

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO E BIBLIOTECONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO

GABRIELLA LUCCIANNI MORAIS SOUZA CALAÇA

**SITES DE REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO:
DO ENTRETENIMENTO À FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA**

GOIÂNIA
2011

GABRIELLA LUCCIANNI MORAIS SOUZA CALAÇA

**SITES DE REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO:
DO ENTRETENIMENTO À FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás (UFG) para a obtenção do título de Mestre em Comunicação.

Linha de Pesquisa: Mídia e Cidadania.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues.

GOIÂNIA
2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C141s

Calça, Gabriella Luccianni Morais Souza.

Sites de redes sociais na educação [manuscrito]: do entretenimento à formação para a cidadania / Gabriella Luccianni Morais Souza Calça. - 2011.

xv, 189 f. : figs, tabs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia, 2011.

Bibliografia.

Inclui lista de gráficos, ilustrações, siglas e tabelas.

1. Redes Sociais – Educação. 2. Entretenimento. 3. Cidadania. I. Título.

CDU: 004.773.6:316.32

FOLHA DE APROVAÇÃO

GABRIELLA LUCCIANNI MORAIS SOUZA CALAÇA

SITES DE REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO: DO ENTRETENIMENTO À FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

Dissertação defendida no curso de Mestrado em Mídia e Cidadania da Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás para a obtenção do grau de Mestre. Aprovada em 22 de dezembro de 2011, pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª. Dra. Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues – UFG
(Orientadora)

Prof. Dr. Magno Luiz Medeiros da Silva - UFG
(Membro)

Profª. Dra. Maria Helena Silveira Bonilla – UFBA
(Membro)

A todos os profissionais do campo da comunicação e da educação, que diariamente enfrentam receios, medos e desafios para educar alunos, professores e membros da sociedade para a leitura da mídia. Aos pesquisadores da área, que trabalham para compreender e formular teorias sobre as práticas de educação para as mídias focadas no diálogo e no estímulo à cidadania. À minha madrinha Darly, *in memoriam*, e aos meus pais, Newton e Fânia, que foram meus três primeiros exemplos de professores.

AGRADECIMENTOS

Aos meus avôs, João, Alda, Lázaro e Maria, pelo carinho que me dedicaram durante a elaboração desta dissertação.

Aos meus pais, Newton e Fânia, que sempre me estimularam a aprender.

Ao meu marido, Ebert, pelo apoio e compreensão nos momentos em que estive ausente, dedicada a este trabalho.

À minha irmã Izadora e às primas Deborah Rejanne e Amanda, que me auxiliaram na gravação da pesquisa.

Aos irmãos Daniel, Raquel, Thaynara e Matheus, que compartilham comigo o gosto pelo aprendizado.

A todos os familiares (tios, primos, sogros) e amigos, que sempre torcem por mim.

À orientadora e amiga profa. dra. Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues, pelos ensinamentos, críticas, paciência e tranquilidade com que conduziu a orientação deste trabalho e pelo seu exemplo como pesquisadora e docente do campo da comunicação e da educação.

Aos colegas e professores do mestrado em Comunicação da UFG, pelos debates enriquecedores.

Aos membros da banca de avaliação, prof. dr. Magno Medeiros e profa. dra. Maria Helena Bonilla, pelas contribuições teóricas.

Aos membros do grupo Gente, em especial Juliana e Daniela, que me ajudaram no amadurecimento do tema.

Aos meus alunos, curiosos e inquietos, que me estimulam a estudar e a gostar cada vez mais da docência e da pesquisa.

À direção da Superintendência de Educação a Distância (Seduc) da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (Seed/GO), que me abriu suas portas para a realização desta pesquisa.

Aos formadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional da Seed/GO, cuja colaboração foi imprescindível para a conclusão deste trabalho.

RESUMO

O número de usuários da Internet aumenta consideravelmente no Brasil. Segundo pesquisas, dentre os sites mais acessados estão as redes sociais, como o Orkut. Mas a exclusão digital ainda é realidade para um terço dos brasileiros. Com o argumento de diminuir a exclusão, preparar os estudantes para o mundo do trabalho e estimular a cidadania, as tecnologias de informação e comunicação vêm sendo implantada nas escolas pelo poder público, mas o foco tem sido tão somente a instalação de laboratórios. Enquanto fora das instituições educativas os sites de redes sociais são usados por alunos e professores para encontrar amigos, comunicar, atualizar perfis e até mesmo para a mobilização cidadã, nelas o acesso a qualquer site de rede social é proibido, sob a justificativa de que essas ferramentas não servem para educar. A principal questão desta pesquisa, portanto, é saber se as redes sociais na Internet podem ser usadas na educação para o estímulo à cidadania. Em busca dessa resposta, foram pesquisados 23 formadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), que são responsáveis pela oferta de cursos de informática para os demais professores da rede estadual de ensino do Estado, conhecendo, portanto, a realidade das escolas públicas goianas no que diz respeito ao uso das redes sociais na sala de aula.

Palavras-chave: comunicação, educação, sites de redes sociais, cidadania.

ABSTRACT

The number of Internet users has been increasing considerably in Brazil. According to surveys, social networks, such as Orkut, are among the most frequently accessed sites. However the digital divide still affects one third of the Brazilian population. As an argument to decrease this exclusion from the digital world, to prepare the students for the work environment and develop citizenship awareness, information and communication technologies have been implemented in schools run by the governments. The focus however, has been restricted to providing the physical facilities, in the form of laboratories. While social network sites are being used outside school hours and facilities by students and teachers to meet friends, communicate, update profiles and even to mobilize segments of the population, inside these institutions access to these social network sites is prohibited. The justification is that these tools do not serve educational purposes. The main objective of this survey, therefore, is to find out if the social networks available in the Internet can be used to further educational goals and to develop citizenship. To answer this question 23 tutors at the Núcleos de Tecnologia Educacional – NTE (Centers for the use of Technology for Educational Purposes), responsible for offering courses in information technology to other tutors and teachers employed in State-run schools, were interviewed. The aim of the survey, therefore, is to determine the real situation in the public schools in Goiânia, regarding the use of social networks in the classroom.

Key words: communication, education, social network sites, citizenship.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Função dos colaboradores da pesquisa.....	120
Gráfico 02 – Idade dos formadores do NTE.....	121
Gráfico 03 – Formação dos colaboradores da pesquisa	122
Gráfico 04 – Tempo de acesso à Internet por semana	123
Gráfico 05 – O que os formadores mais acessam na Internet.....	123
Gráfico 06 – Redes sociais mais acessadas pelos formadores do NTE.....	124
Gráfico 07 – Avaliação dos docentes sobre os cursos oferecidos pelo NTE.....	128

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01 - Perfil da turma no Twitter.....	109
Ilustração 02 – Tarefa sobre o ponto médio no Twitter.....	110
Ilustração 03 – Respostas dos alunos à tarefa sobre o ponto médio	110
Ilustração 04 – Chuvas encerram estiagem em Ribeirão Preto.....	131
Ilustração 05 – Donos preparam cães para show de beleza em Hubei	132
Ilustração 06 – Obama estende a mão para senhora caída na escada	133
Ilustração 07 – Página inicial do Facebook do NTE da Seduc/GO	161

LISTA DE SIGLAS

Anatel - Agência Nacional de Telecomunicações

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE/GO - Conselho Estadual de Educação de Goiás

CMC - Comunicação Mediada por Computador

COEDi - Coordenação de Educação a Distância

EaD - Educação a Distância

Facomb/UFG – Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás

FMI – Fundo Monetário Internacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

MCM – Meios de Comunicação de Massa

MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia

MEC – Ministério da Educação

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional do Estado de Goiás

Proinfo - Programa Nacional de Informática na Educação

Proinfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

Seduc/GO - Secretaria da Educação do Estado de Goiás

Seed – Superintendência de Educação a Distância

UAB – Universidade Autônoma de Barcelona

UCA - Um Computador por Aluno

UE – Unidade Escolar

UFG - Universidade Federal de Goiás

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Principais dificuldades no trabalho do formador do NTE	126
Tabela 02 – Cursos que os formadores do NTE têm interesse em fazer	127
Tabela 03 – Cronograma do curso de extensão	141

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – CAMINHO DAS PEDRAS – A METODOLOGIA.....	19
1.1 Teoria: Comunicação e Educação	19
1.2 Campo de investigação.....	34
1.2.1 Estudos nos campos da comunicação/ educação	35
1.3 Metodologia.....	38
1.4 Instrumentos de coleta de dados	41
1.4.1 Questionário	44
A. Tipificação dos sujeitos da pesquisa	45
1.4.2 Curso de Extensão.....	46
A. Etapa presencial	47
B. Etapa a distância.....	51
1.4.3 Entrevista on-line: diálogos face a face	53
1.5 Sistematização e análise de dados	54
1.6 Redação do texto final	55
CAPÍTULO II – CONCEITOS: COMUNICAÇÃO, CIDADANIA E	
EDUCAÇÃO	56
2.1 Da interação face a face à quase-interação mediada	56
2.2 Interação Mediada por Computador	63
2.2.1 Redes sociais na Internet.....	70
2.2.2 Comunidade virtual.....	79
2.3 Cidadania: história e conceito	81
2.3.1 Cidadania no Brasil	83
2.3.2 Educação para a cidadania	89
A. Inclusão digital na escola	92
B. Formação de professores	100
C. Riscos: violência, privacidade e identidade.....	103
D. Uso educativo dos sites de redes sociais	106

CAPÍTULO III – SITES DE REDES SOCIAIS E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA - VISÕES E PERSPECTIVAS	119
3.1 Análise individual.....	119
3.1.1 Perfil dos formadores dos NTE.....	119
3.1.2 Etapa presencial: sessões reflexivas.....	129
3.1.3 Etapa a distância.....	141
3.1.4 Diálogos face a face	148
3.2 Triangulação de dados	150
3.2.1 Conceitos de comunicação e educação para as mídias	150
3.2.2 Inclusão digital	152
A. Formação de professores.....	155
3.2.3 Uso dos sites de redes sociais na educação.....	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS	170
ANEXOS	177
Anexo I – Questionário para formadores dos NTE.....	177
Anexo II – Programa de Formação de Professores em Tecnologia Educacional.....	178
Anexo III – Conteúdo programático do Curso de Extensão em Leitura Crítica dos Sites de Redes Sociais	181
Anexo IV – Textos usados no Curso de Extensão	182
Anexo V – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	183
Anexo VI – Questões norteadoras do diálogo face a face	189

INTRODUÇÃO

Desde a época de minha graduação em Jornalismo, na Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás (Facomb/UFG), o campo de estudo da comunicação/educação desperta meu interesse. Em 2001, no terceiro ano do curso, comecei a ministrar oficinas de rádio no projeto TV Lamberça¹, para crianças de 5 a 7 anos da Escola Municipal Professor Aristoclides Teixeira, em Goiânia. Na época, dominava a técnica para a produção de produtos midiáticos, mas desconhecia as dificuldades da sala de aula, que envolvem problemas de infraestrutura, comportamento, além da aversão de grande parte dos educadores à introdução da mídia na escola.

Para conquistar a confiança das crianças e me aproximar delas, contava-lhes histórias no início de cada oficina. A partir daí, realizávamos, com os alunos da escola, reunião de pauta, seleção musical, produzíamos o roteiro das entrevistas, as vinhetas e demais aspectos dos programas radiofônicos, que eram gravados na Rádio Universitária ou no estúdio da Facomb. Em 2006, na especialização em Metodologia da Arte de Contar Histórias Aplicada à Educação, oferecida pelo Centro de Estudos e Pesquisas Aplicadas à Educação da UFG, continuei o estudo do assunto por meio da pesquisa “A contação de histórias como instrumento para a comunicação e educação de crianças”, voltada para a produção de jornais impressos com alunos de aproximadamente 8 anos de uma escola municipal na região norte de Goiânia.

Dois anos depois, durante o Mestrado em Comunicação e Educação, na Universidade Autônoma de Barcelona, na Espanha, a pesquisa das interfaces entre a comunicação e a educação foi direcionada para a potencialidade educativa da Internet, por meio da criação de um projeto de produção de oficinas de utilização crítica dessa mídia em sala de aula, especialmente a partir de vídeos publicados no Youtube.

¹ O TV Lamberça é um projeto de parceria entre a Escola Municipal Professor Aristoclides Teixeira e a Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás (UFG). Criado em 1994, oferece oficinas de dança, comunicação, histórias em quadrinhos, contações de histórias e vídeo para estudantes de 5 a 14 anos, com o trabalho conjunto de educadores da escola e alunos da FACOMB/UFG.

Como professora das disciplinas Webjornalismo, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, e Agência de Notícias, na Faculdade Araguaia, percebi o interesse dos alunos pela Internet e a facilidade com que manuseiam qualquer aparato técnico (celular, tablet etc) que lhes permita conectar-se à rede mundial de computadores. O problema é que essa habilidade técnica muitas vezes não é acompanhada pela reflexão sobre o excesso de informações fragmentadas publicadas na Internet.

Além do interesse pessoal, hoje me dedico ao estudo do uso da Internet na área da educação, porque é a mídia que mais ganha adeptos no Brasil e vem sendo progressivamente colocada nas escolas. Segundo o Ibope Nielsen Online², o número de pessoas a partir dos 16 anos com acesso ao computador e à Internet atingiu 78 milhões de brasileiros, em setembro de 2011. O Brasil é o 5º país com maior número de conexões à Internet. De acordo com pesquisa divulgada pela Fecomércio-RJ/Ipsos em abril de 2010, o percentual de brasileiros conectados à Internet aumentou de 27% para 48%, entre 2007 e 2011. O principal local de acesso é a lan house (31%), seguido da própria casa (27%) e da casa de parentes ou de amigos (25%).

Apesar do crescimento do número de acessos, a pesquisa revela que praticamente um terço da população é de excluídos digitais. Piza e Silva (2010) observam que a promoção da cidadania é o principal argumento dos governantes em favor da inclusão da tecnologia nos processos de formação. Nas escolas, as autoras pontuam que a cobrança cultural em relação ao ensino da tecnologia é ainda maior. No entanto, na visão das pesquisadoras, a estratégia de associar a inclusão digital à promoção da cidadania é um discurso utilizado para tentar compensar a desigualdade criada pelo avanço tecnológico.

Em 1997, o Governo Federal lançou o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), com o intuito de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no Ensino Fundamental público. Em maio de 2010, o MEC deu início à implantação do programa Um Computador por Aluno (UCA), cuja meta é oferecer um computador portátil educacional para cada estudante das redes de ensino municipais e estaduais de todo o país, mas até agora o foco tem-se concentrado apenas no aprendizado instrumental de softwares, de acordo com Bonilla (2010).

² Disponível em: < http://tobeguarany.com/internet_no_brasil.php>. Acesso em: 29/09/2011.

Jacquinet (2006) acredita que existe nas escolas a crença de que só a implantação da tecnologia é suficiente. Para a autora, a real apropriação didático-pedagógica de uma tecnologia, em qualquer nível de escolaridade, deve ser precedida da evolução dos dispositivos educacionais nos quais se inscreve a nova prática. Acrescenta também que a escola não pode se focar apenas na prática instrumental, mas, sobretudo, no uso reflexivo e crítico das telas e redes. Caso o professor não se sinta preparado para usar a tecnologia, Jacquinet (2006) entende que o melhor é não utilizá-la.

Dados do Ibope Nielsen Online publicados em agosto de 2010 no site da BBC Brasil revelaram que o buscador Google está no topo das listas de páginas mais acessadas pelos internautas do país. O site de rede social Orkut disputa, com o programa de mensagem instantânea MSN, o segundo lugar nesse ranking. A cada minuto são disponibilizadas 20 horas de vídeo no Youtube e a cada segundo um novo blog é criado. Os dados apontam que especialmente jovens e adolescentes usam o Orkut, o Facebook e o Twitter, entre outras mídias sociais, principalmente para o entretenimento, mas essas ferramentas também podem ter finalidade distinta.

Em maio de 2006, interagentes do Orkut iniciaram uma manifestação contra a corrupção na política e a favor do voto consciente, que foi batizada de Dia da Dignidade Nacional³. No dia 21 daquele mês, os manifestantes, vestidos de preto e com nariz de palhaço, se reuniram em frente à Câmara dos Vereadores no Rio de Janeiro e lavaram com sabão uma bandeira do Brasil estendida no chão da praça. O ato foi realizado em mais de 21 cidades brasileiras.

Apesar do interesse dos internautas pelos sites de redes sociais na Internet, Recuero (2010) ressalta que em muitas universidades e escolas é proibido o uso de qualquer site de rede social ou ferramenta de Comunicação Mediada por Computador (CMC). As justificativas são muitas e, quase sempre, apoiam-se na ideia de que essas ferramentas não servem para a educação. A autora pontua que, atualmente, as ações das escolas em relação à utilização da Internet em sala de aula não favorecem a inclusão social e a cidadania, pois as principais práticas são a realização de trabalhos escolares que estimulam a busca no Google e o recortar e colar dos resultados como "ferramenta educativa".

³ Disponível em: <<http://www.cezarliper.com.br/DiaDaDignidade.asp>>. Acesso em: 19/11/2010.

Os sites de redes sociais são definidos por Recuero (2009) como os espaços usados para a expressão das redes sociais na Internet. Boyd e Ellison (apud RECUERO, 2009, p. 102) conceituam esses sites como sistemas que permitem a construção de uma pessoa por meio de um perfil ou página pessoal, a interação mediante comentários e a exposição pública da rede social de cada ator. Os estudantes navegam pela rede com facilidade, constroem perfis e fazem amigos, mas, para Jacquinot (2009), pouco refletem sobre os conteúdos fragmentados lidos.

Haro (2011) acredita que os docentes poderiam aproveitar o interesse de crianças e jovens pelos sites de redes sociais e criar aulas diferentes e atrativas com eles, ou a partir Os estudos de Jacquinot (2009) acrescentam a possibilidade de uso crítico das mídias para estimular a reflexão e a mobilização cidadã.

Neste sentido, esta pesquisa tem como objeto os sites de redes sociais. A principal questão é saber se eles podem ser usados na área da educação para o estímulo à cidadania. Dessa maneira, surgem as seguintes perguntas: qual é o espaço possível de reflexão sobre o uso dos sites de redes sociais na educação para o estímulo à cidadania? Qual é a visão dos sujeitos do espaço escolar sobre a utilização dos sites de redes sociais na educação e seu papel? Qual é o conceito de comunicação e de educação dos sujeitos pesquisados?

Os sujeitos colaboradores desta investigação são formadores de 23 Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) da rede estadual de ensino de Goiás, cujas funções são oportunizar o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação e o processo de inclusão digital nas escolas estaduais, prestando orientação pedagógica a gestores, professores e alunos sobre o uso e a aplicação das novas tecnologias. Por esse motivo, mostrou-se um grupo possível para a reflexão sobre o uso dos sites de redes sociais na educação.

Os objetivos desta pesquisa, portanto, são os de refletir sobre a formação de professores para o uso do computador e da Internet na educação; identificar a opinião dos formadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) sobre os sites de redes sociais; compreender a visão dos formadores dos NTE e o papel e a utilização dos sites de redes sociais na educação; verificar o uso dos sites de redes sociais nas formações de professores. Optamos pela investigação de abordagem qualitativa e pesquisa empírica, tendo como base o conceito de educação de Gómez e Sacristán (1998), a definição de comunicação de Freire

(1996), os estudos de comunidades virtuais de Rheingold (1996), a abordagem de sites de redes sociais de Recuero (2009), a explicação de interação mútua de Primo (2008), as visões de inclusão digital de Lemos e Costa (2005), as possibilidades educativas dos sites de redes sociais ensinadas por Haro (2011), a definição de cidadania de Carvalho (2002) e a explanação sobre a pesquisa colaborativa de Ibiapina (2008).

O Capítulo I traz o percurso metodológico, que teve como base a pesquisa colaborativa. Entre os instrumentos utilizados na abordagem qualitativa, com participação e colaboração dos sujeitos envolvidos, optou-se pelo questionário, pela realização de um curso de extensão e de sessões reflexivas, pelo uso da rede social virtual, com a criação de um blog, e por entrevistas mediadas por computador, de acordo com as orientações de Goldenberg (2009), Rosseti (2010), Johnson (2010), Mill e Fidalgo (2011). A partir das respostas dos sujeitos investigados a um questionário e com base em um curso piloto sobre o tema, foi elaborado um curso de extensão para os formadores dos NTE, intitulado "Leitura crítica das redes sociais". Os sujeitos pesquisados participaram de interações por meio de diálogos (sessões reflexivas sobre suas práticas profissionais, leitura individual e reflexão de textos e a socialização das reflexões no blog). Ao término da formação, foram convidados a participar de uma conversa com a pesquisadora, por meio de CMC.

No Capítulo II são apresentados os conceitos fundamentais para a compreensão do objeto de estudo. A comunicação e a interação foram abordadas segundo os estudos de Marcondes Filho (2008), Thompson (2008), Primo (2008), Martín-Barbero (2001) e Freire (1987 e 1996). Em Freire (1986, 1987, 1996, 1999) e Gómez e Sacristán (1998), buscou-se o conceito de educação. As interfaces entre as áreas da comunicação e da educação foram tratadas de acordo com os ensinamentos de Baccega (2009), Jacquinet (2006 e 2009), Ferrés (2000), Gutierrez (2003), Orozco (1997) Kuenser (2009), Haro (2011). A CMC e os sites de redes sociais foram discutidos a partir das reflexões de Castells (1999), Rheingold (1996), Recuero (2009) e Lemos (2005, 2009). Já as análises de Carvalho (2002), Dallari (2004), Piza e Silva (2010), Singer (2003) e Soares (2004) foram utilizadas para o estudo do conceito e da história da cidadania.

O Capítulo III traz a sistematização e análise dos dados coletados, especialmente com base nos ensinamentos de Ibiapina (2008). Em um primeiro momento, traçamos o perfil dos sujeitos pesquisados e avaliamos separadamente cada instrumento de coleta de

dados. Na etapa posterior, fazemos uma triangulação de dados com base nas seguintes categorias temáticas: Conceitos de Comunicação e Educação para as Mídias, Inclusão Digital (subdividida em Formação de Professores) e Uso dos Sites de Redes Sociais na Educação.

I – CAMINHO DAS PEDRAS: A METODOLOGIA

Recuero (2009) e Rheingold (1996) relatam experiências de utilização de comunidades virtuais e de sites de redes sociais para a expressão e promoção da cidadania, mas, segundo a primeira autora, as escolas possuem uma visão limitada em relação a essas mídias, enxergando-as apenas como ferramentas para o entretenimento. Haro (2011) pontua que os estudantes se interessam mais pelos sites de redes sociais do que pelos recursos pedagógicos tradicionais e acrescenta ainda que essas redes têm grande potencial educativo.

Neste sentido, esta pesquisa tem como objeto de estudo os sites de redes sociais, e a principal questão é saber se eles podem ser usados por professores para o estímulo à cidadania. Dessa maneira, surgem as seguintes perguntas: qual é o espaço possível de reflexão sobre o uso dos sites de redes sociais na educação para o estímulo à cidadania? Qual é a visão dos sujeitos desse espaço escolar sobre a utilização dos sites de redes sociais na educação e seu papel? Qual é o conceito de comunicação e de educação dos sujeitos pesquisados?

Para investigar essas questões, o primeiro passo foi a revisão de literatura, com o intuito de compreender o que pesquisadores das áreas da Educação e da Comunicação falam sobre o assunto e, mais especificamente, do uso da Internet e dos sites de redes sociais na escola. O passo seguinte foi a identificação de um espaço possível para a pesquisa empírica, por meio da pesquisa colaborativa voltada para a reflexão sobre o uso dos sites de redes sociais na educação no Estado de Goiás, e a definição dos instrumentos de coleta de dados. Este capítulo apresenta detalhes do caminho trilhado.

1.1 Teoria: Comunicação e Educação

Para realizar o presente estudo foi necessária a pesquisa de conceitos fundamentais, como comunicação, sites de redes sociais na Internet, cidadania e educação. Os estudos pertinentes às Ciências Sociais definem o homem como um ser essencialmente comunicativo. Desde o nascimento até a morte, é por meio da comunicação que o homem expressa seus sentimentos, pensamentos, se socializa, educa e é educado.

Gómez e Sacristán (1998) pontuam que a adaptação do homem às especificidades do meio não é transmitida geneticamente. Eles entendem que os grupos humanos se utilizam de mecanismos e sistemas externos de transmissão para garantir a sobrevivência nas novas gerações de suas conquistas históricas. Esse processo em que ocorre a socialização é chamado por eles de processo de educação.

Marcondes Filho (2008) explica que durante muito tempo pensou-se que a comunicação era a transmissão de algo (emissão), através de um canal, por intermédio de um veículo, a alguém (recepção). Mas, ressalta o autor, o homem só pode repassar ideias, notícias e sentimentos que sua linguagem consegue formular, pois é impossível saber como o outro traduzirá a mensagem recebida. Para que haja comunicação, o receptor deve ter interesse. “A comunicação é um procedimento meu em relação àquilo que me aparece ou que eu procuro. É minha maneira de me relacionar com o mundo” (MARCONDES FILHO, 2008, p. 17).

A definição de comunicação de Marcondes Filho é considerada por muitos autores como radical, uma vez que, para ele, a regra é a incomunicação. Freire (1986), por exemplo, associa a comunicação ao diálogo, este entendido como “o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem” (p. 123). Diferentemente de Marcondes Filho, Freire compreende que cada participante do diálogo interpretará a mensagem de acordo com a sua história, os seus valores e o seu contexto. Não é necessário que ele traduza a mensagem tal como deseja o emissor, pelo contrário, ele deve ressignificá-la segundo sua cultura⁴ e realidade.

Entendemos a escola como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da comunicação dialógica e, portanto, da educação, mas a realidade mostra que os governantes ainda não dão o real valor ao tema. Como exemplo disso, Tornero (2010) assinala que em 1967 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)

⁴ “Uma definição breve e útil é: a cultura é a parte do ambiente que é feita pelo homem... A definição também implica que a cultura é mais do que um fenômeno biológico. Ela inclui todos os elementos do legado humano maduro que foi adquirido através de seu grupo pela aprendizagem consciente, ou, num nível algo diferente, por processos de condicionamento – técnicas de várias espécies, sociais ou institucionais, crenças, modos padronizados de cultura.” (SANTAELLA, 2003, p. 31)

apresentou o estudo “A Crise Mundial da Educação” e que, desde então, passaram-se 44 anos sem mudanças substanciais na área.

O documento “Superando a desigualdade: por quê o governo é importante”⁵, divulgado pela Unesco⁶ em 2009, denuncia a indiferença política, as fracas estratégias nacionais de educação e a atitude de doadores na hora de transformar suas promessas em atos. Segundo o documento, o analfabetismo continua sendo um grave problema, e milhões de estudantes que entram na escola a abandonam prematuramente, sem terminar sequer o ensino básico. Somado a isso, muitas crianças terminam o ensino básico sem ter adquirido habilidades elementares de leitura, escrita e matemática.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) de 2007, publicados pela revista Info Escola⁷, mostram que, no Brasil, de 100 alunos que ingressam na escola na 1ª série, apenas cinco concluem o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Em 2007, 4,8% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental, o equivalente a quase um milhão e meio de alunos, abandonaram a escola. No Ensino Médio, a evasão foi de 13,2%, o que corresponde a pouco mais de um milhão de estudantes.

A pesquisa aponta que, dentre os motivos alegados pelos pais ou responsáveis para a evasão dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 4º), estão: a escola distante de casa, a falta de transporte escolar, não ter adulto que leve a criança até a escola, falta de interesse e ainda doenças/dificuldades dos alunos. Do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, as principais motivações para o abandono escolar são: ajudar os pais em casa ou no trabalho, necessidade de trabalhar, falta de interesse dos estudantes e proibição dos pais de ir à escola. Percebemos que a falta de interesse pela escola é um dos motivos de evasão para estudantes de todas as séries.

⁵ Segundo Tornero (2010), o documento afirma que: “[...] nos países em desenvolvimento, uma em cada três crianças – ou seja, 193 milhões ao todo – começam o ensino básico com problemas de desenvolvimento cerebral causados pela desnutrição. O analfabetismo ainda continua sendo um grave problema: estima-se que 776 milhões de adultos em todo o mundo (16% da população mundial) ainda não sabem ler nem escrever. Se as tendências atuais persistirem, o mundo ainda terá 700 milhões de adultos analfabetos em 2015”.

⁶ Disponível em:

<http://www.google.com/hostednews/afp/article/ALeqM5iiRgywRdfo8P_mv1NtqaSEJ669RQ>

Acesso em: 23 jun. 2010.

⁷ Evasão escolar. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/educacao/evasao-escolar/>> Acesso em: 20 set. 2011.

Nery e Temer (2009) explicam que, a partir de 1959, a Unesco estimulou os países latino-americanos a utilizar os meios de comunicação de massa nas escolas, especialmente o rádio e a televisão, para apressar o desenvolvimento. As autoras assinalam que a Unesco defendia que as oportunidades oferecidas pela escola eram dispendiosas e demoradas, assim, o uso dos meios de comunicação na realização de projetos educacionais poderia trazer bons resultados, com mais rapidez e baixo custo.

Para as autoras, essa prática apresentava dois problemas: além de ser financiada pelo Banco Mundial e pelo FMI, o que aumentava a dependência dos países latino-americanos com relação aos países desenvolvidos, era baseada em modelos distantes da prática popular na América Latina.

Na década de 1960, o processo educativo predominante na escola era unidirecional e foi chamado por Paulo Freire (1996) de “educação bancária”. Nesta concepção, o educador é o único detentor do saber e o dono da palavra. O educando nada sabe, é apenas um “depositário de conhecimentos”. De acordo com Freire (1996), dada a falta de conscientização, as camadas menos favorecidas são oprimidas e aceitam, em silêncio, o que lhes é imposto.

Para o opressor é cômodo que o oprimido continue em sua condição de aceitação. Araújo (1998) explica que Freire utilizou o pensamento de Marx acerca da relação dialética subjetividade-objetividade, o que implica a transformação no sentido amplo, ou seja, conscientizar para transformar, pois a opressão é uma forma sinistra de violência.

Lima (2001) sintetiza que Freire propôs um novo modelo de educação, baseado na comunicação dialógica e na realidade dos educandos. A Pedagogia do Oprimido busca a restauração humanista, pois propõe a construção de sujeitos críticos, comprometidos com sua ação no mundo, capazes de desenvolver o pensamento crítico, num processo contínuo de ação e reflexão.

Nessa concepção, Freire (1987) desenvolveu uma nova prática de ensino-aprendizagem, baseada na realidade dos educandos. Todo o seu pensamento gira em torno da comunicação e da cultura. O educador deve ouvir e aprender com o educando, construindo juntos uma nova prática pedagógica. Nessa teoria, o diálogo é o grande instrumento e a prática incentivadora de uma educação mais humana e revolucionária.

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 23)

Na década de 1960, quando os meios de comunicação de massa eram os únicos detentores da produção de informação, o autor já defendia a troca de conhecimentos no processo educativo. Nos dias de hoje, em que qualquer pessoa munida de um computador com conexão à Internet pode ser um produtor de informação, concebemos que fica ainda mais clara a necessidade do diálogo entre o professor e os alunos e a construção coletiva do conhecimento.

Segundo Freire (1996), a educação como prática de liberdade implica a negação do homem isolado do mundo, assim como a negação do mundo como uma realidade ausente. A realidade é inserida no contexto educativo, o qual deve responder às necessidades do cidadão. De acordo com ele, a partir das relações do homem com a realidade, por meio de atos de criação, recriação e decisão, ele dinamiza o mundo, domina e humaniza a realidade e faz cultura.

O pensamento freiriano é voltado principalmente para a educação, formal ou informal, de adultos. Diferentemente dele, o autor catalão Joan Ferrés (2000) tem como foco a educação formal de crianças e adolescentes. Ele acredita que, em alguns casos, o fracasso escolar deve-se à incapacidade da escola em estabelecer pontes com a cultura popular e com os interesses e capacidades das novas gerações. “A terceira grande crise da escola coincide com o aparecimento de uma cultura do espetáculo, que em ocasiões entra em conflito com a cultura oficial.”⁸ Ele explica o que é a cultura do espetáculo:

⁸ Tradução nossa para: “La tercera gran crisis de la escuela coincide con la aparición de una cultura del espectáculo, que en ocasiones entra en conflicto con la cultura oficial.”

[...] fala-se de cultura do espetáculo em referência à cultura popular, que convive, bem ou mal, com a cultura oficial. Em algumas ocasiões se estimulam ou se complementam, em outras se contrapõem, em muitas se ignoram... A maior parte dos cidadãos (particularmente os mais jovens) estão mais expostos à cultura do espetáculo que à cultura oficial. E – o que é mais importante – lhes seduz muito mais⁹. (FERRÉS, 2000, p. 20)

Entendemos que, apesar de trabalharem com sujeitos de idades diferentes e com tipos de ensino também diferentes (informal e formal), Freire e Ferrés destacam a importância de reconhecer e utilizar os conhecimentos prévios e a cultura dos estudantes no processo educativo. No caso dos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, isso significa considerar a importância da inserção das tecnologias de informação e comunicação na escola.

De acordo com Tornero (2010), os meios de comunicação se transformaram praticamente em uma escola paralela. Em muitos países, crianças em idade escolar passam mais tempo diante da televisão do que na escola. Costa (2004) explica que “as informações adquiridas por esta via são mais poderosas que as admitidas no lento trabalho pedagógico e o poder de sedução da mídia parece colocar em risco a relação de aprendizagem na escola”.

Braga e Calazans (2001) assinalam que a educação é o campo em que se articulam o ensino e a aprendizagem. Esta, segundo os autores, acontece na família, na cultura, na escola ou na necessidade de resolução dos problemas práticos da vida. Considerando o aprender como a mudança de repertório e atitudes, os pesquisadores entendem que a mídia também ensina, e, por isso, defendem que o sistema escolar, como espaço socialmente legitimado para a organização da aprendizagem, precisa absorver ou direcionar os processos mediatizados pela educação a distância, pelo uso dos meios no processo educativo e pelo desenvolvimento de novas metodologias de ensino. “Trata-se também de realizar a reflexão e a pesquisa necessárias para compreender e, portanto, tentar abranger conceitualmente os novos processos postos em marcha” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 66).

⁹ Tradução nossa para: “Se habla de cultura del espectáculo para referirse a la cultura popular, que convive, para bien y para mal, con la cultura oficial. En algunas ocasiones se potencian o se complementan, en otras se contraponen, en muchas se ignoran... La mayor parte de los ciudadanos (particularmente los más jóvenes) están más expuestos a la cultura del espectáculo que a la cultura oficial. Y – lo que es más importante – les seduce mucho más”.

Ante esta realidade, os estudos de Tornero (2010) mostram que o sistema educativo tem atuado de diferentes maneiras. Em um primeiro momento, a atitude mais difundida foi a ignorância, pois, de acordo com o autor, os docentes agiram como se as mudanças ocorridas na área da informática não fizessem parte do cotidiano dos estudantes. Ou seja, continuaram a ministrar suas aulas à moda antiga, sem considerar as alterações provocadas pela tecnologia no perfil do aluno e na vida da escola.

Outros professores, avalia Tornero (2010), mesmo que não fossem totalmente alheios a essas mudanças, não as relacionaram com os meios de comunicação, preferindo encará-los como uma espécie de contra-escola, como se fossem portadores do mal. Conforme o autor, esses professores perceberam que os alunos, entre outras características, preferem a linguagem multimídia às linguagens oral ou impressa (dominantes na escola), possuem acesso a uma grande quantidade de informação fragmentada oriunda especialmente da televisão e da Internet, mas têm dificuldade de refletir sobre esses conteúdos.

Jacquinet (2006) acentua que, nas escolas, além da tendência tecnofóbica (em que as TIC são os males dos quais se deve proteger a juventude), também é possível encontrar uma tendência tecnófila, que corre atrás das últimas novidades, mas ignora questões relacionadas às ofertas de consumo e suas influências sobre os estudantes. Para a autora, essa tendência geralmente superestima a capacidade dos jovens de dominar o conjunto dos serviços oferecidos pelas tecnologias informáticas.

Segundo Baudrillard (1999), crianças e adolescentes têm afinidade instantânea com as tecnologias virtuais e estão adiantadas em relação ao adulto no que diz respeito ao tempo real. O resultado disso é o acesso a uma grande quantidade de informações fragmentadas e sem sentido, deixando de lado importantes valores para a formação humana.

Jacquinet (2009) tem opinião semelhante. Ela afirma que todas as pesquisas convergem no sentido de mostrar a superficialidade da exploração dos recursos da Internet pelos estudantes. A autora ressalta ainda a importância da educação para as mídias, explicada por ela “como o conjunto das práticas pedagógicas que tornam os meios como objeto e não como suporte de aprendizagem. O principal objetivo é o desenvolvimento do espírito crítico” (JACQUINOT, 2006, p. 129).

Hoje há tanta informação que, de acordo com Martín-Barbero (2005), é difícil

perceber o que é importante. Para ele, o problema é saber o que o sistema educacional fará para formar pessoas com capacidade para serem interlocutoras desse entorno de informação em que tudo está mesclado. Apesar das resistências dos docentes, a realidade tem mostrado que é necessário o surgimento de uma posição intermediária, a exemplo do que faz Freire (1996), que é capaz de criticar a mídia, mas também de reconhecê-la como um importante meio de educação.

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário da Educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. (FREIRE, 1996, p. 86, 87)

Um educador é um comunicador e não pode se comunicar de maneira eficaz se não estiver em sintonia com seus receptores. Ferrés (2000) afirma que o grande desafio do momento é evitar que se perpetue a dicotomia segundo a qual a televisão é um espaço para emocionar-se, e a sala de aula, um lugar para pensar. “O grande objetivo é ajudar a converter a emoção em reflexão, é ensinar a pensar a partir da emoção”¹⁰ (FERRÉS, 2000, p. 167).

Orozco (1997) alerta que se os professores não enfrentarem os MCM com astúcia, estratégia e métodos, correrão o risco de ficar fora da “jogada educativa”. Ele sugere que os docentes comecem a jogar o jogo da mediação entre os MCM, as instituições educativas e os processos de recepção de mensagens nos quais se envolvem os estudantes.

É necessário exercer explicitamente uma mediação que oriente a aprendizagem dos estudantes fora da aula, que permita recontextualizá-la, sancioná-la sobre diversos critérios éticos e sociais, permitindo aproveitar o que de positivo oferecem os MCM, capitalizando para a escola a informação e as demais possibilidades que esses meios nos trazem. (OROZCO, 1997, p. 63)

¹⁰ Tradução nossa para: "El gran reto es ayudar a convertir la emoción en reflexión, es enseñar a pensar a partir de la emoción".

Neste contexto, o autor recomenda que os educadores conheçam os elementos positivos e negativos oferecidos pelos meios e criem estratégias de intervenção para tornar as crianças mais autônomas e críticas diante das mensagens nocivas dos MCM e, ao mesmo tempo, mais capazes de aproveitar os aspectos positivos dessas mídias.

Já existem algumas iniciativas para intervir nos processos de recepção dos meios. Orozco (1997) lista seis: educação para a recepção (analisa o polo da recepção e se concentra em explorar as mediações de que é objeto o próprio processo, a mensagem e a audiência); alfabetização televisiva (ênfata o ensino da linguagem videotecnológica); leitura crítica (prioriza a análise crítica do conteúdo das mensagens); recepção ativa (destaca o fortalecimento da capacidade dos receptores de “ressemantizar suas mensagens”); educação para a comunicação (se ocupa de potenciar a capacidade comunicativa da audiência na construção de suas próprias mensagens).

Independentemente da perspectiva pedagógica escolhida, Orozco (1997) ressalta a importância dos professores e da escola para a recepção que os estudantes fazem dos diversos meios de comunicação. Segundo o pesquisador, os professores que falam com seus alunos sobre aquilo que viram na TV oferecem a eles um juízo para contrastar com essas mensagens. Já os professores que não dialogam sobre as mensagens dos MCM com seus alunos contribuem para criar receptores mais submissos.

Entendemos que, nas concepções de Orozco (1997) e de Ferrés (2000), não há separação entre reflexão e emoção, seja na escola ou na televisão. A sala de aula deve ir além do aprendizado dos conteúdos curriculares, facilitando o debate sobre as preferências midiáticas dos estudantes e incentivando-os a se tornarem sujeitos mais críticos e capazes de questionar as estruturas de poder da sociedade e lutar pelos seus anseios.

Nery e Temer (2009) explicam que estes são os dois pontos de pesquisa da escola latino-americana: o papel da comunicação na educação e o papel da comunicação na organização e mobilização popular. Concebemos que uma ação leva à outra, ou seja, primeiro é importante que os profissionais da educação compreendam a importância do debate sobre comunicação, especialmente da comunicação de massa, cujo polo emissor é único, para estimular estudantes e sociedade a se mobilizarem pela garantia de seus direitos.

Diferentemente da comunicação de massa, por meio da comunicação mediada por computador (CMC), as pessoas podem encontrar antigos amigos, fazer novas amizades, estudar, trabalhar e, inclusive, se mobilizar em prol de ações solidárias e políticas. Foi o que ocorreu durante as enchentes em Santa Catarina, em 2008, quando a chuva provocou uma das maiores catástrofes naturais no Brasil, destruindo casas, provocando a morte de pessoas e isolando cidades inteiras. Recuero (2009) conta que uma série de blogs, ferramentas de mensagens, como o Twitter, mensageiros instantâneos e outros recursos foram usados para informar o resto do país sobre o acontecimento e mobilizar pessoas para uma campanha solidária de doação de roupas e mantimentos às vítimas da tragédia.

No mesmo ano, blogs, vídeos e sites de redes sociais foram fundamentais para a vitória do candidato Barack Obama contra John McCain, nas eleições presidenciais dos Estados Unidos. A população comentava sobre as eleições no Facebook, no Twitter e fazia campanha para o primeiro presidente negro estadunidense. Ambos os exemplos são casos de utilização positiva do computador e da Internet. As ferramentas de CMC também são cenário de crimes, como furtos e pedofilia, porém, é o usuário quem decide o que fazer na rede mundial de computadores. A Internet é uma tecnologia, mas são os usuários que interagem uns com os outros, fazendo a mediação tecnológica, explica Recuero (2009).

Martín-Barbero (2001) acredita que os sujeitos sociais são fundamentais para o entendimento da comunicação massiva, e não depositários passivos de sentidos que lhes antecedem. Ele resgata o popular como um espaço importante para se compreender os processos comunicacionais e culturais da contemporaneidade, pois entende que o massivo não o anula na produção da cultura. Para o autor, elementos da dimensão popular conseguem se infiltrar no massivo, mantendo sua tradição e cultura, o que leva à constituição de uma heterogeneidade – uma mestiçagem cultural – com valores, crenças e formatos que, não raro, se opõem.

Segundo Martín-Barbero (2005), os meios de comunicação e as tecnologias de informação são um desafio cultural para a escola, pois há uma brecha entre a cultura a partir da qual os professores ensinam e a cultura da mídia, a partir da qual os alunos aprendem. Conforme o autor, os meios de comunicação, além de descentralizar as formas de transmissão e circulação do saber, constituem um âmbito decisivo de socialização, de dispositivos de identificação de pautas de comportamento e estilos de vida. Ele acredita que

a escola só poderá se inserir nos processos de mudança que a sociedade atravessa se assumir a tecnicidade midiática como dimensão da cultura. Com esse objetivo, o autor explica que a escola deve interagir com os campos de existência nos quais se processam as mudanças, como exemplo, hibridações da ciência com a arte, das literaturas escritas e audiovisuais.

E prossegue o autor:

[...] interagir com as mudanças no campo/mercado profissional, ou seja, com as novas figuras e modalidades que o ambiente informacional possibilita, com os discursos e relatos que os meios de comunicação de massa mobilizam e com as novas ferramentas de participação cidadã que eles abrem, especialmente na vida local. Comunicação e educação, reduzida ao uso instrumental dos meios na escola, fica de fora aquilo que seria estratégico pensar: a inserção da educação nos complexos processos de comunicação da sociedade atual – o ecossistema comunicativo que constitui o ambiente circundante. (MARTÍN-BARBERO, 2005, p. 67)

Com base nesses entendimentos, podemos dizer que o professor torna-se o profissional mais adequado para fazer a mediação tecnológica entre os conteúdos publicados na rede e os alunos. Se fora da escola os estudantes têm acesso a uma enorme quantidade de informações, dentro dela o docente pode selecionar temas, situações, sites e problemas para refletir com os estudantes, estimulando o raciocínio e o senso crítico.

De acordo com Muniz Sodré (2008), é necessária uma redefinição da escola, que deve incorporar as tecnologias do seu tempo e relacioná-las com as transformações político-econômicas. Educar, na concepção do pesquisador, seria fomentar a inteligência criativa. Ele acrescenta que a hipermídia¹¹ é um instrumento cognitivo de grande importância nos processos de aprendizagem, já que amplia as possibilidades humanas de brincadeira e jogo. O que é confirmado pelo pensamento freiriano:

¹¹ Para Santaella (2003), a hipermídia é um novo meio para a transmissão de conteúdos preexistentes, uma nova linguagem.

Nesse sentido é preciso que as escolas, e principalmente os educadores se atualizem, pesquisem e conheçam a nova realidade trazida pelas tecnologias do virtual. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29)

A partir desses indicativos, entendemos que o docente que ainda não usa a Internet, além de uma formação instrumental específica, que o deixe apto a navegar por diferentes sites, a criar uma conta de e-mail ou mesmo um perfil nos sites de redes sociais, precisa saber como refletir sobre os conteúdos presentes nessas mídias, como incentivar os educandos a produzir conhecimento coletivo e a exercer a cidadania nesses espaços.

Concebemos que, na escola, o docente é a pessoa mais adequada para fazer a ponte entre a tecnologia, a educação e a cidadania, mas para isso deve ser amparado pelos gestores, por meio do oferecimento de cursos cuja formação não seja apenas instrumental. A partir daí, da mesma forma que escolhe o livro didático mais adequado para trabalhar em sala de aula, o professor poderia escolher também vídeos e conteúdos diversos para trabalhar a matriz curricular, os conteúdos transversais, estimulando a leitura de mundo defendida por Paulo Freire (1999), ou seja, a partir da realidade dos educandos, que é permeada pela mídia.

A Internet abre a possibilidade para que cidadãos comuns possam manifestar seu pensamento, mas apenas isso não lhes garante o status de uma mídia democrática. Lévy (2000) explica que a verdadeira democracia eletrônica não se limita à difusão de propagandas governamentais sobre a rede, ao anúncio dos endereços eletrônicos dos líderes políticos, ou à organização de referendos pela Internet.

A verdadeira democracia eletrônica consiste em encorajar, tanto quanto possível – graças às possibilidades de comunicação interativa e coletiva oferecidas pelo ciberespaço –, a expressão e a elaboração dos problemas da cidade pelos próprios cidadãos, a auto-organização das comunidades locais, a participação nas deliberações por parte dos grupos diretamente afetados pelas decisões, a transparência das políticas públicas e sua avaliação pelos cidadãos. (LÉVY, 2000, p. 186)

Diferentemente da concepção de Lévy, hoje as ações das escolas em relação à utilização da Internet em sala de aula não favorecem a inclusão social e a cidadania. Recuero (2010) explica que as principais práticas são a realização de trabalhos escolares que estimulam a busca no Google e o recortar e colar dos resultados como "ferramenta educativa". Para ela, o grande problema é pensar que "educar" e "aprender" são processos unilaterais e que apenas sites comuns e o Google são ferramentas que podem auxiliar alunos e professores a construir conhecimento.

Na proposta de Recuero (2010), é preciso avançar nesse tipo de formação e estimular o uso criativo, consciente e questionador das mídias sociais em sala de aula, pois usá-las apenas como instrumentos, sem relacioná-las com a realidade dos estudantes, é tão mecânico quanto o uso do livro didático, produzido para estudantes de diferentes realidades, num país de dimensões físicas e diversidade cultural como o Brasil.

Outro conceito importante para compreender a relação entre os sites de redes sociais e a formação para a cidadania é o de mídia. Charaudeau (2006) define mídias como um suporte organizacional que se apossa das noções de "informação" e "comunicação" para integrá-las em suas diversas lógicas (econômica, tecnológica e simbólica). Neste sentido, elas teriam o poder de influenciar as pessoas em seus gostos, desejos e principalmente em relação à necessidade de consumo.

Para Guareschi e Biz (2005), os meios de comunicação foram vistos por muito tempo como todo-poderosos, responsáveis quase que absolutos pelos rumos de uma sociedade. No entanto, hoje, os estudiosos enfatizam a importância do receptor, que tem o poder de reagir às imposições feitas pela mídia. Os autores entendem que um pensamento mais moderado não deve desmerecer a autonomia dos receptores, mas também não deve subestimar o poder dos emissores.

Os estudos de Orozco (1997) também enfatizam a importância dos receptores dos MCM serem concebidos como sujeitos ativos que, de acordo com ele, não são vítimas, nem se encontram indefesos diante das mensagens. "A audiência está constituída por um conjunto de sujeitos culturais, historicamente situados, capazes de negociar as mensagens e, eventualmente, de resistir a elas" (OROZCO, 1997, p. 65).

Segundo Nafria (2008), entre os anos de 2001 a 2003, a Internet inaugurou uma nova etapa de projetos e negócios, denominada web 2.0. Enquanto a web 1.0 era

essencialmente de leitura, a web 2.0 é voltada para a leitura e a escrita e aproveita a inteligência coletiva, definida por Lévy (2003) como uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências. Concebemos que, a partir de sua história e cultura, os usuários da web 2.0 podem comentar, valorar, opinar, propor, anunciar, publicar, trocar, escolher e compartilhar arquivos.

Os sites de redes sociais são listados por Nafría (2008) entre os protagonistas da web 2.0. Recuero (2010) os define como serviços baseados na web que permitem aos indivíduos construir um perfil público ou semipúblico dentro de um sistema limitado, articular uma lista de outros usuários com quem compartilham uma conexão, ver e percorrer suas listas de conexões e aquelas feitas por outras pessoas dentro do sistema.

Conforme dito anteriormente, hoje a sociedade tem acesso a uma grande quantidade de informação, especialmente na Internet, caracterizada pela instantaneidade. O receptor deve saber selecionar o que lhe interessa, pois a oferta de conteúdos é abundante. Segundo Guareschi e Biz (2005), isso pode ser alcançado por meio da leitura crítica, definida por eles como a filtragem daquilo que é oferecido pelos meios de comunicação e a análise dos conteúdos selecionados. Essa é a definição de leitura crítica adotada no presente trabalho.

Mesmo sem ser um perito na área de informática, o professor, com uma formação adequada, é capaz de estimular o uso consciente e crítico dos sites de redes sociais para estimular o exercício da cidadania. Nesta investigação, defendemos o conceito de uma cidadania plena, em nível econômico, político, social, cultural, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática, conforme apresentado por Carvalho (2002).

Cerquier-Manzini (2010) enfatiza que só existe cidadania se houver a prática de reivindicação, da apropriação de espaços, da possibilidade de fazer valer os direitos do cidadão. Assim, o exercício da cidadania pode ser o caminho para a construção de uma sociedade melhor. O primeiro pressuposto dessa prática é que esteja assegurado o direito de reivindicar os direitos, e que o conhecimento destes se estenda cada vez mais a toda a população.

Desse modo, penso que a cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas do acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do(s) homem(s) no Universo. (CERQUIER-MANZINI, 2010, p. 15)

Concebemos que o direito à educação está diretamente ligado à noção de cidadania. De acordo com a Constituição Federal Brasileira, o Estado tem a obrigação de oferecer educação pública e gratuita de qualidade para crianças e adolescentes, mas que também estimule neles o desenvolvimento integral e uma postura crítica, além de prepará-los para o mercado de trabalho. A questão é que os estudantes não têm acesso a condições igualitárias de educação, sobretudo nas escolas públicas, que estão sempre às voltas com problemas de instalações físicas inadequadas, professores desmotivados, baixa qualidade da merenda, baixo índice de aproveitamento escolar, dentre outros.

Soma-se a isso a cultura de que as escolas precisam adquirir laboratórios de informática, porém, poucos professores são preparados para o uso dos computadores. Em maio de 2010, o MEC deu início à implantação do programa Um Computador por Aluno (UCA), cuja meta é oferecer um computador portátil educacional para cada estudante das redes de ensino municipais e estaduais de todo o país. A iniciativa tem a finalidade de incluir os cidadãos brasileiros no processo digital, como forma de diminuir as diferenças sociais e estimular o interesse dos estudantes pela escola. Mas, segundo depoimentos dos formadores do NTE que participaram da pesquisa colaborativa, os estudantes não precisam ser incluídos, pois já dominam a tecnologia. Para eles, os professores é que necessitam de formação.

Cerquier-Manzini (2010) explica que a sociedade precisa se atentar para a dualidade entre cidadania e técnica. A tecnologia domina, mas, ao mesmo tempo, pode libertar. “Hoje, os trabalhadores têm mais conhecimentos; a evolução da tecnologia intensiva e a forma de produção complexa exigem do trabalhador mais e mais especialização. Se disso tiver consciência, ele pode negociar” (CERQUIER-MANZINI, 2010, p. 66). A autora acrescenta que aquele que dominar a técnica e não souber usá-la de maneira crítica estará ainda mais escravizado.

1.2 Campo de investigação

Para Baccega (2009), a construção do campo comunicação/educação, como um novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes, é complexa, pois exige o reconhecimento dos meios de comunicação como outro lugar do saber, atuando junto com a escola e outras agências de socialização.

Trata-se da construção de comunicação/educação como objeto científico, ressaltando suas relações com os meios que, contemporaneamente, atribuem, privilegiadamente, significado à realidade. E, desse modo, ajudam a conformar nossas identidades. A presença dos meios envolve a todos, percorrendo todos os níveis: do internacional, ao nacional, ao local; do individual, ao particular, ao genérico, enlaçando-os, num movimento permanente de ir e vir. Eles apresentam profundas implicações no funcionamento da sociedade contemporânea, participando ativamente do processo educativo. (BACCEGA, 2009, p. 243)

Segundo a autora, o campo apresenta desafios. Entre eles, a eterna discussão sobre a adequação da utilização das tecnologias no âmbito escolar. A tecnologia está presente em escolas privadas com aparato tecnológico de última geração ou em instituições públicas com poucos recursos tecnológicos. Para ela, o debate deve ser deslocado para o lugar que a tecnologia ocupa na formação dos alunos, dos cidadãos e da sociedade, nos vários âmbitos.

Outro desafio apontado por Baccega (2009) é a multi, inter e a transdisciplinaridade que constroem o campo, como a Economia, a Política, a Estética, a História, as Linguagens. Cada uma dessas disciplinas dialoga com as outras, elaborando, desse modo, um aparato conceitual complexo. A realidade em que a sociedade está imersa, e que contribuimos para produzir, modificar e reproduzir, é mediatizada. “É desafio do campo comunicação/educação levar a saber ler e interpretar o mundo que, metonimicamente, nos é passado como sendo a totalidade e conseguir reconfigurar essa totalidade” (BACCEGA, 2009, p. 240).

Neste sentido, a pesquisadora alerta que é preciso passar do mundo editado, apresentado pelos meios de comunicação, à construção do mundo de forma crítica e reflexiva. No caso do jornalismo, as informações veiculadas pela mídia são uma seleção de fragmentos da realidade. Nos sites de redes sociais, o conteúdo também é divulgado e escolhido previamente pelos usuários.

Na escola, mesmo com a obrigatoriedade de seguir as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os professores podem escolher os livros didáticos a serem trabalhados, os conteúdos que receberão maior ênfase e o tempo destinado a cada assunto nas aulas. Essas escolhas são direcionadas pela crença pessoal e pela formação prévia do docente e entregues aos alunos de forma editada. Um exemplo é o caso do surgimento do universo, que, em algumas escolas com orientação religiosa, é atribuído à criação divina, enquanto nas demais é explicado com base em teorias científicas como o “Big Bang”.

1.2.1 Estudos no campo da comunicação/educação

A inserção dos meios de comunicação nos processos de educação desperta a cada dia o interesse de mais pesquisadores. De acordo com o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 1987 foram registrados 12 trabalhos, entre teses, dissertações e monografias, no campo da comunicação/educação. Em 2009, esse número subiu para 446 produções científicas. No total, de 1987 a 2009, foram produzidas 3.410 pesquisas sobre mediações pedagógicas, formação de professores, inserção da mídia no processo pedagógico e leitura crítica da mídia.

Na sequência apresentamos um resumo de quatro pesquisas que abordam o uso da Internet pelo professor e alunos em sala de aula. Não é nossa pretensão analisar esses trabalhos, mas apenas contextualizar o estado da arte.

Em 2005, Adelia Valeska Lopes defendeu a dissertação *A interação dos professores com a Internet em sala de aula*¹². O estudo explorou a utilização da Internet em salas de aula e laboratórios de informática do Colégio Estadual do Paraná, em Curitiba, voltado para o ensino médio e técnico. A pesquisa exploratória verificou a ocorrência da interação dos educadores da escola com a Internet em suas disciplinas. Os resultados apontaram que, em sua maioria, os educadores da amostra estudada consideraram importante o uso da Internet e ressaltaram a necessidade de maior acesso a essa ferramenta na escola.

A pesquisa apontou também a importância do uso da Internet na escola e a participação dos professores em cursos de informática e de utilização da rede virtual. Só

¹² Disponível em:

<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/5753/dissertacao_valeska.pdf;jsessionid=F7DCFFF3A904B6E21791A54BEB5E667C?sequence=1>. Acesso em: 10/09/2011.

assim se teria um planejamento metodológico do uso desse instrumento na educação. As entrevistas demonstraram que projetos tecnológicos envolvendo grupos de professores e órgãos governamentais estavam sendo montados e colocados em prática.

Atenta à crescente incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) ao processo de ensino-aprendizagem e à possibilidade de os professores poderem se tornar autores de seus próprios materiais didáticos em mídia digital, Adriana Horst Brião (2008) investigou e identificou os desafios que são enfrentados pelos docentes no processo de autoria de objetos de aprendizagem¹³. A pesquisadora constatou que o processo de desenvolvimento de objetos de aprendizagem, bem como a superação dos desafios que apresenta, está intimamente amparado nas interações sociais entre os sujeitos que dele participam.

A pesquisa constatou ainda que a superação dos desafios que se apresentam aos professores no desenvolvimento de objetos de aprendizagem, tais como a busca pela formação tecnológica, a falta de tempo para planejar e programar esses materiais didáticos em mídia digital e as limitações de acesso aos recursos tecnológicos, está na interação entre eles. Ou seja, ocorre ao mesmo tempo que socializam os seus conhecimentos, compartilham as suas dúvidas e buscam, conjuntamente, identificar novos caminhos para o processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa *Educomunicação – Tensões e aproximações nos discursos e práticas de professores e alunos*¹⁴, da mestranda da Universidade Federal de Goiás, Riva Blanch Kran (2010), investigou como a escola tem respondido às demandas dos jovens que vivem num mundo permeado pelas tecnologias da informação e desenvolvem com extrema agilidade e velocidade novas habilidades comunicacionais, formas de interação, de compreender e se expressar para o mundo.

O resultado mostrou que a maioria dos laboratórios de informática das escolas é utilizada como “tapa-buraco”, ou seja, se o professor falta à aula, os alunos são levados

¹³ Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=182931>. Acesso em: 10/09/2011.

¹⁴ Disponível em:

<http://extras.ufg.br/uploads/76/original_DISSERTA____O_DE_RIVA_KRAN.pdf>. Acesso em: 10/09/2011.

para o laboratório, sem nenhum planejamento. Quando pesquisam, os estudantes não são orientados e apenas repetem a prática de “copiar” o conteúdo dos buscadores e “colá-los” no processador de texto, sem lê-los e principalmente sem refletir sobre eles. Neste contexto, a figura do professor que saiba usar didática e pedagogicamente as tecnologias torna-se um elemento importante nas possibilidades que a escola pode desenvolver.

Adauto Cândido Soares (2009) verificou se a comunicação e a ética praticadas no Second Life, mundo virtual de livre acesso on-line em 3D, contribuem para a educação, considerando as primeiras evidências da utilização do software em diversas instituições de ensino no Brasil e as experiências sobre seu potencial pedagógico¹⁵. O objetivo da pesquisa foi saber se é possível haver comunicação dialógica e ética no ambiente tridimensional do Second Life.

O autor investigou os alunos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB, explorando a receptividade dos mestrandos e doutorandos às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e ao programa Second Life, a existência da comunicação dialógica nesses ambientes e a capacidade de aplicação das novas tecnologias de comunicação e informação na educação. Como resultado, a pesquisa não constatou a possibilidade de haver comunicação dialógica e ética no Second Life por parte do corpus pesquisado pelo autor.

Todas essas pesquisas apresentam relações com o objeto de estudo deste trabalho. A dissertação *Educomunicação – Tensões e aproximações nos discursos e práticas de professores e alunos* mostra como os laboratórios de informática e a Internet têm sido subutilizados no Estado de Goiás. Já o estudo sobre a comunicação e a ética praticadas no Second Life não identificou a possibilidade do diálogo nessa rede social. Por outro lado, as investigações sobre a interação dos professores com a Internet em sala de aula e sobre os desafios enfrentados pelos docentes no processo de autoria de objetos de aprendizagem apontaram que os educadores têm interesse em aprender sobre o uso educativo da Internet, podendo, inclusive, a partir da interação com outros docentes, criar novas formas de ensino-aprendizagem com a rede mundial de computadores.

¹⁵ Disponível em: <http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/biblioteca/monografias-dissertacoes-eteses/SecondLife_Educacao.pdf>. Acesso em: 10/09/2011.

1.3 Metodologia

O presente trabalho desenvolve uma pesquisa qualitativa empírica, instrumento que, de acordo com Goldenberg (2009), não se preocupa com a representatividade numérica do grupo pesquisado, e sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização ou instituição, de uma trajetória, dentre outros.

A pesquisa empírica é o tipo principal de pesquisa em comunicação hoje. Johnson (2010) explica que o termo “empirismo” deriva do grego “empeiria”, que se traduz por experiência. “É uma doutrina ou atitude filosófica que considera todos os conhecimentos como produtos diretos ou indiretos da experiência. Sem a experiência nenhuma noção primária e até mesmo nenhuma atividade mental poderiam existir ou ser concebidas” (JOHNSON, 2010, p. 45).

A pesquisa empírica, portanto, tem a experiência científica como fonte de conhecimento direto, adquirido da observação de algum aspecto do mundo, coleta, análise e interpretação de dados reais, com os quais se buscam as respostas às perguntas originárias.

Mas Rosseti (2010) alerta que é preciso romper com o empirismo ingênuo na pesquisa em comunicação:

[...] o que há para ser procurado no campo dos fenômenos da comunicação é um objeto científico revestido de teoria. Assim, retoma-se a idéia inicial desse estudo, ou seja, a idéia de que a observação empírica depende da teoria, contrariando o empirismo ingênuo. Não é possível o acesso direto à realidade empírica da comunicação sem a mediação do próprio mediador-pesquisador, que já carrega em seu olhar um enfoque teórico e que, portanto, no momento em que recebe o dado empírico, o constrói. A superação de obstáculos e a ruptura com velhos hábitos científicos como esses trazem inovação à ciência. A pesquisa empírica em comunicação se renova ao romper epistemologicamente com o empirismo ingênuo. (ROSSETTI, 2010, p. 85)

O tipo de pesquisa escolhida para esta dissertação foi a pesquisa-ação emancipatória¹⁶, marcada fortemente pela colaboração e coprodução, e chamada por Ibiapina (2008) de pesquisa colaborativa. Segundo a autora (2008), nesse tipo de pesquisa as decisões são tomadas coletivamente, e as relações de poder ficam diluídas pela

¹⁶ Além da pesquisa-ação emancipatória, Ibiapina lista também a pesquisa-ação técnica (em que o pesquisador é considerado um agente externo e o pesquisado, apenas um participante) e a pesquisa-ação prática (na qual pesquisador e partícipes têm preocupações comuns, mas não possuem sistematização do grupo como comunidade reflexiva).

negociação. Por meio da reflexividade crítica, pesquisador e partícipes reavaliam os conhecimentos teóricos e práticos.

A opção pela pesquisa colaborativa deveu-se à necessidade de a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa se envolverem em um projeto comum, capaz de estimular o desenvolvimento profissional dos docentes e contribuir para a formação cidadã na escola. Neste sentido, a investigação tentou reunir duas dimensões da pesquisa em educação: a produção de saberes de forma coletiva e a formação de professores.

A pesquisa colaborativa é prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores. (IBIAPINA, 2008, p. 23)

O universo a ser pesquisado foi identificado a partir das orientações de Goldenberg (2009): imersão sistemática no assunto, estudo da literatura existente e discussão com pessoas que acumularam experiência prática no campo de estudo. A interação e reflexão com membros do Grupo de Estudos Novas Tecnologias e Educação (Gente)¹⁷ foi fundamental para a escolha do universo a ser pesquisado. Como o objeto de estudo são os sites de redes sociais na educação e suas possíveis contribuições para a cidadania, buscávamos educadores que já tivessem experiência com a Internet. O uso dos sites de redes sociais pelos educadores não foi um requisito, pois uma das questões da pesquisa era compreender a visão que esses sujeitos tinham dessas mídias.

Depois de avaliar possíveis sujeitos, como grupos de docentes de diferentes escolas, o grupo Gente identificou que seria viável trabalhar com um formador de cada um dos 26 Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) da rede estadual de ensino de Goiás. Eles foram escolhidos porque se mostraram sujeitos possíveis para a reflexão sobre o uso dos sites de redes sociais para a formação cidadã: ministram cursos de informática para os demais

¹⁷ Criado em 1995, o Gente é um grupo de estudos sobre novas tecnologias e educação, fruto da iniciativa de professores e pesquisadores das Faculdades de Comunicação e de Educação da Universidade Federal de Goiás e da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), à época denominada UCG. A atuação do grupo tem sido marcada pela reflexão teórica e pelas propostas de práticas que incorporem a tecnologia de redes de informação e comunicação à educação e, em especial, à formação de professores.

professores da rede, conhecem a realidade de utilização da Internet em diferentes escolas e professores do Estado de Goiás, possuem facilidade com a tecnologia e têm a Internet como ferramenta de trabalho. Cada NTE teve a liberdade para a escolha do formador que iria fazer o curso.

Ibiapina (2008) explica que são necessárias três condições, individual e conjuntamente, para o desenvolvimento da pesquisa-ação emancipatória: a colaboração, a realização de círculos reflexivos e a coprodução de conhecimentos entre pesquisadores e professores. Ela explica ainda que colaborar não significa cooperar, nem participar, mas sim oportunidade igual e negociação de responsabilidades, em que os partícipes têm voz e vez em todos os momentos da pesquisa.

Conforme a autora, os ciclos reflexivos devem partir de ações sistematizadas capazes de auxiliar os docentes a exteriorizar pensamentos e práticas. A coprodução de conhecimentos entre pesquisadores e pesquisados ocorre quando estes se envolvem na investigação, passando apenas de usuários do saber elaborado por terceiros a agentes sociais, criativos, interativos e produtores de teorias.

Para Desgagné (2001) essa dupla perspectiva, a partir da qual se define a abordagem colaborativa, que privilegia pesquisa e formação, supõe que os docentes não necessariamente sejam chamados a participar das tarefas formais de pesquisa como, por exemplo, das etapas de definição do quadro conceitual necessário à problematização e aos objetivos de pesquisa, da metodologia de construção e análise de dados e da produção e difusão dos resultados. Com exceções, o pesquisador pode sozinho ser o responsável por estas tarefas, que, no fundo, dizem respeito a ele mais diretamente enquanto pesquisador. É preciso compreender que o que será, antes de tudo, solicitado aos docentes é o seu engajamento no processo de reflexão sobre determinado aspecto da prática. (IBIAPINA, 2008, p. 21, 22)

O primeiro passo é fazer com que o grupo envolvido na pesquisa entenda o que é colaborar. O pesquisador, por sua vez, deve ter habilidade para criar condições para a reflexão e a colaboração dos partícipes. De acordo com Ibiapina (2008), alguns procedimentos são essenciais para esse tipo de investigação: sensibilização dos colaboradores, negociação dos espaços e tempos, diagnósticos das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios, sessões de estudos intercaladas com ciclos de reflexão interpessoal e intrapessoal de análise das práticas docentes.

É importante destacar que a pesquisa colaborativa apresenta limitações. Quando é centrada na racionalidade prática, que despreza a teoria, a investigação corre o risco de cair no ativismo. Se direcionada apenas para a racionalidade técnica, centrada na formação, a pesquisa não produz conhecimento. Para superar esses limites, Ibiapina (2008) defende que a reflexão deve permear todas as etapas da pesquisa, desde a planificação, a ação-intervenção, a observação, a reflexão, a teorização até uma nova ação. Essas etapas serão base para o presente estudo.

1.4 Instrumentos de coleta de dados

Ibiapina (2008) lista ferramentas, recursos e procedimentos metodológicos utilizados na produção da pesquisa colaborativa. São eles: ações reflexivas, interação de diálogos, (diálogos face a face, videoformação¹⁸, narrativa autobiográfica¹⁹, observação colaborativa e sessões reflexivas). Com o intuito de investigar se os sites de redes sociais podem ser utilizados pelos professores para a formação cidadã, optamos pelos procedimentos de observação colaborativa, diálogos face a face e sessões reflexivas.

Na primeira etapa da pesquisa, foi realizado um curso piloto sobre leitura crítica dos sites de redes sociais, que serviu como base para o planejamento de um curso de extensão, sobre o mesmo tema, a ser oferecido aos sujeitos colaboradores deste estudo. O primeiro instrumento de coleta de dados foi o questionário para identificar o perfil de 23 sujeitos (um de cada NTE) que haviam manifestado interesse de participar da pesquisa e destacar seus anseios, necessidades formativas e conhecimentos prévios, além da definição do tempo e espaço para a realização do curso de extensão.

Além do questionário inicial, o curso de extensão foi baseado em um minicurso piloto sobre Leitura Crítica das redes sociais de seis horas presenciais oferecido por mim e pela pesquisadora prof^{ra}. dra. Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues, durante o Simpósio da Faculdade de Educação de 2010 (FE/UFG). Esse minicurso piloto foi dividido em dois dias

¹⁸ Segundo Ibiapina (2008), a videoformação é um instrumento de coleta de dados, por meio do qual o pesquisador filma os sujeitos pesquisados durante suas práticas educativas e depois exhibe o vídeo, estimulando a reflexão sobre sua prática.

¹⁹ Ibiapina (2008, p. 85) aponta as narrativas autobiográficas como “procedimento de pesquisa e formação que permite a produção e a reorganização de experiências que expressam as trajetórias diferenciadas do ser e tornar-se professor”.

presenciais, com duração de três horas cada, e teve a participação de graduandos de cursos de licenciatura, professores e mestrandos das áreas de Educação e Comunicação, que manifestaram sua opinião sobre o tema e se envolveram nas atividades propostas.

No fim do minicurso piloto ministrado no simpósio da Faculdade de Educação da UFG, foi aplicado um questionário de avaliação aos participantes do minicurso. A principal reclamação dos cursistas foi relacionada à carga horária do minicurso (seis horas), avaliada como insuficiente para o debate dos temas propostos e a realização das atividades. Algumas das atividades planejadas não puderam ser executadas por falta de tempo. Os conteúdos, as ministrantes e a metodologia foram avaliados positivamente e serviram como base para o curso de extensão oferecido posteriormente ao NTE, como parte desta pesquisa. Observou-se também que os participantes do minicurso tiveram maior envolvimento nos momentos em que puderam expressar suas opiniões e refletir sobre os conteúdos disponibilizados pelos sites de redes sociais em grupo.

Com base nos dados obtidos no minicurso piloto da FE/UFG, foi idealizado o curso de extensão para os formadores do NTE, que teve como tema "Leitura crítica das redes sociais". Foram oferecidas 26 vagas, uma para cada NTE, mas apenas 23 formadores participaram do curso, que teve uma parte presencial e outra a distância, esta por meio de e-mail e blog.

Na parte a distância foi estimulada a interação por meio de diálogos entre os partícipes (sessões reflexivas, leitura individual e reflexão de textos e socialização das reflexões no blog), além de duas atividades sobre a leitura crítica das redes sociais e dos e-mails enviados pelos cursistas à pesquisadora. Ao término da formação, os colaboradores foram convidados a participar de diálogos face a face com a pesquisadora, por meio de videoconferência.

Para conhecer a realidade das formações ministradas pelos membros dos NTE aos professores, a pesquisa lançou mão de questionamentos, nos quais os educadores pudessem interagir por meio de diálogos e relatar suas práticas. A interação de diálogos é explicada por Ibiapina (2008) como um procedimento de construção de informações, que torna observável e verbalizável a prática pedagógica dos docentes.

As sessões reflexivas são um tipo de interação por diálogo que cria oportunidades de reflexão crítica sobre a prática docente. São longas conversas, em pequenos grupos, que

motivam a troca de opiniões sobre determinado problema. O pesquisador apenas escuta atentamente. Nas sessões reflexivas, os formadores dos NTE foram estimulados a refletir, em grupo, sobre temas como a compra de um computador para cada aluno das escolas públicas (uma realidade já presente em algumas instituições) e a reformular conceitos.

Ibiapina (2008) afirma que toda observação deve partir das perguntas: o que deve ser observado? Como registrar as observações? Que procedimentos devem ser utilizados para garantir a validade das observações? Que relação será construída entre observador e observado? Na observação colaborativa devem ainda ser definidos os objetivos, o local, a data e o tempo de observação, o planejamento da metodologia de registro dos dados, a reflexão sobre os dados e, por último, a elaboração do relatório analítico. Todas essas instruções foram seguidas nesta pesquisa.

Os diálogos face a face, por sua vez, são explicados por Ibiapina (2008) como entrevistas individuais ou coletivas que ajudam na verbalização de condutas não refletidas. Consistem em uma conversa, na qual são feitos questionamentos para que o(s) participe(s) possa(m) descrever, informar e confrontar práticas e reconstruir conceitos. Como todos os procedimentos anteriores foram feitos em grupo, no término desta pesquisa optou-se pela entrevista individual.

Na definição dos instrumentos de coleta de dados também foram considerados os procedimentos essenciais para esse tipo de investigação: sensibilização dos colaboradores, negociação dos espaços e tempos, diagnósticos das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios, sessões de estudos intercaladas com ciclos de reflexão interpessoal e intrapessoal de análise das práticas docentes.

A seleção da amostra foi feita por meio de convite à Secretaria de Educação a Distância (Seed) da Secretaria de Educação do Estado, que se responsabilizou pela divulgação do tema e da ementa do curso nos 26 polos do NTE de Goiás. Os membros dos NTE que se sentiram sensibilizados e seduzidos pela proposta se inscreveram no curso por meio da Seed. Tratou-se de uma amostra não-probabilística (sem sorteio) e intencional.

1.4.1 Questionário

O questionário inicial constituiu-se de questões abertas e fechadas (Anexo I), com o intuito de identificar as necessidades e caracterizar os sujeitos pesquisados. Esse instrumento teve 16 perguntas, que versaram sobre o perfil dos formadores, as condições de trabalho, o grau de envolvimento com a Internet e com os sites de redes sociais, os conhecimentos prévios e necessidades de formação. Foram necessários aproximadamente 20 minutos para respondê-lo.

O questionário foi escolhido para a coleta de dados, porque, segundo Goldenberg (2009), apresenta vantagens: é menos dispendioso, exige menor habilidade para aplicação, pode ser enviado pelo correio ou entregue em mãos, pode ser aplicado a um grande número de pessoas ao mesmo tempo, as frases padronizadas garantem maior uniformidade para a mensuração e os pesquisados se sentem livres para exprimir opiniões que temem ser desaprovadas ou que poderiam colocá-los em dificuldade.

Com base nos ensinamentos de Mill e Fidalgo (2007), que reconhecem a Internet como um espaço importante de coleta de dados, o questionário foi enviado aos formadores dos NTE por e-mail e devolvido à pesquisadora por esse mesmo canal de comunicação, em aproximadamente uma semana. Os autores afirmam ainda que, apesar de merecer uma cuidadosa utilização, as formas comunicacionais empreendidas pelas TIC trazem consigo possibilidades de estratégias mais ricas para a coleta de dados científicos.

De acordo com Mill e Fidalgo (2007), no e-mail, ou correio eletrônico, as informações podem estar no corpo da mensagem ou em arquivos anexados a ela, ou ainda, em ambos. Portanto, esse recurso possibilita comunicação rápida e troca de arquivos de qualquer tipo: textos, imagens, sons, vídeos ou programas. No caso específico desta pesquisa, o e-mail agilizou e barateou o processo de coleta de dados dos formadores do NTE de 23 cidades do Estado de Goiás. A partir das respostas do questionário, o passo seguinte foi a planificação do curso de extensão de 40 horas sobre leitura crítica das redes sociais.

A. Tipificação dos sujeitos da pesquisa

Desde 2000 a Secretaria de Educação do Estado de Goiás (Seduc/GO), por meio da Coordenação de Educação a Distância (COEDi), atua na formação de professores, com cursos de formação continuada cujo objetivo é habilitar os docentes ao uso de TIC, na modalidade presencial e a distância. Dentre as atribuições da COEDi, destacam-se: a formação continuada de professores e outros agentes educacionais para o uso pedagógico de TIC; promoção da inclusão digital de professores e alunos das escolas de educação básica e comunidade escolar em geral; orientação das unidades escolares (UE) quanto à inserção de ações com o uso de TIC no projeto pedagógico das escolas; e a tutoria em cursos de educação a distância (EaD).

Para o desenvolvimento e execução das atividades da Coordenação de Educação a Distância, no que diz respeito ao uso pedagógico das tecnologias, a Secretaria mantém 26 Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), que são unidades de ensino responsáveis por desenvolver e disseminar ações que possibilitem o uso pedagógico e integrado das TIC, a pesquisa e a formação de professores. São também atribuições do NTE assessorar, acompanhar, monitorar, avaliar e garantir a assistência às unidades escolares quanto ao uso pedagógico das TIC, em consonância com os programas desenvolvidos pela Seduc/GO, Ministério da Educação (MEC) e instituições parceiras.

Cada NTE tem sua própria estrutura administrativa, seus recursos humanos e tecnológicos, contando com laboratórios de informática com acesso à Internet, entre outros. São 20 NTE com um mínimo de 10 computadores cada, e seis núcleos em fase de implantação, sem laboratório. Ao todo são 26 diretores e 220 formadores. Para a oferta de cursos, os gestores dos Núcleos realizam visitas pedagógicas às escolas, com o objetivo de divulgar e sensibilizar diretores e docentes para a importância da formação. Os cursos são oferecidos de acordo com a disponibilidade dos professores cursistas e a possibilidade do NTE.

O Programa de Formação de Professores em Tecnologia Educacional oferecido pelo NTE é composto por 17 cursos (Anexo II), aprovados e reconhecidos pelo Conselho Estadual de Goiás (Resolução CEE/CLN N° 28, de 9 de julho de 2009), e tem o objetivo de propiciar aos profissionais da educação subsídios para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes para o uso pedagógico das tecnologias no contexto educacional.

Além dos cursos ofertados, a Superintendência de Educação a Distância (Seed) da Seduc/GO organiza o concurso de blogs, anualmente, no qual professores que já passaram pela formação do NTE e desenvolveram projetos didáticos com blogs mostram os resultados da parceria com os alunos.

1.4.2 Curso de extensão

Voltado para a formação e a reflexão dos partícipes da pesquisa, o curso de extensão desta pesquisa foi pensado com o intuito de estimular a interação por diálogos entre os formadores dos 23 NTE do Estado de Goiás, por meio de sessões reflexivas, conhecendo a teoria, as experiências, as concordâncias e discordâncias e estimulando o relato de experiências dos partícipes. Esta pesquisadora teve o papel de mediadora.

A partir da experiência do curso piloto oferecido na Faculdade de Educação, percebeu-se a necessidade da criação de um curso de extensão com duração de 40 horas, com atividades que estimulassem a reflexão, questionamentos acerca de temas relacionados à comunicação/educação, incentivo à manifestação da opinião dos formadores do NTE, momentos de reflexão em grupo e socialização das reflexões em grupos menores com todo o coletivo.

O próprio NTE de cada região do Estado abriu as inscrições para o curso, feitas por e-mail e ambiente virtual (blog: <http://leituracriticadasmidias.wordpress.com/>). A duração do curso foi de um mês, com 12 horas presenciais e 28 a distância. O intuito não foi realizar uma formação aprofundada, mas sim uma formação inicial, na qual os participantes eram os atores principais, estimulados a falar e a contribuir com suas visões sobre a comunicação, a educação e as vantagens e desvantagens da utilização das tecnologias da informação na educação e, especialmente, dos sites de redes sociais na sala de aula.

O conteúdo programático (Anexo III) foi dividido em duas unidades. A Unidade I teve como foco “Educação e comunicação como práticas culturais”, e a Unidade II abordou “Tecnologias da informação e comunicação e linguagens midiáticas nos processos educativos”. Todo o conteúdo foi sistematizado em uma apostila, com apresentação da proposta, ementa, justificativa, objetivos; procedimentos metodológicos; formas de avaliação; cronogramas do curso presencial e do curso a distância, sujeitos à negociação coletiva; referências bibliográficas; e 14 textos (Anexo IV), entre artigos, capítulos de

livros, e matérias de jornais e letras de músicas, para serem estudadas e refletidas na etapa a distância. Os critérios de escolha dos textos foram o tamanho, pois foi dada preferência à utilização de textos curtos e de fácil leitura, e à temática comunicação/educação.

Foram elaborados ainda slides, no programa Power Point, contendo tópicos e perguntas para discussão e debate e explicação das atividades propostas. Além do conteúdo presente na apostila, o blog trazia textos complementares e espaço para interação reflexiva entre os partícipes da pesquisa.

A. Etapa presencial

Antes da coleta de dados, o projeto de pesquisa foi encaminhado para a apreciação do Comitê de Ética da UFG, que o aprovou. A etapa presencial do curso foi realizada nos dias 24 e 25 de novembro de 2010, na sede do NTE Goiânia, que possui laboratório equipado com projetor multimídia, 20 computadores conectados à Internet, técnicos de informática para manutenção dos computadores, além de cadeira, banheiros e toda infraestrutura necessária. A Seduc/GO responsabilizou-se pelo transporte dos formadores dos 23 NTE de Goiás.

Um problema enfrentado pela pesquisadora foi a necessidade de realização da pesquisa empírica antes do término da pesquisa bibliográfica. Isso ocorreu porque, em 2010, houve eleições para o governo estadual, e o candidato que assumisse o cargo, em janeiro de 2011, provavelmente trocaria todos os secretários nomeados pelo governador da época, Alcides Rodrigues (PP)²⁰.

A Seed, que ofereceu toda a infraestrutura para a realização do curso de extensão, informou que, com a troca de governo, a Seduc não poderia se responsabilizar pela sua concretização. Desse modo, constatou-se que realizar o curso naquele momento seria uma forma de garantir a pesquisa empírica e de não ter de passar por um novo processo de negociação de um outro curso de extensão com um(a) possível novo(a) superintendente de educação a distância. Adiar significaria também a aplicação de um novo questionário aos formadores do NTE, que, por sua vez, estariam sujeitos a remanejamentos para outros cargos na Seduc.

²⁰ Dois candidatas disputaram o segundo turno da eleição, Iris Rezende (PMDB) e Marconi Perillo (PSDB), tendo o segundo saído vitorioso.

A pesquisadora foi a campo sem uma definição clara dos conceitos: sites de redes sociais, educação, comunicação, entretenimento e cidadania. Assim, os dados coletados foram isentos de indução teórica dos conceitos para análise, o que possibilitou uma reflexão com ação voltada para a planificação, a ação-intervenção, observação e a teorização, conforme a orientação de Ibiapina (2008), citada no item 1.3 deste estudo. Entende-se que esses procedimentos evitam cair no empirismo ingênuo, ressaltado anteriormente por Rosseti (2008).

De acordo com Ibiapina (2008), refletir significa extrair significados decorrentes das experiências advindas da ação concreta, da experiência pessoal e do modo de agir dos professores, oportunidade em que se questiona pensamentos, teoria formal e experiência concreta. A autora explica que o homem não nasce reflexivo, e sim aprende a refletir à medida que interage com o meio natural e social e com os seus semelhantes.

Nessa perspectiva, o homem, a partir das relações mantidas com seus semelhantes, vai se constituindo como um ser pensante. É por meio da interação com o outro que ele desenvolve a capacidade de refletir e, conseqüentemente, aprende a ter consciência de si mesmo. O processo dialógico, vivenciado com o outro, faz a mediação entre o mundo objetivo e o subjetivo, fazendo-o apreender a realidade objetiva e transformá-la. (IBIAPINA, 2008, p. 68, 69)

O curso começou com a apresentação da pesquisadora, dos objetivos da pesquisa e com a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa (Anexo V). Imediatamente a pesquisadora perguntou aos sujeitos se estavam de acordo em participar. Todos concordaram e assinaram o Termo – elaborado em duas vias, ficando uma com o sujeito da pesquisa e a outra, arquivada pela pesquisadora – e a autorização para a realização de filmagem e de fotografia.

A pesquisadora deixou claras suas intenções àqueles que concordaram em participar, pois, segundo Ibiapina (2008), para realizar projetos de pesquisa colaborativa é necessário, primeiramente, que o grupo envolvido construa aprendizado significativo sobre o que é colaborar. Para atingir esse objetivo, foi realizada uma sensibilização, na qual a pesquisadora explicou o tema e ouviu os participantes.

Em seguida, foi apresentada a proposta de trabalho do curso (atividades, tempo para realização de cada atividade, objetivos, formas de interação) e negociados, com os

participes, o cronograma de entrega de atividades feitas a distância, as formas de interação e colaboração a distância, os instrumentos de construção e análise de dados, a publicação de resultados e o acesso ao material produzido.

Um problema apontado por Johnson (2010) na aplicação de métodos reativos (obstrutivos), ou seja, aqueles nos quais os participantes da pesquisa são recrutados pelo pesquisador e estão cientes de sua participação no estudo, é a veracidade das informações fornecidas pelos pesquisados que, em alguns casos, têm um discurso diferente da realidade que vivem. Para evitar esse tipo de problema, foram desprezados dados ambíguos e pouco confiáveis.

Os 23 cursistas presentes se apresentaram informando o nome, a cidade onde atuavam como formadores do NTE, se trabalhavam a leitura crítica das mídias nas formações oferecidas por seu NTE e, em caso afirmativo, como o faziam, e se conheciam escolas em que as mídias sociais eram usadas na formação de alunos de forma crítica. Assim, foram incentivados a relatar suas experiências prévias.

De maneira geral, a metodologia do curso partiu da exibição de vídeos retirados do Youtube, de fotos publicadas em jornais on-line e/ou em sites de redes sociais, de reflexão sobre letras de músicas que abordam as temáticas da educação e da tecnologia e da navegação na Internet, e da apresentação de cases sobre sites de redes sociais nas empresas, na política, na educação. Em seguida, os participantes eram instigados a debater os temas vistos nos vídeos e a formular seus próprios conceitos.

Com o intuito de aproveitar o momento presencial para a reflexão por meio da interação de diálogos, foram exibidos dois vídeos do Youtube – de uma matéria veiculada pelo Jornal Nacional²¹, da TV Globo, sobre as enchentes no Nordeste e de um trecho do episódio do programa de entretenimento A Grande Família²², também da mesma emissora, sobre sites de redes sociais – e feitos questionamentos sobre eles. A interação por meio de diálogos foi usada para estimular os colaboradores a expressar sua compreensão sobre a letra da música “Cérebro Eletrônico”, de Gilberto Gil. Outra atividade também voltada para a interação por meio de diálogos começou com a exibição de fotos publicadas pelo jornal

²¹ <http://www.youtube.com/watch?v=vT2830Y-pCY>

²² <http://www.youtube.com/watch?v=DvHR1KvMYwM>

Folha de S. Paulo, sem as legendas. Os formadores do NTE deveriam olhar as fotografias, discutir sobre sua temática com os colegas e pensar em legendas para elas.

A primeira sessão reflexiva partiu da leitura dos textos: "Sites de Redes Sociais e Educação", da pesquisadora Raquel Recuero; "Morador de rua passa em concurso do BB"; "Marconi Perillo e Tiago Peixoto entregam *netbooks* em escolas" veiculados no site Notícias de Goiás²³. Em seguida, os partícipes foram estimulados a refletir sobre estas perguntas: os textos mostram a realidade das escolas em que vocês trabalham? Qual a opinião de vocês sobre o projeto do Governo Federal de dar um computador para cada aluno das escolas públicas? Como fica o professor nesse processo?

Após o questionamento sobre o conceito de sites de redes sociais e suas características, foram citados exemplos de usos das mídias sociais para a mobilização popular e a realização de propaganda política, e como ferramenta de marketing e promoção do consumo pelas empresas. Em grupo, os cursistas fizeram a análise da propaganda política do candidato a deputado federal por São Paulo em 2010, Tiririca, com relação ao conteúdo, emissor, público-alvo, mensagem do vídeo, objetivo e estratégias de persuasão e manipulação presentes no vídeo.

Os partícipes da pesquisa navegaram ainda pelos sites: Facebook, Del.icio.us²⁴, Flickr²⁵, Digg²⁶, LinkedIn²⁷, Youtube e Twitter, e por outros sites que mostram a utilização de redes sociais na educação. Também foi trabalhado o lado negativo dos sites de redes sociais, com o debate sobre iniciativas de fanatismo e violência presentes em alguns deles.

A pesquisadora ministrou o curso de extensão, ou seja, assumiu um papel no grupo, no qual se inseriu por meio da sistematização de situações em que os formadores foram incentivados a colaborar de forma mútua, conforme indicação de Ibiapina (2008).

²³ <http://www.noticiasdegoias.go.gov.br/>

²⁴ O Delicious (delicious.com/) é um site que permite adicionar e pesquisar o que se quer na web. É uma ferramenta para arquivar e catalogar os sites preferidos para acessá-los de qualquer lugar.

²⁵ O Flickr (www.flickr.com) é um site para hospedagem e partilha de fotos, utilizado também como rede social.

²⁶ O Digg (digg.com/) é um site que reúne links para notícias, podcasts e vídeos enviados pelos próprios usuários e avaliados por eles mesmos.

²⁷ br.linkedin.com. É uma rede social profissional.

Na pesquisa colaborativa, o pesquisador colabora com os professores quando contribui para o desenvolvimento profissional, quando planeja sessões de formação, ajudando a enfrentar a complexidade das situações educativas às quais eles se confrontam cotidianamente, e quando, graças ao discurso desses profissionais, reinterpreta a teoria com base na prática e vice-versa; os docentes colaboram com os pesquisadores quando refletem sobre suas práticas e compreendem as situações conflituosas inerentes ao trabalho docente. É necessário esclarecer que essa colaboração é mútua porque a compreensão dos professores sobre seu trabalho é suscetível de influenciar as balizas e as orientações do pesquisador no decorrer do desenvolvimento da pesquisa e vice-versa. (IBIAPINA, 2008, p. 34, 35)

Esta etapa foi videogravada e fotografada para posterior análise. Para Mercado (2010), os dados visuais são materiais existentes ou podem ser produzidos para a finalidade da pesquisa, como fotografias e gravações em vídeo. O autor explica que, nas fotografias, o uso de câmeras permite gravações detalhadas de fatos e uma apresentação mais abrangente, além de captar fatos e processos muito rápidos ou muito complexos ao olho humano. Já as gravações em vídeo permitem documentar experiências para serem analisadas e reanalisadas.

B. Etapa a Distância

Na etapa a distância, os formadores do NTE tiveram uma carga horária de 28 horas, distribuídas durante um mês da seguinte forma: 10 horas para a leitura e reflexão de textos, que foram sistematizados em uma apostila; e 18 horas para duas atividades (9 horas cada), sendo uma de análise crítica de um produto midiático (propaganda, trecho de novela, programa de humor ou de auditório, matéria de telejornal), cujo link foi disponibilizado no blog do curso (os cursistas deveriam acessá-lo e escolher um produto para reflexão) e a outra de análise de uma comunidade do Orkut selecionada por eles, de acordo com as leituras feitas.

O prazo de entrega dos trabalhos realizados em cada atividade foi de dez dias, após a leitura da apostila. Mesmo a distância, os docentes foram estimulados a trabalhar em dupla, postar suas atividades no blog e a comentar as atividades ou opinião dos outros partícipes. O pesquisador atuou como mediador, por meio da observação participante dos comentários feitos pelos partícipes no blog. Todos os comentários ficaram registrados no

ambiente virtual e foram salvos em arquivo do pesquisador. A observação foi realizada diariamente nos meses de fevereiro a abril de 2011.

O blog foi construído ao longo da elaboração do estudo. Flick (2009, p. 45 apud Mercado, 2010) explica que nele o pesquisador deve registrar suas ideias sobre o próprio desenvolvimento da pesquisa e qualquer outra informação pertinente ao processo como um todo e à análise de dados. Além de ser utilizado como instrumento reflexivo do pesquisador, o diário permite que se conheça a vivência dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa apontar para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida.

No blog do curso de extensão "Leitura crítica das redes sociais" foram divulgados textos que não estavam na apostila, referências bibliográficas e conteúdo do curso, e publicada uma foto do grupo. O espaço também foi usado para a explicação das atividades a distância, comentários e postagem de atividades.

Segundo Mercado (2010), o grau de participação do pesquisador é variável segundo o tipo de estudo, ora assumindo o papel de observador, ora de participante das interações nos ambientes virtuais. O objetivo da observação é documentar o não-documentado, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática on-line, descrever as ações e representações de seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano virtual.

Diariamente a pesquisadora conferia o blog do curso de extensão, com o intuito apenas de observar os comentários dos cursistas, respondê-los quando necessário, mediar e estimular o debate e verificar a postagem de atividades. Foram feitas anotações detalhadas sobre as manifestações publicadas no blog, organizadas e classificadas para a análise de dados.

Os cursistas também se manifestaram por e-mail. Nesse caso, a interação era específica com a pesquisadora, especialmente quando queriam esclarecer alguma dúvida ou pedir orientações para a realização das atividades.

1.4.3 Entrevista on-line: diálogos face a face

Os 13 formadores do NTE que concluíram o curso de extensão foram convidados a participar de um diálogo face a face²⁸, ou seja, uma entrevista (Anexo VI). A ideia inicial era realizar um encontro presencial de finalização do curso, com o intuito de perceber se a pesquisa colaborativa havia contribuído para a formação dos sujeitos pesquisados. Porém, mediante a demora da Seduc/GO em agendar o encontro presencial, a pesquisadora partiu para a entrevista individual on-line. A coleta de dados se deu via *Windows Live Messenger*, um *Instant Messaging* (IM), em português, uma ferramenta de mensagem instantânea de texto que permite que duas ou mais pessoas possam conversar em tempo real, se verem e se ouvirem.

Johnson (2010) define as entrevistas qualitativas como conversas entre o pesquisador e os pesquisados que podem gerar evidências confiáveis para responder às perguntas de pesquisas e ajudar a compreender um problema social do ponto de vista dos que estão sendo estudados. Entre suas vantagens está o baixo custo, já que todas as entrevistas podem ser feitas on-line, não havendo gasto com deslocamento. Apesar de permitirem respostas menos elaboradas, as entrevistas on-line (síncronas), segundo a autora, têm sido identificadas como capazes de melhorar o fluxo de uma conversação, dada a relação temporal próxima entre o pesquisador e o pesquisado.

Outra vantagem citada por Johnson (2010) é que, na entrevista mediada por computador, o pesquisador não precisa gastar tempo com transcrições do gravador ou do vídeo. No ambiente on-line, as entrevistas podem ser transcritas e convertidas, no momento em que são realizadas, para um processador de textos como o Word.

De acordo com Mercado (2010), na condução de uma entrevista on-line, o pesquisador entra em contato com o(s) entrevistado(s), estabelecendo uma relação amistosa, explicando a importância da entrevista. O pesquisador problematiza, pergunta, duvida, repetindo o que escutou quando se faz algum silêncio ou mantendo-se em interação. Assim, as questões norteadoras são abertas e funcionam apenas como um roteiro que deve ser adaptado à especificidade de cada sujeito pesquisado.

²⁸ Consiste em uma conversa na qual são feitos questionamentos para que o(s) partícipe(s) possa(m) descrever, informar e confrontar práticas e reconstruir conceitos.

Os partícipes foram alertados sobre a importância de sua colaboração e cada diálogo foi conduzido de acordo com a especificidade do cursista, que pôde ser percebida por meio do questionário inicial, da interação (ou falta dela) na fase presencial do curso e no blog, em e-mails enviados ao pesquisador e em atividades feitas no curso a distância.

1.5 Sistematização e análise de dados

Para minimizar os riscos de exposição dos sujeitos pesquisados, a transcrição da audiogravação e da filmagem foi feita pela pesquisadora, que agrupou os dados por temáticas afins, nas quais se trabalhou as evidências dos resultados de forma coletiva, ou seja, a partir da visão geral dos dinamizadores do NTE que participaram da pesquisa, e não a partir de afirmações individuais dos sujeitos.

A principal questão da pesquisa – os sites de redes sociais podem contribuir para que professores formem para a cidadania? – e das demais questões norteadoras – qual é o espaço possível de reflexão sobre o uso dos sites de redes sociais na educação? Qual é a visão dos sujeitos do espaço escolar sobre a utilização dos sites de redes sociais na educação e seu papel? Qual é o conceito de comunicação e de educação dos sujeitos pesquisados? – foram analisados: o perfil pessoal e profissional dos membros do NTE; a visão deles sobre o uso das tecnologias da informação na educação; as características dos cursos ministrados por eles (se reflexivos ou instrumentais) e o uso dos sites de redes sociais (com finalidade pessoal e/ou profissional) no NTE e nas escolas.

As interações por meio de diálogos, as sessões reflexivas e os diálogos face a face buscaram constatar se, após a reflexão, formação e pesquisa, possibilitadas no curso de extensão, os membros do NTE perceberam os sites de redes sociais como recursos a serem utilizados na formação para a cidadania. Os dados foram sistematizados em categorias de análise, definidas por Goldenberg (2009) como o conceito mais importante de uma teoria.

1.6 Redação do texto final

Ibiapina (2009) explica que o relatório da pesquisa colaborativa é formado por Introdução, Desenvolvimento e Conclusão. Seguindo esse esquema, na Introdução apresentamos o assunto, delimitamos o tema, o problema, os conceitos, os objetivos e as questões norteadoras, além de acentuar a relevância social e científica da investigação. No Desenvolvimento, as categorias foram descritas, analisadas e interpretadas, e defendidas segundo os dados coletados. Na Conclusão, as questões propostas foram respondidas e manifestamos nosso ponto de vista, apresentando recomendações e sugestões para o uso dos sites de redes sociais para formação da cidadania.

II – CONCEITOS: COMUNICAÇÃO, CIDADANIA E EDUCAÇÃO

Este capítulo apresenta os conceitos essenciais para a compreensão do objeto desta pesquisa. A partir da história e do conceito de comunicação, são abordadas as formas de interação elencadas por Thompson (2008), além da Comunicação Mediada por Computador (CMC), com ênfase aos sites de redes sociais. Utilizadas principalmente para a comunicação com amigos e o entretenimento, Haro (2011) pontua que essas redes têm grande poder de sedução sobre os estudantes e, conseqüentemente, potencial educativo.

Para Rheingold (1996), o futuro da rede está ligado ao futuro da comunidade, da democracia, da educação, da ciência e da vida intelectual. Neste sentido, o capítulo também discute os conceitos de educação, cidadania, comunidades virtuais, sites de redes sociais e entretenimento, bem como suas características e possíveis contribuições para a formação para a cidadania.

2.1 Da interação face a face à quase-interação mediada

Café (2005) afirma que as primeiras formas de comunicação de que se têm notícias foram registradas na pré-história. Ela explica que, por meio de grunhidos, gestos e, posteriormente, desenhos em paredes de rochas de cavernas, o homem retratava situações cotidianas, como as cenas de uma caçada, ou expressava desejos. Para a autora, a pintura rupestre era uma forma de documentação e imortalização da ação humana carregada de significados.

Com o surgimento da linguagem oral, os homens começaram a contar histórias para se aproximar uns dos outros. “Tornou-se comum ver uma multidão reunida em torno de um narrador de conto” (SHELDLOCK, 2004, p. 20). Café (2005) pontua que a linguagem oral era usada para repassar experiências, impressões, sentimentos, costumes, valores, fatos cotidianos para as gerações futuras.

Independentemente da forma de comunicação (por meio de palavras, desenhos ou gestos), os homens estavam em interação. Conforme abordado na introdução deste trabalho, Primo (2008) explica que a interação pode ser mútua ou reativa. Na primeira, os interagentes, mediados por redes informáticas, se reúnem em torno de contínuas problematizações e vão se transformando a cada interação: “Jamais um relacionamento é

igual a outros. Dependente de contextos social e temporal, cada relação torna-se diferente, mesmo que frente a estímulos equivalentes” (PRIMO, 2008, p. 116). Já na interação reativa não existe conflito nem cooperação, e sim uma resposta padrão para estímulos equivalentes.

Na concepção de Thompson (2008), a interação é dividida em: face a face, mediada e quase-interação mediada. Na primeira, ele pontua que o fluxo de comunicação tem mão dupla: uma pessoa fala, a outra responde, resultando num processo efetivamente dialógico. Outro diferencial desse tipo de interação, segundo o autor, é que ele acontece em um contexto de copresença. Os participantes estão presentes no mesmo espaço e tempo e empregam deixas simbólicas, como gestos, expressões faciais ou entonação, para transmitir e interpretar as mensagens uns dos outros, argumenta Thompson (2008). De acordo com ele, essas características diminuem a possibilidade de ambiguidade na comunicação e facilitam a compreensão mútua entre os indivíduos.

A partir da abordagem de Thompson (2008), entendemos que, com exceção das pinturas rupestres, os primeiros tipos de interação (por grunhidos, gestos, palavras, narrativas de experiências e histórias) davam-se especificamente face a face. Era necessário que os sujeitos estivessem no mesmo espaço e tempo e usassem os gestos, a expressão facial e a voz para se comunicar.

Conforme Castells (1999), por volta de 700 a.C o alfabeto foi inventado na Grécia, dando origem ao discurso escrito. O autor argumenta que a invenção permitiu separar o que é falado de quem fala e possibilitou o discurso conceitual. A alfabetização, porém, só se difundiu séculos depois, com a invenção e a difusão da imprensa e a fabricação de papel, ressalta ele. Apesar de permitir o discurso racional, o autor explica que a comunicação alfabética separava a comunicação escrita do sistema audiovisual de símbolos e percepções, deixando os sons e as imagens para o mundo da arte.

Surgia assim a interação mediada, explicada por Thompson (2008) como aquela comunicação que necessita do uso de um meio técnico, como o papel ou fios elétricos, “que possibilitam a transmissão de informação e conteúdo simbólico para indivíduos situados remotamente no espaço, no tempo, ou em ambos” (p. 78).

Faz-se necessária a conceituação da palavra mediação. Na visão de Paiva (2005), mediações sociais são as mediações tradicionais, que permitem ao indivíduo estabelecer

contatos e contratos com o mundo (família, escola, trabalho, religião). A autora acrescenta que, hoje, todas as informações e os conhecimentos são mediados pela mídia.

Para Thompson (2008), a interação mediada diminui a possibilidade de deixas simbólicas entre os participantes. Ele exemplifica com a comunicação telefônica, na qual é impossível interagir utilizando gestos ou expressões faciais, mas as deixas oriundas da entonação da voz são preservadas. O autor ainda argumenta que, em virtude da limitação de deixas visuais, na interação mediada há maior possibilidade de ambiguidade na comunicação. Mas é interessante lembrarmos que, com o surgimento da comunicação mediada por computador, também apareceram interações mediadas nas quais é possível uma amplitude de deixas visuais. Um exemplo é a webconferência, na qual os sujeitos podem se comunicar por meio de uma câmera que transmite áudio e imagem.

No curso de extensão sobre leitura crítica dos sites de redes sociais, que consistiu em um dos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa, o blog foi a ferramenta utilizada para a interação dos cursistas, na etapa do curso a distância. Observa-se, no exemplo abaixo (retirado deste blog), uma interação mediada:

Vimos na atividade 1 no texto de Marcondes que, para adquirirmos conhecimento é preciso interesse. A meu ver nosso papel é despertar os profissionais mostrando benefícios de caminhar em busca do conhecimento, resgatar a auto confiança, a conduta ética e profissional de cumprimento da proposta de trabalho. É fundamental resgatar o ser humano que, na era da comunicação, se mantém incomunicável! (Formador do NTE nº 1)

A partir da leitura do texto “Sobre a Comunicação”, de Marcondes Filho, indicada na bibliografia básica do curso de extensão, o formador nº 1 refletiu sobre o conceito de conhecimento, sobre a realidade do seu ambiente de trabalho e sobre a comunicação. Além de interagir com o livro, ele publicou suas percepções no blog e também interagiu com alguns dos cursistas que responderam ao seu comentário por meio da CMC. Essa interação será analisada no item 2.2 deste trabalho.

Além do livro impresso, Castells (1999) mostra que no século XX, com o surgimento do filme, do rádio e principalmente da televisão, a cultura audiovisual teve maior espaço. Ele afirma que o aparecimento da televisão fez com que os outros meios de comunicação fossem reestruturados: os filmes foram adaptados para atender às audiências

televisivas, enquanto o rádio perdeu a centralidade e ganhou em flexibilidade e penetrabilidade.

Moura (1984) pontua que, de forma planejada, a televisão se popularizou, conquistou o país e mudou costumes, trazendo inúmeros elementos da cultura norte-americana para o cotidiano e consumo dos brasileiros. Na concepção de Magalhães (2008), o Jornal Nacional, da TV Globo, seguindo o padrão norte-americano, era apresentado por pessoas de boa aparência, bem vestidas e que pudessem passar credibilidade ao mostrar o Brasil aos brasileiros, criando unidade em um país de dimensões continentais e diferentes culturas. Como consequência, Castells (1999) observa que o conteúdo e o formato das mensagens eram personalizados para a compreensão do denominador comum mais baixo. Assim, poderiam ser entendidas por pessoas de diferentes classes sociais e distintos níveis de formação e de culturas.

Os estudos de Thompson (2008) ressaltam que a mídia fez com que a mensagem e, conseqüentemente, as formas simbólicas passassem a ser enviadas ao mesmo tempo de alguns emissores centralizados para uma audiência de milhões de receptores. Nesse contexto, a interação se dissociou do ambiente físico, sendo chamada pelo autor de quase-interação mediada.

Diferentemente da interação face a face e da interação mediada, a quase-interação mediada é “monológica, isto é, o fluxo de comunicação é predominantemente de sentido único” (THOMPSON, 2008, p. 79). O mundo deixa de ser compreendido a partir da experiência pessoal, para ser percebido pelo que o autor chama de “mundanidade mediada”.

Concebemos que a intenção de Thompson (2008) é mostrar que os meios de comunicação, especialmente a televisão, passaram a mediar o mundo. O indivíduo, mesmo sem ter uma efetiva interação com o mundo – que, para o autor, seria face a face –, o “conhece” a partir das imagens mostradas pela TV ou pelo cinema, pelos sons divulgados pelo rádio ou pelos textos e fotos trazidos pelo jornal impresso. Mas o que ele “conhece” é apenas parte da realidade, que é editada pela mídia.

A fragmentação da estrutura interativa é outra característica da quase-interação mediada assinalada por Thompson (2008). As formas simbólicas são produzidas em um contexto e recebidas em uma multiplicidade de outros contextos, destaca o autor. Segundo

ele, a falta de monitoração reflexiva deixa os receptores livres para determinar o grau de atenção que querem dispensar aos produtores. Eles não precisam mostrar sinais de compreensão característicos das interações mediadas e face a face, o que gera, em muitos casos, a falta de reflexão ou interpretação da mensagem.

Para Marcondes Filho (2008), nesse processo não há comunicação, e sim transferência. O autor define comunicação como um acontecimento.

[é] o momento mágico entre duas intencionalidades, que vem da criação de um ambiente comum em que os dois lados participam e extraem de sua participação algo novo, inesperado, que não estava em nenhum deles, e que altera o estatuto anterior de ambos, apesar de as diferenças individuais se manterem. (MARCONDES FILHO, 2008, p. 15)

Já Martín-Barbero (2001), diferentemente de Marcondes Filho, entende que o indivíduo traz para a interação com a mídia suas experiências e bases culturais socialmente elaboradas na família, na escola, no trabalho, na igreja e em diversos outros grupos dos quais participa. Para o autor, as questões culturais interferem na interpretação do indivíduo. Ele considera a importância do estímulo da cultura para que o ser humano possa fazer sua própria crítica a partir de sua realidade.

Em consonância com Martín-Barbero, Orozco (1997) mostra que o homem não é passivo. O pesquisador alerta que considerar a influência dos meios como forte, monolítica, todo-poderosa é um estereótipo que deve ser combatido, pois, na opinião dele, os membros da audiência não estão indefesos ante as diversas mensagens dos MCM. “Os processos de comunicação e aprendizagem têm lugar não na emissão ou no ensino, mas sim na recepção ou na resposta que dão, neste caso as crianças, à mensagem ou estímulo original” (OROZCO, 1997, p. 65).

Guareschi e Biz (2005) seguem a mesma linha de pensamento de Martín-Barbero e Orozco e consideram que antigamente a mídia, como emissora, era tratada como todo-poderosa. Para eles, é fato que o tamanho, a propriedade privada e a necessidade de obter lucro afetam o que pode ser dito e como deve ser dito pelos meios de comunicação. No entanto, os autores pontuam que a influência da mídia sobre a sociedade é limitada, já que esta tem o poder de interpretar a mensagem a seu modo. É o caso dos observatórios de

mídia criados principalmente por instituições educativas e definidos por Christofolletti (2003) como grupos organizados de oposição e pressão contra as colocações da mídia.

Freire (1987), além de associar a comunicação ao diálogo, à interação e à construção do conhecimento, acrescenta a sua importância para a dimensão política da igualdade, voltada para uma ação cultural revolucionária e humanizadora, capaz de fazer com que os oprimidos possam libertar, ao mesmo tempo, a si mesmos e a seus opressores. Esse é o conceito que adotamos de comunicação, baseado também na interação mútua destacada por Primo (2008).

Mas o que é o diálogo? Freire e Shor (1986) o definem como o momento em que os indivíduos se encontram para refletir sobre sua realidade, tal como a fazem e re-fazem. Para eles, a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de sua experiência diária, “do senso comum, para a compreensão rigorosa da realidade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 123). Os estudiosos afirmam que o diálogo não deve ser entendido apenas como uma técnica usada para obter resultados, e sim como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. “O diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura”, afirmam Freire e Shor (1986, p. 123).

O problema é que boa parte dos processos educativos não são baseados na comunicação dialógica. Segundo Freire e Shor (1986), os estudantes da elite provavelmente podem discutir mais com o professor. Os demais estudantes fazem parte de grandes turmas nas escolas públicas com poucos recursos. Como os departamentos acadêmicos e as escolas de educação desestimulam o professor a fazer experiências, os pesquisadores acreditam que uma educação dialógica e libertadora só pode ser aprendida na prática do docente.

No entendimento de Freire e Shor (1986), o professor deve investigar seus alunos, pesquisar as palavras faladas e escritas deles para saber o que eles sabem, desejam e vivem, e, assim, poder usar materiais da realidade para estudos em classe. Uma sugestão dada pelos autores é a adoção de textos capazes de educar, ao mesmo tempo, professores e estudantes, como leituras breves, redações, experiências de debates e reflexão. Os estudantes devem ainda ser estimulados a dialogar. “Uma aula dialógica precisa de uma massa crítica de participantes para tocar o processo para diante e levar consigo aqueles alunos que não falam, mas ouvem” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 128).

Outra atividade sugerida por Freire e Shor (1986, p. 106) é mostrar aos alunos como se interpreta um texto e pedir a eles que deem continuidade à interpretação: “[...] é impossível passar para a página seguinte sem entender o que está nesta página; que se você não entende alguma palavra tem que consultar um dicionário... Ler um livro é uma espécie de pesquisa permanente”. O teste final para uma educação libertadora, segundo os pesquisadores, é perceber como os estudantes se transformam, após a leitura dialógica, em relação ao estudo e à sua participação na sociedade.

No blog do curso de extensão proposto para esta investigação, um colaborador fez o seguinte comentário acerca da formação de professores e da comunicação dialógica:

[...] o professor e aluno são indivíduos agentes socialmente fora da escola, mas, nesta, se encontram de forma passageira, sem qualidade, para logo em seguida tomarem seus caminhos com um sentimento negativo dentro de si. Há o outro lado, felizmente, quando o professor informatizado se encontra com o aluno ainda não informatizado e, por desempenho e capacidade do primeiro, acontece a inclusão do segundo na sociedade informatizada, diminuindo o “abismo digital”. Há por último, o encontro do professor e do aluno informatizados individualmente, acontecendo aí, todo um crescimento comunicacional produtivo dentro e fora da escola. (Formador do NTE nº 4)

Nesse comentário percebemos o conceito de comunicação do formador nº 4 e o classificamos próximo dos conceitos de Martín-Barbero e de Freire. Em primeiro lugar, ele ressalta a necessidade de considerar professores e estudantes como indivíduos agentes socialmente fora da escola, ou seja, que já têm culturas, costumes, valores e experiências distintas, oriundas dos processos de socialização na família, no bairro, na igreja etc. Para o formador nº 4, quando o professor sabe trabalhar com tecnologia, consegue incluir o estudante na sociedade informatizada. Percebemos aí o conceito de transmissão. Ele também reforça que, se professor e o estudante são informatizados, eles se encontram, dialogam e interagem, mudando suas condições dentro e fora da escola, isto é, ocorre a interação mútua.

Consideramos a importância de o professor ter o conhecimento técnico, mas avaliamos que, mais importante do que saber manipular a tecnologia é refletir e estimular a reflexão dos estudantes sobre a técnica, ampliando assim o uso das TIC, dedicado apenas ao entretenimento, para um uso capaz de favorecer também o exercício da cidadania plena.

Thompson (2008) explica que, no fluxo da vida diária, as interações face a face, mediada e de quase-interação mediada podem se misturar. Além disso, ele ressalta que outras formas de interação também podem ser criadas por meio de novas tecnologias de comunicação que permitam um grau maior de receptividade, e que serão analisadas no próximo item.

2.2 Interação mediada por computador

Castells (1999) lembra que os computadores surgiram na Segunda Guerra Mundial, com o Colossus britânico (1943), para decifrar códigos inimigos, e o Z-3 alemão (1941), para auxiliar os cálculos da aeronave. Em 1946, Mauchly e Eckert desenvolveram o primeiro computador para uso geral, o ENIAC, que pesava 30 toneladas e ocupava a área de um ginásio esportivo, comenta ele. De acordo com o autor, em 1971 o engenheiro da Intel, Ted Hoff, inventou o microprocessador, fazendo com que a capacidade de processar informações pudesse ser instalada em todos os lugares. Castells (1999) acrescenta que em 1975 Ed Roberts criou uma máquina que foi a base para o design do Apple I e do Apple II, primeiros microcomputadores de sucesso comercial, e em 1981 a IBM introduziu sua versão para o computador pessoal, o PC.

Com a invenção do computador, o próximo passo seria a criação da Internet, considerada por Castells (1999) como a espinha dorsal da comunicação global mediada por computador, uma rede²⁹, conjunto de nós interconectados, que liga a maior parte das redes.

Os estudiosos são unânimes na afirmação de que o surgimento da Internet está ligado à pesquisa de tecnologia para o desenvolvimento de aplicações militares. Pinho (2003) explica que, durante a Guerra Fria, em 1967 a antiga União Soviética colocou em órbita o seu primeiro satélite espacial artificial, o Sputnik. Meses depois, pontua o autor, os Estados Unidos criaram a ARPA (Advanced Research Projects Agency), ligada ao Departamento de Defesa, que se preparava para um possível conflito com a União Soviética.

²⁹ “Redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação. Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio.” (CASTELLS, 1999, p. 566)

Segundo Pinho (2003), a ARPA reuniu os melhores cientistas norte-americanos, com o intuito de pesquisar alternativas para que as altas patentes militares e os políticos pudessem se comunicar e sobreviver em meio a uma guerra. Ele conta que, baseado na tecnologia de comunicação da troca de pacotes, o sistema criado pela ARPA tornou a rede independente do centro de comando, para que a mensagem procurasse suas próprias rotas ao longo dela, podendo ser remontada, com sentido, em qualquer ponto.

Em 1969, já chamada de ARPAnet, a agência iniciou o projeto de criação de uma rede de comunicação entre computadores de quatro universidades, informa Castells (1999). Ele afirma que a Arpanet cresceu e em 1983 foi dividida em Milnet, com fins militares, e Internet, que se transformou em uma rede mundial de pesquisas, mas as universidades brasileiras só começam a utilizá-la em 1988.

A partir da década de 1990, a explosão da comunicação sem fio, com uma capacidade crescente de conectividade e largura de banda³⁰, transformou o processamento e o armazenamento de dados centralizados em um sistema compartilhado e interativo de computadores em rede, assinala Pinho (2003). Ele destaca ainda que, com o surgimento do World, primeiro provedor comercial do mundo, em 1990 usuários comuns passaram a conectar-se com a rede mundial de computadores.

Moherdau (2007) pontua que as primeiras iniciativas on-line seguiam o modelo de formatação e organização do meio impresso que lhe deu origem. Era praticamente a página do meio impresso correspondente, digitalizada e publicada na Internet, lembra a autora. Ela pontua que, na segunda fase, alguns sites começaram a produzir conteúdos originais para a rede, passando a utilizar hiperlinks, interatividade, ferramentas de busca e conteúdo multimídia. A terceira fase foi marcada pelo lançamento de iniciativas empresariais e editoriais adaptadas ao ciberespaço, com o início da produção de conteúdo pelo usuário, comenta a estudiosa.

De acordo com Rheingold (1996), já era possível prever o potencial da CMC para mudar três aspectos da vida da sociedade: o primeiro, ao constituir seres humanos individuais, com percepções, pensamentos e personalidades (já moldados por anteriores

³⁰ Largura de banda, ou Bandwidth em inglês, é a medida da capacidade de transmissão de um determinado meio, conexão ou rede, determinando a velocidade que os dados passam através dessa rede específica.

tecnologias de comunicação) e afetados pelo modo como usam o meio de comunicação; o segundo nível é do desenvolvimento das relações interpessoais, as amizades e as comunidades. Ele acrescenta que o terceiro nível de alteração da vida da sociedade é o político.

Creio que essa concepção do autor mostra o grau de envolvimento e aprendizado dos usuários em relação à CMC. Primeiramente, a forma como as características da Internet, como a fragmentação, a possibilidade de comunicação em tempo real e a linguagem multimídia, interferem nas nossas percepções. Num segundo estágio, essas características também provocam alterações na forma como nos comunicamos e interagimos uns com os outros. No terceiro nível, a tecnologia passa a ser utilizada também para a ação e mobilização política.

Na visão de Castells (1999), todas essas transformações originam uma nova estrutura social, a Sociedade em Rede, cuja principal característica é o informacionalismo, explicado pelo autor como uma forma de desenvolvimento baseada na reestruturação do modo capitalista de produção, com foco na melhoria da tecnologia do processamento da informação e geração de conhecimentos como fonte de produtividade.

Rheingold (1996), Castells (1999) e Thompson (2008) são unânimes ao afirmar que o novo sistema de comunicação transforma radicalmente o espaço e o tempo. Castells (1999, p. 500) explica que, “do ponto de vista da teoria social, espaço é o suporte material de práticas sociais de tempo compartilhado” e propõe uma nova forma espacial para a Sociedade em Rede: uma organização material das práticas sociais de tempo compartilhado, que funcionam por meio dos fluxos³¹. Assim, para que haja comunicação no espaço dos fluxos, os indivíduos não precisam estar no mesmo ambiente físico nem no mesmo horário.

O tempo linear, irreversível, mensurável e previsível está sendo fragmentado na Sociedade em Rede e transformando-se em não cíclico e aleatório, sendo chamado de tempo intemporal, analisa Castells (1999). Ele afirma que o tempo intemporal pertence ao

³¹ Castells explica que entende fluxos como as sequências intencionais, repetitivas e programáveis de intercâmbio e interação entre posições fisicamente desarticuladas, mantidas por atores sociais nas estruturas econômica, política e simbólica da sociedade.

espaço de fluxos, enquanto o tempo biológico caracteriza os lugares em todo o mundo, estruturando e desestruturando materialmente as sociedades segmentadas.

Já o tempo virtual é simultaneamente uma cultura do eterno e do efêmero, argumenta o estudioso. “É eterno porque alcança toda a sequência passada e futura das expressões culturais. É efêmera porque cada organização, cada sequência específica, depende do contexto e do objetivo da construção cultural solicitada” (CASTELLS, 1999, p. 554).

Neste sentido, percebemos que a CMC, característica da Sociedade em Rede, provoca uma série de alterações nas nossas percepções, posturas, relações de amizade e de trabalho e até mesmo na organização política. Trata-se do surgimento de uma nova cultura, a cibercultura, que, segundo Santaella (2003, p. 104), encontra sua fonte na rede: “É uma cultura heterogênea. Usuários acessam o sistema de todas as partes do mundo e interagem com pessoas de culturas diferentes. É uma cultura descentralizada, reticulada, baseada em módulos autônomos”.

Acrescenta Lemos (2004) que a cibercultura é construída no ciberespaço, assinalado pelo pesquisador como um ambiente midiático, no qual a cada dia surgem mais formas comunicativas. Diferentemente da cultura massiva pré-cibercultura, controlada pelos meios de comunicação e pelos detentores do poder político, o pesquisador acredita que a cibercultura potencializa aquilo que é próprio de toda dinâmica cultural: o compartilhamento, a distribuição, a cooperação e a apropriação dos bens simbólicos. Na opinião dele, ao instaurar uma cultura planetária da troca, a cibercultura resgata o que há de mais rico na dinâmica de qualquer cultura, a construção de processos coletivos.

Em oposição à cultura *copyright*³², própria dos MCM, Lemos (2004) chama o princípio emergente da cibercultura de *copyleft*³³. Além da forma cooperativa de trabalho, ele explica que o *copyleft* trata de buscar, adicionar, modificar o que foi dito, escrito, gravado, sem a lógica proprietária e sem a dinâmica da acumulação. Neste sentido, o autor

³² Copyright (direito à cópia) é a exploração patrimonial da obra por meio do direito de reprodução.

³³ *Copyleft* é uma forma de retirar barreiras à utilização, difusão e modificação de uma obra criativa, por causa da aplicação das normas de propriedade intelectual, exigindo que as mesmas liberdades sejam preservadas em versões modificadas.

defende que a cibercultura poderá fazer a identidade de cada um legítima, e a globalização, um processo de riqueza cultural e de reforço de laços sociais locais.

Com o surgimento das tecnologias móveis e das redes de acesso sem fio à Internet, Lemos (2009, p. 92) explica que a cibercultura passa a ser acessada, consumida, produzida e distribuída de todo e qualquer lugar: “Emerge a nova territorialização informacional que amplia e transforma as antigas funções dos espaços”. Um exemplo é o caso das escolas. Mesmo que os alunos não tenham acesso às redes sociais por meio do laboratório de informática, que geralmente é bloqueado para o uso dessas mídias, eles poderão acessá-las a partir dos celulares que se conectam à Internet.

Para Santaella (2003), hoje a tecnologia computacional faz a mediação das nossas relações sociais. Ela pontua que as consequências mais notáveis da cibercultura são as comunidades virtuais e a inteligência coletiva.

De acordo com Primo (2008), muitos estudos sobre interação mediada por computador se dedicam às questões de infraestrutura informática de forma excessivamente tecnicista, tratando a interatividade como o “*diálogo* homem-máquina” [grifo do autor]. Ele esclarece que as trocas entre dois ou mais agentes (seres vivos ou não) são formas de interação, mas devem ser distinguidas em termos qualitativos. A interação reativa é aquela mantida entre máquinas ou entre um homem e um computador, mas eventualmente também pode ocorrer entre duas ou mais pessoas, como o caso de consumidores que enviam e-mail para empresas com reclamações sobre algum produto ou serviço e obtêm uma resposta padronizada.

Rafaeli (1998, p. 120-121 apud Primo, 2008, p. 49) apresenta algumas conclusões sobre a interatividade: Nem toda comunicação é interativa, mesmo que a comunicação não-interativa possa conter respostas coerentes; interatividade não é uma característica do meio ou canal; boa parte dos usos das chamadas “novas tecnologias de comunicação” é não-interativa; interatividade é um feedback (mas não é seu sinônimo) que se relaciona com as mensagens anteriores e com a maneira como essas mensagens anteriores se relacionam com aquelas que as precederam. O autor critica a livre comparação da interação homem-computador a um diálogo, como também o “ideal de inteligência” que aproxima o funcionamento do computador à inteligência humana.

Na visão de Primo (2008), Rafaeli qualifica o olhar sobre o tema e mostra que a “interatividade” pode levar ao engajamento e à socialização dos envolvidos. A “interatividade” dá poder ao “usuário final” de controlar o conteúdo e o fluxo da informação, esclarece o pesquisador.

[...] interagir não é algo que alguém faz sozinho, em um vácuo. Comunicar não é sinônimo de transmitir. Aprender não é receber. A interação é um processo no qual o sujeito se engaja. Alguns reflexos básicos o recém-nascido traz consigo em sua genética, mas o conhecimento do sujeito depende de seu contínuo aprendizado em relação ao seu meio. Não há, pois, como separar esse sujeito de sua cultura, de seus pares ou opositores, da política, de suas crenças religiosas (ou ausência delas), da linguagem, das instituições etc. (PRIMO, p. 72)

As pesquisas de Primo (2008) apontam as teorias de comunicação de massa como insuficientes para o estudo das interações, por isso, o autor resgata as pesquisas em comunicação interpessoal e grupal para o estudo das interações no ciberespaço. Para ele, a interação interpessoal não é sinônimo da interação presencial, pois uma conversa entre duas pessoas ao telefone ou em um fórum na Internet, por exemplo, é uma interação interpessoal.

Primo (2008) argumenta ainda que não estuda nenhuma parte isolada, pois adota a perspectiva sistêmica, voltada para o relacionamento entre os interagentes (participantes da interação): “Enquanto se comunicam, os interagentes tanto competem quanto cooperam entre si” (p. 120). Ele ressalta também que a interação envolve, ao mesmo tempo, universidade e diversidade, pois, mesmo reunidos pela relação, os interagentes permanecem únicos.

Apesar das possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais, Primo assinala que estas não são suficientes para garantir a liberdade de expressão e para a construção de uma sociedade mais democrática. Para ele, o diálogo é fundamental para a reflexão e a ação dos indivíduos.

No lugar do termo interação, Silva (2000) utiliza o termo interatividade. O autor argumenta que o conceito de interação é usado para especificar um tipo singular de interações, mas que comporta, pelo menos, três interpretações: “[...] uma genérica (a natureza é feita de interações físico-químicas ou, nenhuma ação humana existe separada da interação), uma mecanicista, linear (sistêmica) e uma marcada por motivações e

predisposições (dialética, interacionista)” (SILVA, 2000, p. 103). Assim, para o autor, a interatividade é um tipo singular de interação.

Silva (2000) explica que alguns críticos da interatividade dizem que esta é apenas uma moda passageira utilizada pelo mercado para vender produtos, enquanto outros a classificam como uma forma de reduzir o homem à condição de máquina. Segundo ele, o conceito realmente tem sido utilizado como argumento de venda, mas não pode ser visto de forma reducionista. O autor entende que a interatividade deve ser analisada de maneira complexa, como uma nova modalidade de comunicação que emerge das esferas tecnológica, mercadológica e social, em que os indivíduos assumem uma crescente autonomia.

Os estudos de Silva (2000) apontam que a interatividade nasce a partir do desenvolvimento das inovações infotecnológicas, em que os usuários passam a ter possibilidade de produzir conteúdo. O autor pontua que surgem também novos perfis sociais, cujos indivíduos têm interesses diversificados e, conseqüentemente, novos padrões de consumo.

Por último, consideramos relevante abordar os fundamentos da interatividade destacados por Silva (2000) como três binômios: participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e potencialidade-permutabilidade. Por meio da participação-intervenção, o autor ressalta a possibilidade de intervenção das audiências no processo de comunicação, de acordo com duas tendências: mobilização e despolitização. Por meio da mobilização, acreditamos que as audiências são capazes de se organizar e exercer a cidadania.

A bidirecionalidade-hibridação é definida por Silva (2000) como reversibilidade entre emissão e recepção, ou seja, conversação, fusão. Nesta pesquisa, associamos esse fundamento à comunicação dialógica definida por Freire. Silva explica ainda que a potencialidade-permutabilidade é permitida graças ao desenvolvimento da informática avançada, pois, além do armazenamento de grandes quantidades de informações, o sistema também permite ao usuário ampla liberdade para combiná-las (permutabilidade) e produção de novas narrativas (potencialidade). Na área da educação, isso pode fazer com que professores e alunos usem as informações presentes na Internet para produzir novos conhecimentos e ser sujeitos ativos de sua formação.

No tópico seguinte, discutiremos os sites de redes sociais, nos quais se manifesta parte expressiva da comunicação mediada por computador, cujas interações podem ser mútuas ou dialógicas.

2.2.1 Redes sociais na Internet

Entre os anos 2001 e 2003, nascia o que Nafria (2008) chama de uma nova etapa dos projetos e negócios de Internet, a web 2.0, ou seja, a segunda geração de Internet. De acordo com o autor, enquanto a web 1.0, de primeira geração, era essencialmente de leitura, a web 2.0 é voltada para a leitura e a escrita e aproveita a inteligência coletiva, definida por Lévy (2003) como:

[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências. Acrescentemos à nossa definição este complemento indispensável: a base e o objetivo da inteligência coletiva são o conhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas. (LÉVY, 2003, p. 28, 29) [grifos do autor]

Entendemos que é por meio da Inteligência Coletiva que pesquisadores de diferentes partes do país e do mundo são capazes de se comunicar e trabalhar em conjunto em tempo real; a educação a distância e a construção de um grande banco de dados conjunto na Internet são novas maneiras de formação possibilitadas nesse processo, que, na nossa concepção, para ser realmente “inteligente” e “coletivo”, deve ser marcado pela comunicação dialógica proposta por Freire.

Segundo Castells (1999), os usos das novas tecnologias³⁴ de telecomunicações passaram por três estágios: a automação de tarefas, a experiência de usos e a reconfiguração das aplicações. Nos dois primeiros, o autor explica que os indivíduos aprendiam usando-as; já no terceiro, pela primeira vez na história, a mente humana é uma força direta de produção, ou seja, os próprios usuários, a partir do aprendizado instrumental do uso das tecnologias, deram-lhe um novo uso, capaz de atender às suas necessidades pessoais e coletivas.

³⁴ “Como tecnologia, entendo [...] o uso de conhecimentos científicos para especificar as vias de se fazerem as coisas de uma maneira reproduzível” (CASTELLS, 199, p. 67).

Na mesma linha de raciocínio, Lima (2001) afirma que a nova mídia reabre as possibilidades de um processo dialógico mediado pelas tecnologias interativas de comunicação. Ele observa que as pessoas construíram seus próprios sistemas de comunicação em massa³⁵ via SMS, blogs, vlogs, podcasts, wikis e tornaram possível a circulação, mistura e reformatação de qualquer conteúdo digital por meio do compartilhamento de arquivos e as redes *peer-to-peer* (p2p)³⁶.

Nafria (2008) acrescenta ainda que, neste contexto, o usuário é o novo rei da Internet e os protagonistas dessa web são os portais, os sites de comércio eletrônico, de redes sociais e comunidades virtuais, as enciclopédias e os wikis³⁷, páginas de publicação de vídeos, fotografias, notícias, músicas, buscadores, marcadores sociais³⁸ e redes sociais profissionais, enfim, todos os sites, portais e recursos tecnológicos que proporcionam a interatividade e a participação do cidadão.

Mas será que toda comunicação mediada por computador é realmente dialógica e interativa, capaz de favorecer o exercício da cidadania ou, na maioria das vezes, consiste apenas em transmissão? No caso dos sites de redes sociais, Recuero (2009) explica que podem acontecer ambos os tipos de interação. Entre outros aspectos, a autora pontua que a comunicação depende das características dos atores sociais envolvidos e da proximidade entre eles. Assim, apesar de compreendermos que os sites de redes sociais possibilitam a interação mútua, sabemos que não são esses sistemas que determinam como será a interação entre os indivíduos, pelo contrário, são os usuários das redes sociais que decidem se vão interagir, com quem e qual será o grau de interação com os seus contatos.

Para compreendermos melhor o assunto, é importante buscamos o conceito de rede social, definida por Recuero (2009, p. 24) como um conjunto de dois elementos: “[...] *atores* (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações³⁹ ou

³⁵ Comunicação de massa é definida por Temer e Nery (2009) como uma forma específica de comunicação, que ocorre pela intermediação de um meio técnico, ou multiplicador, que permite à mensagem atingir um público anônimo, heterogêneo e fisicamente disperso, que pode atingir simultaneamente até bilhões de pessoas nos mais diferentes pontos da terra.

³⁶ Redes que permitem o compartilhamento de arquivos na Internet.

³⁷ Wikis são sites que permitem a publicação de conteúdo na Internet de forma colaborativa.

³⁸ Serviços que permitem selecionar, guardar e compartilhar links de sites.

³⁹ Recuero (2009) explica que as interações podem ser síncronas (em tempo real) e assíncronas (cuja resposta não é imediata).

laços sociais)”. A pesquisadora explica que os atores são indivíduos que agem por meio de seus blogs ou páginas pessoais e formam laços sociais. A interação é a matéria-prima das relações e dos laços sociais, acrescenta. “Estudar as relações entre suas trocas de mensagens e o sentido das mesmas, estudar como ocorrem as trocas sociais depende, essencialmente, das trocas comunicativas” (RECUERO, 2009, p. 31).

Segundo Primo (2008), a interação mediada por computador será, quase sempre, mútua e dialógica, com a participação, colaboração e construção de cada integrante da relação. Ele explica que, na Internet, o usuário pode, por exemplo, comentar, valorar, opinar, propor, anunciar, publicar, trocar, escolher e compartilhar mensagens de texto, áudio, vídeo e fotos. Os conteúdos compartilhados são diversos e vão do entretenimento, das notícias, da informação, da formação até à mobilização popular, complementa o estudioso.

No curso de extensão proposto nesta pesquisa, o blog foi a ferramenta utilizada para a interação dos cursistas na etapa a distância. Observa-se no exemplo abaixo uma interação mútua e dialógica, reflexão sobre a prática e, conseqüentemente, comunicação entre os formadores nº 1 e nº 4 do NTE:

A inserção das tecnologias na realidade escolar exige uma nova postura dos professores e do grupo gestor. É preciso inovar! Sair do comodismo! Estudar. Conciliar prática pedagógica e a tecnologia requer um trabalho bem planejado. Usar a estratégia de identificação certamente conduz o aluno a produções de qualidade e motivação para desenvolver a proposta, interagindo com os colegas, professor e outros. Estabelecer parcerias com os alunos e conhecer sua realidade pode ser um eixo norteador para nosso trabalho, concorda? (Formador do NTE nº 1)

Formador 1, concordo com você que para usar a tecnologia é necessário ter um planejamento. Não se deve usar apenas porque “tá na moda”, mas é preciso se informar e compreender os diversos recursos que existem para que possam ser utilizados de maneira criativa e significativa, proporcionando um aprendizado de qualidade. Como educadores devemos estar abertos a novos conhecimentos. Saber utilizar as mídias como mediadoras da educação e os recursos tecnológicos como instrumento a nosso favor, facilitando assim a produção de conhecimento pelos alunos. (Formador do NTE nº 4)

Os relatos dos formadores nº 1 e nº 4 confirmam o que Recuero (2009) observa na interação mútua, na qual os laços sociais são dialógicos e, por isso, efetivamente interativos. O depoimento do formador nº 4 ressalta que, na educação, o aluno pode usar a

mídia para a produção do conhecimento. Concebemos que, nesse caso, o formador é capaz de estimular o aluno a exercitar a cidadania. Já na interação reativa, os laços são associativos, ou seja, basta apenas a associação dos indivíduos à mesma comunidade ou grupo e a criação do sentimento de pertencimento a este. A autora ainda pontua que esses laços podem ser fortes, caracterizados pela intimidade, proximidade e intencionalidade em manter uma conexão, ou fracos, cujas relações são esparsas.

Considerando o capital social como um conjunto de recursos de um determinado grupo, que pode ser usufruído por todos os seus integrantes e está baseado na reciprocidade, Recuero (2009) explica que o capital social fortalecedor está relacionado a grupos mais coesos, como amigos e a família, e associado aos laços fortes. O capital social do tipo conectivo, por sua vez, está ligado aos laços fracos, analisa a pesquisadora. Por último, ela assinala que o capital social de manutenção está relacionado apenas à manutenção de contato entre as pessoas.

Acioli (2007) argumenta que, da mesma forma que o capital humano ou financeiro, investimentos no capital social devem servir de base para o desenvolvimento econômico e social de um indivíduo ou grupo. A autora ressalta que existem evidências de que o capital social pode ser usado para promover a redução da pobreza, o desenvolvimento e o bem-estar social, faltando apenas descobrir como a sua expansão pode afetar o bem-estar dos componentes da rede virtual e estimular a cidadania.

Santaella e Lemos (2010) dividem as redes sociais digitais em três gerações: a primeira, 1.0, permite a coordenação em tempo real entre usuários, como o MSN; a segunda geração, 2.0, é formada por redes de entretenimento, contatos profissionais e marketing social, como o Orkut e o MySpace; já o Facebook e o Twitter, que usam aplicativos⁴⁰ que podem ser acessados por meio de mídias móveis e têm renovação de conteúdo constante e coletiva, fazem parte da terceira geração de redes sociais, 3.0. Falaremos agora, mais especificamente, dos sites de redes sociais.

É importante fazer uma diferenciação entre redes sociais e sites de redes sociais. Acioli (2007) explica que a noção de redes sociais nasce na Antropologia Social. Conforme a autora, em 1940 Radcliffe-Brown usa o termo “redes” para referir-se a uma imagem de

⁴⁰ Programa de computador que objetiva o desempenho de tarefas práticas como o processamento de dados.

interconexão de relações sociais. Na década de 1940, Claude Lévi-Strauss faz a primeira aproximação ao termo, com a análise etnográfica das estruturas elementares de parentesco.

Os estudos de Acioli (2007) apontam que, para as Ciências Sociais, rede é o conjunto de relações sociais entre um conjunto de atores e também entre os próprios atores. Para a Antropologia, a pesquisadora esclarece que a noção de redes sociais busca apoiar “a análise e descrição daqueles processos sociais que envolvem conexões que transpassam os limites de grupos e categorias” (BARNES, 1987, p.163 apud ACIOLI, 2007). Na opinião da pesquisadora, se a informação é compreendida como um processo de troca permanente, ambas as abordagens de redes têm relação direta com a informação.

Na visão de Recuero (2009, p. 103), os sites de redes sociais são os espaços usados para a expressão das redes sociais na Internet: “[...] eles não são, por si, redes sociais. Eles podem apresentá-las, auxiliar a percebê-las, mas é importante salientar que são, em si, apenas sistemas”. É esse o conceito adotado neste trabalho.

Recuero (2009) afirma que sites de redes sociais propriamente ditos são aqueles sistemas focados em expor e publicar as redes sociais dos atores, como Orkut, Facebook e LinkedIn. Ela afirma que os sites de redes sociais apropriados são sistemas que, originalmente, não eram voltados para mostrar as redes sociais, mas os atores lhes deram essa utilidade, como o Twitter, o weblog e o fotolog, que não possuem espaços específicos para perfil e a publicidade das conexões.

É o caso do blog criado para a etapa a distância do curso de leitura crítica dos sites de redes sociais. O blog não foi uma ferramenta inventada especificamente para a expressão das redes sociais, mas foi apropriado e usado para permitir a reflexão e o diálogo entre os cursistas sobre os textos lidos individualmente. Assim, eles passaram por dois processos de interação. Na leitura dos textos, a interação foi mediada. Na publicação de comentários do blog, tivemos uma interação mediada por computador, mútua e dialógica. Houve aqueles também que não se manifestaram. De acordo com Recuero (2009), as principais motivações dos atores para o uso de sites de redes sociais são: criar um espaço pessoal, compartilhar conhecimento e gerar interação, autoridade e popularidade. Além disso, ela aponta a

capacidade de difundir informações⁴¹, por meio das conexões entre os atores, de forma mais rápida e interativa.

Em 2010, uma pesquisa realizada pelo Ibope Inteligência, em parceria com a Worldwide Independent Network of Market Research (WIN)⁴², revelou que o Brasil é um dos dez países que mais acessam redes sociais. Os dados mostram que 87% dos internautas brasileiros usam sites como Orkut, YouTube, MSN, Twitter, Facebook ou LinkedIn. De acordo com o estudo, razões pessoais (83%) são o principal motivo de acesso, enquanto 33% dos usuários da Internet acessam essas redes para uso profissional. As principais atividades desenvolvidas nas redes sociais são: ver mensagens/navegar (98%), conversar (76%) e atualizar o próprio perfil (76%).

Na visão de Recuero (2009), os sites de redes sociais são capazes de construir e facilitar o aparecimento de vários tipos de capitais sociais. Para ela (2009), os valores construídos nesses espaços, que podem influenciar os atores sociais, são a visibilidade, a reputação, a popularidade e a autoridade. Ela explica que, quanto mais conectado um nó, maior a possibilidade de ser visível na rede e receber mais informações. Segundo a pesquisadora, a reputação está ligada às informações recebidas pelos atores sobre o comportamento dos demais e, conseqüentemente, às impressões que têm deles; a popularidade, por sua vez, está relacionada à audiência, pois um nó mais centralizado na rede é mais popular, porque há mais pessoas conectadas a ele. Por último, a autora ressalta que a autoridade está ligada à capacidade de influência de um nó sobre os demais.

A edição nº 87, de fevereiro de 2011, da revista *Dicas Info*, dedicada ao Facebook, trouxe uma lista de sites de redes sociais voltados para as mais diferentes finalidades: Kigol (futebol), byMK (moda), Livemocha e Busuu (programas que ensinam 35 idiomas), +QueReceitas (troca de receitas), 43 thing (ajudam os usuários a atingir metas), Virtual Tourist (dicas para viajantes), Skoob (prazer da leitura), Empreendemia (para fazer

⁴¹ Pedacões de informações reconhecíveis que se espalham pelas redes sociais na Internet, por meio da replicação são chamados de memes. A popularidade e a visibilidade do ator são essenciais para a propagação de memes na rede. (RECUERO, 2009, p. 129)

⁴² Brasil está entre os dez países que mais usam as redes sociais. Disponível em: <<http://novasdigitais.blogspot.com/2010/07/brasil-esta-entre-os-dez-paises-que.html>>. Acesso em: 15 ag. 2011.

negócios), Par perfeito (namoro) e Couchsurfing (reúne pessoas que oferecem um sofá ou um canto qualquer da casa para outros viajantes pernoitarem gratuitamente).

Neste estudo detalharemos o Orkut, o Facebook, o Twitter e o YouTube, utilizados no curso de leitura crítica dos sites de redes sociais oferecido aos educadores do NTE e realizado com a colaboração desses núcleos, com o intuito de coletar dados para a presente pesquisa. Os três primeiros sites foram escolhidos porque são os mais utilizados no Brasil, especialmente para o entretenimento⁴³ e foram citados no questionário inicial aplicado aos cursistas, que manifestaram o desejo de conhecer mais sobre eles. O depoimento do formador nº 5 confirma essa opção:

- O interessante é chegar até aqui e ver a abordagem do curso. Eu queria conhecer o Orkut, tenho, mas não uso. Tenho um projeto para trabalhar o Orkut com idosos. (Formador do NTE nº 5)

Já o YouTube foi eleito porque, além do grande número de acessos e postagens de vídeos, consideramos que possui conteúdos variados, que vão desde vídeos educativos, de música, dança, expressão de cidadania etc., até vídeos com conteúdo de baixa qualidade. Nafria (2008) explica que o YouTube é um site de compartilhamento de vídeos fundado em 2005, no qual os usuários podem postar e divulgar vídeos de autoria própria, receber avaliações e comentários sobre eles. O Ibope Nielsen Online⁴⁴ mostra que, em julho de 2009, 21,2 milhões de pessoas (60% dos internautas brasileiros) entraram no site. Por meio de alguns vídeos postados na rede, muitas pessoas conseguiram sair do anonimato. O cantor de R&b canadense Justin Drew Bieber virou sucesso no YouTube em 2007, quando tinha apenas 13 anos, depois de postar seus covers de cantores como: Chris Brown, Justin Timberlake, Usher, Elliott Yamin & Ne-yo e conseguir mais de 10 milhões de visualizações⁴⁵.

⁴³ A revista *Dicas Info* mostra que o Orkut é usado principalmente para a publicação de fotos e comunicação com amigos.

⁴⁴ Disponível em: < <http://www.webmarketingblog.com.br/youtube-e-webmarketing/audiencia-do-youtube-cresce-19-em-tres-meses-no-brasil-%E2%80%93-sua-empresa-o-esta-utilizando>>. Acesso em: 15/07/2011.

⁴⁵ <http://www.ahistoria.com.br/biografia-justin-bieber/> Acesso em 15/07/2011.

Matéria exibida pelo Jornal Nacional, da TV Globo⁴⁶, mostra que consumidores insatisfeitos utilizam o YouTube para reclamar de produtos e fazer valer seus direitos, como o caso do senhor que comprou uma geladeira defeituosa e, depois de tentar vários contatos com o fabricante, só conseguiu a reposição do produto após a divulgação de um vídeo no YouTube⁴⁷. Essa é uma forma de expressão de cidadania. Na área da educação, é comum encontrar no site vídeos de professores ministrando aulas sobre diferentes áreas do conhecimento, trabalhos feitos por alunos utilizando a linguagem audiovisual, além de entrevistas com escritores, docentes e especialistas diversos.

O Twitter, criado em 2006, é um serviço de microblog no qual as pessoas podem escrever até 140 caracteres, definir quem querem seguir e acompanhar as atualizações. Para Zago (2009), as atualizações curtas permitem uma maior portabilidade das informações. Ela acrescenta que, dada a versatilidade do formato, pode ser atualizado por dispositivos móveis, como o celular, e também a partir de mensageiros instantâneos (IM) ou web convencional. Em sua dissertação, Zago (2009) verificou que, em muitos casos, o Twitter é o primeiro ou o único a noticiar fatos. Um exemplo recente, cita ela, foi a morte da cantora Amy Winehouse, divulgada primeiro no microblog. A autora explica que, atualmente, não é mais a mídia que coloca o cidadão no centro dos acontecimentos mas é ele próprio o protagonista do processo de comunicação.

Zago (2009) observa que o site tem sido utilizado com finalidades diversas, inclusive para fins religiosos. Um exemplo é o perfil @TheKotel, que permite que religiosos que moram longe de Jerusalém mandem suas preces em forma de tweets, para serem impressas e inseridas entre as pedras do Muro das Lamentações. Na área educativa, Haro (2011) acrescenta que é comum encontrar o perfil de escolas, universidades e professores, que o usam para divulgar informações e, no caso dos docentes, até mesmo para reforçar ou revisar os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Com relação ao Orkut, Sbarai (2011) afirma que é um site de relacionamento lançado em janeiro de 2004 e que, segundo o Google, no começo de 2011 já era acessado por aproximadamente 52 milhões de brasileiros, o correspondente a 70% dos usuários de Internet no país. Esse site de rede social disponibiliza comunidades, promove o encontro de

⁴⁶ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=y9NXUdaDznM>>. Acesso em: 28/07/2011.

⁴⁷ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=riOvEe0wqUQ>> Acesso em: 15 ag. 2011.

amigos e é utilizado como fonte de informação e mobilização para ações presenciais, como o “Orkontro”, realizado em outubro de 2008, quando usuários se organizaram virtualmente e se encontraram no Rio de Janeiro para protestar contra a corrupção na política. Ato que consideramos exercício de cidadania.

Seguindo a tendência mundial de utilização do Facebook, Sbarai (2011) explica que hoje, no Brasil, o Orkut perde cada vez mais usuários para aquela mídia social, especialmente de pessoas das classes A e B, dando origem a um processo chamado de “favelização” nos sites de redes sociais. Essa troca provoca o que avaliamos ser uma segregação econômica virtual, ou seja, quem tem mais recursos é adepto do Facebook, enquanto as pessoas de classes sociais mais baixas preferem o Orkut.

Matéria da edição 87 da revista *Dicas Info*, de fevereiro de 2011, explica que o Facebook é uma rede social que centraliza uma série de atividades: games sociais e ferramentas que permitem compartilhar links e manter o usuário na página, influenciar decisões de consumo e comportamento. Segundo a publicação, o apresentador de televisão Luciano Huck⁴⁸ é um exemplo de quem usou o Facebook para procurar uma nova integrante para o seu programa. Também de acordo com a revista, o aplicativo em português Democratia.org⁴⁹ permite que o cidadão avalie o trabalho dos deputados no Congresso Nacional e cobre do candidato que ajudou a se eleger a concretização de suas promessas. Ambos os casos relacionam-se ao estímulo à cidadania. No âmbito do trabalho, reconhecido pela Constituição Federal como um direito social, tornou-se comum encontrar emprego por meio das redes sociais.

Entre os meses de janeiro e novembro de 2010, a publicação mostrou que, pela primeira vez, a audiência do Facebook ultrapassou a do Google nos Estados Unidos. De acordo com a matéria, o Facebook tem 596,3 milhões de usuários no mundo, enquanto o Orkut tem 85 milhões. Os dados divulgados na revista mostram ainda que, de setembro de 2009 a maio de 2010, a audiência do Orkut no Brasil cresceu 3,5%, enquanto a do Facebook, 102%.

Considerando que os sujeitos da pesquisa apontaram interesse em compreender como utilizar as comunidades virtuais, passaremos agora à análise desse tipo de

⁴⁸ Apresentador do programa Caldeirão do Huck, da Rede Globo.

⁴⁹ www.facebook.com/Democratia.

organização e interação chamada por Rheingold (1996) de comunidade virtual.

2.2.2 Comunidade Virtual

Rheingold (1996) assinala que a Internet favoreceu a criação de uma nova forma de comunidade, que reúne as pessoas on-line ao redor de valores e interesses comuns. Com base em sua experiência na WELL, uma rede cooperativa de computadores na Baía de São Francisco, na Califórnia, ele propôs a ideia de que as comunidades on-line poderiam transformar-se em reuniões físicas. Na visão do autor, seria um meio de comunicação interativo, usado para postar e trocar documentos.

A CMC fez com que as pessoas buscassem novas formas de estabelecer relações, dando origem a grupos sociais com características comunitárias, que, segundo Recuero (2009), são um grupo social com laços fortes, coeso e localizado geograficamente. Conforme Rheingold (1996), as comunidades virtuais podem ser formalizadas, criadas com essa finalidade, ou formadas espontaneamente por redes sociais que se conectam à rede para enviar e receber mensagens.

Os elementos característicos das comunidades virtuais, conforme Recuero (2009), são: discussões públicas, pessoas que se encontram, reencontram ou ainda mantêm contato por meio da Internet. Diferentemente das comunidades físicas, que são menores, a autora pontua que as comunidades virtuais são formadas por grupos mais largos, com laços e localização geográfica diversificada.

Apesar de serem uma forma de organização nos sites de redes sociais, Pinho (2003) mostra que as comunidades virtuais nasceram muito antes deles. Na visão do autor, a Arpanet foi a primeira comunidade unida por computador, quando, de acordo com Rheingold (1996), os hackers⁵⁰ se deram conta de que a Internet tinha um potencial muito além das suas origens nas comunicações militares, científicas e governamentais. Ele lembra que, no final da década de 1980, milhões de pessoas já estavam usando as comunicações computadorizadas em redes cooperativas ou comerciais que não faziam parte da Internet.

Os estudos de Rheingold (1996) revelam que, em 1985, foi inventada a WELL, um serviço aberto, gratuito, on-line, autogerido, lucrativo e autodesenvolvido, com diversidade

⁵⁰ Rheingold explica que hackers eram jovens programadores que nas décadas de 1960 e 1970 criaram a tecnologia utilizada nas duas décadas seguintes (1980 e 1990) pelos não programadores.

intelectual de ofertas. A maioria das comunidades virtuais foi criada com base nos EUA, porém se expandiram cada vez mais em âmbito global. “No Japão o fluxo de idéias progride de modo muito mais célere da periferia para os centros de decisão, especialmente quando se trata de inovações tecnológicas” (RHEINGOLD, 1996, p. 245).

Para Castells (1999), as comunidades virtuais se transformaram numa dimensão fundamental da vida cotidiana, já que se desenvolvem rapidamente, não como um mundo virtual, mas como uma virtualidade real integrada a outras formas de interação e criando novas formas e canais de comunicação. O autor argumenta que essas comunidades apresentam modelos de comunicação e interação diferentes das físicas, mas não são irreais. “São redes sociais interpessoais, em sua maioria baseadas em laços fracos, diversificadíssimas e especializadíssimas, também capazes de gerar reciprocidade e apoio por intermédio da dinâmica da interação sustentada” (CASTELLS, 1999, p. 446).

A partir da explicação de Castells e com base na conceituação de interação de Primo (2008) e nas características das redes sociais na Internet pontuadas por Recuero (2009), já abordadas neste capítulo, percebemos que, nas comunidades virtuais, pode ou não haver interação. Cada comunidade virtual possui um número grande de membros dispersos geograficamente e nem todos se relacionam uns com os outros. Mesmo nas relações existentes, há indivíduos mais atuantes e menos atuantes. Além disso, conforme os estudos de Recuero (2009), cada indivíduo pode se relacionar com maior ou menor frequência e intensidade com o outro, gerando laços fortes ou fracos. Quando os laços são fortes, há proximidade e interação – e na nossa visão, conseqüentemente, há comunicação –, visto que o usuário, por meio da comunicação dialógica, consegue alterar a si próprio e também a relação existente entre ele e seus pares.

Além da comunicação com amigos, as comunidades virtuais, sob a óptica de Rheingold (1996), são lugares e também um meio para atingir diversos fins. “Nas conferências por computador as conversas são diálogos situados num lugar (o sistema de conferência, a conferência, o tópico) e tempo específicos. É um lugar cognitivo e social, e não tem um lugar geográfico” (RHEINGOLD, 1996, p. 83). Uma das finalidades da utilização das comunidades virtuais, para o autor, pode ser o exercício da cidadania, da qual trataremos no tópico adiante.

2.3 Cidadania: história e conceito

Rheingold (1996) acredita que o futuro da rede virtual está ligado ao futuro da comunidade, da democracia, da educação, da ciência e da vida intelectual, pois ela influencia um número crescente de indivíduos. Na mesma linha de raciocínio, Castells (1999) destaca que a presença ou a ausência na Internet e a dinâmica de cada rede em relação às outras são fontes cruciais de dominação e de transformação da sociedade. “Há três maneiras fundamentais em que as platéias dos meios de comunicação de massa são consideradas ativas: por meio da interpretação individual dos produtos da mídia, por meio da interpretação coletiva e por meio da ação política” (CROTEAU; HAYNES apud CASTELLS, 1999, p. 420).

Para compreender a relação entre a Comunicação Mediada por Computador (CMC) e a cidadania, passa-se agora ao estudo da história e do conceito de cidadania, bem como das características de uma CMC capaz de favorecê-la.

Piza (2010) mostra que o termo cidadania tem sua origem na palavra cidade e é definido como a relação do indivíduo com sua cidade, a polis. Conforme a autora, para os gregos antigos, o político era o cidadão, aquele que participava dos negócios da polis. Ela conta que, depois que a cultura grega foi assumida pelos romanos, a palavra polis tornou-se a cidade “é a palavra *cive* que origina nossa palavra cidade e dela as palavras cidadão e cidadania. Portanto, cidadania é sinônimo de política, e cidadão é sinônimo de político no sentido grego” (PIZA, 2010, p. 70).

A cidadania é o pleno exercício dos direitos civis, políticos e sociais. Os direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei; os direitos políticos referem-se à participação do cidadão no governo da sociedade, como as ações de votar e ser votado; e os direitos sociais incluem o direito à educação, ao trabalho, à moradia, à previdência social etc. Segundo Carvalho (2002) os direitos sociais permitem à sociedade reduzir os excessos de desigualdade. O autor defende que só é cidadão pleno o titular dos três direitos.

Benevides Soares (2004) pontua que a história da cidadania começou a se delinear no século XII. Ela observa que, desde o século IV, a sociedade viveu o feudalismo⁵¹ e só a partir do século XII a burguesia foi reconhecida como categoria social. Segundo a autora, os burgueses eram homens ricos, comerciantes e banqueiros que tinham poder econômico, mas não tinham título de nobreza, sendo impedidos de participar dos cargos políticos, ou seja, não exerciam a cidadania em sua plenitude.

Ainda de acordo com Benevides Soares (2004), no século XIII São Tomás de Aquino falou pela primeira vez dos direitos naturais, dados por Deus e inerentes à natureza da pessoa humana, mas foi apenas nos séculos XVII e XVIII que, fundamentados na razão, grandes pensadores reconheceram os direitos humanos, como o direito à vida, à liberdade e à igualdade. O autor complementa que esses são direitos universais, comuns a todos os seres humanos sem distinção de etnia, nacionalidade, sexo, classe social, nível de instrução, religião, opinião pública, orientação sexual ou julgamento moral.

Em sua análise, Dallari (2004) ressalta que as revoluções burguesas foram essenciais para a conquista dos direitos humanos e para a efetivação da cidadania. A independência das colônias inglesas na América do Norte (1776) e a Revolução Francesa (1789), cujo lema era liberdade, igualdade e fraternidade, mostraram o poder da burguesia e influenciaram rebeliões em todo o mundo, explica. O autor entende que, nesse contexto, surgiu a ideia de democracia, ou seja, o governo do povo.

A cidadania foi outra noção de grande importância na época, acrescenta Dallari (2004, p. 34): “Esta era baseada no conceito de status civitatis, referente ao estado da pessoa em relação à cidade e à convivência. Estabeleceu-se, assim, que uns eram cidadãos e outros, não”. Nem todos os cidadãos tinham direito à cidadania ativa, que consistia no direito de participar das assembleias e decisões políticas e permitia o acesso a cargos públicos de maior importância, esclarece o autor. Ele ensina que era cidadão ativo o indivíduo francês do sexo masculino, membro da Guarda Nacional e capaz de contribuir com certa quantia. Dallari ressalta que a burguesia, que já tinha o poder econômico,

⁵¹ Modo de organização sociopolítico da Idade Média, cuja unidade econômica de produção era o feudo (lote de terra). A nobreza feudal era detentora de terras e arrecadava impostos dos camponeses que arrendavam suas terras. O clero era responsável pela proteção espiritual da sociedade.

assumiu também o poder político, que antes estava nas mãos dos nobres. As mulheres e os trabalhadores não tinham cidadania ativa.

Os estudos de Singer (2003) apontam que a nova sociedade, dividida em proprietários e trabalhadores, nasceu marcada por grandes injustiças. Conforme o autor, os trabalhadores enfrentavam longas jornadas de trabalho, falta de higiene e salários insuficientes para a subsistência de suas famílias. “Nessas condições, lançavam-se a lutas por melhorias, aproveitando as formas tradicionais de organização corporativa” (SINGER, 2003, p. 197). O desemprego era considerado voluntário, e os desempregados, que não tinham condições de se sustentar, eram excluídos da sociedade, explica o estudioso.

A criação da Organização das Nações Unidas, conforme Dallari (2004), resultou na proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. O autor pontua que o documento reconheceu os direitos individuais e os direitos sociais, tais como os direitos à educação, à saúde e ao trabalho em condições dignas. Ele assinala que os direitos sociais foram criados para amparar os trabalhadores, assalariados ou autônomos que tinham trabalho remunerado e aqueles que careciam de trabalho e, conseqüentemente, de recursos para sustentarem a si e suas famílias.

2.3.1 Cidadania no Brasil

Na concepção de Carvalho (2002), em cada país, a conquista dos direitos teve uma trajetória histórica. No Brasil, segundo o autor, a colonização portuguesa e seus reflexos – a população analfabeta, a sociedade escravocrata, a economia monocultora e latifundiária e o Estado absolutista – dificultaram o desenvolvimento de uma consciência de direitos, e, conseqüentemente, de cidadania. Ele ressalta que, no país, os direitos sociais precederam os demais e tiveram maior destaque.

Carvalho (2002) lembra que, com a independência, a Constituição liberal regulou os direitos políticos, permitindo o voto de todos os homens de 25 anos ou mais que tivessem renda mínima de cem mil-réis. Ele aponta que essa legislação permaneceu quase sem alteração até 1881, quando a Câmara dos Deputados aprovou a lei que introduzia o voto direto, eliminando o primeiro turno das eleições. O estudioso argumenta que a abolição da escravidão foi concretizada em 1888, mas não foram dadas escolas nem terras ou empregos

aos libertos. Como consequência, até hoje grande parte da população negra não conquistou uma cidadania plena.

Ainda na visão do autor, a República deveria representar a instauração do governo do país pelo povo. No entanto, ele observa que a Constituição Republicana de 1891 eliminou apenas a exigência da renda de cem mil-réis e a Primeira República (1889-1930) ficou conhecida como “república dos coronéis”, chefes políticos locais que se aliavam aos presidentes dos estados que, por sua vez, se uniam ao presidente da República. Para não perder as eleições, o pesquisador conta que coronéis e presidentes constantemente fraudavam o pleito.

Carvalho (2002) avalia que, a partir de 1930, houve aceleração das mudanças sociais e políticas. Além da criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, o autor pontua que a Constituição de 1934 consagrou a competência do governo para regular as relações de trabalho, confirmou a jornada de oito horas e determinou a criação de um salário mínimo para atender às necessidades de um chefe de família. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) teve impacto profundo nas relações entre patrões, empregados e Estado, lembra o autor. Mas na prática, concebemos que a realidade foi diferente. Até hoje, o trabalhador que ganha apenas um salário mínimo não consegue exercer grande parte dos seus direitos de cidadão.

Singer (2003) explica que, no Brasil, os operários levantaram cedo a bandeira dos direitos sociais. Salário mínimo, sistema de previdência social para os trabalhadores urbanos assalariados e direito de organização sindical já estavam legalmente garantidos antes de 1945, mas o pesquisador aponta que sua efetivação era muito restrita durante a ditadura do Estado Novo⁵² (1937-1945). Segundo ele, com a redemocratização, muitos desses direitos, como o direito de greve, foram incluídos na Constituição de 1946, porém, logo em seguida foram colocados sob intervenção federal.

O nacionalismo incentivado pelo Estado Novo foi o principal instrumento de promoção de uma solidariedade nacional, acima das lealdades estaduais, na visão de Carvalho (2002). Ele aponta o segundo governo de Vargas como o exemplo típico do populismo no Brasil, que consolidou a imagem do governo de “pai dos pobres”. O autor

⁵² Regime político centralizado e autoritário implantado por Getúlio Vargas de 1937 a 1945.

lista a Guerra Fria, o petróleo e a política sindical e trabalhista como principais causas de enfrentamentos políticos que culminaram no suicídio de Vargas, em 1954.

Após a morte de Vargas, Carvalho (2002) observa que se seguiram golpes para impedir ou garantir a posse do novo presidente, Juscelino Kubitschek. O autor mostra que o sucessor de Kubitschek, Jânio Quadros, foi eleito em 1960, tomou posse em janeiro de 1961 e renunciou em agosto desse mesmo ano, alegando impossibilidade de governar. Como os ministros militares não aceitaram a posse do vice-presidente, João Goulart, Carvalho afirma que o Congresso substituiu o presidencialismo pelo parlamentarismo. Depois de vários primeiros-ministros que não conseguiram governar, o pesquisador assinala que foi realizado um plebiscito para decidir sobre o sistema de governo, em 1963. O presidencialismo venceu e Goulart assumiu como presidente, complementa o autor.

Em relação à temática dos direitos humanos, Dallari (2004) ressalta que esta começou a ser abordada no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, por influência da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Além disso, o autor mostra que o Concílio Vaticano II, em que se desenvolveu a Teologia da Libertação⁵³, e a eclosão da Revolução Cubana influenciaram a criação das Ligas Camponesas no nordeste do país. Os membros das Ligas se reuniam para ser alfabetizados e receber ensinamentos sobre a valorização do trabalho coletivo, impulsionados pela pedagogia de Paulo Freire e pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)⁵⁴ da igreja católica, explica Dallari.

Um dos objetivos do golpe militar de 1964 foi impedir a continuidade do processo de conquista dos direitos humanos, caracterizados por Dallari (2004) como os direitos fundamentais da pessoa humana e que, por isso, devem ser reconhecidos, protegidos e promovidos. O autor comenta que, durante a ditadura, muitos direitos foram suspensos, sobretudo a liberdade de expressão do pensamento, por meio dos “atos institucionais” editados pelos presidentes, mas ressalta que, por outro lado, os militares investiram na expansão dos direitos sociais.

⁵³ Segundo Dallari (2004), a Teologia da Libertação era fortemente ancorada na percepção do homem em sua dimensão temporal e social.

⁵⁴ São comunidades ligadas à igreja católica e formadas por membros das classes populares surgidas a partir do Concílio Vaticano II, cujo objetivo é a leitura da Bíblia em articulação com a vida.

Carvalho (2002) pontua que o movimento operário sindical começou em 1977, com uma campanha por recuperação salarial, e culminou em 1978 e 1979, com grandes greves. Segundo ele, a partir da Segunda Conferência dos Bispos Latino-Americanos de 1968, em Medellín, Colômbia, o próprio Papa denunciou a tortura no Brasil, e toda a hierarquia católica moveu-se na direção da defesa dos direitos humanos, da oposição ao regime militar e no esforço de conscientização política.

Para Carvalho (2002), a manifestação pelas eleições diretas em 1984 foi um movimento de mobilização política inédito no país, no entanto, o fim do governo militar, com a eleição indireta de Tancredo Neves, os avanços nos direitos sociais e a retomada dos direitos políticos não resultaram em avanços dos direitos civis. Ele explica que a Constituinte de 1988, considerada pelo autor como a mais democrática que o país já teve, foi chamada de Constituição Cidadã. Segundo ele, o novo texto constitucional tornou o voto facultativo aos analfabetos e ampliou os direitos sociais, mas a democracia não resolveu os problemas mais sérios, relativos à desigualdade e ao desemprego, à educação, à saúde, ao saneamento e à segurança.

Dallari (2004) tem opinião semelhante. A Constituição de 1988 reconheceu os direitos humanos, mas, para ele, a efetiva democracia pressupõe liberdade e igualdade, que se efetivam a partir do acesso às mesmas oportunidades educacionais, às mesmas informações e às mesmas frentes de desenvolvimento interior.

Ainda com relação ao desenvolvimento dos direitos políticos, Carvalho (2002) lembra que em 1989 houve a primeira eleição direta para presidente da República desde 1960, com a vitória de Fernando Collor. Na opinião do autor, a manifestação em favor do impedimento do primeiro presidente eleito, envolvido em corrupção política, foi uma demonstração inédita de iniciativa cidadã.

Nas décadas de 1980 e 1990, Singer (2003) afirma que a hegemonia do pensamento neoliberal nos meios de comunicação de massa não conseguiu eliminar os direitos sociais já conquistados, mas impediu que novos fossem obtidos. De acordo com ele, com a abertura da economia a mercadorias e capitais do exterior, o desemprego e a precarização das relações de trabalho cresceram e a crise social se aprofundou.

Na opinião de Carvalho (2002), os direitos civis apresentam as maiores deficiências no país. Como exemplo, ele mostra que aos “cidadãos simples”, membros de 63% das

famílias, que recebem entre dois a 20 salários mínimos, os Códigos Civil e Penal são aplicados de maneira parcial e incerta, enquanto os cidadãos de terceira classe, formados pela população marginal das grandes cidades, ignoram seus direitos civis ou os têm desrespeitados. Para estes, vale apenas o Código Penal, acrescenta.

Já Bobbio (2004, p. 45) entende a proteção aos direitos humanos como um dos maiores problemas atuais:

[...] o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados.

Carvalho (2002) afirma que o progresso na área da educação é decisivo para a conquista dos direitos civis, políticos e sociais e, conseqüentemente, da cidadania plena. Entendemos que só há progresso na educação quando, aos moldes de Freire e Shor (1986), ela é dialógica e libertadora. Para que isso aconteça, os dois autores argumentam que o professor deve denunciar e atuar contra a reprodução da cultura dominante: “O professor tem que ser ativo, enquanto se faz com que os alunos sejam reativos” (FREIRE; SHOR, 1986, p 115). Isso significa que os estudantes devem se mobilizar em um diálogo crítico, investigando juntos a própria realidade, explicam os autores. Eles também criticam a falta de criatividade do modelo atual de ensino:

Esses currículos mecânicos freqüentemente dizem ao professor quantas páginas devem ser lidas por semana, quantas palavras um estudante deve apresentar numa redação, quantas provas devem ser ministradas e a que intervalos de tempo, quantos experimentos de laboratório e quantos anos de História devem ser dados em cada período letivo, e assim por diante. Essa pedagogia se apresenta como um modelo profissional de ensino, muito bem construído, com a aprendizagem facilmente quantificada e medida, facilmente avaliada e convenientemente fiscalizada por supervisores. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 95)

O resultado disso é a formação de estudantes acostumados a obedecer ordens e que não sabem como ser responsáveis pela própria formação, ponderam Freire e Shor (1986). Esses estudantes não conseguem fazer uma leitura crítica dos livros e da realidade e, como dependem da autoridade para estruturar seu desenvolvimento, pensam que a educação

dialógica não é rigorosa, por exigir eles que participem da própria formação. Nesse contexto, os autores alertam que rigor não é sinônimo de autoritarismo. O currículo oficial fala constantemente em democracia, sem permitir que os estudantes sejam livres para praticá-la: “[...] é impossível ensinar participação sem participação” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 114).

Os estudiosos defendem ainda que, para a conquista da cidadania, professores e estudantes devem entender que a educação é política. “Depois de descobrir que também é um político, o professor tem de se perguntar: 'Que tipo de política estou fazendo em classe?' Ou seja: 'Estou sendo um professor a favor de quem? ... e contra quem?'” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 60).

Na visão desses pesquisadores, é importante ter consciência dos limites da educação na transformação política, mas também perceber que, com ela, é possível compreender o que é poder na sociedade. De acordo com eles, o educador tradicional é eficiente, entretanto, se preocupa com a preservação da ordem estabelecida. Já o educador libertador busca ser eficiente na formação dos educandos, científica e tecnicamente, além de tentar desvendar a ideologia envolvida nas próprias expectativas dos estudantes.

Além do investimento na educação dialógica, Ferreira (2009) avalia a edificação de políticas públicas de comunicação como parte do desenvolvimento dos direitos básicos do cidadão. “O direito à comunicação constitui-se numa continuação do desenvolvimento da liberdade e democracia. Ele vem coroar, enquanto direito de quarta-geração, as conquistas dos direitos civis, políticos e sociais” (FERREIRA, 2009, p. 195).

Seguindo o pensamento de Dallari (2004) e de Carvalho (2002), compreendemos que a cidadania deve ser plena, ou seja, é cidadão aquele que tem consciência de seus direitos (civis, políticos e sociais) e possui capacidade de refletir e lutar, inclusive, pela conquista de novos direitos. Como Carvalho, concebemos que a educação é fundamental para o desenvolvimento da cidadania. Na mesma abordagem, como Freire e Shor entendemos que é por meio da interação mútua que os sujeitos educam e se educam, ou seja, enquanto ensinam, aprendem e vice-versa. A partir de suas experiências, os educandos dão um sentido para o que lhes é ensinado e contribuem com o educador, que também aprende. Assim, ambos podem refletir sobre suas práticas e formar o pensamento crítico que leva à ação e à cidadania. Essa ideia será analisada a seguir.

2.3.2 Educação para a Cidadania

Pérez Gómez e Sacristán (1998) explicam que, nos pequenos grupos e nas comunidades primitivas, a aprendizagem social se dava por meio da socialização direta dos mais jovens com os mais velhos. Com o tempo, dada a complexificação da sociedade, ele assinala que o processo de preparação das novas gerações para a participação no mundo do trabalho e na vida pública exigiu a intervenção de instâncias específicas, como a escola.

A partir da ideia de socialização, os estudos de Pérez Gómez e Sacristán (1998) mostram que a educação se realiza por meio da comunicação. Para eles, a vida em sala de aula é um cenário vivo de interações, onde se intercambiam valores e interesses diferentes, inclusive as informações obtidas pelos meios de comunicação. Em virtude disso, eles acreditam que a criança chega à escola com um grande capital de informações e com preconceções acrílicas sobre os diferentes aspectos da realidade. Orozco (1997) tem opinião semelhante. De acordo com ele, os MCM motivam uma aprendizagem “antecipatória”, pois mostram aos receptores maneiras de comportar-se em situações novas.

Na mesma linha de raciocínio de Pérez Gómez e Sacristán (1998) e de Orozco (1997), Braga e Calazans (2001) reconhecem que a mídia educa, pois ensina algo que é apreendido pelo receptor. De acordo com ele, o diferencial é que os saberes mediatizados não são selecionados nem organizados da mesma maneira que nos sistemas escolares. O conteúdo e a circulação desses saberes também são muito diferentes dos saberes da escola. “Os contextos psico-afetivos, de reconhecimento, de acessibilidade, são outros, em variação ao que ocorre em sala de aula. Não se colocam controle ou verificações para a univocidade das informações e conhecimentos” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 100).

Do ponto de vista do usuário, Braga e Calazans (2001) pontuam que as aprendizagens de recepção e uso dos saberes mediatizados se processam em cinco dimensões:

- a) dimensão representacional – envolve atividades de ler, ver, ouvir, compreender, resolver, argumentar, pelas quais o indivíduo consegue representar para si mesmo o mundo simbólico. É exercida sobre materiais e conteúdos simbólicos, como textos e imagens.

- b) dimensão operatória – atividades como manipular, construir, fabricar, fazer tentativas, experimentar são exercidas sobre objetos e situações materiais ou simulados, com o objetivo de experimentação, controle, produção.
- c) dimensão psicoafetiva – tem como objetivo a gestão do investimento pessoal na situação ou no material simbólico, por meio de ações de interesse, concentração, percepção estética, recebimento, envolvimento, fruição, motivação.
- d) dimensão social – visa a gestão das interações sociais, das relações intersubjetivas na e sobre a situação e perante materiais simbólicos compartilhados e compreende atividades como falar, encontrar, perguntar, expor, se confrontar, interagir.
- e) dimensão reflexiva – supõe um movimento de distanciamento das atividades voltadas para o exterior (representacional ou operativa) e um retorno do sujeito para si. Envolve o refletir, se perguntar, tomar consciência, decidir, buscar, gerir e acontece exclusivamente na escola.

Braga e Calazans (2001) afirmam que a dimensão da reflexividade desenvolve-se em dois espaços principais: nas aprendizagens escolares e nas aprendizagens operatórias, psicoafetivas e interacionais ocorridas na infância, nos grupos de contato primário (especialmente na família). Segundo eles, a quantidade e a qualidade das aprendizagens que podem ser obtidas na interação com a mídia dependem “dos produtos aí em circulação; dos estímulos inerentes às linguagens mediáticas ativadas; das dimensões de aprendizagem, mas também das condições de prontidão e envolvimento do usuário – determinadas por sua formação e sua experiência de vida” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 106).

Mesmo sabendo que a escola muitas vezes transmite e consolida uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade, a falta de solidariedade e a aceitação e consolidação das desigualdades sociais, Pérez Gómez e Sacristán (1998) acreditam que ela é o espaço privilegiado de reflexão. Eles argumentam que é ingênuo pensar que as instituições políticas, sindicais, religiosas, ou o âmbito das empresas, do mercado ou da publicidade têm interesse em promover o debate aberto e racional com o futuro cidadão. Conforme os autores, os interesses dessas instituições são diferentes dos da escola e estão

mais próximos da inculcação, persuasão ou sedução do indivíduo do que da reflexão racional e da comparação crítica de propostas. Neste sentido, a escola constitui um espaço privilegiado:

Somente a escola pode cumprir esta função. Para desenvolver este complexo e confiante objetivo, a escola compreensiva, apoiando-se na lógica da diversidade, deve começar por diagnosticar as pré-concepções e interesses com que os indivíduos e os grupos de alunos/as interpretam a realidade e decidem sua prática. Ao mesmo tempo, deve oferecer o conhecimento público como ferramenta inestimável de análise para facilitar que cada aluno/a questione, compare e reconstrua suas pré-concepções vulgares, seus interesses e atitudes condicionadas, assim como as pautas de conduta, induzidas pelo marco de seus intercâmbios e relações sociais. (PÉREZ GÓMEZ; SACRISTÁN, 1998, p. 25)

Jacquinet (2006) acredita que, hoje, tanto as teorias da comunicação quanto as teorias da aprendizagem convergem para a substituição do paradigma da transmissão dos saberes pelo da mediação. Na comunicação educativa, ela pontua que o conhecimento construído pelo sujeito resulta de suas interações com os outros atores humanos, com seus pares e também com todas as componentes do ambiente de aprendizagem, incluindo o contexto midiático. Do lado das teorias pedagógicas, a autora ressalta a participação ativa do estudante, a concepção construtivista de aprendizagem, a dimensão dialética e a dimensão didática, segundo as quais o conhecimento prévio do aluno é o que mais influencia a aprendizagem.

De acordo com Jacquinet (2006): “Haverá agora que elaborar uma teoria da aprendizagem multimídia”. Mas, apesar dos avanços teóricos, percebemos que a maioria das práticas não é pautada por esses princípios. É sobre o atual cenário da interface entre as áreas da educação e da comunicação que trataremos a seguir.

A. Inclusão digital na escola

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)⁵⁵ 2009 do IBGE mostra que, no Brasil, 67,9 milhões de pessoas haviam usado a Internet até 2009. Em entrevista à revista *Veja* (2010), o representante do Comitê para a Democratização da Informática (CDI), Rodrigo Baggio, afirma que, apesar do crescimento no número de usuários, 110 milhões de brasileiros ainda não usa a Internet, ou seja, são excluídos digitais.

Piza e Silva (2010) observam que existe uma cobrança cultural para que as instituições, principalmente as educacionais, formem indivíduos para a cidadania. Na atual Sociedade da Informação, entende-se que, para atingir esse objetivo, as escolas devem capacitar os estudantes para o uso da tecnologia. Para as autoras, a conjunção cidadania-tecnologia é um componente fundamental da racionalidade neoliberal: “[...] a cidadania compensa com palavras (discurso em favor da igualdade, dos direitos do cidadão etc.) aquilo que o avanço tecnológico cria de desigualdade, exploração etc.” (PIZA; SILVA, 2010, p. 15). Entendemos, porém, que a cidadania plena pode ser estimulada por meio do aprendizado da tecnologia, desde que seja acompanhado da reflexão.

Dessa maneira, Kuenser (2009) mostra que a escola deve se responsabilizar pelo ensino da tecnologia aos estudantes. Caso contrário, a pesquisadora avalia que o mundo da multimídia será habitado por duas populações essencialmente distintas: a interagente e a receptora da interação, ou seja, aqueles capazes de selecionar seus circuitos multidirecionais de comunicação e os que recebem um número restrito de opções pré-empacotadas.

Kuenser (2009) entende que, por causa da crescente precarização da escola pública no Brasil e da ausência de investimentos na formação de professores para trabalhar com as novas formas de articulação entre trabalho, cultura, linguagens e conhecimento, incluindo os novos sistemas informacionais, “teremos para os sobrantes desconectados, uma escola e um professor também desconectado, portanto também sobrantes” (KUENSER, 2009, p. 228). Esta é a realidade descrita por um formador do NTE:

⁵⁵ Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/mais-brasileiros-conectados>>. Acesso em: 25/04/2011.

O professor não sabe mexer e não teve instruções. Esta é a grande questão. Eles estão aprendendo informática. É bem instrumental. Mas como levar isso para o lado pedagógico? Ninguém falou isso. Ele não sabe. Sem contar que o aluno não tem medo de estragar o equipamento. (Formador do NTE nº 11)

Na visão de Bonilla (2010), a escola é o local adequado para os processos de inclusão digital, entendidos pela autora como a formação da cultura digital. No entanto, desde a implantação do primeiro programa de inclusão digital, seu estudo pontua que as TIC foram tratadas como ferramentas de apoio à educação. Criado em 1997, o pioneiro Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo) tinha o intuito de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, mas, segundo a pesquisadora, foi desenvolvido numa perspectiva instrumental. As escolas públicas receberam laboratórios de informática e os professores e gestores fizeram cursos sobre alguns softwares para a utilização pedagógica das tecnologias. A autora questiona o que é entendido como pedagógico: “O ensino dos conteúdos curriculares? O uso da tecnologia como ferramenta de ensino?” (BONILLA, 2010, p. 56). Ela questiona ainda sobre qual seria a relação entre a dimensão pedagógica e a inclusão digital.

Em 1999, a Presidência da República lançou o Programa Sociedade da Informação, sob a coordenação do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), com o objetivo de integrar, coordenar e fomentar ações para a utilização das TIC, contribuindo para a inclusão social de todos os brasileiros e para que a economia do País tivesse condições de competir no mercado global (BRASIL, 2000). Mas Bonilla (2010) alerta que, ao colocar o crescimento econômico como a principal preocupação política, o Programa ignorou as questões sociais ou as converteu em valores econômicos.

Bonilla (2010) explica que o termo “inclusão digital” só surgiu em 2000, após o lançamento do Livro Verde do Programa Sociedade da Informação no Brasil. Conforme a autora, em 2003, com a mudança de governo, o Brasil abandonou o Programa Sociedade da Informação, e em 2007 a SEED/MEC reformulou o Proinfo, que passou a chamar-se Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo). A pesquisadora questiona a mudança de nome do Programa:

Substituir “Informática” por “Tecnologia” parece ser uma boa opção, considerando que o programa passou a englobar as diferentes mídias, o que conferiu a ele uma maior abrangência. Consideramos que o termo “na Educação” carrega um sentido mais amplo, inferindo que é possível, na educação, utilizarmos toda e qualquer tecnologia que esteja disponível na sociedade, de forma a proporcionar a vivência, na escola, de todas as possibilidades disponíveis nas redes digitais, contribuindo para a formação da cultura digital de todos. Já o termo “Educativa” carrega um sentido mais restrito, inferindo que existe uma tecnologia própria para a educação, um determinado tipo de tecnologia, ou seja, que só podemos utilizar na educação aquelas tecnologias que foram desenvolvidas especialmente para o ambiente escolar. (BONILLA, 2010, p. 46)

A conexão das escolas à Internet só começou a ser viabilizada a partir de 2008, por meio do Programa Banda Larga nas Escolas que, segundo Bonilla (2010), conta com a participação das operadoras de telefonia e da Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel). Na visão da pesquisadora, com esse acordo o governo abriu mão de usar sua própria infraestrutura para promover a inclusão digital no país, e dificultou o surgimento de experiências de redes comunitárias, organizadas pela sociedade civil ou pelos poderes públicos locais, a exemplo de Piraí, no Rio de Janeiro; Tiradentes, em Minas Gerais, e Sud Menucci, em São Paulo.

De acordo com Bonilla (2010), dados da Anatel apontam que até meados de 2010, 47.204 escolas públicas urbanas de todo o Brasil contavam com acesso à Internet, o que corresponde a 72,75% dos estabelecimentos municipais, estaduais e federais localizados em zona urbana no país. Mas depois de 2010, quando termina o contrato do governo com as operadoras de telefonia e com a Anatel, não há previsão para a continuidade do oferecimento da conectividade. “Ficamos dependentes da política do governo da época, e correndo o risco de termos uma descontinuidade nos projetos da maioria das escolas [...]” (BONILLA, 2010, p. 48).

Outra iniciativa do Governo Federal é o programa Um Computador por Aluno (UCA). Desenvolvido desde 2007, sua meta é oferecer um computador portátil educacional para cada estudante das redes de ensino municipais e estaduais de todo o país, a fim de garantir que ele e sua família possam se beneficiar do uso da tecnologia. Bonilla (2010) destaca que a implantação desse programa também é lenta, por causa dos preços dos laptops. Ela conta que no final de 2007 o governo abriu licitação para a compra de 150 mil laptops, mas no início de 2008 a cancelou, em virtude dos preços. No final de 2008,

motivado por denúncias de irregularidades no edital, o Tribunal de Contas da União cancelou outra licitação.

Informações divulgadas no site do Ministério das Comunicações mostram que o Governo Federal comprou 150 mil equipamentos para 300 escolas – um investimento de R\$ 82 milhões, com custo de R\$ 550 por máquina. De acordo com o texto, na segunda fase do projeto, os laptops serão adquiridos pelos estados e pelas prefeituras, com apoio de uma linha de crédito de R\$ 650 milhões, aprovada pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

Matéria publicada no site Notícias de Goiás⁵⁶ revela que, em Goiás, 1.071 computadores de uso individual (netbooks) já foram entregues para duas escolas estaduais: a escola Vandy de Castro, de Goiânia, tem 600 alunos e 33 professores e recebeu 740 netbooks; já o Colégio Estadual Professor Marcilon Dorneles, de Trindade, recebeu 331 computadores para 306 estudantes. Segundo o texto, o objetivo é fazer com que os 600 mil alunos da rede estadual tenham acesso ao programa, entretanto, num primeiro momento, cinco escolas receberão os computadores.

O UCA tem sido realizado em parceria com os estados, sob a supervisão do NTE. A Secretaria de Estado da Educação (Seduc) é responsável pela distribuição dos equipamentos e estruturação de suporte técnico para o funcionamento das redes wireless nas escolas beneficiadas. Segundo formadores dos NTEs do Estado de Goiás, a manutenção dos laboratórios de informática das escolas públicas estaduais ainda precisa melhorar muito, pois, quando um equipamento estraga, as escolas ficam meses esperando um técnico para o conserto da máquina.

Querem o laboratório em todas as escolas, mas a parte técnica está muito reduzida. Tem técnico que atende várias cidades. Tem que ter, pelo menos, um técnico para cada cidade. A manutenção não anda. (Formador do NTE nº 13)

Outro problema citado por Bonilla (2010) é que o UCA prevê a capacitação de professores e servidores de cada escola para a utilização dos computadores no processo de ensino-aprendizagem, mas os NTE não conseguem atender a todos os professores das redes públicas do país. Segundo a pesquisadora, o resultado disso serão muitas escolas

⁵⁶ Disponível em: < <http://www.noticiasdegoias.go.gov.br/>>. Acesso em: 03/05/2011.

conectadas, com laboratórios, oferecendo apenas cursinhos de informática ou pesquisas na Internet. Além de capacitar professores e investir na contratação de técnicos, a SEE precisa implantar uma série de medidas que realmente favoreçam a inclusão digital, compreendendo a interatividade como verdadeira possibilidade de inclusão. Caso contrário, as escolas continuarão formando cidadãos que são apenas consumidores de informações, bens ou cultura.

Consideramos que é necessário ultrapassar a idéia de uso das TIC como ferramenta de capacitação para o mercado de trabalho, através de cursos técnicos para a população de baixa renda, ou então como meras ferramentas didáticas para continuar ensinando os mesmos conteúdos na escola, espaços onde normalmente é proibido o acesso a salas de bate-papo, jogos, comunidades virtuais e a uma outra variedade de sites. Enquanto isso acontece nos espaços de acesso público, os filhos das famílias com melhor poder aquisitivo estão explorando ampla e livremente os ambientes digitais, vivenciando a cultura, a interatividade, a produção colaborativa, a partir de seus computadores pessoais, em casa. (BONILLA, 2010, p. 42)

Os estudos de Bonilla (2010) apontam a desintegração das políticas públicas de inclusão digital na escola. Como ela, concebemos que as políticas para conexão, infraestrutura, equipamentos e formação dos professores devem ser unificadas e contínuas, sem que a mudança de governo possa prejudicar sua efetivação.

Fora das escolas, a situação não é diferente. Lemos e Costa (2005) investigaram 14 projetos de Salvador, na Bahia, que se definiam como de “inclusão digital”, frutos de iniciativas do governo, empresas privadas, ONGs, universidades etc. De acordo com eles, a principal justificativa dos projetos é lutar contra a nova forma de domínio e controle social causado pela “exclusão digital”. Neste contexto, estar inserido digitalmente passa a ser considerado um direito do cidadão e uma condição fundamental para a sua existência no mundo da informação e da comunicação e a efetivação da cidadania.

Os estudos de Lemos e Costa (2005) questionam os motivos da inclusão. Na opinião deles, o discurso a favor da inclusão parece contemplar apenas algumas empresas que poderão vender mais “novidades” tecnológicas. Neste sentido, incluir significa oferecer condições materiais e técnicas para o manuseio das TIC, ou seja, adaptar e formar indivíduos capazes de manipular programas e sistemas operacionais que poderão estar

superados em pouco tempo. Além disso, eles advogam que incluir não garante a empregabilidade almejada pelos indivíduos excluídos do mercado de trabalho.

A pesquisa feita por Lemos e Costa (2005) revelou que a inclusão técnica está presente em 85,71% dos projetos analisados, enquanto a inclusão cognitiva é realidade em apenas 35,71% das iniciativas e a inclusão econômica, em apenas um projeto de Salvador. Para modificar essa realidade, os projetos de inclusão digital devem contribuir para a instauração de uma nova dinâmica na cidade, para uma maior intercessão dos espaços eletrônicos e físicos nas cibercidades contemporâneas, afirmam os estudiosos.

De acordo com eles, hoje a questão da exclusão social está ligada à exclusão digital, e um exemplo disso é o maior crescimento do número de acesso ao computador e à Internet nas classes A e B. Os autores acreditam que a inclusão digital pode ser uma facilitadora da inclusão socioeconômica. Para isso, além da questão técnica, a inclusão deve ser vista sob os indicadores econômico (ter condições financeiras de acesso às novas tecnologias) e cognitivo (ter visão crítica de uso e apropriação dos novos meios digitais, gerando práticas criativas de recusa à exclusão social). Neste sentido, os sujeitos devem aprender a usar as redes digitais para produzir informações e debater sobre seus direitos.

Na área da Educação, acreditamos que essa mudança deve começar nas graduações voltadas para a formação de professores. Rodrigues (2009) observa que a UFG oferece a disciplina Educação, Comunicação e Mídias aos acadêmicos das licenciaturas do 8º período. Segundo a pesquisadora, o propósito é contribuir para a reflexão da articulação dos processos educativos e comunicativos como produção cultural na sociedade tecnológica e para a preparação de docentes capazes de entender a estrutura e a linguagem das mídias. Com esse intuito, a autora explica que as atividades realizadas na disciplina privilegiam o exercício teórico e prático de leitura crítica das mídias, a discussão sobre o consumo e a ética, e a construção de práticas interdisciplinares. Porém, argumenta Rodrigues (2009), os futuros professores não se interessam muito por essa formação, pois grande parte deles quer aprender apenas a técnica para utilizar a mídia em sala de aula. A autora pontua ainda que os acadêmicos que se interessam pela disciplina têm pouco tempo para estudar mais sobre o assunto e desenvolver projetos específicos, já que a disciplina é ofertada no último semestre do curso.

Recuero (2010) aponta que, diante deste cenário, as ações das escolas em relação à utilização da Internet em sala de aula não favorecem a inclusão social e a cidadania. Ela explica que as principais práticas são a realização de trabalhos escolares que estimulam a busca no Google e o recortar e colar dos resultados como “ferramenta educativa”. Para a autora, o grande problema é pensar que “educar” e “aprender” são processos unilaterais e que apenas sites comuns e o Google são ferramentas que podem auxiliar alunos e professores a construir conhecimento.

A maioria dos sites de redes sociais tem seu acesso proibido em quase todos os ambientes públicos no país, argumenta Recuero (2010). Ela ressalta também que em muitas universidades e escolas é proibido o uso de qualquer site de rede social ou ferramenta de CMC. As justificativas são muitas e, quase sempre, sob a alegação de que essas ferramentas não servem para a educação. É o que relatam os formadores do NTE:

O que percebo em relação à leitura crítica, principalmente dos sites de redes sociais, é um bloqueio e a resistência da escola [...]. Pouquíssimas escolas liberam o Facebook e o MSN. Geralmente, quando vou fazer manutenção nas escolas, a pergunta é: como bloquear o Orkut e o MSN? Já fui a escolas em que os alunos ficavam na porta, nas lan houses, sendo que o laboratório estava parado. A resposta: porque a direção não deixa usar. Conversamos com a direção para liberar. (Formador do NTE nº 5)

Na visão de Bonilla (2010), a inclusão digital deve oportunizar a participação efetiva de cada sujeito. Nesta perspectiva, ela considera que as redes digitais devem ser utilizadas para práticas colaborativas, a comunicação, a resolução de problemas e autoria, em comunidades virtuais, unidas por objetivos comuns, independentemente do local de origem de cada um de seus membros (BONILLA, 2010, p. 57).

Para Recuero (2009), aprender é um processo social que depende de um contexto. Ela entende que as ferramentas de CMC dão ao aprendizado, hoje, um contexto social. Na opinião dela, os sites de rede social podem e devem ser usados com propósitos educativos. “Não é porque as pessoas 'usam para conversar' que a ferramenta é uma 'perda de tempo'. A conversa faz parte do processo. A comunicação faz parte do processo.”

Rheingold (1996) tem opinião semelhante à de Recuero e explica que jogar ou se divertir não é considerado um comportamento adequado, a não ser no caso das crianças ou de atletas profissionais. Ele entende que as pessoas acham certo usar o tempo para fazer

coisas construtivas. “Trabalhar, estudar, cuidar dos filhos, ou mesmo participar em atividades recreativas organizadas comercialmente, como ver televisão ou fazer umas férias minuciosamente programadas, são consideradas atividades construtivas” (RHEINGOLD, 1996, p. 223). Esse é o pensamento dos próprios docentes, como mostra o comentário do formador do NTE:

Ia ensinar a fazer o blog, mas no gmail é muito difícil criar e-mail em série. Daí, perguntava para eles (os cursistas) se já tinham Orkut, pois, quem tem, deve ter e-mail do gmail. Uma vez um professor me respondeu: a gente trabalha, não tem tempo pra isso. Eu disse a ele que nós, do NTE, também trabalhamos, viajamos para dar curso, mas arranjamos tempo pra isso. (Formador do NTE nº 14)

O comentário desse formador revela a visão de um professor sobre a rede social Orkut, considerada por ele como entretenimento e, por isso, separada do mundo do trabalho e dos estudos. Orozco (1997) defende que a visão da educação como uma coisa séria é um estereótipo generalizado pelos educadores, que pensam que o aspecto lúdico superficializa a educação e faz com que os processos pedagógicos se tornem soltos e ineficientes. Ele recomenda que os professores compreendam que se pode educar entretendo e que, hoje, a escola não é mais a única fonte de conhecimento.

Para Orozco (1997), a concentração urbana resultou também numa concentração nas maneiras de passar o tempo livre e no consumo cultural, pois há uma crescente preferência social pelas opções de distração mais baratas e de maior acessibilidade. Somado a isso, ele alerta sobre o problema da violência: “A mãe prefere o filho na televisão do que na rua, exposto a perigos. Desta maneira, a TV e seus derivados vão se convertendo em uma opção real de consumo cultural e desfrute do tempo livre na sociedade moderna” (OROZCO, 1997, p. 62).

Até mesmo o jornalismo dedica-se ao entretenimento. Medina (2001) explica que os gêneros jornalísticos servem para identificar a intenção de informar, opinar, interpretar ou divertir. Eles são determinados pelo modo de produção jornalística e por manifestações culturais de cada sociedade, assim, aparecem, mudam e desaparecem, conforme o desenvolvimento tecnológico e cultural de cada país e da empresa jornalística.

Medina (2001) divide os gêneros jornalísticos em: informativos (retratam a realidade), opinativos (opiniões de colaboradores e editores), utilitários (voltados para a prestação de serviços), ilustrativos ou visuais (gráficos, tabelas, quadros, ilustrações,

caricatura e fotografia), propaganda (comercial, institucional e legal) e entretenimento (cujo intuito é divertir). O autor cita exemplos de entretenimentos presentes nos jornais: passatempos, jogos, histórias em quadrinhos, folhetins, palavras cruzadas, contos, poesia, charadas, horóscopo, dama, xadrez e novelas. Percebemos que, além de ajudar a passar o tempo livre, as atividades voltadas para o entretenimento também podem educar de forma prazerosa e levar à formação crítica e à cidadania.

Entendemos que os sites de redes sociais são de grande valia para a educação, mas, sem a mediação do professor, podem ser utilizados de maneira superficial. Em nossa opinião, o uso deve ultrapassar o instrumental e ser crítico, reflexivo e estimulador da ação política. Defendemos, como Orozco (1997), que a mediação do docente é capaz de mostrar aos estudantes outros usos para as redes sociais na Internet, mas sabemos que os professores devem ser preparados para fazê-lo. Daí a necessidade da formação.

B. Formação de professores

Além da insuficiência de formadores nos NTE para formar todos os professores da rede pública sobre uso da Internet na educação, Bonilla (2010) ressalta que os cursos oferecidos aos docentes ocorrem principalmente a distância. Na visão dela, formar professores que não possuem familiaridade com o ambiente digital, a distância, é um grande equívoco.

Os estudos de Jacquinet (2009) mostram que, caso o professor não se sinta preparado para usar a tecnologia, é melhor não utilizá-la. É necessário que o educador se sinta competente sendo formado para a busca de informação, sua avaliação e a produção de conhecimento a serviço da pesquisa. De acordo com ela, elaborar com os estudantes um dispositivo de busca, de compartilhamento, de análise e de publicação são alguns caminhos possíveis. Os formadores dos NTE compartilharam a mesma opinião durante a etapa presencial do curso de extensão, como mostra este depoimento:

Essa imposição de que o professor tem que usar (a tecnologia) faz com que ele use de maneira indevida. Há relatos de professores que, num dia, levam o aluno no laboratório para digitar um texto e, no outro dia, para copiar e colar o próprio texto que digitou. Nosso desafio é maior. É sensibilizar o professor para querer usar a tecnologia, pois ter as máquinas para fazer um uso desses é um absurdo, um desperdício, como a colega falou. (Formador do NTE nº 3)

A partir dos estudos de Castells (1999) e de Santos Junior (2010), compreendemos que a CMC tem possibilidades educativas e formativas ilimitadas, mas seu sucesso dependerá do uso feito pelos indivíduos. Barbosa Filho (2009) acredita que a educação deve começar na escola, por meio da capacitação de professores e funcionários para o uso das TIC e a elaboração de programas de estudo de ensino. Na opinião dos colaboradores da pesquisa, a introdução das TIC nas escolas tem de ser planejada pela Seduc.

A mobilização tem que vir de cima para baixo. A secretaria jogou os laboratórios na escola, mas não deu nenhuma capacitação. Tem professor com carga horária de 60 horas trabalhando em duas ou mais escolas. Ele não tem tempo para usar o laboratório. Está preocupado em cumprir o currículo. Para levar o aluno ao laboratório, acha que vai perder tempo. A secretaria tem que normatizar isso, que capacitar. (Formador do NTE nº 16)

O Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors, defende que o rápido aumento da população escolar no mundo resultou num recrutamento em massa de professores, que nem sempre eram qualificados. Para melhorar a qualidade da educação, Delors (2001) acredita que é preciso melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores. No entanto, o pesquisador afirma que a qualidade da formação pedagógica e do ensino depende em grande parte da qualidade dos meios de ensino e dos manuais.

Conforme o pensamento de Freire e Shor (1986) sobre o diálogo e o conceito de Primo (2008) de interação mútua e reativa, ambos já explicitados neste capítulo, entendemos que a proposta do Relatório Delors não avança rumo a uma formação crítica de professores. Os manuais trazem regras de funcionamento, especialmente para máquinas, que devem ser seguidas pelos professores, configurando uma interação reativa. Os docentes são considerados incapazes de colocar em prática a criatividade, tendo de cumprir um currículo extenso e fechado.

No mesmo relatório, Delors (2001) afirma que a formação deve ser inicial e contínua. Nesta, ele ressalta a importância do desenvolvimento de programas frequentes de formação, especialmente por meio de tecnologias de comunicação adequadas. “Devem ser desencadeados programas que levem os professores a familiarizar-se com os últimos progressos da tecnologia da informação e comunicação” (DELORS, 2001, p. 159). Com o

intuito de não aprofundar mais as desigualdades sociais, os sistemas educativos devem ensinar o domínio e a maestria dessas técnicas a todos os alunos, acrescenta.

Percebemos nessas orientações mais uma vez uma concepção mecânica de educação, voltada apenas para o aprendizado da técnica, dissociado do estímulo à reflexão crítica. Freire e Shor (1986) ressaltam que os programas de formação de professores são quase sempre tradicionais e as escolas que eles frequentam não estimulam a experimentação.

Pérez Gómez e Sacristán (1998) distinguem três perspectivas básicas no discurso teórico e no desenvolvimento prático da função docente e da formação do professor/a: acadêmica, técnica e prática. A primeira enxerga o ensino como um processo de transmissão de conhecimento e aquisição da cultura pública. O docente é um especialista nas disciplinas que compõem a cultura e domina os conteúdos que deve transmitir.

A perspectiva técnica, que prevaleceu nos últimos 30 anos, concebe o ensino como uma ciência aplicada e o docente, como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras a serem repassadas aos educandos.

Por último, a perspectiva prática considera o ensino como uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, determinados pelo contexto. O professor é um artesão que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas. A perspectiva prática possui duas correntes distintas: o enfoque tradicional (apoiado na experiência prática carregada de opiniões de senso comum) e a prática reflexiva, que concebe o ensino como uma atividade crítica e o docente, como um profissional autônomo que investiga, refletindo sobre sua prática.

Pérez Gómez e Sacristán destacam os trabalhos de Schön (1983), que distingue três conceitos diferentes do pensamento prático: conhecimento na ação (componente inteligente que orienta toda a atividade humana e que se manifesta no saber-fazer), reflexão na ação (pensa sobre o que faz ao mesmo tempo em que age) e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (análise realizada pelo ser humano, a posteriori, sobre as características e os processos de sua própria ação).

Os autores adotam a reflexão como reconstrução da experiência, mediante a reconstrução das situações nas quais se produz a ação, a reconstrução de si mesmo como

professor e a reconstrução dos pressupostos aceitos como básicos sobre o ensino. Desenvolvida dessa forma, Pérez Gómez e Sacristán assinalam que a reflexão é uma forma de praticar a crítica e provocar a emancipação das pessoas. Acreditamos que a formação de professores deve dar-se nessa perspectiva. Assim, eles estarão mais preparados para lidar com os estudantes e introduzi-los na reflexão crítica do uso dos sites de redes sociais, sendo capazes de identificar, inclusive, os problemas, os quais comentamos a seguir.

C. Riscos: violência, privacidade e identidade

Em 2008, um relatório do Simon Wiesenthal Center⁵⁷ apontou aumento de 25% no número de grupos “problemáticos” nas redes sociais da web, em relação a 2007. O estudo se baseou em mais de 10 mil sites, grupos de redes sociais, portais, blogs, salas de chat, vídeos e jogos na Internet que promovem a violência racial, o antissemitismo, a homofobia, a música de ódio e o terrorismo.

Em primeiro lugar, faz-se necessário abordar o conceito de violência. Tendo como base os estudos de Michaud, Medeiros (2009) classifica a violência em atos de violência e estado de violência. No primeiro caso, o autor pontua que “a violência está presente em atos concretos de agressão, destruição e transgressão das regras e da ordem vigente. São atos factuais, visíveis, materiais, brutais, e que podem sofrer as penalidades na esfera do direito” (MICHAUD apud MEDEIROS, 2009, p. 17). No segundo, ele explica que “a violência está oculta em estados sutis de uso da força. “Já não se trata mais de atitudes brutais, mas de uma situação ou circunstância social que oprime, reprime, violenta, gradualmente, às vezes até de forma quase imperceptível” (MICHAUD apud MEDEIROS, 2009, p. 17).

A partir dos estudos de Medeiros (2009), percebemos que os problemas listados pelo relatório do Simon Wiesenthal Center dizem respeito a estados de violência por meio da opressão e do preconceito. Em seu artigo, Medeiros (2009) usa a classificação para falar da violência da mídia, especialmente sobre a sua banalização pela televisão. Mas os dados do relatório mostram que, quando a sociedade se torna emissora de mensagens, também há problemas na qualidade do conteúdo. Basta acessar o YouTube e verificar a quantidade de

⁵⁷ Informações da 87ª edição da revista *Dicas Info*.

vídeos amadores em que estudantes brigam na escola⁵⁸. Como os espectadores da televisão, enquanto os estudantes brigam, os colegas de classe observam, filmam o fato com o celular e depois o publicam no site. Para Medeiros (2009), isso ocorre porque a violência torna-se cada vez mais natural, alcançando até mesmo uma crescente aceitabilidade social.

Fora da escola, os exemplos de violência nos sites de redes sociais são inúmeros. Há, por exemplo, blogs que orientam garotas a manter a bulimia⁵⁹ e outros que disseminam a exclusão. É o caso da rede social Beautiful People (www.beautifulpeople.com), voltada somente para pessoas bonitas. O interessado em participar se cadastra e passa por uma análise rigorosa dos mediadores para ser aceito. Quem é considerado feio tem a sua participação vetada.

Matéria divulgada pela BBC Brasil⁶⁰ em 2011 mostrou que uma pesquisa realizada pela Gartner, consultoria especializada em tecnologia da informação, identificou 'sinais de fadiga' no uso de redes sociais, como Facebook, Orkut e Twitter, entre segmentos de usuários em diversos países. A pesquisa ouviu 6,3 mil pessoas entre 13 e 74 anos de idade, em 11 países desenvolvidos e emergentes, incluindo o Brasil. Do total, 37% dos respondentes disseram ter aumentado o uso de redes sociais, principalmente os mais jovens. Por outro lado, 24% disseram que estão usando as redes sociais menos do que no início.

Para os entrevistados, a exposição da privacidade é a razão mais forte para desistir de usar as redes sociais. Em seguida, vem a superficialidade dos comentários postados por outros usuários. No Brasil, onde o Orkut ainda é líder de usuários, seguido pelo YouTube e pelo Facebook, a pesquisa ouviu 581 pessoas. Normalmente citado como um dos países que adotam com entusiasmo as redes sociais, a amostra de respondentes apontou uso médio, centrado principalmente no Orkut e no Facebook, com uma das taxas mais altas de uso de Internet Messenger e sites de chat entre os usuários com até 40 anos.

Além da questão da privacidade e da superficialidade, Rheingold (1996) acrescenta o problema da identidade dos indivíduos nas ferramentas usadas para conversas em forma

⁵⁸ <http://www.youtube.com/watch?v=dWid1lmb748&feature=related>. Acesso em 20/04/2011.

⁵⁹ <http://diganaoerotizacaoainfantil.wordpress.com/2008/04/20/alerta-blogs-e-comunidades-do-orkut-incentivam-bulimia-e-anorexia/> 20/04/2011.

⁶⁰ Pesquisa sobre uso dos sites de redes sociais. Disponível em: <<http://noticias.br.msn.com/mundo/pesquisa-indica-cansa%C3%A7o-de-redes-sociais-em-usu%C3%A1rios>>. Acesso em: 17 ag. 2011.

escrita. O autor esclarece que as comunicações mediadas por computador originam novas formas de enganar o próximo, e alerta que “as fraudes de identidades mais óbvias só desaparecerão quando um número suficiente de utentes aprender a usar o meio com espírito crítico” (RHEINGOLD, 1996, p. 44).

Se os usuários comuns podem ter dificuldade de identificar os demais, Muniz Sodré (2009) explica que o mesmo não ocorre com os governantes e os empresários do capital. Para o autor, o controle e a identidade são os pontos-chave da era digital.

Os signos e códigos em forma de rastros de comunicação (o histórico, os cookies, etc.) dos usuários em sua navegação pela Rede são utilizados para interpretar e criar marcas textuais que permitem o trabalho do poder administrativo e policial para seguir e vigiar os cidadãos, sem quaisquer dificuldades. Ao mesmo tempo, esses signos são as senhas de identidade dos usuários, que buscam afirmar-se e dar-se a conhecer através das redes sociais. (MUNIZ SODRÉ, 2009, p. 33)

Neste contexto, Muniz Sodré (2009) esclarece que a identidade digital não é considerada o sentimento de pertença a uma nação, a uma língua ou raça, nem a informação da carteira de identidade ou do curriculum vitae, e sim uma exteriorização de funcionalidades do ser humano com marcas únicas, de buscas pela rede, de downloads de arquivos, de transações e de geolocalização.

Em seus estudos, Muniz Sodré (2009) ressalta também que a identidade se relaciona com a subjetividade, já que a era digital revela a intimidade dos usuários. De acordo com ele, tradicionalmente os meios de comunicação foram considerados os grandes mediadores entre o poder e a sociedade e os receptores; no entanto, na era digital, as práticas dos usuários são os processadores de sua própria mediação, por meio do que ele chama de economia social da troca de arquivos. Segundo o autor, isso pode ser percebido, em primeiro lugar, nas redes sociais, onde os usuários indexam seus comportamentos e identidades; em segundo lugar, na dissolução do público e do privado, que permite a homogeneização dos arquivos, e, por último, pelo controle centralizado e autorizado do acesso e dos serviços digitais.

Concebemos que o ponto central da reflexão de Sodré é a utilização das identidades virtuais dos usuários como meio para favorecer uma nova economia e política do saber na comunicação. Isso quer dizer, no nosso entendimento, que as empresas que tiverem

condições de rastrear essas identidades digitais terão acesso ilimitado aos dados pessoais (e privados) dos usuários, como seus gostos, desejos, características, podendo influenciar-lhes o consumo.

Por outro lado, Rheingold (1996) defende que as ferramentas de conversa em forma escrita também trazem pontos positivos: o raciocínio rápido e a criação de um contexto de diálogo. Para o autor, permanece em aberto a concretização do mais importante desenvolvimento da comunidade da rede, o campo educativo e, portanto, o dos cidadãos em geral. Na visão dele, é só a partir da conscientização e da educação que as pessoas poderão aprender a usar as redes sociais na Internet de forma crítica. É desse assunto que trataremos no próximo tópico.

D. Uso educativo dos sites de redes sociais

Castells (1999, p. 43) defende que “a tecnologia não determina a sociedade. Ela é a sociedade”. Para ele, mesmo sendo revolucionária, a CMC não delimita o efeito e o conteúdo de suas mensagens, mas possibilita diversidade ilimitada e autonomia de produção na maioria dos fluxos de comunicação que constroem significado na cabeça das pessoas.

Santos Junior (2010) explica que, de maneira geral, as pessoas se movem com esquemas mentais que correspondem à cultura dominante. De acordo com ele, a práxis cidadã requer sujeitos emancipados e atentos às transformações sociais, cientes dos processos históricos, com todo seu dinamismo, e em condições de avaliar criticamente as diversas alternativas apresentadas pelas forças que compõem a sociedade e dispostos a participar coletivamente da vida em sociedade. “Ao ter a práxis como referência na construção da cidadania, o sujeito social tende a superar as práticas repetitivas e agir de modo a ampliar e fortalecer as lutas pela cidadania” (SANTOS JUNIOR, 2010, p. 50).

Conforme Kuenser (2009), uma das finalidades mais importantes da escola é promover as diferentes linguagens para proporcionar a inclusão dos estudantes. Na visão da autora, a escola deve trabalhar com a linguagem multimídia da Internet, para que os estudantes tenham condições de se preparar para o mercado de trabalho.

Acrescenta Haro (2011) que, como as redes sociais atraem as pessoas de forma poderosa, a educação deve se beneficiar delas para favorecer o interesse dos alunos e

estimular uma atividade social enriquecedora. Na mesma linha de raciocínio, Gutiérrez (2003) enfatiza que o aspecto lúdico dos programas de multimídia faz com que o aprendizado seja muito mais atrativo do que nas aulas tradicionais. Na visão dele, o computador proporciona a possibilidade de experimentar, simular e criar novas formas e modelos em que os usuários passam a ser autênticos protagonistas.

Em sua obra *Redes sociales para la educación*, Haro (2011) traz uma lista de comunidades virtuais⁶¹ criadas por professores e cujo intuito é a troca de experiências sobre o uso da Internet e das redes sociais em sala de aula. O autor entende que as redes sociais mais adequadas para a educação são aquelas que permitem que o professor possa criar sua própria rede fechada com estes, sem nenhuma ingerência exterior. Dentre elas, o pesquisador destaca o Elgg⁶², o Twiducate⁶³ e o Edmodo⁶⁴. Para o autor, a grande vantagem desses sites é a proteção à privacidade e à segurança dos estudantes. Como são redes fechadas, o acesso só é permitido àqueles que forem cadastrados pelo professor, assinala.

No Edmodo, por exemplo, Haro (2011) explica que o estudante precisa apenas acessar o site e colocar seu nome, nome de usuário, senha e código da turma (criado pelo professor). Ele acrescenta que o site tem ferramentas específicas para a educação, como a criação de grupos para cada matéria ou conteúdo, arquivo de trabalhos escolares, enquetes sobre o conteúdo estudado e troca de mensagens entre o professor e os alunos.

Apesar de possibilitar aos estudantes o uso de forma segura da linguagem multimídia, característica da Internet, acreditamos que um problema do uso dos sites de redes sociais fechados na escola é o de criar nos estudantes a ilusão de que as redes sociais abertas também são seguras. Penso que o estudante deve ser alertado, por pais e professores, sobre os riscos de exposição da privacidade na rede, bem como das pessoas mal-intencionadas que se fazem passar por amigos, e ser preparado para lidar com isso. Além disso, é nas redes sociais abertas que encontramos uma diversidade de conteúdos,

⁶¹ <http://internetaula.ning.com>; <http://dimglobal.ning.com>; <http://teacher20.com/>; <http://edubloggerworld.ning.com>; <http://wackwall.com>; <http://eduredes.ning.com>.

⁶² <http://elgg.org>

⁶³ <http://www.twiducate.com>

⁶⁴ <http://edmodo.com>

verdadeiros e falsos, expressões culturais e manifestações de cidadania, que devemos avaliar, criticar, duvidar e comentar.

Haro (2011) pontua ainda algumas possibilidades de uso dos sites de redes sociais abertos na educação:

Pesquisa e recuperação da informação: os buscadores e as próprias redes sociais podem ser utilizados para pesquisar aspectos diferenciados do conteúdo ministrado em sala de aula, como fotos, vídeos etc. e, depois, serem socializados com os colegas por meio do debate. Neste caso, entendemos que há reflexão e interação mútua entre os estudantes.

Geração de conteúdos: escrever colaborativamente sobre o mesmo tema nas *wikis*; escrever contos em grupo no Twitter ou por meio de programas de mensagem instantânea (o primeiro aluno escreve uma frase e os demais vão dando continuidade à história); debater livros literários; produzir um trabalho fotográfico no Fotolog ou vídeos no YouTube. Aqui, também verificamos a existência de interação mútua.

Informação e divulgação: publicar notícias em tempo real para a comunidade educativa no Facebook, Orkut ou Twitter, além de lembrar os estudantes das datas de prova, entrega de trabalhos etc. Esses recursos também podem ser usados para a comunicação entre professores e alunos fora da sala de aula. Neste caso, avaliamos que a interação nem sempre está presente, porque o estudante pode não ver ou não ler a informação. O formador do NTE nº 14 traz um exemplo de projeto voltado para o uso dos sites de redes sociais na escola capaz de fomentar a inteligência coletiva:

Tenho um cursista que fez um projeto para trabalhar o MSN fazendo um intercâmbio com alunos da mesma série de escolas de cidades diferentes. Esse projeto dele ficou no papel. Não teve como executar porque barrou neste processo de proibição (do acesso). (Formador do NTE nº 14)

Diferentemente da realidade do NTE, Hertzog (2011) mostra que as experiências com o uso de sites de redes sociais na escola têm aumentado. Durante a realização do seu estágio curricular no primeiro semestre de 2010, Hertzog criou um perfil no Twitter para a turma. De acordo com ela, o objetivo foi utilizar o site como uma ferramenta de ensino-aprendizagem e como um espaço de comunicação e informação. Ela explica que os tweets (mensagens) postados na página da turma foram relacionados à matemática, aos conteúdos

trabalhados em aula e a informações quanto ao desenvolvimento das aulas. Paralelamente à criação do Twitter, a docente também abriu uma conta de e-mail com a finalidade de trocar mensagens, enviar textos e recursos adicionais aos estudantes.



Ilustração 01 – Perfil da turma no Twitter
Fonte: Hertzog (2011)

A educadora também usou o Twitter para a publicação de várias informações e orientações para o desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula. Segundo ela, uma das tarefas propostas à turma foi sintetizar, na forma de um tweet, o que havia sido aprendido sobre ponto médio de um segmento. Os alunos poderiam enviar a conclusão da tarefa em seu próprio perfil ou entregá-la em aula.

instantâneos, celular etc. A professora acrescenta ainda que a ferramenta pode ser usada para a divulgação de links de sites sobre matemática ou com jogos educativos para estimular a curiosidade dos alunos, postando informações interessantes sobre a sua matéria, lançando desafios, colocando links de vídeos, artigos, imagens e tudo que possa contribuir para sua aprendizagem.

Os exemplos elencados acima mostram a utilização dos sites de redes sociais para seduzir os estudantes e reforçar o conteúdo ministrado em sala de aula. Acreditamos que essas são formas educativas de trabalhar com os sites de redes sociais na escola, mas a dúvida que surge é se elas contribuem de fato para a formação cidadã dos estudantes. No caso de Hertzog (2011), consideramos a iniciativa válida do ponto de vista instrumental e pedagógico, pois os estudantes são seduzidos pelo Twitter, aprendem a manuseá-lo e exercitam a capacidade de síntese ao ter de escrever apenas 140 caracteres. No entanto, o Twitter foi usado da mesma maneira que o livro ou o quadro, ou seja, como ferramenta. Uma formação para a cidadania, de acordo com Freire (1996), deve contemplar também a ação política direcionada para a mudança.

Em seus estudos, Jacquinot (2009) aponta que as crianças não são iguais diante da disponibilização das diversas mídias e dos serviços que elas podem oferecer. Para ela, mesmo com todos os problemas de infraestrutura e falta de formação dos educadores, a escola ainda é um lugar privilegiado para “tentar atenuar as desigualdades e para desenvolver não apenas uma prática instrumental, mas, sobretudo, um uso reflexivo e uma cultura crítica das telas e redes que constituem o ambiente do século XXI” (JACQUINOT 2009, p. 177). Os formadores do NTE avaliam que os professores buscam apenas o aprendizado instrumental:

Encontramos dificuldade na escola de o professor trabalhar as mídias em sala de aula, como também dele buscar o curso. Neste semestre, o curso que mais tivemos desistência foi o de 100 horas. (Formador do NTE nº 2)

É porque o curso de 100 horas tem muita leitura. O professor em sala de aula não está acostumado a fazer estas leituras. Ele abandona mesmo. (Formador do NTE nº 14)

Dallari (2004) pensa de forma semelhante à Jacquinot (2009). O autor afirma que os educadores têm grande influência na vida dos estudantes, principalmente por meio da fixação de valores e padrões de convivência. Segundo ele, a sobrecarga e o excesso de atividades causam efeitos negativos, mas também constituem uma oportunidade para que o professor possa redimensionar seu papel político. Para isso, é necessário que ele tenha domínio de noções como direitos humanos, democracia e cidadania.

De acordo com os ensinamentos de Freire (1996), a educação é uma forma de intervenção no mundo que, além do conhecimento dos conteúdos ensinados e/ou aprendidos, implica na reprodução ou no desmascaramento da ideologia dominante. Ele acredita que a ascensão da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, e, por isso, o docente deve estimular o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Para o pesquisador, é preciso estimular a “curiosidade com que podemos nos defender de 'irracionalismos' decorrentes *do* ou produzidos por certo excesso de 'racionalidade' de nosso tempo altamente tecnologizado” (FREIRE, 1996, p. 33). Ainda na visão do autor, a leitura crítica da realidade é associada a práticas políticas de mobilização e organização.

Piza (2010) defende que a ação cidadã deve ser repensada. Para a autora, assistencialismo não é cidadania. Ela ressalta que a cidadania deve ser política, econômica e também cultural para transformar o sistema vigente. “As ações cidadãs devem intervir na cidade, no espaço, na distribuição de renda que causa boa parte das mazelas a que está submetido um povo” (Piza, 2010, p. 73). Para a pesquisadora, a educação pode colaborar com o resgate do político no conceito de cidadania.

Os estudos de Maia (2006) mostram que a mídia pode ser manipuladora e autoritária, favorecendo estratégias de organizações e grupos que visam a influenciar as decisões de eleitores e consumidores, mas também pode contribuir para deslançar processos comunicativos críticos, inclusivos e conectados horizontalmente.

Rheingold (1996) acredita que a relevância política das CMC está em sua capacidade para desafiar o monopólio dos poderosos meios de comunicação, detido pela hierarquia política, e talvez assim revitalizar a democracia. Na opinião dele, a rede é um instrumento que pode estimular o convívio e a compreensão entre as pessoas e que poderá auxiliar na revitalização da esfera pública. “A visão de uma rede de telecomunicações

delineada e controlada pelos cidadãos do mundo é uma versão da utopia tecnológica que pode ser apelidada de visão da «ágora eletrônica»⁶⁵ (RHEINGOLD, 1996, p 29).

É necessário abrir um parêntese para uma breve discussão do conceito de esfera pública. Gomes (2007) a define como a arena de convergência aberta sobre as coisas de interesse comum. Neste sentido, o pesquisador entende que a Internet, uma rede de circulação de informações, é uma esfera pública na qual os cidadãos podem deliberar e justificar suas decisões.

Lemos (2009) pontua que o uso das redes telemáticas e das novas tecnologias digitais origina uma cultura midiática mais conversacional que informacional, próxima do diálogo. Para ele, o ciberespaço se aproxima mais de uma praça pública, em que o internauta pode conversar e trocar opiniões, do que o espaço televisivo. Assim, o autor acredita que o ciberespaço pode ser pensado como uma nova esfera pública de conversação, que amplia o capital social e recria formas comunitárias e identitárias. Assim, o concebemos como um espaço para o exercício da cidadania.

Assinala Lemos (2009) que a conversação aberta e livre é a base para a ação política. Mas ele alerta que a difusão de informação homogênea, misturando fato com entretenimento, enfraquece a esfera pública, o debate e, por consequência, a dimensão política. A sociedade do espetáculo informa mais sobre o mundo, mas deixa os sujeitos sem ação. O desafio é transformá-las em dimensão política eficaz, complementa. O autor ainda explica que a emergência e a disponibilidade tecnológica podem ser um diferencial nas mãos do cidadão. Como exemplo, ele cita o temporal em Salvador, em 2009. Do rádio podiam-se ouvir depoimentos de pessoas sobre a situação. No Twitter, um show de informação: detalhes de acidentes, notícias de arrastão na Barra e na Avenida Paralela, links para fotos no TwitPic etc., em tempo real, como uma verdadeira conversação coletiva. Imaginem isso em eventos polêmicos, como votação no Senado e na Câmara.

Outro exemplo do surgimento de esfera pública na rede, dado por Rheingold (1996), é o sistema PEN (Public Electronic Network) de Santa Mônica, nos Estados Unidos, no qual

⁶⁵ Rheingold explica que, na Atenas democrática original, a ágora era não apenas o mercado, mas também o local onde os cidadãos se encontravam para conversar, contar mexericos, discutir, avaliar-se e encontrar os pontos fracos das ideias políticas por meio do debate.

os cidadãos se reúnem presencial e virtualmente para debater e chegar a um acordo sobre um problema comum da cidade. Eles utilizam recursos coletivos para propor uma solução e convencer a Câmara Municipal a colocá-la em prática, afirma o autor. Durante uma das reuniões, a situação dos sem abrigo foi considerada como o principal problema da cidade. A partir de sugestões dos cidadãos, a Câmara concordou com a instalação de cacifos por baixo do pontão de Santa Mônica, duchas públicas às 6 horas da manhã e a criação de um banco de empregos, conta Lemos (2009).

No Brasil, Torquato (2010) afirma que as redes sociais podem mudar a cultura de participação dos brasileiros no processo político. Em matéria publicada pela revista *Veja*⁶⁶, o especialista em marketing político explica que “agora, existe a opinião pública virtual, que é muito influenciada pelo que circula na internet”. De acordo com ele, “nunca se viu tanta propagação de mensagens de interesse político na internet: se acontece um escândalo, uma votação polêmica em Brasília, imediatamente as pessoas começam a se manifestar nos blogs e twitters”.

Coutinho (2010) também reconhece a importância dos sites de redes sociais na campanha política. Um estudo feito pelo autor em 2006 demonstrou que boa parte dos eleitores que não se “reconhecia” nos veículos de comunicação tradicionais buscou nos blogs e comunidades da Internet informações que pudessem sustentar seu ponto de vista ou mesmo se contrapor ao que viam como “manipulação da imprensa”. Ele explica que a eleição de 2010 foi a primeira na qual as relações entre mídia, poder e formatos digitais de comunicação estiveram no centro dos debates, pelo menos do ponto de vista acadêmico.

Além disso, Coutinho (2010) alerta para a possibilidade de a utilização das redes sociais beneficiar mais uma ou outra candidatura. Em entrevista à revista *Exame.com*⁶⁷, a ex-candidata à Presidência da República Marina Silva (PV) afirmou que não chegaria aos quase 20 milhões de votos se não fosse o amplo apoio recebido por ela nas mídias sociais. Ela contou ainda que cerca de 4 mil pessoas físicas realizaram doações pela Internet para financiar sua campanha.

⁶⁶ *Políticos devem se render às redes sociais.* Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/eleicao-2010-internet-redes-sociais>> Acesso em: 21 ag. 2011.

⁶⁷ Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/tecnologia/noticias/marina-silva-atribui-bom-desempenho-nas-ultimas-eleicoes-as-redes-sociais>>. Acesso em: 10 ag. 2011.

Rheingold (1996) explica que a ideia de dirigentes políticos controlarem uma rede virtual desperta o receio de uma violação mais direta das liberdades. Porém, o autor considera que “o ataque mais insidioso ao direito à privacidade poderá não ser proveniente de uma ditadura política, mas sim do mercado” (RHEINGOLD, 1996, p. 353).

Segundo pesquisa da Deloitte realizada em 2010, envolvendo 302 empresas de diversos segmentos e tamanhos no Brasil e divulgada no site Comprafácil⁶⁸, 70% delas utilizam e/ou monitoram as redes sociais. O estudo mostra que a maioria das empresas as utiliza mais como canal de divulgação (unilateral) do que como plataforma de relacionamento (com diálogo entre as partes). De acordo com a pesquisa, 83% das empresas adotam como principal iniciativa nas redes sociais as ações de marketing e divulgação de produtos/serviços, enquanto 71% enxergam as mídias principalmente como uma maneira de monitorar a reputação da marca e o mercado. Apenas 43% têm como uma das principais iniciativas o suporte a clientes, fornecedores e parceiros.

O site da revista *Info*⁶⁹ mostra que a construtora e incorporadora Tecnisa realizou a primeira venda de um apartamento em São Paulo pelo Twitter, em 2009. Fora do Brasil, as empresas ampliaram a utilidade das redes sociais com o intuito de se aproximar dos clientes. A publicação mostra também que a companhia aérea KLM⁷⁰ envolveu seus viajantes na campanha “como a felicidade se espalha”. Funcionários da empresa usaram redes sociais, como o Twitter e o Facebook, para obter informações sobre os passageiros e, com base nesses dados, traçar um perfil do viajante e, no caso de atrasos em voos, oferecer-lhe um presente personalizado.

A partir do pensamento dos autores trazidos acima, concebemos que o uso na escola de sites de redes sociais capazes de estimular a cidadania é o que deixa de enxergá-los apenas como instrumentos para o ensino do conteúdo estudado em sala de aula e volta-se para o entorno do estudante, provocando a reflexão crítica sobre sua realidade, despertando sua curiosidade, indignação e ação política.

⁶⁸ Redes sociais e empresas. Disponível em: <<http://www.comprafacilempresas.blog.br/tendencias-mercado/redes-sociais-confira-um-balanco-da-atuacao-das-empresas/>> Acesso em: 12 ag. 2011.

⁶⁹ Tecnisa vende apartamento pelo Twitter. Disponível em: <<http://info.abril.com.br/noticias/internet/tecnisa-vende-apartamento-pelo-twitter-2062009-44.shl>> Acesso em: 12 ag. 2011.

⁷⁰ Disponível em: <<http://www.midiassociais.net/2011/02/klm-usa-midias-sociais-para-encantar-seus-clientes/>> Acesso em: 10 ag. 2011.

Barbosa Filho (2009) entende que o impacto das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem nos centros educativos privados e públicos deve se dar pelo aprimoramento de programas que contemplem o manejo de dados, a informação e o conhecimento, que reforcem o trabalho em equipe, a capacidade de aprender e de resolver problemas e elaborar estudos anuais sobre os impactos do uso das TIC no sistema educativo.

Exemplo disso são algumas experiências como a do professor de uma escola pública da Argentina, Alejandro Piscitelli, que em 2009 implantou o projeto Facebook 09⁷¹. Haro (2011) explica que a iniciativa teve o objetivo de estimular os estudantes a compreender os reflexos do Facebook na vida da sociedade. Segundo o pesquisador, mais de 100 alunos se dividiram em seis comissões temáticas para o estudo do Facebook: participação, identidade, arquitetura, comunidades virtuais, convergência e economia. O autor explica que semanalmente os estudantes líderes de cada comissão divulgavam os avanços da investigação e trocavam informações entre os grupos, por meio do envio de mensagens para todos os grupos e comentários no blog: <http://www.proyectofacebook.com.ar>, criado para a pesquisa. Para Haro (2011), os estudantes puderam aprender a usar o Facebook e avançar no debate crítico sobre as implicações do site nas formas de participação, identidade, consumo e organização dos usuários.

Em Navarra, na Espanha, depois de ministrar aulas sobre as instituições do país e da cidade, um grupo de professores do Colégio Otero de Navascués desenvolveu o projeto *Creamos um Parlamento*⁷², utilizando o blog. O objetivo era constituir um Parlamento, para que os estudantes pudessem compreender, na prática, todo o processo eleitoral. O primeiro passo foi a redação da Constituição Escolar, debatida e aprovada pelos estudantes. Em seguida, foram formados partidos políticos e escolhidos representantes para desenhar a logomarca de cada um deles. A campanha de cada partido foi elaborada de forma colaborativa pelos eleitores no Google Doc, que deram sugestões, expressaram seus desejos e necessidades. A iniciativa envolveu professores de Espanhol, Matemática, Artes e Educação para a Cidadania. O resultado do projeto, inclusive com as petições dos estudantes, foi entregue por docentes e discentes para as autoridades competentes da cidade.

⁷¹ <http://proyectofacebook09.com.ar>. Acesso em 02/02/2011.

⁷² Disponível em: <<https://sites.google.com/site/creamosunparlamento/>> Acesso em: 15 ag. 2011.

Na Califórnia, segundo a edição nº 87 da revista *Dicas Info*, o engenheiro indiano Sunil Singh, que não se conformava com o livro didático de Ciências adotado na escola de seu filho, produziu outra obra mais contextualizada para ajudar a criança a estudar. Publicado na plataforma Connexions, o livro foi adotado por outras escolas do local.

Seguindo essa linha, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, no Brasil, criou um programa de formação de professores que oferecia licença remunerada e pontos na carreira dos profissionais que escrevessem “folhas”, papers, sobre os assuntos que lecionavam. Do projeto Folhas saíram excelentes textos produzidos pelos professores, que abordavam os assuntos globais, considerando a realidade local vivida pelos alunos. Além da qualidade do material produzido, o Folhas reconheceu o professor como autor, com o prestígio e a remuneração devidos.

Esses quatro casos trazem algo em comum: o uso das redes de comunicação na educação como forma de estímulo à cidadania. Nos dois primeiros exemplos, os professores estimularam os estudantes a pesquisar, debater e refletir de forma colaborativa. Nos dois últimos, um pai indiano e professores brasileiros mostraram como podem mudar o curso da história e, em vez de reproduzir conteúdos e formatos ditados pelas elites econômicas e políticas, criaram os próprios conteúdos, de acordo com a realidade pessoal e local, e disponibilizaram o material produzido na Internet. Os docentes resgataram sua autoestima ao se sentirem protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e mostraram sua capacidade de reflexão e ação ao dividir o material produzido com outros professores, pais e escolas, quebrando o monopólio das editoras de livros didáticos.

Com o intuito de trabalhar a diversidade cultural na escola, em 2008 um grupo de cinco alunas do Máster Internacional em Comunicação e Educação da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), na Espanha, criaram o projeto *Zoom Intercultural: Educación para la Diversidad en Medios* (CALAÇA; RODRIGUES, 2010). Tratou-se de uma campanha educativa, cuja finalidade era estimular o uso dos meios de comunicação na educação formal e sensibilizar e conscientizar a comunidade escolar sobre a forma como a mídia aborda o tema da interculturalidade. A temática do diálogo intercultural foi escolhida, pois, segundo as pesquisadoras, a Espanha possui considerável número de imigrantes e enfrenta sérios problemas de intolerância cultural.

Um ponto interessante do projeto é que a interculturalidade esteve presente na própria constituição da equipe criadora do *Zoom Intercultural*, que foi orientado pela professora espanhola Mireia Pi e teve como orientandas uma aluna peruana, uma chilena, uma brasileira e duas colombianas, que contribuíram com suas culturas e diferentes visões de mundo. Essa equipe selecionou uma série materiais (vídeos, áudios, textos, fotos etc.) na Internet sobre as culturas árabe, latino-americana, cigana, afrodescendente, oriental, espanhola e europeia, para que os professores pudessem debater a temática da interculturalidade com crianças e pré-adolescentes entre 9 a 11 anos.

O projeto possui uma série de conteúdos, materiais e sugestões, mas são os docentes que, de acordo com a realidade da escola e dos alunos com quem trabalham, decidem o que vão aplicar integralmente, o que não vão utilizar ou aquilo que será utilizado com restrições, modificações ou acréscimos. O material produzido para a campanha foi colocado numa maleta, cujo design é um notebook (pois dentro do computador podem ser encontrados todos os outros meios: impresso, rádio e TV). A maleta continha ainda uma carta de apresentação (diagramada como um jornal impresso e dirigida aos diretores das escolas, um público mais formal), o guia do professor (impresso no formato de um rádio, pois este é um meio de comunicação mais próximo dos docentes), e o caderno do aluno tinha o formato de uma televisão (pois esta exerce uma enorme atração e influência nas crianças e adolescentes). Todo o material foi desenvolvido, mas o projeto *Zoom Intercultural* não foi executado por falta de recursos.

A partir dos conceitos estudados, no próximo capítulo trataremos da pesquisa empírica sobre o objeto deste trabalho.

III – SITES DE REDES SOCIAIS E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: VISÕES E PERSPECTIVAS

No Capítulo I, apresentamos o objeto de estudo deste trabalho, suas questões norteadoras, bem como os objetivos e o percurso metodológico para a realização da pesquisa. No Capítulo II, discutimos os principais conceitos pertinentes ao tema: comunicação, interação, sites de redes sociais, cidadania e educação. Neste capítulo, a partir dos dados coletados na pesquisa empírica, e com base nos referenciais teóricos estudados, será feita a análise dos dados. Apesar de transitarmos entre os campos da comunicação e educação, o foco da análise é o olhar a partir da comunicação, de acordo com a trajetória acadêmica da pesquisadora. No primeiro momento, cada instrumento de coleta de dados será analisado individualmente. Em seguida, faremos a triangulação dos dados com base nas temáticas que mais apareceram no material coletado: conceitos de comunicação e de educação para as mídias, uso dos sites de redes sociais na educação, inclusão digital (com a categoria formação de professores) e reflexão-ação-reflexão.

3.1 Análise individual

Para investigar se os sites de redes sociais podem ser utilizados pelos professores para a formação cidadã, o presente estudo optou pelos procedimentos de interação de diálogos, observação colaborativa, diálogos face a face e sessões reflexivas, típicos da pesquisa colaborativa, segundo Ibiapina (2008). O primeiro instrumento de coleta de dados foi o questionário, descrito a seguir.

3.1.1 Perfil dos formadores do NTE

O questionário teve o objetivo de identificar o perfil dos sujeitos interessados em participar da pesquisa e destacar seus anseios, necessidades formativas e conhecimentos prévios. A ideia inicial era que apenas os 23 formadores já inscritos no curso de leitura crítica das mídias, elaborado para esta pesquisa, respondessem ao questionário, mas este foi enviado por e-mail para os NTE e respondido por 50 pessoas interessadas em fazer o curso,

dentre as quais 47 eram formadores (que ministram os cursos de formação aos professores da rede) e três diretores de NTE, como podemos observar no gráfico seguinte.

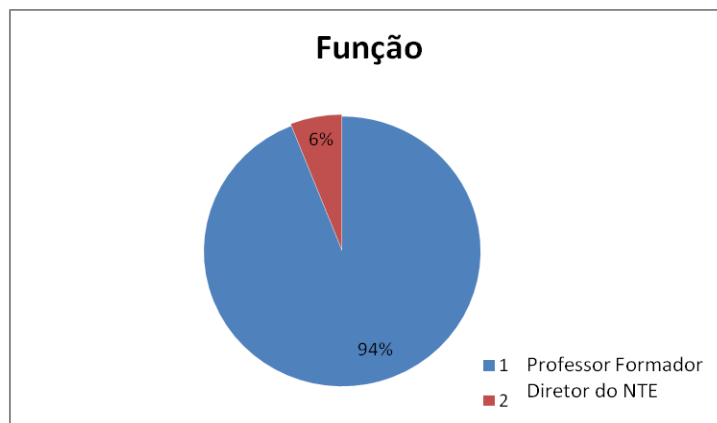


Gráfico 01 – Função dos colaboradores da pesquisa

Em relação à idade, 4% dos formadores têm até 30 anos, 32% possuem entre 30 e 40 anos e a maioria deles, 64%, tem mais de 40 anos. De acordo com os próprios formadores, a incidência dessa faixa etária mais elevada acontece porque muitas vezes são designados ao NTE os professores que já se cansaram da sala de aula e estão próximos da aposentadoria. Vemos nesse fato dois aspectos negativos: como a Internet comercial surgiu apenas em 1995, a maior parte dos formadores dos NTE já tinha mais de 25 anos, ou seja, não nasceu e cresceu em uma época que já contava com a rede virtual e, por isso, tem mais dificuldade para utilizá-la. Outro aspecto negativo é a falta de capacitação desses formadores, que, com a chegada da aposentadoria, podem deixar de se importar com a qualificação.

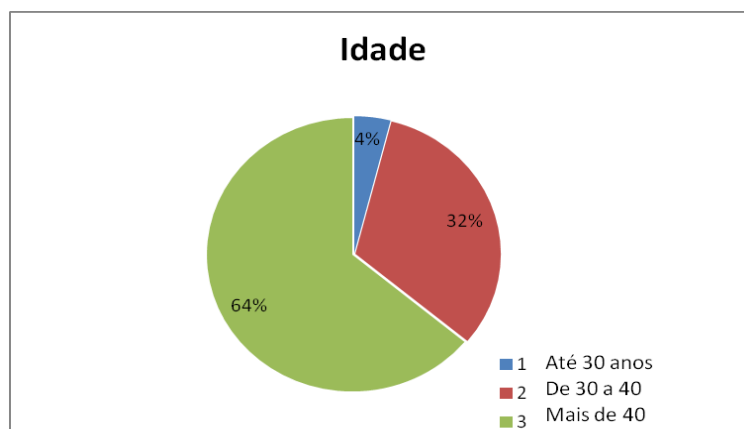


Gráfico 02 – Idade dos formadores dos NTE

Com relação ao nível de escolaridade dos respondentes, 76% disseram possuir curso de especialização; 12 %, de mestrado; e 12%, apenas graduação, conforme pode ser visto no gráfico abaixo. Apesar de possuírem alto nível de instrução superior completo, os formadores dos NTE afirmaram que não são considerados como professores pela Seduc/GO, mas sim como técnicos administrativos. Esse dado foi apontado por 18% dos respondentes do questionário como uma das principais dificuldades no trabalho do formador. Isso demonstra a desvalorização dos funcionários do NTE, o que, por sua vez, provoca a desmotivação deles. De acordo com os formadores, eles também são vistos nas escolas mais como técnicos que ministram cursos de informática para os docentes do que como professores.

Cabe aqui um questionamento: como o NTE pode oferecer cursos que estimulem a reflexão, a inclusão digital e a formação para a cidadania se os profissionais que ministram esses cursos são equiparados a técnicos que ensinam apenas a manipular os programas de computador? O modelo de formação de professores ministrado pelo NTE, como visto anteriormente em Pérez Gómez e Sacristán (1998), possui uma perspectiva técnica. Esta compreende o docente como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras, ou seja, o professor que foi formado segundo essa perspectiva não dialoga com os alunos nem com o currículo; apenas transmite conhecimentos formulados por outros pesquisadores aos educandos.

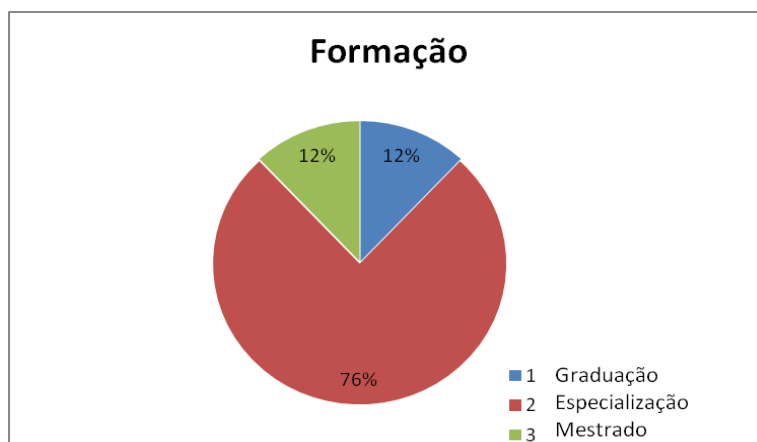


Gráfico 03 – Formação dos colaboradores da pesquisa

O gráfico a seguir mostra que todos os colaboradores da pesquisa usam a Internet cotidianamente, sendo que 60% deles disseram acessar a rede mundial de computadores mais de 8 horas por semana. Se considerarmos os cinco dias úteis da semana (quando os formadores trabalham no NTE), temos uma média de acesso diário de 1h36min. Diante desse número, podemos dizer que a Internet está presente no cotidiano da maior parte dos formadores dos NTE.

Dos demais respondentes, 32% fica na rede de 4 a 8 horas por semana, o que consideramos um uso mediano, e 8% a utiliza de 2 a 4 horas semanais. Partindo do pressuposto de que esses formadores ensinam os professores do Estado de Goiás a navegar na Internet, avaliamos que esse tempo de uso é insuficiente para que: pesquisem exemplos de sites interessantes a serem usados nos próprios cursos como incentivadores da reflexão; estejam atentos às novidades da Internet; sejam capazes de dialogar com os professores que participam dos cursos ministrados por eles. Enfim, dessa maneira, concebemos que esses docentes não constituem a própria cultura digital abordada no Capítulo II deste trabalho.

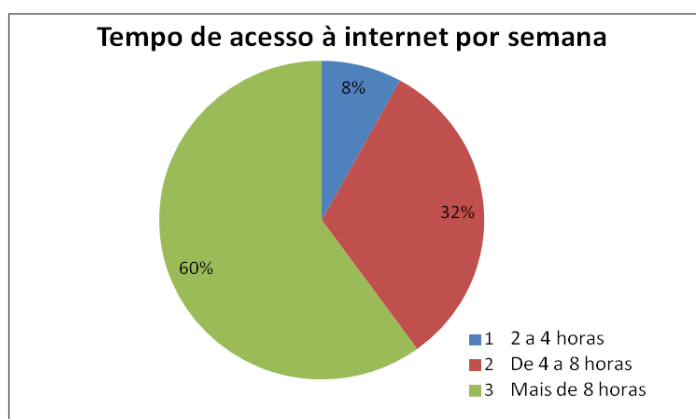


Gráfico 04 – Tempo de acesso à Internet por semana

Na Internet, as atividades mais realizadas pelos respondentes são a navegação por sites diversos (98%) e o envio e leitura de e-mails (94%), seguidos pelo uso de sites de redes sociais (62%), conforme poderemos visualizar no gráfico a seguir. O MSN e o e-mail foram citados pelos formadores como ferramentas usadas para esclarecer dúvidas dos professores para os quais ministram os cursos a distância. Os demais são usados com a finalidade de entretenimento, ou seja, como forma de ocupar o tempo livre, conversar com amigos e fazer contatos. Isso revela que os sites de redes sociais não são utilizados formalmente nos cursos de formação ministrados pelos sujeitos pesquisados.

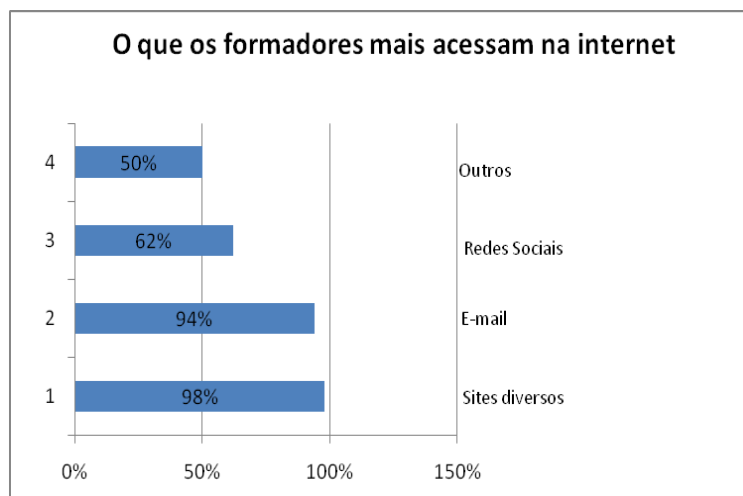


Gráfico 05 – O que os formadores mais acessam na Internet

No próximo gráfico, o Orkut aparece como a rede social preferida para 81% dos formadores e em segundo lugar, o Facebook, com 45%. Ambos os dados mostram que os funcionários dos NTE seguem a tendência nacional de uso do Orkut em oposição à preferência mundial pelo Facebook, conforme apontamos no Capítulo II. Nele também mostramos que as principais atividades realizadas pelos usuários do Orkut são a postagem de fotos, comentários no perfil de amigos e a navegação por diferentes perfis, enquanto o Facebook é usado também para fins profissionais, por pessoas mais velhas e com um nível de instrução mais elevado. Diante disso, identificamos, mais uma vez, o acesso às redes sociais pelos formadores dos NTE especialmente como entretenimento. Se eles a utilizam prioritariamente para entretenimento, como exigir deles uma prática de uso dessa rede para a formação da cidadania?

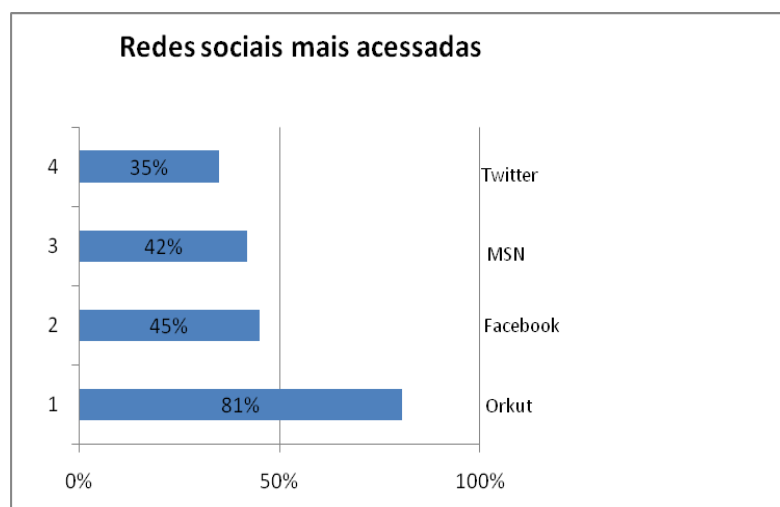


Gráfico 06 – Redes sociais mais acessadas pelos formadores dos NTE

Outro item também mencionado no Capítulo II sobre essas duas redes sociais é o processo de “favelização” enfrentado pelo Orkut em relação ao Facebook, de acordo com Sbarai (2011). O autor afirma que a primeira é preferida pelas classes econômicas mais baixas e a segunda, pelas mais altas. A preferência pelo Orkut reflete a realidade dos profissionais da educação do Estado de Goiás que, segundo os respondentes, são extremamente desvalorizados, desmotivados e reclamam principalmente dos baixos salários. A terceira rede social mais utilizada pelos colaboradores da pesquisa é o MSN

(42%) e por último, o Twitter (35%). O curioso é que, apesar de em sua lista de oficinas ofertadas constar uma sobre “a criação de blogs”, essa rede social não figura entre as mais acessadas pelos respondentes do questionário.

Entendemos que isso ocorre porque os próprios formadores dos NTE não consideram o blog como uma rede social. No Capítulo II, também mostramos que a pesquisadora Raquel Recuero (2009) divide as redes sociais em: propriamente ditas e associadas. As primeiras, a exemplo do Facebook e do Orkut, são aquelas criadas já com a intenção de ser uma rede social. As segundas, como os blogs, não foram criadas para ser redes sociais, mas foram apropriadas por muitos usuários como tal, pois nelas expõem seu perfil publicamente, compartilham conteúdos e interagem com outros internautas por meio de comentários.

Assim como Recuero (2009), entendemos que as redes sociais, sejam elas propriamente ditas ou associadas, são espaços que permitem a colaboração e a realização do debate, mas são os usuários que lhe dão o uso desejado. No caso do NTE, constatamos que os respondentes do questionário ministram oficinas sobre blogs sem apresentá-los como uma rede social, ou seja, o foco é ensinar o professor a abrir um blog, postar textos, fotos e atividades feitas com os alunos, mas não há estímulo à utilização dessa ferramenta de forma colaborativa, dialógica e crítica. Concebemos que o blog seria um espaço nos quais os formadores dos NTE, dispersos em diferentes cidades do Estado de Goiás, poderiam trabalhar em rede e realizar reflexões mais consistentes sobre o seu trabalho.

Em relação às principais dificuldades encontradas no trabalho de formação, conforme tabela a seguir, a falta de tempo dos professores para a participação nos cursos é o maior problema para 56% dos respondentes. Segundo eles, isso ocorre porque os docentes têm carga horária excessiva, não são liberados pela escola para participar da formação e não têm o apoio da Seduc/GO. Esta, segundo os formadores, disponibiliza o NTE para a realização de cursos sobre a introdução das TIC na sala de aula, mas não exige que a escola os libere para a participação nas formações. Os formadores do NTE aceitam esse quadro passivamente. Entendemos que usar as redes sociais para a mobilização dos formadores dos NTE em torno desses problemas é uma questão de cidadania.

Tabela 01 – Principais dificuldades no trabalho do formador dos NTE

Falta de tempo dos professores para participação nos cursos	56%
Laboratórios mal equipados, computadores com defeito, Internet lenta da escola	50%
Falta de capacitação para os professores formadores	30%
Desistência	20%
Quadro de pessoal do NTE restrito e desvalorizado	18%
Infraestrutura do NTE (carro, computadores etc)	14%
Material inadequado à realidade dos cursistas	12%

O resultado desse cenário, segundo 20% dos respondentes, é o grande número de desistências, especialmente nos cursos a distância, que têm maior carga horária e mais material para leitura, e exigem a disponibilização de um tempo para o estudo e a realização das atividades propostas. Outro problema, citado anteriormente, que também dificulta o aprendizado dos professores e favorece a evasão é a oferta de cursos a distância para professores que não têm nenhuma familiaridade com as tecnologias digitais, conforme também constatado por Bonilla (2010).

Os números demonstram ainda que a Seduc/GO não possui uma política articulada de formação contínua de docente. O Relatório Delors (2001) assinala a importância de uma capacitação constante, visto que o crescimento do número de alunos provocou a admissão em massa de professores muitas vezes sem qualificação satisfatória.

Nas escolas goianas onde os cursos são ministrados pelo NTE, os problemas, para 50% dos formadores, são as más condições dos laboratórios de informática, que possuem computadores com defeito, Internet lenta e falta de técnicos para a manutenção das máquinas. Tudo isso dificulta a realização dos cursos com eficiência. Segundo relatos dos formadores, algumas vezes os cursos são ministrados com três professores por computador, o que inviabiliza o aprendizado, já que nem todos podem manusear as máquinas.

Há casos em que telefonamos para as escolas em que vamos dar o curso e perguntamos quantos computadores possuem e quantos funcionam. Chegamos lá e os 17 computadores funcionam, aí cada professor ocupa uma máquina (no curso). Mas também acontece de dizerem que funciona, mas na realidade apresentam problemas. Aí, já teve caso de ministrarmos curso com até 3 professores por computador. Em algumas regionais do NTE não há nenhum técnico. (Formador do NTE nº 13)

Além disso, na opinião de 12% dos respondentes, o material didático, que em 2010 foi produzido pelo MEC, é inadequado às necessidades dos cursistas, pois não é contextualizado na realidade deles, além de chegar ao NTE em quantidade insuficiente.

A infraestrutura do NTE também é um problema, de acordo com 14% dos formadores. Segundo eles, falta carro para o transporte dos formadores às escolas e, inclusive, equipamento técnico, como computadores. Em relação aos recursos humanos, 18% dos formadores ressaltaram que se sentem desvalorizados.

Dos respondentes do questionário, 30% reclamaram também da falta de cursos de capacitação para professores formadores. A maioria deles (64%) disse que já fez algum curso sobre Internet, mas todos manifestaram a necessidade de qualificação: 38% gostaria de fazer cursos sobre softwares livres; 36%, sobre a inserção das tecnologias da informação na comunicação, especialmente sobre a produção e edição de vídeos; 12% sobre redes sociais; 10% sobre Internet; 10% gostaria de fazer mestrado e 6% tem interesse em aprender sobre assistência técnica, incluindo a montagem e a formatação de computadores e a instalação de programas e redes.

Tabela 02 – Cursos que os formadores do NTE têm interesse de fazer

Kdenlive e outros softwares livres	38%
Integração das mídias no cotidiano escolar	36%
Redes Sociais	12%
Internet	10%
Mestrado	10%
Assistência Técnica	10%

Na visão dos formadores que responderam ao questionário, ao ensinar os professores a produzir um jornal impresso, fazer um programa de rádio ou criar um blog estariam “educando para as mídias”. Todas essas ações são válidas, mas, conforme os estudos de Jacquinot (2006), pontuados neste trabalho, a mídia deve deixar de ser vista pela escola apenas como suporte de aprendizagem, para se tornar objeto desta. Assim, além de instrumento pedagógico, os meios de comunicação devem ser analisados criticamente.

Os formadores colaboradores da pesquisa afirmaram que 40% dos professores cursistas recebem bem os cursos e 36% demonstram interesse por eles. Os formadores

acreditam que apenas 14% dos docentes têm resistência ao curso, especialmente por causa da dificuldade de lidar com a tecnologia, e 10% faz o curso por obrigação, ou seja, por imposição de diretores de escolas, da Seduc ou mesmo para acumular horas de capacitação necessárias à progressão na carreira e, conseqüentemente, para o aumento do salário.

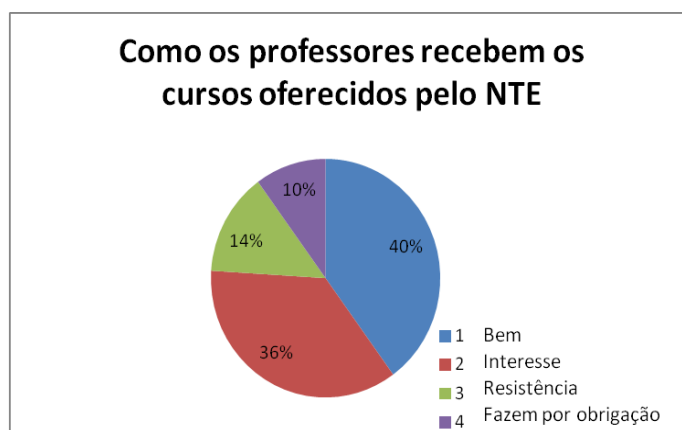


Gráfico 07 – Avaliação dos docentes sobre os cursos Oferecidos pelo NTE

Apesar dos aspectos negativos mencionados nas respostas ao questionário – tais como a falta de apoio da Seduc/GO e dos gestores à formação dos docentes para a inserção da Internet em sala de aula, a falta de tempo dos professores para participar dos cursos e a estrutura precária das máquinas na maior parte das escolas em que são ministrados os cursos –, percebemos que os próprios formadores dos NTE têm o desejo de se qualificar e entendem a necessidade da capacitação. Os docentes, por sua vez, conforme mostrado no gráfico anterior, também se mostram receptivos aos cursos de formação. Mas, como foi mencionado no Capítulo II, conforme Bonilla (2010), a falta de integração entre as políticas de inclusão digital e a lentidão para a sua implantação dificultam a formação de professores. Passaremos agora à análise dos dados coletados na etapa presencial da pesquisa.

3.1.2 Etapa Presencial: sessões reflexivas

Durante a etapa presencial do curso, foram realizadas sessões reflexivas, cujo objetivo, atendendo ao que diz Freire (1996), foi estimular a reflexão crítica sobre a própria prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 40). Os formadores dos NTE conseguiram refletir sobre suas práticas e apontar os problemas que enfrentam, em virtude da falta de política pública da Seduc para a inclusão digital de professores e de interesse dos diretores das escolas em inserir as TIC no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, poucos destacaram os problemas oriundos de sua própria postura profissional, como a falta de qualificação e/ou de mobilização para a resolução de problemas, dentre outros.

A primeira sessão reflexiva teve o intuito de verificar qual era o conceito de comunicação dos formadores dos NTE. Após a exibição de vídeos de uma matéria do Jornal Nacional, da TV Globo, sobre as enchentes no Nordeste⁷³, e de um trecho do episódio do programa da mesma emissora, A Grande Família, sobre sites de redes sociais⁷⁴, os colaboradores responderam individual e oralmente às seguintes perguntas: o que vocês destacam nos programas exibidos? Eles informam? Eles comunicam? Em geral, eles se pronunciaram basicamente sobre um mesmo trecho do episódio de A Grande Família.

Este programa me chamou muito a atenção. Ele comunicou o perigo dos sites de redes sociais, ele alertou. O outro lá (o Mendonça) roubou a senha do Lineu e começou a conversar com mulheres. A Neném se fez passar por outra pessoa para vigiar o Lineu. Isso já aconteceu na minha cidade. (Formador do NTE nº 14)

Apesar de, segundo conceituação de Thompson (2008), se tratar de um caso de interação mediada pelo audiovisual, percebemos que o conceito de comunicação desse formador está próximo do adotado no presente trabalho, formulado por Freire. O formador consegue dialogar com o vídeo a partir de sua realidade (o caso ocorrido na sua cidade). Já no comentário seguinte, percebemos que a ideia de comunicação do formador está mais próxima da regra da incomunicabilidade de Marcondes Filho:

⁷³ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=vT2830Y-pCY>>.

⁷⁴ Disponível em: <http://www.clubesonoveblogspot.com.wmv>>.

Com certeza, os programas informaram e comunicaram para quem já tem esta linguagem porque as pessoas que não têm não vão entender praticamente nada, caso não saibam os termos. (Formador do NTE nº 4)

O formador nº 4 avaliou que apenas as pessoas que entenderam a linguagem do programa conseguiram se informar. Para ele, o programa não atingiu os telespectadores que não entenderam o que o emissor queria dizer. Diferentemente dele, entendemos que, mesmo nessa situação, pode ter havido comunicação. Por exemplo, aqueles que escutaram termos como “depoimento”, “post” e “fake”, expressões típicas do Orkut, podem ter ficado curiosos em relação a eles e buscado se informar mais sobre o assunto, ou até mesmo a abrir um perfil em um site de rede social.

Depois que a pesquisadora perguntou sobre a matéria do Jornal Nacional, apenas um colaborador do estudo se manifestou:

A imagem da menina com o cachorro me tocou. Enchi meus olhos d'água. Uma tristeza! (Formador do NTE nº 13)

Percebemos que, como a matéria falava sobre as enchentes do Nordeste, não conseguiu despertar o interesse dos formadores do Centro-Oeste, dadas as diferenças de realidade entre essas duas regiões. Outro fator que pode ter contribuído para isso, conforme nos ensina Medeiros (2009) no Capítulo II deste trabalho, é a banalização da violência e, nesse caso, da tragédia. Ver matérias trágicas na televisão, hoje, não é mais novidade, e, por isso, as pessoas deixam de se sensibilizar com o assunto.

Na segunda sessão reflexiva, foram exibidas quatorze fotos publicadas no jornal *Folha On-line*, sem as legendas. No primeiro momento, os cursistas deveriam apenas observar as fotos, que foram exibidas rapidamente, a exemplo das imagens dinâmicas da comunicação audiovisual. Em seguida, as mesmas fotos foram mostradas devagar, para que os colaboradores deste estudo pudessem conversar sobre elas em duplas e formular uma legenda para as imagens. Por último, foram exibidas as fotos com suas respectivas legendas, com o intuito de confrontar as legendas feitas pelo jornal e as elaboradas pelos cursistas. A atividade teve o intuito de mostrar que o que vemos na mídia é uma realidade editada, e que esta, a partir da reflexão, pode ser questionada, debatida em grupo e reconstruída por todos. Outro objetivo foi estimulá-los a perceber que “cidadãos comuns”

como eles também editam a realidade, especialmente na Internet, onde cada usuário também é produtor de conteúdo. Foi o que eles fizeram, quando pensaram em uma legenda para cada imagem retirada da *Folha On-line*, a partir da interpretação pessoal do que estava sendo mostrado.

Na maioria das fotos, os formadores se limitaram à descrição das imagens, sem fazer uma leitura mais aprofundada. Como exemplo, podemos citar a leitura seguinte.



Ilustração 04 – Chuvas encerram estiagem em Ribeirão Preto
Fonte: *Folha On-line*

Neste caso, os formadores apenas disseram o que a foto mostrava:

É uma imagem de tempestade. (Formador do NTE nº 2)

É escuridão. (Formador do NTE nº 11)

Em outras imagens, os formadores, além de descrever as fotos, dialogaram entre si e fizeram uma interpretação mais aprofundada. É o caso da foto seguinte.



Ilustração 05– Donos preparam cães para show de beleza em Hubei
 Fonte: *Folha On-line*

Eles (os animais) estão tão bem cuidados que até parecem gente. (Formador do NTE nº 6)

O depoimento mostra que o formador fez uma comparação entre os cachorros e os seres humanos. Um dos animais tem o pelo descolorido, e ambos estão sendo cuidados e penteados para manter o pelo impecável, enquanto muitos indivíduos não têm condições financeiras para comprar produtos básicos de higiene pessoal.

Um terceiro formador fez o seguinte comentário:

É um concurso de futilidades. (Formador do NTE nº11)

Comparando com a sua realidade, esse formador concluiu que os animais são mais bem tratados do que muita gente. Além disso, podemos perceber que, quando as legendas foram socializadas em grupo, os formadores estavam em interação mútua, pois um completava o raciocínio do outro, provocando um debate e uma reflexão coletiva.

A foto que mais causou polêmica e manifestação foi a seguinte:



Ilustração 06 – Obama estende a mão para senhora caída na escada
 Fonte: *Folha On-line*

Neste caso, a interpretação dos cursistas foi semelhante, mas os comentários sobre a foto chamaram a atenção porque reproduzem a visão machista da sociedade brasileira e a valorização do corpo e da mulher como objeto:

Os homens são todos iguais. (Formador do NTE nº 14)

Todos eles (os homens) não conseguem deixar de olhar. Eles olham! (Formador do NTE nº 7)

O olhar foi mais rápido que o pensamento. (Formador do NTE nº 5)

Imaginei que a mulher era brasileira. (Formador do NTE nº 13)

O poder da sedução. (Formador do NTE nº 1)

Cada um faz a leitura que quer, às vezes até para prejudicar o presidente.
 (Formador do NTE nº 11)

Os três primeiros comentários refletem a opinião de gênero dos formadores sobre os homens, que são vistos por eles como “safados” e infiéis. Trata-se de um estereótipo acerca do sexo masculino que, neste caso, é atribuído aos presidentes dos Estados Unidos e da

França. Os comentários dos formadores nº 13 e nº 1 revelam outro estereótipo em relação à mulher brasileira, conhecida internacionalmente por sua beleza e sensualidade. Esses cinco comentários são baseados no senso comum, sem nenhuma fundamentação teórica ou questionamento desse estereótipo. Apenas o último formador duvida que os presidentes Obama e Sarkozy estejam realmente olhando para a mulher, atribuindo, aos receptores, a malícia na leitura da foto.

A terceira sessão reflexiva partiu da exibição de um vídeo sobre a música Cérebro Eletrônico, retirado do YouTube⁷⁵. O debate foi acalorado. O primeiro depoimento foi uma referência à música como tema de abertura de uma novela.

É da abertura da novela, né? (Formador do NTE nº 18)

Esse formador, que não tem acesso a discos ou shows de música popular brasileira, ou que talvez não se interesse por isso, passa a conhecer a música quando ela se torna tema da abertura de uma novela exibida pela televisão, um meio de comunicação de massa. Ocorre aqui uma quase-interação mediada pela TV, conceito trazido por Thompson (2008) e abordado no Capítulo II deste trabalho.

Fazendo uma interpretação da letra da música, o formador nº 13 argumenta:

Ele (Gilberto Gil) fala da facilidade que tem o cérebro eletrônico, mas, por outro lado, ele não anda, ou seja, não é gente. (Formador do NTE nº 13)

Assim, o formador nº 13 destaca as vantagens e desvantagens do cérebro eletrônico, ou seja, da máquina, mostrando que o homem é sempre superior a ela, pois é ele quem comanda o computador.

Em relação à questão “O computador vai substituir o professor?”, os colaboradores da pesquisa se posicionaram da seguinte forma:

Não acho que isso possa acontecer porque a máquina não pode funcionar sozinha. Falamos para o professor que ele não precisa dominar a máquina, mas o conteúdo. Aí se faz uma parceria com os alunos. Não tem que ter vergonha de falar para os alunos: isso eu não sei. (Formador do NTE nº 19)

⁷⁵ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Noqu7cw-h9I>.

Eu acho que o computador vai substituir o professor sim. Falo isso para os professores porque, se eles não forem para a frente e aprenderem, vão ser substituídos. (Formador do NTE nº 11)

Colega, mas aí não seria a máquina, mas sim o professor que se exclui por falta de formação. (Formador do NTE nº 14)

O primeiro relato evidencia uma menor preocupação com a técnica, dando destaque ao conteúdo a ser ensinado pelo docente, em parceria com os alunos. É o que Paulo Freire e Shor (1986) chamam de educação dialógica, ou seja, professor e aluno aprendem no processo educativo, pois interagem modificando um ao outro. Os comentários dos formadores nº 11 e nº 14 mostram uma interação mútua por meio da expressão de diferentes opiniões. O formador nº 14 confronta a prática do formador nº 11, que, durante seus cursos, diz aos docentes que o computador vai substituir o professor.

Indagados sobre sua opinião em relação à introdução das TIC em sala de aula, os colaboradores deste estudo se manifestaram:

Fomos arrastados à mudança. Mesmo que a gente não queira, tenha barreiras, a gente precisa mexer no computador. Hoje, tem professor que precisa do filho para ir ao caixa eletrônico, que é uma tecnologia fácil, sempre do mesmo jeito. (Formador do NTE nº 13)

Diante das tecnologias há dois tipos de professores. Para o recém formado, não há resistência, ele busca a tecnologia. Agora, o professor que precisa se adaptar à tecnologia, como nós, enfrenta problemas. Hoje os professores estão sendo substituídos pelos próprios alunos. (Formador do NTE nº 5)

O primeiro depoimento mostra que, para o formador nº 13, inserir as TIC na sala de aula não é uma questão de escolha, e sim de necessidade. Além da escola, tal necessidade também se faz presente na vida cotidiana, ou seja, na Sociedade da Informação defendida por Castells (1999), pois o computador está nos caixas eletrônicos e em diversos eletrodomésticos. No segundo relato, o formador nº 5 ressalta ainda mais a necessidade de o professor se informatizar, com o argumento de que o aluno já está informatizado. Ele também reconhece, conforme também mostram os estudos de Jacquinet (2006), que a escola não é mais o único espaço de aprendizado. Os estudantes também aprendem na Internet e em outros espaços.

A quarta sessão reflexiva da etapa presencial do curso de extensão partiu da leitura dos textos: “Sites de Redes Sociais e Educação”, da pesquisadora Raquel Recuero; “Morador de rua passa em concurso do BB”, retirado do site do G1⁷⁶; e “Marconi Perillo e Tiago Peixoto entregam netbooks em escolas”, retirado do site Goiás Agora. Em seguida, os partícipes foram estimulados a refletir sobre as perguntas: os textos mostram a realidade das escolas em que vocês trabalham? Qual a opinião de vocês sobre o projeto do Governo Federal de doar um computador para cada aluno das escolas públicas? Como fica o professor nesse processo?

A opinião de um dos formadores acerca da implantação do programa Um Computador por Aluno (UCA) é a seguinte.

Já lecionei em escolas que todos os meus aluninhos tinham celular. Nisto, eles não são carentes. (Formador do NTE nº 4)

Entendemos que, na visão do formador nº 4, os estudantes das escolas públicas enfrentam dificuldades financeiras, mas possuem celular, ou seja, têm acesso a uma tecnologia que, na nossa opinião, foi transformada em indispensável pela Sociedade da Informação. Segundo a Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), em outubro de 2010 o país ultrapassou a marca de 194 milhões de celulares⁷⁷. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgados em novembro de 2010, apontam que a população brasileira ultrapassou 185 milhões de habitantes. Isto significa que o país possui mais celulares do que pessoas. No mundo, o Brasil é a quinta nação em número de aparelhos em operação, atrás apenas da China, da Índia, dos Estados Unidos e da Rússia. De acordo com a Anatel, Goiás faz parte dos 12 estados brasileiros que têm mais de um celular por habitante.

Os celulares possuem uma série de recursos, tais como jogos, serviço de mensagem de texto, máquina fotográfica, câmera filmadora, Internet com acesso às redes sociais e

⁷⁶ Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Concursos_Empregos/0,,MUL617037-9654,00-MORADOR+DE+RUA+PASSA+EM+CONCURSO+DO+BB+E+ASSUME+CARGO+EM+JULHO.html> Acesso em: 15/11/2010.

⁷⁷ Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/brasil+ultrapassa+marca+de+um+celular+por+habitante/n1237830176999.html>

televisão. Em geral, todos esses recursos são manipulados com facilidade pelos estudantes, mas é importante lembrar que eles possuem o domínio técnico sobre os aparelhos, mas não uma leitura crítica. Assim, de acordo com Lemos (2005), consideramos que a inclusão digital deu-se apenas no nível básico, o instrumental. Para que essa inclusão se concretize, é preciso avançar na formação de toda a comunidade escolar e principalmente na formação dos professores. É o que argumenta um formador do NTE:

Sobre a implantação do projeto do UCA, penso que agora haverá uma necessidade maior do professor buscar formação. (Formador do NTE nº 2)

Apesar dos obstáculos na formação dos professores, um colaborador da pesquisa se manifestou, colocando a responsabilidade da formação no docente, e não na Seduc:

Fazendo um paralelo com os professores, um morador de rua, que praticamente não teria condições de acessar a internet, estudou e passou numa prova dessas enquanto o professor diz que não tem tempo. Eu volto ao ponto de que tudo na vida é escolha. No texto diz que ele (o morador de rua) preferia acessar a internet a comer. (Formador do NTE nº 14)

Defendemos que o formador nº 14 fez uma comparação extrema entre o morador de rua, que passou no concurso do Banco do Brasil estudando pela Internet, e os professores que afirmam não ter tempo nem recursos financeiros para se qualificar. O morador de rua podia não ter dinheiro, mas tinha tempo de sobra. Além disso, acreditamos que a responsabilidade de formação de docentes para o uso das TIC em sala de aula não deve ser apenas deles. O professor pode e deve buscar se qualificar individualmente, mas é importante que tenha o apoio da Seduc. É o que pensam a maioria dos colaboradores desta pesquisa:

Se é difícil para o NTE trabalhar com tecnologias, imaginem para as escolas, pois a secretaria não normatiza, mas cobra que sejam desenvolvidos projetos com uso das TIC. Como o professor vai fazer isso? Conheço uma professora que desenvolvia três projetos, um em cada turno. A diretora da escola dela e os outros professores afirmaram que ela estava pegando carga horária dos outros. Hoje ela não quer saber de projetos. (Formador do NTE nº 5)

Aqui, resgatamos o que afirmam Freire e Shor (1986), ou seja, as escolas, apesar de exigir a introdução das TIC no processo de ensino-aprendizagem, não estimulam a

experimentação. Os professores têm um extenso currículo para cumprir, que lhes tolhe a criatividade. Para mudar esta realidade, seria necessário que o governo estadual, por meio da Seduc, implantasse uma política de inclusão digital realmente inclusiva, a começar por ouvir os docentes sobre os problemas enfrentados em relação às TIC na escola, para a elaboração de um planejamento adequado à realidade de educadores e educandos.

Na última sessão reflexiva, os grupos discutiram sobre o conceito de sites de redes sociais e seus aspectos positivos e negativos. Para os formadores nº 6 e nº 9, as redes sociais são:

Meios de comunicação que nos permitem colocar imagens, textos, ideias, pensamentos. (Formador do NTE nº 6)

É um grupo social com objetivos comuns. (Formador do NTE nº 14)

No primeiro depoimento, fica clara a utilidade das redes sociais como um espaço para o compartilhamento de arquivos, conforme ensinado por Primo (2008). No segundo depoimento, o conceito de rede social do formador nº 14 se aproxima mais da definição de comunidade virtual de Rheingold (1996), ou seja, ele a vê como um grupo com afinidades e interesses comuns.

Sobre as principais atividades desenvolvidas nas redes sociais, os formadores afirmaram:

A gente leva as redes físicas para a Internet. Postamos vídeos, usamos o MSN. (Formador do NTE nº 14)

Uso para postar vídeos, etc. Tenho um perfil. Nos cursos que damos para o professor, trabalhamos nisso. Ele tem que aprender a fazer o vídeo. Pegamos os vídeos feitos por ele e publicamos. (Formador do NTE nº 6)

Convites, perfis, busca por usuários. É diferente da relação familiar. Se encontro a professora tal e quero me associar a ela, devo ter a aceitação dela. Senão, não faço parte da rede dela. (Formador do NTE nº 5)

Como Rheingold (1996), o formador nº 14 disse que leva os laços de amizades presenciais para as redes sociais na Internet. Os formadores nº 14 e nº 6 ressaltam a importância das redes para a publicação de vídeos feitos pelos professores nos cursos de formação. Trata-se do aprender a fazer, ou seja, manipular a técnica para a produção e

divulgação de vídeos. Por último, o colaborador da pesquisa nº 5 enumera várias opções de uso das redes sociais, com foco especial na criação e exposição pública de um ator no estabelecimento de amizades, já explicado por Recuero (2009), no Capítulo II, como capital social.

A respeito dos pontos positivos e negativos no uso dos sites de redes sociais, os colaboradores da pesquisa pontuaram:

O povo fala que a tecnologia afasta as pessoas. Acho que afasta e aproxima. Tenho uma amiga que mora nos Estados Unidos e eu não falaria com ela se não fossem as redes sociais. O custo é baixíssimo. (Formador do NTE nº 21)

Estes dias, chegaram uns alunos de 7 anos e disseram: tia, vimos você de biquíni na praia. Perguntei: como? Eles disseram que as fotos estavam no Orkut da amiga da mãe deles. (Formador do NTE nº 2)

Verifica-se que as redes sociais dividem a opinião dos colaboradores da pesquisa. No primeiro depoimento, percebemos que são ressaltados aspectos positivos dessas mídias: a possibilidade de manter contato com alguém que está distante fisicamente e o baixo custo de utilização, pois basta que o usuário esteja conectado à Internet e se cadastre numa rede social para contatar os amigos. No segundo, identificamos a questão da exibição pública da intimidade, que deixa de ser uma escolha pessoal, por causa da naturalização da publicação de fotos de pessoas conhecidas ou desconhecidas no Orkut, sem autorização prévia. Neste caso, como explicado por Muniz Sodré (2008), a identidade na rede não é mais relacionada ao sentimento de pertença a um país ou a uma nação, nem mesmo ao documento civil de Registro Geral (RG), e sim à intimidade, podendo ser utilizada pelo governo e pelas empresas para a propaganda política e comercial.

A última sessão reflexiva foi voltada para a análise da propaganda eleitoral de Tiririca⁷⁸, candidato (eleito) a deputado federal por São Paulo. Em primeiro lugar, os formadores, divididos em grupos, analisaram o conteúdo e a estratégia utilizada no vídeo publicado no YouTube.

⁷⁸ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=qJqD6SrrOA4>.

Não soubemos identificar o conteúdo. A estratégia é o humor. (Formador do NTE nº 14)

Campanha eleitoral. Fala da falta de conteúdo e da corrupção na política. A questão de arrumar um emprego para a família ou de não saber o que faz um deputado federal, ele não sabe e fala. (Formador do NTE nº 5)

Percebemos que o grupo do formador nº 14 não soube identificar o conteúdo do vídeo, mas reconheceu o uso do humor como estratégia. Isto talvez seja reflexo do descontentamento da sociedade brasileira com a política. Como as propagandas eleitorais tratam mais de escândalos envolvendo opositores e menos de propostas políticas, talvez tenhamos deixado de nos atentar para o conteúdo que, em geral, é difamatório. O segundo grupo, do formador nº 5, compreende o conteúdo da propaganda, mas ressalta a sinceridade do candidato, que diz não saber nada sobre o cargo para o qual está se candidatando, como se fosse uma postura nobre. Sobre o emissor e o público-alvo da mensagem, o debate não avançou muito:

Para nós, o emissor é a mídia porque foi o político que falou, mas a mídia que transmitiu. O público-alvo é o eleitor insatisfeito com o quadro político atual. (Formador do NTE nº 4)

Concebemos que, de acordo com o conceito de mídia adotado neste trabalho, a partir de Charaudeau (2006), esta não pode ser o emissor, já que é vista como um suporte organizacional. O emissor, que pode ser o Tiririca ou o partido político do qual ele faz parte, se apossa dessa mídia e a integra na lógica simbólica, tentando manipular pelo humor. Sobre as consequências do vídeo, instrumento utilizado na campanha eleitoral de Tiririca, os colaboradores deste estudo assinalaram:

Acho que se candidatasse à presidência, ganhava. (Formador do NTE nº 1)

Mas isto não pode ser visto como um voto de protesto. No Rio de Janeiro, muitos anos atrás, fizeram uma brincadeira e colocaram o macaco Tião como candidato e ele ganhou. (Formador do NTE nº 16)

O grupo do formador nº 1 acredita que o vídeo foi tão eficiente que seria capaz de levar um “palhaço” à presidência da República. Aqui, ele desconsidera o poder do receptor

no processo de comunicação, que, conforme Martín-Barbero (2001), reage aos meios de comunicação com sua tradição e cultura. Já o segundo depoimento demonstra que o grupo teve uma visão mais crítica acerca do vídeo, que, na opinião dele, não poderia ser visto como ato de protesto, pois, além de criticar os políticos atuais, também faz uma crítica aos eleitores que não souberam escolher seus candidatos.

3.1.3 Etapa a Distância

Na etapa a distância, os formadores do NTE tiveram uma carga horária de 10 horas, distribuídas em um mês, para a leitura e a reflexão de textos que foram sistematizados em uma apostila. Posteriormente, realizaram duas atividades: análise crítica de um produto midiático (propaganda, trecho de novela, programa de humor ou de auditório, matéria de telejornal) e análise de uma comunidade do Orkut escolhida por eles, de acordo com as leituras feitas. Mesmo a distância, os docentes foram estimulados a trabalhar em dupla. Cada uma das duas atividades teve carga horária de nove horas e prazo de entrega de dez dias após a leitura da apostila.

Os principais instrumentos de coleta de dados do curso a distância foram o blog criado para o curso e a troca de e-mails entre os cursistas e a pesquisadora.

Tabela 03 – Cronograma do curso de extensão

Atividades	Período	Carga horária
Início do curso Encontro presencial	24 e 25 de novembro de 2010	12 h
Estudo dos textos da apostila	26 de novembro a 31 de dezembro 2010	10 h
Análise de produtos midiáticos (individual ou em dupla)	até 10 de fevereiro 2011	9 h
Leitura crítica de comunidade do Orkut (individual ou em dupla)	até 20 de fevereiro 2011	9 h

Um problema verificado no cronograma foi o intervalo do período natalino e de férias escolares, que fez com que muitos formadores dos NTE se dispersassem e não conseguissem entregar as atividades do curso no prazo estipulado. Nos meses de dezembro e janeiro, os cursistas não interagiram pelo blog. Apenas um cursista enviou e-mail no dia 7

de janeiro com a primeira atividade, pedindo que a pesquisadora fizesse uma leitura prévia antes da entrega final.

Em fevereiro, os formadores dos NTE começaram a entregar as atividades e a enviar e-mails com dúvidas.

Olá professora, entrei em contato com todos. Acho até que acordei a turma inteira, mas já formei dupla com o formador 12. Vi os vídeos e gostei dos comerciais e agora li os textos, mas não sei como fazer o trabalho, gostaria que você me ajudasse, obrigada, bjs. (Formador do NTE nº 11)

Com exceção dos e-mails contendo dúvidas, os formadores só se pronunciavam quando provocados. Os primeiros e-mails enviados pela pesquisadora ao grupo foram endereçados de forma coletiva, sem vocativo personalizado:

*Olá cursistas!
Abaixo e em anexo segue matéria sobre a ampliação do número de blogs do jornal "Estadão". De acordo com o editor do periódico, os "diários virtuais" dão mais audiência que as notícias... Para a maioria de vocês, que já trabalha com blog na educação, o resultado é um ótimo sinal. Os alunos não se interessam muito por jornais impressos, mas adoram a internet. Será que os blogs jornalísticos não poderiam ser a "porta de entrada" dos jovens e adolescentes à leitura crítica de webjornais? (Pesquisadora)*

A pesquisadora também provocou os cursistas a opinar e interagir sobre os temas divulgados e os comentários de colegas. Todos os e-mails passaram a ser enviados individualmente, personalizados, com o intuito de aumentar a participação dos cursistas.

Formador 11, Boa noite! Como vai a realização da Atividade II da etapa a distância do curso de extensão em leitura crítica das redes sociais? Qualquer dúvida, entre em contato pelo blog e partilhe suas dúvidas, questões e sugestões, como fez o Formador 1:

(A inserção das tecnologias na realidade escolar exige uma nova postura dos professores e grupo gestor. É preciso inovar! Sair do comodismo! Estudar. Conciliar prática pedagógica e a tecnologia requer um trabalho bem planejado..., concorda? Formador 1).

Você acha esta alternativa viável? Comente sua opinião no blog... Abraço e boa semana, Gabriella Luccianni.

O e-mail e o blog também foram usados para a entrega de atividades dos cursistas e foram observados pela pesquisadora como instrumentos de coleta de dados.

Dos 23 formadores que fizeram a etapa presencial do curso, apenas 13 entregaram as duas atividades solicitadas: análise crítica de um produto midiático selecionado pelo pesquisador (propaganda, trecho de novela, programa de humor ou de auditório ou matéria de telejornal) e análise de uma comunidade do Orkut escolhida por eles, de acordo com as leituras feitas.

Sete formadores fizeram a primeira atividade individualmente, e seis formaram três duplas, resultando num total de 10 análises de vídeos do YouTube. Destas, cinco foram dedicadas à leitura crítica da propaganda “Antártica: Boa”⁷⁹; duas, à análise de uma cena da novela *Passione*⁸⁰, da TV Globo; uma, a um trecho do programa CQC⁸¹, exibido pela TV Bandeirantes; outra, a um pedaço do programa Raul Gil⁸², do SBT; e a última, a uma cena do *reality show* Big Brother Brasil⁸³, também da TV Globo. A leitura “crítica” feita pelos formadores oscilou. Alguns avaliaram os produtos de forma criteriosa, outros se deixaram levar pelos preconceitos.

Na análise da propaganda, o formador nº 6 do NTE começou fazendo um resumo do conteúdo.

Duas atrizes famosas em um bar cheio de gente, uma das atrizes (a morena) faz com a outra (a loira) uma entrevista para a participação do comercial da cerveja. A loira tenta convencer que é ideal para a vaga, pois, além de “loira, gostosa, todo mundo a adora”, porém não passa no teste, pois estes atributos (segundo a atriz morena) já são da própria cerveja. (Formador do NTE nº 6)

Como a maioria dos comerciais de cerveja, esse usa a sensualidade da mulher, que mexe com o imaginário masculino consumidor da bebida, comparando-a à cerveja. As atrizes Juliana Paes, morena, e Karina Bacchi, loira, são as personagens da propaganda. A ideia é que a cerveja é até melhor que essas mulheres, ou, ainda, que o consumo da cerveja pode facilitar o acesso a elas. Em nenhum momento são mencionados o preço da bebida ou os prejuízos que o consumo de álcool pode provocar. Isso ocorre porque, segundo

⁷⁹ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=n0TtQVT9x2A&feature=related>

⁸⁰ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=LRku47x8wfw>

⁸¹ Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=EiRSxkgOkTg&playnext=1&list=PL86F9B8D52A03548E&index=17>

⁸² Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=z_80xFMf-mw

⁸³ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Yz3rJzenNw0>

Guareschi e Biz (2005), na propaganda, é o emissor que escolhe quais aspectos deseja mencionar sobre o produto, ressaltando sempre os pontos positivos. Alguns colaboradores da pesquisa afirmaram a necessidade de realizar na escola uma análise crítica desses produtos midiáticos disponibilizados no YouTube.

Para alertar os que se sentem enganados pela propaganda, podemos trabalhar na escola a leitura crítica dessa mídia para que os consumidores não se sintam manipulados. (Formadores do NTE nº 13 e nº 14)

Baseados nos estudos de Orozco (1997), percebemos nesse depoimento a compreensão dos formadores sobre a importância da mediação dos professores para que os alunos sejam mais críticos e capazes de exercer a cidadania. No entanto, acreditamos que a leitura crítica não deve ser trabalhada, como foi afirmado no comentário, apenas com quem se sente enganado pelas propagandas – pois estes têm, pelo menos, consciência de sua situação –, e sim com as pessoas que não se dedicam a pensar sobre o assunto.

Entendemos que, em alguns aspectos, a leitura crítica da propaganda foi prejudicada:

Vejo que a propaganda é necessária em nossa sociedade, desde que leve a uma reflexão com significados e esclarecimentos aos consumidores. (Formador do NTE nº 2)

Difícil analisar criticamente duas coisas que gosto muito: cerveja e mulher bonita. (Formador do NTE nº 5)

No primeiro caso, o formador afirma a necessidade da propaganda para esclarecer consumidores. No entanto, na prática, vemos raros exemplos de propagandas de cunho formativo ou esclarecedor. O principal objetivo da maioria dos comerciais é vender algum produto. No segundo comentário, o próprio formador reconhece a dificuldade de analisar imagens de sua preferência. Passemos à análise feita pelo formador nº 8 de uma cena de novela em que contracenam os atores globais Mariana Ximenes e Cauã Reymond, também divulgada no YouTube⁸⁴:

⁸⁴ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=LRku47x8wfw>

Cenas como essa, certamente, atingem grande audiência, pois são dois artistas que estão dentro do padrão de beleza da mídia. Para um adolescente, a transa dos dois pode parecer encantadora, despertando curiosidade e fascínio! No entanto, na vida real, as relações homem e mulher não devem se processar sem sentimento. (Formador do NTE nº 8)

Como na propaganda de cerveja, percebemos que o formador nº 8 do NTE também critica a exploração da beleza e da sensualidade dos personagens das telenovelas. Além disso, ele ressalta a banalização do sexo sem amor, movido apenas pelo desejo. Opinamos que, em sala de aula, poderia ser feito um diálogo sobre os riscos do sexo sem prevenção, estimulando um debate sobre educação sexual e, conforme Freire (1986), ampliando a discussão para além do currículo escolar obrigatório.

No caso dos *reality shows*, a exploração do corpo e do sexo é levada ao extremo. Brigas, criação de personagens bons e maus, ricos e pobres e a eleição de símbolos sexuais mexem com o imaginário do telespectador, que passa a torcer por algum participante, como se ele fosse uma espécie de herói merecedor de um grande prêmio em dinheiro porque expôs publicamente sua vida privada. Os formadores nº 1 e nº 3 alertam que tudo o que é exibido nos *reality shows* é uma realidade editada, com o intuito de conseguir audiência. Neste sentido, eles defendem que o melhor caminho não é proibir os estudantes de assistirem ao programa, mas debater o assunto com eles.

São privilegiadas cenas de sexo e de quebra da intimidade. Estas passam a ser vistas como naturais... as pessoas se envolvem e acabam telefonando para votar, pois acreditam que têm poder de decisão. Assim pagam para que as emissoras ditem parâmetros de comportamento [...], pois vão para o ar cenas que darão audiência... é impossível proibir os alunos de ter acesso a esse tipo de programa. Enquanto educadores devemos levar essa discussão aos alunos para que reflitam sobre o que assistem. (Formadores do NTE nº 1 e nº 3)

Mais uma vez, percebemos a figura do professor como mediador e o diálogo como a melhor estratégia de ensino. Sobre o programa de auditório do apresentador Raul Gil, a análise do formador foi bastante parcial, baseada nas suas preferências pessoais, valores e conduta:

Eu sou suspeita para falar, pois não gosto do programa Raul Gil. Não estou de acordo com o que faz com as crianças, ele é muito sem graça, sem conteúdo, força demais. A menina chora e ele não faz nada para contornar a situação. (Formador do NTE nº 6)

Na análise do programa de humor CQC, o formador nº 4 faz uma leitura crítica do fato, ao compreender que o humor é uma forma de atrair o telespectador e, de forma irreverente, discutir a falta de preparo dos políticos e a corrupção, despertando a sociedade para a ação.

Além de fazer rir o programa tem a finalidade de levar o telespectador a questionar determinados assuntos [...]. Quando os políticos entrevistados contra-argumentam o repórter, o assunto começa a ficar revoltante. O telespectador começa a se irritar... Os fatos são apresentados, ironizados, criticados, porém sem o desfecho que o telespectador sempre espera. (Formador do NTE nº 4)

Porém, o formador se equivoca ao achar que a mídia tem a função de apresentar uma solução para o problema. Talvez isso ocorra porque, em alguns programas informativos sensacionalistas, os jornalistas agem como se fossem investigadores de polícia; entretanto, o papel da mídia é informar, entreter, educar etc. Os cidadãos é que devem se mobilizar para exigir políticos honestos e qualificados.

A atividade número 2, foi entregue por 13 formadores. Apenas dois deles fizeram a análise de uma comunidade do Orkut em dupla. Os demais, apesar da Internet, consideraram mais fácil trabalhar individualmente. Na leitura crítica da comunidade do portal R7⁸⁵, da TV Record, um dos colaboradores da pesquisa destacou o *reality show* A Fazenda, exibido pela emissora, e o debate sobre a relação entre magreza e felicidade:

No fórum “A fazenda”; pode-se observar a opinião dos participantes e perceber que há direcionamento; privilegiando e prejudicando um ou outro participante. Outra estratégia é a reificação, observada no fórum: magras são mais felizes, há tentativa em direcionar o público à premissa de que, para ser feliz, é necessário ser magro. (Formador do NTE nº 1)

É importante ressaltar que a comunidade deve ter sido criada pela TV Record, mas os comentários são dos membros da comunidade, ou seja, de pessoas que trabalham na emissora, ou são proprietários dela, e de seus telespectadores. Dessa maneira, o tópico “magras são mais felizes” contém comentários de pessoas que têm essa opinião, e esta não é necessariamente a visão da Record. Conforme abordado por Primo (2008), na interação mediada por computador, a comunicação ocorre de todos para todos, ou seja, não é mais

⁸⁵ <http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=94410354>

apenas a televisão que emite mensagens para um grande número de pessoas, pois todos os usuários, se quiserem, podem se manifestar.

O formador nº 3 analisou a comunidade “Pai te amo, me dá um dinheiro”⁸⁶, cujo conteúdo é o estímulo ao consumo e envolve uma séria questão moral: a troca do amor do filho pelo dinheiro do pai. Mesmo que a comunidade tenha sido criada com o intuito de satirizar a situação, entendemos que socializar as estratégias dos adolescentes para conseguir dinheiro do pai é algo antiético.

Percebo a legitimação quando o tema é tratado como se fosse normal gastar além do limite, sem medir as consequências, porque depois o pai se encarrega das despesas. Há uma fragmentação dos valores, da ética e banalização dos sentimentos por conta do favorecimento de bens. (Formador do NTE nº 3)

Como exemplo de comunidade educativa, o formador nº 4 analisou a comunidade que tem como tema a Campanha do Ministério Público contra a violência sexual⁸⁷, estrelada pela cantora baiana Ivete Sangalo.

Comentar uma comunidade do Orkut não é nada fácil. Mas, dentro de uma concepção crítica, a comunidade mostra uma relação de dominação entre a rainha (ídolo) e seus súditos (fãs); onde, com seu jeito baiano de ser, Ivete comanda muitos através da música e da dança e é, ao mesmo tempo, comandada pelos seus patrocinadores e críticos, em uma troca de dominações. (Formador do NTE nº 4)

O formador esqueceu de ressaltar que, nesse caso, a presença da cantora na propaganda faz com que ela seja assistida por uma parte considerável de brasileiros. Ivete Sangalo é uma das cantoras que mais vendem discos no país. Uma mensagem cantada por ela tem maior poder de atingir o público-alvo do que, por exemplo, uma mensagem dada por um psicólogo acerca da violência sexual. Passemos agora aos diálogos face a face.

⁸⁶ <http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=1722574>

⁸⁷ <http://www.cacodetelha.com.br/blog/2011/03/campanha-do-ministerio-publico-traz-ivete-sangalo-na-luta-contra-violencia-sexual.html>

3.1.4 Diálogos face a face

Como a etapa inicial do curso presencial foi feita coletivamente, optamos por trabalhar individualmente, para que um cursista não influenciasse o pensamento do outro. Cinco formadores dos NTE, dos 13 que concluíram o curso, manifestaram o desejo de participar da entrevista on-line, via Windows Live Messenger, mas um deles ficou impossibilitado, dada a incompatibilidade de dia e horário com a pesquisadora.

Para verificar se os sites de redes sociais podem ser usados por professores para estimular a formação para a cidadania, foram elaboradas seis questões norteadoras: o que você entende por comunicação e educação para as mídias? Qual é o papel da escola, dos professores e do NTE nesse processo? Após a realização do curso de extensão sobre leitura crítica dos sites de redes sociais, alguma coisa mudou em sua prática como formador (a) no NTE? Em caso afirmativo, quais foram as principais mudanças? Como os sites de redes sociais podem ser utilizados na realidade do seu NTE para a formação de professores? Que condições são necessárias para a utilização dos sites de redes sociais na sala de aula?

O objetivo dos diálogos face a face foi perceber se as reflexões feitas no curso, tanto em grupo como individualmente, foram capazes de contribuir para a prática dos formadores. Sobre essas questões, os colaboradores da pesquisa se manifestaram:

Ainda não sei usar algumas possibilidades de redes, mas, cresceu em mim a vontade de superar os obstáculos. (Formador do NTE nº 4)

Percebi que é possível fazer uso pedagógico desses recursos, aproveitar essas formas de interação para trocar experiências e analisar de forma crítica o que recebemos por esses meios. Tenho procurado aprender com minha filha de 17 anos como lidar com as redes. (Formador do NTE nº 3)

Ambos os depoimentos demonstram que os formadores dos NTE, após a interação com o grupo de cursistas, tornaram-se mais receptivos ao uso dos sites de redes sociais na educação. No comentário do formador nº 3, percebemos a presença do conceito de inteligência coletiva de Lévy (2003), trazido no Capítulo II, por meio da troca de experiências para a construção do conhecimento. Verificamos também a interação mútua defendida por Primo (2008) e a educação dialógica sugerida por Freire e Shor (1986), uma

vez que a mãe entende que não é só ela que pode ensinar à filha. Pelo contrário, ela percebe que tem muito a aprender com a jovem de 17 anos, mais adaptada às redes sociais.

Sobre o conceito de educação para as mídias, um dos colaboradores da pesquisa afirmou:

Meu entendimento de comunicação e de educação para as mídias tem dois momentos distintos: o primeiro antes deste curso e, o segundo, agora na conclusão. Atualmente vejo o que é sermos educados para fazer uma boa leitura das mídias, entender e questionar o que ela nos traz. Precisamos despertar para as verdadeiras intenções da comunicação e estarmos atentos aos sinais e filtros existentes na mesma. (Formador do NTE nº 1)

Esse depoimento, na nossa opinião, mostra que a leitura crítica não era uma prática dos formadores dos NTE, pois, só depois da conclusão do curso, o formador nº 1 a entendeu como necessária. Anteriormente, esse formador acreditava que educar para as mídias era ensinar os professores a usar a Internet, ou, por exemplo, a produzir vídeos. O formador nº 8 do NTE indicou possibilidades de uso das redes sociais na educação:

Acredito que podemos utilizá-los fazendo uma análise crítica das ferramentas que cada um deles dispõe. Em seguida, socializar ideias sobre as possibilidades de cada recurso, considerando a realidade da escola e da turma (faixa etária e características individuais). É necessário que o professor conheça bem seus alunos para colocar em prática qualquer sugestão nesse sentido. (Formador do NTE nº 8)

Aqui percebemos duas práticas originárias do pensamento de Freire e Shor (1986): conhecer os estudantes para educar de acordo com a realidade deles e socializar ideias uns com os outros, entendendo que os professores aprendem enquanto ensinam e que os estudantes também ensinam enquanto aprendem. Assim, ambos se envolverão num processo de interação mútua e, portanto, de comunicação, do qual sairão modificados e com mais conhecimento.

Feita a análise individual dos instrumentos de coleta de dados, vamos nos dedicar agora à explanação sobre os pontos que consideramos mais relevantes, de acordo com as seguintes temáticas: conceitos de comunicação e de educação para as mídias, inclusão digital (e a categoria: formação de professores) e uso dos sites de redes sociais na educação.

3.2 Triangulação de dados

Para uma melhor compreensão da possibilidade do uso dos sites de redes sociais na educação, para a formação para a cidadania, destacamos três temáticas de análises específicas que apareceram com frequência nos instrumentos e procedimentos de coleta de dados (questionário, sessões reflexivas, observação colaborativa do blog e diálogos face a face) usados na pesquisa colaborativa com os formadores do NTE do Estado de Goiás. Esses temas serão explicados e analisados a seguir.

3.2.1 Conceitos de Comunicação e de Educação para as Mídias

No presente trabalho, conforme mencionado anteriormente, adotamos o conceito freiriano (1986) de comunicação que, a nosso ver, está em consonância com a definição de interação mútua trazida por Primo (2008). Assim, entendemos a comunicação como um processo em que os sujeitos interagem a partir de sua cultura, modificam-se uns aos outros e constroem conhecimento nas interações. Neste contexto, como Jacquinet (2006), concebemos que educar para as mídias não é apenas ensinar a produção de programas radiofônicos, televisivos, jornais impressos, vídeos ou blogs na Internet, e sim estimular os indivíduos a conhecer as linguagens midiáticas, para refletir sobre os produtos apresentados pela mídia, e, assim, tornarem-se capazes de questioná-los.

Para compreender se os cursos ministrados pelo NTE baseiam-se nas perspectivas acadêmica, técnica ou prática elencadas por Pérez Gómez, consideramos necessário verificar o conceito de comunicação e de educação para as mídias dos colaboradores da pesquisa, pois, geralmente, a prática, mesmo que inconsciente, está embasada em alguma teoria. Na análise dos dados da pesquisa empírica, encontramos três concepções de comunicação e de educação para as mídias: como transmissão, aquisição das habilidades técnicas para a construção de uma rede de relacionamentos e de difusão de informações, e como diálogo. A primeira delas é oposta à adotada neste estudo:

Segundo Charaudeau, comunicar, informar é escolha: do conteúdo, da forma, dos meios de transmissão, da linguagem, do acesso e principalmente das estratégias, mas a transmissão de informações/comunicação só ocorre com quem realmente quer saber. (Formador do NTE nº 5)

Após a leitura dos textos de Charaudeau (2006), Marcondes Filho (2008), Guareschi e Biz (2005) e Moran (2009), o formador nº 5 optou pelo conceito de comunicação como transmissão. O emissor escolhe o conteúdo, os meios e as estratégias de transmissão para repassar sua mensagem ao receptor. Não há diálogo nem interação mútua.

O modelo de educação implícito nesse tipo de comunicação é chamado por Freire (1996) de educação bancária. O aluno nada sabe, é um recipiente vazio que será preenchido com o conhecimento transmitido pelo professor. Este, por sua vez, reproduz a lógica da classe dominante, não é criativo, não estimula a reflexão capaz de levar o estudante à ação cidadã. O depoimento também faz referência à regra da incomunicabilidade trazida por Marcondes Filho (2008), uma vez que pontua que a informação só poderá ser transmitida se o receptor tiver interesse por ela.

A educação para as mídias é descrita abaixo, pelo formador nº 8, como um processo de aquisição de habilidades técnicas para a operação dos meios de comunicação e apropriação destes como instrumento pedagógico. Na nossa visão, esse entendimento demonstra ausência de reflexão crítica sobre o que é produzido pela grande mídia, a saber, as emissoras de televisão, rádio, jornais impressos, sites e portais da Internet. Por outro lado, o colaborador da pesquisa reconhece a importância dos meios de comunicação para a ampliação das redes de contato, difusão de informação e construção do conhecimento. Entendemos que, nesse contexto, o formador faz uma referência à web 2.0 e aos sites de redes sociais, nos quais qualquer pessoa comum pode enviar informações e efetivar a inteligência coletiva sonhada por Lévy (2003).

Entendo comunicação e educação como um processo de familiarização e apropriação dos recursos tecnológicos para uso pedagógico e principalmente para ampliação das redes de contato e disseminação de informação, o que gera conhecimento. (Formador do NTE nº 8)

Em outro relato, após a interação mediada com os textos sobre comunicação e educação para as mídias, dos autores acima citados, o formador nº 12 compreendeu que o conceito de comunicação como transmissão prejudica a qualidade da educação. Para isto, é necessário que todos os sujeitos das instituições escolares participem da construção do conhecimento.

A leitura dos textos me fez rever alguns conceitos. Saber que comunicar não é apenas transmitir é relevante para compreender “Por que as mudanças são tão lentas na educação?” (Formador do NTE nº 12)

No depoimento abaixo, o formador nº 1 afirma que a comunicação e a educação para as mídias acontecem quando professores e alunos conseguem interpretar os produtos midiáticos e questioná-los a partir de suas realidades. A interpretação e o questionamento podem ser um diálogo capaz de levar à reflexão sobre a cidadania real, à qual esses sujeitos têm acesso, em oposição à cidadania plena, objetivo a ser conquistado.

Atualmente vejo que (Comunicação e Educação) é sermos educados para fazer uma boa leitura das mídias, saber entender o que a mídia nos traz e questionar. Precisamos despertar para as verdadeiras intenções da comunicação e estarmos atentos às mesmas. (Formador do NTE nº 1)

Com base nos estudos teóricos realizados no Capítulo II, percebemos que grande parte das iniciativas de educação para as mídias nas escolas está voltada para a aquisição de laboratórios de informática e ensino instrumental da tecnologia. No que diz respeito às escolas públicas, onde muitos alunos não têm computador com acesso à Internet, os governantes defendem a instalação dos laboratórios como essencial para a inclusão digital e, esta, como pressuposto da inclusão social. Neste sentido, a inclusão digital é entendida pela Seduc/GO como o aprendizado da manipulação de softwares por alunos e professores da rede estadual e sua utilização instrumental no processo de ensino-aprendizagem. Essa relação será analisada a seguir.

3.2.2 Inclusão digital

Segundo os formadores dos NTE, a Seduc/GO planeja equipar todas as escolas estaduais com laboratório de informática. O argumento utilizado pela Secretaria segue o raciocínio defendido por Kuenser (2009): promover a inclusão digital e formar os estudantes para o mundo do trabalho. Assim, nesta temática, buscamos compreender quais são as práticas de inclusão digital incentivadas pela Seduc/GO e implantadas pelos formadores dos NTE.

De acordo com os colaboradores desta pesquisa, o laboratório já é uma realidade na maioria das escolas, mas, segundo eles, a instalação das máquinas não foi planejada. Em

alguns casos, o resultado é um alto investimento financeiro para um mau uso desses espaços, ou, como podemos ver nos comentários abaixo, até mesmo para o desuso:

Basta ver os Laboratórios de Informática Educacional que em algumas escolas do nosso Estado recentemente fecharam por falta do uso pedagógico. (Formador do NTE nº 11)

No entorno de Brasília, temos uma escola que só tem computadores novos. Os alunos me perguntaram se, para usar o laboratório, tinham que pagar, pois este só é aberto quando o NTE dá cursos. (Formador do NTE nº 20)

A partir das observações de Piza e Silva (2010), feitas no Capítulo II, concebemos que a cidadania é a bandeira da instalação de laboratórios de informática nas escolas públicas sob a responsabilidade do Estado. Para as autoras, essa conjunção cidadania-tecnologia é o argumento da racionalidade neoliberal, em que o discurso a favor da cidadania compensa a desigualdade e a exploração resultantes do avanço tecnológico. Sobre o assunto, Lemos e Costa (2005) argumentam que a inclusão digital parece contemplar apenas os empresários proprietários da tecnologia, que irão aumentar a venda de computadores.

As causas da subutilização dos laboratórios de informática educacional são muitas, e, para os formadores dos NTE, motivadas principalmente pela ausência de diretrizes da Seduc/GO e o descaso de alguns gestores de escolas e dos próprios núcleos.

A mobilização tem que vir de cima para baixo. A secretaria jogou os laboratórios na escola, mas não deu nenhuma capacitação. Tem professor com carga horária de 60 horas trabalhando em duas ou mais escolas. Ele não tem tempo para usar o laboratório. Está preocupado em cumprir o currículo. Para levar o aluno ao laboratório, acha que vai perder tempo. (Formador do NTE nº 16)

Os gestores da secretaria devem dar respaldo estrutural para possibilitar condições de trabalho. (Formador do NTE nº 3)

Tive um diretor de NTE completamente ausente. Ficava 20 minutos por dia no trabalho e só aparecia na assinatura de documentos, nas fotos e na culminância das atividades, mas não sabia nem mexer nas máquinas. Como nos sentimos estimulados com isso? (Formador do NTE nº 4)

Na minha opinião, os gestores exercem o papel de maior importância, que é de coordenação das atividades dentro das unidades escolares; é preciso planejar, articular, envolver e adaptar mudanças quando perceber falhas no seu projeto de ações. (Formador do NTE nº 1)

Todos os instrumentos de coleta de dados apontaram a insatisfação dos formadores dos NTE com suas condições de trabalho. Nos relatos acima pudemos observar reclamações em relação ao equipamento sucateado de alguns laboratórios de informática educacional, à ausência de um diretor de NTE e aos gestores das escolas.

Os formadores também fazem avaliações constantes para detectar pontos positivos e negativos do seu trabalho. No entendimento deles, seria necessário o estabelecimento de uma política de inclusão das TIC, e especificamente da Internet, no processo de ensino-aprendizagem:

As escolas não têm nenhum documento sobre o uso das tecnologias na sala de aula. (Formador do NTE nº 5)

A própria subsecretaria indica que, quando um professor falta à aula, a turma deve ser levada para o laboratório de informática. Não falamos a mesma língua. Eu falo uma coisa para o meu cursista, e a subsecretaria fala outra. A reforma deve ser geral. (Formador do NTE nº 14)

A partir dos estudos de Lemos e Costa (2005), mencionados no Capítulo II, identificamos que o modelo de inclusão digital desenvolvido pelos NTE é apenas técnico, voltado para a formação de indivíduos capazes de manipular programas que em breve estarão ultrapassados. O pior, como foi investigado na pesquisa de Kran (2010), é que o laboratório é utilizado principalmente para evitar que os alunos fiquem ociosos quando o professor falta à aula, e com o aval da Seduc/GO.

Neste trabalho, aos moldes de Lemos e Costa (2005), compreendemos inclusão digital como um direito do cidadão e que, por isso, supera a questão técnica e atinge os aspectos econômicos (condições financeiras de acesso às tecnologias) e cognitivos (formação de visão crítica sobre os meios digitais, gerando práticas de recusa à exclusão social). Assim, consideramos que os laboratórios de informática educacional, da maneira como são implantados e usados pela Seduc/GO, não estimulam a formação para a

cidadania. Para que isso ocorra, os colaboradores da pesquisa ressaltaram a importância da formação de professores.

A. Formação de professores

Os formadores dos NTE que ministram cursos para professores da rede estadual de educação sentem necessidade de mais cursos de capacitação para desenvolver seu trabalho. De acordo com eles, quando entram no NTE, recebem apenas um material para estudar e já são considerados aptos para a condução dos cursos. Alguns fazem cursos no próprio NTE, mas consideram essas formações limitadas:

Quando o professor tem Orkut, mas não sabe como trabalhá-lo pedagogicamente, nos pergunta como? Pensamos: ai, meu Deus! Porque também não tivemos esta formação. É pesquisando e buscando que damos algumas sugestões. (Formador do NTE nº 15)

Percebemos, nesse depoimento, que até mesmo os formadores não foram qualificados para ensinar sobre o uso dos sites de redes sociais na escola. Em relação à capacitação de professores para o uso pedagógico da Internet, em cursos ministrados pelos NTE, prevalecem os modelos de formação com base na transmissão de conhecimentos e na técnica, e que, segundo Pérez Gómez (1998), são dissociados da reflexão crítica e privilegiam a reprodução, em detrimento da experimentação aconselhada por Freire e Shor (1986), conforme vemos a seguir:

Estou planejando uma oficina sobre redes sociais para professores. Posso seguir aquela que iniciamos em Goiânia ou vocês têm algo a mais que eu poderia estar trabalhando? Aguardo sugestões. (Formador do NTE nº 2)

Esse curso vai fazer parte dos cursos oferecidos pelo NTE? Porque seria interessante. Nossos cursos ensinam mais a mexer com a máquina. (Formador do NTE nº 14)

Consideramos válida a iniciativa de planejar uma formação de professores sobre a temática dos sites de redes sociais, visto que os alunos já as utilizam. No entanto, os docentes têm restrições a elas, e por isso nos perguntamos: como seria esse planejamento? Para Freire e Shor (1996), toda formação deve partir da realidade dos docentes interessados

em fazer o curso. Assim, seria impossível ministrar aos professores da rede o mesmo curso oferecido aos formadores dos NTE, pois estes estão mais adiantados no uso do computador do que os primeiros, que passam dois ou até três períodos em sala de aula e não têm tempo para aprender a utilizar essa tecnologia.

Também compreendemos que a oficina descrita acima, no comentário do formador nº 2, tem características mais voltadas para a prática. Portanto, a prática pode ser o primeiro passo, mas deve avançar para um estudo teórico e um debate colaborativo. Acreditamos que os formadores dos NTE devem se liberar dos modelos de cursos pensados pelo MEC e pela própria Seduc/GO e criar novos cursos de formação, estabelecendo relações com exemplos pertinentes à realidade dos cursistas.

Por último, perguntamos se são realmente os professores que não gostam de ler, debater e dialogar, ou se não teria sido a própria estrutura formativa e as condições de trabalho do docente que fizeram com que se transformassem em cumpridores de tarefas. Como o professor de sala de aula, que fica preso aos conteúdos curriculares, muitos formadores dos NTE também reproduzem os cursos criados pelo MEC, sem levar em conta a realidade de seus cursistas e seus interesses.

3.2.3 Uso dos sites de redes sociais na educação

O curso de extensão em leitura crítica dos sites de redes sociais, conforme já explicado, baseou-se na reflexão como instrumento principal para a coleta de dados. Dessa maneira, neste subitem verificaremos se os formadores dos NTE, por meio da interação mútua, conseguiram refletir sobre suas ações como profissionais e, em especial, sobre suas visões acerca do uso dos sites de redes sociais na educação. Ainda buscaremos identificar se, após a leitura dos textos, da interação mútua com outros formadores no blog e da conclusão das atividades de leitura crítica dos sites de redes sociais, os formadores conseguiram fazer uma nova reflexão, capaz de levá-los a uma ação diferenciada e estimuladora da cidadania.

Conforme relatos desses formadores, já transcritos anteriormente, a Seduc/GO estimula os NTE e as escolas a usarem os sites de redes sociais como ferramenta educativa. Também já foi mencionado que os NTE oferecem uma oficina sobre a criação de blogs e o trabalho pedagógico com eles em sala de aula, além de um curso sobre a produção de

vídeos e publicação destes no YouTube. Mas, entre os colaboradores deste estudo, encontramos três posições distintas acerca do uso dos sites de redes sociais na educação: aqueles que os veem com preconceito e resistem em utilizá-los, os que são empolgados e acreditam no potencial pedagógico dessas mídias sociais e uma minoria que, como Primo (2009), entende que os sites de redes sociais não são, por si sós, educativos, mas que, por meio de interação mútua estabelecida entre os interagentes, é capaz de estimular o diálogo, fundamental para a democracia.

No primeiro grupo, estão os formadores que veem as redes sociais apenas como ferramentas para o entretenimento:

Tenho certa resistência ao uso destas redes na escola, sobretudo do Orkut. Não considero que possam ser educativas. (Formador do NTE nº 8)

Os formadores mais empolgados estimulam o uso dos sites de redes sociais na educação, porém, sem uma postura crítica. Aliás, eles mesmos sentem-se despreparados para refletir sobre os conteúdos presentes nas redes sociais e até mesmo para manipulá-las.

A comunidade do Orkut “Eu acredito em Deus” mostra que devemos sempre confiar em Deus, pois ele é o único que pode resolver nossos problemas. Basta confiar! [...] Não há dissimulação nesta comunidade. (Formador do NTE nº 13)

Estou anexando a atividade 3, e confesso que tive dificuldades em fazer uma análise crítica em algumas comunidades. (Formador do NTE nº 4)

Ensinamos o professor a navegar nas enciclopédias. Uso as redes sociais para postar vídeos, etc. Tenho um perfil. Nos cursos que dou, trabalhamos nisso. Eles têm que aprender a fazer o vídeo. Pegamos os vídeos feitos por ele e publicamos no Youtube. (Formador do NTE nº 6)

Eu tenho Twitter, mas ainda não descobri o uso. Não tenho coragem de postar. Só nas eleições que postei no Twitter de um político muito votado, mas não recebi resposta. (Formador do NTE nº 18)

Mesmo sem saber manipular bem o Twitter, o formador nº 18 o compreendeu como uma ferramenta mais ágil para a emissão de conteúdos e tentou estabelecer um diálogo com um político. Mas acreditamos que o fato de não ter obtido resposta o deixou desapontado e, de certa maneira, desestimulado a tentar estabelecer um relacionamento mais próximo com o candidato.

No terceiro grupo, aparecem formadores que, após a leitura dos textos propostos no curso de extensão e da interação com os demais colegas, avançaram na reflexão sobre o uso dos sites de redes sociais na educação. O formador nº 4 refletiu sobre sua própria ação e fez uma autocrítica, pois, no início de sua carreira, era um profissional engajado e atento às novidades. Hoje, se considera cansado para acompanhar as transformações ocorridas na educação, trazidas especialmente com o desenvolvimento da tecnologia.

Todos os textos indicados para leitura são bons para refletirmos sobre nossa prática como educadores. Mas o que me fez refletir foi o de Moran: "Por que as mudanças são tão lentas na Educação?". Nele pude encontrar meu perfil como professora tanto nos anos iniciais quanto nos atuais. E confesso que não estou conseguindo acompanhar "o ritmo alucinante..." (Formador do NTE nº 4)

Ibiapina (2008) explica que o homem não nasce reflexivo, mas aprende a refletir à medida que interage com o meio natural e social e com os seus semelhantes. É o que relata o formador nº 8 do NTE:

O que aprendi no curso serviu como subsídio para minha prática no NTE. Consegui colocar em prática muitas informações novas e descobertas que fiz na interação com os colegas. Para o 2º semestre de 2011, estou iniciando a elaboração de uma oficina sobre o tema "leitura crítica das redes sociais". (Formador do NTE nº 8)

Em interação mútua com seus pares, o formador conseguiu repensar algumas de suas práticas no NTE e levar o conhecimento adquirido junto com os colegas para a sua ação. De acordo com ele, o próximo passo é pensar em um novo curso.

Outros formadores ressaltam o potencial educativo e de estímulo à cidadania dos sites de redes sociais, desde que haja a mediação do professor e o diálogo entre este e os estudantes.

A princípio, considero necessário desenvolver um trabalho de conscientização com os alunos, principalmente para que reconheçam os pontos positivos e negativos de cada rede social e que compreendam seu caráter social. Além disso, é necessário que tomem consciência de que as redes sociais não existem apenas para efeito de entretenimento. (Formador do NTE nº 8)

Nos cursos em que ministro, na hora do intervalo, muitos professores não querem sair do laboratório porque usam o Orkut escondido. Eu digo para eles que o Orkut é um recurso que, como muitos outros, não foi feito para a educação, mas cabe o nosso olhar sobre a possibilidade educativa desta mídia. (Formador do NTE nº 12)

Eu tive um problema no meu NTE. Tenho um projeto de trabalhar o Orkut pedagogicamente porque é a ferramenta que o aluno quer. [...] Eu gosto muito do Colheita Feliz (jogo do Orkut) e o pessoal do NTE pega no meu pé, mas quero ensinar os alunos a somar, diminuir a partir deste jogo. Também quero ensinar valores porque (no Colheita Feliz) o pessoal pode roubar. Você tem que trabalhar isso. É um aliado nosso e funciona. (Formador do NTE nº 14)

Entendemos que, após as leituras e os debates em grupo, alguns formadores reconheceram a importância da leitura crítica das mídias nas escolas para a concretização de uma sociedade mais democrática, como mostram os seguintes relatos:

Devemos nos tornar alfabetizados em mídia. A educação tem um papel imprescindível nesse contexto, pois entender sobre publicidade, orientar as crianças sobre o porquê daquelas imagens, aprender a assistir criticamente a filmes, telejornais, novelas, enfim, como diz Guareschi, compreender os mecanismos de produção, transmissão e recepção das mensagens e propor soluções democráticas faz parte do exercício de quem quer ser um educador consciente e engajado. (Formador do NTE nº 6)

No Orkut tem comunidades excelentes. Quero aprender a usá-las para compartilhar experiências. (Formador do NTE nº 17)

Ao refletir sobre sua prática de uso do Orkut para conversar com amigos, postar fotos etc., o formador nº 17 percebe que o uso dessa rede social pode ser ampliado a partir de pesquisas sobre comunidades virtuais de cunho formativo e do compartilhamento de experiências educativas.

Colaboradores deste estudo destacaram a necessidade de reflexão sobre as empresas que usam as redes sociais para fazer propaganda e estimular o consumo, mas se esqueceram que o mesmo tem sido feito pelos políticos:

Recebemos promoções de sites de compras coletivas. Mas, se contabilizarmos o que gastamos com gasolina para buscar o produto, não compensa. (Formador do NTE nº 4)

Depende. Um rodízio de sushi, por exemplo, custa R\$ 69,00. Se juntarem 200 pessoas para comprá-lo nestes sites, sai por R\$ 29,00 porque, em grande quantidade, barateia o custo. (Formador do NTE nº 21)

Acho que, mesmo assim, temos que fazer três perguntas: é tempo de comprar? Temos necessidade? Temos dinheiro para a compra? (Formador do NTE nº 4)

Um formador afirmou ainda que usa os sites de redes sociais para pesquisar sobre dicas de viagens, pois encontra nesses espaços orientações e informações úteis, que contribuem para o planejamento das férias. Entretanto, ele ressalta que, apesar de gostar dessas dicas, não se deixa influenciar por elas, ou seja, ele acredita que faz um consumo consciente de informações.

“Viagens e Destinos”, www.orkut.com.br/main#community.aspx?cmm=420314. Quando viajo, visito tais comunidades para ler as opiniões, não me deixo influenciar por elas, nem tomo decisões com base no que li. Porém, as dicas são úteis, informações sobre as praias, sobre os pontos turísticos, sobre distâncias. Não deixam de contribuir de alguma forma. (Formador do NTE nº 9)

Os formadores também ressaltaram a importância da existência de uma maior integração entre os membros dos NTE de todo o Estado de Goiás, que deveriam se organizar como uma rede social, com laços fortes e interação mútua, para discutir os problemas enfrentados pelo NTE e trocar dicas sobre o uso da tecnologia na educação.

Os médicos, quando têm uma cirurgia complexa, trocam ideias. Os profissionais da advocacia, quando têm um caso muito difícil, trocam ideias. Mas os professores não fazem isso. É uma classe muito desunida. Nós somos todos profissionais da educação, todos colegas. Independente da sua posição, ou da minha, o nosso foco são os alunos, a educação. (Formador do NTE nº 15)

A grande vantagem desse curso foi ver os colegas que nem conhecíamos e perceber que eles passam por problemas iguais aos nossos nos seus NTE. Não temos um momento assim. Trabalhamos muito isolados. (Formador do NTE nº 14)

Por último, cabe aqui ressaltar que o próprio NTE percebe a importância dos sites de redes sociais, uma vez que, em setembro de 2011, criou um perfil no Facebook⁸⁸ para

⁸⁸ <http://www.facebook.com/pages/N%C3%BAcleo-de-Tecnologia-Educacional-Secretaria-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Goi%C3%A1s/122506821185297?sk=wall>

divulgar suas ações. Apesar de o perfil ter sido descrito como “um espaço para socializar o uso das tecnologias na educação nos NTE do Estado de Goiás”, as postagens presentes demonstram que o principal conteúdo da página é a divulgação de eventos realizados pelo Núcleo, como o Encontro com os Professores Formadores do NTE.



Ilustração 07 – Página inicial do Facebook do NTE da Seduc/GO

Fonte: <http://pt-br.facebook.com/pages/N%C3%BAcleo-de-Tecnologia-Educacional-Secretaria-da-Educa%C3%A7%C3%A3oGois%C3%A1s/122506821185297?v=info>

Nesse perfil, também são reproduzidas notícias de promoção da Seduc, a exemplo da matéria sobre a parceria entre o Estado de Goiás e a Microsoft, que se comprometeu a fornecer à Secretaria os programas *Windows 7 Professional* e *Windows Office Home & Student 2010*, no valor simbólico de três dólares por máquina. Segundo a matéria, o objetivo é promover a inclusão digital de alunos e professores da rede pública estadual. Mas, na prática, entendemos que essa ação é contrária à inclusão digital e à promoção da

cidadania, pois trocar softwares livres e gratuitos, como o Linux – implantado nas escolas da rede estadual de educação de Goiás e utilizado nos cursos de formação oferecidos pelos NTE –, por softwares pagos, que não podem ser adquiridos por qualquer pessoa, é uma atitude excludente e que beneficia apenas a Microsoft.

A única postagem relacionada ao uso das tecnologias pelos NTE foi a publicação de fotos de uma webconferência realizada pelos formadores do NTE de Catalão, destacada como um instrumento para a troca de ideias e aprendizado colaborativo entre formadores e cursistas e de formadores entre si. A última postagem feita no Facebook pelo NTE ocorreu nove dias antes da data por nós analisada, o que demonstra que a página não é muito atualizada. Também há poucos comentários de membros do NTE, o que configura uma interação baseada em laços fracos e associativos, conforme os descritos por Recuero (2009), ou seja, as pessoas se associam ao Facebook, mas não interagem ou colaboram com o perfil do NTE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo da comunicação/educação atrai cada vez mais interessados. De 1987 a 2009, só o portal da Capes registrou 3.410 produções científicas sobre mediações pedagógicas, formação de professores, inserção da mídia no processo pedagógico e leitura crítica da mídia. Nos últimos anos, os estudos têm se voltado principalmente para a Internet e a inclusão digital de professores e de alunos.

Em geral, as pesquisas mostram que o cenário da inclusão digital no Brasil é complicado. Não há articulação entre as políticas públicas do Governo Federal, e a execução dos projetos na área é lenta. Os cursos de formação oferecidos aos professores pelas secretarias estaduais de Educação são majoritariamente instrumentais, restringem-se ao ensino da manipulação de softwares, sem preocupação com a reflexão e a crítica.

Os estudos também revelam que, apesar de a Internet ser um meio de comunicação no qual todos os usuários podem produzir conteúdo de forma colaborativa, a escola ainda não utiliza essa potencialidade na formação para a cidadania. As instituições de ensino da rede pública estadual de todo o país incentivam pesquisas na Internet que estimulam o estudante a recortar e colar conteúdos, sem a leitura ou reflexão sobre eles. Em Goiás, o cenário é parecido com o do restante do Brasil. Enquanto os estudantes usam as lan houses para navegar pelas redes sociais, o acesso a estas é bloqueado nas escolas, pois são vistas como ferramentas apenas para o entretenimento, e, por isso, devem estar dissociadas da educação formal proposta pela escola.

A exemplo dos demais estados brasileiros, em Goiás a pesada carga horária de trabalho dos docentes e a disponibilização de formações a distância contribuem para que o professor, que não tem nenhuma familiaridade com a tecnologia, abandone os cursos oferecidos pelo NTE. Os dados coletados nesta pesquisa colaborativa mostraram que, sem formação para trabalhar com a Internet, muitos professores recusam-se a utilizar o laboratório de informática. Por medo de estragar os equipamentos, há diretores de escolas que mantêm os laboratórios fechados. Em alguns casos, o laboratório é usado, sem nenhum planejamento, quando um professor falta à aula ou não a prepara.

Os colaboradores deste estudo são formadores (94%) e diretores de NTE (6%) que usam os sites de redes sociais principalmente para o entretenimento. A maioria deles,

apesar de ministrar oficinas sobre redes sociais (construção de blog e criação e postagem de vídeos no YouTube) para professores, não reconhece o potencial educativo desses sites, mas gostariam de aprender mais sobre o assunto.

Perfil dos sujeitos pesquisados

Em geral, a maior parte dos pesquisados (64%) tem mais de 40 anos e foi para o NTE porque se cansou da sala de aula e/ou está próxima da aposentadoria, e não porque se interessa pela área ou porque tem uma formação específica nesta. Diante da faixa etária, percebemos que esses formadores nasceram muito antes da popularização da Internet comercial, ocorrida em 1995, e, como consequência, têm pouca familiaridade com a cibercultura.

Um número expressivo de sujeitos pesquisados (76%) possui especialização, mas, segundo eles, não são considerados como professores pela Seduc/GO, e sim como técnicos administrativos. Por isso, sentem-se desmotivados. Diante desta realidade, nos perguntamos: como o NTE Goiás pode oferecer cursos que estimulem a reflexão, a inclusão digital e a formação para a cidadania se os profissionais que ministram esses cursos são equiparados a técnicos que ensinam apenas a manipular programas de computadores?

Esta pesquisa demonstrou que as principais dificuldades encontradas no trabalho de formação do NTE Goiás são parecidas com os problemas enfrentados no restante do país. Como citado anteriormente, a falta de tempo dos professores para a participação nos cursos, o alto índice de evasão nas formações a distância, a infraestrutura precária de alguns laboratórios de informática, o material didático insuficiente e inadequado às necessidades dos cursistas prejudicam a qualidade dos cursos.

Mas, na nossa opinião, o principal problema é que até mesmo os formadores dos NTE (30%), que formam outros professores para o uso pedagógico das mídias, sentem-se despreparados para esse trabalho, isto é, não percebem a utilização delas em projetos voltados à formação para a cidadania. Eles gostariam de fazer cursos sobre softwares livres, inserção das tecnologias da informação na comunicação, redes sociais, Internet e assistência técnica de computadores. Segundo eles, quando entram no NTE, recebem apenas um material para estudar e já são considerados aptos para a condução dos cursos,

não há interação e troca de experiência entre eles. Alguns fazem cursos no próprio NTE, mas consideram essas formações limitadas.

Os formadores dos NTE ressaltam os problemas enfrentados para a inserção da Internet no processo de ensino-aprendizagem das escolas, mas aceitam esse quadro passivamente, ou seja, reconhecem a falta de articulação de políticas públicas na área, de apoio da Seduc/GO e dos próprios gestores das escolas, mas não se mobilizam para buscar soluções concretas para essas situações. Assim, não conseguem sair da reflexão para chegar à ação cidadã.

Acesso à Internet

Todos os colaboradores da pesquisa usam a Internet cotidianamente, sendo que 60% deles acessam a rede mundial de computadores mais de 8 horas por semana, principalmente para navegar por sites diversos, ler e enviar e-mails e acessar os sites de redes sociais com a finalidade de entretenimento. Consideramos insuficiente esse tempo destinado ao uso das redes sociais para que haja a imersão dos formadores na cibercultura, a exploração do ciberespaço e a aquisição da cultura digital, que abre espaço para a produção de conhecimento em rede e a inteligência coletiva e para a mobilização dos cidadãos em torno de seus direitos e deveres.

Entre os sites de redes sociais, o Orkut é o preferido – seguido pelo Facebook, MSN e Twitter –, e é usado com a finalidade de ocupar o tempo livre, conversar com amigos e fazer contatos. O MSN é usado pelos formadores como meio de comunicação para esclarecer dúvidas dos professores para os quais ministram os cursos a distância. Se eles a utilizam prioritariamente para entretenimento, como exigir deles uma prática de uso dessa rede para a formação da cidadania?

Ressaltamos que nosso intuito não é que os formadores dos NTE deixem de usar os sites de redes sociais para o entretenimento, pois, afinal, consideramos que o lazer e a diversão também são ações que fazem parte da cidadania. O que buscamos é ampliar as possibilidades de uso desses sites, de modo que professores e alunos alcancem a cidadania plena, baseada na mobilização coletiva e no diálogo em torno da concretização de direitos e deveres civis, sociais e políticos.

Apesar de os sujeitos pesquisados ministrarem oficinas sobre blogs e um curso para a produção e publicação de vídeos no YouTube, essas duas redes sociais não foram apontadas por eles como as mais utilizadas. Pensamos que isso se deve ao fato de eles mesmos não usarem o blog e o YouTube como uma rede social, pois, nas formações que ministram, ambos são trabalhados numa perspectiva instrumental, ou seja, voltada para o ensino da técnica, sem o incentivo à colaboração, à produção de conteúdo, ao diálogo e à crítica.

Inclusão digital

As iniciativas de educação para as mídias nas escolas estaduais de Goiás são voltadas para a aquisição de laboratórios de informática. Nas formações de professores para o uso pedagógico da Internet, ministradas pelos NTE, prevalecem os modelos baseados na transmissão de conhecimentos e ensino da técnica, dissociados da reflexão crítica. Como o professor de sala de aula, que fica preso aos conteúdos curriculares, os formadores dos NTE também reproduzem os cursos criados pelo MEC, sem levar em conta a realidade de seus cursistas. Todos os partícipes do estudo ressaltaram a importância da formação de professores para a inserção das mídias em sala de aula e concordaram que, se o docente não estiver preparado, é melhor não usá-las.

Os sujeitos pesquisados manifestaram interesse em ministrar curso sobre leitura crítica dos sites de redes sociais, mas pediram o material didático usado no curso de extensão realizado como parte desta pesquisa. A exemplo do Projeto Folhas, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, explicado no Capítulo II, cabe perguntar: a Seduc/GO não poderia conceder licença remunerada para que alguns formadores dos NTE tivessem tempo para pesquisar e criar novos cursos de formação, estabelecendo relações com exemplos pertinentes à realidade dos cursistas?

Ações como a parceria firmada entre o Estado de Goiás e a Microsoft para o fornecimento dos programas *Windows 7 Professional* e *Windows Office Home & Student 2010* à Seduc, no valor de três dólares por máquina, mostram que o conceito de inclusão digital do governo estadual está mais atrelado ao favorecimento do capitalismo e da dependência do que ao estímulo ao protagonismo e à cidadania de professores e alunos. A partir do momento em que a Seduc deixa de usar os softwares livres e gratuitos para

adquirir softwares pagos, beneficia apenas a Microsoft e aumenta ainda mais o fosso da exclusão, já que eles são caros e não podem ser adquiridos por qualquer pessoa.

Além disso, essa atitude da Seduc demonstra a falta de continuidade nas suas ações de inserção das TIC em sala de aula. Por ordem do governo, o software livre Linux foi instalado em todas as máquinas dos laboratórios de informática da Seduc/GO, mas inicialmente não foi bem recebido por gestores e professores. Os formadores do NTE realizaram um trabalho de conscientização dos educadores sobre a importância de usar um software livre. Gestores e professores fizeram cursos para aprender a manusear o Linux quando, de repente, o governo voltou atrás e firmou uma parceria para a aquisição de softwares pagos, criando a necessidade de uma nova capacitação dos docentes.

Conceitos de comunicação e educação para as mídias

Encontramos três concepções de comunicação e educação para as mídias entre os sujeitos pesquisados:

- a) **transmissão** – a partir do currículo, o professor/emissor escolhe o conteúdo e os meios para a transmissão da mensagem ao aluno/receptor, que apenas escuta. Não há diálogo nem reflexão capaz de levar o estudante à ação cidadã. Como o professor de sala de aula, muitos formadores dos NTE também reproduzem os cursos criados pelo MEC, sem levar em conta a realidade de seus cursistas e seus interesses;
- b) **transmissão e diálogo** – os formadores que se mostraram adeptos dessa concepção entendem que a transmissão é fundamental para a aquisição de habilidades técnicas, e a partir daí reconhecem a importância da construção de uma rede de relacionamentos e difusão de informações, mas não chegam a se mobilizar para efetivá-la. Não há estímulo à reflexão crítica sobre o que é produzido pela mídia;
- c) **diálogo** – os formadores dos NTE que consideram a comunicação como diálogo defendem que só há educação para as mídias quando alunos e professores conseguem interpretar os produtos midiáticos e questioná-los a partir de suas

realidades. A interpretação e o questionamento, em si, já são um diálogo que pode levar à reflexão.

Entendemos que, após as leituras e os momentos de interação no curso de extensão, alguns formadores conseguiram repensar suas práticas no NTE e levar o conhecimento adquirido, no diálogo com colegas, para a sua ação. Eles reconheceram a importância da leitura crítica das mídias nas escolas.

Uso dos sites de redes sociais na educação

A Seduc/GO estimula os NTE e as escolas a usarem os sites de redes sociais como ferramenta educativa. Mas, entre os colaboradores deste estudo, encontramos três posições distintas acerca do uso dos sites de redes sociais na educação:

- a) **preconceito** - formadores que veem as redes sociais apenas como ferramentas para o entretenimento e resistem em utilizá-las. Esta visão foi mais comum no início do curso, antes da interação entre os formadores para a socialização de experiências;
- b) **empolgação** - acreditam no potencial pedagógico das mídias sociais, mas não estimulam seu uso de forma crítica. Em setembro de 2011, o próprio NTE Goiás criou um perfil no Facebook e o descreveu como “um espaço para socializar o uso das tecnologias na educação nos NTE do Estado de Goiás”. No entanto, as postagens presentes demonstram que o principal conteúdo da página é a divulgação de eventos realizados pelo NTE. Não havia troca de ideias entre os formadores nem entre formadores e cursistas. A página é desatualizada e contém poucos comentários de membros do NTE;
- c) **crítica** – defendem que a interação mútua estabelecida entre os interagentes nos sites de redes sociais e a reflexão sobre conteúdos publicados nestes são capazes de estimular o diálogo, essencial para o exercício da cidadania. A mediação do professor é fundamental.

Os dados mostraram que a pesquisa colaborativa possibilitou que os formadores dos NTE, a partir de sua prática, refletissem sobre as dificuldades para a inserção das mídias em sala de aula (desinteresse dos diretores das escolas, falta de investimento da Secretaria

Estadual de Educação, sobrecarga de trabalho do professor, desinteresse de alguns professores, poucos técnicos responsáveis pela manutenção dos laboratórios de informática) e partilhassem seus problemas, anseios e projetos com formadores de todo o Estado de Goiás. Aqueles que já usavam as redes sociais e tinham projetos na área partilharam suas experiências e mostraram aos colegas que isso era algo possível. Após a interação com o grupo de cursistas, os colaboradores da pesquisa tornaram-se mais receptivos ao uso dos sites de redes sociais na educação. Este resultado configura a efetiva aprendizagem em rede, isto é, colaborativa. Eles ressaltaram a importância da integração entre os membros dos NTE em todo o Estado de Goiás e apontaram a necessidade de se organizarem numa rede social, com laços fortes e interação mútua, para discutir os problemas e trocar dicas sobre o uso da tecnologia na educação.

A leitura crítica dos sites de redes sociais feita pelos formadores oscilou. A maioria das análises limitou-se a resumir o conteúdo dos vídeos do YouTube e de comunidades do Orkut. Alguns avaliaram os produtos de forma criteriosa, destacaram a necessidade de reflexão sobre a publicidade feita por muitas empresas nas redes sociais com o intuito de estimular o consumo.

A reflexão capaz de levar à ação cidadã, por meio da leitura dos sites de redes sociais, ainda é algo raro entre os formadores dos NTE. Eles conseguem se entreter no Orkut, ver e criticar um vídeo do YouTube, mas nem todos passam do entretenimento à reflexão, à mobilização e à reivindicação. A maioria permanece estática, não se mobiliza em rede para partilhar a solução dos problemas. Consideram, por exemplo, que a função de denunciar a corrupção na política e de apresentar uma solução para o problema é da mídia, e não deles, como exercício da cidadania plena.

Os resultados desta pesquisa são apenas o começo de um percurso de investigação. Há ainda muito a ser explorado em relação ao uso dos sites de redes sociais na educação. O primeiro passo é oferecer uma formação continuada aos professores, cujo foco seja ultrapassar a prática da interação reativa e do entretenimento para alcançar a reflexão, o diálogo, a interação mútua e a colaboração capaz de estimular a visão crítica e a ação cidadã.

REFERÊNCIAS

ACIOLI, Sonia. Redes sociais e teoria social: revendo os fundamentos do conceito. *Informação & Informação*. Londrina, v. 12, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1784/1520>>. Acesso em: 23 jun. 2010.

ARAÚJO, Betânia, Maciel. O pensamento de Paulo Freire no ensino da comunicação. In: *XXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Recife, 1998. Disponível em: <<http://www.betaniamaciel.com/textos/intercom98.htm>> Acesso em: 23 jun. 2010.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/ Educação: lugar de formação crítica, de disputa pela hegemonia dos significados e da práxis da comunicação. In: BARBOSA, Marialva; FERNANDES, Marcio; MORAIS, Osvando J. de. *Comunicação, educação e cultura na era digital*. São Paulo: Intercom, 2009.

BARBOSA FILHO, André. As TIC e os Conteúdos Digitais: Propostas Temáticas de Produção diante dos Desafios do Desenvolvimento. In: BARBOSA, Marialva; FERNANDES, Márcio; MORAIS, Osvando J. de. *Comunicação, educação e cultura na era digital*. São Paulo: Intercom, 2009.

BARNES, J.A. *Social Networks*, 1972. ACIOLI, Sonia. Redes sociais e teoria social: revendo os fundamentos do conceito. *Informação & Informação*. Londrina, v. 12, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1784/1520>>. Acesso em: 23 jun. 2010.

BAUDRILLARD, Jean. *Tela Total: mito-ironias da era do virtual e da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

BENEVIDES SOARES, Maria Victoria. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. 3º reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONILLA, Maria Helena. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. *Motrivivência*. UFSC, Ano XXII, nº 34, p. 40-60, jun. 2010.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. *Comunicação e educação: questões delicadas na interface*. São Paulo: Hacker, 2001.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. *Sociedade da informação no Brasil: livro verde*. Tadao Takahashi (org.). Brasília, 2000.

_____. *Um computador por aluno.* Disponível em: <<http://www.inclusaodigital.gov.br/links-outros-programas/projeto-um-computador-por-aluno-uca/>> Acesso em: 12 jan. 2011a.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Estatísticas.* Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/index.php>> Acesso em: 20 ag. 2011b.

CAFÉ, Ângela Barcellos. *Dos contadores de Histórias e das Histórias dos contadores.* Goiânia: Editora da UFG, 2005.

CALAÇA, Gabriella Luccianni Morais Souza; RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho. *Zoom Intercultural: educação para a diversidade na mídia.* In: XII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste, 27 a 29 de maio, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho.* 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: economia, sociedade e cultura.* v. I. 6 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERQUIER-MANZINI, Maria Lourdes. *O que é cidadania.* Coleção Primeiros Passos. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das Mídias.* São Paulo: Contexto, 2006.

CHRISTOFOLETTI, Rogério. *Monitores de Mídia.* Santa Catarina: Univali, 2003.

COUTINHO, Marcelo. Opinião Pública, Pesquisas Eleitorais e a Internet em 2010. *Revista Eletrônica Em Debate*, Belo Horizonte, v.2, n.5, p 15-18, maio 2010. Disponível em: <www.opiniaopublica.ufmg.br/emdebate/coutinho9.pdf> Acesso em: 13 jan. 2011.

CROTEAU, David e HAYNES, William. *Media/Society: Industries, Images, and Audiences*, 2000. In: CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: economia, sociedade e cultura.* 6 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). *Educação, cidadania e direitos humanos.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DELORS, Jacques. *Educação: Um tesouro a Descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.* 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DIA DA DIGNIDADE NACIONAL. Disponível em: <<http://www.cezarliper.com.br/DiaDaDignidade.asp>> Acesso em: 19 nov. 2010.

DICAS INFO. *Facebook.* São Paulo, 87 ed., Ed. Abril, 2011.

FERREIRA, Giovandro Marcus. Da Comunicação Educação que Temos: à Comunicação/Educação que Queremos: Um mundo em Busca de muitas Vozes. In: BARBOSA, Marialva; FERNANDES, Marcio; MORAIS, Osvando J. de. *Comunicação, educação e cultura na era digital*. São Paulo: Intercom, 2009.

FERRÉS, Joán. *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Ed. Paidós, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 28 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Coleção O Mundo Hoje.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

_____. *A importância do ato de ler*. 37 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____; SHOR, Ira. *Medo e ousadia*. O cotidiano do professor. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar*. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. RJ/SP: Editora Record, 2009.

GOMES, Wilson. Apontamentos sobre o conceito de esfera pública. In: MAIA, Rousiley; CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola (org.). *Mídia, esfera pública e identidades coletivas*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

GUARESCHI, Pedrinho A.; BIZ, Osvaldo. *Mídia, Educação e Cidadania*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2005.

GUTIERREZ, Francisco. Dimensão pedagógica das novas tecnologias de comunicação e informação. In: PORTO, Tania Maria Esperon (org.). *Redes em Construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara, SP: JM Editora, 2003.

HARO, Juan José de. *Redes sociales para la educación*. Madrid: Anaya Multimedia, 2011.

HERTZOG, Ellen. *O Twitter como ferramenta de ensino e aprendizagem de matemática*. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/viewFile/7897/5582>> Acesso em: 29 set. 2011.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

INFO ESCOLA. *Evasão escolar*. Disponível em: <http://www.infoescola.com/educacao/evasao-escolar/>> Acesso em: 20 set. 2011.

JACQUINOT, Geneviève Delaunay. As Ciências da Educação e as Ciências da Comunicação em Diálogo: a propósito dos media e das tecnologias educativas. In: PARASKEVA, João M; OLIVEIRA, Lia Raquel (orgs). *Currículo e Tecnologia Educativa*. Portugal: Edições Pedago, 2006, v. 1.

_____. Convêngencia Tecnológica, Divergências Pedagógicas: Algumas Observações sobre os “nativos digitais” e a escola. In: BARBOSA, Marialva; FERNANDES, Marcio; MORAIS, Osvando J. de. *Comunicação, educação e cultura na era digital*. São Paulo: Intercom, 2009.

JOHNSON, Telma. *Pesquisa social qualitativa mediada por computador: questões, metodologia e técnicas qualitativas*. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

KUENSER, Acácia Zeneida. Educação, Linguagens e Tecnologias: As Mudanças no Mundo do Trabalho e os Desafios para a Educação Escolar. In: BARBOSA, Marialva; FERNANDES, Marcio; MORAIS, Osvando J. de. *Comunicação, educação e cultura na era digital*. São Paulo: Intercom, 2009.

LEMOS, André. Cibercultura, cultura e identidade. *Contemporânea: revista de Comunicação e Cultura*. v.2, n. 2, p 9-22, Bahia: UFBA, dez de 2004.

_____. Nova esfera Conversacional. Disponível em: <<http://www.andrelemos.info/artigos/NovaEsferaConversacional.pdf>> Acesso em: 10 set. 2011.

_____. Arte e Mídia locativa no Brasil. In: LEMOS, André; JOSGRILBERG, Fábio (orgs.) *Comunicação e Mobilidade: aspectos socioculturais das tecnologias móveis de comunicação no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____; COSTA, Leonardo Figueiredo. Um modelo de inclusão digital. *Revista de Economía. Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación*, v. VIII, n. 6, Sep. – Dic. 2005. Disponível em: < www.eptic.com.br> Acesso em: 10 set. 2011.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

_____. *A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. 4 ed. São Paulo. Edições Loyola, 2003.

LIMA, Venício A. de. *Mídia, Teoria e Política*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2001.

MAGALHÃES, Nara. *Eu vi um Brasil na TV – Televisão e cultura em perspectivas antropológicas*. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2008.

MAIA, Rousiley. Mídia e Vida Pública. In: MAIA, Rousiley; CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola (org.). *Mídia, esfera pública e identidades coletivas*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

MARCONDES FILHO, Ciro. *Para entender a Comunicação: contatos antecipados com a nova teoria*. São Paulo: Paulus, 2008.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações – comunicação, cultura e hegemonia*. 2 ed. Rio de Janeiro: UFRJ Editora, 2001.

_____. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, Dênis de (org.). *Por uma outra comunicação*. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

MEDEIROS, Magno. Violência da Mídia, Tecnorracionalismo e Cidadania. In: *Revista Comunicação & Informação*. v. 12, n. 1, p. 16-26 - jan./jun. 2009.

MEDINA, Jorge Lellis Bomfim. Gêneros jornalísticos: repensando a questão. *Revista SymposiuM*. Ano 5, n. 1, janeiro-junho, 2001.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo Mercado. *Coleta de Dados na Pesquisa Qualitativa Online Utilizando a Etnografia Virtual*. Disponível em: <http://www.virtualeduca.info/ponencias2011/192/VE2011_LPaulo_PesqEtnog.doc> Acesso em: 10 jun. 2011.

MICHAUD, Y. *A violência*. In: MEDEIROS, MEDEIROS, Magno. Violência da Mídia, Tecnorracionalismo e Cidadania. In: *Revista Comunicação & Informação*. v. 12, n. 1, p. 16-26 - jan./jun. 2009, p. 17.

MILL, Daniel; FIDALGO, Fernando. *A internet como suporte técnico para coleta de dados para pesquisas científicas*. Disponível em: <http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/mill_e_fidalgo.pdf> Acesso em: 1º jun. 2011.

MOHERDAUI, Luciana. *Guia de Estilo Web*. Produção e edição de notícias on-line. 3 ed., revista e ampliada. São Paulo: Editora Senac, 2007.

MOURA, Gerson. *Tio Sam chega ao Brasil: a penetração cultural americana*. 2 ed. Universidade do Texas: Brasiliense, 1984.

MORAN, José Manuel. *Por que as mudanças são tão lentas na educação*, 2009. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/lentas.htm>> Acesso em: 30 set. 2011.

MUNIZ, Sodrê. *Antropológica do Espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Tempo e Acontecimento. In: BARBOSA, Marialva; FERNANDES, Marcio; MORAIS, Osvando J. de. *Comunicação, educação e cultura na era digital*. São Paulo: Intercom, 2009.

NAFRÍA, Ismael. *El usuario, el nuevo rey de Internet*. Barcelona, Gestión 2000, 2008.

NERY, Vanda Cunha Albieri; TEMER, Ana Carolina Rocha Pessôa. *Para entender as teorias da comunicação*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2009.

OROZCO GOMEZ, Guilherme. Professores e Meios de Comunicação: desafios, estereótipos. In: *Comunicação & Educação*, set/dez., p. 57-68. São Paulo: Editora Moderna, 1997.

PAIVA, Raquel. Mídia e Política de Minorias. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (orgs.). *Comunicação e cultura das minorias*. São Paulo: Paulus, 2005.

PÉREZ GÓMEZ, Angel; SACRISTÁN, José Gimeno. *Compreender e Transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PINHO, J. B. *Jornalismo na Internet: planejamento e produção da informação on-line*. 2 ed. São Paulo. Summus, 2003.

PIZA, Suze; SILVA, Helena Alves (orgs.). *Cidadania, que coisa é essa? A formação cidadã na universidade*. São Bernardo do Campo, SP: Universidade Metodista de São Paulo, 2010.

PRIMO, Alex. *Interação Mediada por Computador*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2 ed., 2008. Coleção Cibercultura.

PRIMO, Alex; CASSOL, Márcio. *Explorando o Conceito de interatividade: definições e taxonomias*. Disponível em: <<http://usr.psyco.ufrgs.br/~aprimo/pb/pgie.htm>> Acesso em: 02 jun. 2010.

RAFAELI, Sheizaf. *Interactivity: from new media from communication Science*, 1998. In: PRIMO, Alex. *Interação Mediada por Computador*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2 ed., 2008, p. 120-121.

RECUERO, Raquel. *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____; *Sites de Redes Sociais e Educação*. Disponível em: <[http://www.pontomidia.com.br/raquel/arquivos/sites de redes sociais e educacao.html](http://www.pontomidia.com.br/raquel/arquivos/sites_de_redes_sociais_e_educacao.html)> Acesso em: 08 out. 2010.

RHEINGOLD, Howard. *A Comunidade Virtual*. Lisboa: Gradiva, 1996.

RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho. *Educação, Comunicação e mídias: interfaces na formação docente*. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Curitiba, 2009.

ROSSETTI, Regina. A Ruptura Epistemológica com o empirismo ingênuo... In: BRAGA, José Luiz, LOPES; Maria Immacolata Vassallo de; MARTINO, Luiz Claudio (orgs.). *Pesquisa Empírica em Comunicação*. São Paulo: Paulus, 2010. Coleção Comunicação. "Livro Compós 2010".

SANTAELLA, Lúcia. *Culturas e Artes do Pós Humano*. Da cultura das Mídias à Cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

_____; LEMOS, Renata. *Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter*. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS JUNIOR, Oswaldo Oliveira. Reflexões sobre a práxis cidadã e solidariedade. In: PIZA, Suze; SILVA, Helena Alves (orgs.). *Cidadania, que coisa é essa? A formação cidadã na universidade*. São Bernardo do Campo, SP: Universidade Metodista de São Paulo, 2010.

SBARAI, Rafael. ...Orkut ou Facebook? In: BAMBRILLA, Ana. *Para Entender as Mídias Sociais*, 2011. Disponível em: <<http://paraentenderasmidiassociais.blogspot.com/2011/04/download-do-ebook-para-entender-as.html>> Acesso em: 29 abr. 2011.

SHELDLOCK, Marie. *Da introdução a arte do contador de histórias*. Baús e chaves da Narração de Histórias. Florianópolis, SC: SESC/SC, 2004, p. 19 -35.

SILVA, Marco. *Sala de aula Interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SINGER, Paul. A cidadania para Todos. In: PINSK, Jaime; PINSK, Carla Bassanezi (Org.). *História da Cidadania*. 2 ed. São. Paulo: Contexto, 2003.

THOMPSON, John B. *A Mídia e a Modernidade: uma teoria social da mídia*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TORNERO, José Manuel Pérez. *Crisis de Educación, Crisis de Comunicación*. Disponível em: <<http://web.madridtel.es/personales/diegocruz/LECTURA/crisisedu.pdf>> Acesso em: 01 maio 2010.

ZAGO, Gabriela da Silva. *O Twitter como suporte para produção e difusão de conteúdos jornalísticos*. UFF Ciberlegenda, 2009. Disponível em: <<http://mdclestrategias.blogspot.com/2010/01/revista-ciberlegenda-ppgcom-uff.html>> Acesso em: 15 ag. 2011.

ANEXO I

Questionário para formadores do NTE

Identificação

- 1) Nome completo:
- 2) Cidade em que reside:
- 3) Função:
- 4) Faixa etária: 20 a 30 () 30 a 40 () acima de 40 ()

Formação

- 5) Formação: () graduação () especialização () mestrado () doutorado
- 6) Tem acesso cotidiano ao computador? () sim () não
- 7) O que você mais acessa na internet?
() e-mail () sites () redes sociais () outros
- 8) Em caso afirmativo das redes sociais, quais?
- 9) Quanto tempo você navega na internet semanalmente?
() menos de 2 horas () de 2 a 4 horas () de 4 a 8 horas () mais de 8 horas
- 10) Você já fez cursos sobre internet? () sim () não
- 11) Em caso afirmativo, onde estes cursos foram feitos?

Sobre o NTE

- 12) Que tipos de cursos são oferecidos pelo NTE da sua cidade?
- 13) Quais mídias são utilizadas pelo NTE na realização dos cursos?
- 14) Como os professores recebem os cursos oferecidos pelo NTE?
- 15) Aponte três dificuldades na realização do seu trabalho:
- 16) Você gostaria de fazer alguma capacitação para facilitar/melhorar seu trabalho? Em caso afirmativo, qual/is?

ANEXO II

Programa de Formação de Professores em Tecnologia Educacional

O Programa de Formação de Professores em Tecnologia Educacional é composto por 17 cursos, aprovados e reconhecidos pelo Conselho Estadual de Goiás, através da Resolução CEE/CLN N° 28, de 09 de julho de 2009, e tem o objetivo de propiciar aos profissionais da educação, subsídios para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes para o uso pedagógico das tecnologias no contexto educacional.

Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC - foca a utilização pedagógica das Tecnologias da Informática e da Comunicação (TIC) em situações de ensino e aprendizagem na sala de aula/escola. Carga horária: 100 horas.

Formação pela escola - capacitação dos agentes envolvidos nos programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar a fim de conhecer as concepções e diretrizes, bem como o detalhamento da execução das ações e programas do FNDE. Cursos: Competências Básicas, PDDE, PLI, PNAE, PNATE e FUNDEB. Carga horária: 40 horas, cada curso.

Introdução a educação digital - curso básico para professores e gestores das redes públicas que não têm o domínio mínimo na utilização de aplicativos e de recursos básicos da Internet, nos sistemas operacionais. Carga horária: 40 horas.

Viva e reviva – cultura, patrimônio e educação - fundamenta-se nos conceitos de história, memória, identidade e patrimônio; além de propor dinâmicas que estimulem a prática da educação patrimonial, com o intuito de despertar ações educativas junto aos professores formadores dos NTE e demais profissionais da Educação Básica. Carga horária: 40 horas.

Formação digital - capacita cursistas para o uso de softwares de processadores de texto, multimídias, planilhas e Internet. Carga horária: 40 horas.

Tecnologia na educação: oficinas pedagógicas - visa oportunizar a formação continuada para docentes com ênfase no papel do professor dinamizador de Tecnologias Aplicadas à Educação, a fim de contribuir com a melhoria do uso intencional criativo e

crítico-reflexivo das tecnologias disponíveis nas unidades escolares. Carga horária: 80 horas.

Integrando mídias - aprendendo juntos - tem como proposta promover a formação de professores que atuam nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) e que ainda não possuem capacitação específica de formadores, visando o uso eficiente das tecnologias da informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem. Carga horária: 180 horas.

Gestão escolar: práxis pedagógica - se destina a formação do grupo gestor da rede estadual de ensino, possibilitando a articulação dos contextos administrativo e pedagógico da unidade escolar, em prol da melhoria da qualidade de sua práxis cotidiana. Carga horária: 80 horas.

Formação de tutores em EAD - propicia condições para que o cursista possa conhecer e compreender: o conceito de educação a distância, os diferenciais e as finalidades dessa modalidade de ensino; possibilitando sua atuação como mediadores em cursos a distância. Carga horária: 60 horas.

O uso pedagógico do rádio na escola: integração das mídias educacionais – trabalha o rádio como um novo recurso pedagógico em sala de aula, como estímulo nos processos produtivos de novos conhecimentos e como elemento transformador das relações interpessoais, dos valores e do processo de ensino-aprendizagem. Carga horária: 120 horas.

O uso pedagógico e a gestão do rádio: formação de multiplicadores e articuladores em rádio escola – orienta para a elaboração da proposta pedagógica, a gestão e a operacionalização do programa Rádio Escola Sem Fronteiras na estrutura da SEDUC – COEDi. Atua também na formação de multiplicadores e articuladores em Rádio Escola. Carga Horária: 140 horas.

Uso pedagógico do vídeo na sala de aula - a proposta é estimular os professores a utilizar as mídias audiovisuais como ferramenta pedagógica, enriquecendo sua prática no processo ensino-aprendizagem. Carga horária: 40 horas.

Projetos de aprendizagem - O professor cursista durante o desenvolvimento do curso será estimulado a desenvolver um projeto de aprendizagem de modo a inserir o uso pedagógico dos recursos tecnológicos existentes em sua unidade escolar. Carga horária: 40 horas.

Biblioteca, tesouro a explorar - promove a formação técnico-pedagógica de professores dinamizadores de biblioteca para que o mesmo desempenhe suas funções de modo a tornar a biblioteca um espaço contínuo de construção e reconstrução do conhecimento. Carga horária: 40 horas.

Uso integrado das tecnologias no contexto educacional - propiciar aos professores o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes para o uso integrado das tecnologias no contexto educacional. Carga horária: 40 horas.

Formação Continuada para Professores Dinamizadores de Tecnologias Interativas Aplicadas à Educação - oferece suporte ao professor dinamizador para o exercício de sua prática técnico-pedagógica, com vistas a valorização do uso das TIC como ferramenta para implantação de projetos de sala de aula. Carga horária: 120 horas.

Cursos/grupos de estudos a partir de blocos de séries do salto para o futuro da TV escola - focaliza o uso das tecnologias da comunicação e da informação aplicadas à educação, com ênfase na TV e vídeo. Tem o intuito de fortalecer a utilização da programação videográfica da TV Escola /Salto para o Futuro. Carga horária: 60 horas.

ANEXO III

Conteúdo Programático do Curso de Extensão em Leitura Crítica dos Sites de Redes Sociais

Unidade I – Educação e comunicação como práticas culturais.

- Abordagens conceituais: educação, informação, conhecimento, comunicação, tecnologia, mídia e sites de redes sociais.
- Novas realidades sociais: a tríade revolucionária e as mudanças no mundo do trabalho, na vida social e na escola.
- Tecnologia e mídia como produção cultural.

Unidade II – Tecnologias da informação e comunicação e linguagens midiáticas nos processos educativos.

- Leitura crítica das mídias: TV, jornal e revista impressa, internet.
- Processos educativos mediados por tecnologias e suas implicações.
- Utilização dos sites de redes sociais na Internet na Educação.

ANEXO IV

Textos usados no Curso de Extensão

Nº	Texto	Autor(a)
1	Informação e Conhecimento	Leandro Konder
2	O que é informar?	Patrick Charadeau
3	Sobre a Comunicação	Ciro Marcondes Filho
4	Do Mundo editado à Construção do Mundo	Maria Aparecida Baccega
5	Mentiras do Brasil	Gabriel O Pensador
6	Cérebro Eletrônico	Gilberto Gil
7	A Integração das Tecnologias na Educação	José Manuel Moran
8	Por que as mudanças são tão lentas na educação?	José Manuel Moran
9	O computador vai substituir o professor?	Andrea Cecilia Ramal
10	Interatividade	CALEX, Fagundes
11	Morador de rua passa em concurso do BB	Marta Cavallini, do G1
12	Sites de Redes Sociais e Educação	Raquel Recuero
13	Para uma Leitura Crítica da Mídia	Pedrinho Guareschi e Osvaldo Biz
14	ONG mostra que adolescentes se sentem inseguras ao acessar a internet	Agência Brasil
15	Marconi Perillo e Tiago Peixoto entregam netbooks em escolas	Agecom

ANEXO V

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Meu nome é Gabriella Luccianni Morais Souza Calaça, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é docência universitária e a pesquisa da interface entre a comunicação e a educação.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, no telefone: (62) 9253-5853 ou pelo e-mail: gabilutiani@hotmail.com. Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 3521-1075 ou 3521-1076.

Informações importantes sobre a pesquisa

Título

Sites de Redes Sociais na educação: do entretenimento à formação para a cidadania

Instituições Envolvidas

Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia da UFG

Período de Realização

Início: Agosto de 2011

Fim: Junho de 2012

Justificativa

A utilização dos meios de comunicação de massa para a alfabetização e a educação dos setores mais carentes da população não é novidade. No início da década de 1960, a Unesco iniciou esforços para que os países em desenvolvimento lançassem mão especialmente do rádio e da televisão para apressar seu desenvolvimento. Nery e Temer (2009) explicam que essa proposta baseava-se no pressuposto de que as oportunidades oferecidas pela escola eram dispendiosas e demoradas enquanto o desenvolvimento de projetos educacionais poderia resultar em respostas mais rápidas e de baixo custo.

O problema é que a maioria destas iniciativas era distante da realidade dos estudantes. Os programas exibidos na TV ou no rádio apenas reproduziram o conteúdo dos livros didáticos sem buscar uma nova linguagem capaz de atrair jovens e adultos, tornando o aprendizado desinteressante.

A escola também enfrentava uma crise provocada pelo baixo salário dos professores, sobrecarga de trabalho, falta de infraestrutura e pela dificuldade de atualização e formação continuada dos docentes especialmente da rede pública. Enquanto a mídia seduzia os estudantes com sua narrativa fragmentada, sons, cores, rapidez e movimentos, a escola continuava no mesmo ritmo, baseada na leitura linear do livro texto.

Devido à grande atração que os estudantes têm pela mídia, escolas públicas e privadas iniciaram a inserção destas em sala de aula. No começo, eram apenas projetos isolados na área de jornal impresso desenvolvidos por alguns professores. Com o tempo, foram implantados projetos governamentais com o intuito de utilizar o rádio e a TV como recurso pedagógico.

Hoje, o número de laboratórios de informática cresce consideravelmente nas instituições de ensino de todo o país. Segundo o Ibope Nielsen online⁸⁹, o número de pessoas com acesso ao computador e à Internet em todos os ambientes (residências, trabalho, lan-houses, bibliotecas e telecentros) atingiu 67,5 milhões de brasileiros, em dezembro de 2009. O Brasil é o 5º país com maior número de conexões à Internet. Nas

89

<http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=5&proj=PortalIBOPE&pub=T&comp=Grupo+IBOPE&db=caldb&media=1&docid=8C3E1D69999EED6E83256E8A003977>
A9

áreas urbanas, 44% da população está conectada, 97% das empresas e 23,8% dos domicílios brasileiros têm acesso à rede mundial de computadores.

Apesar do crescimento do número de acessos, praticamente um terço da população é excluída digitalmente. O MEC, em parceria com o Ministério das Comunicações, tem promovido algumas ações para diminuir a brecha digital. O “ProInfo” visa promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio.

Em maio de 2010, o MEC deu início à implantação do projeto “Um Computador por Aluno” (UCA), cuja meta é oferecer um computador portátil educacional para cada estudante das redes de ensino municipais e estaduais de todo o país. Todas estas iniciativas têm a finalidade de incluir os cidadãos brasileiros no processo digital, como forma de diminuir as diferenças sociais, e estimular o interesse dos estudantes pela escola.

Para Barbero (2005) os meios de comunicação e as tecnologias de informação significam um desafio cultural para a escola, que deixa visível a brecha cada dia maior entre a cultura a partir da qual os professores ensinam e aquela outra a partir da qual os alunos aprendem.

Uma pesquisa feita pelo Ibope Nielsen Online divulgada em agosto de 2010 revelou que o Google está no topo das listas de páginas mais acessadas pelos internautas brasileiros. O Orkut e o MSN disputam o segundo lugar neste ranking. A cada minuto são disponibilizadas 20 horas de vídeo no *YouTube* e a cada segundo um novo *blog* é criado. Em 1982 havia 315 sites na Internet. Hoje existem 174 milhões.

Mas as instituições sociais possuem grande preconceito com relação às ferramentas mais utilizadas pelos brasileiros. Prova disso é que a maioria delas teve seu acesso proibido em quase todos os ambientes públicos no país. Recuero (2010) ressalta que em muitas universidades e escolas é proibido o uso de qualquer site de rede social ou ferramenta de comunicação mediada por computador. As justificativas são muitas e, quase sempre, voltadas ao fato de que essas ferramentas não servem para a educação.

Em Goiás, o Núcleo de Tecnologia e Educação tem o papel de oportunizar o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação e o processo de inclusão digital nas Escolas Estaduais prestando orientação pedagógica aos gestores, professores, e alunos,

quanto ao uso e aplicação das novas tecnologias, bem como no que se refere à utilização e manutenção do equipamento.

Entre os cursos ofertados pelo NTE aos professores da rede está a criação de blogs. Estes devem ser utilizados como ferramenta pedagógica capaz de estimular o interesse dos alunos pelos conteúdos ministrados em sala de aula. A Superintendência de Educação à Distância (Seed) do Estado de Goiás também orienta o uso de outros sites de redes sociais na educação, como o Orkut, que tanto atraem os alunos e podem ser aliados no processo de ensino e aprendizagem, mas na prática é raro encontrar alguma iniciativa neste sentido. Nesse contexto, o NTE é um espaço possível para a reflexão sobre o uso dos sites de redes sociais na educação.

Objetivos

Objetivo geral:

Verificar se os sites de redes sociais podem contribuir para que professores formem para a cidadania.

Objetivos específicos:

- Compreender a visão dos formadores do NTE sobre a utilização dos sites de redes sociais na educação e seu papel;
- Estimular os formadores do NTE a refletir sobre sua prática e a repensá-la;
- Promover práticas educativas formativas de leitura crítica, a partir dos sites de redes sociais da Internet;
- Estimular a mudança das práticas educativas em relação aos sites de redes sociais.
- Motivar os formadores do NTE a multiplicar o conhecimento construído durante o curso de extensão repassando-os a educadores interessados nas escolas estaduais.

Procedimentos metodológicos

Serão realizados os seguintes procedimentos metodológicos para a coleta de dados:

- a) Estudo bibliográfico da temática;

- b) Aplicação questionário inicial aberto e fechado para os formadores do NTE com o intuito de conhecê-los e caracterizá-los;
- c) Curso de extensão de 40h sobre leitura crítica dos sites de redes sociais para os formadores que aceitarem participar da pesquisa;
- d) Questionário final de avaliação do curso;
- e) Diálogos face a face com alguns participantes.

Esclarecimentos

- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação dos sujeitos pesquisados;

- As despesas de transporte e diárias dos sujeitos pesquisados serão custeadas pela Secretaria Estadual de Educação;

- Cada sujeito terá seu anonimato garantido. Além disso, o cargo ocupado também será mantido em sigilo. Ou seja, todos os sujeitos serão identificados na pesquisa como: formadores do NTE.

- Os riscos aos quais os sujeitos estão expostos são mais especificamente três: em relação à audiogravação e o risco de identificação da voz; o risco de identificação dos sujeitos que serão filmados no curso de extensão; além da identificação a partir da análise dos dados explicitados no texto resultado da pesquisa. Para minimizar esses riscos, a transcrição da audiogravação e da filmagem será feita somente por pesquisadores vinculados à pesquisa e, no momento da análise dos dados, os mesmos serão articulados por temáticas afins e categorias de análise, no qual se trabalhará as evidências dos resultados de forma coletiva, ou seja, a partir da visão geral dos dinamizadores do NTE que participaram da pesquisa; e não a partir de afirmações individuais dos sujeitos.

- Os dados coletados a partir dos questionários, do curso de extensão e dos Diálogos face a face serão destinados somente à pesquisa e serão utilizados apenas para fins de produtos acadêmicos vinculados à proposta da pesquisa, do tipo: artigos, trabalhos em eventos, dissertação de mestrado, relatório de pesquisa e livro. A videogravação será arquivada por um período de 5 anos para que possa estar disponível para consulta dos próprios pesquisadores, caso haja algum questionamento e, após esse período, serão descartadas e apagadas.

- O sujeito pesquisado poderá se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Nome e Assinatura do pesquisador _____

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO
DA PESQUISA**

Eu, _____, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Gabriella Luccianni Morais Souza Calaça sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso).

Local e data: _____

Nome e Assinatura do sujeito: _____

ANEXO VI

Questões norteadoras do diálogo face a face (entrevista):

1. O que você entende por comunicação e educação para as mídias?
2. Qual é o papel da escola, dos professores e do NTE neste processo?
3. Após a realização do curso de extensão sobre leitura crítica dos sites de redes sociais, alguma coisa mudou em sua prática como formador (a) no NTE?
4. Em caso afirmativo, quais foram as principais mudanças?
5. Como os sites de redes sociais podem ser utilizados na realidade do seu NTE para a formação de professores?
6. Que condições são necessárias para a utilização dos sites de redes sociais na sala de aula?