologias e regras de inferências, encontrem respostas mais precisas para as consultas, descartando o que é irrelevante para o usuário. (LIMA; CARVALHO, 2004, p. 3).

Para que isso fosse possível, foram necessárias mudanças estruturais importantes, tais como a descentralização da distribuição de dados, uma linguagem que possibilita o agrupamento por conceitos que se relacionam entre si, sinalizando para uma área de conhecimento (SANTOS; NICOLAU, 2012).

A Web 4.0, ou ubíqua, é marcada pela mobilidade, quebrando a dependência de ligações realizadas exclusivamente por meio de cabamentos. Adentra o conceito de ubiquidade:

Por fim temos a Web 4.0 ou Web Ubíqua, constituída pela Internet das Coisas (IdC), esta assenta na conectividade e interatividade entre pessoas, informações, processos e objetos, por meio de tecnologias que possibilitam acesso à rede por qualquer pessoa, de qualquer lugar, a qualquer hora, utilizando quaisquer dispositivos - incluindo equipamentos multifuncionais com sensores inteligentes, tais como eletrodomésticos, automóveis, roupas, etc. [...] (RAMOS et. al., 2017, p. 518).

Santaella (2010), ao questionar a possibilidade de substituição da educação formal pela educação ubíqua, pontua que a partir da dissociação da conexão e da comunicação entre pessoas começou-se a prescindir de cabos, modems e desktops; os espaços urbanos começaram a assumir um novo desenho "que resulta da intromissão de vias virtuais de

comunicação e acesso à informação enquanto a vida vai acontecendo" (SANTAELLA, 2010, p. 9).

Diante de todas as alterações nos paradigmas de comunicação, possibilitadas e incentivadas pelas aplicações disponíveis na Web, o questionamento que se faz é: quais as influências dessas modificações na educação escolar? Parte-se do pensamento de que, por ser a escola o reflexo da sociedade na qual está inserida, as mudanças externas estimulam e aceleram as mudanças internas.

2.3.2 Redes sociais e o Facebook

A organização das pessoas em redes, para os mais diversos fins, pode ser constantemente observada. Os agrupamentos se dão por afinidade de atividades, interesses e ideais. Agrupar-se é característico do ser humano. A partir desses agrupamentos são estabelecidas relações que permitem o compartilhamento de informações e de experiências de variadas naturezas, em consonância com o objetivo maior do grupo, que colabora para configurar e expandir essas redes.

De acordo com Marteleto (2001) as atividades de pessoas que se conectam em redes são observadas e fazem parte da história da humanidade há muito tempo: "[...] o trabalho pessoal em redes de conexões é tão antigo quanto a história da humanidade, mas apenas nas últimas décadas, as pessoas passaram a percebê-lo como uma ferramenta organizacional." (MARTELETO, 2001, p. 72).

O mesmo autor reitera em seus escritos que as redes sociais são uma estrutura sem fronteiras e "passa a representar um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados" (MARTELETO, 2001, p. 72).

Partindo dessa visão, e à medida que as aplicações acessíveis pela internet se firmavam e tornavam-se disponíveis a um número maior de pessoas a cada ano que se passava, as redes sociais foram gradativamente ocupando esse espaço. Por sua massiva abrangência a partir dos primeiros anos do século XXI, as relações das redes sociais passaram a ser intensificadas no mundo virtual e

[...] ultrapassaram o âmbito acadêmico/ científico, conquistando e ganhando espaço em outras esferas. E podemos observar esse movimento chegando à Internet e conquistando cada vez mais adeptos, aglutinando pessoas com objetivos específicos, ou apenas pelo prazer de trazer à tona ou desenvolver uma rede de relacionamentos [...]. (TOMAEL; ALCARA; DI CHIARA, 2005, p. 95).

Entende-se, portanto, que as redes sociais encontraram na internet mais um espaço de sua expressão. Observa-se que as características fundamentais das redes sociais, no tocante a conexão entre pessoas, não sofreram alterações significativas em suas diretrizes fundamentais, ou seja possibilitar aproximação, apenas foram potencializadas. Houve uma integração a outra forma de interagir, em outra dimensão que não excluiu suas articulações fora do mundo *online*.

A sociedade em rede foi definida por Castells (1999, p. 565), a partir de um estudo que abrangeu as dimensões política, econômica, sociológica e tecnológica. Em suas conclusões acerca das "estruturas sociais emergentes", destaca:

[...] como tendência histórica, as funções e os processos dominantes na era da informação estão cada vez mais organizados em torno de redes. Redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades, e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura. [...] A presença na rede ou a ausência dela e a dinâmica de cada rede em relação às outras são fontes cruciais de dominação e transformação de nossa sociedade: uma sociedade de que, portanto, podemos apropriadamente chamar de sociedade em rede, caracterizada pela primazia da morfologia social sobre a ação social. (CASTELLS, 1999, p. 565).

Castells (1999, p. 566) ainda esclarece que as redes são definidas como estruturas abertas e flexíveis, se configuram a partir de nós que estão interconectados e podem se expandir de forma ilimitada e atendem a economia capitalista, pois baseiam-se na inovação e na globalização. Ressalta também que a sociedade em rede reproduz as características culturais de onde são originadas:

Na verdade, a sociedade em rede manifesta-se de diversas formas, conforme a cultura, as instituições e a trajetória histórica de cada sociedade, tal como a sociedade industrial englobou realidades tão diferentes como os EUA e a União Soviética, a Inglaterra e o Japão, que partilhavam algumas características fundamentais que permitiam a sua definição, dentro do industrialismo, como uma forma distintiva de organização humana não determinada pelas tecnologias industriais, mas impensável sem elas. (CASTELLS, 2005, p. 18).

Sua estrutura e alcance se expandiram a partir do uso da internet, experimentando uma outra dimensão em que as variáveis tempo e espaço são ultrapassadas, uma vez que "A internet possibilitou a ampliação e transformação da capacidade das redes em organizar a ação social, a ação comunitária e, também, de certo modo, a ação que leva a uma mudança de valores e relações de poder." (CASTELLS, 2010, p. 93).

Castells (2010) cita o Facebook como exemplo de uma das redes sociais. Por sua importância nesse trabalho, a caracterização desta rede será aprofundada a seguir, mas importa pontuar que o Facebook é um exemplo dentro de um universo de redes sociais *online* especializadas nas mais variadas aplicações. Como amostra também pode-se mencionar Youtube (para acessar e produzir vídeos e filmes); Flickr, Fotolog e Instagram (para compartilhar fotos); Twitter e Plurk (para pequenas mensagens); LinkedIn (para interações profissionais), dentre outras.

Nesse sentido:

Um dos fatores que habilitam, ao nosso entender, as redes sociais *online* para sua inserção na educação escolar é sua expressiva participação no dia a dia de um número cada vez maior de pessoas. Essa característica diminui muito a resistência inicial observada na proposição de novas abordagens na área de informática. (SILVA; URT, 2015, p. 280).

O Facebook é a rede social *online* a partir da qual se pensou a interlocução com as questões inerentes à educação escolar, considerando-o como ambiente de mediação para o ensino e a aprendizagem.

Ao considerar o Facebook, surge à mente as possibilidades de interação cultural que esta tecnologia digital vem proporcionando à sociedade há alguns anos. Por sua presença constante em propagandas, em algumas investigações científicas e, principalmente, por comentários de diversas pessoas, sua existência não pode ser ignorada. Por isso, passa-se agora à sua apresentação formal como rede social.

No dia 4 de fevereiro de 2004, Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz e Chris Hughes, alunos da Universidade de Harvard, localizada em Cambridge – Massachusetts, Estados Unidos, colocaram no ar a rede social *Thefacebook.com*, que tinha como principal objetivo possibilitar a conexão dos alunos daquela universidade, a fim de que pudessem pesquisar as pessoas que estudavam no *campus*, descobrir pessoas de sua turma, ver os amigos dos amigos e ter uma visualização de sua rede social – amigos e colegas.

No décimo aniversário Zuckerberg publicou uma postagem em que explica o ânimo inicial de criação da rede:

Eu lhes disse que estava animado para ajudar a conectar nossa comunidade escolar, mas um dia alguém precisaria conectar o mundo inteiro. Eu sempre pensei que isso era importante - dar às pessoas o poder de partilhar e ficar

conectado, capacitando as pessoas para construir suas próprias comunidades²⁵. (ZUCKERBERG, 2014, p.1, tradução nossa).

Sua aceitação entre os alunos de Harvard foi muito grande e o fluxo de cadastro de membros foi bastante intenso, fazendo com que o acesso fosse estendido a outras comunidades acadêmicas dentro dos Estados Unidos e para universidades do Canadá e da Europa. Daí por diante seu avanço foi sendo consolidado a cada novo usuário:

Em 2005, o nome foi alterado simplesmente para Facebook. O Facebook permitiu então o acesso de mais de 800 redes universitárias e inclusive redes de liceus (Arrington, 2005). Em 2006, o Facebook continuou a expandir a sua base de redes, permitindo o acesso de mais de 22.000 redes de organizações comerciais (Zywica e Danowski, 2008). A última grande expansão do Facebook ocorreu em 2006, com o alargamento da permissão de acesso a qualquer internauta com idade superior a 13 anos e com um endereço de email válido. (CORREIA; MOREIRA, 2014, p. 171).

Pelos números divulgados por Ime Archibong, diretor de parcerias estratégicas da rede social, em janeiro de 2016 o Facebook contava com 1,48 bilhão de pessoas conectadas mundo a fora (CRUZ, 2016, p.1).

Pode-se definir o Facebook como "um *website*, que interliga páginas de perfil dos seus utilizadores" (CORREIA; MOREIRA, 2014, p. 168). A partir do perfil, seus membros podem interligar-se a outros perfis, criando uma lista de amigos. O mural, com diversas postagens, tais como fotos, vídeos, textos, etc, também pode ser vinculado ao perfil.

2.4 "MARX E VYGOTSKY FORAM ADICIONADOS AO GRUPO" OU PORQUE O PRAZO DE SUAS TEORIAS NÃO EXPIRARAM

Após o destaque dos pressupostos teóricos que fundamentam esse trabalho, sobressai uma questão importante: entendidos os ânimos e influências, em que medida pode-se admitir que os postulados de Vygotsky e Marx contribuem para pensar e discutir aspectos da tecnologia, da Tecnologia Educativa e da inserção do Facebook nas atividades docentes, já que tais recursos eram inexistentes e inimagináveis à época dos estudos realizados por eles?

Para apresentar uma reflexão acerca da questão posta, escolheu-se o título desse subitem com a reprodução da mensagem que aparece ao adicionar uma pessoa a um grupo do Facebook. Por meio da metáfora "adicionar Vygotsky e Marx a um grupo" pretendeu-se

²⁵ I told them I was excited to help connect our school community, but one day someone needed to connect the whole world. I always thought this was important -- giving people the power to share and stay connected, empowering people to build their own communities themselves.

evidenciar que os ensinamentos de ambos ainda têm a possibilidade de contribuir com as discussões de questões atuais.

Por essa razão, o pensamento norteador foi acurar o olhar para verificar se, mesmo considerando as modificações substanciais oriundas dos processos históricos ocorridos nas variadas formações sociais, alteradas em seus estratos cultural, político e econômico, ao longo dos anos que separam esse trabalho da escrita das teorias, não cair-se-ia em uma cilada anacrônica, uma vez que o Facebook, um dos componentes centrais desse estudo, inaugura situações e relações inexistentes à época da elaboração das teorias fundadoras que aqui serão usadas.

Marx e Tecnologia

Diante da afirmação que consta no título, no que concerne à validade teórica, o desafio que se seguiu foi o de reafirmar as condições da Teoria Histórico-Cultural para realizar o exercício de pensar as questões constituintes do trabalho em tela.

Para realizar essa tarefa de forma fundamentada, foi necessário iniciar as considerações lançando mão de alguns estudos dos pensamentos de Marx, para entender seus posicionamentos acerca da tecnologia, o que levou a conhecer embates teóricos e posicionamentos bastante antagônicos de seus estudiosos.

Em acordo com Amadeo (2007), ao tratar de Marx e dos marxismos derivativos das interpretações, entende-se que o próprio movimento do desenvolvimento do capitalismo provocou alterações, trazendo a necessidade de outros olhares: "Mais que ao fim do marxismo, assistimos a um florescimento disperso de vários marxismos. O surgimento de vários marxismos se deveu à própria dinâmica do capitalismo mundial e à aparição de novas contradições." (AMADEO, 2007, p. 57).

Ao discorrer sobre a complexidade da obra de Marx, Buey (2007) a define como incômoda e problemática, por abranger várias áreas do saber, e usa uma metáfora para exemplificar a impossibilidade de "guardá-la" em uma das gavetas desses saberes classificados. Ainda assim, dada a sua importância interdisciplinar, "está sempre aí, ao fundo, como o clássico com o qual é necessário dialogar e discutir cada vez que se abre uma destas gavetas do saber classificado: economia, sociologia, história, filosofia." (BUEY, 2007, p. 203).

A partir dessa visão entende-se que, exatamente pelos motivos elencados acima, o exercício de desenvolver conceitos e teorias, considerando novas variáveis, não apenas é

legítimo como necessário, para que não se tornem obsoletos, uma vez que se está acordo com a concepção de que:

A obra de Marx foi frequentemente apresentada como um edifício monumental, de arquitetura impressionante, cujas estruturas se articulavam harmoniosamente, dos alicerces até o telhado. Mas não seria melhor considerá-la como um canteiro de obras, sempre inacabado, sobre o qual continuam a trabalhar gerações de marxistas críticos? (LÖWY, 2000, p. 30).

Não existe nada pronto e acabado. Tal concepção seria a negação de que tudo está em movimento constante, e representaria considerar o fim dos processos evolutivos em diversos setores. Seria, por fim, a negação das leis da contradição e da dialética que fundamentam a própria teoria de Marx, e que preconizam que a dinâmica da construção do conhecimento obedece a uma determinada ordem de acontecimentos.

Uma teoria ou um conceito não costuma se formar de maneira totalmente inédita. Na maioria das vezes são o acréscimo ou a refutação de algum saber já posto. Quando se dá a conhecer não está determinado em definitivo, ao contrário, entra no mesmo fluxo do qual é produto, para ser, em outro momento, alterado, acrescentado ou superado.

Toda reflexão trazida até esse ponto foi para tratar de alguns itens, a serem considerados brevemente, em relação às variadas visões de como a tecnologia figura na obra de Marx. Importante ressaltar que são leituras feitas a partir das assertivas de Marx sobre as máquinas nas fábricas, seus usos e implicações.

O próprio termo tecnologia teve seu uso difundido após a Segunda Grande Guerra (SIGAUT, 1996) e se diferencia da palavra técnica [do grego *technikós*, ‘relativo à arte’], que é entendida como a arte e a habilidade de fazer algo. A palavra tecnologia [do grego *technología*, ‘tratado sobre uma arte’] alia a técnica à razão, ao conhecimento, à ciência e à aplicação de conhecimento de algo.

Existem algumas ponderações necessárias acerca de questões que não podem ser descuradas. Lander (2007) aponta os principais olhares críticos para os modelos tecnológicos, como sua existência vinculada exclusivamente a reproduzir as relações de dominação e exploração, tendo a não absorção do mercado dos trabalhadores dispensados pelo crescente uso de máquinas, sistemas informatizados e robôs e o barateamento da mão de obra, provocado pela presença cada vez maior das tecnologias em geral.

Não se trata de negar tais consequências, elas de fato são observáveis, porque, dentro da lógica que rege o capitalismo, toda alteração na produção visa beneficiar o capitalista em detrimento do trabalhador.

Porém, para uma análise melhor embasada, não se pode considerar apenas esses fatores. Nela esses problemas são apontados como contradições das possibilidades de efeitos positivos da inovação e da tecnologia, isso implicaria em

[...] assumir que de nenhuma maneira pode pensar-se na tecnologia da sociedade capitalista como base material para uma sociedade democrática. [...] Não é essa a visão da tecnologia que termina por converter-se em dominante no pensamento do próprio Marx, a visão da tecnologia de seus textos mais acabados, mais “rigorosos”, mais “sistemáticos”, mais “científicos”. (LANDER, 2007, p. 242).

O principal deles é o desenvolvimento das condições de trabalho para que ocorra maior liberdade para o trabalhador, uma vez que seria poupado de condições adversas, perigosas e até degradantes, além de diminuir a necessidade de horas de trabalho. Concentrar as análises apenas em tais contradições seria desconsiderar que

[...] não é possível conseguir uma libertação real a não ser no mundo real e com meios reais, de que não se pode abolir [*aufheben*] a escravatura sem a máquina a vapor e a *mule-jenny*, nem a servidão sem uma agricultura aperfeiçoada, de que de modo nenhum se pode libertar os homens enquanto estes não estiverem em condições de adquirir comida e bebida, habitação e vestuário na qualidade e na quantidade perfeitas. A libertação é um ato histórico, não um ato de pensamento e é efetuada por relações históricas, pelo nível da indústria, do comércio, da agricultura e do intercâmbio [...]. (MARX; ENGELS, 1996, p. 49).

A ideia destacada no excerto acima ressalta que as alterações às condições individuais e sociais não podem ser alcançadas sem os progressos necessários e previsíveis dos meios de produção da vida real. Esses processos são alimentados pela necessidade constante de desenvolvimento das variáveis que sustentam e movem o sistema capitalista, especialmente pela prioridade da obtenção de lucro.

Mas desse movimento emana:

A mais fundamental e importante contradição em toda esta estrutura social consiste no fato que dentro dela, sob pressão inexorável, estão evoluindo forças para sua destruição, e estão sendo criadas as condições para sua substituição por uma nova ordem baseada na ausência da exploração do homem pelo homem. (VYGOTSKY, 2004, p. 8).

A contradição se define na análise de que a indústria, ao crescer e incorporar novas tecnologias em suas etapas de produção, necessita de pessoas que consigam se integrar a essas formas distintas de trabalho. Assim, "O crescimento da indústria de grande escala faz

necessário, **por si só**, que se construa um novo tipo de trabalho humano e um novo tipo de ser humano que seja capaz de levar a cabo estas novas formas de trabalho." (VYGOTSKY, 2004, p. 9, grifos do autor).

Vygotsky (2004), para tratar do desenvolvimento humano, parte do exemplo da educação realizada a partir das condições definidas pelo trabalho alterado a reboque das mudanças tecnológicas. Dessa maneira evidencia que a educação, combinada com tais alterações, tende a ser decisiva:

Assim não só se demonstra que a combinação do trabalho industrial com a educação provou ser uns meios de criar pessoas plenamente desenvolvidas, mas também que o tipo de pessoa que será exigida para trabalhar neste processo industrial altamente desenvolvido, diferirá substancialmente do tipo de pessoa era o produto do trabalho voltado para a produção durante o período inicial do desenvolvimento capitalista. (VYGOSTKY, 2004, p. 9).

Está claro que as análises de Marx e Vygotsky, no que concernem à tecnologia trazida aqui, referem-se a outras expressões, derivadas de seu lugar e tempo histórico, mas são consideradas pertinentes para pensar as tecnologias digitais, porque suas reflexões repousam na dualidade contraditória entre entraves e possibilidades. Para além, convidam para a crítica que considera o contexto em que está inserida, para realizar inferências sobre suas especificidades.

Pegue-se o exemplo do uso de robôs nas linhas de montagem. São possíveis as análises que os considerem a raiz do problema do desemprego em larga escala, tanto quanto possibilita análises que consideram que, por seu advento, os trabalhadores foram afastados de atividades mecânicas e repetitivas reificadas.

O nó da questão, na verdade, não repousa na tecnologia em si, mas nas maneiras de sua utilização (LANDER, 2007), uma vez entendido que seu caráter não pode ser neutro, já que tudo que é material não tem geração espontânea, surge e se estabelece para atender necessidades bastante específicas.

Para exemplificar, deslocar-se-á o foco para as questões referentes as tecnologias de informação e comunicação nas escolas. Parte-se, então, dos posicionamentos de Castells (2005) que, ao tratar sobre a chegada à sociedade em rede, afirma que é preciso reconhecer as condições históricas e o mundo em que vivemos. Concorde-se que

É por isso que difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes mudanças sociais. Isso depende de onde, por quem e para quem são usadas as tecnologias de comunicação e informação. (CASTELLS, 2005, p. 19).

Assim, conclui-se que os motivos e objetivos terão forte influência para a concretização das alterações sociais pretendidas com utilização das tecnologias de informação e comunicação nas escolas.

Bueno (2014), nas conclusões de sua tese, que abordou questões referentes à Tecnologia Educativa e à reificação, apresenta como uma de suas conclusões o peso da forma de utilização dos recursos tecnológicos na educação:

Trata-se de pensar a educação que supera a lógica da produção capitalista e para isso se faz urgente repensar as concepções pedagógicas inerentes ao trabalho com a tecnologia educacional. [...] Cabe aos educadores repensar para que ensinar com tecnologia educacional? Como ensinar? Para que sociedade? Uma sociedade da coletividade e solidariedade, de fato, ou um espaço virtual e individual de aprendizado unicamente?. (BUENO, 2013, p. 431).

Em ambos os extratos destacados sobressai que a forma de utilização definirá como pode-se analisar a Tecnologia Educativa. Ela, por si só, não tem o condão de colaborar ou impedir para os processos de ensino e aprendizagem, capazes de incentivar o desenvolvimento do indivíduo, que tomará parte no desenvolvimento da sociedade.

Portanto como a Tecnologia Educativa será capaz de incentivar o desenvolvimento do indivíduo está diretamente relacionada a que tipo de Educação ela está associada, a que projeto de homem e sociedade ela se vincula.

Entende-se que

A educação deveria desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. **As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem.** (VYGOSTKY, 2004, p. 12, grifos do autor).

Neste trabalho pensa-se o Facebook como uma tecnologia que, ainda que não tenha sido elaborada para fins especificamente educacionais, possa ser utilizada na educação formal realizada nas escolas, inserido nas atividades docentes. Dessa forma, entende-se que o Facebook pode figurar como uma possibilidade próxima da vida das "novas gerações",

colaborando com uma "nova forma de educação", conforme pontuou Vygotsky no excerto em destaque acima.

Vygotsky e Facebook

Considera-se que a Teoria Histórico-Cultural subsidiará as discussões acerca da interlocução entre Facebook, ensino e aprendizagem. Parte-se do entendimento de que mesmo não tendo as características políticas, culturais e sociais, específicas de seu lugar e tempo, presentes nos dias atuais, que foram decisivas para a elaboração de toda a estrutura teórica da obra de Vygotsky e seus pares, sua ciência continua tendo um grande potencial para embasar qualquer estudo que se disponha a considerar o desenvolvimento cognitivo humano e a aprendizagem.

Isso se dá porque os princípios que regem tais estudos dedicaram-se a analisar as influências da história e da cultura na constituição do indivíduo. Seu foco sempre esteve nessa relação, e não no que especificamente compunha a cultura ou o panorama histórico de sua época.

A centralidade de suas questões sempre esteve no sujeito, em sua constituição concreta, e, embora tivesse analisado a influência das questões sociais e culturais de seu tempo na formação da psique, o maior legado de seu método foi explicar como essa influência altera a formação da mente. Portanto, mesmo considerando a diferença entre os instrumentos (telefone da época de Vygotsky e um *smarthphone*) percebe-se que a mudança tecnológica não alterou a questão principal: a interação humana, mesmo que ela aconteça de forma diferenciada.

Assim, considera-se que:

A ciência de Vigotski é, assim, enraizada no tempo e na cultura: para fazê-la, ele partia do homem social concreto e a ele se dirigia. Como bem destaca Zinchenko (1999), ele não era um mero administrador da ciência, era um cientista livre que proferia suas próprias ideias e julgamentos e, mesmo após o colapso da ideologia comunista, em 1991, não deixou de ser importante: “Vigotski é toda uma época de nossa psicologia, não pelo fato de que sua teoria seja ‘onipotente porque é a verdade’, mas porque é inteligente, cultural, histórica e, conseqüentemente, sempre atual e interessante (ZINCHENKO, 1999, p. 4)”. (TUNES, 2015, p. 6).

Ao se destacar que a Teoria Histórico-Cultural tem como foco o desenvolvimento psíquico do homem social concreto, ou seja, constituído historicamente a partir de suas relações com a sociedade que está inserido, guardadas as devidas diferenças, consegue-se, por

meio de seus métodos, estudar e compreender desde o homem de uma sociedade tribal até o homem de uma megalópole.

O cerne da diferenciação do desenvolvimento de cada indivíduo (ao ser considerado à parte da sociedade em que vive) está justamente no grau de desenvolvimento sociocultural que aquele agrupamento social se encontra.

Logo, ao se entender que as mudanças tecnológicas são revoluções que ecoam a partir dos meios de produção e irradiam por todas as dimensões da vida social daquele grupo, gerando uma evolução social cultural, infere-se que tal evolução influencia fortemente na constituição e no desenvolvimento de cada indivíduo.

Tal direcionamento compõe a Teoria Histórico-Cultural, e para sua fundamentação conta com as conclusões da pesquisa que Luria e sua equipe realizaram, entre os anos de 1930 e 1931, em uma região isolada da Ásia Central, com o objetivo de estudar os processos psicológicos superiores (LURIA, 1990).

Acerca do contexto, concorda-se que:

A região onde o estudo se desenvolveu (Uzbequistão e Quirguistão) havia estado tradicionalmente isolada e estagnada economicamente, apresentando alto grau de analfabetismo, predominância da religião muçulmana e do trabalho rural em propriedades individuais. No momento em que o estudo se realizou, entretanto, passava por um processo de rápidas transformações sociais, especificamente a implantação de fazendas coletivas, a mecanização da agricultura e a escolarização da população. Esse período de transformações radicais consistiu numa oportunidade privilegiada para a busca de sustentação empírica para a tese de que os processos mentais são histórico-culturais em sua origem. (OLIVEIRA; REGO, 2010, p. 113).

Além da contribuição para os estudos da época, dada a riqueza de detalhes e a forma inovadora das metodologias aplicadas, as conclusões possíveis a partir dessa experiência influenciaram sobremaneira colocações e estudos posteriores da/na Teoria. Entretanto, destaca-se a consideração de que o desenvolvimento dos processos cognitivos é incitado pelas etapas do processo histórico e pelas revoluções sociais e culturais que os constituem:

Analisamos alguns dados que demonstram alterações dos processos mentais associados com a atividade cognitiva em diferentes etapas de desenvolvimento sócio-histórico, bem como as mudanças principais desses processos sob o impacto de uma revolução social e cultural. Os dados que obtivemos, que constituem fração de um empreendimento maior, permitem algumas conclusões relevantes e de grande importância para a compreensão da natureza e da estrutura dos processos cognitivos humanos. Os fatos demonstram de maneira convincente que a estrutura da atividade cognitiva não permanece estática ao longo das diversas etapas do desenvolvimento histórico e as formas mais importantes de processos cognitivos --- percepção, generalização, dedução, raciocínio, imaginação e autoanálise da

vida interior - variam quando as condições da vida social mudam e quando rudimentos de conhecimento são adquiridos. (LURIA, 1990, p. 215).

Portanto, desde que a análise tenha o homem, a sociedade e a cultura historicamente constituídos, e o seu fim seja apreender como se deu seu desenvolvimento cognitivo, tem-se na Teoria Histórico-Cultural importantes contribuições e possibilidades.

É certo, e disso emana sua cientificidade, que cada sociedade analisada influenciará de forma diferenciada esse desenvolvimento. Se considerarmos o homem proveniente de uma conformação social, por exemplo, da sociedade sob os impactos da produção industrial, o grau de desenvolvimento será substancialmente diferente de um homem provindo da sociedade atual, fortemente influenciada pela revolução da tecnologia da informação e da comunicação.

Para o exercício proposto, de pensar a inserção do Facebook nas atividades docentes visando aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos a partir da Teoria Histórico-Cultural, é importante pontuar que é entendido como uma variação do ambiente social, acessível pela internet. Daí advém o entendimento de que o Facebook disponibiliza outras possibilidades de interação, também influenciando no comportamento e no desenvolvimento, já que concorda-se que

[...] o comportamento do ser humano se desenvolve no complexo contexto do ambiente social o ser humano só entra em contato com a natureza através desse ambiente e, por isso, esse meio é o fator mais importante que determina e organiza o comportamento humano A psicologia estuda o comportamento do homem social e as leis conforme esse comportamento se modifica. (VIGOTSKI, 2003, p. 39-40).

Retomando as ponderações de Leontiev (1984), a revolução tecnológica fez crescer o trabalho intelectualizado, aproximando a atividade mental da atividade prática. O computador é o instrumento cultural que traduz essa aproximação, e o mundo *online* participa ativamente da construção dessa sociedade.

O interessante é lembrar que as redes se adaptam à sociedade e às culturas. [...] É uma dimensão de nossa vida. Isso não é uma sociedade puramente virtual, já que as pessoas que se conectam no Facebook estão altamente conectadas em sua realidade física, em sua realidade do dia a dia. É um mundo híbrido, não é um mundo exclusivamente virtual. (CASTELLS, 2010, p. 95).

Refletindo ainda sobre as palavras de Castells (2010), citadas acima, o fato de as redes sociais *online* se constituírem em "uma dimensão de nossa vida", possibilita uma familiaridade que pode representar um fator positivo para sua inserção na educação escolar, já que experimentará, em grau reduzido por tal aproximação, as usuais reações antagônicas diante de novas tecnologias, que não são ou são pouco conhecidas por alunos e professores.

Quando existir, para todos, uma margem de liberdade real além da produção da vida, o marxismo desaparecerá e seu lugar será ocupado por uma filosofia da liberdade. Mas estamos desprovidos de qualquer meio, de qualquer instrumento intelectual ou de qualquer experiência concreta que nos permitam conceber essa liberdade ou essa filosofia. Por essas razões, o marxismo continua sendo a filosofia insuperável de nosso tempo, porque as circunstâncias que o engendraram ainda não foram superadas. (AMADEO, 2007, p. 96).

Embora não desconsidere e nem desmereça outras abordagens e linhas filosóficas, entende-se que ao olhar hoje para a filosofia marxista, não se pode vê-la como letra-morta. Consequentemente, as diversas teorias que dela derivaram, como a Teoria Histórico-Cultural, também não devem ser desconsideradas. É certo que novas vertentes e desdobramentos surgirão, mas ainda pode-se dialogar com seus princípios.

Assim, como escreveu Amadeo (2007), na citação trazida acima, segue-se sem que as circunstâncias de desigualdade das quais a filosofia marxista foi originada sejam superadas, e parte-se dessa mesma filosofia, e com seu auxílio, para os trabalhos e esforços para que tal lógica se rompa.

Intentou-se nesse capítulo olhar as questões inerentes à utilização do Facebook na educação escolar, sem perder de vista os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, pois é sob seus fundamentos que consegue-se pensar as possíveis colaborações para o desenvolvimento psíquico do indivíduo a partir da aprendizagem.

Por isso, o esforço foi feito no sentido apontado por Cecília Meireles (2001, p. 1926): "É preciso não esquecer de ver a nova borboleta nem o céu de sempre" O "céu", sob o qual posicionaram-se as reflexões, são os balizamentos da Teoria, e a "nova borboleta" seria o Facebook como um ambiente que permite a mediação das atividades.



*Seashell color design art
Galeria pública - autor desconhecido*

A concha e o mar

Eu, menina pantaneira, que não conhecia nem mar, nem navio, fantasiava os segredos contidos naquele bojo perolado. Encostava a concha ao ouvido como se fosse um telefone de naufrago. O som do mar era nítido, potente. Eu era capaz de pensar que estava na praia, diante do infinito desabar das ondas, da textura da espuma sugada em bolhas pela areia. Interrompi a sintonia com forças estranhas e divinas. Guardei na estante de livros, entre flâmulas e troféus, a concha retirada do mar. O mar ficou gemendo dentro dela. (NAVEIRA, 2015, p. 1).

3 “LINHA DO TEMPO”: A PESQUISA EM AÇÃO

Para chegar a esse momento, no qual será apresentado o desenvolvimento da pesquisa realizada com as professoras colaboradoras, foi preciso trilhar o caminho do aprofundamento teórico e conhecer as produções científicas acerca do tema escolhido. Em seguida, se fez necessário refletir acerca da interlocução entre as Tecnologias de Informação e Comunicação, com destaque especial para o Facebook, e as bases da Teoria Histórico-Cultural.

A partir das etapas descritas é possível apresentar o ‘desenho’ da parte empírica, e como as definições referentes às ações em campo puderam ser repensadas e reavaliadas. Sua (re)elaboração partiu do embasamento provindo de estudo mais detalhado e criterioso da teoria escolhida e do redimensionamento dos métodos a partir da análise dos trabalhos científicos estudados, que investigaram a interlocução entre as redes sociais *online* e a educação escolar.

Neste terceiro capítulo serão apresentados os aspectos metodológicos da investigação realizada com as professoras de uma escola municipal da cidade de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul.

A imagem escolhida para abrir esse capítulo é um fractal abstrato dentro de uma concha que está no mar. Ela representa os objetivos pretendidos nesse capítulo, no sentido escrito por Raquel Naveira, no poema que sucede a imagem: as definições teóricas e metodológicas dos caminhos da pesquisa foram a concha que encostei em meu ouvido para escutar o mar de concepções, vivências e impressões que me seriam dadas a conhecer a partir dos resultados da pesquisa em tela.

Para alcançar os fins propostos, dividiu-se o desenvolvimento deste capítulo em cinco partes, a saber: "Delineamento da pesquisa", "Embasamentos teóricos metodológicos", "Procedimentos metodológicos", "A escola e as professoras" e "Instrumentos para a coleta de dados".

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Ao considerar os resultados obtidos na pesquisa bibliográfica, para a composição do Estado do Conhecimento acerca dos temas centrais deste trabalho, a necessidade de realizar a pesquisa de campo foi potencializada. Uma vez conhecidas as essências dos trabalhos científicos analisados, que se dedicaram a investigar a interlocução entre Redes Sociais *online* – Facebook especialmente – e a educação escolar, sobressaiu a necessidade de conhecer e aprofundar as proposições iniciais que estruturaram a questão central da investigação pretendida.

A pesquisa que será apresentada a seguir privilegiou a abordagem qualitativa do problema proposto, caracterizando-se como pesquisa colaborativa (PIMENTA, 2005) quanto aos procedimentos usados, com abrangência local. Valeu-se de uma abordagem teórico-metodológica sócio-histórica, e usou entrevistas semiestruturadas e oficinas de aprendizagem como instrumentos para coleta de dados.

Elegeram a análise de conteúdo como técnica para análise dos dados obtidos e foi realizada com professoras de uma escola pública municipal de ensino fundamental da cidade de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. Contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. As análises e discussões foram feitas sob os postulados da Teoria Histórico-Cultural justapostos às contribuições dos estudiosos das tecnologias digitais na educação.

Entende-se que uma pesquisa científica deve começar pela formulação de um problema e conter o objetivo de encontrar sua resolução por meio de uma hipótese, que define-se como solução de caráter transitório. Dessa forma, entende-se que o problema posto encontra uma via de solução pela pesquisa proposta, pois não é possível prescindir dos processos científicos que são descritos para que este se resolva.

A hipótese que regeu as ações da tese foi: “A inserção do Facebook nas atividades docentes pode apresentar resultados positivos relevantes no processo de ensino aprendizagem, contribuindo para a apropriação do conhecimento e para o desenvolvimento”. E a investigação proposta pretende dar resposta à indagação: "Quais os aspectos são evidenciados no processo de ensino e aprendizagem, considerando a inserção do Facebook nas atividades docentes como um ambiente para a mediação?"

O trabalho tem como principal objetivo investigar o potencial contributivo da utilização do Facebook em atividades docentes, como um ambiente para a mediação, na apropriação do conhecimento.

Foram definidos os seguintes objetivos específicos: conhecer o Estado do Conhecimento acerca do objeto escolhido a partir da análise das produções científicas existentes; compreender os aspectos da utilização do Facebook nas atividades docentes; e analisar as possibilidades de mediação do Facebook para a educação escolar, por meio das interações ocorridas durante as oficinas de aprendizagem realizadas com os professores de uma escola da rede pública de ensino.

3.2 EMBASAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Partindo do entendimento de que as redes sociais *online* estão presentes no cotidiano de um número significativo de pessoas, pensou-se que sua popularidade poderia auxiliar na educação escolar, já que reduziria a intimidação inicial dos docentes, como acontece com alguns softwares que, para gerarem bons frutos, precisam, em primeiro momento, romper com a resistência habitual ao desconhecido. As redes sociais podem permitir também que as relações educacionais ali mediadas, transcendam os limites de tempo e espaço estabelecidos pela educação escolar tradicionalmente realizada na maioria das escolas.

A decisão de imergir no cotidiano escolar para investigar as possibilidades dessa mediação tecnológica, provém dos conhecimentos prático e teórico, vivenciado anteriormente, que apontaram para a necessidade de dedicação e incentivo para maior exploração do potencial das ferramentas tecnológicas, uma vez que compartilha-se do entendimento de que:

O problema, como se vê, está muito além de saber, ou não, usar o computador – que era a competência que se pretendia desenvolver com o curso de capacitação; o problema estava na falta do domínio da própria técnica utilizada. Já sabíamos que não bastava pôr o computador na mão do professor; agora descobríamos que não bastava ensinar o professor a usar o computador. Era necessário também demonstrar o potencial de cada uma das técnicas propostas. (LEFFA, 2005, p. 31).

Os problemas surgem de acordo com o avanço dos recursos tecnológicos, somados à expectativa de sua integração no cotidiano escolar. Na esteira do raciocínio proposto por Leffa (2005), entendeu-se que para estudar o potencial do ambiente escolhido e suas possibilidades de contribuição para os processos educativos, deve-se abordar inicialmente alguns pontos, que levarão ao entendimento de itens constituintes fundamentais para a realização do projeto.

Para tanto, optou-se pela realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que foi realizada pela necessidade de um contato próximo com os sujeitos envolvidos, que permitiu

conhecer suas vivências e percepções, ao proporcionar interações entre pesquisador e pesquisados, para compreender processos e ações no ambiente em que se realiza, por concordar que:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.(ANDRÉ, 2013, p. 97).

O caráter transformador ressaltado por André (2013) traduz especialmente as intenções idealizadas para essa pesquisa, uma vez que pretende-se oportunizar tais trocas durante as ações planejadas. Assim sendo, escolheu-se a pesquisa colaborativa como procedimento para investigar.

De acordo com esta caracterização da pesquisa e para viabilizar o cumprimento dos objetivos, foram escolhidos dois instrumentos para a coleta de dados: entrevistas semiestruturadas e oficinas de aprendizagem.

Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas possibilitam o contato com elementos objetivos, tais como os dados pessoais informados pela pessoa entrevistada, e os de natureza subjetiva, em que se enquadrariam opiniões, ações e princípios do sujeito. É uma forma de comunicação que permite entrever os posicionamentos dos participantes.

Em relação à sua organização, elegeu-se a entrevista semiestruturada porque “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO 2009, p. 64).

Esse equilíbrio entre estabelecer a linha condutora da entrevista e possibilitar a liberdade do sujeito ao falar, é a justificativa de tal escolha, uma vez que ultrapassar os limites temáticos é uma das finalidades de qualquer investigação, especialmente da que aqui se apresenta.

Certamente, as entrevistas semiestruturadas, atuando como um dos instrumentos de coleta de dados por meio dos quais busca-se conhecer o entendimento das concepções dos professores participantes da pesquisa acerca da aproximação dos temas ‘aprendizagem’ e ‘tecnologias’, leva em consideração "como este instrumento dialogará com os sujeitos" (GONZÁLES REY, 2005), ou seja, como estes indutores atuarão em suas bases simbólicas, edificadas de acordo com sua história, sua cultura e suas vivências.

Pesquisa colaborativa e Oficinas de Aprendizagem

A execução da pesquisa colaborativa, em formato de oficinas, foi escolhida porque importava interagir com as professoras, percebê-las dentro de processos históricos, captar as influências socioculturais, para então investigar o movimento dinâmico deste contato com as possibilidades de mediação do Facebook para a aprendizagem, estabelecendo a coconstrução do conhecimento, concordando com Desagné (2007, p. 8) quando reforça que o enfoque dessa modalidade de pesquisa deve ser

[...] principalmente o projeto de colaboração susceptível de motivar os pesquisadores universitários (geralmente das ciências da educação, mas também de outras áreas científicas relacionadas ao ensino) e os docentes, tentando melhor compreender em que se fundamenta essa colaboração. (DESGAGNÉ, 2007, p. 8).

Ao entender tais fundamentos, a decisão da pesquisa colaborativa, a ser realizada em oficinas de aprendizagem, se deu por ter como característica a possibilidade, por meio da intervenção realizada, de influenciar na pesquisa em curso e, ao mesmo tempo, permitir, pelo movimento que provém da própria pesquisa, intervir na ação proposta e no fazer docente.

Com isso, a possibilidade de "aprender mais" à medida que provoca mudanças na prática investigada, como exposto acima, coaduna com o ânimo para acercar-se do objeto-alvo da investigação, uma vez que, mais do que "ensinar" a utilizar as redes sociais na educação escolar, pretende-se analisar como se dá o processo dessa utilização e responder o problema posto.

Destarte, pensa-se nas readequações dos papéis dos envolvidos na pesquisa, pretendendo que sua guisa colaborativa rompa com a rigidez destes, comumente verificada em investigações em Educação, quando se percebe o pesquisador isolado do universo que pretende investigar. Neste âmbito, há total concordância com o que vaticina Gatti (2007) acerca da quebra de paradigma pesquisador = cientista / pesquisado = dados:

As pesquisas em ação constituem-se em uma das diversas modalidades investigativas que se constituíram para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa vem com a proposição da ruptura do círculo protetor que separa pesquisador de pesquisado, separação garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de "cientista", daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – sejam falas, discursos, narrativas ou números - numa posição de impessoalidade. (GATTI, 2007, p. 6).

Ao objetivar uma investigação que primará pelo processo, tal ruptura almejada figurou como um dos embasamentos para o planejamento da pesquisa ora apresentada. Importava interagir com os professores, percebê-los dentro de processos históricos, captar as influências socioculturais, para então observar as dinâmicas da utilização do Facebook como ambiente de mediação.

Uma vez que a intenção era permitir uma situação plena de trocas, em que a intervenção ocorresse tanto no dia a dia dos professores que colaboraram com a pesquisa, quanto na pesquisa que foi realizada, a busca pela ação adequada apontou para a realização como um caminho metodológico.

Partiu-se do entendimento de que as oficinas são espaços pensados para a interação de um grupo, tendo a reflexão de um tema como objetivo principal. A oficina não necessita ter momentos rigorosamente sequenciados, prima-se pela flexibilidade, já que seu fim último é a apreensão de conhecimento a partir de atividades variadas. Dessa forma, concorda-se com Paviani e Fontana (2009):

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva. (PAVIANI, FONTANA, 2009, p. 78).

A terminologia “Oficinas de Aprendizagem” foi escolhida pela concordância do excerto em destaque acima, ou seja, pelo objetivo de proporcionar momentos de aprendizagem por meio das ações propostas e das reflexões críticas evocadas.

Trabalhar uma investigação com os recursos de uma oficina abre possibilidades diferenciadas, se comparada a outras estratégias, porque, além da comunicação oral, dentro de oficinas de aprendizagem pode-se lançar mão de variados procedimentos, tais como expressão artística, dinâmicas e expressão corporal, dentre outras. São provocadas diversas situações para a pesquisa

[...] pois, ao mesmo tempo em que geramos material para análises, criamos um espaço de trocas simbólicas que potencializam a discussão em grupo em relação à temática proposta, gerando conflitos construtivos com vistas ao engajamento político de transformação. Ou seja, os efeitos da oficina não se limitam ao registro de informações para pesquisa, uma vez que sensibilizam as pessoas para a temática trabalhada, possibilitando aos seus participantes a convivência com a multiplicidade (nem sempre harmônica) de versões e sentidos sobre o tema. (SPINK; MENEGON; MEDRADO, 2014, p. 33).

Entende-se que a oportunidade de, ao mesmo tempo que investiga-se um fenômeno, poder propor reflexões acerca dele, em um cenário escolar real, que desencadeia relações reais, com variados processos de significação em curso, é duplamente profícua, pois possibilita interferências dialéticas capazes de contribuir para a constituição de todos os envolvidos.

Sensibilizar os participantes acerca dos temas abordados perfaz-se como uma intenção importante dessa pesquisa, porque por meio dessa ação incita-se o repensar de muitos aspectos da ação docente.

Quanto à variedade de instrumentos e as análises

Explica-se a utilização de variados instrumentos em concordância com Gonzáles Rey (2005) quando escreve que "A Psicologia se conscientizou cedo sobre a necessidade de usar instrumentos de diferentes naturezas, com o objetivo explícito de produzir informações e não de classificá-las a partir do próprio instrumento, dissecando a riqueza e a complexidade do sujeito que as expressa." (GONZÁLES REY, 2005, p. 66).

Como o objetivo maior dos instrumentos é possibilitar o conhecimento de aspectos relevantes da composição da pesquisa, entende-se que a utilização de dois ou mais instrumentos atende a preocupação de ampliar o campo de visão do pesquisador, afastando-o da possibilidade de interpretar as situações pesquisadas a partir de uma fonte de dados.

Tal prática facilita as aproximações e interpretações das impressões dos sujeitos e de seu contexto, melhorando suas possibilidades de análise e, conseqüentemente, suas conclusões, afastando-o de um tratamento classificatório dos dados.

Urt (2017, p. 17) explicita a importância de a produção científica articular a investigação com a compreensão do momento histórico que influi na constituição do indivíduo, uma vez que "É possível desta forma conhecer o particular, o singular e nele ver manifestada a universalidade do conhecimento, resguardada sua especificidade" (URT, 2017, p. 17).

Nesse sentido, buscou-se perceber e analisar o movimento dialético entre o que é pertinente a cada um dos participantes, ou seja, suas ações e concepções, sendo compreendidas obrigatoriamente como produto de suas relações com o ambiente social ao qual pertencem.

Quanto a análise

Para o estudo dos dados provindos da pesquisa, foi escolhida a Análise de Conteúdo como técnica aplicada às respostas obtidas nas entrevistas e também para as ações e atividades realizadas durante as oficinas de aprendizagem, uma vez que entende-se a análise de conteúdo como:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extracção de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. (BARDIN, 1977, p. 9).

Na busca de tais inferências, e pelo entendimento de que suas possibilidades de utilização atendem aos objetivos estabelecidos, uma vez que o desejo é interpretar as mensagens obtidas por meio das aplicações dos instrumentos.

É necessário que tais análises possibilitem o vislumbrar dos sentidos semânticos nas mensagens emitidas, e a Análise de Conteúdo mostrou-se adequada para essa finalidade, uma vez que seu ponto de partida: “[...] é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente ela expressa um significado e um sentido.” (FRANCO, 2003, p. 13).

A análise categorial foi escolhida como técnica por seu caráter aglutinador, que permite, tanto ao pesquisador quanto ao leitor, um entendimento amplo da divisão do discurso, a partir da dimensão dos temas que estão sendo desenvolvidos. Concorde-se com Franco (2003, p. 51) quando expõe que “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado nas analogias, a partir de critérios definidos.”

Por esta operação é possível fazer o cruzamento das respostas de diversas formas, permitindo análises sob diferentes ângulos de observação. Estes foram os ânimos iniciais para a escolha dos instrumentos para coleta e análise de dados.

Aspectos éticos considerados

Com o objetivo de proteger os sujeitos participantes da investigação, foram observadas todas as exigências relacionadas à ética para pesquisa com seres humano: garantia de anonimato, esclarecimento de dúvidas em todas as fases da pesquisa, garantia da exclusiva finalidade científica no manuseio dos dados obtidos, direito a não mais participar das atividades a qualquer tempo e informação quanto ao risco mínimo da participação.

A diretoria da escola emitiu carta de anuência quanto à realização da pesquisa. As professoras leram e assinaram o consentimento e a autorização constantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Todos os detalhes da pesquisa em campo foram informados no processo de sua submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e obteve aprovação constante no Parecer Consubstanciado do CEP de n. 1.136.574.

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Estabeleceu-se dois momentos para a investigação: as entrevistas – gravadas com as professoras participantes entre os dias 12 de maio e 02 de junho de 2015, nos períodos matutino e noturno, preferencialmente em momentos dedicados ao planejamento; e as oficinas de aprendizagem - desenvolvidas nos sábados letivos (16/05, 30/05, 04/07, 15/08, 29/08, 19/09, 07/11, 14/11 e 28/11/2015) no período matutino.

As entrevistas foram gravadas individualmente, com as professoras que optaram por colaborar com a pesquisa²⁶, e transcritas posteriormente (Apêndice T).

Em decorrência de mudança de prédio escolar (Apêndice P), duas oficinas de aprendizagem tiveram que ser realizadas em uma sala com computadores e acesso à internet nas dependências do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (dias 07 e 14 de novembro/2015). As demais oficinas de aprendizagem ocorreram nas dependências da escola.

A atividade roda de conversa, que foi realizada durante a 5ª Oficina, foi o segundo instrumento usado para coleta de dados. A conversa realizada com as professoras ocorreu após a exibição de um vídeo que contava uma experiência do uso do Facebook em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. Essa atividade foi gravada e transcrita posteriormente (Apêndice U).

²⁶ Os detalhes de como se deu a formação desse grupo de professoras estão explicados no item "3.4.2 Apresentando as professoras" que virá a seguir.

Em cada uma das oficinas de aprendizagem aconteceram atividades que foram digitadas (Apêndice S) e analisadas. Como o planejamento foi executado em situações reais, muitas foram as alterações, flexibilizações e ajustes ocorridos, tanto no desenvolvimento dos temas quanto na estruturação inicialmente planejada (Apêndice P).

3.4 A ESCOLA E AS PROFESSORAS

A seguir são apresentadas as características da escola que acolheu o momento em campo dos estudos da investigação e a apresentação do grupo de professoras participantes.

3.4.1 Conhecendo a escola

A pesquisa de campo aconteceu em uma escola municipal de ensino fundamental, na cidade de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. Inicialmente, a escola estava localizada na área central da cidade, mas durante o período da pesquisa cessou a concessão do prédio onde funcionava.

Com isso, houve a necessidade da mudança de endereço. A partir do dia 08 de julho de 2015 passou a funcionar em um bairro situado na zona leste da cidade. Por esse motivo, será feita a seguir a caracterização das duas instalações.

Prédio do centro da cidade

O prédio em que funcionava a Escola Municipal no centro da cidade, faz parte da história da educação da cidade de Campo Grande. Foi construído em 1920, inicialmente para atividades comerciais, mas adaptado para ser uma escola, funcionando para fins educacionais desde março 1927 (OLIVEIRA, 2013).

Quanto às dependências físicas, a escola contava com dez salas de aula, sala da diretoria, sala dos professores, sala da secretaria, sala da coordenação pedagógica, auditório, biblioteca, cozinha e refeitório, três banheiros femininos e três banheiros masculinos para os alunos, um banheiro feminino e um banheiro masculino para os funcionários, sala para atendimento psicológico, sala de recursos especiais, laboratório de ciências, duas salas de tecnologia (sala 1 com 20 computadores pessoais e sala 2 com 15 computadores, todos com sistema operacional Windows 7 e acesso à internet banda larga), horta, quadra de esportes descoberta, pátio descoberto e área verde.

A seguir, imagens das dependências:



Figura 2 - Biblioteca - Prédio Centro
Acervo: Silva (2016).



Figura 3 - Sala de tecnologia 1 - Prédio Centro
Acervo: Silva (2016).

Prédio do bairro

O prédio "novo" como era comumente chamado por todos, era menor tanto em número de dependências quanto no tamanho delas. Contém o mesmo número de salas de aula, dez no total, uma sala para a diretoria, uma sala para coordenação pedagógica, uma sala dos professores, uma sala de tecnologias (sem instalação elétrica que permitisse o funcionamento dos computadores e sem acesso a internet), dois banheiros femininos e dois banheiros masculinos para os alunos, um banheiro feminino e um banheiro masculino para os funcionários, cozinha, quadra de esportes coberta.

Como a área da quadra coberta é bastante ampla, lá foram acomodadas as mesas do refeitório. Também as atividades antes realizadas no auditório, passaram a ser efetuadas na quadra coberta.

Destacam-se algumas fotografias das escola abaixo:

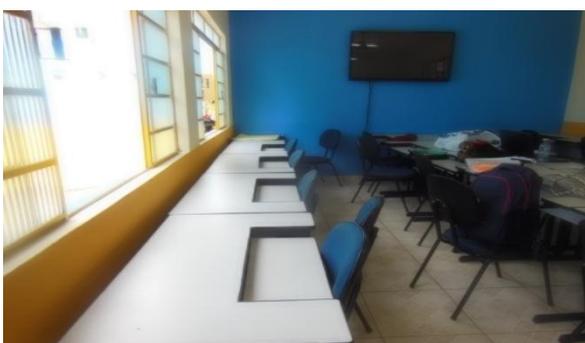


Figura 4 - Sala de tecnologia - Prédio Bairro
Acervo: Silva (2016).



Figura 5 - Sala dos professores - Prédio Bairro
Acervo: Silva (2016).

Estrutura curricular e pedagógica

A Escola Municipal possui uma forma distinta de funcionamento. Tanto o perfil de seus alunos e alunas quanto suas atividades pedagógicas são específicos e baseados em um projeto que objetiva atender jovens com distorção idade/série.

O projeto foi elaborado pela Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande. Seu principal objetivo é propiciar aos jovens com idade entre 15 e 17 anos, que se encontram afastados da escola ou que nunca tiveram a oportunidade de frequentá-la, ou que estão estudando mas apresentam uma distorção idade/ano (série), a possibilidade de cursar o ensino fundamental dentro de uma proposta diferenciada, que integra os saberes do ensino regular com uma formação social e cidadã para o mundo do trabalho (CAMPO GRANDE, 2010).

Para tanto, as ações pretendidas necessitam estar em consonância com os resultados pretendidos, levando em conta que a

[...] organização pedagógica e curricular do projeto estará voltada para uma escola que seja significativa e que dialogue com o mundo do jovem e com sua cultura. Não deverá ser apenas um espaço de transferência de conhecimentos por meio de conteúdos sem sentido e sem significado, mas que aliados a vida dos jovens e os saberes que trazem, possam atender efetivamente as necessidades e expectativas dessa população de estudantes. (CAMPO GRANDE, 2010, p. 10).

Dessa forma, os três eixos que embasam a formação discente são: Alfabetização e Letramento, Formação Permanente e Diversidade Cultural e o Mundo do Trabalho como princípio educativo.

Para atender as necessidades específicas do público para o qual o Projeto está direcionado, e em consonância com o Artigo 23 da LDB n. 9394/96, que permite variações na organização da educação básica, no tocante às séries e períodos de seu oferecimento, o Projeto foi estruturado por três Blocos de Aprendizagem articulados aos eixos de formação:

- Bloco Inicial - Abrangendo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - Ênfase no Letramento;
- Bloco Intermediário - Abrangendo do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental ênfase na formação permanente e diversidade cultural;
- Bloco Final - Abrangendo do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental - Ênfase no mundo do trabalho;

Cada um dos Blocos de Aprendizagem tem suas Unidades de Progressão, que contêm os Componentes Curriculares da Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada.

Assim sendo, a Base Nacional Comum será constituída pelas Áreas do conhecimento e respectivos Componentes Curriculares conforme demonstrado a seguir: Língua Portuguesa, Artes e Educação Física e Ensino Religioso, Matemática, Ciências, Geografia e História. A parte diversificada será constituída das Áreas de Conhecimento e seus respectivos itinerários formativos objetivando desenvolver no jovem competências básicas para o mundo do trabalho: Língua Estrangeira – Inglês; Linguagem Sonora, Cênica e Plástica; Lazer e Desenvolvimento Social e Informática. (CAMPO GRANDE, 2010, p 30).

Os Blocos de Aprendizagem funcionam nos períodos matutino e noturno. No período vespertino eram desenvolvidas ações do Programa Mais Educação para os alunos que tivessem interesse e disponibilidade.

Funcionários

No período de realização da pesquisa, a escola municipal contava com trinta e três professores(as), três coordenadoras pedagógicas, uma coordenadora de suporte pedagógico de tecnologia, um diretor, um diretor adjunto (a partir do mês de julho), assistente social, psicólogo, três funcionárias responsáveis pela merenda, três funcionários que atendiam a secretaria, dois funcionários na biblioteca, oito funcionários na limpeza e um vigia, somando um total de cinquenta e oito funcionários.

Alunos

Os quatrocentos e quatro alunos(as) ²⁷ se dividiam em quatorze turmas, nos turnos matutino e noturno (Quadro 5). Desse total, duzentos e oitenta eram do sexo masculino e cento e vinte e quatro do sexo feminino, conforme detalhado no quadro abaixo. Havia dez turmas no período matutino e quatro no período noturno. A turma com maior número de alunos(as) contava com trinta e sete alunos(as) matriculados(as). A menor turma era a do Bloco Inicial A matutino, com dezesseis alunos(as) matriculados(as).

²⁷ Dados fornecidos pela secretaria da escola em 14 de maio de 2015.

Quadro 5 - Distribuição dos alunos(as) por turma, idade e sexo

Turmas	Idades					Sexo		Total por turma
	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos	Masc.	Fem.	
BL. INIC. A - MAT	0	4	6	6	0	12	4	16
BL. INT. A - MAT	0	13	11	9	0	23	10	33
BL. INT. B - MAT	0	12	13	5	2	24	8	32
BL. INT. C - MAT	0	13	11	12	1	25	12	37
BL. INT. D - MAT	0	5	7	9	2	21	2	23
BL. INT. E - NOT	0	4	4	13	1	18	4	22
BL. FIN. A - MAT	0	7	12	14	0	21	12	33
BL. FIN. B - MAT	0	7	13	12	0	19	13	32
BL. FIN. C - MAT	0	5	12	9	8	15	19	34
BL. FIN. D - MAT	0	9	9	12	2	20	12	32
BL. FIN. E - MAT	0	10	13	9	2	22	12	34
BL. FIN. F - NOT	0	3	6	9	3	18	3	21
BL. FIN. G - NOT	0	2	8	12	4	21	5	26
BL. FIN. H - NOT	0	2	5	20	2	21	8	29

TOT. POR IDADE	0	96	130	151	27		
TOT. POR SEXO						280	124
TOTAL GERAL	404						

Legenda: BL - Bloco; INIC - Inicial; INT - Intermediário; FIN - Final; MAT - Matutino; NOT - Noturno.

Organizado por: SILVA, 2017.

3.4.2 Apresentando as professoras

No primeiro momento, serão apontados os detalhes da formação do grupo de professoras colaboradoras, em seguida será feita a descrição de cada uma delas, por meio do quadro que contém suas informações. Dessa forma, apresentar-se-á o perfil dos sujeitos desta pesquisa.

O dia escolhido para o contato inicial com a escola foi 19 de março de 2015. Após as apresentações para o diretor, foi realizada a exposição verbal do projeto de pesquisa. A ideia foi acolhida com interesse, pela proposta de realização das oficinas de aprendizagem, já que dessa forma a investigação poderia contribuir para as discussões acerca do uso de tecnologias na educação escolar direcionadas à realidade daquela escola. Foi solicitada uma apresentação para o corpo docente e técnico-pedagógico, momento em que ocorreu a explanação detalhada da ideia e da organização da investigação, para que, a partir de consulta aos professores, pudesse-se verificar o interesse de sua participação.

Conforme combinado, no dia 11 de abril foi realizada a reunião com os professores e as coordenadoras. Na ocasião, foram explicados os objetivos da tese, os detalhes da pesquisa de campo que se daria na escola, destacando o planejamento das oficinas de aprendizagem como um dos instrumentos da pesquisa colaborativa, o número previsto de oficinas de aprendizagem e o tempo de duração de cada uma delas.

Também foi apresentado e lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, e destacada a garantia de anonimato dos participantes, bem como seu direito, sem nenhum prejuízo, de deixar as atividades da pesquisa quando lhes aprouvesse. Após os esclarecimentos, foi feito o convite de participação para os professores.

Acordou-se com a direção da escola que a adesão deveria ser livre e voluntária, e que os critérios estabelecidos para a participação dos professores seriam o interesse e a intenção de participar de todas as atividades planejadas. Inicialmente, o número previsto de participantes era de dez professores. Esse número foi considerado suficiente para a formação de um grupo diversificado, e atenderia os objetivos propostos.

No dia 15 de abril a pesquisadora foi informada de que os professores gostaram da proposta apresentada e que a direção e a coordenação haviam aprovado a realização da pesquisa. A direção da escola sugeriu um intervalo de quinze dias, para que os professores interessados se inscrevessem.

Em 30 de abril foi obtida a relação com os nomes de dezessete professoras interessadas. Mesmo ultrapassando o número planejado, decidiu-se manter o grupo, pelo potencial de contribuição diretamente proporcional ao número de participantes das atividades. Porém, no dia da realização da entrevista uma das professoras voluntárias comunicou que as atividades programadas para as oficinas coincidiriam com suas aulas na pós-graduação, formalizando assim sua desistência de participar da pesquisa. O grupo foi definido, portanto, com dezesseis professoras, que participaram voluntariamente dos momentos da pesquisa colaborativa.

A fim de preservar o anonimato garantido e formalizado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, assinado por todas as participantes (Apêndice B), os nomes que aparecem no decorrer deste trabalho são fictícios. Foram escolhidos dezesseis nomes de poetisas e escritoras brasileiras (Quadro 6). Eles foram pensados como uma forma de homenagear as professoras-colaboradoras, consideradas capazes de escrever nas almas de seus alunos, assim como pontuou Brecht: “Se não morre aquele que escreve um livro ou planta uma árvore, com mais razão não morre o educador que semeia a vida e escreve na alma.”

QUADRO 6 - Relação dos codinomes das professoras participantes

CODINOMES	
Adélia [Prado]	Lya [Luft]
Cecília [Meireles]	Lygia [Fagundes Teles]
Clarice [Lispector]	Marina [Colasanti]
Conceição [Evaristo]	Martha [Medeiros]
Cora [Coralina]	Nélida [Piñon]
Flora [Thomé]	Patrícia [Rehder Galvão - Pagu]
[Maria da] Glória [Sá Rosa]	Raquel [Naveira]
Hilda [Hilst]	Zélia [Gattai]

Organizado por: SILVA, 2017.

A fim de possibilitar uma breve apresentação das professoras colaboradoras, serão destacados no quadro a seguir (Quadro 7), as principais informações de cada uma delas.

QUADRO 7 - Perfil parcial das professoras participantes

Nome	Idade	Graduação	Pós-graduação	Disciplina/Atuação	Exp. docente
Adélia	41	Matemática	Sim	Matemática	20 anos
Cecília	39	Pedagogia	Cursando	Coordenação Pedagógica	10 anos
Clarice	46	Pedagogia	Sim	Coordenação Pedagógica	21 anos
Conceição	41	Letras	Sim	Educação Especial (sala de recursos)	20 anos
Cora	46	Pedagogia	Não	Informática e Desenvolvimento Social	15 anos
Flora	36	Ciências Biológicas Matemática	Não	Coordenação de Suporte Pedagógico de Tecnologia	10 anos
Glória	33	Letras	Não	Língua Portuguesa e Apoio Pedagógico	8 meses
Hilda	25	Matemática	Sim	Matemática	1 ano
Lya	27	Ciências Biológicas	Cursando	Ciências	2 anos
Lygia	42	Letras	Cursando	Língua Portuguesa/Língua Inglesa	2 anos
Marina	40	Ciências Biológicas	Sim	Ciências	9 anos
Martha	29	Educação Física	Sim	Lazer e Educação Física	7 anos
Nélida	46	Pedagogia	Sim	Coordenação Pedagógica	14 anos
Patrícia	33	Letras	Não	Inglês	10 anos
Raquel	30	Pedagogia	Cursando	Apoio Pedagógico	5 anos
Zélia	28	Letras	Sim	Língua Portuguesa	5 anos

Organizado por: SILVA, 2017.

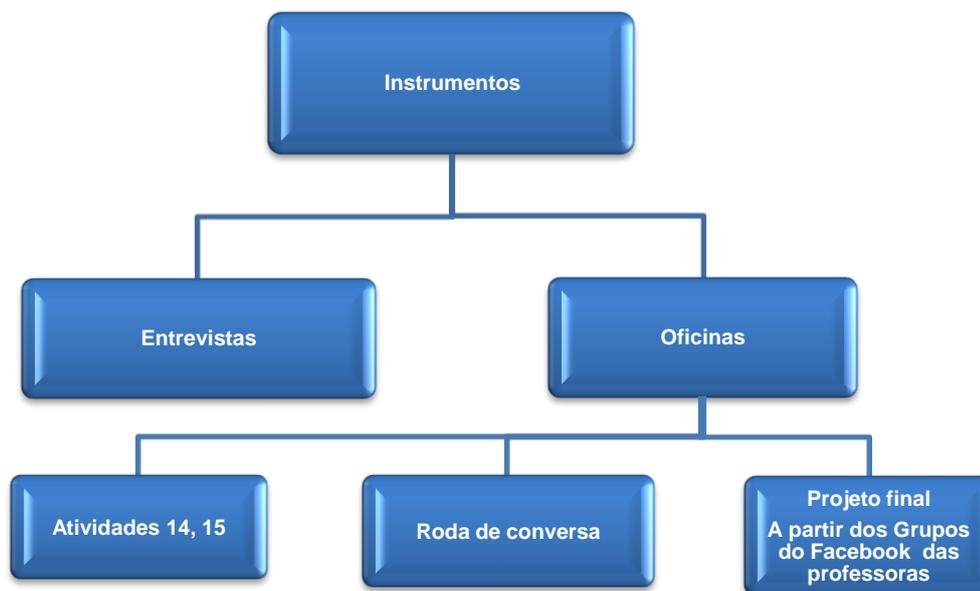
Outras informações acerca dos perfis das professoras estão disponíveis no quadro "Perfil completo das professoras participantes" (Apêndice G).

Os dados de identificação das professoras serão detalhados e analisados no subitem 3.7.1 "Análise e discussão dos dados", que considera as informações obtidas nas entrevistas.

3.5 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Objetivando melhor apresentação dos instrumentos usados para a coleta de dados e dada sua diversidade, foi elaborada uma estrutura hierárquica (Diagrama 3), apresentada a seguir.

Diagrama 3 - Instrumentos usados para coleta de dados



3.5.1. Entrevistas

As entrevistas foram pensadas com o objetivo de conhecer as professoras participantes e ouvir suas concepções acerca dos temas educação, aprendizagem, uso da internet e do Facebook em suas práticas na educação escolar. Para tanto, o roteiro (Apêndice A) para sua realização foi dividido em quatro partes:

IDENTIFICAÇÃO:

Esse momento da entrevista foi estruturado de modo que as professoras falassem sobre sua formação inicial e, caso houvesse, sobre cursos de pós-graduação. Também foi perguntado sobre sua experiência profissional, efetivada tanto na escola onde ocorria a pesquisa quanto em escolas anteriores. Por fim, foi solicitada a informação de em quais turmas estavam lecionando.

Como professoras que desempenhavam funções de coordenação pedagógica e coordenação de suporte pedagógico de tecnologia fizeram parte da pesquisa, nesse momento foi pedido a elas que descrevessem os detalhes do trabalho realizado no desempenho de suas funções.

CONCEPÇÕES:

As perguntas que compuseram essa parte da entrevista foram planejadas para levar as professoras a falarem sobre seu ponto de vista a respeito de aprendizagem, educação, internet nas escolas e Facebook.

Conhecer a visão de cada participante sobre os temas que embasaram a pesquisa é considerado fundamental, visto que, a partir das concepções declaradas, pode-se entrever como cada uma percebe a articulação das tecnologias digitais com a educação escolar.

INTERNET NA EDUCAÇÃO ESCOLAR:

Importava, nesse momento, conhecer a inserção da internet nas práticas das professoras e suas impressões acerca disso. Foi solicitado que contassem as experiências com o uso escolar da internet, caso houvessem ocorrido, a opinião de como deveria ser esse uso e que comentassem suas percepções sobre seus problemas e suas vantagens.

Muito embora se tenha clareza de que a rede social Facebook seja uma aplicação da internet, a decisão de investigar sobre seu uso geral nas práticas dos professores se deu pela informação inicial de que nenhuma das professoras-colaboradoras usava o Facebook em suas atividades docentes.

USOS DO FACEBOOK:

Com o objetivo de conhecer como se dava a aproximação das professoras com o Facebook, estruturaram-se as questões dessa parte da entrevista. Para alcançá-lo, perguntou-se às professoras se possuíam conta nessa rede social *online* e há quanto tempo. Também foi questionada a maneira como ocorria esse uso.

Em relação ao emprego do Facebook na educação escolar, foi perguntado se elas interagiam com os alunos por meio dessa rede social e de que forma tais situações ocorriam. Por fim, foi pedido que apontassem causas e/ou circunstâncias que impediriam ou incentivariam o uso escolar do Facebook.

3.5.2 Oficinas de Aprendizagem

Inicialmente, planejou-se a realização de oito oficinas de aprendizagem com as professoras, porém no decorrer das atividades aconteceram situações imprevistas que atrasaram o andamento inicial programado (Apêndice P). Então, foram realizadas nove oficinas de aprendizagem, com duração de quatro horas cada.

A terminologia oficinas de aprendizagem foi idealizada para expressar os ânimos centrais dessa pesquisa colaborativa, ou seja, momentos de sensibilização, reflexão, discussão e trocas simbólicas acerca das temáticas, que centralizavam a educação escolar de forma geral e a aprendizagem em particular.

Para que isso ocorresse os temas dos encontros foram assim pensados:

a) Definição dos temas por Oficina de Aprendizagem

Oficina de Aprendizagem 1 - Nosso olhar: a teoria que nos direciona.

Tema central de desenvolvimento: Teoria Histórico-cultural: fundamentos iniciais.

Oficina de Aprendizagem 2 - Nosso olhar: a teoria que nos direciona.

Tema central de desenvolvimento: Teoria Histórico-cultural: fundamentos iniciais.

Oficina de Aprendizagem 3 - A escola e a Rede.

Tema central de desenvolvimento: Uso escolar da Internet: conceitos básicos.

Oficina de Aprendizagem 4 - Rede social *online*.

Tema central de desenvolvimento: Facebook: conhecendo as possibilidades dos recursos.

Oficina de Aprendizagem 5 - Rede social *online*.

Tema central de desenvolvimento: Facebook: criando um ambiente para aprendizagem.

Oficina de Aprendizagem 6 - Novas possibilidades em ação.

Atividade central de desenvolvimento: Planejamento, confecção e execução do projeto pelos professores.

Oficina de Aprendizagem 7 - Novas possibilidades em ação.

Atividade central de desenvolvimento: Planejamento, confecção e execução do projeto pelos professores.

Oficina de Aprendizagem 8 - Seminário de projetos.

Atividades centrais de desenvolvimento: Fechamento das atividades da oficina e apresentação dos projetos confeccionados.

Oficina de Aprendizagem 9 - Encerramento.

Atividades centrais de desenvolvimento: Revisão das atividades. Confraternização.

b) Estrutura das oficinas de aprendizagem:

1º Momento: Oi, tudo bem?

- Boas-vindas e aquecimento com dinâmicas de grupo (20 minutos, aproximadamente).
- Objetivos: Possibilitar aos participantes um momento de sintonia com as atividades programadas para aquele encontro e realizar a interação do grupo com descontração, para que sua integração seja facilitada.

2º Momento: Como foi? Como será?

- Retomada das atividades e reflexões anteriores e apresentação das atividades deste encontro (20 minutos, aproximadamente).
- Objetivos: Rememorar as principais experiências vividas no(s) encontro(s) anterior(es) e expor os objetivos e a proposição de desenvolvimento das atividades do dia.

3º Momento: Pensar, questionar e agir

- Disparando novas reflexões (20 minutos, aproximadamente)
- Objetivo: Provocar aproximações entre as situações apresentadas nos recursos audiovisuais escolhidos e as situações experienciadas na escola.

4º Momento: Novos saberes (2h30m, aproximadamente)

- Desenvolvimento
- Objetivos: Aprofundar conceitos existentes, conhecer outras possibilidades e abordagens para a produção de novos saberes.

5º Momento: Nossos destaques (30 minutos, aproximadamente)

- Fechamento e chamamento
- Objetivos: Apresentar os produtos provindos deste encontro, retomando os momentos vividos durante as atividades, destacando as experiências que se revelaram mais significativas acerca dos temas abordados e despertar o interesse para o próximo encontro.

O formato e os temas das oficinas foram pensados para que as reflexões acerca das possibilidades do uso do Facebook como ambiente de mediação ocorressem a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, com foco na mediação e na aprendizagem.

As atividades foram planejadas de acordo com os objetivos dos momentos desenvolvidos, conforme descrito no item acima (Definição dos temas por Oficina de Aprendizagem). Visavam, em linhas gerais, colaborar com a problematização e a discussão dos temas.

As atividades de reflexão acerca do fazer docente tiveram a finalidade de trocar e provocar revisitações às situações experienciadas pelas professoras em seu dia a dia na escola.

Como o planejamento foi executado em situações reais, muitas foram as alterações, flexibilizações e ajustes ocorridos tanto no desenvolvimento dos temas quanto na estruturação inicialmente pensada (Apêndice P).

As oficinas de aprendizagem aconteceram nos sábados letivos, entre os meses de maio e novembro de 2015. Em decorrência da mudança de prédio escolar (Apêndice P), duas oficinas precisaram ser realizadas em uma sala com computadores e acesso à internet do curso

de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (07 e 14 de novembro). As demais oficinas aconteceram nas dependências da escola.

3.5.2.1 Planejamento das Oficinas de Aprendizagem

No contato possibilitado pelas oficinas de aprendizagem, as reflexões não se dirigiram apenas para o tema central da investigação. Também as considerações acerca de educação, aprendizagem, características singulares do fazer docente daquele grupo e uso da internet na educação escolar, entre outros, tiveram lugar nesses momentos, com a finalidade de provocar revisitações e trocas das situações experienciadas pelas professoras em seu dia a dia na escola.

Isso porque importava pensar a utilização do Facebook para o universo escolar como mais uma possibilidade para a produção do conhecimento neste âmbito.

Para cada uma das oficinas de aprendizagem foram planejadas algumas atividades que consideraram esses variados temas. Ao serem consideradas como instrumento de coleta de dados, as atividades constituíram um registro importante das impressões acerca dos temas trabalhados e, por sua dinâmica de realização, conseguiram fazer ouvir alguns silêncios (Apêndice P).

3.5.2.2 Atividades das Oficinas de Aprendizagem

A seguir serão apresentadas as atividades realizadas durante as oficinas de aprendizagem selecionadas para análise. Foram escolhidas as atividades que trouxeram um número expressivo de impressões acerca da utilização do Facebook em atividades docentes. As respostas dadas pelas professoras nessas atividades estão disponíveis nos apêndices (Apêndice S).

Roda de conversa

✍ **Atividade - 29 de agosto de 2015 - 5ª Oficina de Aprendizagem**

Orientação: Anote em uma folha de papel os pontos de maior destaque observados no vídeo que será exibido a seguir, As anotações embasarão sua participação na roda de conversa que acontecerá logo após a exibição.

Exibição do vídeo "Uma escola entre redes sociais"; Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=vP2o472pjNs>>

Essa atividade foi gravada e posteriormente transcrita (Apêndice T).

Atividade 14 - Reflexão - vídeo "As redes sociais potencializam o poder do 'eu' ?"

✎ **Atividade realizada em folha de papel - 19 de setembro de 2015 - 6ª Oficina de Aprendizagem**

Após a exibição do vídeo "As redes sociais potencializam o poder do 'eu' ?"²⁸, destaque, em uma folha de papel, o(s) ponto(s) com os quais você concorda.

No momento em destaque no vídeo, Leandro Karnal, dentro de sua palestra sobre Hamlet (Clássicos do Cotidiano), da CPFL cultura - Café Filosófico, responde a uma pergunta sobre as redes sociais e o poder do "eu". Karnal discorre sobre a solidão, as relações em rede, o mundo virtual e como podemos refletir sobre quem somos diante das tecnologias.

Atividade 15 - Fechamento Oficina 6
--

✎ **Atividade realizada em folha de papel - 19 de setembro de 2015 - 6ª Oficina de Aprendizagem**

Fechamento: Descreva o trabalho que pode ser realizado usando o recurso de grupos do Facebook.

Atividade 16

✎ **Atividade proposta em 14 de novembro de 2015 - 8ª Oficina de Aprendizagem**

- Criar um Projeto para utilização do Facebook como ambiente de mediação da aprendizagem.

-

Modelo:

1. Professora: *[seu nome]*
2. Nome do projeto: *[a partir do tema e do objetivo escolhidos, crie um nome para seu projeto]*
3. Objetivo: *[Defina o que você espera alcançar com seus alunos/participantes usando o Facebook como uma ferramenta a mais para seu fazer docente]*
4. Disciplina ou atividade: *[Informe em qual disciplina (professoras) ou atividade (coordenadoras) você pretende aplicar este projeto]*
5. Conteúdo ou direcionamento: *[Informe em qual conteúdo da disciplina escolhida (professoras) ou direcionamento dentro da atividade proposta (coordenadoras) você pretende contemplar com este projeto]*

²⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0zBGSik_XwA>

6. Ações no Facebook: *[Descreva quais ações e/ou recursos serão usados no ambiente que você criará dentro do Facebook - lembre-se das experiências na criação dos grupos durante a 7ª e 8ª oficinas]*
7. Resultados Esperados: *[Escreva suas expectativas quanto aos resultados na aplicação deste projeto]*
8. Por que usar o Facebook? *[justifique a utilização do Facebook para as ações propostas]*
9. Problemas percebidos no uso do Facebook: *[escreva suas impressões acerca dos problemas possíveis para e na aplicação deste projeto]*
10. Avaliação sobre as experiências das oficinas
[escreva sua avaliação sobre as oficinas, sobre o Facebook, das quais você participou]

3.5.2.3 Atividades nos Grupos do Facebook criados pelas professoras

As atividades programadas para o Facebook foram preparadas e postadas em Grupos específicos (Apêndice S), privados e secretos. Esse formato foi propositalmente usado, para que as professoras conhecessem uma forma de trabalhar com seus alunos.

Desde o início quando foi pensado o uso do Facebook, pensou-se nos Grupos, muito por sua característica de não permitir interferências de pessoas estranhas ao grupo e as atividades propostas.

Acreditou-se que essa proposta de utilização, deixaria as professoras mais a vontade e mais seguras de propor atividades com seus alunos futuramente. Outro entendimento que se teve foi da criação de um perfil no Facebook específico para esse fim. Essa ação não foi pensada desde o começo. Na verdade ela surgiu pelas colocações das professoras quanto misturar as postagens da vida social com as postagens direcionadas aos alunos.

Portanto antes de criar os Grupos (Figura 6), novos perfis foram criados para que as pessoas aceitas tivessem apenas acesso as postagens diretamente relacionadas com os estudos para utilização do Facebook como ambiente de mediação para a educação escolar.



Figura 6 - Tela do Grupo "Lingua Inglesa Teste" - Facebook - Professora Lygia
Acervo: Silva (2016).

Para as simulações propostas, solicitou-se que cada professora criasse um grupo, preferencialmente da disciplina que ensinava, e que postasse as discussões e materiais relacionados a tal. Abaixo, um exemplo das postagens do grupo de uma das professoras:

- **Atividades postadas no Grupo**

1. Vídeo "Como planejar uma viagem internacional parte 1 - Dicas". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RTW0s682Ca4>>;
2. Jogo "Aprendendo Inglês". Disponível em: <<http://www.escolagames.com.br/jogos/aprendendoIngles/>>;
3. Exemplo de discussão: comentar a frase "o essencial a vida é invisível aos olhos"

As demais postagens realizadas nos outros Grupos criados encontram-se descritas no item "Atividades nos Grupos do Facebook" (Apêndice S).

Os momentos vivenciados nas Oficinas de Aprendizagem, apresentados pelos planejamentos aqui descritos, estão relatados no Caderno de campo (Apêndice P) e analisados no item 3.8 que encontra-se a seguir nesse capítulo.

Uma vez conhecidos os itens que definiram e embasaram as ações realizadas em campo, identificadas suas características e discriminados os instrumentos utilizados na recolha de dados, apresenta-se a seguir as análises e discussões dos resultados obtidos, para que se consiga, mais uma vez aproximando do pensamento de Naveira (2015, p. 1), trazido na apresentação do capítulo, ouvir mais detidamente o mar que ficou gemendo dentro da concha, expresso nesses resultados.



"Rede de Indra"
Autor desconhecido

Luminescência

Mas às vezes por uma palavra tua ou por uma palavra lida, de repente tudo se esclarece. [...] Mas também sabia de uma coisa: quando estivesse mais pronta, passaria de si para os outros, o seu caminho era os outros. Quando pudesse sentir plenamente o outro estaria salvo e pensaria: eis o meu porto de chegada. Mas antes precisava tocar em si própria, antes precisava tocar no mundo. (LISPECTOR, 2001, p. 53-55).

4 "NO QUE VOCÊ ESTÁ PENSANDO?": ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

A imagem que abre o capítulo é um desenho fractal conhecido como a "Rede de Indra", que representa a interdependência de todas as coisas. Essa característica está presente na disposição deste capítulo e dos anteriores, uma vez considerado que através das etapas antecedentes, expressas nos capítulos 1 e 2, as definições referentes as ações em campo, que aqui serão apresentadas, puderam ser propostas, repensadas e reavaliadas.

Um outro motivo para a escolha se deu pelo desenho ser composto por vários rostos repetidos e ligados, remetendo a um dos aspectos das redes sociais, em geral, e do Facebook destacadamente, que é a interconexão entre as pessoas. Relaciona-se este simbolismo a interação entre as pessoas, em sentido amplo, e especialmente a interação que se pretende com as ações que ocorrerão durante a pesquisa.

A terceira justificativa para a definição da imagem de abertura se deu ao ser considerada sua característica fractal, pela qual obrigatoriamente o todo está expresso em qualquer uma das partes consideradas ao mesmo tempo que é por elas composto.

Aproxima-se a essa característica o entendimento acerca da investigação realizada em um pequeno e particular espaço, que portanto não poderá pretender apresentar generalizações de qualquer nível, porém entende-se que essa parte expressa o todo, e por esse motivo constrói conhecimentos, no sentido trazido pelo pensamento de Clarice Lispector, quando escreve "Mas às vezes por uma palavra tua ou por uma palavra lida, de repente tudo se esclarece" (LISPECTOR, 2001, p. 53).

Nesse capítulo serão apresentadas as análises e discussões dos dados obtidos na pesquisa apresentada anteriormente, desenvolvidas a partir de dois itens: "Concepções reveladas nas entrevistas: educação, aprendizagem e internet na escola" e "O Facebook como ambiente de mediação para a educação escolar: análises e discussões"

4.1 EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM E INTERNET NA ESCOLA: ANÁLISES E DISCUSSÕES DAS ENTREVISTAS

As informações que se seguem foram acedidas nas entrevistas com o grupo de professoras participantes, e começaram a ser realizadas no dia 05 de maio de 2015. Inicialmente 17 professoras se propuseram a participar das atividades de investigação mas durante o percurso das entrevistas, uma das professoras informou que por problemas pessoais não poderia participar. Com isso o número final de participantes foi de 16 professoras. O quadro completo com as informações das professoras, que serão analisadas a seguir, estão disponíveis em "Perfil completo das professoras participantes" (Apêndice G).

Após a transcrição foram realizadas leituras sucessivas para a organização dos dados. Em seguida foi usada a técnica Análise de Conteúdo para as análises, momento onde buscou-se conhecer a essência das respostas dadas, e assim emanaram as categorias, definidas portanto a *posteriori* (BARDIN, 1977, p. 44). A seguir terão lugar as análises dos dados obtidas nas entrevistas:

4.1.1 Dados de identificação

Apresentar-se-ão a seguir as análises advindas dos dados de identificação extraídos das entrevistas.

A média das idades das professoras é 36,38 anos (Tabela 5) , com idades entre vinte e cinco e quarenta e seis anos. Observa-se que 56,25% do grupo está na faixa etária entre 36 e 46 anos e destas sete contavam com mais de 40 anos quando a pesquisa foi realizada (Tabela 6), sinalizando que a maioria do grupo não se encontravam no início de suas carreiras.

Tabela 5: Dados gerais de identificação

	N	Mínimo	Máximo	Média
Idade	16	25	46	36,38
Anos de docência	16	0,8	21	9,49
Anos que trabalha nessa escola	16	0,1	5	2,10
Anos de graduada	16	1	25	10,06

Organizado por: Silva, 2017.

O grupo foi formado voluntariamente e teve adesão exclusiva de mulheres. Na reunião de apresentação estavam presentes os 21 professores que compunham o quadro docente, destes apenas 3 eram do sexo masculino. A situação observada na escola pesquisada remete ao que escreveu Vianna (2002) acerca de sexo e gênero na docência, quando aponta que é resultado de um processo histórico que teve seu início no século XIX, e que se reflete até os

dias atuais, fazendo com o exercício do magistério se tornasse uma profissão majoritariamente feminina.

Tabela 6: Faixa etária

	Frequência	Percentual
Entre 25 e 35	7	43,75
Entre 36 e 46	9	56,25
TOTAL	16	100,00

Organizado por: Silva, 2017.

Quanto experiência docente, observou-se que a média do grupo é 9,49 anos, sendo declaradas experiências entre oito meses até e 21 anos de magistério (Tabela 7), o que revela a heterogeneidade do grupo em relação a essa característica. Porém é de se destacar que 62,50% das professoras possuíam mais de seis anos de experiência. Acredita-se que a formação de um grupo com esse perfil, ao participar dos momentos de uma pesquisa colaborativa pode trazer resultados positivos, no mesmo sentido que explicou Bonafé (2015, p. 22) em sua dissertação sobre a formação com grupos heterogêneos de professores "Isso pode significar que, quando bem direcionados os encontros formativos, um grupo heterogêneo de professores tende a se beneficiar das trocas de conhecimentos e experiências."

Tabela 7: Experiência docente

	Frequência	Percentual
Até 1 ano	1	6,25
1 a 5 anos	5	31,25
6 a 10 anos	5	31,25
11 a 21 anos	5	31,25
TOTAL	16	100,00

Organizado por: Silva, 2017.

Em relação ao tempo de atuação na escola onde ocorreu a pesquisa, pode-se observar que seis professoras estavam em seu primeiro ano de atuação e que 68,75% do grupo não tinham três anos trabalhando ali (Tabela 8). Esses números indicam um grau significativo de rotatividade. O fator que possivelmente incentiva tal situação é o fato de no grupo não haver nenhuma professora concursada, todas trabalhavam sob contrato de trabalho temporário. prática bastante comum nos quadro docente da Prefeitura Municipal de Campo Grande, na altura da realização da pesquisa.

Entende-se que a contratação temporária, apesar de ser legal, ganha matizes preocupantes ao passar de remédio eventual para prática constante, massiva e repetitiva, concordando com Novais (2010, p. 263) "Uma lição amarga de desvalorização profissional, de fragilidade do trabalho coletivo, de ausência de uma gestão verdadeiramente democrática,

de um descaso da política educacional, mas, sobretudo, da importância da instituição escolar e do trabalho que nela se desenvolve."

Tabela 8: Tempo de atuação na escola onde ocorreu a investigação

	Frequência	Percentual
Até 1 ano	6	37,50
1 a 3 anos	5	31,25
4 a 5 anos	5	31,25
TOTAL	16	100,00

Organizado por: Silva, 2017.

Quanto a formação inicial, verificou-se que cinco professoras fizeram Pedagogia, cinco cursaram Letras, duas concluíram o curso de Licenciatura em Matemática, duas cursaram Ciências Biológicas, uma cursou Educação Física e uma fez Ciências Biológicas e Matemática.

A maior parte do grupo concluiu sua formação na graduação a cinco anos ou menos (Tabela 9), representando 43,45%. Desse universo destaca-se que três professoras concluíram a cinco anos e quatro delas tinham mais de quinze anos de formadas. A média do tempo de formação foi de 10,06 anos.

Tabela 9: Tempo de conclusão da graduação

	Frequência	Percentual
1 a 5 anos	7	43,75
6 a 10 anos	2	12,50
11 a 15 anos	4	25
16 a 20 anos	3	18,75
21 a 25 anos	1	6,25
TOTAL	16	100,00

Organizado por: Silva, 2017.

Em relação as Instituições de Ensino Superior, observou-se que quinze professoras realizaram sua formação inicial no estado de Mato Grosso do Sul e uma no estado de Santa Catarina, sendo que 62,25% estudaram em instituições particulares (Tabela 10) a saber: Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal - UNIDERP com 5 respostas; Universidade Católica Dom Bosco (antiga FUCMT) - UCDB com 3 respostas; Centro Universitário da Grande Dourados - UNIGRAN com 1 resposta. Faculdades Integradas de Fátima do Sul - FIFASUL com 1 resposta; Universidade da Associação Educacional Leonardo da Vinci - UNIASSELVI com 1 resposta.

Constatou-se que 37,50% concluíram seus estudos em Instituições de Ensino Superior públicas. Destas, cinco estudaram na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e uma na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS.

Tabela 10: Instituição de Formação Inicial

	Frequência	Percentual
Federal	5	31,25
Estadual	1	6,25
Particular	10	62,25
TOTAL	16	100,00

Organizado por: Silva, 2017.

Quanto aos estudos de pós-graduação, observou-se que 50% do grupo já concluiu sua formação, sendo 31,25% em cursos *lato sensu* e 18,75% *stricto sensu* (Tabela 11). Também destaca-se o fato de que quatro professoras realizavam seus estudos de pós-graduação na ocasião da pesquisa.

Os estados das instituições citados foram Mato Grosso do Sul com 7 respostas, São Paulo com 2 respostas e Paraná com 1 resposta.

Tabela 11: Cursos de pós-graduação

	Frequência	Percentual
Especialização concluída	5	31,25
Especialização cursando	4	25,00
Mestrado concluído	3	18,75
Não possuem	4	25,00
TOTAL	16	100,00

Organizado por: Silva, 2017.

No tocante as instituições de pós-graduação, constatou-se que a maioria era particular, perfazendo 66,67% das respostas (Tabela 12). São elas: Instituto de Ensino Superior da FUNLEC - IESF, com 2 respostas; Libera Limes MS com 2 respostas, Instituto de Educação e Pesquisa Alfredo Torres - IEFAT MS com 1 resposta; Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER PR com 1 resposta e Universidade Cidade de São Paulo - UNICID SP com uma resposta.

Quatro professoras informaram a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como instituição de sua pós-graduação e uma Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP.

Tabela 12: Instituição de Pós-graduação

	Frequência	Percentual
Federal	4	33,33
Estadual	1	8,33
Particular	7	58,33
TOTAL	12	100,00

Organizado por: Silva, 2017.

4.1.2 Concepções sobre educação

A partir das respostas obtidas para a questão 2 da entrevista "Fale sobre Educação" (Apêndice H), serão realizadas as análises acerca das concepções das professoras sobre Educação.

As respostas foram agrupadas nas categorias "Função formadora e transformadora", "Educação caminha com aprendizagem", "Dada pela família", "Saber se comportar" e "Realizada em vários espaços" (Tabela 13).

Tabela 13 - Concepções sobre educação

Concepções explicitadas	Nº	%
Função formadora e transformadora	6	37,5
Educação caminha com aprendizagem	5	31,25
Dada pela família	2	12,5
Saber se comportar	2	12,5
Realizada em vários espaços	1	6,25
TOTAIS	16	100

Organizado por: SILVA, 2017.

A categoria com maior ocorrência foi "Função formadora e transformadora", representando 37,5% das respostas, que indicaram a prevalência da visão de que por meio da educação é possível alterar tanto os aspectos pessoais quanto os aspectos relacionados ao trabalho e às condições socioeconômicas.

Compuseram essa categoria as respostas que consideraram a educação capaz de formar em sentido amplo, extrapolando o ensino das disciplinas, e transformar a pessoa e sua vida.

O pensamento de que as funções da Educação extrapolam os saberes das disciplinas, fica evidenciado nas falas das professoras: "E a formação do caráter, da identidade ela faz parte disso. Então, ela é imprescindível na formação do ser humano." (PROFA. CLARICE); "Eu penso a educação como a formação não só da matemática, mas a formação como um todo." (PROFA. HILDA).

Destaca-se o olhar das professoras, que apontam como objetivos da Educação horizontes muito mais ampliados do que os que são perceptíveis ao se considerar apenas como função da escola a preparação para competências e restritivas aos saberes de um disciplina específica, em que pese a importância de tais saberes para o desenvolvimento dos alunos.

Por essas concepções percebe-se a importância atribuída à Educação realizada na escola, indo de encontro com o pensamento de Libâneo:

Com efeito, as crianças e jovens vão à escola para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo. Para isso, é necessário pensar – estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva e desenvolver as competências do pensar. (LIBÂNEO, 2004b, p. 5).

A formação da identidade do aluno está diretamente relacionada à sua capacidade de raciocínio crítico, ao seu potencial de realizar escolhas embasadas em seu pensamento. Por esse entendimento, o papel da Educação escolar extrapola a aprendizagem exclusiva de suas disciplinas.

As respostas que consideraram a aprendizagem e educação como interdependentes, entendendo a aprendizagem como parte essencial da educação, formaram a categoria "Educação caminha com aprendizagem", e representaram 31,25% das respostas obtidas.

Em relação à diferença entre Educação e aprendizagem, percebe-se na fala das professoras, que apesar de clara a diferença, a relação de dependência entre as duas é notada: "Apesar, na minha opinião, aprendizagem e educação serem duas coisas diferentes, elas caminham juntas." (PROFA. FLORA); "Educação ela mistura um pouquinho do ensino da aprendizagem." (PROFA. MARINA).

Ao admitir que caminham juntas, Educação e aprendizagem, e retomando o raciocínio da função formadora do pensamento abordada acima, entende-se que ambas, para colaborar com o desenvolvimento psicológico, necessitam ultrapassar os sistemas baseados na passividade dos alunos.

Em relação a isso, Vygotsky (2003) ao tratar da importância da atividade para a aprendizagem e para a Educação, critica severamente qualquer ação educativa que não considere suas atividades como estímulo:

Por esse motivo, o tradicional sistema escolar europeu, que sempre reduziu o processo de educação e aprendizagem à percepção passiva pelo aluno de lições e prescrições do professor, é o cúmulo da torpeza psicológica. [...] Na base da ação educativa dos próprios alunos deve estar o processo integral de reação com seus três componentes: a percepção da excitação [estímulo], elaboração [processamento] da mesma e a ação de resposta. (VIGOTSKI, 2003, p. 75).

Assim, a aprendizagem colabora com o desenvolvimento dos alunos e é partícipe ativa e indispensável da Educação que almeja a formação de pessoas críticas que possam se posicionar diante das escolhas requeridas no decorrer da vida.

Para outra direção apontam as assertivas das professoras que consideraram Educação como polimento social que deve ser dada pela família e se concretiza no comportamento do aluno em seu convívio com outras pessoas.

Nessa direção seguiram as respostas que compuseram as categorias "Dada pela família" e "Saber se comportar" cada uma representando 12,5% das respostas. Em linhas gerais tais impressões consideraram que a educação vem do convívio familiar, associando-a com comportamento socialmente aceitável.

Assim se expressaram: "[...] eles já trazem o conceito deles de casa." (PROFA. CORA); "A educação pra mim é a base familiar que vem de berço e a escola ela é uma ferramenta de apoio." (PROFA. CECÍLIA.); "[...] uma pessoa bem educada, é aquela que sabe se comportar em qualquer lugar." (PROFA. LYGIA); "É válido o aprendizado dele, o conhecimento. A maneira de se portar." (PROFA. PATRÍCIA).

Entende-se que a Educação modifica o comportamento do indivíduo e não deve ser pensada como responsabilidade de nenhuma instituição ou pessoa exclusivamente. Uma vez que ela será fruto de todas as interações realizadas por uma pessoa. Leontiev (2004) explica a importância das interações para a formação do pensamento:

Chamamos pensamento, em sentido próprio, o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo mesmo os objetos inacessíveis à percepção sensível imediata. [...] É esta via que é a via do pensamento. O seu princípio geral é que submetemos as coisas à prova de outras coisas e, tomando consciência das relações e interações que se estabelecem entre elas, julgamos a partir das modificações que aí percebemos, as propriedades que nos não são diretamente acessíveis. (LEONTIEV, 2004, p. 90).

Depreende-se portanto que a Educação pode ser realizada a qualquer tempo e em qualquer lugar, corroborando com o pensamento de que "E a educação ela não acontece apenas na escola. Educação de um modo geral a educação da família, educação da igreja [...]." (PROFA. ADÉLIA).

4.1.3 Concepções sobre aprendizagem

Compuseram essa análise repostas dadas a questão 1 da entrevista "Como o(a) senhor(a) define aprendizagem"(Apêndice I).

Das respostas foram formadas quatro categorias "Baseada na interação" "Da vida, para vida" "Processo para o conhecimento" e "Construção diária" (Tabela 14):

Tabela 14 - Concepções sobre aprendizagem

Concepções explicitadas	Nº	%
Da vida, para vida	7	43,75
Processo para o conhecimento	4	25
Construção diária	3	18,75
Baseada na interação	2	12,5
TOTAIS	16	100

Organizado por: SILVA, 2017.

"Da vida, para vida" foi uma categoria depreendida das respostas que consideraram que a aprendizagem deve acontecer a partir das características trazidas pelos alunos, diretamente relacionada às suas condições de vida, ao mesmo tempo que os prepara para melhorá-la.

A maior representatividade das respostas observou-se nessa categoria com 43,75% de incidência, indicando que o fator central no processo de aprender está mais ligado ao sentido que as experiências e necessidades práticas atribuem à aprendizagem do que em outros fatores quaisquer, tais como a quantidade de conteúdo ou do tipo de material didático usado.

Destaca-se as falas das professoras "Então, esse aprendizado é você valorizar a habilidade dele também." (PROFA. PATRÍCIA); "Aprendizagem é a gente conseguir o que ta sendo passado e levar isso para nossa vida." (PROFA. MARTHA).

Tais impressões ratificam à importância da aprendizagem acontecer por um motivo específico, vindo da vida material concreta do aluno e tendo essa materialidade como fim último (LEONTIEV, 2004).

Vygotsky ensina que "Na base do processo educativo deve estar a atividade pessoal do aluno [...]." (VIGOTSKI, 2003, p. 75). Nesse sentido, quando a aprendizagem baseia-se nas atividades do aluno, assume papel central para o desenvolvimento de sua consciência, aludindo sentido ao que é apreendido. (LEONTIEV, 2004, p. 103).

Do entendimento de que a aprendizagem é um processo e que deve ser colocado a serviço da apreensão do conhecimento, perfizeram-se as respostas da categoria "Processo para o conhecimento", sendo observado na essência de quatro das dezesseis respostas obtidas.

Destacam-se as falas das professoras Adélia e Marina: "O professor não deve passar informações, ele deve estimular o seu aluno a pensar." (PROFA. ADÉLIA); "Entendo que é na verdade um processo contínuo e sistemático. [...] É o conhecimento, ele vai além do científico." (PROFA. MARINA).

Em acordo com o pensamento das professoras, entende-se que o ensino não consiga resultados significativos quando está calcado em um modelo de recepção passiva de informações. Nesse sentido, também em consonância com Vygotsky, ao criticar o sistema

escolar europeu de sua época, classifica como "cúmulo da torpeza psicológica" (2003, p. 75), a redução dos processos de educação e aprendizagem à percepção passiva do aluno dos ensinamentos. É necessário que haja estímulo, advindo das atividades dos alunos.

Corroboram com esse olhar as concepções que compuseram a categoria "Construção diária". Com incidência de 18,75% das respostas, essa categoria formou-se a partir dos pensamentos expressos que consideraram que a aprendizagem deve ser realizada diariamente e deve estar relacionado com algo que tenha significativo para quem está aprendendo.

Por exemplo, evidenciam-se os excertos: "[...] aprendizagem não é algo que você é forçado a fazer ou tem que decorar pra poder entender. Eu acho que é algo que você pode incluir no seu dia a dia." (PROFA. GLÓRIA); "[...] aprendizagem é quando nós conseguimos desenvolver determinadas habilidades em diversas áreas no nosso dia a dia." (PROFA. CONCEIÇÃO)

As respostas que consideraram a aprendizagem como estritamente relacionada a interação, realizada tanto entre alunos quanto professor e alunos compuseram a categoria "Baseada na interação": "Quando a gente propõe situações na qual os alunos podem interagir entre eles." (PROFA. HILDA); "[...] a gente fazer uma troca aí. De ideias" (PROFA. CORA).

A interação social é a base do conceito de desenvolvimento, e é especialmente destacado nas formulações acerca da zona de desenvolvimento potencial (VIGOTSKII, 1988). São as interações ocorridas no meio social onde o aluno está inserido que possibilitam o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

As interações ocorridas entre professores e alunos conduzem a aprendizagem. Esta conduz o processo de desenvolvimento ao criar a zona de desenvolvimento potencial (VIGOTSKII, 1988, p. 16).

4.1.4 Concepções sobre internet na escola

As respostas analisadas a seguir procedem das seguintes questões constantes na entrevista: 3 - "Comente a utilização escolar da internet. Qual sua opinião acerca desta possibilidade?", 5 - "O(a) senhor(a) já utilizou recursos da internet na escola? Se sim, conte suas experiências.", 6 - "Em sua opinião qual deve ser o uso escolar da internet?" e 7 - "Comente sobre problemas e vantagens que percebeu na utilização da internet como ferramenta de apoio para educação escolar" (Apêndice J).

Utilização escolar da internet

Serão analisadas a seguir as respostas obtidas à 3 - "Comente a utilização escolar da internet. Qual sua opinião acerca desta possibilidade?"

Após analisar as respostas acerca da utilização da internet na educação escolar, evidenciaram-se quatro categorias: "Preparação necessária", "Ferramenta para docência", "Aprendizagem diversificada e interessante" e "Problemas de estrutura" (Tabela 15):

Tabela 15- Concepções acerca da utilização da internet na Educação escolar

Concepções explicitadas	Nº	%
Ferramenta para docência	6	37,50
Aprendizagem diversificada e interessante	5	31,25
Preparação necessária	3	18,75
Problemas de estrutura	2	12,50
TOTAIS	16	100

Organizado por: SILVA, 2017.

A categoria "Ferramenta para docência" foi composta por impressões que consideraram a internet como uma ferramenta útil para as atividades docentes e teve a maior incidência nas respostas, representando 37,50%.

Os excertos, destacados a seguir, exemplificam a visão das professoras "[...] uma ferramenta muito útil na questão da aprendizagem com o professor, aluno, hoje nas escolas." (PROFA. MARINA); "[...] é uma ferramenta muito, muito boa, e é uma ferramenta que os alunos gostam também." (PROFA. MARTHA).

São inúmeras as possibilidades de utilização da internet pelos professores em suas atividades. Os recursos disponíveis na rede possibilitam várias abordagens e direcionamentos para estimular a aprendizagem. Dessa forma, concorda-se que:

Os docentes podem utilizar os recursos digitais na educação, principalmente a Internet, como apoio para a pesquisa, para a realização de atividades discentes, para a comunicação com os alunos e dos alunos entre si, para a integração entre grupos dentro e fora da turma, para publicação de páginas web, blogs, vídeos, para a participação em redes sociais, entre muitas outras possibilidades. (MORAN, 2013, p. 36).

Tais possibilidades não são viáveis apenas por meio da internet, mas entende-se que, ao lançar mão desses recursos o professor diversifica os métodos de ensino. Complementam esse entendimento as respostas que formaram a categoria "Aprendizagem diversificada e interessante", que destacaram a necessidade de diversificação na forma de ensinar, investindo em outros recursos, lançando mão de algo mais que a lousa e a exposição verbal.

Observa-se tal concepção nos excertos em destaque: "[...] não se ensina somente com lápis, borracha. Existem outras formas de aprendizagens, existe uma diversidade muito grande." (PROFA. CLARICE); "Então, só o giz, a fala, eu acho assim, que não tem mais tanto interesse pra eles." (PROFA. CONCEIÇÃO)

Os entraves à inserção da internet nas atividades docentes, perfizeram a categoria "Problemas de estrutura". O maior problema relatado diz respeito a velocidade excessivamente lenta do acesso e a intermitência da disponibilidade de conexão, como observa-se nos destaques a seguir:

"[...] aqui na escola nós temos... A barreira... Às vezes, tem internet, às vezes, não tem." (PROFA. PATRÍCIA); "[...] problema maior que nós temos, é com relação a internet ser lenta né? Então isso impossibilita certos trabalhos." (PROFA. HILDA).

Importa esclarecer que ao mencionar problemas de estrutura, a análise está sendo feita especialmente na infraestrutura básica de acesso à internet, que compreende os computadores disponíveis aos alunos nas salas de tecnologia, e a qualidade de conexão com os servidores do serviço.

As respostas que apontaram que é necessário preparo tanto dos alunos quanto dos professores para que os trabalhos na internet sejam profícuos e contribuam com a aprendizagem compuseram a categoria "Preparação necessária".

Destacam-se as respostas que apontaram para a questão da preparação discente e docente para o uso da internet. Apontam dessa forma para uma reflexão que há muito ocupa a pauta das questões da tecnologia educativa. Por mais que muito já se tenha avançado nesse sentido, ainda é necessária especial atenção para a questão da formação docente, inicial e continuada, para a utilização da tecnologia. Em relação a preparação dos alunos, os relatos contam que por mais que a maioria conheça as aplicações disponíveis na internet, ainda é necessário um direcionamento específico para seu uso com fins educativos.

Essas impressões são percebidas nas falas ressaltadas: "[...] os nossos alunos não tem ideia do que é o Google." (PROFA. FLORA); "Eu já levei o computador pra sala e eles buscam coisas assim, altamente banais." (PROFA. LYGIA).

Existem dois fatores de relevada importância ao se considerar o preparo dos alunos para trabalhar com internet com fins educacionais. O primeiro diz respeito a ter um conhecimento mínimo básico de programas e serviços da internet.

Toma-se como absolutamente verdadeira a premissa de que todos os alunos conhecem tais aplicações, e pelo destaque da Profa. Flora reproduzido acima, esse entendimento não reproduz a situação de todos os alunos.

Outro ponto importante, percebido na fala da Profa. Lygia, é a necessidade de direcionamento para que os alunos utilizem de forma proveitosa a internet. Os acessos que os alunos estão habituados a fazer corriqueiramente, não possuem nenhum compromisso com a aprendizagem ou conhecimento.

Assim concorda-se com Kenski, quando ressalta a importância da ação do professor, ao escrever sobre Educação e as tecnologias:

Por sua vez, na ação do professor na sala de aula e no uso que ele faz dos suportes tecnológicos que se encontram à sua disposição, são novamente definidas as relações entre conhecimento a ser ensinado, o poder do professor e a forma de exploração das tecnologias disponíveis para garantir melhor aprendizagem pelos alunos. (KENSKI, 2012, p. 19).

A ideia contida no excerto revela a importância da preparação docente para trabalhar o possível despreparo dos alunos para a utilização educacional dos recursos da internet. Sem um direcionamento, realizado a partir de um motivo e com uma finalidade muito bem definida, ter ou não acesso à internet redundará em um mesmo resultado.

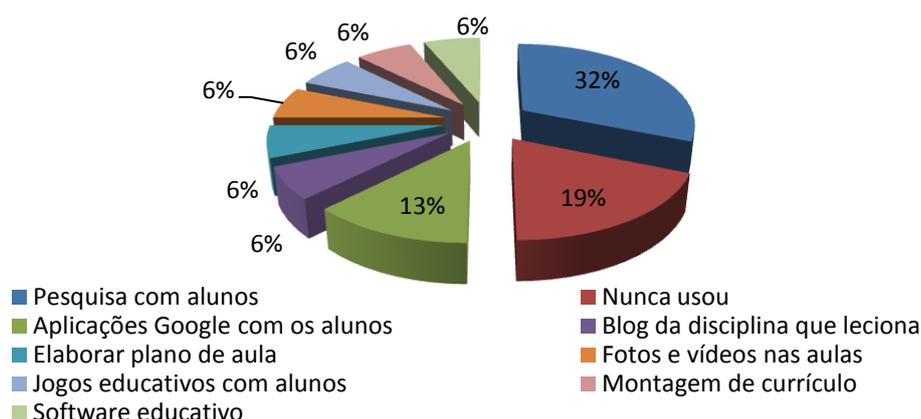
Recursos da internet

As respostas dadas a questão 5 - "O(a) senhor(a) já utilizou recursos da internet na escola? Se sim, conte suas experiências." compuseram as análises a seguir.

Quanto aos recursos da internet usados pelas professoras (Gráfico 12), o que mais se destacou foi a pesquisa de temas diversos com seus alunos (32%), relacionadas aos temas e conteúdos específicos de cada disciplina.

Também deve-se destacar que três professoras nunca usaram a internet em suas atividades.

Gráfico 12 - Como as professoras usam aplicações e serviços da internet



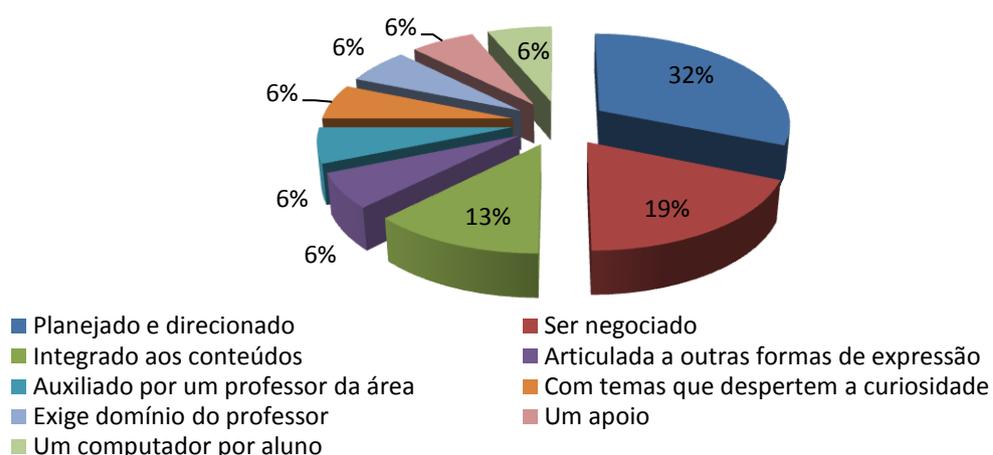
Como usar a Internet na escola

A seguir as análises das respostas obtidas ao se indagar "Em sua opinião qual deve ser o uso escolar da internet?", questão 6 da entrevista.

Ao serem questionadas sobre a forma que deveria acontecer o uso escolar da internet (Gráfico 13), a maioria das respostas apontaram para a necessidade de um planejamento

adequado e direcionado aos objetivos das disciplinas trabalhadas (32%). Cabe destacar a segunda maior incidência (19%), referente à negociação necessária para atividades desenvolvidas na internet. As respostas apontaram que, por despertar a curiosidade e proporcionar uma certa liberdade para o aluno acessar as mais variadas páginas, é necessário negociar o tempo dedicado aos acessos pessoais e os direcionados à aula.

Gráfico 13 - Como deve ser o uso escolar da internet

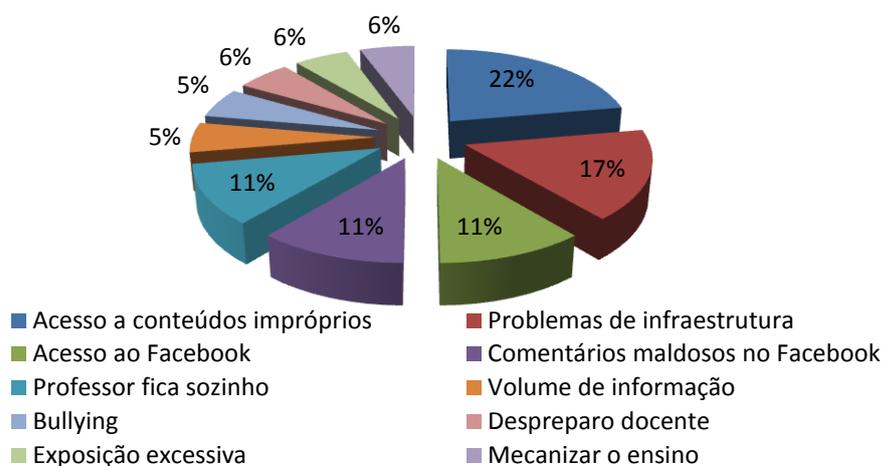


Problemas e vantagens da internet na escola

As apresentadas a seguir são das respostas a questão 7 - "Comente sobre problemas e vantagens que percebeu na utilização da internet como ferramenta de apoio para educação escolar", constante na entrevista.

Os problemas identificados pelas professoras, em relação ao uso escolar da internet foram sintetizados no gráfico 14. O maior problema apontado foi o acesso dos alunos a sites impróprios (22%), sendo destacado o quanto esses acessos atrapalham o andamento das atividades previstas.

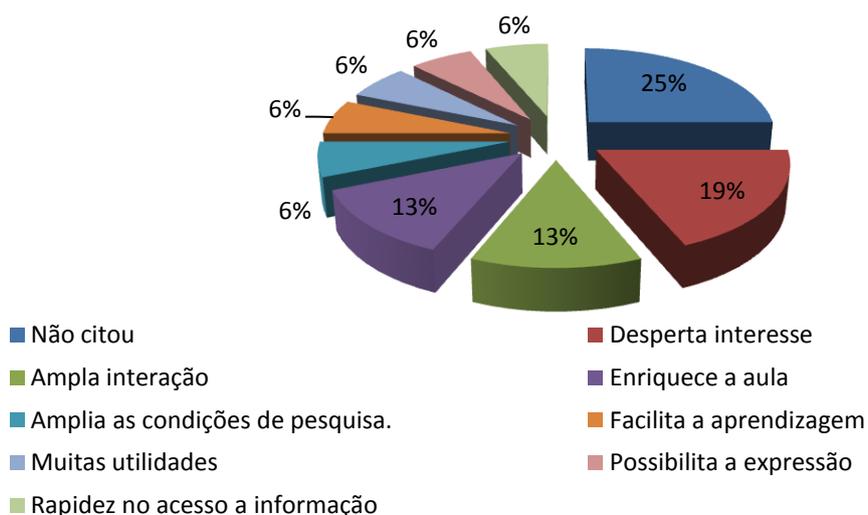
Gráfico 14 -Problemas apontados para o uso escolar da internet



A terceira maior reclamação inclui o uso da Facebook (11%). Esse dado remete a uma reflexão importante em relação ao direcionamento e a condução das atividades docentes que se pretendem no Facebook, para que ao invés de colaborar ele passe a representar mais um problema. Essa e outras questões específicas serão aprofundadas no subitem específico que versa exclusivamente sobre essa rede social (3.8.3.1), na sequência desse capítulo.

Quanto às vantagens observadas no uso escolar da internet (Gráfico 15), o item despertar interesse foi o que se destacou (19%). As respostas apontaram a internet como um recurso que chama a atenção dos alunos e provoca o interesse para a participação das aulas.

Gráfico 15 -Vantagens apontadas para o uso escolar da internet



Porém, a maior incidência se deu no silêncio. Vinte e cinco por cento das professoras participantes não identificaram nenhuma vantagem na utilização da internet. Isso demonstra

que a efetiva inserção da internet não está nem de longe consolidada, e demandaria uma investigação específica acerca dos motivos desses posicionamentos.

4.2 FACEBOOK E MEDIAÇÃO NAS ATIVIDADES DOCENTES

Para chegar a esse ponto, passou-se pelas bases teóricas, considerando suas articulações com os principais aspectos da pesquisa e pelo estudo das produções científicas investigadas, para que ao conhecer os trabalhos científicos que privilegiaram a interlocução entre redes sociais *online* e a educação escolar, fosse possível refletir sobre os caminhos escolhidos para as investigações, especialmente para pesquisa realizada em campo.

Após serem escolhidos métodos e instrumentos, conforme apresentados nos momentos anteriores, passa-se agora a descrição de como se deu as análises, possíveis até o momento, dos dados obtidos na investigação empírica realizada.

4.2.1 A indagação central, suas categorias e subcategorias

Esse subitem traz a análise da indagação central da investigação realizada. Advieram da análise dos dados obtidos a partir das respostas dadas a seis questões constantes na entrevista e de quatro atividades realizadas nas Oficinas de Aprendizagem.

As questões da entrevista consideradas para as análises que se seguirão foram: Questão 4 - "Quais são suas impressões acerca do Facebook"; Questão 8 - "O(a) senhor(a) utiliza o Facebook? De que maneira? Há quanto tempo?"; Questão 9 - "O(a) senhor(a) usa ou usou o Facebook em interação com os alunos? De que maneira?"; Questão 10 - "Existe alguma causa ou circunstância que o(a) senhor(a) considere impeditiva para o uso escolar do Facebook?"; Questão 11 - "Existe algum causa ou circunstância que o(a) senhor(a) considere incentivadora para o uso escolar do Facebook?" e Questão 12 - "Considerações diversas (Qualquer comentário que o(a) professor(a) julgue pertinente, críticas, observações, resultados, impressões e sugestões." (Apêndice K)

As atividades realizadas nas Oficinas de Aprendizagem foram: Atividade "Roda de conversa" (Apêndice U); Atividade 14 (Apêndice M); Atividade 15 (Apêndice N) e Atividade 16 (Apêndice O).

A partir desses dados, buscou-se responder a questão central investigada: "O que se depreende das interações experienciadas com as professoras, acerca da inserção do Facebook nas atividades docentes, como ambiente para a mediação, no processo ensino aprendizagem?"

Aplicou-se a técnica Análise de Conteúdo, por meio da realização de leituras sucessivas das respostas dos professores, a partir das quais começaram a se desenhar as categorias.

Ao realizar essa tarefa, é necessário dedicar a atenção a dois critérios que determinarão o surgimento das categorias: a frequência de determinado assunto nas respostas e a relevância da resposta para o contexto do trabalho. Provieram portanto desse estudo as categorias (Diagrama 4) e subcategorias (Diagramas 5, 6 e 7) de análises explicitadas nos diagramas apresentados a seguir:

Diagrama 4 - A questão central da pesquisa e sua categorias

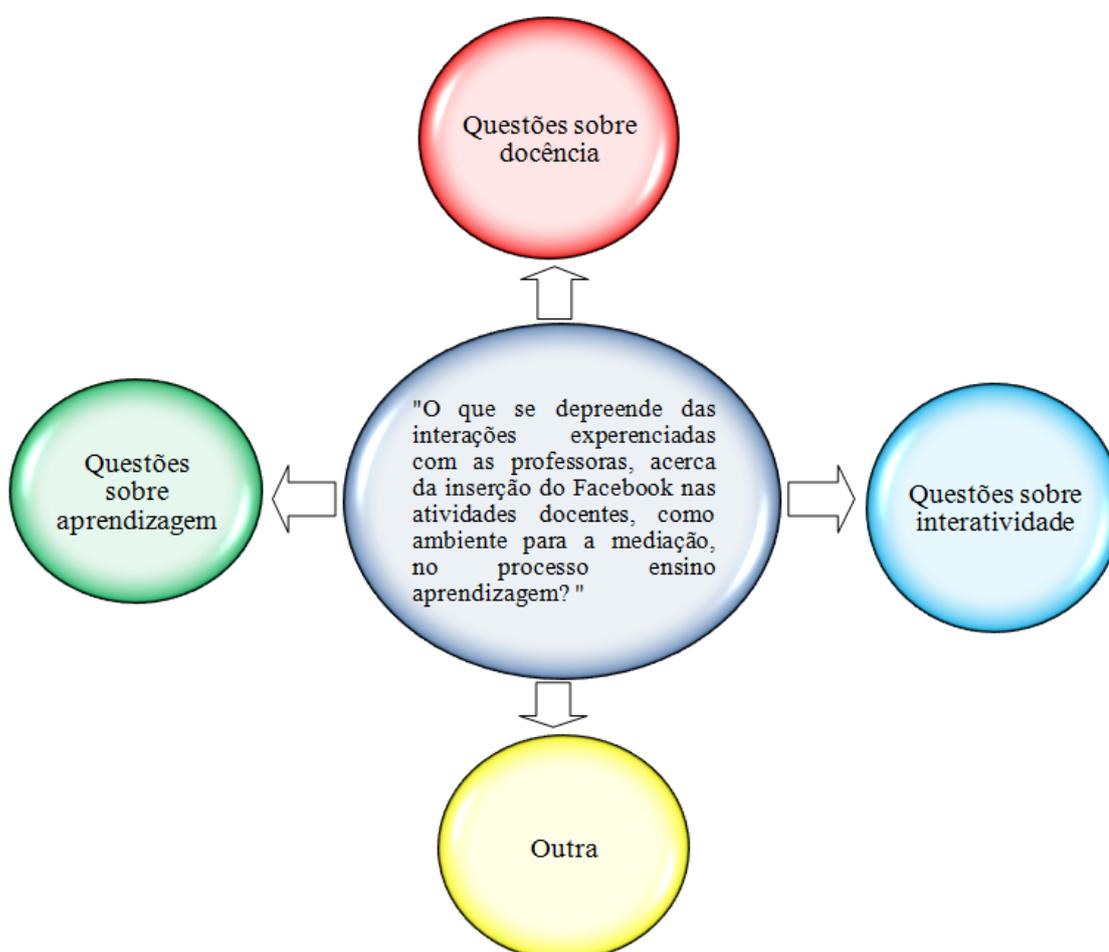


Diagrama 5 - Categoria "Questões sobre docência" e suas subcategorias

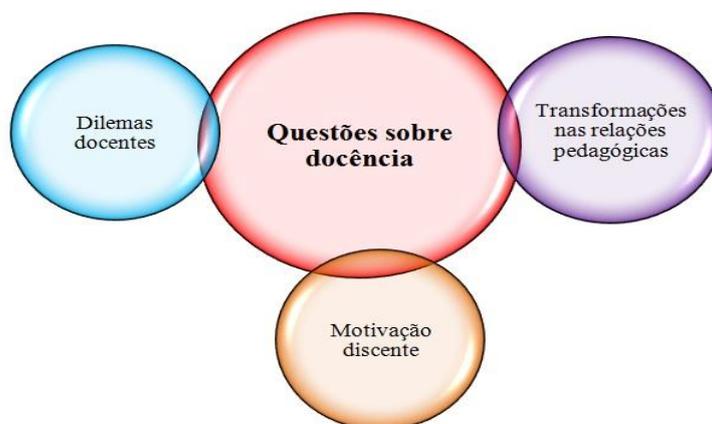


Diagrama 6 - Categoria "Questões sobre aprendizagem" e suas subcategorias



Diagrama 7 - Categoria "Questões sobre interatividade" e suas subcategorias



Com o objetivo de proporcionar um panorama geral das concepções que se sobressaíram nas análises, será apresentada a tabela 16, que informa os percentuais da incidência das respostas separados por categoria e subcategorias. Tais informações não pretendem sinalizar o grau de importância dos temas, uma vez entendida a grande relevância de cada um deles para a compreensão pretendida, mas podem ser entendidos como diretrizes para as análises que serão realizadas.

Tabela 16 - Incidência geral das categorias temáticas e das subcategorias nas análises

Categoria	Subcategorias	Nº Respostas	% Subcategorias	% Categorias
Questões sobre docência	Transformações nas relações pedagógicas	38	25,68	44,59
	Motivação discente	15	10,14	
	Dilemas docentes	13	8,78	
Questões sobre interatividade	Espaço de interação digital	33	22,30	28,38
	Problemas de infraestrutura	9	6,08	
Questões sobre aprendizagem	Excessos Virtuais	18	12,16	18,92
	Dificuldade dos alunos	10	6,76	
Outra	Outra	12	8,11	8,11

Organizado por: SILVA, 2017.

4.2.2 Composição das categorias e subcategorias

Terá lugar a seguir a explicação das constituições das categorias e das subcategorias de análise. O objetivo desta descrição é possibilitar o entendimento acerca do teor das respostas, que foi considerado para a composição categorial.

Questões sobre docência

Esta categoria foi composta pelo conteúdo expresso nas respostas que apontavam especificamente para o tema docência, abordando questões acerca das mudanças necessárias nas relações pedagógicas para o uso escolar do Facebook, a expectativa de motivação dos alunos com esse uso e embate interno entre as práticas tradicionais e as possibilidades de alteração dessas práticas, provocadas pela possibilidade de inserção do Facebook.

De forma específica, as subcategorias foram assim formadas:

a) Transformações nas relações pedagógicas: Por respostas que cogitaram mudanças nos processos educativos, considerando o Facebook como uma ferramenta pedagógica atual. Também foi destacado o papel mediador dessa rede social e que seu uso exige planejamento e organização diferenciados.

b) Motivação discente: Partindo de impressões que explicitaram que os alunos gostam do Facebook, e que atividades elaboradas a partir dessa aplicação pode despertar o interesse já que parte do cotidiano dos alunos. Foi destacado o potencial de interação do Facebook que pode vir a colaborar com a aprendizagem e construção do conhecimento. Outro destaque foi a quebra do tradicional, uma vez que propõe a mudança na forma de fazer as atividades.

c) Dilemas docentes: Composta a partir de participações que entenderam que ainda há um enraizamento às práticas tradicionais e um apego à manutenção da figura docente, que retifica uma necessidade de afastamento do aluno. Fez parte dos dilemas o fato de não conhecer o suficiente as possibilidades das tecnologias digitais, para trabalhar de forma proveitosa com o Facebook e os problemas da flexibilização do tempo e do espaço das atividades docentes.

Questões sobre interatividade

A composição desta categoria se deu a partir de respostas direcionadas às questões ligadas à forma e problemas de conexão do Facebook. As subcategorias foram assim formadas:

a) Espaço de interação digital: Considerando respostas que apontaram a visão de que o Facebook é um ambiente diferenciado de relações sociais, perfazendo-se como uma ferramenta de mediação, por ser um meio de comunicação atual, porém sem nenhuma relação possível com a educação.

b) Problemas de infraestrutura: Formada por respostas que destacaram os problemas ocasionados pela baixa velocidade de acesso. Em relação ao número de computadores, foi ressaltado que sua quantidade é insuficiente computadores, uma vez considerado o número de alunos por turma, o que gera a necessidade de dividir as turmas, dificultando o trabalho do professor. Em relação a isso foi frisada a necessidade de se adotar o modelo um computador por aluno. Também enfatizou-se a falta de manutenção adequada, de forma a permitir que todos os computadores disponíveis acessem a internet. Por fim, foi elencada a ausência de um professor da área de tecnologias que auxilie diretamente os(as) professores(as).

Questões sobre aprendizagem

Esta categoria fez-se a partir das respostas que tratavam das questões referentes às condições de aprendizagem dos alunos na rede social Facebook. Discorre-se acerca das especificidades de cada subcategoria a seguir:

a) Excessos virtuais: Foi organizada por impressões que destacaram o cuidado para que as práticas no Facebook não incentive o vício em tecnologia e o afastamento das relações *offline*. Nas respostas também foi salientada a questão da realidade falseada no Facebook, bem como a exposição excessiva permitida por essa rede social e o cuidado que se deve ter para que os alunos não se relacionem com desconhecidos. As questões inerentes ao acesso a conteúdos impróprios, ao *bullying*, aos comentários e postura indesejáveis, integraram a composição dessa subcategoria.

b) Dificuldades dos alunos: Emanada de respostas que consideraram a preparação adequada dos alunos para o uso educacional do Facebook necessária, posto que alunos usam essa rede apenas para comunicação. Outro olhar importante enfatizado nas respostas, foi a necessidade de considerar as condições socioeconômica de alguns(as) alunos(as), que não tem outra possibilidade de acesso ao Facebook do que o propiciado pela escola, restringindo as atividades docentes aos momentos de trabalho ocorridos nas salas de tecnologia

Outra

Compuseram esta categoria as respostas que fugiram às questões postas, quando não houve resposta ou ainda negações e afirmações simples sem justificativa (Ex: não sei, não conheço, resposta em branco, sim, não, tenho dúvida, dentre outras que, apesar de expressas, não permitiram a apreensão das impressões das professoras).

4.2.3 Análises das categorias

Terão lugar a seguir as análises dos resultados obtidos separados por instrumento utilizado (Tabela 17, Tabela 18 e Tabela 19). O objetivo da apresentação ser estruturada dessa forma, é permitir uma comparação dos resultados por instrumento e principalmente pela fase da pesquisa que cada um foi aplicado.

Na tabela 17, exibida a seguir, foram tabulados os dados obtidos nas entrevistas. As entrevistas ocorreram nos primeiros momentos da pesquisa. A metade das professoras gravaram as entrevistas antes do início das atividades das Oficinas, sendo que 93,75% das participantes gravaram as entrevistas antes da realização da segunda Oficina.

Esses números indicam que as concepções colhidas por meio das entrevistas não podem revelar alterações a partir das atividades e reflexões ocorridas nas Oficinas e indicam assim, o pensamento inicial das professoras.

Observa-se (Tabela 17) que nesse momento 70,45% das falas destacavam questões referentes ao exercício da atividade docente, concentrando-se na abordagem das modificações requeridas na relação professor-aluno que a inserção do Facebook ocasionaria.

Tabela 17 - Incidência das categorias - Concepções do Facebook nas entrevistas

Categorias	Subcategorias	N. Respostas	%
Questões sobre docência	Transformações nas relações pedagógicas	27	30,68
	Motivação discente	10	28,41
	Dilemas docentes	8	11,36
Questões sobre interatividade	Espaço de interação digital	25	9,09
	Problemas de infraestrutura	2	9,09
Questões sobre aprendizagem	Excessos virtuais	8	3,41
	Dificuldade dos alunos	3	2,27
Outra	Outra	5	5,68
TOTAL		83	100

Organizado por: SILVA, 2017.

Os números expressos na tabela 18, são referentes às análises das participações na atividade Roda de Conversa, realizada na 5ª Oficina de Aprendizagem, três meses depois da realização da primeira Oficina.

Nas respostas obtidas nessa atividade destacamos que as preocupações com as questões sobre aprendizagem apareceram com maior frequência, indicando uma incidência de 33,33% .

Outro destaque foi a articulação entre os dilemas docentes e as transformações nas relações pedagógicas. Na Roda de Conversa houve comentários acerca da viabilidade de admitir alunos no perfil convencional do Facebook de cada professora. Também importa ressaltar a discussão ocorrida acerca da ampliação da jornada de trabalho, já que realizar atividades docentes utilizando o Facebook com ambiente exigiria disponibilizar um tempo além do já dedicado aos alunos.

Tabela 18 - Incidência das categorias - Participações na roda de conversa

Categorias	Subcategorias	N. Respostas	%
Questões sobre docência	Transformações nas relações pedagógicas	8	22,22
	Motivação discente	5	13,89
	Dilemas docentes	5	13,89
Questões sobre interatividade	Espaço de interação digital	1	2,78
	Problemas de infraestrutura	1	2,78
Questões sobre aprendizagem	Dificuldade dos alunos	7	19,44
	Excessos virtuais	5	13,89
Outra	Outra	4	11,11
TOTAL		36	100

Organizado por: SILVA, 2017.

As atividades 14, 15 e o Projeto final foram as últimas atividades realizadas pelas professoras, e suas análises estão demonstradas nos números da tabela 19. O Projeto Final foi proposto ao fim das atividades da 8ª Oficina. Como o grupo sinalizou dificuldades para a conclusão do projeto, foi combinado que na 9ª Oficina seria realizada mais uma discussão e seriam tiradas as dúvidas.

Tabela 19 - Incidência das categorias - Atividades e Projeto Final

Categorias	Subcategorias	N. Respostas	%
Questões sobre docência	Transformações nas relações pedagógicas	3	12,00
	Motivação discente	0	0
	Dilemas docentes	0	0
Questões sobre interatividade	Espaço de interação digital	8	32,00
	Problemas de infraestrutura	6	24,00
Questões sobre aprendizagem	Dificuldade dos alunos	0	0
	Excessos virtuais	5	20,00
Outra	Outra	3	12,00
TOTAL		25	100

Organizado por: SILVA, 2017.

Os números trazidos acima mostram que nas últimas atividades as respostas deslocaram o foco das atenções para as questões de interatividade, perfazendo dessa forma, 56% das respostas.

Sobressaíram as respostas que destacaram os problemas de infraestrutura. Infere-se que as experiências vividas, sem possibilidade alguma de acesso à internet, e ao Facebook por extensão, imprimiram marcas nas professoras, posto que nas análises dos momentos anteriores, as respostas que os consideravam não chegavam a 12%.

4.2.4 As questões em discussão

A partir das categorias "Questões sobre docência", "Questões sobre interatividade" e "Questões sobre aprendizagem" terão lugar a seguir as discussões teóricas que, a partir da interlocução entre os dados obtidos e a teoria, tentará realizar uma reflexão crítica.

Questões acerca de docência, interatividade e aprendizagem nas situações vividas: discutindo o processo

Ao se propor uma investigação com muitas situações de convivência, já se tem em mente que as situações vividas não poderão ser apreendidas em sua totalidade, porém considera-se fundamental para o entendimento da pesquisa o destaque de algumas características de seu contexto, que impactaram em sua realização e podem desvelar caminhos interessantes para as conclusões acerca do problema proposto.

O primeiro fator influenciador de todo o desenvolvimento das Oficinas de Aprendizagem, diz respeito às condições de trabalho das professoras participantes, que eram convocadas da prefeitura municipal de Campo Grande. Ou seja, se enquadravam na categoria professor temporário, trabalhavam sob um contrato que poderia ser rescindido há qualquer tempo.

Logo na primeira Oficina de Aprendizagem as professoras participantes foram convocadas para a assembleia da escola, momento no qual os professores decidiriam, através de votação, a adesão da escola à greve, articulada pelo Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública - ACP/MS, para reivindicar o cumprimento da lei municipal 5.411 que estabelece a aplicação do valor do piso nacional para uma jornada de 20h de trabalho ao salário dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, a ser incorporado no ano corrente. Os profissionais da escola votaram pela não participação na greve. Mas acredita-se que esse clima de insegurança, em relação ao encaminhamento profissional influenciou o grupo de professoras.

No que se refere a essa situação, concorda-se com Leontiev (1978), ao falar que as condições para o desenvolvimento completo das aptidões do homem, estão mais relacionadas ao desvencilhar de situações que representem um empecilho para seu crescimento, do que na capacidade específica de se apropriar das questões culturais:

O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhe a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. Tal é o fim para o qual deve tender agora a humanidade virada para o progresso. (LEONTIEV, 2004, p. 302).

Nesse sentido, entende-se que as influências externas às atividades propostas para as Oficinas de Aprendizagem tiveram uma contribuição negativa para as professoras. O clima de agitação era constante, e não raro algumas participantes necessitavam se ausentar. Portanto, funcionaram como um entrave para a apreensão do conhecimento inicialmente planejada.

Um outro acontecimento relevante foi a extinção da função coordenador de suporte pedagógico de tecnologia pela secretaria interina de Administração e de Educação da

Prefeitura Municipal de Campo Grande. Com essa decisão 200²⁹ professores tiveram sua situação alterada. Os concursados foram realocados e os convocados foram dispensados.

Esses profissionais possuíam conhecimento e treinamento específico para auxiliar os professores em propostas que previssem o uso da internet, dentre o suporte para outras tecnologias:

Eu trabalho diretamente com os professores na parte de tecnologia. Mas é difícil falar que não trabalha com os alunos [...] eu também tenho que auxiliar a parte pedagógica dos projetos. E tem muitos projetos que eu acabo entrando em sala de aula e dando aula. [...] eu trabalho com todos equipamentos tecnológicos, DataShow, caixa de som, eu que faço a alimentação do Facebook, do blog da escola. [...] das disciplinas regulares, eles (professores) também tem que fazer trabalhos na sala de tecnologia, [...] eu entro trazendo, buscando ideias, ou auxiliando eles, dentro da sala de aula. (PROFA. FLORA - ENT³⁰).

A professora Flora, colaboradora da pesquisa, tinha a função de coordenadora de suporte pedagógico de tecnologia da escola, e foi dispensada no dia 30 de junho. Considera-se tal ação como um retrocesso, já que muitos professores declaram insegurança para trabalhar com os serviços da internet em suas disciplinas (SILVA, 2011). A independência dos professores para o uso da internet na educação escolar é um processo e ainda não está consolidada. Pensa-se que o professor ainda necessita de apoio para o uso pedagógico proveitoso da internet e demais recursos tecnológicos, ainda que alguns professores já não sejam dependentes desse apoio, acredita-se que o auxílio de profissionais capacitados na área de informática, ainda não pode ser prescindido.

O pensamento de Lopes e Santos (2014), na reflexão acerca da formação continuada e redes sociais, aproximam-se do que se acredita em relação à importância que o suporte de um profissional com conhecimento específico na área de tecnologia, pode oferecer aos professores:

Acreditamos, portanto, que é importante que o professor tenha tempo e oportunidades de familiarização com as TIC e redes sociais, suas possibilidades e limites para que, na prática, faça escolhas conscientes sobre o uso mais adequados ao processo de ensino e da aprendizagem de um determinado tipo de conhecimento, em um determinado nível de

²⁹ Notícia veiculada no jornal Correio do Estado de 26 de maio de 2015 (<http://www.correiodoestado.com.br/cidades/prefeitura-acaba-com-suporte-de-tecnologia-nas-escolas-e-estagiarios/250813/>).

³⁰ As concepções das professoras, colaboradoras da pesquisa, serão identificadas com os nomes fictícios e uma legenda composta por três letras com a finalidade de diferenciar o momento no qual o dado foi coletado: ENT - entrevista e OFI - oficinas.

complexidade, para um grupo específico de alunos e no tempo disponível. (LOPES; SANTOS, 2014, p. 285).

Entende-se que esses profissionais que trabalham em conjunto com os professores, não ministram cursos de formação, mas ao auxiliá-los, acabam por ensinar caminhos para viabilizar o uso das tecnologias direcionadas a atividades docentes muito específicas. Dessa forma contribuem significativamente para a inserção de outras formas de ensino, incentivando a aprendizagem.

Em relação a estrutura física para o acesso à internet, durante a realização das Oficinas de Aprendizagem, um fato impactou a realização da pesquisa. No dia 27 de junho de 2015, o diretor reuniu todos os professores e comunicou a mudança de prédio da Escola. A mudança se iniciaria no dia 06 de julho de 2015 e que deveria estar concluída até dia 08 de julho de 2015. O segundo semestre se iniciaria dia 22 de julho de 2015, no novo prédio.

A 4ª Oficina de aprendizagem estava marcada para ocorrer no dia 25 de julho de 2015, mas isso não foi possível, pois as instalações da sala de tecnologias não haviam sido feitas. O prédio novo também não possui telefone e nem acesso a internet.

Por essa circunstância, os planejamentos das Oficinas de Aprendizagem tiveram que ser adaptados, diminuindo a quantidade de atividades realizadas diretamente no Facebook. Do total de oito Oficinas, com momentos práticos, planejadas inicialmente, adaptou-se para cinco práticas e quatro teóricas, diminuindo os momentos na rede social significativamente.

Foi necessária a realização de duas Oficinas de Aprendizagem em uma sala com computadores, nas dependências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Até o dia 28 de novembro de 2015, data do encerramento das atividades da pesquisa na escola, essa situação permanecia inalterada.

A situação vivida no percurso da pesquisa serve de importante alerta para as consequências que a falta de uma mínima estrutura para o acesso à internet nas escolas públicas pode causar, e permite o exercício de, por meio das especificidades das experiências vividas, refletir acerca das condições das tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas brasileiras, como um todo.

O relatório da pesquisa anual TIC Domicílio- 2016 realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), que é vinculado ao Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR - NIC.BR, em seu indicador "A4 -

Domicílios com acesso à internet³¹ traz as informações que 54% dos lares com renda até 2 salários mínimos não possuem acesso à internet.

No Brasil em 2017 vinte e dois milhões de pessoas encontram-se abaixo da linha da pobreza extrema, tendo a renda por pessoa estimada em R\$ 230,00 por mês (POBREZA CRESCE..., 2017, p. 1).

Diante desses dados infere-se que a parcela da população terá na escola pública a mais provável forma de acesso à internet. Se o serviço não se encontra disponível dentro da escola pública, não colaborando com a possibilidade de inclusão digital de seus alunos, nega-lhes a possibilidade de conhecer serviços e aplicações que já se encontram presentes na maioria dos segmentos sociais. Concorde-se, portanto que

A educação está diante de um desafio: inserir as novas tecnologias da informação e comunicação na escola com vistas a promover a alfabetização tecnológica, a democratizar o acesso às tecnologias da informação e comunicação para alunos e comunidade, e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino. (BERGMAN, 2010, p. 10).

Da situação analisada emerge a questão da impossibilidade do incentivo para o uso das tecnologia, em especial da internet, se o básico, que é ter acesso a ela, está indisponível. Com esse grau de instabilidade o professor não tem condição de planejar atividades que considerem essa tecnologia, como fica claro na fala da professora destacada abaixo:

Mesmo que a tua aula tenha roteiro, é uma aula de pesquisa, tudo certinho, você vai lá e, às vezes, a internet, você não consegue conectar. Às vezes, ela entra e sai fora. Então, a gente, 'Ah Professora, só tá entrando de três, do restante da sala não tá entrando'. Então, eu vejo assim, você tem que ter uma segunda carta na manga pra poder trabalhar com isto; porque senão, eles extrapolam e saem fora daquilo que você propôs pra eles. Daí acaba sendo uma desvantagem de estar levando eles pra sala de informática, (PROFA. MARINA - ENT).

Para além de deixar de colaborar para a produção do conhecimento alicerçada em ambientes que são familiares para os alunos, que aumentam as possibilidades de interação e disponibiliza um universo multimídia, a reflexão repousa na legitimação da desigualdade, posto que, por suas condições socioeconômicas, muitos alunos não tem outras possibilidades

³¹ Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2016. Disponível em : < <http://cetic.br/tics/domicilios/2016/domicilios/A4/>>

de acesso à internet a não ser os momentos na escola. É ali que conhecerá e aprenderá outras formas de contato com o universo de possibilidades disponível na internet:

Assim, na realidade educacional brasileira há aspectos que acentuam a problemática da educação para todos, os quais se tornam mais graves no que tange à integração de tecnologias ao currículo, desafio que precisa ser enfrentado para diminuir o fosso digital (Castells, 2003) e as desigualdades sociais. (ALMEIDA, 2008, p. 27).

Acredita-se que para discutir a inserção da internet e do Facebook, por extensão, o problema da falta de infraestrutura básica, quais sejam computadores adequados e que funcionem, acesso contínuo a internet de alta velocidade, é o primeiro que deve ser enfrentado.

A relação entre o singular e o universal: ampliando os entendimentos

Parte-se das situações destacadas acima para a realização de uma reflexão acerca da singularidade das experiências, uma vez que dizem respeito a um grupo particular de professoras, pertencentes a uma escola específica, e de como elas possibilitam uma leitura de fatores que ocorrem em detrimento de condições universais, dadas pelas determinantes da sociedade capitalista.

Em relação às categorias singular e universal, definidas no arcabouço teórico marxista, entende-se que:

O singular é a manifestação, no espaço convencionado, de como leis gerais do universal operam dando-lhe uma configuração específica. Universal e singular, nessa perspectiva, são indissociáveis. Por isso, enquanto categorias científicas, devem estar presentes em todos os trabalhos de investigação, sob pena de se negar teor de cientificidade a qualquer elaboração que omita uma ou outra, e principalmente, a relação entre ambas. (ALVES, 2003, p. 28).

Assim os episódios de paralisação para reivindicação do piso salarial, a dispensa dos profissionais que realizavam a coordenação de suporte pedagógico de tecnologia e a mudança para outro prédio, sem a mínima estrutura para o funcionamento básico de todos os recursos para os alunos, são manifestações, no espaço estudado, da condução dos caminhos educação escolar pública brasileira nos dias atuais, influenciados pelos propósitos da lógica universal do capital.

Da análise dessa lógica, pode-se entender que todas as instituições, inclusive a escola pública, necessitam dar respostas aos anseios capitalistas de lucro e de manutenção das

condições sociais vigentes, para que a reprodução das vantagens desfrutadas pelas classes dominantes esteja garantida.

A Educação escolar sente as tensões de forma particular, já que suas possibilidades para contribuir com a descontinuidade do sistema vigente é reconhecida por representantes de ambos os lados que divergem e que estão permanentemente em embate: as classes dos beneficiados e a dos que possibilitam os benefícios.

Dessa maneira, os intelectuais provindos desses grupos (GRAMSCI, 2001, p. 15), defendem seus posicionamentos nas esferas social, econômica e política, lutando por rupturas e/ou permanências que (re)posicionem a Educação, nomeadamente a escolar pública, no lugar de onde possa responder aos objetivos específicos de cada um deles.

A questão é que, mesmo admitindo que o enfrentamento exista, sob a luz de uma análise crítica dos processos históricos, o que se percebe é que a Educação institucionalizada segue sendo posta à serviço, quase que exclusivamente, das demandas de treinamento de mão de obra para o modo de produção vigente (SAVIANI, 2003), retirando-lhe as reais oportunidades de figurar como *lócus* para o despertar da ética e do pensamento crítico.

Por esse raciocínio, entende-se que os esforços devam convergir em reestabelecer a centralidade do papel real da Educação, expresso na visão a seguir, com o qual corrobora-se amplamente:

A **educação** é, entre outras coisas, a prática que nos fornece os elementos com os quais nós podemos distinguir, no meio de discursos confusos e insidiosos sobre a realidade, e a partir de critérios minimamente racionais e razoáveis, os meios dos fins e, sobretudo, permite fazer uma avaliação do sentido ético destes fins. (BRAYNER, 2017, p. 4, grifos do autor).

Porém percebe-se em muitas alterações ocorridas na legislação educacional brasileira, um direcionamento contrário que se afasta dessa assertiva, e que notadamente rumam para a direção oposta dos ideais de propiciar o desenvolvimento integral dos alunos.

O que se vê é um processo de inabilitação da Educação pública, que se estabelece no solapar do direito às suas necessidades básicas, no sentido destacado por Frigotto (2016, p. 1):

Ao cidadão atento e preocupado com a educação no Brasil, especialmente a básica, poderá perceber um processo de crescente desmanche do que a define pela Constituição Brasileira: um direito social e subjetivo. Tão preocupante ou mais, tem sido o processo de desqualificar a educação pública, único espaço que pode atender ao direito universal da educação básica, pois o mundo privado é o mundo do negócio.

Toma-se como um pequeno exemplo de desmanche, a situação observada no decorrer da pesquisa, mencionada anteriormente, quando por conta da ausência de instalações elétricas adequada e também pela falta de renovação dos contratos de telefonia e acesso à internet, os alunos e professores da escola ficaram por mais de cinco meses sem poder usar as salas de tecnologia.

Daí, é possível entender o movimento entre o particular, infraestrutura deficitária, expressa às questões universais, sucateamento da Educação em detrimento de outros interesses. Essa situação singular define e é definida pelo contexto educacional nacional, que também a ocasiona e é por ela sustentado.

Para além das perdas acarretadas às atividades docentes, planejadas e esperadas, que necessitavam dos recursos tecnológicos da escola, essa situação revela uma circunstância onde ocorreu uma negação ao direito à cidadania, conforme expresso no Marco Civil da Internet³²:

CAPÍTULO II - DOS DIREITOS E GARANTIAS DOS USUÁRIOS

Art. 7º O acesso à internet é essencial ao exercício da cidadania, e ao usuário são assegurados os seguintes direitos:

[...] IV - não suspensão da conexão à internet, salvo por débito diretamente decorrente de sua utilização; (BRASIL, 2014).

O que ocorre é que os recursos necessários à manutenção das condições mínimas de funcionamento da escola pública precisam ser viabilizados, disponibilizados e corretamente aplicados, de maneira a garantir a todos os brasileiros, não apenas o direito ao acesso à Educação, mas sua permanência e um ensino de qualidade.

Quanto a isso, concorda-se com Frigotto (2016), ao abordar as condições atuais do ensino médio, que acabam por prejudicar as condições de preparar adequadamente os alunos para as exigências, cada vez maiores, de inserção no mercado de trabalho:

Para metade da juventude brasileira, em plena segunda década do Século XXI, nega-se a etapa final da educação básica, o ensino médio e os que o alcançam o fazem em condições precárias. Mutila-se, assim, a perspectiva de futuro tanto da cidadania ativa quanto as possibilidades de integrarem-se ao mundo do trabalho de forma qualificada. (FRIGOTTO, 2016, p. 1)

A busca por melhores resultados na Educação necessita alinhar esforços dos aspectos políticos, econômicos e pedagógicos. Mészáros (2008) destaca que as práticas educacionais

³² Lei nº 12.965 de 23 de abril de 2014.

necessitam de uma abrangência maior, para que se rompa a simples reprodução das condições vívidas.

Para que ocorra uma mudança de caráter tão profundo é necessário que a concepção sobre Educação seja alterada, uma vez que:

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia do possível êxito. (MÉSZÁROS, 2008, p. 48).

Ao pensar os acontecimentos que compuseram a pesquisa, tornou-se inevitável considerar a Educação de forma vinculada aos determinantes sociais, e da forma de produção material de nossas vidas. Quando não se realiza tal aproximação, acaba-se por centrar a discussão dos efeitos, afastando-se do que realmente importa: os motivos.

A questão das relações pedagógicas

De início, cabe ressaltar que se parte do entendimento de que o trabalho docente tem como base as relações humanas travadas no ambiente escolar, e com elas possui uma relação de dependência. Assim compreende-se que tais relações podem ocorrer entre os vários atores da comunidade escolar, por exemplo entre professores, direção, coordenação, funcionários e alunos.

Dessa forma, torna-se importante esclarecer que, ao se falar de relações pedagógicas aqui, refere-se às relações entre professores e alunos, nascidas e mantidas a partir da sala de aula, durante o processo de ensino e de aprendizagem que ali têm lugar, corroborando com a visão de que

[...] um tipo de relação específica é a que nos interessa mais diretamente: a relação pedagógica que se trava tendo em vista uma finalidade determinada, ligada à transmissão ou aquisição de conhecimento e que engloba, portanto, todo o conjunto de interações entre o professor, os alunos e o conhecimento. (CORDEIRO, 2011, p. 66).

Em concordância com esse pensamento, entende-se que as relações pedagógicas são estabelecidas pela interação ocorrida entre professor e aluno, tendo como principal fim a apreensão do conhecimento.

Partindo desse olhar, serão realizadas reflexões acerca da articulação entre o uso escolar do Facebook nas atividades docentes. Para discorrer acerca desse enfoque, destaca-se de início a seguinte concepção:

Facebook não! Facebook não foi criado para pensar a aprendizagem, pra pensar ensino, não foi criado pra essa relação. Não foi criado pra esse fim, foi criado para essa relação pessoal. Mas como a gente pode desligar então relações pessoais de aprendizagem? Acho que talvez o caminho seja esse: pensar o Facebook, quando a gente pensa aprendizagem, a partir de interação entre alunos. (PROFA. HILDA).

O pensamento expresso pela professora Hilda contribui especialmente por representar o pensamento de muitas pessoas, ao se depararem com a proposta de considerar o Facebook como um ambiente passível de ser usado para a educação escolar: "Facebook não!". Em princípio é fácil concordar com esse raciocínio, uma vez que a popularidade dessa rede se consolidou por possibilitar o compartilhamento da vida pessoal de seus integrantes.

Porém sua utilização e recursos há muito extrapolaram o intuito inicial. O reconhecimento dessa peculiaridade está presente na segunda parte da fala da professora Hilda, supra citada, quando ela ressalta a impossibilidade de desvincular as relações sociais da aprendizagem.

Nesse sentido concorda-se com Matos e Ferreira (2017) que, ao tratarem da utilização do Facebook na docência universitária, elencaram algumas de suas possibilidades:

Uma dessas possibilidades é a utilização do Facebook como recurso a favor da aprendizagem. Essa rede social é um cenário de muitas possibilidades a ser explorado, em que os jovens universitários podem aprender e os professores concomitantemente podem ensinar e aprender com as TICs (MATOS; FERREIRA, 2017, p. 245).

A possibilidade de conexão pessoal direta potencializou e ampliou em larga escala a comunicação, alterando dessa maneira as características anteriores dessas relações. Entende-se, portanto, que já está em curso um processo de alteração da visão sobre as potencialidades do Facebook.

Com relação à utilização dessa rede quando se almeja o conhecimento, concorda-se com Lévy (2012) ao explicar a necessidade de um direcionamento na forma correta de utilização dessa rede social:

Eu uso o Facebook, o Twitter e outras mídias sociais na minha classe de aula, e eu ensino uma maneira correta de usar essas ferramentas para intercâmbio de conhecimento, aprendizado e colaboração, mas para muitos alunos o Facebook é só para colocar fotografias da festa de ontem ou coisas semelhantes e eu tento ensinar a eles outras maneiras de usar o Facebook.

Você pode fazer isso. Qualquer professor pode fazer isso [...]. (LÉVY, 2012³³).

Hoje, a interconexão das redes pessoais de cada usuário, viabiliza o alcance de um universo significativo de informações, mas entende-se que para além da possibilidade de acesso a um grande volume de dados diversificados, a característica de maior relevância do Facebook é estimular e viabilizar a comunicação entre pessoas, uma vez que entende-se que é no contato interpessoal que as informações tornam-se significativas.

No tocante à atividade docente, a viabilidade da interação entre professor e aluno se realizar por intermédio de uma rede social *online*, suscita alterações nas relações pedagógicas anteriormente estabelecidas, uma vez que disponibiliza simultaneamente outras possibilidades de trocas e de participação, como pode-se verificar nas impressões das professoras destacadas a seguir:

Eu só tenho uma vez por semana aula com meus alunos e sinto que fico muito longe deles e não consigo mostrar, demonstrar tudo que quero. [...] vou montar um Face, um grupo para disponibilizar vários vídeos principalmente, pois lá escutando a pronuncia da língua que leciono. (PROFA. LYGIA).

Então, é uma maneira assim que poderia estar trabalhando para eles fazerem, conversarem mesmo na sala um com o outro, com o colega que tá na frente pelo bate papo ali do Facebook e escrever corretamente e ter um acompanhamento de um professor com sua didática ali dentro. (PROFA. CECÍLIA).

Nas impressões destacadas acima, nota-se as expectativas de alteração em duas situações, propiciadas pelas possibilidades do Facebook: a questão da falta de tempo e de proximidade com os alunos, trazida pela professora Lygia e a valorização das trocas, realizadas entre os próprios alunos, a partir da orientação e do direcionamento do professor, ressaltada pela professora Cecília.

Para ambas, o Facebook foi considerado como um fator redefinidor das relações pedagógicas habituais, já que reformula a necessidade de tais interações serem feitas dentro do espaço da escola e no tempo disponível das aulas, ressaltando o caráter colaborativo da produção do conhecimento, ao permitir e facilitar o contato entre todos os envolvidos no processo.

33 Palestra "A Construção da Cultura Digital – Estética de uma Nova Sociedade" proferida por Pierre Lévy, no Festival R. I. A. (Reflexão/Interação/Ação). Transcrição realizada pela autora entre 1m10s - 1m58s do vídeo 1. Informação completa nas referências.

Já a possibilidade de romper os tempos e espaços das aulas apareceu como fator positivo no comentário da professora Lygia. Por essa consideração percebemos que a ampliação das possibilidades de comunicação disponibilizadas pelo Facebook são notadas por essa professora, que também considera essa característica como favorável para sua atividade docente.

Nesse sentido concordamos com Moran (2013) a discorrer acerca da necessidade da revisitação de alguns paradigmas, é necessário portanto: “ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente” (MORAN, 2013, p. 8).

Pensou-se então que, uma vez articulado às disciplinas, o uso do Facebook tem potencial para contribuir na educação escolar. Para além das notórias e divulgadas características de contato social e expansão das formas de comunicação, essa rede social possibilita especialmente a atividade docente mediada em um ambiente que permite outro olhar para as variáveis tempo e espaço de/para aprendizagem, uma vez que:

Algumas vantagens do serviço podem favorecer o uso educacional do Facebook, a saber: facilidade de conversação, auxílio na diminuição das relações hierárquicas de poder entre professor e alunos, melhora do nível de relacionamento, suporte à interação entre alunos, rompendo com o discurso limitado tipo aluno-professor. (HESSEL et al, 2012, p. 54).

Entendemos que o exercício da profissão docente possui especificidade por se perfazer essencialmente como trabalho intelectual. Independente dessa caracterização, podemos identificar em seu exercício todas as relações percebidas em outras modalidades de trabalho, possuindo portanto as nuances subjetivas, já que é uma atividade consciente, planejada, e estruturada para alcançar objetivos estabelecidos.

Ao considerarmos o trabalho docente como uma atividade da consciência provinda da vida material externa (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987), ele se torna um importante fator para o desenvolvimento humano uma vez que influi decisivamente para formação da personalidade e para a constituição da identidade do professor.

As alterações tangenciadas pela comunicação digital necessitam de uma importante transformação na forma como os professores entendem as limitações e abrangências de seu fazer docente.

Para discutir tais questões traremos as impressões das professoras Zélia e Lygia, que se posicionaram reticentes quanto à possibilidade de aceitar seus alunos em sua página do Facebook:

Eu não aceito. Eu não tenho alunos mesmo. Então, não quero essa mistura. (PROFA. ZÉLIA).

A gente também tem que separar, daí eu vou perder a autoridade [...] O ruim é esse, que a gente não consegue separar, e o bom que a gente consegue se conectar com o mundo a qualquer momento, a qualquer hora. [...] todas notícias, falar com as pessoas, eu acho... Vocês viram que o Papa falou com vários estudantes ao mesmo tempo. Gente, aquilo. Do outro lado do mundo falando com várias crianças. (PROFA. LYGIA).

Essa questão de aceitar os alunos nas suas páginas pessoais ainda representa um empecilho para alguns docentes. Referente à questão da perda de autoridade, destacada no excerto acima, nos mostra que existe ainda um grande caminho a percorrer para que a interação entre professores e alunos, mediada via Facebook, aconteça de forma tranquila para ambas as partes.

Concordamos com a posição de Silva (2001) quando destaca que a tecnologia digital clama por uma nova postura pedagógica, que valoriza a bidirecionalidade em detrimento da manutenção da autoridade:

Então é preciso enfatizar: o essencial não é a tecnologia, mas um novo estilo de pedagogia sustentado por uma modalidade comunicacional que supõe interatividade, isto é, participação, cooperação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos. (SILVA, 2001, p. 15).

Acredita-se que considerar outras possibilidades de promover o desenvolvimento de seus alunos, justificaria a tentativa. Essa é uma tarefa de insofismável importância ao se concordar que

[...] o professor tem um novo e importante papel. Ele tem de se transformar em organizador do ambiente social, que é o único fator educativo. Sempre que ele age como um simples propulsor que lota os alunos de conhecimentos, pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa ou uma excursão. (VIGOTSKI, 2003, p. 296).

Entende-se o Facebook como um ambiente social virtual, e ao organizá-lo, como propõe Vygotsky, o professor disponibiliza para seus alunos uma expansão das possibilidades de mediações na atividade da aprendizagem escolar.

Retomando a ideia de que a mediação é o elo de ligação entre o mundo exterior ao sujeito e sua estrutura mental interior. Ao se considerar o Facebook como um ambiente que

possibilita a mediação, entende-se que essas relações potencializarão as condições de aprendizagem, posto que acredita-se que as operações psicológicas alteram-se de maneira essencial ao serem utilizados meios artificiais. (VYGOTSKY, 1994, p. 73).

Pelo exposto, é necessário refletir que a inserção do Facebook nos processos realizados na educação escolar, depende muito mais da aceitação e da incorporação de seu uso nas ações docentes do que de seus limites e possibilidades tecnológicos. Depende da concordância com um outro estilo de relações pedagógicas:

No entanto, as soluções encontradas especificamente para o redimensionamento urgente e inevitável da sala de aula e da aprendizagem nem sempre significam salto qualitativo em educação. [...] Mais do que nunca o professor está desafiado a modificar sua comunicação em sala de aula e na educação. (SILVA, 2001, p. 15-16).

Portanto cabe ao professor a decisão de aderir ou não a esse "novo estilo de pedagogia" (SILVA, 2001, p. 15), que articula comunicação, colaboração, interação e mediação oferecida pelo Facebook, para que se consiga perceber resultados efetivamente positivos e contributivos em prol do desenvolvimento de seus(as) alunos(as), estimulado em grande parte pela aprendizagem escolar.

Por tudo posto, entende-se algumas transformações são necessárias nas relações pedagógicas e tais mudanças são requeridas pelo caráter participativo proposto pelo próprio redimensionamento da comunicação da sociedade contemporânea. Assim, como asseverou Castells (1999) a comunicação acaba determinando a cultura historicamente erigida já que "[...] nossos sistemas de crenças e códigos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo." (CASTELLS, 1999, p. 414).

O maior desafio, por conseguinte, é transformar as relações entre professores e alunos, mesmo que alguns tenham por base uma pedagogia da transmissão (SILVA, 2012), pela qual emissor e receptor são separados e não interagem para coconstruir o conhecimento, mas contrariamente a isso, deve-se privilegiar sistemas educacionais que considerem cada vez mais o cunho participativo para a uma formação pessoal integral, no sentido que escreveu Arias Beatón:

Por isso os sistemas educacionais e as escolas tem que trabalhar com qualidade para alcançar, um sistema integral, um desenvolvimento multilateral mediado pelo biológico, pelo social, pelo cultural e pelo

psicológico, para alcançar o desenvolvimento pleno e multilateral da personalidade nos seres humanos. (2014, p. 363, tradução nossa³⁴)

Entende-se que esse é o caminho a ser trilhado pela escola e por seus integrantes, na busca de um desenvolvimento que contemple todas as facetas formadoras de uma pessoa. Mais do que mudanças físicas, compreende-se que a qualidade possa ser alcançada contando com um repensar das relações dos atores da educação escolar.

Dilemas docente revelados: Flexibilização do tempo-espaço e formação

Utilizar as redes sociais *online* como ambiente de mediação para aprendizagem implica em redefinir o tempo, que não mais obedecerá rigidamente a lógica dos tempos de aula, ficando a disposição de alunos(as) e professores(as) para interagirem nos momentos por eles escolhidos, na escola ou fora dela e considera como espaço educativo o mundo ao alcance de um clique de *mouse* ou toque de tela.

Essa visão corrobora com as determinantes da aprendizagem ubíqua, que é livre e pode ocorrer a qualquer tempo sem a necessidade de um espaço físico definido, dependendo apenas da disponibilidade de acesso (SANTAELLA, 2010, p. 19).

Tais características são permitidas pelo Facebook, que dentre as muitas possibilidades, torna acessível a construção da aprendizagem colaborativa, na medida em que fortalece e amplia as formas de interagir de seus usuários, por meio de compartilhamento e discussões mediadas, uma vez que: “A mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva.” (LÈVY, 1998, p. 17).

A educação ubíqua é aqui entendida como um processo que pode ocorrer a qualquer momento e em qualquer lugar e que considera os contextos histórico e cultural do indivíduo como fatores determinantes da sua constituição. Entende a mediação e a linguagem como fatores preponderantes para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano, na medida em que apreende a linguagem e externaliza o pensamento: “elevando o desenvolvimento intelectual e afetivo aos níveis mais altos, convertendo a pessoa em um ser social emancipado,

³⁴ Por eso los sistemas educacionales y las escuelas han de trabajar con calidad para lograr, un sistema integral, un desarrollo multilateral mediado por lo biológico, lo social, lo cultural y lo psicológico, para lograr el desarrollo pleno y multilateral de la personalidad en los seres humanos.

crítico, independente, autônomo, comprometido e produtor de cultura.” (ARIAS BEATÓN, 2014, p. 364, tradução nossa³⁵).

Outra questão pontuada que merece destaque é a disponibilidade do professores para ocupar também o espaço *online* e estar com seus alunos:

Agora vem o ponto de interrogação na minha cabeça, igual professora de Biologia, pegou e virou e falou assim: “Eu estou na escola, eu to o tempo todo na escola e a noite eu estou em casa, e eu entro na rede.” Mas e a família da professora? Se ela tá o tempo todo na escola? Eu quero saber daqui 10 anos o futuro (PROFA. RAQUEL).

Eu acho que por exemplo tem que ser assim, mais ou menos? Igual quem faz esses cursos a distância? EAD. Quanto tempo eu vou ficar aqui? Uma hora. Pessoal to aqui uma hora. Igual os tutores né? Estamos aqui nesse período. Quem quiser conversar alguma coisa, to aqui nesse período. No final de semana não. (PROFA. LYA).

Para romper com a estruturação convencional da educação escolar, flexibilizando tempo e espaço do ensino e da aprendizagem, será necessário adequar seu planejamento e proposta de trabalho, para que se consiga efetivamente inserir o Facebook em suas práticas.

Os pensamentos das professoras nos fazem direcionar a atenção para as alterações requeridas nas relações pedagógicas, na forma diferenciada de pensar o ensino e a aprendizagem, reestabelecendo as conceituações de tempo e espaço, descentralizando o processo de construção do conhecimento, erigindo comunidades virtuais de aprendizagem, fazendo entender que

Novas práticas de ensino e aprendizagem exigem o desenvolvimento de novas competências docentes e discentes. Percebe-se que, embora a tecnologia e o desenvolvimento de competências técnicas no docente sejam evidentes e tenham o seu devido peso, torna-se indispensável buscar e desenvolver competências interativas que valorizem a dimensão comunicacional e relacional dos docentes para atuar em espaços hiperconectados. (SILVA; CONCEIÇÃO, 2013, p. 158).

Os espaços conectados se constituem como outro ambiente de relações, que se desenvolvem de acordo com as especificidades desse ciberespaço, e por isso possuem algumas características diferentes das relações travadas *offline* tais como o aumento da proximidade entre as pessoas, já que a internet desconhece limites geográficos.

³⁵ [...] Elevando el desarrollo intelectual y afectivo a los niveles más altos, convirtiendo a la persona en un ser social emancipado, crítico, independiente, autónomo, comprometido y produtor de cultura.

É importante que os professores estejam abertos a trabalhar em um novo contexto, possibilitado pelas aplicações e espaços *online*. Ao se disponibilizarem para outras possibilidades abrem espaço para a criação de uma nova realidade transformadora:

Assim, cada ideia nossa, cada um de nossos movimentos e vivências constituem a aspiração a criar uma nova realidade, o ímpeto para a frente, rumo a algo novo. A vida só se transforma em reação quando se libera definitivamente das formas sociais que a deformam e mutilam. (VIGOTSKI, 2004, p. 303-304).

Vygotsky ressaltou que é por meio da educação escolar que a criança entra em contato com novos conhecimentos contidos nos conceitos científicos, conseguindo apreendê-los e readequá-los sistema de conceitos já existentes.

Nos conceitos científicos que a criança adquire na escola, a relação entre esses conceitos e cada objeto é logo de início mediada por outro conceito. Assim, a própria noção de conceito científico implica uma certa posição relativamente aos outros conceitos, isto é, um lugar num sistema de conceitos. (VYGOTSKY, 2002, p. 66).

A educação escolar é a responsável direta pelo avanço intelectual do indivíduo, pois, como se destaca, durante o período escolar ocorrerá o incremento de seu sistema de conceitos. Tal evolução incentivada e proporcionada pelo ensino escolar, deve sempre preceder o desenvolvimento cognitivo, estimulando-o e provocando-o, a cada conceito internalizado.

Uma vez entendidas as questões abordadas, não defende-se aqui a ideia de substituir a aprendizagem convencional experimentada na educação formal pela possibilidade da aprendizagem ubíqua. Trata-se sim de ver esses recursos tecnológicos postos à serviço das atividades docentes, considerando todas as possibilidades para seu sucesso, por percebemos o potencial contributivo que esses recursos encerram. Concordando, assim, com Santaella (2010):

Estamos, portanto, muito longe da ideia de que a aprendizagem ubíqua possa porventura substituir a educação formal, a informal e a não formal, assim como não substitui as formas de aprendizagem gutenberguianas, a distância e em ambientes virtuais. Na realidade, elas se complementam. (SANTAELLA, 2010, p. 21).

Por esse entendimento, torna-se indispensável trazer o Facebook e os demais recursos tecnológicos realmente para o centro do processo educativo, de forma a aproveitar todas as

suas potencialidades, especificamente as possibilidades de contar com outro ambiente, disponível a qualquer hora para que haja mais momentos de aprendizagem.

Entendemos que para que a mudança seja válida e apresente resultados positivos para a educação escolar, mais do que conhecer ferramentas e possibilidades tecnológicas, é necessário que as relações existentes na escola sofram alteração.

Mas para que isso ocorra não apenas importa considerações acerca do trabalho docente, mas também mister se faz um olhar atento para a formação do professor, uma vez que a entendemos como base dos desdobramentos desse trabalho, corroborando com a percepção de que: "[...] a questão das tecnologias em si na escola, nós professores deveríamos ter mais, assim, deveria ter capacitação[...]." (PROFA. PATRÍCIA)

Tal ideia coaduna com o direcionamento de Lopes e Santos (2014, p. 285) ao afirmarem que importante tenham oportunidades de se familiarizam com as TIC e as redes sociais para que possam ter escolhas conscientes embasadas em experiências práticas.

Pela relevância que se atribui à formação, a pesquisa da qual participaram foi pensada de forma a usar o Facebook como um ambiente *online* para aprendizagem, criando um Grupo fechado nessa rede para cada Oficina. Assim as atividades desenvolvidas em cada encontro também auxiliariam os participantes a conhecer as características e especificidades de interação e mediação possibilitadas por essa rede. As experiências acabaram por se caracterizarem como uma oportunidade de formação continuada.

Portanto "Pensar uma formação continuada de professores em contexto intercultural mediada pela rede social *facebook* é possibilitar os sujeitos em formação produzir e dialogar mediados pelas TIC e agregar novos sentidos à formação e a prática docente." (LOPES; SANTOS, 2014, p. 277, grifo das autoras).

A análise da fala da professora Patrícia destacada acima, corrobora com o que ensinaram Davídov e Márkova (1987, p. 320), no que concerne a formação de uma pessoa, oportunidade que deve primar para produzir meios pelos quais se torne possível atribuir um sentido pessoal à atividade, podendo assim ser origem do autodesenvolvimento de um indivíduo bem como do desenvolvimento de sua personalidade.

Para que qualquer aprendizado seja significativo, se faz necessária a harmonização entre os processos afetivos e intelectuais. Essa unidade parte da "necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento à dinâmica do comportamento e à atividade concreta do indivíduo." (VIGOTSKI, 2001, p. 17).

Percebemos que ao fim de sua participação na ação formativa, a professora Patrícia manifestou sua aprovação e seu grau de motivação, considerando a possibilidade de trazer para seu fazer docente as experiências vivenciadas. Nesse sentido, concordamos que:

As mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, em vista da subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar. Sendo assim, o que se espera da aprendizagem dos alunos também deverá ser esperado de um programa de formação dos próprios professores. (LIBÂNEO, 2004a, p, 115).

No tocante à motivação evidenciada, concordamos com Matos e Ferreira (2014) ao concluírem suas pesquisas com universitários que também utilizaram o recurso Grupo fechado do Facebook, escreveram que "as potencialidades educativas ficam evidentes [...] pode contribuir ao processo de ensino e aprendizagem. Os comentários enaltecem a aprendizagem colaborativa, a comunicabilidade, a motivação por parte dos alunos e do professor, a criação e a possibilidade de aprender a conhecer." (MATOS; FERREIRA, 2014, p. 400).

A motivação provém de uma emoção positiva. De acordo com Vygotsky, a emoção não tem menor importância do que o pensamento (VIGOTSKI, 2003).

Quando se dá centralidade às questões da afetividade retoma-se sua importância para a formação de todos os conceitos. Por isso é fundamental que as experiências suscitem impressões satisfatórias para que atribua-se sentido ao que se está vivendo. Concorda-se dessa forma com Vygotsky quando relaciona os processos afetivos e intelectuais:

A análise mostra que existe um sistema dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda idéia existe em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa idéia. Ela permite revelar o movimento direto que vai da necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento à dinâmica do comportamento e à atividade concreta do indivíduo. (VIGOTSKI, 2001, p. 17).

Estabelecer esse movimento é imprescindível quando o objetivo é a aprendizagem. Infere-se que é possível obter dos alunos a mesma motivação percebida nas atividades realizadas com as professoras. Já que na dinâmica de colaboração podemos perceber o grupo participativo e empenhado em aprender.

Assim as atividades docentes realizadas a partir de um motivo são responsáveis por desenvolver as funções psíquicas superiores nos professores na medida em que, para serem

efetivadas, demandaram sua construção intrapsíquica anterior, e ao serem materializadas, inauguram uma série de reações a elas, provindas das pessoas que dela participam. Nessa interação novos conceitos são formados (VYGOTSKY, 2002), e estes conceitos são apropriados, participando da estruturação do pensamento, perfazendo-se em um incentivo para o desenvolvimento cognitivo destes professores.

Facebook e a interação digital

Por sempre representar a sociedade em que está inserida, sendo por ela influenciada e a ela influenciando constantemente, também os processos educativos acompanham as modificações experimentadas por ela. Isso se dá:

Em razão da convergência da evolução histórica e da transformação tecnológica, entramos em um modelo genuinamente cultural de interação e organização social. Por isso é que a informação representa o principal ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social. (CASTELLS, 1999, p. 573).

Morgado, em sua intervenção no painel II - Inovação Curricular e de Aprendizagem em Contextos Digitais, na Conferência Internacional Challenges 2017, ocorrida no mês de maio na Universidade do Minho, cidade de Braga - Portugal, ao falar caracterização do fenômeno educativo em Portugal nos dias atuais, abordou as tecnologias e a maneira como seus usos impactou nas relações e destacou o lugar das redes sociais:

Facto é que desde os “simples” telemóveis, aos computadores e à Internet, a utilização generalizada das novas tecnologias tornou-se uma prática comum e mudou as nossas relações sociais, as nossas relações de/no trabalho e até os momentos de lazer. Poucos são os que não estão ligados a alguma rede social que lhes permita dialogar, partilhar e viver num mundo que se transformou de tal forma que “a proximidade social” deixou de estar associada à “proximidade geográfica (Beck, 2017, p. 187)”. (MORGADO, 2017, p. 804).

Assim, notamos que as redes sociais encontraram na internet mais um espaço de sua expressão. Podemos destacar que as características fundamentais das redes sociais não sofreram alterações significativas em suas diretrizes, apenas foram potencializadas com os recursos tecnológicos.

As redes sociais *online* aumentaram de forma exponencial as ligações entre as pessoas, uma vez que o crescimento de seus usuários vem sendo notado nos últimos anos. Em junho de 2017 a empresa Facebook anunciou que contava com dois bilhões de usuários ativos

espalhados pelo mundo, destes noventa e nove milhões estão no Brasil (COSSETTI, 2017, p. 1).

Hoje a interatividade digital está presente em grande parte das relações, e por isso ganham espaço na educação escolar, podendo ser notada em muitas atividades docentes.

Nesse sentido podemos considerar que o Facebook é usado por muitas pessoas, fazendo parte de suas vidas. Essa proximidade provoca uma familiaridade que pode representar um fator positivo para sua inserção na educação escolar, uma vez que pode contribuir para a redução das habituais reações antagônicas, provocadas pelo novo em geral, e pelas novas tecnologias nomeadamente.

Pelo exposto entende-se que o Facebook é parte do cotidiano de um número significativo de pessoas que optam por integrar as relações convencionais a outra forma de interagir, usando outra dimensão que não exclui suas articulações fora do mundo virtual, já que:

A relação off e online é constante [...]. E em boa medida, não só o Facebook, como todas as redes sociais se converteram num espaço de sociabilidade. Havia gente que dizia que a internet era um lugar alienante, onde as pessoas se ilhavam, mas, pelo contrário, onde há sociabilidade é na internet. Onde há cada vez menos sociabilidade é na vida física individual, porque as pessoas só correm, não têm tempo para nada. (CASTELLS, 2010, p. 95-96).

Infere-se que essa sociabilidade incentivada pelo uso do Facebook pode aproximar alunos e professores pela forma que amplia as possibilidades de interação, uma vez que estimula a participação. Dessa forma, acaba oportunizando a troca de ideias e a reflexão crítica não apenas para os temas que compõe as disciplinas, como também para outras questões de importância para seu desenvolvimento humano na totalidade

Acredita-se que o Facebook possa facilitar o processo de aprendizagem ao permitir o acesso a um mundo multimídia, posto que tais recursos dinamizam a aprendizagem, expandem o contato com estímulos, desenvolvem o potencial de abstração além de possibilitar ao aluno e ao professor uma interação diferenciada da experimentada em sala de aula, e por este caráter despertam a atenção e a curiosidade, estimulando uma participação dos alunos.

O Facebook ao ser utilizado como ambiente que viabiliza uma outra forma de professor e aluno interagirem, possibilita uma via virtual para, a mediação, a aprendizagem e o desenvolvimento.

É a partir das trocas entre pessoas é que surgem chances de desenvolver as funções psíquicas já alcançadas até o próximo estágio potencial (VIGOTSKII, 1988, p. 111). É na zona de desenvolvimento potencial, área entre o que já está desenvolvido e o que ainda é possível desenvolver que o auxílio de outra pessoa pode acontecer.

Tal processo pode ser realizado em ambiente virtual, como Facebook, já que ali as interações são também passíveis de acontecer.

Alunos e aprendizagem

Cabe nesse momento discutir as situações apontadas em relação às dificuldades dos alunos que interferem na aprendizagem. O primeiro destaque trata sobre os excessos virtuais. São formas de utilização do Facebook pelos alunos, apontados como desfavoráveis.

Em relação ao perigo, destacam-se as concepções:

Eu acho que o Facebook, é uma ferramenta muito perigosa para os adolescentes. Eu falo isso como mãe. Porque, por mais que você tenta, você vigia, você não tem o controle total da situação. É muito fácil eles manter contato com pessoas, diversos tipos de pessoas. E nem todo mundo é bonzinho. (PROFA. CONCEIÇÃO).

[...] porque eu sei também que o Facebook ele traz prejuízo pra algumas pessoas. A questão da difamação [...] (PROFA. FLORA).

Os fatores indicados pelas professoras são foco de atenção para pais, parentes, amigos e professores de jovens que costumam acessar o Facebook. As situações nas quais crianças e jovens ficam expostos nas redes sociais, não são raridade. Apesar da possibilidade de rastreamento e identificação serem possíveis, muitos ainda acreditam que podem se esconder atrás de um perfil falso para submeter outros a manifestações de violência em vários níveis.

A pergunta que se coloca é se o uso do Facebook na escola pode incentivar tais práticas ou deixar os alunos suscetíveis a serem vítimas delas.

Couto (2014, p. 48) ao apresentar seu estudo sobre esse tema escreve:

A partir daí vivemos um paradoxo tipo da época: de um lado, pessoas seduzidas e instigadas a se mostrar ininterruptamente, narrando de modo aparentemente integral a vida na internet e, de outro, uma ávida obsessão em defender a privacidade e garantir mais segurança.

Acredita-se que o caminho esteja em preparar o aluno para enfrentar as possíveis situações que possam ocorrer na rede. Não existe uma forma efetiva de proibir ou acompanhar

todos os acessos. A resposta pode estar na orientação que se possa dar ao jovem, como se faz para todos os perigos a que estão expostos na sociedade atual.

Não é possível que esses acontecimentos sejam ignorados, porém ao se pensar a utilização em grupos fechados e secretos, bem como nas possibilidades de segurança das postagens, pensa-se também em afastar os alunos de algumas situações de exposição.

A outra questão é o despreparo do aluno para utilizar o Facebook quando a finalidade é a apreensão do conhecimento.

Porque assim, essa idade que eles estão, é uma idade assim, bastante difícil, que eles são muito ligados em coisas que não é ali pro momento ali, no núcleo escolar né? Então, assim, é, eu acredito que nesse ponto de vista é muito, é difícil pra professores as vezes. Porque às vezes eles são ali na sala de aula e são abrindo coisa que não é pra ver no momento. (PROFA. CORA)

[...] eles não querem ter o direcionamento da aula que o professor vai dar. Ele acha assim, que ele por si próprio, ele consegue fazer ali sozinho [...] (PROFA. CONCEIÇÃO).

Ao darem destaque a essas questões, as professoras acabam por explicitar um ponto de muita discussão e debates na questão do Facebook nas atividades docentes: os alunos estão de fato preparados para a utilização deste ambiente?

Pela maneira como as interfaces dos softwares são desenvolvidas, consegue-se ver que crianças abaixo dos cinco anos de idade conseguem usar as aplicações, mas a questão que se coloca vai além. Os alunos fazem uso delas de forma a usufruir dos benefícios possíveis para a aprendizagem? Pelas respostas analisadas infere-se que não completamente.

Portanto muitas situações indesejáveis advirão desta falta de preparo dos alunos. Podemos citar o “apego” pelo copiar/colar, a falta de objetividade para pesquisar um tema, a utilização do tempo da aula para outros fins, como por exemplo, para acesso à sites inapropriados ou às redes sociais fora do contexto da aula, etc.

O problema maior que podemos visualizar que perpassa os já citados é que a informação obtida na rede se esvazia de significado, e dessa forma não contribuirá nos processos de aprendizagem e desses alunos, pois

Assim sobressai a necessidade de refletir acerca das questões de base, como por exemplo, a quem cabe preparar estes alunos para suas atividades com o Facebook ou outro serviço disponível na internet? É necessário um curso de informática básica para os alunos dentro das escolas e fora dos espaços reservados às disciplinas?

Para estes questionamentos não apresentam-se respostas fundamentadas ainda, mas registra-se o pensamento de que talvez a realização de uma formação básica de informática para todos os alunos se constituiria em uma boa tentativa para minimizar os problemas referidos, no tocante ao preparo dos alunos.

Diante dessas reflexões, infere-se que é importante transpor o pensamento dominante de que aluno está preparado para utilizar os recursos de tecnologia de informação e comunicação e professor não.

Acresça-se ainda que ao serem consideradas as condições socioeconômicas de uma parcela significativa dos alunos que frequentam as escolas públicas da periferia não permitem o acesso a informática fora das escolas, entender-se-á que considerar os alunos como preparados é no mínimo uma precipitação.

Tal preocupação é destacada:

Quem é meu aluno. Meu aluno tem acesso ao Face? Porque de repente eu tenho 90% dos alunos que tem acesso e 10% talvez não tenha, a gente pode pensar um caso extremo de pobreza. Pode ser que não tenha. (PROFA. HILDA).

Nessa fala destaca-se uma das preocupações que se tem em relação às possibilidades de acesso dos alunos. Por entender que uma parcela da população que frequenta as escolas públicas não possui condições de ter acesso à internet, e conseqüentemente ao Facebook, é que defendeu-se em vários pontos do trabalho a necessidade da escola possibilitar esse acesso.

Refletindo especificamente sobre os impactos que tal privação pode ter sobre a aprendizagem, considera-se que, a possibilidade de participar de atividades que são mediadas em ambientes disponíveis via internet, fica bastante comprometida, retirando dessa forma a oportunidade do aluno ter acesso ao conhecimento no momento que desejar. Essa é uma forma de excluí-lo de determinadas atividades que estimulam a aprendizagem.

Vygotsky afirmou que a aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental do indivíduo, na medida em que é a partir do que se aprende que são ativados os processos de desenvolvimento (VIGOTSKII, 1988). Portanto, a impossibilidade de poder usufruir de métodos atuais que contam com as tecnologias de informação e comunicação, pode representar uma perda para o aluno, uma vez que não poderá ter acesso aos recursos que poderão colaborar para seu processo de aprender, e conseqüentemente, se desenvolver.

“CURTIR E COMPARTILHAR ?” - REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES

A experiência em Braga

Durante a realização dos estudos dessa tese, importou conhecer o que dizem as produções científicas acerca da interlocução entre educação escolar e redes sociais *online*, com especial atenção para os estudos que consideraram o Facebook.

Nas pesquisas para construção do estado do conhecimento foram estudadas uma quantidade expressiva de produções sobre Tecnologia na Educação produzidas nas instituições de ensino superior de Portugal. A Universidade do Minho chamou especial atenção ao se saber que o primeiro curso de Mestrado em Tecnologia Educativa de Portugal (1991/1992) foi ali implantado.

Assim entendeu-se que decorridos mais de vinte anos, os estudos ligados à essa temática estavam consolidados naquela instituição. Essa percepção é comprovada pelo volume e qualidade de investigações de alunos e professores na área, sinalizando para contribuições e trocas significativas que a realização de uma atividade nessa Universidade poderia proporcionar.

Partindo do ânimo inaugurado pelos estudos citados, a possibilidade de realizar o estágio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior configurou-se em uma oportunidade de conhecer o contexto e as experiências, relativas ao uso educacional das tecnologias de informação e comunicação naquele país, para investigar nomeadamente o Facebook.

Considerando que a pesquisa realizada no Brasil investigou o Facebook inserido nas atividades docentes e posto que já era sabido que Portugal tem a formação tecnológica em seus currículos há pelo menos dez anos, tanto na educação básica quanto nos cursos do ensino superior voltados à formação docente, a possibilidade do estágio de doutorado sanduíche se configurou em uma oportunidade para investigar se e de que maneira o Facebook figurava nas atividades docentes de professores que possuíam formação e maior vivência para o trabalho com as tecnologias.

Portanto o objetivo geral do estágio foi conhecer em que medida essa rede social está inserida no fazer docente, de professores da educação secundária e dos professores que atuam nos cursos de formação de professores do Instituto de Educação da Universidade do Minho, a partir da análise de projetos, programas e planejamentos.

Para atingir esse objetivo foram realizadas as atividades de orientações individuais, atividades orientadas e atividades de investigação durante o período entre os meses de abril a julho de 2017.

As orientações individuais aconteceram no Instituto de Educação e por comunicação realizada via e-mail. Durante esses diálogos, foram sugeridas leituras, realizados convites para tomar parte em atividades direcionadas ao objeto de estudo, indicação para participação de eventos científicos, definição de procedimentos para a investigação a ser realizada e discussão de produção de artigos.

As atividades orientadas visaram aprofundar o conhecimento acerca das Tecnologias de Informação e Comunicação, por meio das vivências de novas experiências e apreendendo outros olhares, por meio de participação em eventos científicos, *aulas online*, seminários, oficinas, participação como ouvinte de sessão de defesa de tese, workshops e investigação nas escolas secundárias selecionadas e com os professores do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Para realizar as atividades de investigação, foram selecionadas duas escolas públicas secundárias do concelho de Braga e realizadas conversas com três docentes do Instituto de Educação ligados ao Departamento de Estudos Curriculares de Tecnologia Educativa.

Para atingir o objetivo proposto de investigar a inserção do Facebook em escolas públicas de educação básica em Braga - Portugal, por intermédio do estudo dos projetos políticos pedagógicos, projetos complementares e atividades docentes, conforme definido no Plano de Estudos do estágio, foram selecionadas duas escolas do concelho de Braga, aqui identificadas por Escola1 e Escola2.

A Escola1 localiza-se na freguesia de São Vicente em Braga e foi instituída em 1836 com o nome de Liceu Nacional de Braga pelo decreto que determinava que todas as capitais de distritos portugueses abrigariam um Liceu, com o objetivo de oferecer a continuação dos estudos básicos.

A partir de 1974 passou a adotar o nome atual, e contava no ano letivo que se encerrava (2016/2017) com 1300 alunos matriculados.

Desde 2013 integra o Agrupamento de Escolas 1 (também constituído pela Escola EB de Palmeira e por um conjunto de escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e Educação. Pré-escolar das freguesias de Palmeira, Dume, Adaúfe, Crespos/Pousada, Navarra /Stª Lucrecia).

Lá funcionam o 10º, 11º e 12º anos do ensino secundário e sua oferta educativa e formativa divide-se nos Cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências

Socioeconómicas, Artes Visuais e Línguas e Humanidades) e Cursos Profissionais (Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Técnico de Multimédia, Técnico de Apoio à Infância Animador Sociocultural - vocacional).

No que se refere à Escola2 existe o entendimento que essa escola nasce em 1884, a partir do decreto que cria o ensino técnico em Braga. Em 1951, a Escola Técnica 1, como era denominada então, funde-se com a Escola Comercial e Industrial Carlos Amarante, e passa a ter nome de Escola Comercial e Industrial de Braga.

No ano de 1971 uma outra lei separa o ensino técnico secundário dividindo novamente as escolas: Escola Técnica Carlos Amarante encarregou-se do ensino parte industrial, enquanto na Escola Técnica 1 a formação se concentrou para a área comercial. Desde 1979 passa a ter o nome pelo qual hoje é conhecida.

A partir de 2013 passa a integrar o Agrupamento de Escolas 2, que também é constituído pelas seguintes escolas: Escola EB 2/3 de Nogueira, as Escolas Básicas de Lomar, de Morreira, de Nogueira da Silva, de Trandeiras; Escolas Básicas com Jardim de Infância de Arcos, de Esporões, de Fraião de Nogueira e os Jardins de Infância de Lomar, de Monte e de Trandeiras.

A Escola Secundária 2 é a sede do Agrupamento e está localizada na Freguesia de São José de São Lázaro.

Sua oferta formativa está dividida em cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais.

Os Cursos Científico-Humanísticos são: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Artes Visuais e Línguas e Humanidades). A exceção do curso de Artes Visuais, esses cursos também são oferecidos na modalidade específica de Estudo Recorrente, que funciona no turno da noite na escola sede.

Os Cursos Profissionais são compostos pelos seguintes Cursos Técnicos: Artes do Espetáculo; Interpretação; Eletrónica (Automação e Computadores - Robótica); Gestão e Programação de Sistemas Informáticos; Desenho Digital 3D; Secretariado e Turismo.

Durante a conversa com o diretor da Escola1 foi possível perceber que há maior abertura para o trabalho das TIC nas atividades educativas. Ela foi evidenciada pelo relato da recorrente busca de novos procedimentos e métodos didáticos que nos foram mostrados.

Ainda que ali também o Facebook não integre oficialmente as atividades docentes constatou-se sua presença por meio dos projetos Oficina de Programação e Robótica e "Quem tem medo?".

Na Escola2 foi informado que o uso do Facebook é notado apenas na esfera pessoal. Percebeu-se que, apesar de não haver nenhuma proibição específica referente ao uso dessa rede, não foi perceptível nenhuma inclinação para que se considerasse suas possibilidades educativas, ainda que o coordenador de tecnologias tenha ressaltado ser de seu conhecimento que "todos os alunos" façam uso dessa rede social.

As visitas nas escolas permitiram que fosse conhecido um pouco da inserção das tecnologias no cotidiano dos alunos de escolas secundárias em Braga. Conforme relatado por seus representantes, ambas contam com estrutura física suficientes para que se desenvolvam atividades que preveem o uso das TIC em seus cursos, além de ter professores familiarizados com diversos softwares e ambientes virtuais de aprendizagem.

Em relação as conversas entabuladas com os docentes da UMinho, a questão que sobressaiu da conversa com a Docente 1, ao contar as experiências de seus alunos com o Facebook, foi o destaque dado a investigação, por ela orientada, na qual essa rede social foi usada para sensibilizar e envolver os pais nos trabalhos desenvolvidos por seus filhos.

De encontro com esses ânimos, encontramos nas palavras da Docente 2, o entendimento de que o Facebook estimula seus alunos a participar e a colaborar, aludindo esses resultados a característica de ser familiar a maioria dos estudantes, também não exigindo recursos tecnológicos menos acessíveis para seu funcionamento.

O Docente 3 explicou que não usa oficialmente em seu trabalho de docência porque prefere a plataforma Blackboard, já que ela possui todas as funcionalidades que ele considera essenciais para interagir com os alunos tanto dos cursos online quanto presenciais. Faz essa interação na plataforma e usa o Flipped Learning com atividades online mesmo em cursos presenciais.

Pelas experiências entende-se que, ainda que o Facebook não possua um lugar formal nos planos, programas educativos e planejamentos, foi possível reconhecer sua presença nas escolas secundárias e também nas atividades acadêmicas dos cursos que formam os futuros professores.

As experiências possibilitaram a reflexão acerca de alguns aspectos dessa rede social e analisar os pontos de resistências em relação a ela que foram observados. Dentre eles destaca-se o fato de que, diferente de um ambiente virtual de aprendizagem, ou de uma plataforma criada especificamente para esse fim, o Facebook, ainda que não seja proibido, não conta com o respaldo de um direcionamento oficial para seu uso.

Considerando a presença da Tecnologia Educativa em Portugal na formação inicial de professores, na pós graduação e nas grades de educação básica e secundária, pode-se inferir

que esta se encontra consolidada. Suas escolas são suficientemente equipadas, existindo pesquisa, formação inicial e continuada para professores para uso de um leque de aplicações especialmente criadas para fins educativos, de forma que procurar outras soluções, tais como o Facebook, não tenha sido notada como uma necessidade.

Foi percebida a presença do Facebook como meio de divulgação e integração entre escolas, Universidade e a comunidade em geral. As duas escolas e a Universidade contam com páginas atualizadas no Facebook e que informam e veiculam os acontecimentos relacionados a cada uma delas.

Tal utilização não se enquadra na modalidade pesquisada, posto que investigou-se o Facebook inserido nas atividades docentes relacionadas às disciplinas escolares, porém indica o reconhecimento de sua penetração e de seu potencial de comunicação, uma vez que todas as instituições apesar de possuírem *sites* oficiais na internet, ainda assim não prescindem do Facebook.

As informações de resultados positivos nos projetos da Escola1, nas orientações para investigações de dissertações e no uso efetivo de Facebook como ambiente de mediação na formação inicial de professores, apontam sem dúvida nenhuma para a legitimação da hipótese de que existiam ações exitosas em Braga que consideraram a articulação dessa rede social com a educação formal.

Sua presença tímida não configurou como surpresa, tampouco foi encarada como fator impeditivo para o caminho que acredita-se possível para sua consolidação como mais uma possibilidade à disposição de professores. Pelo contrário, mostrou mais uma vez, mesmo reconhecendo os entraves, que as atividades docentes intentadas no Facebook podem ser consideradas.

Algumas considerações

Em relação ao Estado do Conhecimento, realizado nas bases brasileiras, ao se analisar as considerações finais, percebeu-se que em mais de 90% dos trabalhos, os pesquisadores consideraram positiva a introdução e a permanência das redes sociais *online* nas diversas práticas docentes expressas em muitas áreas, o que representa um incentivo para futuros aprofundamentos.

Reitera-se a importância dos trabalhos que objetivem conhecer o Estado da Arte de determinado assunto, porque estes notadamente auxiliam no desenvolvimento da pesquisa e do pesquisador.

As trocas realizadas nas atividades planejadas para a pesquisa oportunizaram experiências além das expectativas iniciais, uma vez que observou-se o interesse e a participação do grupo de professoras em todas as ações propostas.

Pesquisar, ao mesmo tempo que se coordena e organiza uma ação formativa, se revela algo bastante difícil e trabalhoso, pois exige que não se perca na ação, para que o objetivo e o rigor da pesquisa não sejam esquecidos.

As oficinas permitiram conhecer detalhes da rotina daquela escola e do trabalho de cada uma das professoras. A cada rodada de discussão, fossem presenciais ou via postagens no Facebook, era possível entrever as percepções e apreensões de novas possibilidades para cada uma delas.

Entende-se que o uso do Facebook figurou a princípio como um fator desafiador, e com o passar dos encontros como um ambiente que possibilitava a aproximação do grupo e a flexibilização no tempo das atividades.

Destacam-se as modificações das impressões das professoras, ao realizar uma comparação entre as primeiras concepções gravadas nas entrevistas e as propostas de utilização do Facebook em suas aulas, constantes nos projetos finais elaborados. Ao decorrer das Oficinas, foram percebidas gradativamente posturas de aceitação e, em algumas participantes, de entusiasmo.

Compreende-se, portanto, que a pesquisa colaborativa proporcionou importantes e diferenciados momentos, convergindo no enriquecimento da pesquisa por meio da imersão intensa no fazer docente das participantes, ao mesmo tempo em que eram incentivadas pelo processo de aprender a utilizar o Facebook em suas atividades de docência, contribuiu com o desenvolvimento profissional e humano daquele grupo.

Em relação ao estágio realizado na Universidade do Minho, em Braga, as experiências vivenciadas, além de atingirem os objetivos propostos, transcendem qualquer possibilidade de mensuração, já que proporcionaram a ressignificação das dimensões acadêmica, profissional e pessoal. Seus ecos ressoarão em toda trajetória a partir daqui, influenciando cada análise, cada aula ministrada e muitas decisões.

Configurou-se assim, em uma rica experiência, onde foi possível conhecer o contexto e as experiências, relativas ao uso educacional das tecnologias de informação e comunicação naquele país, ao se investigar nomeadamente o Facebook para conhecer em que medida essa rede social está inserida no fazer docente, de professores da educação secundária e dos professores que atuam nos cursos de formação de professores do Instituto de Educação da Universidade do Minho, a partir da análise de projetos, programas e planejamentos

No que concerne especificamente a escrita da tese da qual derivou, considera-se sua contribuição de grande peso, já que proporcionou aprofundamento nos saberes da Tecnologia Educativa ao mesmo tempo que permitiu conhecer algumas situações de sua utilização nas escolas secundárias pesquisadas e nas atividades de dois docentes da Universidade do Minho.

Considera-se que os resultados dessa pesquisa justapostos às situações investigadas no Brasil, colaboraram significativamente para a realização das análises e discussões que tiveram lugar nesse trabalho, a partir de contribuições vindas e vistas de outro lugar e contexto, acerca dos caminhos possíveis da interlocução entre as tecnologias de Informação e Comunicação e a educação escolar.

Ao findar todas as etapas que envolveram esse trabalho, cabe retomar a questão colocada de início: "Quais os aspectos são evidenciados no processo de ensino e aprendizagem, considerando a inserção do Facebook nas atividades docentes como um ambiente para a mediação?"

O primeiro aspecto diz respeito às relações pedagógicas estabelecidas entre professores e alunos. Entende-se que para a inserção do Facebook nas atividades docentes, seja necessária uma readequação na percepção dos papéis dos atores envolvidos, rompendo o modelo no qual o professor é um transmissor ativo e aluno sempre um receptor passivo.

Com sua possibilidade de se perfazer em um ambiente *online* para a aprendizagem e como tem suas características voltadas para a interação digital, suscita um modelo de ensino aprendizagem baseado na colaboração, com alunos que participam ativamente.

Essas características são capazes de despertar o interesse tanto nos professores, quanto nos alunos, uma vez que na mediação que proporciona, permite a utilização de recursos variados, tais como imagens, filmes, vídeos, jogos dentre outros.

Para além dos recursos, um ambiente *online* proporciona um outro caminho para a aproximação entre as pessoas envolvidas em um processo educativo, ampliando assim as possibilidades de trocas significativas, que contribuirão para novos estágios de desenvolvimento psíquico, por meio do auxílio de outras pessoas.

Também foi destacado que o envolvimento dos alunos com as TIC impulsiona a motivação para aprendizagem. Essa foi a principal justificativa das professoras para considerarem de fato a inserção do Facebook. Em suas concepções ficou clara essa preocupação e o pensamento de que é necessário investir constantemente em recursos que gerem esse sentimento em seus alunos.

O grupo pesquisado também revelou alguns dilemas para a utilização do Facebook. Destaca-se a preocupação com a quebra de privacidade ao se aceitar alunos em suas páginas

da rede social. Também sobressaiu a insegurança para a utilização do Facebook, sendo apontado do desconhecimento dos recursos da rede e apontado a necessidade de preparo para usá-la.

Entende-se porém, que os maiores entraves percebidos, a partir da investigação, para o do Facebook, não tenham sua derivação exclusiva na falta de preparo técnico para seu uso, ainda que esse problema esteja longe de ser superado, mas inscrevem-se na falta de suporte ao docente, para que o Facebook e outras Tecnologias da Informação e Comunicação sejam de fato inseridas nas atividades docentes, e não apenas utilizadas de forma aleatória, não se ligando a um objetivo definido.

Outro aspecto que se destaca é sua perspectiva de flexibilizar o espaço e o tempo do contato entre professor e aluno. Quanto a isso, entende-se que são requeridas variações significativas na metodologia de trabalho, o que pode ocasionar um trabalho extra para se administrar mais um ambiente além da sala de aula, ônus que não foi bem aceito pela maioria do grupo.

Portanto, concorda-se com as professoras ao enunciarem problemas, também pontuaram a possível contribuição no uso do Facebook, para auxiliar nas questões vividas no cotidiano escolar, tais como pouco tempo para trabalhos em salas de aula, aumento da proximidade com os alunos e a ampliação das interações ali mediadas.

Nesse sentido também foi destacada a questão da perda da autoridade perante os alunos, ao se permitir que eles façam parte do Facebook de seus professores. As participantes revelaram especial preocupação quanto a esse fator, uma vez que seus alunos apresentam defasagem idade-série, e muitos cumprem medidas socioeducativas, o que, na visão das professoras, exige ações diferenciadas e dependem da autoridade para terem êxito.

Assim foram pontuadas as questões referentes aos excessos virtuais que os alunos comentem na rede: agressão, comentários impróprios, acesso à páginas de conteúdo ofensivo ou duvidoso. Esses comportamentos foram apontados como pontos de reflexão para a utilização do Facebook nas aulas.

O terceiro aspecto revela a necessidade de condições mínimas para que se utilize o Facebook. Foram consideradas condições mínimas a infraestrutura básica e o devido preparo de professores e alunos para um trabalho direcionado e significativo no Facebook, dentre outros,

Foi possível perceber nas atividades com as professoras, que a estrutura e o funcionamento dos laboratórios de informática na escola ainda representam um entrave para a

utilização escolar da internet e, por consequência do Facebook. Em nossa experiência a velocidade da Internet, computadores avariados e principalmente a desativação da sala de tecnologia por conta da mudança de prédio, se perfizeram em questões impeditivas para a realização das atividades.

O que foi experienciado no período de investigação na escola, no que concerne a infraestrutura das salas de tecnologias, exige uma reflexão sobre o quão excludente essas condições são. Ao ter-se em mente o fato que, para muitos alunos só contam com o ambiente da escola para acesso a internet. Fica quase indefensável as propostas de inserção das TIC nas atividades docentes se o mínimo lhe é negado.

Conclui-se que os temas aqui tratados possibilitam reflexões necessárias para o estabelecimento de novos caminhos para a educação escolar, mas entende-se que mudanças nas relações humanas, em qualquer esfera, são processos e, como tal, demandam tempo e exigem o entendimento de que nada se transforma automaticamente, a reboque das mudanças experimentadas pela sociedade. Tais transformações nas apontadas são necessárias para que as atividades docentes intentadas no Facebook apresentem resultados satisfatórios e relevantes.

Entende-se que seja necessário que os envolvidos em sua utilização percebam quais são as reais possibilidades do Facebook na escola, que não seja visto apenas como uma aplicação que fará de forma diferente e "moderna" as mesmas coisas que já veem sendo feitas por décadas.

Para tanto, é desejável que seja entendido como um ambiente que apresenta diversas possibilidades, mas que é totalmente dependente da forma que é utilizado, para que possa colaborar com a aprendizagem, com a produção de conhecimento e com o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Refletindo acerca da hipótese formulada a princípio “A inserção do Facebook nas atividades docentes pode apresentar resultados positivos relevantes no processo de ensino aprendizagem, contribuindo para a apropriação do conhecimento e para o desenvolvimento”.

A resposta é sim. Considera-se pertinente pensar o Facebook como ambiente mediador para a aprendizagem. Por sua natureza interativa, por sua capacidade de estimular participações dinâmicas de professores e alunos nas atividades escolares. Esta possibilidade apresenta, por si só, outra perspectiva às atividades educacionais rotineiras.

Entende-se, que a possibilidade de ampliar a interação professor-aluno, via ambiente mediador Facebook, tem o potencial de colaborar de maneira significativa para a

aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo dos discentes. Acredita-se que ainda são válidos os esforços para refletir acerca dos benefícios que poderiam advir dessa incorporação.

Porém a resposta afirmativa à questão posta, não significa que ignora-se o quão árdua possa ser essa tarefa. Muitos foram os problemas apontados e vividos durante o momento em campo da pesquisada. Alia-se a eles, a ampliação de perspectiva que os aprofundamentos teóricos proporcionaram, apontando também variados problemas para a consolidação das TIC de forma geral, e das redes sociais nomeadamente.

Defender uma posição não significa negar ou desprezar as contradições que estão presentes em qualquer situação que seja analisada de maneira crítica. Longe disso, acredita-se que após todas as análises e discussões efetuadas, a relevância dos resultados positivos sobrepuja a decisão de simplesmente desistir.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520: 2002 - Informação e documentação: Citações em documentos: Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002. 07 p.

ALMEIDA, M. E. B. Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história. **Educação, Formação & Tecnologias**, vol. 1 (1), Maio 2008. ISSN 1646-933. p. 23-36.

AMADEO, J. Mapeando o marxismo. In: BORON, A. A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S. (Orgs.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. São Paulo: Expressão Popular-Clasco, 2007. p. 48-101.

AMANTE, L. Facebook e novas sociabilidades: contributos da investigação. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Orgs.). **Facebook e Educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: Editora da Universidade Estadual da Paraíba (EDUEPB). 2014. p. 27-46.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez., 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/753/526>> Acesso em 28 maio 2016.

ARIAS BEATÓN, G. Una educación para todos y de calidad, una máxima ética y política. **Revista Cuadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 2, Maio/Agosto de 2014, p. 359-368. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282332471020>> Acesso em: 12 set. 2016.

_____. **Educación, desarrollo, evaluación y diagnóstico desde el enfoque Histórico Cultural**. 1999. Disponível em: <https://www.google.com.do/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sld.cu%2Fgalerias%2Fdoc%2Fsitios%2Frehabilitacion-temprana%2Feduccion_y_diagnostico..doc&ei=tKemVPbWFMS-ggTSigM&usq=AFQjCNG2ZUunxJM5I0mI5qyUyoM-YGU6-Q&sig2=LPmC-mEDskP9s9EAIOKbYQ&bvm=bv.82001339,d.eXY> Acesso em: 25 ago 2016.

ARRUDA, A. M. Edifícios escolares em Campo Grande no século XX. **Arquitextos**, n. 096.02, ano 08, maio 2008. ISSN 1809-6298. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/08.096/140>> . Acesso em 20 maio 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo** Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro, Lisboa: Edições 70, 1977.

BERGMAN, H. M. B. Escola e inclusão digital: desafios na formação de redes de saberes e fazeres. **ABED**. Vol. 9. 2010. p.1-14. Disponível em:

<http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2010/2010_1952010173424.pdf>
> Acesso em 25 set. 2017.

BIER, C. A.; BADR, E.; XIMENES, J. M. CONPEDI. **Direitos Sociais e Políticas Públicas.** XXIV Encontro Nacional do CONPEDI - UFS. 2015. Disponível em: <
<http://www.conpedi.org.br/publicacoes/c178h0tg/rma2ey1m/IXedZJa0L0JzQ3pF.pdf>>
Acesso em: 12 abr. 2016.

BLANCK, G. Prefácio. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 15-32.

BONAFÉ, E. M. **O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola:** as ações de formação e suas implicações. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em:
<<http://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/educacaoformacaoformadores/elisa-moreira-bonafe.pdf>> Acesso em: 03 out. 2017.

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. **Políticas Brasileiras de Educação e Informática.** 2000. p. 1-24. Disponível em: <<http://www2.ufba.br/~bonilla/politicas.htm>> Acesso em: 19 mar. 2016.

BRASIL, **Marco Civil da Internet.** Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídico. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/112965.htm> Acesso em: 10 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Projeto Um Computador por Aluno.** 2009. Disponível em:
<http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_apresentacao/topico_03/processo_formativo/formacao_brasil.pdf> Acesso em: 15 de mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio; linguagens, códigos e suas tecnologias, Vol. 2, 1999.

BRAYNER, F. A cassação de Paulo Freire. **Revista IHU On-line.** Instituto Humanitas UNISINOS. 16 de outubro de 2017. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/572675-a-cassacao-de-paulo-freire>>. Acesso em: 29 out. 2017.

BUEY, F. F. **Marx e os marxismos.** Uma reflexão para o século XXI. In: BORON, A. A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S. (Orgs.). **A teoria marxista hoje:** problemas e perspectivas. São Paulo: Expressão Popular - Clacso, 2007. p. 202-221.

CAMPO GRANDE. **Projeto Pedagógico Especial para o Ensino Fundamental- Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-Grandense (TRAJE)**. Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande. 2010.

CARRETERO, M. Introdução - Relevância da obra de Vigotski para a Educação. In: VIGOTSKI, L. S. Psicologia pedagógica. Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 15-32.

CASTELLS, M. Redes sociais e transformação da sociedade. In: CADERNOS RUTH CARDOSO. Centro Ruth Cardoso, 2010. p. 89-98. Disponível em: <<https://docgo.org/castells-redes-sociais-e-transformacao-da-sociedade-pdf>> Acesso em: 18 ago. 2017.

_____. A Sociedade em Rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. **A Sociedade em Rede**: do conhecimento à acção política. 2005. p. 17-30. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf> Acesso em: 01 out. 2017.

_____. **A sociedade em rede**. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, Dec. 2011. Disponível em :<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 Oct. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000400016>.

CIRANI, C. B. S.; SILVA, H. H. M.; CAMPANARIO, M. A. A evolução do ensino da pós-graduação estrito senso em administração no Brasil. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 16, n. 6, p. 765-805, Dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-6552012000600002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 Jun. 2015.

CORALINA, C. **Mascarados**. *Jornal Folha de São Paulo*. Caderno Folha Ilustrada. 04 jul. 2001. Disponível em: <<http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/2001/07/04/21/#>> Acesso em: 18 abr. 2016.

CORREIA, P. M. A. R.; MOREIRA, M. F. R. Novas formas de comunicação: história do Facebook - Uma história necessariamente breve. **Revista Alceu** - v. 14 - n.28 - jan./jun. 2014 p. 168-187. Disponível em: <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=A+HIST%C3%93RIA+DO+FACEBOOK&start=10>> Acesso em: 15 mar. 2016.

COUTO, E. S. Pedagogias das conexões: compartilhar conhecimentos e construir subjetividades nas redes sociais digitais In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Orgs.). **Facebook e**

Educação: publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: Editora da Universidade Estadual da Paraíba (EDUEPB). 2014. p. 47-65.

CRUZ, M. Facebook revela dados do Brasil na CPBR9 e WhatsApp 'vira ZapZap'. In: Techtudo - Vida Digital. 28 de janeiro de 2016. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2016/01/facebook-revela-dados-do-brasil-na-cpbr9-e-whatsapp-vira-zapzap.html>> Acesso em 08 mar. 2016.

CYSNEIROS, P. G. Novas Tecnologias na Sala de Aula: Melhoria do Ensino ou Inovação Conservadora? **Rev. Informática Educativa** – UNIANDES – LIDIE – Bogotá: Vol 12, No, 1, 1999, p. 11 – 24. Disponível em: <<http://www.escolaheitor.net/planejamento/8543090-Novas-Tecnologias-Na-Sala-de-Aula-Melhoria-Do-Ensino-Ou-InovaCAo-Conservadora.pdf>> Acesso em: 28 jun.2014.

DAVÍDOV, V. V. Analisis de los principios didacticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro proximo. In: SHUARE, M. **La Psicología evolutiva y pedagogia en la URSS:** Antologia. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DAVÍDOV, V. V; MÁRKOVA, A. K. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In: SHUARE, M. **La Psicología evolutiva y pedagogia en la URSS:** Antologia. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Trad. Adir Luiz Ferreira e Margarete Vale Sousa. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia USP*, São Paulo, v.7, n.1/2, p. 17-50, 1996. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531/37269>> Acesso em 10 set. 2017.

EAGLETON, T. **Marx estava certo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

_____. **Depois da Teoria:** um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ENGELS, F. **Anti-Düring.** Edição de Ridendo Castigat Mores, ebooksbrasil.org, 2001. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_12.pdf>. Acesso em 29 jan. 2014.

_____. Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Clássica Alemã. In: Marx, K.; Engels, F. **Obras Escolhidas.** Tomo 3. Trad. José Barata Moura. São Paulo: Edições Avante! Direitos

cedidos de Edições Progresso Lisboa - Moscovo, 1982. p. 378-421. Hipertexto. Disponível em <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>> Acesso em 08 jan. 2014.

FERREIRA, H. M. C. **Dinâmicas de uma juventude conectada**: a mediação dos dispositivos móveis nos processos de aprender-ensinar. Rio de Janeiro, 2014, 274f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 2014. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/7c5228_a2b849166a5540c48fde6540d3d5391d.pdf> Acesso em 02 jun. 2016.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002. p. 257-272. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 abr. 2016. doi: 10.1590/S0101-73302002000300013

FERREIRA, G. M. S.; BOHADANA, E. D. B. Possibilidades e desafios do uso do Facebook na educação: três eixos temáticos. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Orgs.). **Facebook e Educação**: publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: Editora da Universidade Estadual da Paraíba (EDUEPB). 2014. p. 251-274.

FERREIRA, J. L.; CORRÊA, B. R. P. G.; TORRES, P. L. O uso pedagógico da rede social Facebook. **Colabor@** - Revista Digital da CVA-RICESU, Vol. 7, No 28, 2012. p. 1-16.

FERRO, M. A Revolução Russa de 1917. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora. 2003

FREITAS, M. T. A. Tecnologias digitais: cognição e aprendizagem. In: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: Anped 2015. p. 1-19. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-de-Maria-Teresa-de-Assun%C3%A7%C3%A3o-Freitas-para-o-GT16.pdf>>. Acesso em 09 mar. 2016.

FRIGOTTO, G. **“Escola sem partido”**: imposição da mordça aos educadores. 2016. p. 1-4. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/06/27/frigotto-critica-da-escola-sem-partido/>> Acesso em: 02 out. 2017.

GALPERIN, P. Y.; ZAPORÓZHETS, A. V.; ELKONIN, D. B. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: SHUARE, M. **La Psicología evolutiva y pedagogia en la URSS**: Antologia. Moscú: Editorial Progresso, 1987.

GATTI, B. Pesquisa em ação: produção de conhecimentos e produção de sentidos como desafio. SEMANA NACIONAL DE PEDAGOGIA. 5., 2007. São Leopoldo. **Anais eletrônicos...** São Leopoldo: Semana Nacional de Pedagogia. 2007. Disponível em:

<http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Gatti-Pesquisa-em-a%C3%A7%C3%A3o_UNISINOS.pdf> Acesso em 25 maio 2016.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. **Viver para contar**. Eric Nepomuceno (Trad.) 4a. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, C. A. V. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural**: considerações sobre o papel da educação escolar. 2008. 170 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102219>>.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig. 2005.

GRAMSCI, A. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. In: **Cadernos do cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2a. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira. 2001.

GUTIERREZ, S. S. A Etnografia virtual na pesquisa de abordagem dialética em redes sociais on-line. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32a , 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Espaço Livre, 2009, p. 1-16. Disponível em:< <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT16-5768--Int.pdf>> . Acesso em: 25 maio 2016.

HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento**: a educação na era da insegurança. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora. 2003.

HESSEL, A. M. G. ; SILVA, J. E. ; HARDAGH, C. C. ; ALEGRETTI, S. M. M. . Aprendizagem nas redes sociais virtuais: o potencial da conectividade em dois cenários. **Revista eletrônica Contemporaneidade, Educação e Tecnologia [CET]**, v. 01, p. 53-60, 2012. Disponível em: <http://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/04/pucsp_2012.pdf> Acesso em 15 mar. 2016.

IBGE. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios - 2013**, 2015. Disponível em : <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/>> Acesso em : 08 Mar. 2016.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Trad. José Eustáquio Romão. Edgar Pereira Coelho (Org.). Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. Disponível em:< <http://livros01.livrosgratis.com.br/me4685.pdf>> Acesso em: 28 maio 2017.

KENSKI, V. M. Educação e internet no Brasil. **Cadernos Adenauer**, XVI, nº3. 2015. p. 133-149. Disponível em: <<http://www.kas.de/wf/doc/16511-1442-5-30.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Coleção Papirus Educação).

KITCHENHAM, B. **Procedures for performing systematic reviews.** Joint Technical Report Software Engineering Group, Department of Computer Science, Keele University, United King and Empirical Software Engineering, National ICT Australia Ltd., Australia, 2004. Disponível em: <<http://www.inf.ufsc.br/~aldo.vw/kitchenham.pdf>> . Acesso em 02 jul. 2017.

LANDER, E. Marxismo, eurocentrismo e colonialismo In: BORON, A. A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S. (Orgs.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas.** São Paulo: Expressão Popular - Clacso, 2007. p. 222-260.

LEFFA, V. J. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/aprendizagem_mediada_computador.pdf>. Acesso em 28 maio 2016.

LÊNIN, V. I. **O que é o marxismo?** Trad. de Mariano Soares. Porto Alegre: Movimento, 1980.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Rubens Eduardo Frias (trad.). São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski - Apêndices. In: **Teoria e método em Psicologia.** Trad. Cláudia Berliner. Rev. Elzira Arantes. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 425-470.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 1992. São Paulo: Ícone, p. 59-83.

_____. **Actividad, conciencia y personalidad.** México: Editorial Cartago de México. 1984.

LÉVY, P. **A construção da cultura digital: estética de uma nova sociedade.** Painel do Palestrantes: Pierre Levy e Gilberto Dimenstein. Mediadora: Françoise Trapenard. Festival R. I. A. (Reflexão/Interação/Ação), correalização da Fundação Telefônica | Vivo, Itaú Cultural e Centro Ruth Cardoso. Auditório Ibirapuera, São Paulo. 22 de agosto de 2012. Vídeo 1. Disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/acervo/a-construcao-da-cultura-digital-estetica-de-uma-nova-sociedade-pierre-levy/>> Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. Educação e cibercultura In: **Cibercultura** São Paulo: Editora 34, 1999. Disponível em: <<http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/29.rtf>>. Acessado em: 15 jun. 2014, p.1-13.

_____. **A Máquina universo:** criação, cognição e cultura informática. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 24, p. 113-147, Dez. 2004a . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 Mar. 2016.

_____. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Rev. Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez 2004 No 27. 2004b. p. 5-24. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000300002&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 25 set. 2017.

LIMA, J. C.; CARVALHO, L. C. **Uma visão da Web semântica. Relatório Técnico.**

Instituto de Informática - Universidade Federal de Goiás. 2004. p. 1-16. Disponível em:

<http://www.inf.ufg.br/sites/default/files/uploads/relatorios-tecnicos/RT-INF_001-04.pdf>. Acesso em: 01 set. 2017.

LISPECTOR, C. **Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPES, M. C. P.; SANTOS, R. M. R. Misturar, inventar, acreditar: possibilidades de formação continuada no Facebook. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Orgs.). **Facebook e Educação:** publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: Editora da Universidade Estadual da Paraíba (EDUEPB). 2014. p. 27-46.

LÖWY, M. Por um marxismo crítico. In: BENSÄID, D.; LÖWY, M. **Marxismo, modernidade e utopia.** São Paulo: Xamã, 2000.

LUNARDI, M. S; CASTRO, J. M. F. C; MONAT, A. S. Visualização dos resultados do Yahoo em nuvens de texto: uma aplicação construída a partir de web services. **InfoDesign Revista Brasileira de Design da Informação**, v. 5, n. 1, p. 21-35, 2008. Disponível em: <<https://www.infodesign.org.br/infodesign/article/view/47>> . Acesso em 02 jul. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **A construção da mente.** Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

_____. **Desenvolvimento cognitivo:** seus fundamentos culturais e sociais. Fernando Limongeli Gurgueira (Trad.). São Paulo: Ícone, 1990.

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicol. estud.**, Maringá , v. 16, n. 4, p. 647-657, Dez. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 mar. 2016.

MACHLUP, F. *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton: Princeton University Press, 1962.

MAGIOLINO, L. L. S. Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010

MAIA, D. L.; BARRETO, M. C. Tecnologias digitais na educação: uma análise das políticas públicas brasileiras. **Educação, Formação & Tecnologias**, 5 (1), 2012. p.47-61 Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/213/156>> Acesso em: 16 mar 2016

MARTELETO, R. M. Análise de redes sociais - aplicação nos estudos de transferência da informação. **Ci. Inf.**, Brasília , v. 30, n. 1, p. 71-81, abr. 2001 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652001000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 13 mar. 2016.

MARX, K. Do posfácio à segunda edição alemã (1872) do primeiro volume de O Capital In: MARX, K. e ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. Vol. 2. São Paulo: Editora Alfa Ômega, 1976, p. 11-16.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: Marx, K.; Engels, F. **Obras Escolhidas**. Tomo 1. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Edições Avante! Direitos cedidos de Edições Progresso Lisboa - Moscovo, 1982. p. 69-72. Hipertexto. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>> Acesso em: 08 set. 2017.

_____. *O capital*. Vol. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Manuscritos econômicos y filosóficos de 1844**. Preparada por Juan R. Fajardo : Biblioteca Virtual "Espartaco", 2001. Disponível em: <<https://pensaryhacer.files.wordpress.com/2008/06/manuscritos-filosoficos-y-economicos-1844karl-marx.pdf>> Acesso em: 06 mar. 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 10.ed. Tradução José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. Friedrich Feuerbach: a oposição entre a concepção materialista e a idealista. In: **A Ideologia Alemã**. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1987. p 21-42.

MATOS, E. L. M.; FERREIRA, J. L. A utilização da rede social Facebook no processo de ensino e aprendizagem na universidade. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Orgs.). **Facebook e Educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: Editora da Universidade Estadual da Paraíba (EDUEPB), 2014. p. 387-402.

_____. A docência universitária e a rede social Facebook. In: TORRES, P. L. (Org.). **Redes e mídias sociais**. 2 ed. Curitiba: Appris Editora. 2017. p. 239-251.

MEIRELES, C. Herança. In: _____. **Viagem**. Lisboa, Editoria I Império, 1939.

_____. É preciso não esquecer nada. In: _____. **Poesia completa**. volume II. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Mundo do trabalho. Tradução: Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, S. F.; MINAYO, M. C. S (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAES, M. C. Informática educativa no Brasil: um pouco de história.. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 57, jan.-mar. 1993. p. 17- 26 Disponível em: <http://twingo.ucb.br/jspui/bitstream/10869/529/1/Inform%C3%A1tica%20Educativa%20no%20Brasil%20um%20Pouco%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf>> Acesso em: 13 mar. 2016.

MORAN, J. M. Integrar as tecnologias de forma inovadora. In: MORAN, J. M; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. T. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus. p. 36-46, 2013.

_____. **Tablets e netbooks na educação**. 2012. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/tablets.pdf> Acesso em: 12 ago. 2016.

NAVEIRA, R. A concha e o mar. 2015. Disponível em: <http://www.horizontems.com.br/mobile/colunas-ler/a-concha-e-o-mar/805>>. Acesso em: 25 out. 2017.

NOVAIS, L. C. A formação des(continuada) dos professores temporários: provisoriedade e qualidade de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 247-265, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2392/2308>> Acesso em: 01 out. 2017.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo : Scipione, 1997.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, 2010, p. 107-121.

OLIVEIRA, R. T. C. **Instituições de ensino secundário no contexto das reformas educacionais brasileiras**: os ginásios em Campo Grande, sul do estado de Mato Grosso (1920-1949). In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 7., 2013. Cuiabá. **Anais eletrônicos...**Cuiabá: CBHE, 2013. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/03-%20FONTES%20E%20METODOS%20EM%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO/INSTIUICOES%20DE%20ENSINO%20SECUNDARIO.pdf>> Acesso em: 30 maio 2016.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. p. 77-88. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>> Acesso em: 10 set. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, Dec. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 Dez. 2017.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, Jul. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 mar. 2016.

POBREZA CRESCE no Brasil pelo segundo ano consecutivo. **Correio Braziliense**. Economia. 25 jun. 2017. p. 1. Disponível em: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2017/06/25/internas_economia_604736/pobreza-cresce-no-brasil-pelo-segundo-ano-consecutivo.shtml> Acesso em: 02 out. 2017.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAMOS, F; VAIRINHOS, M.; MAGALHÃES, A.; CONDE, A. MOREIRA, F. O potencial da internet das coisas no ensino básico e secundário. In: CHALLENGES - Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: aprendendo nas nuvens, 10. ISBN 978-989-97374-5-7, 2017, Braga. **Anais digitais...** Braga: Challenges, 2017. p. 517-533.

RIPPER, A. V. Significação e mediação por signo e instrumento. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 25-30, abr. 1993. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 mar. 2016.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios da Psicologia geral**. Lisboa: Estampa 1977.

SALINAS, S. R. A. Einstein e a teoria do movimento browniano. **Rev. Bras. Ensino Fís.**, São Paulo, v. 27, n. 2, June 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172005000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 jan. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-11172005000200013>.

SANTAELLA, L. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. In: TORRES, P. L. (Org.). **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**, Curitiba: SENAR - PR, p. 27-44. 2014

_____. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior UNICAMP**. Especial Novas mídias e o Ensino Superior. 2013. p. 19-28. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf> . Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP, Vol. 2, N. 1. 2010. p. 17-22. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3852>> . Acesso em: 27 jun. 2017.

SANTOS, E.; NICOLAU, M. Web do futuro: a cibercultura e os caminhos trilhados rumo a uma Web semântica ou Web 3.0. **Revista Temática**. Ano VIII, n. 10 – Outubro, 2012. Acesso em: <http://www.insite.pro.br/2012/outubro/web_semantica_futuro.pdf>. Acesso em 02 set. 2017.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015a. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>> Acesso em: 25 set. 2017.

_____. O choque teórico da politécnica. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro , v. 1, n. 1, p. 131-152, Mar. 2003 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 out. 2017.

SELWIN, N. Em defesa da diferença digital: uma abordagem crítica sobre os desafios curriculares da web 2.0. In: DIAS, P.; OSÓRIO, A. (Org.). **Aprendizagem (in) formal na web social**. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 2011. p. 35-62.

SIGAUT, F. A Tecnologia: uma ciência humana. In: SCHEPS, Ruth (org.), **O Império das Técnicas**. Campinas: Papirus. 1996.

SILVA, A. E. C. D. ; COUTO, E. S. Professores usam *smartphones*: Considerações sobre tecnologias móveis em práticas docentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: Anped, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/174-trabalhos-gt16-educacao-e-comunicacao>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

SILVA, B.; CONCEIÇÃO, S. Desafios do B-learning em tempos da cibercultura. In: ALMEIDA, M. E., DIAS, P.; SILVA, B. **Cenários para a inovação para a educação na Sociedade Digital**. São Paulo: Editora Loyola, p. 137-161. 2013.

SILVA, B.; CALDAS, J. Interação, Mediação, Identidade. In: MOREIRA, A. F et al. (Orgs.). **Actas do V Colóquio sobre Questões Curriculares** (I Colóquio Luso-Basileiro). Braga: Universidade do Minho, p. 918-930. (ISBN: 972-8746-04-0). 2002. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14660/1/Interac%C3%A7%C3%A3o,%20Media%C3%A7%C3%A3o,%20Identidade.pdf>> Acesso em: 15 set. 2016.

SILVA, J. M. O “internetismo” escolar e os processos educativos: percepções dos professores. 2011. 182f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul: Campo Grande, 2011.

SILVA, J. M.; URT, S. C. Professores de História e a internet nas escolas: concepções e caminhos. **Revista História Hoje**, v. 4, nº 8, p. 265-287, 2015. ISSN: 1806-3993. Disponível em: <<http://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/190/149>> Acesso em: 17 Fev. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v4i8.190>

SILVA, M. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos *online*. **Revista digital de tecnologias cognitivas**. n. 3 jan-jul 2010. p. 36-51. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/educacao_3/3-educar_na_cibercultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf> Acesso em 20 mar. 2016.

_____. Sala de aula interativa a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. In: INTERCOM – Congresso Brasileiro de Comunicação, 24., Campo Grande, MS, 2001. **Anais...** Disponível em: <www.unesp.br/proex/opiniao/np8silva3.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2016.

SILVA, S. Reflexões sobre Web 1.0, Web 2.0 e Web semântica. **Sinergia**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 129-135, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia_2010_n2/pdf_s/segmentos/artigo_01_v11_n2.pdf> Acesso em: 18 mar. 2016

SOARES, M; MACIEL, F. (Org.). **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. (Série Estado do Conhecimento, 1).

SPINK, M. J.; MENEGON, V. M.; MEDRADO, B. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico e aplicações ético-políticas. **Psicologia & Sociedade**, 26(1), p. 32-43 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 maio 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000100005>.

SPINOZA, B. Tratado político. In: CHAUI, M. S. (Org). **Espinosa**. 3ªed. Trad. Manoel de Castro. Coleção os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Disponível em: <<http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/2012/10/17-Espinosa-Cole%C3%A7%C3%A3o-Os-Pensadores-1983.pdf>> Acesso em: 18 fev. 2016.

TAMBARA, E. A. C. Karl Marx: contribuições para a investigação em História da Educação no século XXI. In: FILHO, L. M. F. (org.) **Pensadores sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 9-26.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/pt-br.php>> Acesso em: 05 mar. 2016.

TOMAEL, M. I.; ALCARA, A. R.; DI CHIARA, I. G. Das redes sociais à inovação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 34, n. 2, p. 93-104, Ago. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652005000200010&lng=en&nrm=iso>. access on 13 mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652005000200010>.

TSUKAMOTO, N. M. S.; FIALHO, N. N.; TORRES, P. L. A face educacional do Facebook: um relato de experiência. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Orgs.). **Facebook e Educação**: publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: Editora da Universidade Estadual da Paraíba (EDUEPB). 2014. p. 349-364.

TUNES, E. Atualidade de Vigotski. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 4-6, Abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922015000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 fev. 2016.

URT, S. C. A produção científica e a constituição de grupos de pesquisa em Educação e Psicologia na universidade - um sonho possível. In: URT, S. C. (Org.). **Retratos do pesquisador em MS**: Educação e Psicologia. Campo Grande: Editora Oeste. 2017. ISBN 978-85-88523-97-5

_____. **Uma análise psicossocial do significado do trabalho para os jovens**. 1992. f. 247. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cad. Pagu**, Campinas , n. 17-18, p. 81-103, 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 set. 2017.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>.

VILLELA, F. Celular é principal meio de acesso à internet no Brasil, mostra IBGE. Agência Brasil. 2016. Disponível em: < <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2016-04/celular-e-principal-meio-de-acesso-internet-na-maioria-dos-lares>> Acesso em: 10 ago. 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Edição comentada. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Paulo Bezerra (trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Manuscritos de 1929. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 21, n. 71, p. 21-44, Jul. 2000 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 mar. 2016.

VIGOTSKII, Lev Semyonovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p. 103-117.

VIGOTSKY L. S. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Trad. Judith Viaplana. Madrid: Akal, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A transformação socialista do homem**. URSS: Varnitso, 1930. In: Marxist Internet Archive. Trad. Nilson Dória. 2004. p. 1-9. Disponível em: <<http://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>> Acessado em: 20 jun. 2015.

_____. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Editora Ridendo Castigat, Mores 2002. Disponível em: < <http://www.someeducacional.com.br/palestras/Vygotsky.pdf> > Acessado em: 23 jun. 2017.

_____. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas** - Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor, 2000, p. 11-340.

_____. Método de investigación. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas** - Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor, 2000a, p. 11-340.

_____. La introspección y el método de la psicología: A modo de introducción. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas** - Tomo I. 2. ed. Madrid: Visor, 2000b.

_____. Sobre los sistemas psicológicos. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas** - Tomo I. 2. ed. Madrid: Visor, 2000c.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Michael Cole et al. (Org.). Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 jul. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>.

YASNITSKY, A. O Vigotski que nós (não) conhecemos: os principais trabalhos de Vigotski e a cronologia de sua composição. Resumo. **Psyanima**, 2011. p. 62-70 Disponível em <<http://www.psyanima.ru/journal/2011/4/2011n4a1/2011n4a1.2.pdf>> Acesso em 30 jan. 2014.

ZUCKERBERG, M. Today is Facebook's 10th anniversary. 2014. Disponível em: <<https://www.facebook.com/zuck/posts/10101250930776491>> Acesso em: 14 mar. 2016.

REFERÊNCIAS DAS PRODUÇÕES ANALISADAS NO ESTADO DO CONHECIMENTO

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD) E PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL

BONA, A. S. **Espaço de Aprendizagem Digital da Matemática: o aprender a aprender por cooperação.** Porto Alegre, 2012. 248f. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/63132/000869248.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

BUENO, M. O. B. **Cultura digital e redes sociais: Incerteza e ousadia na formação de professores.** Campo Grande, 2014, 110 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2014, Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/15209-maysa-o-brum-bueno.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

CANTO, J. J. F. **Redes sociais na Internet: as práticas educativas digitais do Instituto Federal do Pará - Campus Castanhal de 2004 a 2010.** Fortaleza, 2011, 153f. Dissertação. (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011, Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3106/1/2011_Dis_JJFCanto.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2016.

CARVALHO, A. B. **WebQuest no Facebook: uma experiência no Curso Técnico em Guia de Turismo do IFS usando uma rede social como ambiente de ensino-aprendizagem on-line.** São Cristóvão, 2013, 221f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, 2013. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/10854781-Universidade-federal-de-sergipe-programa-de-pos-graduacao-em-educacao-mestrado-em-educacao.html>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

CORREIA, F. P. **O impacto das redes sociais na profissão docente.** São Bernardo do Campo, 2013, 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013. Disponível em: <http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3410>. Acesso em: 15 jun. 2014.

COSTA, A. M. **Por trás de links, sempre existem pessoas: o anonimato como fator de pertencimento no uso de redes sociais on-line em projetos educacionais.** Natal, 2013, 280f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14458/1/AdrianoMC_TESE.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2016.

COUTO JUNIOR, D. R. **Cibercultura, juventude e alteridade: aprendendo-ensinando com o outro no Facebook.** Rio de Janeiro, 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5396> Acesso em: 12 jun. 2014.

FRAIHA, A. L. G. **TIC nas aulas de educação física: para ensinar basquetebol.** Rio Claro, 2016. 129f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento humano e Tecnologias), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/138156>> Acesso em: 12 set. 2016.

GALLANA, L. M. R. **Facebook: um espaço de colaboração para a troca de experiência com uso de tecnologias em sala de aula.** Campinas, 2013. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000911956>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

MEISTER, I. P. **A tecitura do conhecimento nas redes sociais: habitat das inteligências coletivas.** São Paulo. 2012, 178f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://tede.mackenzie.com.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2729>. Acesso em: 10 jun. 2014.

MILANI, A. G. **Gênero nas aulas de Educação Física: diálogos possíveis com os conteúdos do currículo do Estado de São Paulo e o Facebook.** Rio Claro, 2015, 174f. Dissertação (Mestrado em desenvolvimento Humano e Tecnologias). Universidade

Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências. Rio Claro, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/126525/000841614.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 12 abr. 2016.

OLIVEIRA, F. **Geografia e Educação online: Práticas escolares em Rede Social**. Porto Alegre, 2014, 78f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/98606>> Acesso em: 12 set. 2016.

PASINI TONETTO, E. **Redes sociais e práticas escolares: plataformas para uma Geografia Online**. Porto Alegre, 2013, 87f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/86173/000909941.pdf?sequence=1>> Acesso em: 15 jun. 2014.

RIBEIRO, C. A. Produção de conhecimento em biologia com práticas Educomunicativas. Fortaleza, 2014, 151f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/10722>> Acesso em: 12 set. 2016.

SANTANA, C. L. S. **Visibilidade mediada: estratégias e ações docentes no Twitter**. Salvador, 2014, 257f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17242>> Acesso em: 12 abr. 2016.

SANTOS, A. R.. **Escola e redes sociais: diálogos possíveis, saberes e inversões**. 2015. 133f. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015a. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-16122015-163159/pt-br.php?codArquivo=5346>> Acesso em 10 set 2016.

SANTOS R. **A tessitura do conhecimento via Mídias Digitais e Redes Sociais: itinerâncias de uma Pesquisa-formação multirreferencial**. Rio de Janeiro, 2011, 229f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5346> .Acesso em: 12 abr. 2016.

SANTOS, R. M. R. **Formação continuada de professores indígenas e não indígenas: implicações e possibilidades interculturais em contexto presencial e em redes sociais**. Campo Grande, 2015b. 234f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2015. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/16157-rosimeire-martins-regis.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

SOUSA, C. C. **Juventude(s), mídia e escola: ser jovem e ser aluno face à midiaticização das sociedades contemporâneas**. Belo Horizonte, 2014, 376f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9TDJ7J/tese_finalizada_cirlene.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 abr. 2016.

SOUZA, A. A. N. Facebook como ambiente de aprendizagem: uma análise da *praxis* presencial mediada pelo conectivismo pedagógico. São Cristóvão, 2015. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2015. Disponível em: <https://bdt.ufs.br/bitstream/tede/1649/1/ADRIANA_ALVES_NOVAIS_SOUZA.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2016.

ANPED

CORRÊA, J. Do laboratório de informática às páginas web - ambientes virtuais e contextos escolares. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 25 maio 2014

COSTA, M. V.; ANDRADE P. D. Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: Anped, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/174-trabalhos-gt16-educacao-e-comunicacao>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

FERREIRA, H. M. C. Cultura da mobilidade: como ela aparece na escola? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos...** Porto de Galinhas: Anped, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/123-gt16>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

LAPA, A. B.; COELHO, I. C; SCHWERTL, S. L. As redes sociais como um espaço público educador. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT16-4529.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

LARA R. C.; QUARTIERO E. M. Impressões digitais e capital tecnológico: o lugar das TIC na formação inicial de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: Anped, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=123:trabalhos-gt16-educacao-e-comunicacao&catid=47:trabalhos&Itemid=59>. Acesso em: 28 jun. 2014.

LOPES, D. Q.; Curadoria aberta dos espaços e objetos públicos: proposições metodológicas para a socialização e as aprendizagens em rede. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: Anped, 2013. Disponível em:

<<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/174-trabalhos-gt16-educacao-e-comunicacao>>.
Acesso em: 14 jun. 2014.

MACEDO, N. M. R. Crianças e redes sociais: uma proposta de pesquisa *online*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos...** Porto de Galinhas: Anped, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/123-gt16>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

MARGARITES, A. P. F.; SPEROTTO, R. I. Subjetividade em rede: novos modos de ser aluno e professor Através das redes sociais da internet .In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: Anped, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=123:trabalhos-gt16-educacao-e-comunicacao&catid=47:trabalhos&Itemid=59>. Acesso em: 28 jun. 2014.

OLIVEIRA E. A. S.; MENDES G. M. L. Amo a escola, mas odeio estudar: as representações da escola no Orkut. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: Anped, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/174-trabalhos-gt16-educacao-e-comunicacao>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

NAGUMO, E. O que os estudantes dizem sobre a escola no Twitter. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: Anped, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/174-trabalhos-gt16-educacao-e-comunicacao>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

RAMOS, D. K.; QUARTIERO, E. M. Colaboração, problematização e redes: Um estudo com alunos do Ensino Fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 25 maio 2014.

ROSSINI, T. S. S.; SANTOS, E. O. Design-iterativo aberto: um dispositivo da pesquisa-formação na cibercultura. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT16-3969.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

SABBATINI, M. Sob o signo da convergência: reflexões sobre o papel das mídias digitais interativas na educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: Anped, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id>

=123:trabalhos-gt16-educacao-e-comunicacao&catid=47:trabalhos&Itemid=59 >. Acesso em: 28 jun. 2014.

SANTANA, C. L. S.; COUTO, E. S. Estratégias de visibilidade e ações docentes no Twitter. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT16-3805.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

SANTOS, R.; SANTOS, E. O. Pesquisando nos cotidianos da cibercultura: uma experiência de pesquisa-formação multirreferencial. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos...** Porto de Galinhas: Anped, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/123-gt16>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

SILVA., A. E. C. D. ; COUTO, E. S. Professores usam *smartphones*: Considerações sobre tecnologias móveis em práticas docentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: Anped, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/174-trabalhos-gt16-educacao-e-comunicacao>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

SILVA., A. E. C. D. Práticas pedagógicas e produções colaborativas: reflexões sobre o uso do Smartphone no contexto escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT16-3569.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

VARGAS NETTO, M. J. Embedando Benjamin – pensar com novos gestos tecnológicos na cibercultura. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: Anped, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/174-trabalhos-gt16-educacao-e-comunicacao>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

VELOSO, M. M. .S. A.; BONILLA, M. H. S. O professor e a autoria em tempos de cibercultura: a rede da criação dos atos de currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT16-3805.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

VIEIRA NETO, O. S. S.; BRUNO A. R. Os sentidos da formação na cibercultura: múltiplos olhares dos pesquisadores para a subjetivação do adulto na cultura digital. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: Anped, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/174-trabalhos-gt16-educacao-e-comunicacao>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

ZUIN, A. A. S. Resumo do trabalho: adoro odiar meu professor: o Orkut, os alunos e a imagem dos mestres. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2006. Disponível em: < <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT16-2177--Res.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

SCIELO

ASSUNCAO, R. S.; MATOS, P. M. Perspectivas dos adolescentes sobre o uso do Facebook: um estudo qualitativo. **Psicol. estud.**, Maringá , v. 19, n. 3, p. 539-547, set. 2014 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000300018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 31 mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-73722133716>.

CHRISPINO, A. et al . A área CTS no Brasil vista como rede social: onde aprendemos?. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru , v. 19, n. 2, 2013 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132013000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132013000200015>.

FISCHER, R. M. B. "Mitologias" em torno da novidade tecnológica em educação. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 33, n. 121, dez. 2012 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000400007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jul. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000400007>.

RABELLO, C. R. L. Interação e aprendizagem em Sites de Redes Sociais: uma análise a partir das concepções sócio-históricas de Vygotsky e Bakhtin. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte , v. 15, n. 3, p. 735-760, set. 2015 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982015000300735&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 maio 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820156288>.

SOUSA, C. C.; LEO, G. M. P. Ser Jovem e Ser Aluno: entre a escola e o Facebook. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 41, n. 1, p. 279-302, Mar. 2016 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100279&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623655761>.

TOMAEL, M. I.; ALCARA, A. R. DI CHIARA, I. G. Das redes sociais à inovação. **Ci. Inf.**, Brasília , v. 34, n. 2, ago. 2005 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652005000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652005000200010>.

REFERÊNCIA DAS IMAGENS DE ABERTURA DOS CAPÍTULOS

Dedicatória

Fractal Angel. **Galeria pública**. Autor desconhecido. Disponível em: <<https://abstract.desktopnexus.com/wallpaper/819820/>> . Acesso em: 25 out. 2017.

Capítulo 1

Face-mulher-forma-fractal. **Galeria pública**. Autor desconhecido. Disponível em: <http://www.wallpaperup.com/304676/fantasy_dark_fantasy_art_digital_art_flares_solar_flares.html> . Acesso em: 25 out. 2017.

Capítulo 2

CHEVALIER, M. **Instalação de realidade virtual generativa e interativa**. Exposição Paradis Artificiels, Musée d'art moderne de Céret , Céret, France, 2014. Disponível em: <<http://www.miguel-chevalier.com/fr/fractal-flowers>> Acesso em : 20 abr. 2016.

Capítulo 3

Seashell color design art. **Galeria pública**. Autor desconhecido. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/12033123983107413/?lp=true>>. Acesso em: 20 out. 2017.

Capítulo 4

Rede de Indra. **Parallax View**. Autor desconhecido. Disponível em: <<https://taicarmen.wordpress.com/tag/parallax-view/>> . Acesso em: 25 maio. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro para realização das entrevistas semiestruturadas

IDENTIFICAÇÃO:

- ✓ Nome
- ✓ Idade
- ✓ Sexo
- ✓ Escolaridade
 - Instituições e anos de término dos cursos (graduação e pós-graduação)
- ✓ Escola (s) em que trabalha
- ✓ Disciplinas com as quais trabalha
- ✓ Tempo de atuação no magistério
- ✓ Tempo de atuação na escola pesquisada
- ✓ Turmas com as quais trabalha (ano/bloco - ensino fundamental ou médio).

CONCEPÇÕES:

- ✓ Como o(a) senhor(a) define aprendizagem.
- ✓ Fale sobre educação.
- ✓ Comente a utilização escolar da internet. Qual sua opinião acerca desta possibilidade?
- ✓ Quais são suas impressões acerca do Facebook.

INTERNET NA EDUCAÇÃO ESCOLAR:

- ✓ O(a) senhor(a) já utilizou recursos da internet na escola? Se sim, conte suas experiências.
- ✓ Em sua opinião qual deve ser o uso escolar da internet?
- ✓ Comente sobre problemas e vantagens que percebeu na utilização da internet na educação escolar.

USOS DO FACEBOOK:

- ✓ O(a) senhor(a) utiliza o Facebook? De que maneira? Há quanto tempo?
- ✓ O(a) senhor(a) usa ou usou o Facebook em interação com os alunos? De que maneira?
- ✓ Existe alguma causa ou circunstância que o(a) senhor(a) considere impeditiva para o uso escolar do Facebook?
- ✓ Existe alguma causa ou circunstância que o(a) senhor(a) considere incentivadora para o uso escolar do Facebook?
- ✓ Considerações diversas (Qualquer comentário que o(a) professor(a) julgue pertinente, críticas, observações, resultados, impressões e sugestões.

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido

Você esta sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver.

O projeto tem como título: "Da prática popular à prática docente: as redes sociais como ambiente de mediação para o ensino e a aprendizagem na educação escolar", e tem como objetivo principal, investigar a utilização de uma rede social *online*, como um ambiente de mediação, para que possa auxiliar professores em suas práticas, no processo de ensino e aprendizagem e de construção de conhecimento.

Será utilizado o tipo de estudo de natureza qualitativa nesta investigação, que prevê a realização de entrevistas semiestruturadas e de Oficinas de Aprendizagem , como instrumentos de coleta.

As entrevistas serão realizadas para que se conheça as percepções dos sujeitos acerca dos temas educação, aprendizagem, internet e redes sociais. A execução da pesquisa-ação³⁶, por intermédio das Oficinas de Aprendizagem , foi escolhida para que seja acompanhado o processo desses professores durante o movimento dinâmico de seu contato com as possibilidades de mediação da rede social direcionada à aprendizagem.

As Oficinas de Aprendizagem aconteceram aos sábados pela manhã, fora do horário de aula, aproveitando este período que é reservado para atividades junto aos professores.

Em qualquer etapa da pesquisa você terá acesso a pesquisadora responsável da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O coordenador do protocolo de pesquisa é a doutoranda JOELCI MORA SILVA e poderá ser contatada pelo telefone (67) 9264-9474 ou o pelo e-mail joelci.mora@gmail.com. Para verificar seus direitos e esclarecer dúvidas, sobre a pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS pelo telefone (67) 3345-7187 ou o pelo e-mail bioética@propp.ufms.br.

Sua participação no estudo é voluntária. Você pode escolher não fazer parte do estudo, ou pode desistir a qualquer momento, isso não lhe acarretará qualquer prejuízo. Será entregue a você uma via assinada deste termo de consentimento.

_____ Assinatura do pesquisador	_____ Assinatura do pesquisado	Campo Grande/MS ____/____/____
------------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------

³⁶ Retificou-se para pesquisa colaborativa pela forma como foi planejada e executada

Os dados relativos da pesquisa advindos dos instrumentos de coleta usados, serão analisados conforme a metodologia da análise de conteúdo, sem identificação dos sujeitos participantes.

É direito dos sujeitos participantes, e dever da pesquisadora, mantê-los(as) informados(as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionados a sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Há garantia incondicional quanto a preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

Todos os dados serão avaliados pelo pesquisador e mantidos sobre sua guarda por 5 anos. Após esse período serão destruídos. A identidade dos sujeitos da pesquisa será mantida em sigilo e usaremos nomes fictícios para preservação dos mesmos e das instituições.

Partindo do princípio que toda pesquisa envolve algum risco, pois, conceitualmente, toda coleta de dados que envolve seres humanos acarreta algum tipo de risco, seja ele físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural. Este trabalho oferece risco mínimo.

Ao final das etapas que compõem este trabalho, espera-se que os resultados possam contribuir para reavivar reflexões, incentivar questionamentos e incitar a busca de outros caminhos para a Educação escolar. Aspira-se que as situações vivenciadas pelos professores participantes da pesquisa, possam estimulá-los ao uso escolar das redes sociais *on-line* como mais uma ferramenta de mediação da aprendizagem a sua disposição.

Após a conclusão da pesquisa, ocorrerá a divulgação dos estudos e resultados, através da publicação de artigos científicos, livros e trabalhos apresentados em eventos científicos, para que possam haver contribuições para e da comunidade acadêmica.

Assinatura do pesquisador

Assinatura do pesquisado

Campo Grande/MS ____/____/____

CONSENTIMENTO

Eu, _____,

Declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado(a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, e que foram lidas para mim, as premissas e condições deste termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora Joelci Mora Silva. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizadas, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Assinatura do pesquisador

Assinatura do pesquisado

Campo Grande/MS ____/____/____

AUTORIZAÇÃO

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) para efetiva participação na pesquisa estou **Ciente e Autorizo** o uso e a publicação dos dados e fotografias obtidos em seu desenvolvimento.

Assinatura do pesquisador

Assinatura do pesquisado

Campo Grande/MS ____/____/____

ANEXOS

ANEXO 1 - Calendário da escola

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
 PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO, NORMAS E RELAÇÕES COMUNITÁRIAS
 DIVISÃO DE MONITORAMENTO E NORMAS

Escola Municipal
 Calendário Escolar - 2015
 210 Dias Letivos

MÊS	DIAS																															Letivos	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
Janeiro	F	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP
Fevereiro	D	FCE RG AP	FCE ECP	FCE	FCE	FCE	S	D	IL	L	L	L	L	SL	D	RC	RC	RC	L	L	SL PP	D	L	L	L	L	S						
Março	D	L	L	L	L	L	SL PDE	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	SL	D	L	L	L	L	L	FCE	S	D	L	L	
Abril	L	NL	F	S	D	L	L	L	L	SL	D	L	L	L	L	L	S	D	NL	F	L	L	CCN	CCV	SL CCM	D	L	L	L	L	L		
Mai	F	S	D	IL	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	SL	D	L	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	L	L	
Junho	L	L	L	F	NL	S	D	L	L	L	L	L	F	D	L	L	L	L	L	L	SL ATC	D	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	
Julho	AC	AC	AC ENS	SL FJ	D	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FCE	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	
Agosto	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	SL	D	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	
Setembro	L	L	L	L	S	D	F	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	
Outubro	L END	L	SL	D	L	L	L	L	L	L	S	D	F	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	
Novembro	D	F	L	L	L	L	L	SL	D	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	
Dezembro	L ENS IDN	L	L	L	SL	D	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	
TOTAL DL																															210		

LEMBRETE:
 1º Bim. - 9/2 a 30/4
 2º Bim. - 4/5 a 4/7
 3º Bim. - 22/7 a 30/9
 4º Bim. - 1/10 a 16/12
 EF - 17/12 e 18/12

LEGENDA:
 IL - Início Letivo
 TL - Término Letivo
 L - Letivo
 DL - Dias Letivos
 S - Sábado
 D - Domingo
 F - Feriado
 SL - Sábado Letivo
 NL - Não Letivo

IAE - Início do Ano Escolar
 TAE - Término do Ano Escolar
 FP - Férias do Professor
 RG - Reunião Geral
 AP - Apresentação dos Professores
 ECP - Eleição Conselho de Professores
 DC - Desfile Cívico
 IL - Início do Bimestre
 TL - Término Bimestre
 RC - Recesso de Carnaval
 RE - Reunião Conselho Escolar e APM
 RGP - Reunião Geral de Pais
 FJ - Festa Juínia
 FCE - Formação Continuada Escola

PDE - Plano Desenvolvimento Escolar
 PP - Proposta Pedagógica
 ENS - Entrega de Notas à Secretaria
 ENP - Entrega de Notas aos Pais
 RN - Revisão de Notas
 CP - Conselho de Professores
 DLD - Devolução Livro Didático
 CCM - Conselho de Classe Matutino
 CCV - Conselho de Classe Vespertino
 CCN - Conselho de Classe Noturno
 DP - Dia do Professor
 DF - Dia do Funcionário Público
 IDN - Início Digitação de Notas
 FDN - Fechamento Digitação de Notas

ATC - Atividade Cultural
 MC - Mostra Cultural
 CN - Consciência Negra
 CE - Censo Escolar
 EF - Exame Final
 F - Festa da Primavera
 RE - Recesso Escolar

Diretor Adjunto
 Decreto "PE" n° 1636, de 28/04/2014

Aulas Programadas -18
 FCE -27/3, 22/5, 10/8, 23/9, 16/11,
 04/12 -
 PP- 21/2
 PDE - 7/3
 ENP - 2 dias de 50%
 CCI - 4 dias
 CCF - destinados 4 ou 8 dias
 SEMED - 4 dias