

UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

INDIARA FERREIRA

**O CIBERESPAÇO E AS RELAÇÕES DE PODER: A EXPERIÊNCIA DE  
PROFESSORES E ALUNOS DA UNIVERSIDADE DE UBERABA NO PROJETO  
FACEFÓLIO**

UBERABA-MG  
2014

INDIARA FERREIRA

**O CIBERESPAÇO E AS RELAÇÕES DE PODER: A EXPERIÊNCIA DE  
PROFESSORES E ALUNOS DA UNIVERSIDADE DE UBERABA NO PROJETO  
FACEFÓLIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, curso de Mestrado, da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques.

Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos

UBERABA-MG  
2014

Catálogo elaborado pelo Setor de referência da Biblioteca Central UNIUBE

F413c Ferreira, Indira.  
O ciberespaço e as relações de poder: a experiência de professores e alunos da Universidade de Uberaba no projeto facefólio / Indira Ferreira. – Uberaba, 2014.  
134 f. : il. fig.: graf.: color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2014.  
Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques.

1. Educação. 2. Comunicação. 3. Ciberespaço. 4. Violência. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Título.

CDD 370

Indiara Ferreira

**O CIBERESPAÇO E AS RELAÇÕES DE PODER: A EXPERIÊNCIA DE  
PROFESSORES E ALUNOS DA UNIVERSIDADE DE UBERABA NO PROJETO  
FACEFÓLIO**

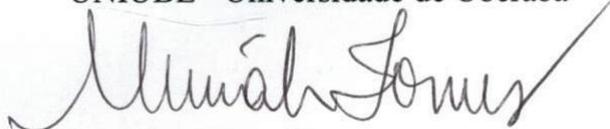
Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado em Educação da Universidade  
de Uberaba, como requisito final para a  
obtenção do título de Mestre em  
Educação.

Aprovada em 29/04/2014

**BANCA EXAMINADORA**



Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fernanda Telles Márques  
(Orientadora)  
UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mirna Tonus  
UFU – Universidade Federal de  
Uberlândia



Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sueli Teresinha de Abreu  
Bernardes  
UNIUBE - Universidade de Uberaba

À minha mãe e à Neiva, que me guiam pelos caminhos do saber e despertam sonhos.

Ao Alexandre, pelo companheirismo e carinho mágicos no cotidiano.

Ao professor André Azevedo da Fonseca, pelo importante incentivo inicial.

À orientadora Fernanda Telles Márques, pela sabedoria e dedicação compartilhadas.

*Enfim, a obra de Pierre Bourdieu nos remete a novos desafios:  
torna-se necessário inventar  
não somente ideias, mas novas formas de intervenção e de ação.  
Não existem mais deuses,  
profetas nem mestres pensadores.  
É necessário inventar modos de organização nos quais  
se inventem ideias.*

(VALLE, 2007)

## RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido junto à linha de pesquisa “Processos Educacionais e seus Fundamentos”, e integra o Observatório da Educação “Violência Escolar” (OBEDUC/CAPES), cujo objetivo é fomentar o desenvolvimento de ações educativas que promovam a discussão das relações existentes entre a negação do Outro como sujeito moral e manifestações de violência presentes em diversos níveis da educação escolar. O subprojeto que resulta nesta dissertação volta-se às relações de poder manifestadas na execução de um projeto experimental que recorre ao uso da rede social *Facebook* como ferramenta de educação para o ensino superior presencial: o Projeto Facefólio. Criado no ano de 2005, sob inspiração direta da pedagogia freireana e dos conceitos portfólio de aprendizagem, o Facefólio foi idealizado por um pequeno grupo de professores universitários da área de Comunicação Social que viram no *Facebook* um interessante elemento motivacional para a promoção da interação, da pró-atividade e da participação efetiva dos alunos do ensino presencial, com vistas à construção do pensamento crítico e reflexivo. Face ao crescente número de processos violentos, envolvendo adolescentes e jovens, deflagrados no ciberespaço, questiona-se, a partir do pensamento bourdieuseano, se, no Projeto Facefólio, as relações de poder seriam diferentes daquelas existentes em sala de aula. Assim, toma-se como objetivo geral da pesquisa analisar como se constituem estas relações de poder entre professores e alunos partícipes do Facefólio. A metodologia utilizada foi o Estudo de Caso segundo a perspectiva de Yin (2005) e de André (2005), e os dados coletados foram sistematizados recorrendo-se à triangulação (DENZIN, 1989), tendo como vértices: a) estudos bibliográficos, b) observação livre nos grupos do Facefólio, e, c) produtos dos sujeitos, obtidos por meio de questionários semiestruturados. Para a análise dos resultados recorreu-se à Análise de Conteúdo na modalidade Categorical Temática (BARDIN, 1979; MINAYO, 2000). Como resultados, constata-se que o Projeto Facefólio permite a manifestação do poder simbólico porque mantém a legitimação costumeira das dominações vigentes, a fabricação dos consensos e dos conformismos, resultados especialmente claros quando se confronta a aplicação dos questionários mistos com as análises registradas no caderno de campo. Os sistemas simbólicos mostram professores dominantes, legitimadores da ordem de poder estabelecido. No projeto, que se propõe como inovador, a nota continua a funcionar como um instrumento limitante. Analisando-se o ciclo de violências à luz do referencial teórico, pode-se concluir que o Facefólio, projetado com fundamentos teóricos que privilegiam a interação, a pró-atividade e a participação efetiva dos alunos, revela-se como mais um instrumento de reprodução das violências praticadas no ambiente presencial (sala de aula), e de legitimação das diferenças, uma vez que fomenta um novo ciclo excludente, privilegiando um pequeno grupo de alunos que se sobrepõe àqueles em desvantagem material e cultural.

**Palavras-chave:** Educação. Comunicação. Violência. Poder simbólico. Ciberespaço.

## ABSTRACT

This work was developed by the research line "Educational Processes and their Foundations", and integrates the Centre for Education "School Violence" (OBEDUC / CAPES), which aims to foster the development of educational activities that promote discussion of the relationship between the negation of the Other as a moral subject and manifestations of violence present in various levels of school education. The subproject that results in this dissertation back to the power relations expressed in the implementation of an experimental project that makes use of social network Facebook as an educational tool for traditional higher education: the Facefólio Project. Created in 2005, under the direct inspiration of Freire's pedagogy and portfolio concepts of learning, Facefólio was conceived by a small group of university professors in the Media area that saw an interesting Facebook motivational element in promoting interaction, proactive and effective participation of students in the classroom teaching, in order to build the critical and reflective thinking. Given the growing number of violent cases involving adolescents and youth, triggered in cyberspace, we question, from bourdieuseano thought, in Facefólio design, power relations would be different from those existing in the classroom. So, is taken as a general objective of the research is to analyze how are these power relations between teachers and students of the participants Facefólio. The methodology used was the Case Study from the perspective of Yin (2005) and Andrew (2005), and the resulting data were resorting to triangulation (DENZIN, 1989), with the vertices: a) bibliographical studies, b) free observation in Facefólio groups, and c) products of the subjects, obtained through semi-structured questionnaires. To analyze the results appealed to the Content Analysis in the form Thematic Categorical (BARDIN, 1979; MINAYO, 2000). As a result, it appears that the Facefólio design allows the manifestation of symbolic power because it keeps the usual legitimation of existing dominions, the manufacture of consensus and conformism, especially clear results when faced by the application of mixed questionnaires to analyzes recorded in the notebook field. Symbolic systems show dominant teachers, legitimizing the established power order. In the project, which is proposed as an innovative, the note continues to function as a limiting instrument. Analyzing the cycle of violence in the light of the theoretical framework, it can be concluded that the Facefólio, designed with theoretical foundations that focus on interaction, proactive and effective participation of students, is revealed as another breeding tool the violence practiced in the classroom environment (classroom), and legitimization of differences as it fosters a new exclusive cycle, favoring a small group of students that overlaps those in material and cultural disadvantage.

**Keywords:** Education. Communication. Violence. Symbolic power. Cyberspace.

## LISTA DE FIGURAS

|           |  |    |
|-----------|--|----|
| Figura 1  | Tela de lançamento de pontuação disponível para o professor presencial.....  | 27 |
| Figura 2  | Tela de consulta de pontuação disponível para o aluno do ensino presencial.....  | 28 |
| Figura 3  | Tela do Disco Virtual disponível para o professor conforme cada disciplina ministrada.....   | 29 |
| Figura 4  | Tela do Disco Virtual disponível ao aluno presencial conforme cada disciplina cursada.....   | 30 |
| Figura 5  | Tela de lançamento de frequência e conteúdo programático disponível ao professor presencial.....   | 31 |
| Figura 6  | Tela de consulta de frequência disponível para o aluno presencial.....   | 32 |
| Figura 7  | Tela da central de mensagens disponibilizada no mesmo formato a professores e alunos presenciais.....  | 34 |
| Figura 8  | Tela inicial do AVA disponível ao professor presencial.....  | 35 |
| Figura 9  | Tela inicial do AVA disponível ao aluno.....   | 36 |
| Figura 10 | Página principal do Projeto Webfólio, no <a href="http://www.anualhost.com/webfolio">www.anualhost.com/webfolio</a> , identificando o número da turma, o semestre, e o grupo de alunos conforme cada disciplina..... | 45 |
| Figura 11 | Trecho de debate de alunos do Projeto Facefólio 1.....   | 52 |
| Figura 12 | Trecho de debate de alunos do Projeto Facefólio 2.....   | 53 |
| Figura 13 | Trecho de debate de alunos do Projeto Facefólio 3.....   | 53 |
| Figura 14 | Trecho de debate de professores/alunos do Projeto Facefólio 1.....   | 60 |
| Figura 15 | Trecho de debate de professores/alunos do Projeto Facefólio 2.....   | 61 |
| Figura 16 | Trecho de debate de professores/alunos do Projeto Facefólio 3.....   | 63 |
| Figura 17 | Trecho de debate de alunos/alunos do Projeto Facefólio .....   | 66 |
| Figura 18 | Trecho de debate de aluno/alunos do Projeto Facefólio .....  | 87 |
| Figura 19 | Trecho de debate de professor/alunos do Projeto Facefólio.....   | 87 |
| Figura 20 | Trecho de debate de aluno/alunos/professor do Projeto Facefólio.....   | 90 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| Gráfico 1  | Questão 12 do Questionário Misto dos alunos do Projeto Facefólio.....      | 73  |
| Gráfico 2  | Questão 20 do Questionário Misto dos alunos do Projeto Facefólio.....      | 76  |
| Gráfico 3  | Questão 25 do Questionário Misto dos alunos do Projeto Facefólio.....      | 77  |
| Gráfico 4  | Questão 49 do Questionário Misto dos alunos do Projeto Facefólio.....      | 86  |
| Gráfico 5  | Questão 50 do Questionário Misto dos alunos do Projeto Facefólio.....      | 90  |
| Gráfico 6  | Questão 51 do Questionário Misto dos alunos do Projeto Facefólio.....      | 94  |
| Gráfico 7  | Questão 53 do Questionário Misto dos alunos do Projeto Facefólio.....      | 95  |
| Gráfico 8  | Questão 54 do Questionário Misto dos alunos do Projeto Facefólio.....      | 98  |
| Gráfico 9  | Questão 61 do Questionário Misto dos professores do Projeto Facefólio..... | 102 |
| Gráfico 10 | Questão 56 do Questionário Misto dos alunos do Projeto Facefólio.....      | 104 |
| Gráfico 11 | Questão 57 do Questionário Misto dos alunos do Projeto Facefólio.....      | 105 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|        |   |
|--------|---|
| AP     | Ação Pedagógica                                       |
| ARPA   | <i>Advanced Research and Projects Agency</i>          |
| AVA    | Ambiente Virtual de Aprendizagem                      |
| CERN   | Organização Europeia para a Investigação Nuclear      |
| CPA    | Comissão Própria de Avaliação                         |
| CPD    | Centro de Processamento de Dados                      |
| DAS    | Diretoria de Serviços Acadêmicos                      |
| DTI    | Diretoria de Tecnologia da Informação                 |
| EAD    | Ensino à Distância                                    |
| ENADE  | Exame Nacional do Ensino Médio                        |
| ENIAC  | <i>Electronic Numeral Integrator and Computer</i>     |
| EUA    | Estados Unidos da América                             |
| IBOPE  | Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística |
| IFE    | Instituto de Formação de Educadores                   |
| Kb     | Kilobyte  |
| MEC    | Ministério da Educação                                |
| MIT    | Instituto de Tecnologia de Massachusetts              |
| NI     | Núcleo de Informática                                 |
| NORSAR | NORwegian Seismic ARray                               |
| NP     | Não-presenciais                                       |
| PDF    | Portable Document Format                              |
| PIAC   | Programa Institucional de Atividade Complementar      |
| PIME   | Programa Institucional de Monitoria de Ensino         |
| PROES  | Pró-Reitoria de Ensino Superior                       |
| RCI    | Rede de Colaboração e Aprendizagem                    |
| SEI    | Sistema de Ensino Institucionalizado                  |
| SGA    | Sistema de Gestão Acadêmico                           |
| TCC    | Trabalho de Conclusão de Curso                        |
| TCLE   | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido            |
| TP     | Trabalho Pedagógico                                   |
| TTI    | Núcleo de Tecnologia da Informação                    |
| UFC    | Universidade Federal do Ceará                         |
| UNIUBE | Universidade de Uberaba                               |
| URSS   | União das Repúblicas Socialistas Soviética            |
| W3C    | <i>World Wide Web Consortium</i>                      |
| WWW    | <i>World Wide Web</i>                                 |

## SUMÁRIO

|          |  |            |
|----------|--|------------|
|          | <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>12</b>  |
| <b>1</b> | <b>O CIBERESPAÇO E A EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES NA CONTEMPORANEIDADE.....</b>                        | <b>19</b>  |
| 1.1      | O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) DA UNIVERSIDADE DE UBERABA (UNIUBE).....                  | 25         |
| 1.2      | ESTRATÉGIAS ALTERNATIVAS PARA A MOTIVAÇÃO DO ALUNO NO ENSINO SUPERIOR PRESENCIAL.....              | 37         |
| 1.2.1    | <b>O uso do diário virtual (<i>blog</i>) como portfólio digital.....</b>                           | <b>40</b>  |
| 1.2.2    | <b>Webfólio: central de blogs acadêmicos.....</b>  | <b>44</b>  |
| 1.2.3    | <b>Facefólio: a rede social <i>facebook</i> como ferramenta do ensino superior presencial.....</b> | <b>48</b>  |
| <b>2</b> | <b>O FACEFÓLIO COMO REDES DE RELAÇÕES.....</b>   | <b>51</b>  |
| 2.1      | DINÂMICAS DO FACEFÓLIO.....  | 52         |
| 2.1.1    | <b>Animosidades em rede.....</b>   | <b>59</b>  |
| 2.2      | OS SUJEITOS DA PESQUISA.....   | 68         |
| 2.2.1    | <b>Duas gerações, uma só rede.....</b>   | <b>71</b>  |
| <b>3</b> | <b>PROBLEMATIZANDO RELAÇÕES DE PODER SIMBÓLICO.....</b>  | <b>82</b>  |
| 3.1      | PODER SIMBÓLICO E LIVRE EXPRESSÃO.....   | 85         |
| 3.1.1    | <b>Diferentes percepções da violência online.....</b>  | <b>92</b>  |
| 3.2      | A VIOLÊNCIA SUTIL DO COTIDIANO ONLINE.....   | 95         |
| 3.3      | PREJUÍZOS DO PODER SIMBÓLICO E DA VIOLÊNCIA NAS RELAÇÕES VERTICAIS E HORIZONTAIS.....              | 106        |
| <b>4</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>110</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>114</b> |
|          | <b>APÊNDICES.....</b>  | <b>118</b> |
|          | APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores.....                         | 118        |
|          | APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Alunos.....                              | 120        |
|          | APÊNDICE C - Questionário Misto – Professores.....   | 122        |
|          | APÊNDICE D - Questionário Misto – Alunos.....  | 127        |
|          | <b>ANEXOS.....</b>   | <b>132</b> |
|          | ANEXO A - Protocolo de Aprovação do projeto pelo CEP/UNIUBE.....                                   | 132        |

## INTRODUÇÃO

Desenvolvida na linha de pesquisa “Processos Educacionais e seus Fundamentos”, do Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), esta investigação integra o Observatório da Educação “Violência Escolar”, que consiste em um projeto guarda-chuva, cujo objetivo mais amplo é discutir as relações existentes entre violências manifestadas na educação escolar e discursos/práticas que envolvem a negação do Outro como sujeito moral<sup>1</sup>.

Nesta dissertação discutem-se, especificamente, as relações de poder manifestadas na execução de um projeto que recorre ao uso da rede social *Facebook* como ferramenta de educação para o ensino superior presencial: o Projeto Facefólio. Criado sob inspiração da pedagogia freireana e dos conceitos portfólio de aprendizagem, o Facefólio foi idealizado por professores da área de Comunicação Social, que viram no *Facebook* um interessante elemento motivacional para a promoção da participação efetiva dos alunos do ensino presencial, com vistas à construção do pensamento crítico e reflexivo.

As inquietações que levam a desenvolver este tema são diversas. Surgiram, inicialmente, com a formação, ainda no Ensino Médio, quando houve um encantamento com a Educação por meio dos ensinamentos de Paulo Freire e outros mestres, no curso de Magistério. Na graduação, em Jornalismo, a possibilidade de utilizar as ferramentas de Comunicação despertou para as perspectivas de que seria possível trazer sentido, para o aluno contemporâneo, por meio de tais recursos. Mais tarde, em dois cursos de pós-graduação *lato sensu*, os caminhos foram palmilhados como Arte e da Criatividade e, ainda, Processo Criativo e Tecnologias Midiáticas. A última monografia, intitulada a Comunidade Escolar em Contato com as Novas Mídias, foi inspirada pela disciplina Tecnologia em Comunicação Virtual. Trazia um recorte do posicionamento do professor e do aluno, frutos da Educação Bancária, frente aos novos estímulos delineados pela tecnologia.

Já na docência, no mesmo curso da graduação, sentiu-se o quanto essas experiências alicerçariam o saber construído no cotidiano. Percebeu-se que, de fato, o mundo contemporâneo tem o conhecimento como marca e, conforme previa Herbert McLuhan (1971), “o planeta é a sala de aula”, mas percebeu-se também que o ciberespaço rompeu com a ideia de tempo próprio para a aprendizagem. Gadotti (2003, p. 46) afirmou que “o espaço da aprendizagem é aqui, em qualquer lugar; o tempo de aprender é hoje e sempre”. Teve-se a

---

<sup>1</sup> O projeto guarda chuva, intitulado “Produção Social da Diferença e Negação da Alteridade: um estudo da violência simbólica nas relações escolares”, é coordenado pela Profa. Dra. Fernanda Telles Márques, e obteve aprovação no Edital 049/2012/CAPES/INEP.

felicidade de estar em contato com colegas defensores da utilização das novas mídias no processo de ensino-aprendizagem, em especial, focados em educação colaborativa e, a cada análise ou avaliação desses projetos, havia questionamentos em torno dos pontos positivos e negativos resultantes das experimentações. Um processo contínuo, necessário e rico. O projeto do mestrado, por consequência dessas experiências, foi alinhado nessa vertente, mas aberto às correntes que pudessem fomentar a pesquisa com singularidade. Logo nas primeiras aulas, conheceu-se Bourdieu e Passeron (1982). A violência (as violências, talvez se devesse dizer!), em especial na escola, silenciosa e devastadora, trouxe estímulo para ampliar o trabalho de investigação. Percebeu-se que, na contramão do que se proclamava e, até hoje se proclama, a autonomia do sistema escolar, na realidade, esconde o fato de ser a escola um instrumento ideológico, porém, de forma ao mesmo tempo naturalizada e institucionalizada. As representações ou ideais sociais dominantes são, ainda hoje, tratadas como naturais.

Consideram-se aqui as violências além das físicas, ou seja, as veladas, traduzidas na contemporaneidade como *bullying*<sup>2</sup> entre os discentes, passando pelo *mobbing*<sup>3</sup> entre os docentes até o *cyberbullying*<sup>4</sup> no ciberespaço que pode envolver todos. Ao analisar a teoria proposta por Bourdieu, Nogueira e Nogueira (2002) mostraram que nas expectativas da escolarização previa-se uma sociedade justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual). Bourdieu ofereceu um novo modo de interpretação da escola e da educação. “Os dados que apontam a forte relação entre desempenho escolar e origem social e que, em última instância, negavam o paradigma funcionalista, transformam-se nos elementos de sustentação da nova teoria” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17).

O poder estaria atribuído à cultura dominante como referência de cultura geral. Os autores citados propõem entender que a reprodução dessa estrutura de relações de poder na escola faz “com que os indivíduos menos favorecidos percam suas identidades pessoais e suas referências, tornando-os, assim, fracos, inseguros e mais sujeitos à dominação que sofrem na própria sociedade” (STIVAL; FORTUNADO, 2008, p. 124).

Ao partir dessa vertente e do objetivo geral de analisar como se constituem as relações de poder entre os professores e alunos do Projeto Facefólio, matriculados nos cursos presenciais de Administração, Comunicação Social e Psicologia da Universidade de Uberaba

---

<sup>2</sup> Em termos gerais trata-se de violências físicas e/ou psicológicas, intencionais e/ou repetidas, praticadas individualmente e/ou em grupos causadoras de angústias evidenciando relações desiguais de poder.

<sup>3</sup> Aqui entendido como assédio moral e/ou, assédio psicológico no trabalho.

<sup>4</sup> Utilização das tecnologias de informação e comunicação para evidenciar comportamentos hostis, que se repetem, praticadas individualmente e/ou em grupos que prejudicam o outro.

(UNIUBE), foram estabelecidos os objetivos específicos: contextualizar o ciberespaço e suas possibilidades na contemporaneidade; apresentar os ambientes virtuais de aprendizagem disponíveis para dinamizar os processos educativos na Universidade de Uberaba; descrever o Projeto Facefólio enquanto ferramenta de aprendizagem no ambiente virtual, mediante os estímulos dos educadores do Ensino Superior presencial; verificar quem são os sujeitos e como se relacionam no Projeto Facefólio; analisar comparativamente os sinais de violência presentes nos discursos virtuais a partir dos estímulos dos educadores em suas vivências de sala de aula; problematizar as relações de poder manifestadas em processos educativos mediatizados.

A escolha dos cursos deu-se unicamente em razão de serem os primeiros a utilizar o Projeto Facefólio, fato este registrado nos Planos de Ensino apresentados à pesquisadora.

A metodologia utilizada para a execução da proposta é o Estudo de Caso. Recorreu-se a Yin (2005) e André (2005) para fundamentação deste trabalho, que evidencia as possibilidades dessa estratégia tão original e criativa quanto esta proposta de pesquisa em educação. André (2005, p. 17) afirmou que “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. Yin (2005) destacou quatro princípios básicos: a análise deve deixar claro que se baseia em todas as evidências; a análise deve abranger as principais interpretações concorrentes; a análise deve se dedicar aos aspectos mais significativos de estudo de caso; deve-se utilizar o conhecimento prévio de especialista em seu estudo de caso.

Ainda nessa fase, ficou evidente a importância que os autores aqui trabalhados concedem à triangulação dos dados, como procedimento fundamental à validação da pesquisa, considerando que:

[...] a confiabilidade de um Estudo de Caso poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas. A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias. O processo de triangulação garantirá que descobertas em um Estudo de Caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa (MARTINS, 2008, p. 80).

Denzin (1989) descreveu quatro tipos diferentes de triangulação. Nesta pesquisa optou-se por fazer uso da triangulação de dados que se refere a recolher dados recorrendo às diferentes fontes: fenômeno em tempos ou datas – explorando as diferenças temporais e os espaços, como forma de investigação comparativa, e com indivíduos diferentes. Considerou-

se adequado, para este trabalho, o início com um método qualitativo, seguido de um método quantitativo, antes de os resultados de ambos serem estabelecidos e aprofundados na verificação qualitativa.

A primeira etapa constituiu-se da análise bibliográfica, que segue até o fim do processo de investigação. Além dos teóricos já citados, considerou-se Castells (2004), Freire (1980; 1987; 1996), Fonseca (2005; 2006b), Gadotti (2003), Gramsci (1968) entre outros. O primeiro vértice para a triangulação foi a observação livre nos grupos do Facefólio, constituídos na rede social Facebook.

A amostra se compôs por 129 sujeitos que participaram do Projeto Facefólio entre o primeiro semestre de 2011 e o primeiro semestre de 2013. Foram 126 universitários matriculados nos cursos presenciais de Administração, Comunicação Social e Psicologia e seus três respectivos professores de tempo contínuo.

De posse dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinados (APÊNDICES A e B), partiu-se para o primeiro vértice da pesquisa: a observação livre nos três grupos do Facefólio. Analisou-se a interação entre professor e aluno na rede social, a partir dos estímulos da sala de aula, e, ainda, como os discentes se relacionavam entre si, conforme a proposta de interação prevista pelo projeto e avaliada com nota.

O segundo vértice foi a aplicação de questionários mistos (APÊNDICES C e D). O instrumento dos professores trouxe 65 questões, divididas em três eixos distintos, porém com uma variação no número de questões conforme a temática: 23 questões gerais relacionadas ao perfil do sujeito e seu contato com a Internet, oito questões específicas sobre Ciberespaço e Violência, e 34 questões específicas sobre o Ambiente do Facefólio. O instrumento dos alunos trouxe 59 questões, também divididas em três eixos distintos: 18 questões gerais relacionadas ao perfil do sujeito e seu contato com a Internet, nove questões específicas sobre Ciberespaço e Violência, e 32 questões específicas sobre o Ambiente do Facefólio. O número de questões, que chama a atenção, deve-se ao fato de que, inicialmente, os questionários seriam aplicados por meio dos grupos do Facefólio. A ideia era distribuir as questões, uma a uma, na plataforma Facebook, e realizar o levantamento dos dados espaçadamente, no decorrer da elaboração da pesquisa, porém, em função da observação livre, a metodologia de aplicação foi alterada. Adotou-se a aplicação convencional de questionários, com a presença do pesquisador.

Percebeu-se, então, naquela rotina de idas e vindas ao encontro dos sujeitos, o quão desafiante e angustiante é a aplicação da pesquisa. Aparentemente, um processo relevante apenas para o pesquisador e para alguns poucos sujeitos do universo pesquisado. Foram

necessários inúmeros agendamentos para finalizar a coleta dos dados. Um trabalho de perseverança, mais árduo do que se mostrava quando era apenas um projeto no papel. Esse foi o primeiro resultado de avaliação qualitativa obtido pela pesquisa.

O terceiro vértice da pesquisa deu-se pelos resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos. Para a análise dos resultados, utilizou-se a análise de conteúdo na modalidade Categoria Temática. Para Bardin (1979) a análise de conteúdo abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com a finalidade de se efetuarem deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens (quem as emitiu, em que contexto e/ou quais efeitos se pretende causar por meio delas).

É um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Segundo Minayo (2000) a Análise de Conteúdo é comumente utilizada no tratamento de dados de pesquisas qualitativas, porém Harris (2001) contrapôs, sugerindo que a metodologia é apropriada não só para o conjunto de técnicas qualitativas, pois possui elementos tanto da abordagem quantitativa quanto da qualitativa. Este autor defende que a contagem dos elementos textuais que emergem do primeiro estágio servirá para a organização e sistematização dos dados, enquanto as fases analíticas que surgem depois permitem ao pesquisador a compreensão da visão social de mundo por parte dos sujeitos, ou seja, dos autores do material textual em análise.

Percebe-se, conforme Capelli, Melo e Gonçalves (2003), que, ainda com a polêmica que ronda as abordagens, a discussão contribui com a ampliação do uso da Análise de Conteúdo, apoiada pela redução da rigidez solicitada para a objetividade nas Ciências Sociais, e pela maior aceitação da combinação entre compreensão clínica e compreensão estatística nas análises.

A análise de conteúdo visa, então, “a ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica em relação à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação” (MINAYO, 2000, p. 203).

Nessa perspectiva, este trabalho é dividido em três capítulos. O capítulo 1, denominado *O Ciberespaço e a Educação: possibilidades na contemporaneidade*, está dividido em duas partes. Na primeira, apresentam-se as origens e a funcionalidade do

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), da Universidade de Uberaba (UNIUBE), na perspectiva dos usuários do ensino presencial. Para o levantamento de dados foram realizadas entrevistas no âmbito da UNIUBE. Os funcionários da instituição que colaboraram com este projeto estão identificados, neste trabalho, como F1 e F2. Na segunda, evidenciaram-se estratégias alternativas para a motivação do aluno no ensino superior presencial, bem como as origens e aplicabilidades do Projeto Facefólio, enquanto ferramenta de motivação não institucional. Para tanto, recuperou-se a história do projeto, que nasceu do uso do diário virtual (*blog*) como portfólio digital, passando pela Central de Blogs Acadêmicos – denominada de *Webfólio*, até a sua constituição dentro da rede social Facebook. A fundamentação teórica e metodológica foi estabelecida a partir de autores como Bourdieu e Passeron (1982) e Freire (1980; 1987; 1996), além de recorrer-se aos estudos e registros feitos por Fonseca (2005, 2006a, 2008), enquanto idealizador do Facefólio.

O capítulo 2 é intitulado: *O Facefólio como rede de relações* e está dividido em quatro partes. Na primeira, apresentou-se *A dinâmica do Facefólio*, com sua característica livre e colaborativa, percebida por meio da observação direta. Na segunda, denominada *Animosidades em rede*, continuou-se a explorar o ambiente, mas em busca de tensões e contradições nele expressas, o que se fez cruzando as referências de docentes e discentes. Na terceira parte, cujo título é *Os sujeitos da pesquisa*, apresentou-se outro vértice da pesquisa: os questionários mistos. A investigação levantou as referências pessoais dos sujeitos, sua relação com a *Internet* e comportamento básico no ciberespaço. Houve o cruzamento de dados com as questões específicas alinhado com a percepção oriunda da observação livre nos três grupos do Facefólio e fundamentada pela discussão teórica. Na quarta e última parte do capítulo, *Duas gerações uma só rede*, também se utilizou desses referenciais para apresentar os sinais da violência simbólica, entremeando as percepções dos sujeitos sobre esta violência tanto no ciberespaço, quanto no Facefólio. Manteve-se o diálogo entre as evidências e os conceitos extraídos de outros autores, além dos já citados, tais como: Carrano (2009), Gramsci (1968) entre outros.

Aqui cabe registrar que, para resguardar os sujeitos pesquisados, os alunos serão identificados pela letra A, seguidos de um número aleatório, conforme a entrega dos questionários, e o nome do curso em que estão matriculados; já os três professores serão identificados pela letra P, seguida de um número.

O terceiro capítulo, *Problematizando Relações de Poder Simbólico*, explora as relações do poder simbólico no projeto e apresenta os prejuízos destas relações a partir de um conjunto de questões específicas sobre as relações no Ambiente Facefólio. São 32 questões

para os alunos e 34 questões para os professores orientadores. No referido capítulo, além das obras de referência, tidas como principais e já citadas, também foram enfatizados autores como: Zaluar e Leal (2001), Santos; Didonet e Simon (1998), Rodeghiero (2012) entre outros.

O capítulo é sustentado por outros quatro eixos. *O poder simbólico e livre expressão* analisa a formação de “panelinhas”, a caracterização dos discursos dos colegas no Facefólio, relacionando-os aos discursos da sala de aula e os comportamentos indesejáveis presenciados no ambiente Facefólio. Quando se trata das *Diferentes percepções da violência online*, são investigadas as manifestações de violência ocorridas no ciberespaço (*Internet*). O eixo *A violência sutil do cotidiano online* discorre sobre as questões que foram alocadas na parte 2 dos questionários, já citada (Questões Específicas do Ambiente Facefólio). São 33 questões dirigidas aos docentes e 31 dirigidas aos discentes, referentes ao comportamento dos sujeitos no Facefólio. Por fim, foram tratados os *Prejuízos do poder simbólico e da violência nas relações verticais e horizontais*. Questionam-se as características do Facefólio como prática educativa, as dificuldades dos sujeitos em estabelecer diálogos calcados no respeito às diferenças, e de que modo as características do professor, fruto da educação bancária, busca nivelar as identidades. Analisa-se também o desinteresse dos alunos como uma nova reprodução do que acontece no ambiente presencial.

Entende-se que os resultados desta pesquisa têm relevância na medida em que poderão servir de parâmetro para que professores e alunos percebam como são os impactos de suas atuações no ciberespaço, ou seja, além da sala de aula, e possam refletir sobre seus comportamentos, em especial, no que tange ao reforço dos modelos sociais existentes no ambiente presencial.

## 1 O CIBERESPAÇO E A EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES NA CONTEMPORANEIDADE

Neste capítulo, em que se discute a relação ciberespaço e educação, apresentam-se a origem e a funcionalidade do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), da Universidade de Uberaba (UNIUBE), e também estratégias alternativas para a motivação do aluno no ensino superior presencial.

O mundo contemporâneo está diante de uma infinidade de estímulos e, com isso, o espaço formal de aprendizagem tem se transformado num ambiente pouco atraente, ainda que os educadores utilizem metodologias diferenciadas, com suporte de equipamentos multimídia, como estratégias de estímulo e motivação. Percebe-se que o avanço tecnológico impulsiona uma nova forma de comportamento. Consideremos inicialmente o primeiro computador digital do mundo, de 1946, na Universidade da Pensilvânia, criado com a finalidade de calcular a trajetória de projéteis para o laboratório de balística do exército. Com peso de 27 toneladas, o ENIAC (*Electronic Numeral Integrator and Computer*) executava operações mediante instruções em linguagem eletrônica. Porém, a ideia de uma rede mundial nasceu em 1960, a partir do artigo “Simbiose Homem-Computador”, do cientista americano Joseph Carl Robnett Licklider. O pesquisador vislumbrou a necessidade de criação de uma interface para o desenvolvimento da área de *softwares*, denominada por ele como *human like*.

Naquele tempo os Estados Unidos impulsionavam pesquisas e o desenvolvimento tecnológico com fins estratégicos e militares por meio da *Advanced Research and Projects Agency* (ARPA). A ARPA deveria manter a superioridade tecnológica do país e alertar contra possíveis avanços de adversários potenciais.

Conforme Castells (2004), quando se instaurou a Guerra Fria e o embate ideológico entre a extinta União das Repúblicas Socialistas Soviética (URSS) e os Estados Unidos da América (EUA), os americanos, então, desenvolveram uma rede de comunicação que não os deixasse vulneráveis, caso houvesse um ataque soviético ao Pentágono. Em 1969, a ARPANET usava uma rede de transporte que funcionava como espinha dorsal (*backbone*), por baixo da terra, ligando os militares e os investigadores sem um centro definido ou rota única para a transmissão de informações, o que os tornava praticamente indestrutíveis. A ARPANET é considerada a precursora da *Internet*<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup>O termo *Internet* foi utilizado pela primeira vez, em 1970, pelo matemático Vinton Cerf.

Foi em 1973 que uma conexão cruzou o oceano. A agência governamental norueguesa de detecção sísmica *NORwegian Seismic ARray* (NORSAR) se conectou à ARPANET e, tempos depois, foi a vez da *Universit College*, de Londres.

A *Internet* nasceu da improvável interseção da big Science, da pesquisa militar e da cultura libertária. Importantes centros de estudos universitários e centros de pesquisas ligados à defesa foram pontos de encontro essenciais entre estas três fontes da *Internet* (CASTELLS, 2004, p. 19).

Durante duas décadas a humanidade viu surgir os e-mails, o @, os *mouses*, mas, somente em 1990 a *Internet* alcançou a população em geral. Foi nesse ano que a Organização Europeia para a Investigação Nuclear (CERN) apresentou o projeto do físico Tim Berners-Lee denominado a *World Wide Web* (*WWW*): a *Web* que conhecemos hoje. Berners-Lee definiu e implementou o software que permitia obter e acrescentar informações para qualquer computador conectado por meio da *Internet*. A partir de então, o hipertexto permitiu, também, saltar de um texto para outro na rede e ainda para desenhos sons e vídeos. Era a possibilidade de utilização de uma interface gráfica e a criação de *sites* mais dinâmicos e visualmente mais interessantes.

Ninguém disse a Tim Berners-Lee que projetasse a *www*, e na verdade ele teve que esconder sua verdadeira intenção por algum tempo porque estava usando o tempo de seu centro de pesquisa para objetivos alheios ao trabalho que lhe fora atribuído. Mas teve condição de fazer isso porque pode contar com o apoio generalizado da comunidade da *Internet*, à medida que divulgava seu trabalho na rede e foi ajudado e estimulado por muitos hackers do mundo inteiro. É verdade que alguns desses hackers comercializaram as ideias dele, e, fizeram fortuna, enquanto Berners-Lee, por opção pessoal, continuou a trabalhar no interesse público, ultimamente como diretor da *World Wide Web Consortium* (W3C). Porém, ao se comportar como um verdadeiro hacker ganhou o respeito de sua comunidade de referência, e seu lugar na história (CASTELLS, 2004, p. 28).

Em 2004, depois de experimentar a rede de arquitetura aberta, que permite a disseminação da informação e a colaboração, promovendo a interação social independentemente da localização geográfica, os pesquisadores desenvolveram a segunda geração de comunidades e serviços, tendo a *Web* como plataforma.

A *Web 2.0*, criada por Tim O'Reilly, representou a mudança na forma como a *Internet* é vista, ou seja, a transição do receptivo para o participativo. De acordo com O'Reilly (2006), a *Web 2.0* é um conjunto de princípios em práticas que interliga um sistema de *sites* que está a

distâncias variadas do centro. A plataforma aberta apresenta uma dinâmica que prevê interação entre os internautas, sendo que os próprios administram seus dados.

Se uma parte essencial da *Web 2.0* é tirar partido da inteligência coletiva, transformando a *web* em uma espécie de cérebro global, a blogosfera equivale a um constante bate-papo mental que tem lugar na parte frontal do cérebro, a voz que todos ouvimos em nossas cabeças (O'REILLY, 2006, p. 15).

É um ambiente de interação e participação, que engloba inúmeras linguagens e motivações, onde o internauta não apenas navega, mas é coautor dos conteúdos postados. Há quem defenda que estamos na Idade de Ouro da *Internet*, outros consideram a *Web 2.0* estratégia de marketing empresarial, ou seja, passagem do predomínio de empresas tradicionais de software (como a Netscape ou a Microsoft) para o empresas prestadoras de serviços na *Internet*, como Google e YouTube.

O fato é que esta reunião de milhares de pessoas, sem nenhum gerenciamento centralizado, ou seja, cada ideia é fomentada e sustentada por seu próprio autor, sugere a nova dimensão do comportamento e do saber no século XXI.

[...] as comunidades trabalham com base em duas características fundamentais comuns. A primeira é o valor da comunicação livre horizontal. A prática das comunidades virtuais sintetiza a prática da livre expressão global, numa era dominada por conglomerados de mídia e burocracias governamentais censoras. Como John Gilmore expressou “a net encontra a censura como dano e encontra rotas para contorná-la” (RHEINGOLD, 1993, p. 7). Essa liberdade de expressão de muitos para muitos, foi compartilhada por usuários da net desde os primeiros estágios da comunicação *online*, e tornou-se um dos valores que estendem por toda a *Internet*. O segundo valor compartilhado que surge das comunidades virtuais é o que eu chamaria de formação autônoma de redes (CASTELLS, 2004, p. 48).

Entre essas redes sociais destaca-se o *Facebook*, um ambiente informal<sup>6</sup> para comunicar, partilhar e interagir. Criado em 2004 por um grupo de ex-alunos da Universidade de Harvard, encabeçado por Mark Zuckerberg, inicialmente restringiu-se aos estudantes da instituição, mas, com o apoio do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) expandiu-se a outras universidades.

Posteriormente, mediante convites dos integrantes da rede, o *Facebook* ampliou seu leque aceitando estudantes secundaristas e algumas empresas. Em outubro de 2012, o próprio

---

<sup>6</sup> Ou seja, um ambiente onde se desenvolvem relações sociais *primárias*, o que, em termos sociológicos, remete a contatos que não se restringem ao desempenho de papéis sociais rigorosamente demarcados.

*Facebook* divulgou ter alcançado a marca de 1 bilhão de usuários ativos mensais. Conforme pesquisa da empresa SocialBakers<sup>7</sup>, divulgada em janeiro de 2013, só no Brasil, são 71 milhões de usuários ativos, ou seja, um terço da população do país. Segundo o *Facebook*, pelo menos 751 milhões de seus usuários ativos no mundo utilizam dispositivos mobile para acessar a rede social, em especial aparelhos celulares.

Essa interatividade amplia questões relativas à democracia do conhecimento e contribui para fomentar a construção de uma inteligência coletiva, onde a informação não mais é disseminada de um indivíduo para muitos, como no passado, mas compartilhada por muitos para muitos outros.

Para Lemos (2004) o ciberespaço pode ser encarado sob dois aspectos. Primeiro: é local em que se encontra quando se está num ambiente virtual (visto que a experiência palpável da virtualidade faz com que seja experimentada uma nova ambiência). Segundo: como conjunto das redes de computadores podendo estar interligados ou não. Nesse contexto, se encaixam as redes sociais, essas plataformas que possibilitam a interação entre os sujeitos nesse novo espaço.

Conforme Lévy (1999, p. 196) essas formas interativas são um novo território “[...] o ciberespaço como sistema aberto de autcartografia dinâmica do real, de expressão das singularidades, de elaboração dos problemas, de confecção do laço social pela aprendizagem recíproca, e de livre navegação nos saberes”.

Nos dias atuais os universitários são jovens da chamada Geração Z, que engloba os nascidos entre 1989 e 2010, conforme mencionam Levy e Weitz (2000, p. 102). A letra “Z” vem de zapear, ou seja, mudar repetidamente o canal TV, de estação de rádio, de *link* na *Internet*, enfim, mudar rapidamente o foco de interesse. Estudantes que, ao mesmo tempo em que escutam música no *Ipod*, se conectam a vários *sites*, estudam e assistem a filmes. Tapscott (2010) explicou que esses sujeitos não conheceram o mundo sem o computador. São pessoas que fazem diferentes coisas ao mesmo tempo, conectados não só com os seus familiares, mas também com os amigos, por meio dos aparatos tecnológicos, como o celular via redes sociais. “A tevê é uma música de fundo para eles, que a ouvem enquanto procuram informações ou conversam com amigos on-line ou por meio de mensagens de texto” (TAPSCOTT, 2010, p. 53).

Esses jovens são caracterizados pelo educador Prensky (2001) como “nativos digitais”, ou seja, vivem conectados, compartilhando seus arquivos via redes. Imediatistas e

---

<sup>7</sup> É uma empresa que oferece monitoramento e ferramentas de monitoramento para análise de redes sociais.

críticos, mudam de opinião com rapidez, uma vez que o volume de informações em tempo real as torna obsoletas em pouquíssimo tempo. “Nós precisamos inventar metodologias para Nativos Digitais para todas as matérias, e todos os níveis, usando nossos estudantes para nos guiar” (PRENSKY, 2001, p. 6).

Os teóricos da educação buscam mostrar que as atividades sejam alicerçadas em atividades prazerosas, caracterizadas pela ludicidade, fazendo da aprendizagem um elemento vital e não estranho. Há autores que defendem que a aprendizagem desencadeia-se entre o sujeito e os outros indivíduos, ou seja, no contexto coletivo. Outros acreditam que o objeto, ou seja, a interação é um princípio solidário implícito nesse processo.

Para a teoria construtivista piagetiana, por exemplo, não há como construir o conhecimento sem a interação. Acredita-se que esta é uma postura emancipada ou autônoma, que leva o grupo a construir regras próprias para ações mais eficientes, visando a atingir objetivos. Seria então o ponto de libertação do modelo hierárquico tradicional.

Na *Internet*, por sua característica básica, cada um pode ser seu próprio editor, a rede de comunicação se amplia, deixa de ser de uma pessoa para muitas, como no passado, para ser de muitas pessoas para muitas outras pessoas. A *Wikipédia*, por exemplo, não tem dono. É feita por um milhão de pessoas e já é dez vezes maior que a enciclopédia britânica. Essa nova perspectiva exige um novo professor:

O novo professor é um profissional que aprende em rede (ciberespaço da formação), sem hierarquias, cooperativamente (saber organizar o seu próprio trabalho). É um aprendiz permanente, um organizador do trabalho do aluno; consciente, mas também sensível. Ele desperta o desejo de aprender para que o aluno seja autônomo e se torne sujeito da sua própria formação. Por isso, o novo professor precisa desenvolver habilidades de colaboração (trabalho em grupo, interdisciplinaridade), de comunicação (saber falar, seduzir, escrever bem, ler muito), de pesquisa (explorar novas hipóteses, duvidar, criticar) e de pensamento (saber tomar decisões) (GADOTTI, 2003, p. 54).

Todos esses aspectos levam-nos a reconhecer a necessidade de investigar novos meios para superar a “compreensão mecanicista” discutida por Freire (1987).

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é uma vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica, ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoa, “como seres para si” não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 1987, p. 16).

Campos (2003, p. 26) defendeu o conceito de aprendizagem colaborativa como “uma proposta pedagógica na qual os estudantes ajudam-se no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, com objetivo de adquirir conhecimento sobre um dado objeto.” E ao complementar essas ideias, Siqueira e Alcântara (2003, p. 23) afirmaram que:

A aprendizagem colaborativa é um processo de reestruturação que ajuda os estudantes a se tornarem membros de comunidades de conhecimento cuja propriedade comum é diferente daquelas comunidades a que já pertence. Assume, portanto, que o conhecimento é socialmente construído e que a aprendizagem é um processo sociolinguístico.

Seria o desencadear da aprendizagem entre o sujeito e os outros indivíduos, ou seja, no contexto coletivo. Aspectos, estes, que levam a reconhecer a necessidade de investigar novos meios para superar a compreensão mecanicista denunciada por Freire (1987).

A partir da busca de novos sentidos do fazer dos seus alunos, o professor torna-se um organizador do conhecimento e da aprendizagem, porém, com tanta informação disponível, o importante para o educador é encontrar a ponte motivadora para que o aluno desperte e saia do estado passivo, de espectador. Para Moran (2008), aprender hoje é buscar, comparar, pesquisar, produzir, comunicar.

Inegavelmente, há um choque de gerações causado pela revolução tecnológica. Num passado recente, os professores eram admirados pelos seus alunos e os métodos de ensino-aprendizagem variavam pouco ou quase nada, se se considerar os poucos estímulos que o mundo oferecia, em especial, tecnológicos. No Brasil, Freire (1996) chamou a atenção para a necessidade de atualização e enfrentamento dos novos rumos guiados pela modernidade, como forma de aproximação ao universo do aluno, reconhecendo e aprendendo com seus saberes, trocando experiências e vivências, contribuindo efetivamente para ampliar os olhares:

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos, e, quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo a corpo puramente vingativo (FREIRE, 1996, p.16).

É neste contexto, em que a compreensão dos recursos tecnológicos disponíveis anuncia-se como aliada da necessária à aproximação da educação escolar com o universo

cultural do aluno, que se desenvolvem os Ambientes Virtuais e Aprendizagem (AVA), sobre os quais se falará a seguir.

### 1.1 O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) DA UNIVERSIDADE DE UBERABA (UNIUBE)

A UNIUBE como exemplo de outras universidades brasileiras, em 2000, começou a projetar o compartilhamento de informações *online* entre professor e aluno, com um programa chamado AVA. Para Silva (2003, p. 62), o AVA é a sala de aula no ciberespaço:

O AVA é a sala de aula *online*. É composto de interfaces ou ferramentas decisivas para a construção da interatividade e da aprendizagem. Ele acomoda o *web*-roteiro com sua trama de conteúdos e atividades propostos pelo professor, bem como acolhe a atuação dos alunos e do professor, seja individualmente, seja colaborativamente.

Naquele tempo, o reitor Marcelo Palmério havia reassumido a gestão da UNIUBE e buscava imprimir uma marca contemporânea na Instituição, investindo, em especial, na tecnologia. Para a elaboração desse item da dissertação, que remonta à história da instituição, duas entrevistas foram gravadas com funcionários da UNIUBE, identificados neste texto como F1 e F2<sup>8</sup>. À época da criação do AVA, F1 já era professor dos cursos presenciais de Engenharia e Sistema de Informação, e coordenador da Área de Suporte de Tecnologia da Informação, que englobava a *Internet* e assim relatou: “*Nós partimos da necessidade desse grupo de professores e começamos a exportar isso para os outros cursos. A gente lia as notícias e acompanhava tudo que estava evoluindo. Tinha muito desse bate-papo com o professor*”.

Nessa entrevista, F1 contou que, juntamente com um aluno do 2º período do curso de Sistemas de Informação, começou a projetar como poderia ser a conexão entre os segmentos do público da instituição, porém, ainda notava resistências internas, em especial, por parte do professorado, que naquele tempo não via a *Internet* como aliada, mas como um desafio a temer.

O aluno referido é, atualmente, colaborador na UNIUBE, e está identificado neste trabalho como F2. Naquela ocasião, ainda universitário, era proprietário de um *site* voltado para o público jovem, especializado em agenda de eventos e publicação de fotografias dos

---

<sup>8</sup> Os sujeitos da pesquisa sejam funcionários, professores ou alunos, não serão identificados nominalmente como parte de um conjunto de medidas protetivas da confidencialidade, conforme exposto na Introdução.

mesmos. Assim como já publicava em seu *site* informações para esse público, tecnicamente considerava possível construir uma área específica para os universitários no *site* da UNIUBE.

F1 lembrou que, naquele tempo, o aluno da UNIUBE já conseguia consultar sua nota e frequência *online*, porém, o professor repassava à Diretoria de Serviços Acadêmicos (DSA) as informações no papel, um documento material, e uma equipe administrativa lançava os dados no sistema.

A primeira experiência para encurtar esse caminho surgiu em 2001, com o lançamento informatizado, da pontuação, mas ainda com opções para o professor, a partir da criação de um ambiente misto, como explicou o entrevistado:

*O professor sempre com a resistência podia lançar na página via Internet ou entregar um disquete, mas o próprio DSA com a visão administrativa também era meio que resistente. As preocupações eram com a segurança e com o acesso dos professores. (F1).*

Segundo F1, houve uma adesão maciça dos cursos das áreas de Engenharia e Tecnologia, com poucas resistências.

*Maciça mesmo, 95% dos professores aderiram ao processo. Eles já começavam a vivenciar a tecnologia. Internet para eles era um caminho sem volta. A gente conseguiu que esses cursos testassem bem a ferramenta e fizessem o bom uso dela. A gente queria ter a área do aluno mais amplo. (F1).*

De posse dos resultados positivos, em 2002, a equipe do Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) convenceu a Reitoria e, principalmente, a Área de Planejamento, de que a *Internet* seria o caminho para disponibilizar aos alunos informações com rapidez. Os professores, então, não tiveram mais a opção de disponibilizar a pontuação por meio de disquetes e “foram obrigados a lançar na página por recomendação da Pró-Reitoria”. (F1).

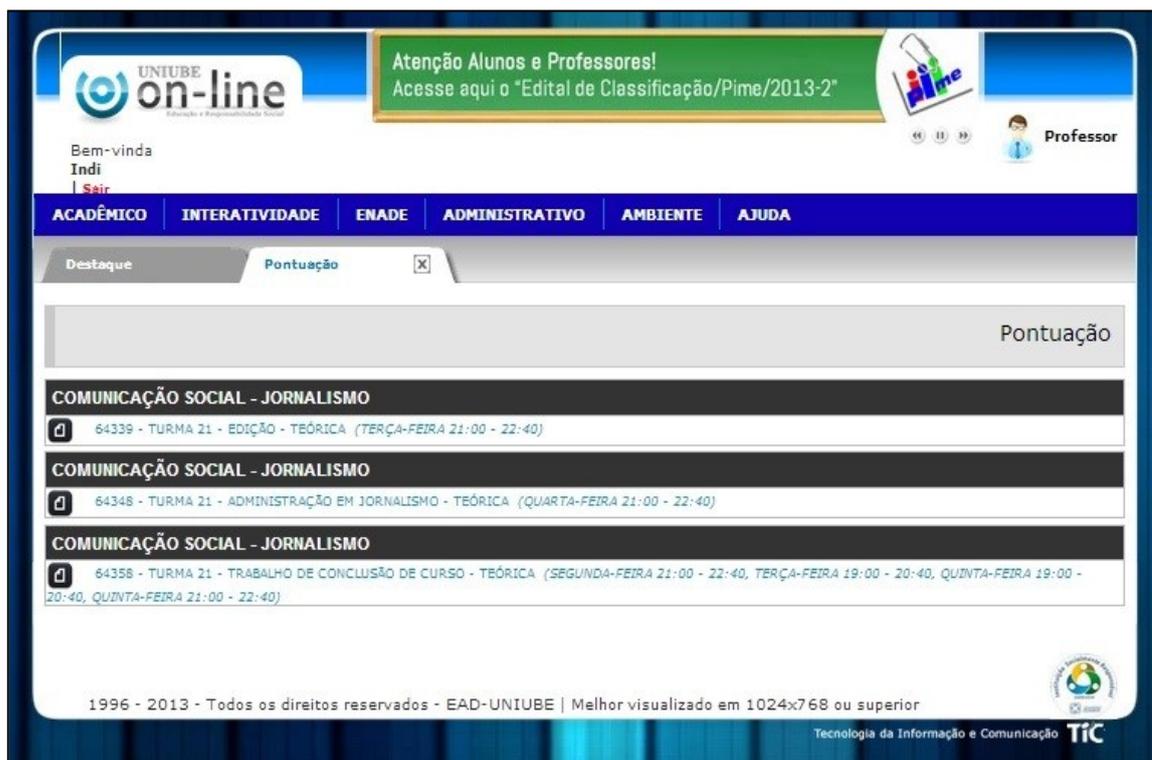
O Centro de Processamento de Dados (CPD) era composto por 18 pessoas, das quais três (F1, F2 e mais um colaborador) trabalhavam efetivamente no projeto.

A equipe do CPD não possui arquivos das telas que foram criadas no início dos anos 2000, de todo modo, nesse trabalho, os atuais sujeitos desta pesquisa (professores e alunos) utilizam a versão recente do AVA, cuja funcionalidade será agora apresentada.

A figura 1 corresponde à tela de Lançamento de Pontuação disponível para o professor do ensino presencial da UNIUBE na atualidade. Cada docente tem acesso ao AVA de posse

do número de sua matrícula e de senha, previamente cadastrada no Núcleo de Tecnologia da Informação e Comunicação (NTIC).

Figura 1 - Tela de Lançamento de Pontuação disponível para o professor presencial<sup>9</sup>.



Fonte: AVA UNIUBE Online (2013).

A área de lançamento de pontuação apresenta, em 2013, as disciplinas ministradas pelo professor. Ao clicar em cada uma delas, o docente é convidado a cadastrar a atividade avaliativa com a data em que a mesma foi realizada e a pontuação distribuída.

Para o lançamento efetivo da pontuação, o professor deve clicar na atividade cadastrada e, automaticamente, o AVA oferece a relação dos alunos matriculados na disciplina. Há um campo disponível para o preenchimento numérico da pontuação. Outras duas abas estão disponíveis nesse ambiente, denominadas Relatório de Avaliação Continuada e Relatório de Exame Final. A primeira apresenta todas as atividades e a pontuação lançada pelo professor e a segunda traz a relação dos alunos que não atingiram 70 pontos e,

<sup>9</sup> As figuras contidas neste item da dissertação são originárias do AVA da Uniube por meio da utilização do usuário da pesquisadora, então professora da instituição.

consequentemente, serão submetidos ao Exame Final, seguido dos status de Aprovado ou Reprovado. O docente tem a opção de imprimir, gerar o arquivo em *Portable Document Format* (PDF) ou em arquivo Excel todas as abas.

Na figura 2, visualiza-se a tela de consulta disponível ao aluno do ensino presencial.

Figura 2 - Tela de Consulta de Pontuação disponível para o aluno do ensino presencial<sup>10</sup>.

The screenshot shows the UNIUBE on-line interface. At the top, there is a navigation menu with tabs: ACADÊMICO, INTERATIVIDADE, ENADE, ADMINISTRATIVO, AMBIENTE, and AJUDA. Below the menu is a warning banner: "Atenção! O bloqueador de POP-UP do seu navegador está habilitado! Assim, diversas ferramentas do AVA não funcionarão corretamente. As avaliações e atividades poderão não abrir. Consulte os tutorias para desabilitar. Clique aqui para abrir o tutorial." Below the banner is a "Destaque" section with a "pontuação" tab. There are "Voltar" and "Imprimir" buttons. A table displays student information:

| Aluno   |                             |
|---------|-----------------------------|
| 5117742 | JANAÍNA ISIDORO DA SILVA    |
| 64348   | ADMINISTRAÇÃO EM JORNALISMO |

Below the table, it states: "Não há registro de atividades lançadas pelo professor." At the bottom, there is a footer with copyright information: "1996 - 2013 - Todos os direitos reservados - EAD-UNIUBE | Melhor visualizado em 1024x768 ou superior" and the UNIUBE logo.

Fonte: AVA UNIUBE Online (2013).

A dinâmica de visualização na tela de consulta de pontuação disponível para o aluno do ensino presencial é basicamente a mesma utilizada para o lançamento da nota pelo docente. Com um clique na disciplina cursada é possível conferir cada atividade avaliativa registrada e o valor atribuído às mesmas, assim como visualizar a soma dos pontos lançados pelo professor nos campos Relatório de Avaliação Continuada e Relatório de Exame Final (atualmente chamado de Exame Suplementar).

No final de 2002, início de 2003, surgiu a Pasta Virtual, mais tarde batizada de Disco Virtual. A ferramenta permite ao professor trafegar dados, por meio da postagem de seus arquivos para os alunos, dentro do ambiente virtual da UNIUBE. A figura 3 apresenta a tela denominada Disco Virtual disponível ao docente.

<sup>10</sup> Figuras referentes ao AVA da aluna Janaína Isidoro foram devidamente autorizadas conforme Termo de Consentimento.

Figura 3 - Tela do Disco Virtual disponível para o professor conforme cada disciplina ministrada.

Atenção Alunos e Professores!  
Acesse aqui o "Edital de Classificação/Pime/2013-2"

Bem-vinda  
Indi  
Lair

Professor

ACADÊMICO INTERATIVIDADE ENADE ADMINISTRATIVO AMBIENTE AJUDA

Destaque Pontuação Perfil 8965 Enade Disco virtual

Imprimir Disco Virtual

| Arquivos do Professor   |  | Arquivos |                |
|---|--|----------|----------------|
| Arquivos  |  | Arquivos | Arquivos Novos |
| Curso   |  |          |                |
| 64 - COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO  |  | 0        | 0              |
| CPA   |  |          | 1              |
| Componentes Curriculares  |  | Arquivos |                |
| 64348 - ADM EM JORNALISMO - 21 - TEÓRICO - SP (QUARTA-FEIRA 21:00 - 22:40)  |  | 5        |                |
| 64339 - EDIÇÃO - 21 - TEÓRICO - PRE (TERÇA-FEIRA 21:00 - 22:40)   |  | 4        |                |
| 64339 - EDIÇÃO - 21 - PRÁTICA - PRE (QUARTA-FEIRA 19:00 - 20:40)  |  | 0        |                |
| 64358 - TCC - 21 - TEÓRICO - PRE (SEGUNDA-FEIRA 21:00 - 22:40, TERÇA-FEIRA 19:00 - 20:40, QUINTA-FEIRA 19:00 - 20:40, QUINTA-FEIRA 21:00 - 22:40) |  | 0        |                |

1996 - 2013 - Todos os direitos reservados - EAD-UNIUBE | Melhor visualizado em 1024x768 ou superior

Tecnologia da Informação e Comunicação TIC

Fonte: AVA UNIUBE Online (2013).

Ao acessar o AVA, o professor visualiza a aba denominada **Interatividade**, onde está localizado o ícone Disco Virtual. Nele está à disposição a pasta Arquivo. Ao clicar, a mesma oferece a opção de busca dos arquivos em (Word, PDF, Power Point) no computador utilizado pelo professor. Esse campo agrupa o material selecionado para todas as disciplinas ministradas e oferece as informações: Data da Postagem; Tamanho do Arquivo (descrito em Kilobyte - Kb); Opção Baixar Arquivo; Opção Alterar Arquivo; Opção Possui Vínculo; Opção Vínculo e Opção Excluir. A opção Vínculo é a que confere ao professor a possibilidade de disponibilizar o arquivo aos alunos conforme a disciplina desejada, ou seja, o docente irá vincular o arquivo selecionado ao conteúdo relacionado.

O campo oferece outras duas pastas: uma traz o nome dos cursos aos quais o docente está vinculado, com arquivos comuns a todos os professores, conforme postagem realizada pela coordenação, e a outra denominada CPA que apresenta arquivos disponibilizados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), um órgão ligado à Reitoria.

A figura 4 corresponde ao Disco Virtual disponível ao aluno presencial.

Figura 4 - Tela do Disco Virtual disponível ao aluno presencial conforme cada disciplina cursada.

The screenshot displays the UNIUBE on-line interface. At the top, there is a navigation bar with the UNIUBE logo and 'on-line' text. Below this, a user profile section identifies the user as JANAINA ISIDORO DA SILVA (ID: 5117742) in the course '64 - COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO...'. A navigation menu includes 'ACADÊMICO', 'INTERATIVIDADE', 'ENADE', 'ADMINISTRATIVO', 'AMBIENTE', and 'AJUDA'. A prominent orange warning banner states: 'Atenção! O bloqueador de POP-UP do seu navegador está habilitado! Assim, diversas ferramentas do AVA não funcionarão corretamente. As avaliações e atividades poderão não abrir. Consulte os tutorias para desabilitar. Clique aqui para abrir o tutorial.' Below the banner, a 'Destaque' section shows 'disco virtual' as the active tab. A 'Voltar' button is present. The main content area shows a file list under the heading 'ADMINISTRAÇÃO EM JORNALISMO'. The files are sorted by 'DATA' and include columns for 'Arquivo', 'Data', and 'Tamanho'.

| Arquivo                               | Data             | Tamanho   |
|---------------------------------------|------------------|-----------|
| Material_Correspondente_Ao_Curso.docx | 21/08/2013 18:35 | 51.7 Kb   |
| OqueeMarketingPessoal.doc             | 21/08/2013 18:26 | 29.5 Kb   |
| HOMEMADMINISTRATIVO.doc               | 21/08/2013 18:25 | 28 Kb     |
| RevistaISTOÉShinyashiki.doc           | 21/08/2013 18:24 | 34 Kb     |
| Teorias_Comportamentais_Adm.rar       | 21/08/2013 18:24 | 171.43 Kb |

At the bottom of the page, there is a footer with the text: '1996 - 2013 - Todos os direitos reservados - EAD-UNIUBE | Melhor visualizado em 1024x768 ou superior' and the UNIUBE logo.

Fonte: AVA UNIUBE Online (2013)

A estrutura do ambiente denominado Disco Virtual oferece ao aluno a perspectiva de salvar os arquivos disponibilizados pelo professor em seu computador, *pen drive* ou em ambientes *online*. A cada disciplina o arquivo aparece com a data da postagem e o tamanho do arquivo (descrito em Kb). Ao fim de cada semestre, as pastas são esvaziadas pela equipe da UNIUBE, de modo que para construir uma biblioteca virtual ao longo do curso, o discente deve salvar os arquivos disponibilizados.

Ainda em 2003, foi testado o primeiro projeto aberto aos alunos em sua Área Acadêmica: as inscrições para a Semana de Seminário. A UNIUBE, para complementação de carga horária, conforme orientação do Ministério da Educação (MEC) determinou uma semana com ciclo de palestras, mesas redondas e oficinas específicas para cada curso da instituição.

E, de acordo com o entrevistado: “*Nós fizemos todo o controle de vagas, eventos, inscrições, comprovação, lista de frequência. Foi um projeto que nasceu do dia para a noite. Na época, nós seguimos os nossos próprios instintos*” (F1).

Na virada de 2003 para 2004 foi criado o Diário Online. A antiga chamada preenchida à caneta no papel timbrado tornava-se ferramenta virtual, com a perspectiva do professor efetuar o lançamento das presenças e faltas dos alunos via *Internet*. Inicialmente, apenas um grupo restrito de dez professores, “escolhido a dedo”, foi convidado para testar o mecanismo, mas seria necessário preencher também os diários no papel. Posteriormente, a oportunidade foi aberta aos docentes das Engenharias. Com os resultados positivos, então, a Pró-Reitoria de Ensino Superior (PROES) convidou docentes de toda a universidade a participar do teste. Oitenta professores se candidataram a participar, ainda que fosse necessário realizar dois procedimentos (preencher a chamada no papel e *online*). No segundo semestre de 2004, aqueles que optaram por preencher o Diário Online não mais precisavam preencher o diário de papel, e, no primeiro semestre de 2005, tornou-se obrigatório o preenchimento *online*.

A figura 5 mostra a tela relativa ao lançamento de Frequência e de Conteúdo Programático, disponível ao professor presencial.

Figura 5 - Tela de lançamento de frequência e conteúdo programático disponível ao professor presencial.



Fonte: AVA UNIUBE Online (2013).

Assim que clica na aba denominada **Acadêmico**, o docente localiza o ícone Frequência. Ao acessá-lo, o professor tem à disposição a relação das disciplinas ministradas. Em cada uma, a lista dos matriculados. Preencher o espaço em branco, localizado entre o número do aluno e seu nome, corresponde à falta, ou seja, não assinalar significa que o discente estava em sala de aula. Há uma coluna destinada ao percentual de frequência, que se distingue pelas cores verdes, amarelo (sinaliza até 80% de frequência) e vermelho (sinaliza frequência abaixo de 75%). O professor tem a possibilidade de gerar (em PDF) e imprimir os relatórios, figura 6.

Figura 6 - Tela de consulta de frequência disponível para o aluno presencial.

EXCETUAM-SE NESTE CASO OS DIÁRIOS QUE AINDA NÃO FORAM ENTREGUES PELOS PROFESSORES OU DIÁRIOS NÃO DIGITADOS NO SISTEMA PELA DIRETORIA DE SERVIÇOS ACADÊMICOS - DSA.

| 64348 - ADMINISTRAÇÃO EM JORNALISMO |           |                        |             |
|-------------------------------------|-----------|------------------------|-------------|
| Aulas Dadas                         | Presenças | Percentual de Presença | Atualização |
| Aulas                               | Aulas     | 0 75 100               |             |
| 2                                   | 2         | 100 %                  | 07/08/13    |
| Conteúdo Programático               |           |                        |             |
| 64349 - JORNALISMO ESPECIALIZADO    |           |                        |             |
| Aulas Dadas                         | Presenças | Percentual de Presença | Atualização |
| Aulas                               | Aulas     | 0 75 100               |             |
| 14                                  | 14        | 100 %                  | 26/08/13    |
| Conteúdo Programático               |           |                        |             |
| 64350 - JORNALISMO ON-LINE          |           |                        |             |
| Aulas Dadas                         | Presenças | Percentual de Presença | Atualização |
| Aulas                               | Aulas     | 0 75 100               |             |
| 10                                  | 10        | 100 %                  | 20/08/13    |
| Conteúdo Programático               |           |                        |             |
| 64352 - PRODUÇÃO DE VÍDEO           |           |                        |             |
| Aulas Dadas                         | Presenças | Percentual de Presença | Atualização |
| Aulas                               | Aulas     | 0 75 100               |             |
| 4                                   | 4         | 100 %                  | 08/08/13    |
| Conteúdo Programático               |           |                        |             |
| 64351 - PROJETOS EM RÁDIO           |           |                        |             |
| Aulas Dadas                         | Presenças | Percentual de Presença | Atualização |
| Aulas                               | Aulas     | 0 75 100               |             |
| 4                                   | 4         | 100 %                  | 13/08/13    |
| Conteúdo Programático               |           |                        |             |

Fonte: AVA UNIUBE Online (2013).

O aluno presencial visualiza em sua tela de Consulta de Frequência a relação de todas as disciplinas cursadas, o número de aulas ministradas, o número de aulas que frequentou, o percentual de presença e a data da última atualização realizada pelo professor.

O entrevistado F1 admitiu que por um período de seis anos, aproximadamente, a instituição priorizou os investimentos voltados para os universitários matriculados na modalidade Ensino à Distância (EAD) em detrimento do desenvolvimento de ferramentas do AVA para os alunos dos cursos presenciais.

*Entre 2005 a 2009, não mudou quase nada, no caso de ferramenta. Em 2010, tivemos a missão de reconstruir o sistema acadêmico do Brasil inteiro pela Internet. O NI (Núcleo de Informática) virou NTI (Núcleo de Tecnologia da Informação), depois DTI (Diretoria de Tecnologia da Informação). Tudo que era Web ficou com a gente. Até meados de 2011, a gente focou em desenvolver ferramentas para os nossos alunos do EAD. O MEC chegava aqui para avaliar e não gostava, aí a gente corria atrás para poder arrumar: uma ferramenta de autoria, onde o professor sabe o que ele precisa preparar, de cada tipo de material para o AVA. (F1)*

O entrevistado explica que para o desenvolvimento de uma rede própria, os técnicos e pesquisadores do NI da UNIUBE utilizaram como referência plataformas como o WEBCT, Teleduc, Black Board e, mais recentemente, Moodle, além da consultoria do professor doutor da Universidade Federal do Ceará (UFC), Mauro Cavalcante Pequeno.

Apesar da lacuna temporal, F1 assegurou que, na atualidade, os alunos dos cursos presenciais já se beneficiam de algumas ferramentas próprias criadas para a EAD. Tais ferramentas são caracterizadas como instrumentos assíncronos, ou seja, nos quais a interação não acontece em tempo real, mas pode ser efetuada de forma independente e em vários tempos:

*Hoje, nós temos o Diário de Bordo, a Central de Mensagens (antigo Mural de Recados), o Raio X (que permite ao professor monitorar seu aluno para checar se ele acessou os dados)... O professor também passou a ter mais autonomia. (F1)*

Na sequência, observa-se na figura 7 a tela da Central de Mensagens disponibilizada, no mesmo formato, a professores e alunos presenciais.

Figura 7 - Tela da central de mensagens disponibilizada no mesmo formato a professores e alunos presenciais.



Fonte: AVA UNIUBE Online (2013).

Conforme o entrevistado, num futuro próximo, os alunos presenciais irão utilizar-se dos instrumentos síncronos já disponíveis no AVA/EAD da UNIUBE, como *chat*, sala de reuniões e teleconferências, nos quais a interação acontece em tempo real.

*O AVA é um ambiente formal para a instituição, isso provoca certo distanciamento. Esse conservadorismo da instituição é importante. Por qualquer motivo, a pessoa envolvida quer mover uma ação judicial para reparar danos, que ela acha que tem direito. Tudo o que você vai fazer você tem que ver os limites que você tem para com uma pessoa envolvida. Hoje, o aluno vê o Facebook como uma ferramenta para que ele possa desabafar. A rede social é uma bagunça geral, onde ele pode falar o que quiser, e sem ninguém incomodar. Ele se sente ali totalmente livre. Isso para nós é motivo de preocupação. (F1)*

Atualmente o acesso se dá por meio do portal da UNIUBE ([www.uniube.br](http://www.uniube.br)). Em área de acesso exclusivo, o professor presencial acessa o AVA com sua matrícula e senha, e pode optar por dois distintos ambientes: Professor Presencial ou Sistema de Gestão Acadêmico

(SGA) Web Administrativo. Esse último: “*passa por reestruturação buscando aumentar a funcionalidade e a usabilidade*”. (F1).

A tela inicial do AVA, disponível ao professor presencial, pode ser vista na figura 8.

Figura 8 - Tela inicial do AVA disponível ao professor presencial.



Fonte: AVA UNIUBE Online (2013).

Conforme se pode acompanhar, a área denominada Professor Presencial contempla 36 serviços: **Acadêmico** oferece Acervo Digital, Agendas, Calendário, Exame Suplementar, Horário do Exame Suplementar, Frequência (Diário Eletrônico), Iniciação Científica, Listagem de Alunos, Novo Plano de Ensino, Pearson – Biblioteca Virtual, Plano de Ensino, Pontuação; **Interatividade** traz Central de Mensagens, Diário de Bordo, Disco Virtual, Fórum, Mural de Recados, Perfil, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) Orientações; **Enade** apresenta aba com link para informações sobre o exame; **Administrativo** dá acesso a Disciplinas Ministradas, Divergência de Ponto, Downloads, Holerite, Horário de Aula, Pime, Recursos Instrucionais, Reposição/Integralização; **Ambiente** mostra Tema e Troca de Senha; **Ajuda** é a sessão que disponibiliza Agenda, Coletores de Dados, Holerite, Lançamento de Diários, Rede de Colaboração e Aprendizagem (RCI), Recisão, Sugestões, Tutoriais, Webmail.

A tela disponível para o aluno apresenta pequenas variações da que é destinada aos professores, conforme se vê na figura 9.

Figura 9 - Tela inicial do AVA disponível ao aluno.



Fonte: AVA UNIUBE Online (2013).

O ambiente do aluno segue os mesmos moldes oferecidos aos professores, assim como as seis abas disponíveis, porém a diferença está na disposição dos serviços em cada uma delas, em especial, para Administrativo, que contempla desde o boleto da mensalidade até a pontuação.

A aba **Acadêmico** oferece Agendas, Calendário, Iniciação Científica, Revisão de nota; **Interatividade** traz Central de Mensagens, Disco Virtual, Fórum, Mural de Recados, Perfil, **Enade** apresenta também apenas a aba com link para informações sobre o exame; e a principal diferença está na área denominada **Administrativo** que dá acesso ao Boletim, Currículo, Documentações Pendentes, Documentos autenticados, Eventos, Ficha Financeira, Frequência, Gabarito do Exame Suplementar, Horário, Horário de Exame Suplementar,

Horários de Atendimento, Mensalidade 2ª via, PIAC, PIME, Pontuação, Presidente da Comissão de Formatura e Protocolos; **Ambiente** mostra também Tema e Troca de Senha; **Ajuda** é a sessão que disponibiliza Agendas, PIAC, Sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENADE), Sobre o *Webmail*, Sugestões e Tutoriais.

O entrevistado F1 diz que a tendência é que sua equipe crie uma nova rede social acadêmica:

*Nós estamos em um processo de renovação do educando e é muito mais rápido que a do educador. O educando está nas redes sociais, correndo para buscar informações, ele tem 90% de informação e 10% de conhecimento mais profundo.*

Outra prioridade, conforme o funcionário, é investir na mão de obra do departamento com vistas a melhorar a presença da UNIUBE nos dispositivos móveis, hoje, restrita às consultas, sem perspectiva de interação.

## 1.2 ESTRATÉGIAS ALTERNATIVAS PARA A MOTIVAÇÃO DO ALUNO NO ENSINO SUPERIOR PRESENCIAL

Ainda que o AVA seja disponibilizado pela UNIUBE, professores do curso de Comunicação Social, inspirados pela pedagogia Freireana, desenvolvem há alguns anos uma série de experiências pedagógicas que empregam outras ferramentas da *web*, como *blogs*, central de *blogs* e, mais recentemente, a rede social *Facebook*.

Partindo do entendimento de que em uma sociedade complexa e repleta de rápidas transformações o conhecimento não deve jamais ser tratado como algo estático, o precursor do Facefólio e das demais estratégias alternativas aqui apresentadas, professor André Azevedo da Fonseca<sup>11</sup>, inicia suas reflexões ponderando que para não tornar-se irrelevante, a escola não pode contentar-se com fórmulas solidificadas, sendo necessário, sempre, buscar o novo.

Em 2005, Fonseca buscou estabelecer um diálogo entre a prática pedagógica do educador Paulo Freire em consonância com as Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação para a habilitação Jornalismo, do referido curso graduação, na modalidade

---

<sup>11</sup> André Azevedo da Fonseca foi professor do curso de Comunicação Social da Universidade de Uberaba (UNIUBE), habilitações Jornalismo e Publicidade e Propaganda, entre 2004 e 2012. Coordenou o curso entre 2009 e 2012 e, atualmente, é professor adjunto no Departamento de Comunicação do Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

presencial. A perspectiva era desenvolver um modelo de aplicação do método dialógico Freireano para problematizar o ensino de Jornalismo<sup>12</sup>.

Segundo o pesquisador, o estudo tinha como proposta “a formação de um profissional radical, e não sectário; integrado, e não simplesmente adaptado ao seu tempo; um jornalista capaz de atuar como uma reflexão, e não como um mero reflexo da sociedade” (FONSECA, 2006a, p. 1).

Fonseca apoiou-se nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, nas quais as instituições de ensino superior foram convocadas a apresentar propostas a serem sistematizadas por comissões de especialistas.

As diretrizes curriculares têm como princípios, metas e objetivos garantir ampla liberdade às instituições de ensino na composição das unidades de estudo e na organização da carga horária a ser cumprida para a integralização curricular. Ao explicitar as competências e habilidades que cada curso deve desenvolver, procura-se evitar a fixação de conteúdos específicos e horas-aula predeterminadas. A instituição de ensino tem plena autonomia para organizar um modelo pedagógico capaz de responder às circunstâncias geográficas, políticas, econômicas e sociais de sua área de atuação (BRASIL, 2004).

Para sustentar a importância da educação problematizadora proposta por Freire, o professor propôs uma análise do perfil do egresso da habilitação, suas competências e habilidades específicas conforme parecer do MEC publicado em 2001. De acordo com o documento, o profissional deve produzir informações relacionadas aos fatos, circunstâncias e contextos atuais, exercendo a objetividade na apuração, interpretação, registro e divulgação dos fatos sociais e também enfatiza a habilidade de relacionamento com as demais outras áreas sociais, culturais e econômicas, como forma de ser capaz de traduz discursos e disseminar informações para qualificar o senso comum.

A partir das Diretrizes e do parecer do MEC, Fonseca buscou a abertura proposta nos documentos de modo a inspirar uma prática educativa aberta, flexível e desburocratizada, de incentivo à autonomia, o que fez resgatando o conceito de “pedagogia científica moderna”, estabelecido por Buarque de Holanda, na década de 1930.

---

<sup>12</sup> Antes do projeto do professor André Azevedo da Fonseca, os coordenadores e docentes do curso de Jornalismo da Universidade de Uberaba, criado em 1957, buscavam manter o currículo do curso atualizado conforme as diretrizes das mídias locais e mesclando metodologias (teoria e prática).

[...] procura libertar o indivíduo daquelas velhas regras da moral familiar (como a obediência incondicional) em nome de uma progressiva individualidade fundada em uma obediência crítica ou até mesmo na desobediência quando o jovem percebe pontos falíveis nas previsões dos pais (ou professores, acrescentaríamos). Essa nova personalidade social faz com que o jovem supere aquela visão de mundo particularista e desenvolva o senso de autonomia e de responsabilidade – estados de espírito imprescindíveis em uma sociedade de homens livres e de inclinação igualitária (HOLANDA, 1995 apud FONSECA, 2005, p. 3).

Mesmo com o avanço que tal conceito representa no processo educacional, o autor salienta, ainda em diálogo Freire, que esta prática voltada à autonomia provoca a resistência ou a apatia dos estudantes. Freire (1992) insiste na “necessidade imperiosa” do docente progressista de estar familiarizado com seus alunos e com a linguagem dos mesmos para que os conteúdos, de modo geral, possam fazer sentido para os mesmos na busca da criticidade e de outras habilidades libertadoras. Para que possa preparar os alunos para enfrentar a violência que vivenciam no cotidiano, faz-se urgente que o docente consiga “familiarizar com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura do mundo, de perceber suas ‘manhas’ indispensáveis à cultura de resistência” (FREIRE, 1992, p. 147).

Nesse sentido, a educação defendida por Freire apresenta-se como um facilitador de um processo de transformação gradual, em especial, de velhos hábitos. Ainda, nas palavras de Paulo Freire, “a teorização deve regressar à prática [...] como uma nova luz. A luz não acrescenta nada ao real, mas permite vê-lo melhor, entendê-lo, captá-lo cientificamente. Enfim, a teoria se faz guia para a ação transformadora do real” (FREIRE; BETTO, 1985, p. 77).

Face estas considerações, o professor Fonseca propõe uma reflexão acerca do desinteresse dos alunos do curso de Comunicação Social/ Jornalismo, que são, no seu entendimento, sujeitos altamente conectados às tecnológicas da indústria de informação.

Estudantes sabem efetuar complexas buscas *booleanas* no Google e adaptar textos estrangeiros em traduções automáticas no *Alta Vista* para “tapear” o professor e fraudar um trabalho escrito; sabem instalar programas em diretórios escondidos e *baixar* arquivos MP3 renomeando a extensão para driblar sistemas de filtros em *proxies* de grandes redes institucionais; desvendam códigos ou encontram brechas tecnológicas para falar gratuitamente em celulares pré-pagos; adoram produzir *sites*, *blogs*, *fotologs* e comunicar-se através de *e-mail*, *MSN* e *Orkut*, desenvolvendo um novo estilo taquigráfico extremamente ágil, funcional e adaptável a qualquer linguagem tecnológica (FONSECA, 2005, p. 11).

O autor observou que, apesar de rico, este universo de experiências demonstrado para além da escola é desprezado, em especial, pelos professores de Comunicação. O que chama sua atenção, sobretudo considerando o entendimento de Freire (1996, p. 26) de que:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis (FREIRE, 1996, p. 26).

Ainda em diálogo com Freire, Fonseca sugere que o professor vença a arrogância e convoque os estudantes para a participação ativa das aulas, produzindo e adquirindo conhecimento com eles, permitindo que todos se tornem sujeitos de aprendizagem, e enfatiza seu entendimento de que: “os professores que não tem humildade, ou a perdem, não podem aproximar-se dos alunos” (FONSECA, 2005, p.13).

Daí a importância da proposta de Freire, para quem “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1980, p. 79).

Certo de que a única diferença entre o professor por ele chamado de tradicional e o professor com perfil democrático é que o tradicional faz isso com uma ideologia que se preocupa com a preservação da ordem estabelecida, enquanto o libertador tentará desvendar a ideologia envolvida nas próprias expectativas dos estudantes, Fonseca (2006a, p. 2) ressaltou a conceituação portfólio. “Essa modalidade de avaliação parece respeitar a vivência educativa enquanto processo, e permite que alunos e professores compreendam o próprio desenvolvimento de sua aprendizagem”.

### **1.2.1 O uso do diário virtual (*blog*) como portfólio digital**

Ao considerar esses aspectos e a proximidade nítida dos alunos de Comunicação com as mídias digitais, no segundo semestre de 2005, André Fonseca buscou o apoio dos coordenadores das habilitações Publicidade & Propaganda e Jornalismo, e com acompanhamento da assistência pedagógica do curso de Comunicação, se pôs a explorar os conceitos de portfólio, mas com uma particularidade: todo o registro do processo de aprendizagem foi realizado na *Internet*, por meio de um diário virtual, pela ferramenta *blog*. Conforme registrado em artigo de sua autoria (FONSECA, 2006b), o grupo alertava para o fato de que a utilização do portfólio de aprendizagem como tentativa de avaliação que busca

respeitar “a vivência educativa enquanto processo” não é prática recente e nem restrita ao curso de Comunicação da UNIUBE. O Instituto de Formação de Educadores (IFE), da mesma instituição de ensino superior, teria adotado o portfólio nos cursos de licenciatura ainda em 2001.

A experiência com os *blogs*, realizada inicialmente no 1º período em Comunicação Social, envolveu a disciplina *Fundamentos Científicos da Comunicação*, ministrada por Fonseca.

*Blogs*, em sua origem, são basicamente diários virtuais na *Internet* onde os “blogueiros” registram, por conta própria, suas experiências, impressões, pensamentos, comentários, críticas, etc. Uma das peculiaridades dessa modalidade de diário é que, ao contrário dos antigos caderninhos trancados a cadeado onde as meninas escreviam seus inconfessáveis segredos, os *blogs* são totalmente abertos para consulta *on-line*, ficam disponíveis em ferramentas de busca na *Internet* e normalmente contam com uma seção onde os visitantes podem deixar seus comentários (FONSECA, 2006b, p. 3).

O professor considerava já naquele tempo a habilidade dos alunos para a criação de um *blog*, segundo ele, uma atividade “bastante intuitiva e exige apenas um conhecimento básico dos programas de navegação na *Internet*” (FONSECA, 2006b, p. 4). O autor defendeu que seria importante que os acadêmicos experimentassem no curso de Jornalismo as possibilidades dessa linguagem em sala de aula, desde o primeiro período do curso. O argumento encontrou respaldo nas Diretrizes Curriculares estabelecidas para o curso de Comunicação Social, por meio do MEC. Conforme o documento: “o comunicador além de dominar as linguagens habitualmente usadas nos processos de comunicação, nas dimensões de criação, de produção, de interpretação e da técnica deve experimentar e inovar no uso destas linguagens” (BRASIL, 2004).

Ainda para justificar seu projeto, na fala do professor, trabalhar com os *blogs*: “é uma maneira de incluir essa linguagem já presente na cultura digital contemporânea nas atividades pedagógicas do curso [...]” (FONSECA, 2006b). O *blog*, então, seria um meio no qual a atual geração mostra um entusiasmo espontâneo, por isso a estratégia seria respeitosa no que tange à linguagem cotidiana dos alunos e uma forma de convidá-los a explorar novas possibilidades de seu próprio universo de expressão.

A disciplina comportava uma carga horária de 90 horas-aula, sendo 60 presenciais e 30 de atividades não-presenciais (NP), conforme o regimento da universidade. Essas 30 horas NP foram aproveitadas no desenvolvimento dos *blogs*. Conforme recomendação da Pró-Reitoria de Ensino Superior da UNIUBE, no primeiro dia de aula, os alunos deveriam receber

orientações das atividades não-presenciais. Em consonância com o plano de ensino da disciplina, a folha entregue apresentava o seguinte texto segundo (FONSECA, 2006a, p. 7):

### **Orientação para a atividade não-presencial DIÁRIO VIRTUAL**

#### **PASSO A PASSO**

1. Crie na *Internet* um diário virtual pessoal (*blog*). É muito fácil fazer isso. Para criar seu diário, escolha um serviço gratuito qualquer (Ex.: [www.uol.com.br](http://www.uol.com.br); [www.weblogger.com.br](http://www.weblogger.com.br); [www.theblog.com.br](http://www.theblog.com.br); etc), faça o cadastro, crie o *login*, a senha, escolha o modelo do *blog* e pronto! Ele já pode começar a ser atualizado imediatamente. Escolha um título bem criativo para seu *blog* e mande brasa! Esse diário virtual servirá para discutir todos os temas da disciplina. Procure cadastrá-lo em alguma ferramenta de busca para deixá-lo disponível para consulta on-line (Ex.: [www.yahoo.com](http://www.yahoo.com); [www.google.com](http://www.google.com); [www.altavista.com](http://www.altavista.com); etc.).
2. Informe ao professor, até o dia 10 de agosto, o endereço eletrônico do seu *blog*. O professor vai visitar seu diário virtual e deixar uma mensagem, confirmando a visita.
3. O *blog* deve conter anotações e comentários originais sobre CADA UMA DAS AULAS, desde a primeira aula. Ou seja, a partir de suas anotações de sala, escreva um pequeno texto e publique no *blog*. Você deve "postar", no mínimo, um comentário por aula. Lembre-se: teremos, no semestre, 40 encontros. Portanto, você precisará publicar, no mínimo, 40 "posts". Não é necessário escrever textos muito longos. O padrão é 10 linhas, com fonte *Times New Roman*, corpo 12, escrito no formato padrão do Word (Folha A4, margens de aproximadamente 3 cm).
4. A cada 5 atualizações/aulas (no mínimo), *blog* deve conter pelo menos uma ligação para outros sítios que tratem de assuntos discutidos em sala de aula, contendo novas referências que possam contribuir com o tema. Para fazer isso, busque na *Internet* algum texto cujo tema foi discutido em sala, leia o texto e, se for legal, informe título, um breve resumo e o endereço eletrônico onde está publicado. Se quiser, você pode fazer isso mais vezes.
5. O *blog* deve conter semanalmente, além do comentário descrito no item 4, um comentário sobre pelo menos um artigo publicado no Observatório da Imprensa ([www.observatoriodaimprensa.com.br](http://www.observatoriodaimprensa.com.br)). Este sítio é atualizado sempre às terças-feiras, às 18hs, e reúne excelentes artigos sobre jornalismo, publicidade e indústria cultural. É uma leitura IMPRESCINDÍVEL aos comunicadores sociais. Repetindo: quero um comentário por semana sobre um texto publicado no Observatório da Imprensa.
6. O *blog* deve reproduzir TODOS os trabalhos escritos que forem apresentados nas atividades presenciais, e também, quando for possível, os fotográficos.
7. Os alunos deverão visitar periodicamente os diários dos colegas e publicar comentários pertinentes ao tema. Os endereços ficarão disponíveis na pasta dos ALUNOS na *Internet*.
8. Os diários virtuais são criados gratuitamente em vários portais na *Internet*, e poderão ser produzidos no computador pessoal ou nos laboratórios de informática da universidade.
9. O diário virtual (*blog*) servirá como seu portfólio digital, ou seja, uma instância de registro e reflexão contínua sobre sua aprendizagem e seu desenvolvimento intelectual. O processo será supervisionado constantemente pelo professor.

10. Serão realizadas, no decorrer do semestre, três vistorias para conferir a manutenção e atualização do diário virtual. A cada uma das vistorias serão concedidos 5 pontos, já incluídos nas etapas registradas acima, num total de 15 pontos. A vistoria avaliará a atualidade das anotações e o cumprimento dos critérios estabelecidos pelo professor.

11. Seja criativo! Não é preciso ser sisudo e caretão para fazer um bom texto. É possível ser bem humorado e fazer um trabalho brilhante e inteligente. O importante é que a disciplina seja discutida. Não deixe de incluir fotos e ilustrações para incrementar seu *blog*.

Divirtam-se, e bom trabalho.

André Azevedo da Fonseca

A euforia aparente e as dificuldades básicas de manuseio dos *blogs* resultaram nas seguintes métricas: dos 50 alunos relacionados no diário, um nunca apareceu, ou seja, o número real de discentes desta amostra caiu para 49. Desses, 39 fizeram seus *blogs*, mas 10 deixaram de fazer, entre eles, quatro universitários que abandonaram o curso ao longo do semestre. Conforme o relatório, dos 39 que construíram seus *blogs*, seis criaram os diários, mas não incluíram comentários e, quando incluíram, foi de uma a três vezes.

Quanto ao processo avaliativo, Fonseca (2006a) descreveu que a rigidez nas determinações do que os alunos deveriam necessariamente redigir em seus portfólios virtuais “foi compensada com maior sensibilidade e tolerância – e não licenciosidade – no momento da avaliação e pontuação”.

Porém, apesar de basear-se em Freire, o projeto parece errar quando enfoca a nota por conceituação e despreza as características singulares dos aprendentes, em especial, diante de professores cuja cultura preconiza a educação bancária. A ludicidade e a capacidade de transposição do próprio mundo, das próprias vivências, parecem ruir diante dos rótulos numéricos em forma de notas. Faz-se importante ressaltar que a educação transformadora e emancipadora centram-se na vida e não na competitividade. Até porque essa tantas vezes faz-se desrespeitosa, em especial, desconsidera as individualidades e estabelece um caráter seletivo.

Para ser emancipadora a educação precisa considerar as pessoas, suas culturas, respeitar o modo de vida das pessoas, sua identidade. O ser humano é incompleto e inacabado (FREIRE, 1980, p. 27).

Ainda fixado na questão avaliativa, o professor pondera que a adaptação do portfólio para o *blog* não substitui os processos de avaliação mais completos, como o próprio portfólio impresso. Porém, é importante lembrar que foram a ele atribuídos 15 pontos dos 100 distribuídos ao longo do semestre.

O *blog* possui limitações estruturais, tais como questões relacionadas à extensão do texto e à capacidade de armazenamento de informação – características próprias dessa forma de linguagem digital. Não obstante, além de sua dimensão motivacional, o *blog* parece funcionar eficientemente como uma instância complementar de organização dos estudos e de conscientização do processo intelectual (FONSECA, 2006b, p. 14).

Apesar dessa característica e de ter se demonstrado como um registro do cotidiano da sala de aula, enfatizando mais as experiências sociais e emocionais do que o aprofundamento do conteúdo, o professor considerou, de modo geral, os diários virtuais bastante criativos e concluiu que funcionaram como “objeto de motivação”. Para ele, a familiarização com a lógica do diário virtual foi um avanço no que se refere ao domínio tecnológico. Do mesmo modo, sua sistematização contribuiu para a tomada de consciência da progressão do desenvolvimento intelectual de cada um em relação às discussões da disciplina. Disse ele: “No final do semestre, cada um construiu praticamente um resumo em tópicos de alguns dos principais assuntos tratados em sala de aula” (FONSECA, 2006a, p. 14).

Ainda segundo o professor, o diário virtual serviu para que os estudantes realizassem reflexões sobre as inquietações da experiência universitária. Conclusão essa, a que chega, observando que as evidências nos *blogs* também serviam como referência para monitorar o docente sobre a sua própria didática e “desenvoltura educacional”, ou seja, seus pontos fortes e frágeis na comunicação com o aluno, tais como clareza na transmissão do conteúdo.

### **1.2.2 Webfólio: Central de Blogs Acadêmicos**

Em 2006, com as alterações curriculares, o curso de Comunicação Social da UNIUBE eliminou as atividades NP da disciplina Fundamentos Científicos da Comunicação, em que se realizara a primeira experiência dos portfólios digitais. Referida atividade, então, foi incorporada ao processo de avaliação de todas as disciplinas oferecidas no curso.

Para criar uma padronização, os universitários foram orientados a utilizar um único provedor gratuito para a confecção de seus *blogs* ([www.blogger.com](http://www.blogger.com)). A plataforma virtual foi construída por um arquivo em linguagem *html* e hospedada em portal parceiro, desenvolvido por um aluno do curso de Comunicação Social ([www.anualhost.com/webfolio](http://www.anualhost.com/webfolio)). Nesse portal, foram disponibilizados os *links* de acesso aos *blogs* dos alunos, conforme o período e a disciplina cursada.

O projeto Webfólio se apresentou como uma central virtual de portfólios acadêmicos, segundo Fonseca e Dorna (2008, p. 1), “uma alternativa didático-pedagógica a EAD”. Partia-

se do entendimento de que a modalidade avaliativa *online* respeitava a vivência educativa dos universitários, uma vez que permitia aos mesmos a tomada de consciência do desenvolvimento do próprio processo de aprendizagem. Para ser executado, o projeto previa a utilização do computador pessoal do aluno ou das máquinas disponíveis nos laboratórios de informática da universidade.

Entre os diferenciais do processo destacam-se a capacidade de convergência da plataforma utilizada na época, mais interativa e comum aos universitários, do que o AVA proporcionado pela universidade.

Num Webfólio é possível utilizar todos os recursos disponíveis na rede. A aplicação de sons e imagens no processo de construção do conhecimento pode prender ainda mais a atenção do aluno, despertar sua curiosidade e estimulá-lo a criar conhecimento [...]. O Webfólio está diretamente relacionado à comunicação e à convergência das mídias, aliando os textos já característicos a imagens, vídeos e áudios que auxiliam e tornam o aprendizado mais prazeroso. A educação ganha um importante instrumento para disseminar conhecimento por todos os cantos do mundo (FONSECA; DORNA, 2008, p. 3).

O objetivo do Webfólio foi criar um ambiente virtual que funcionasse como uma central de blogs acadêmicos “para promover um processo de autoavaliação continuada através da criação e manutenção de portfólios virtuais” (FONSECA; DORNA, 2008, p. 4). (Figura 10).

Figura 10 - Página principal do Projeto Webfólio, no [www.anualhost.com/webfolio](http://www.anualhost.com/webfolio), identificando o número da turma, o semestre, e o grupo de alunos conforme cada disciplina.



Fonte: Fonseca e Dorna (2008).

Como diferencial do projeto destaca-se a não linearidade, ou seja, os múltiplos caminhos que podem unir conteúdos de texto, imagens, vídeo, áudio nas postagens, num mesmo espaço. Tal fato é tido como estímulo para o universitário pesquisar, postar seu próprio conteúdo, acompanhar os conteúdos postados pelos colegas e, conseqüentemente, ampliar o conhecimento. Outra questão importante elencada pelo pesquisador é a otimização do tempo. O projeto Webfólio previa, após a criação do *blog*, o imediato início das postagens. Cada aluno recebia orientações do professor coordenador sobre os passos a seguir:

Primeiramente, clica em: “Crie o blog agora”, lendo cuidadosamente as instruções, que são bastante intuitivas. Concluindo a criação do blog, basta iniciar as postagens. A primeira mensagem é preenchida nos campos específicos de título e mensagem. Em seguida, o aluno clica em “Publicar postagem”. Para ver o blog pronto é só clicar em visualizar blog em outra janela. O segundo passo é clicar em Voltar ao Painel; editar perfil, preenchê-lo. Na seção Informações adicionais / Interesses, escrever o nome da matéria: Fundamentos Científicos da Comunicação. Outro passo é clicar em gravar perfil, depois em voltar para “painel”, em seguida alterar definições. No campo “Descrição”, escreve-se desta forma: Blog acadêmico de (nome do aluno) produzido para a disciplina Fundamentos Científicos da Comunicação do curso de Comunicação Social da UNIUBE. E por último, salvar a descrição (FONSECA; DORNA, 2008, p. 5).

O universitário era orientado ainda a informar ao professor, na própria seção de comentários do Webfólio, qual o endereço eletrônico do seu *blog*. O professor, por sua vez, visitaria o diário virtual deixando uma mensagem como confirmação de que o processo já estava sendo supervisionado. Ao longo do semestre, foram três vistorias e em cada uma delas concedidos cinco pontos (totalizando 15 pontos no semestre), conforme o plano de ensino elaborado pelo professor de cada disciplina. Os universitários eram orientados, ainda, a realizar anotações e comentários sobre cada uma das aulas, postando, no mínimo, um comentário por aula. No caso específico dos textos, exigia-se a capacidade de síntese. Fonseca e Dorna (2008, p. 5) determinaram que “O padrão é 10 linhas, com fonte Times New Roman, corpo 12, escrito no formato padrão do Word (Folha A4, margens de aproximadamente três cm). Os textos devem ser escritos com correção ortográfica e gramatical”.

Outra regra dizia respeito à interatividade com outros canais na *web*. A cada cinco postagens feitas pelo acadêmico do curso de Comunicação, eram necessárias, ao menos, uma ligação para outros endereços eletrônicos que reforçassem o conteúdo discutido em aula. Conforme o autor, as novas referências contribuiriam para o aprendizado. Outra regra estava relacionada a um importante *site* elaborado e visitado pelos comunicadores da atualidade

([www.observatoriodaimprensa.com.br](http://www.observatoriodaimprensa.com.br)). A última recomendação dizia respeito às visitas e comentários nos diários dos colegas de turma:

A vistoria avaliará a atualidade das anotações e o cumprimento dos critérios estabelecidos pelo professor. Critérios de avaliação: Atualização e frequência de anotações: 2 pontos. Correção ortográfica nos textos: 1 ponto. Inclusão frequente de comentários sobre o Observatório da Imprensa: 1 ponto. Presença de pelo menos 10 novos comentários de colegas: 1 ponto. (FONSECA; DORNA, 2008, p. 5):

Nota-se elementos que aproximam o processo avaliativo da chamada educação tradicional, mais ligada à avaliação de resultados mensuráveis do desempenho imediato e individualista, com as notas, sem observação do conjunto de fatores determinantes como a formação psicossocial do aluno como sujeito de aprendizagem. Faz-se importante refletir sobre esse modelo de avaliação quantitativa adotada. Em tempos convergentes, de produção de conteúdo na *web*, parece um modelo ultrapassado, mas tal modelo ainda é a exigência das instituições de ensino, em especial, de ensino superior. Convive-se com esse formato de forma naturalizada, como uma prática didática necessária, porém, faz-se necessário perceber além, ou seja, os progressos realizados durante o processo de ensino aprendizagem. Progressos que podem direcionar novas formas de aprender e ensinar, por exemplo, ou ainda que ainda possam mudar o rumo do planejamento do semestre para um melhor aproveitamento do grupo.

Neste sentido, Freire (1992) lembrou que tantas vezes a prática da educação é vista como “prática neutra, a serviço do bem-estar da humanidade”. Por outro lado, tal prática pode fazer-se risco em função de falhar na coerência “de falar uma coisa e fazer outra, por exemplo” (1992, p. 107). É possível reconhecer o caráter motivacional do projeto Webfólio, de inspiração Freireana, porém, a quantificação e a perspectiva de nivelamento pela nota geram questionamentos, ainda que Fonseca e Dorna (2008) tenham afirmado que os alunos apresentaram-se “mais aptos a escrever”, e a “expor opiniões”.

O próprio Freire (1992, p. 31) advertiu que:

No que diz respeito às relações autoridade-liberdade [...] corremos também o risco de, negando à liberdade o direito de afirmar-se, a exacerbar a autoridade ou, atrofiando esta, hipertrofiar aquela. Em outras palavras, corremos o risco de cair seduzidos ou pela tirania da liberdade ou pela tirania da autoridade, trabalhando, em qualquer das hipóteses, contra a nossa incipiente democracia.

Evidencia-se, na proposta de Freire, como na prática do projeto, a necessidade de que o educador se preocupe e se esforce no rumo da ética, “sujeito de uma prática neutra”, no enxergar cada educando no mundo que lhe é próprio, sem a necessidade de nivelamento ou de comparação tão comuns nas práticas bancárias.

### **1.2.3 Facefólio: a rede social *Facebook* como ferramenta do ensino superior presencial**

Em 2011, as possibilidades de interação da rede social *Facebook* despertaram a atenção do grupo de professores do curso de Comunicação já envolvido com a central de *blogs* e com o projeto Webfólio, como relatam Ferreira e Cunha (2013, p. 2):

Os professores da Comunicação fundamentaram-se em Hernandez (2000) - para quem as anotações pessoais, as experiências de aula, as representações visuais, conexões com outros temas fora da Escola, entre outros estímulos, proporcionam evidências das estratégias da elaboração e da construção do conhecimento; e em Vieira (2002) - para quem o portfólio vai além da mera reunião de trabalhos, ou seja, reúne uma série de evidências das experiências de aprendizagem do aluno, de forma sistematizada e ordenada, que permite ao professor a identificação do que foi aprendido e torna explícito o conteúdo não absorvido pelo aprendiz.

A construção de um Portfólio de Aprendizagem é vista, pelos docentes, como a oportunidade de se incluir a participação do aluno como sujeito da sua aquisição de conhecimento, o que, segundo Gusman (2002) implica em estratégias dinâmicas e criatividade. Este autor valoriza a experiência prática e sugere que a avaliação baseada em portfólios estimula o questionamento, a discussão, a suposição, a proposição, a análise e a reflexão, e pode levar a uma experiência de comunicação mais rica envolvendo o professor e o aluno.

Cabe lembrar que os proponentes do projeto, entre eles o professor André Azevedo, identificam a característica de “nativos digitais” nos atuais alunos, sugerindo uma renovação e até mesmo uma adequação do sistema educacional a este perfil de estudantes.

Apesar de considerar remotas as possibilidades de impacto no sistema educacional, a proposta do Facefólio representa uma estratégia, uma tentativa localizada de fazer avançar a educação, especialmente porque se mostra atenta ao momento e ao mundo do aluno, conforme sugere Freire (1980).

O reconhecimento de que a *Internet*, o *Ipad*, o *Facebook* e o *Google* representam a necessidade de um novo comportamento dos professores funda-se ainda em dados de pesquisa

do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), de outubro de 2013. Conforme o Ibope, o país possui 105 milhões de pessoas com acesso à *Internet*, destes, 46 milhões de usuários tem acesso a algum tipo de rede social para fins pessoais (*Facebook, Twitter, blogs, microblogs e fóruns*).

Os docentes da Comunicação Social, idealizadores do Facefólio, viram nessas novas tecnologias a oportunidade de criação de instrumentos motivacionais por meio do diálogo. Eles consideraram não apenas a abrangência, mas, principalmente, a característica lúdica oferecida pelas redes sociais, em especial, o *Facebook*. Assim, propuseram-se a testar as redes sociais como espaços de motivação e desenvolvimento de processos de aprendizagem ativa, ao promover a interação e a participação efetiva dos alunos do Ensino Superior presencial fora do ambiente escolar, o que vem sendo realizado sob a perspectiva do desenvolvimento do pensamento crítico, de responsabilidade reflexiva.

O Projeto Facefólio foi desenvolvido em “grupo fechado” do *Facebook*, de forma complementar às aulas presenciais. A realização experimental deu-se no primeiro semestre de 2011, na disciplina Fundamentos Científicos da Comunicação, envolvendo os alunos do 1º período de Comunicação Social. A participação se dava por meio do endereço do grupo no *Facebook*<sup>13</sup>

A metodologia apresentou cinco distintas etapas: a) a criação do grupo de Fundamentos Científicos da Comunicação no *Facebook*; b) a inserção dos alunos no grupo; c) a definição das regras de participação na sala de aula; d) a estimulação do professor no ambiente presencial; e) a postagem na rede social e o monitoramento. Na primeira, os professores criaram o grupo fechado no *Facebook*, do qual somente alunos da turma puderam participar. A segunda etapa inseriram os universitários. A terceira etapa consistiu na definição das regras de participação dos alunos no ambiente virtual: a cada conteúdo ministrado pelos professores no ambiente presencial, o aluno pertencente ao grupo deveria fazer sua postagem, apresentando conteúdos complementares ao tema. Poderiam ser inseridos textos, áudios e vídeos, com a finalidade de desencadear reflexões e comentários dos colegas do grupo. Na quarta etapa o professor deveria se encarregar dos estímulos no ambiente presencial. Na quinta etapa o monitoramento foi feito pelos professores orientadores, com acompanhamento diário da participação dos universitários, verificando-se as notificações via *e-mails* enviadas pela rede social *Facebook* para um endereço eletrônico específico do Projeto Facefólio.

---

<sup>13</sup> Link para endereço do grupo <http://www.facebook.com/groups/109820949141512/#!/groups/fundamentos/>.

A última etapa do projeto realizada é a avaliação dos resultados por parte dos professores coordenadores, o que tem como critérios a mobilização, o número e as características das postagens, a pertinência e a profundidade das mesmas, não só quanto ao que se refere ao conteúdo específico apresentado em sala de aula, mas, também, quanto à ampliação da discussão e a interação com os professores orientadores.

Neste momento, mais do que em outras etapas da execução do Projeto Facefólio, a questão das relações de poder, sejam elas verticais ou horizontais, torna-se algo a ser refletido. O que deve ser feito considerando-se as tensões entre as bases emancipatórias em que se sustenta a proposta e o fato de que a educação escolar constituir-se, tradicionalmente, como um *campo de lutas* (BOURDIEU, 1989).

## 2 O FACEFÓLIO COMO REDES DE RELAÇÕES

No capítulo anterior foram abordadas relações entre o ciberespaço e o ensino superior presencial, o que se deu a partir da apresentação de propostas, institucionais e docentes, pensadas e executadas com a finalidade última de dinamizar os processos educativos do ensino superior presencial da Universidade de Uberaba. Neste segundo capítulo, deve-se demonstrar o funcionamento do Projeto Facefólio, apresentar os sujeitos da pesquisa e refletir sobre as percepções gerais, de professores e alunos, a respeito das relações verticais e horizontais nele constituídas. Discute-se ainda sobre os perfis e comportamento online dos sujeitos pesquisados, fruto do cruzamento de dados e da observação livre nos três grupos do Facefólio. Finalmente, são enfatizados os sinais da violência simbólica, entremeando as percepções dos sujeitos sobre esta violência tanto no ciberespaço, quanto no Facefólio.

Conforme exposto na Introdução, nesta pesquisa, a metodologia analítica proposta é a Análise de Conteúdo. Com base na observação direta e sistematizada realizada nos grupos do Facefólio, registrada no caderno de campo, entre 2012 e 2013, atentou-se nesta abertura de capítulo às manifestações horizontais e verticais de violência reproduzidas na rede social. Está-se além do conceito de violência baseado no uso da força física de indivíduos ou grupos contra os outros. Continua-se tomando como referência a obra *“A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”*, publicada por Bourdieu e Passeron (1982). Suas teorias trazem à tona violências tão silenciosas quanto devastadoras, capazes de mascarar as relações de poder por meio de um jogo acadêmico sistematizado, cuja reprodução de modelos sociais constituídos impede transformações.

Segundo esses autores, as manifestações horizontais de violência apresentam-se entre pares, neste caso, entre os 126 universitários dos seus respectivos grupos do Facefólio. São 34 alunos do 1º período de Comunicação Social (19 universitários de Publicidade e Propaganda e 15 de jornalismo); 58 discentes do 1º período de Psicologia; e 34 alunos do 6º período do curso de Administração de Empresas.

Importante ressaltar que, na análise das manifestações horizontais de violência, os professores orientadores (doravante identificados como P-1, P-2 e P-3), não se incluem, uma vez que não se relacionam, pois coordenam grupos isolados, de acordo com as suas disciplinas ministradas, porém são variadas as manifestações verticais de violência envolvendo-os. Lembraram-se de Bourdieu e Passeron (1982), para quem a violência vertical compreende essa relação entre o professor e o aluno, ou seja, as apresentações da violência simbólica, interiorizadas e reproduzidas na escola de forma institucionalizada.

## 2.1 DINÂMICAS DO FACEFÓLIO

Conforme visto, a participação dos alunos no Facefólio se dá de várias maneiras. Além dos recursos “curtir” e “comentar”, para apresentar ponderações ou elementos complementares ao tema abordado nas aulas presenciais, que sejam desencadeadores de novas reflexões, o aluno participante pode fazer postagens, sejam elas comentários ou questionamentos próprios, conforme mostra a figura 11, ou então textos, áudios, vídeos, como mostra a figura 12.

Figura 11 - Trecho de debate de alunos do Projeto Facefólio 1.



Fonte: Projeto Facefólio/Grupo Fundamentos Científicos da Comunicação (2013).

Figura 12 - Trecho de debate de alunos do Projeto Facefólio 2.

**Yasmin - Nassif**  
<http://www.facasper.com.br/noticias/index.php/2010/01/19/eco-desmonta-cultura-de-massa,n=2107.html>  
 Vale a pena ler.

**Facasper - Eco desmonta cultura de massa**  
[www.facasper.com.br](http://www.facasper.com.br)  
 Umberto Eco, filósofo, escritor e linguista italiano, ganhou destaque acadêmico por seus trabalhos sobre semiótica e estética medieval. Também

Curtir · Comentar · Seguir publicação · Compartilhar · 26 de maio de 2011 às 15:35

Visualizada por 1

Gisela - Barquetti - Santos Hummm...acertou em cheio, hein, Yasmin - Nassif. Ótima pedida!  
 27 de maio de 2011 às 23:47 · Curtir

Fonte: Projeto Facefólio/Grupo Fundamentos Científicos da Comunicação (2013).

Outro exemplo da interatividade propiciada pelo Facefólio é a postagem relativa a um livro específico que esteja sendo discutido em sala de aula:

Figura 13 - Trecho de debate de alunos do Projeto Facefólio 3.

**Yasmin - Nassif**  
 Para finalizar essa espécie de debate sobre o livro dos meios as mediações, encontrei uma entrevista "atual" do Jesus Barbero falando sobre redes sociais acho q combina né? hauUAHUha( só para complementar mesmo)

**Dos Meios as Mediações - Portal Luis Nassif**  
[blogln.ning.com](http://blogln.ning.com)  
 Em visita ao Brasil, o filósofo Jesús Martín-Barbero fala sobre as chamadas redes sociais. Ele questiona o termo sociais para as relações e conexões que surg...

Curtir · Comentar · Seguir publicação · Compartilhar · 25 de Junho de 2011 às 19:52

Visualizada por 1

Ano Caroline Nassif - Mathias - Tridim - Adilson Realmente Prrri valeeu. adoreei.. esse Jesús awe éé um cara PHODA  
 25 de Junho de 2011 às 19:54 · Curtir

Escreva um comentário...

Fonte: Projeto Facefólio/Grupo Fundamentos Científicos da Comunicação (2013).

Entre tantos exemplos de interação evidenciados na página do Facefólio, destaca-se, na íntegra, a postagem do aluno denominado aqui como A-7<sup>14</sup> do Jornalismo, que resultou em 22 comentários em torno de temática específica trabalhada na sala de aula, realizadas ao longo de 27 dias consecutivos<sup>15</sup>.

No dia 27 maio, 0h23, o aluno A-7 do Jornalismo (27 postagens no Facefólio), iniciou a discussão sobre a sociedade contemporânea:

*Gostaria de lançar uma discussão com vocês: Sabe-se que a sociedade esta em constante evolução. Mas em alguns aspectos, falta evoluir MUITO. O que agrada a população hoje é comprar. Todos gostam de passar em frente a uma vitrine e imaginar aquele par de sapatos ou tênis nos seus pés. Mas será que isso é o que ela precisa? Aonde foram parar as tardes no parque, atividades culturais, reuniões de amigos ou familiares em casa e o momento de lazer? Para vocês, o que traz a satisfação pessoal e felicidade para a sociedade atualmente? O que podemos fazer para não nos perder e resgatar nossa cultura? (A-7 do Jornalismo).*

Dois minutos depois, o aluno aqui identificado como A-20 da Publicidade e Propaganda, foi o primeiro a interagir:

*Acho que isso eh a evolução que esta acontecendo no mundo. Hoje em dia não tem mais crianças brincando de pique-esconde, amarelinha, pega-pega, bete etc. Hoje você olha as crianças estão na frente da Internet em redes sociais e jogando jogos online. Não falando somente entre as crianças. Hoje os adultos também estão em constante aprendizado, porque se não eles ficam fora do mercado de trabalho. Procurando sempre evoluir em todos os aspectos. Talvez a tecnologia trouxe uma certa melhoria de vida. Hoje você consegue falar com pessoas distantes e sempre mantendo contato. Umas das coisas do gênero dessa cultura que sinto falta são de cartas. Hoje ninguém manda mais carta, não sentam em uma mesa para escrever e ter aquela emoção de enviar e esperar chegar tanto ao destino quanto a resposta. Hoje são e-mail, em questão de minutos a resposta já esta na sua caixa de mensagem. Acho que eh mais ou menos isso que está acontecendo com um certo 'pronto' da nossa cultura. Mas ainda temos muitas coisas para explorar de nossa cultura que as vezes por certo medo, receio ou disponibilidade não fazemos. E vocês o que acham? (A-20 da Publicidade e Propaganda).*

A discussão ganhou corpo durante a madrugada e o aluno residente na vizinha cidade de Araxá, aqui neste trabalho denominado A-21 de Publicidade e Propaganda, (25 postagens no Facefólio), às 1h26 apresentou seu ponto de vista:

---

<sup>14</sup> Conforme informado na Introdução, para garantir os termos firmados entre sujeitos e pesquisadora, os alunos serão representados pela letra A seguida de um número e os professores pela letra P. Salienta-se, ainda, que os textos redigidos pelos alunos são mantidos conforme o original, o que se faz com o objetivo de preservar a característica da linguagem dos mesmos, enquanto usuários do Projeto Facefólio.

Link para acesso à discussão <http://www.facebook.com/groups/fundamentos>

*Grade A-7, eu discordo de você. Primeiro, porque a cultura do consumo já foi muito maior, lembra do american way of life? Quando a ordem era comprar? Hoje em dia não se vendem mais produtos, vendem-se ideologias (principalmente através de pessoas q influenciam). E daí nesse caso, sou obrigado a concordar contigo que o Jay-Z, pessoa de maior influência nos EUA e sua trupe de rappers pregam a ostentação. Mas isso é só mais um grupo. A tese de mestrado em sociologia de um amigo designer, resumida em 140 caracteres é o seguinte: A escolha de pseudo-off-roads no Brasil tem mais a ver com construção de relações sociais do que com as potencialidades do carro. Ou seja, produtos de hj não são para você ter, são para você se comunicar. E a parte boa, que me faz discordar de você é a seguinte. A geração que tá assumindo o comando agora é a tal Gen Y (vide vídeo abaixo) e os valores dessa geração são bem bacanas e podem reduzir em muito esse consumo banal e desenfreado. A cultura dos Y é a mais consciente ambientalmente do que qualquer outra geração, são adeptos do compartilhamento (o que também reduz o consumismo), adeptos da colaboração (couchsurfing ao invés de pagar hotéis). Essa galera quer trabalhar menos, viajar mais. Também aqui embaixo vou colar um artigo sobre o consumo dessa geração. Então te digo que eu realmente estou otimista em relação a isso, que a gente não tem cultura nenhuma pra resgatar e ela já tá mudando naturalmente. E dessa vez pra melhor, devido a descentralização da informação e das tendências. (A-21 de Publicidade e Propaganda).*

A-21 de Publicidade e Propaganda não parou por aí e, na sequência do comentário, interagiu por meio de um vídeo<sup>16</sup>, de um artigo<sup>17</sup> e continuou, demonstrando o quanto a discussão o estimular:

*Ah, por sinal o último post do meu blog fala sobre a tal "Banda mais bonita da cidade" que virou um enorme viral e desafiou o antigo paradigma de que banda tinha q se vender pra indústria cultural e ser pasteurizada para conseguir o sucesso. (A-21 de Publicidade e Propaganda).*

Dois minutos depois, o aluno A-7 de Jornalismo propôs:

*Não exploramos o consumo e a cultura corretamente por comodismo. Não se importando com as consequências. O consumo não é algo ruim Bruno, mas creio que ele ainda sim é o fator agravante para a população se perder culturalmente. Ele passa a ser prejudicial quando toma o lugar de coisas mais importantes de nossas vidas, como a economia de dinheiro para um futuro investimento e compramos algo pois vimos em uma propaganda. (A-7 de Jornalismo).*

O debate continuou a 1h40, com A-21 de Publicidade e Propaganda avaliando os dizeres do colega e inserindo outro colega no contexto:

---

<sup>16</sup> Link relacionado ao vídeo sugerido. <http://vimeo.com/16641689>.

<sup>17</sup> Link relacionado ao artigo sugerido. <http://www.cidademarketing.com.br/2009/ar/1110/como-vender-para-a-gerao-y.html>.

*Ah, sem querer causar aqui (ou seria calazar?). Parabéns pro A-7 do Jornalismo por esse tipo de iniciativa. Criar uma discussão é na minha opinião a melhor maneira disso aqui funcionar. Porque os links pra ilustrar, como os q eu coloquei vem dentro de um contexto e já anteriormente explicado. É melhor q um simples "Olha só que interessante". O A-11 de Publicidade e Propaganda também fez isso de uma ótima forma no episódio Watchmen, parabéns pra ele também! (A-21 de Publicidade e Propaganda).*

Instantaneamente, o aluno A-7 de Jornalismo agradeceu: “Obrigado. \o/.”

O agradecimento não significou o fim da reflexão, mas foi um estímulo para A-21 de Publicidade e Propaganda:

*Claro que o consumo não é uma coisa ruim, muito pelo contrário, é ótima. Sobre o fato de relevância das coisas, quem dita isso é a sociedade. Não adianta você dizer q o investimento futuro é mais importante do que um tênis novo pra uma pessoa. Isso é a sua concepção! É mais sensato? Parece ser! Mas não é o certo, é tudo relativo. E quando digo sobre melhoras na sociedade, vendo a sociedade cada vez mais em rede, digo que o poder de influência da indústria cultural centralizada (uma globo, por exemplo) está caindo muito mais. Porque agora recebemos estímulos de muitos outros lugares, de pessoas que conhecemos pelo twitter, q talvez em um link disseminem essa ideia de economia que você exemplificou, ao contrário da propaganda da TV. Volto a repetir, com essa democratização da influência a indústria cultural está perdendo muita força para formadores de opinião naturais. E com isso volto aos valores dessas pessoas que já discorri acima. A cultura é reflexo da sociedade e não há nada de errado com ela. Ps problemas estão na sociedade e ao meu ver estão caminhando pra uma realidade melhor, com mais consciência coletiva. (A-21 de Publicidade e Propaganda).*

À tarde, às 14h41, uma das alunas mais atuantes no Facefólio, identificada neste trabalho como A-2 (68 postagens), trouxe sua vivência para enriquecer a reflexão:

*Uma coisa que aprendi na época em que era hippie, é que se precisa de muito pouco para viver. A sociedade atual é consumista e ainda bem que é, pois essa indústria do consumo emprega um grande contingente humano. Hoje em dia adquirir bens e serviços é muito mais fácil. Telefone fixo, por exemplo, a pouco mais de 10 anos era um objeto de luxo, comprar ou vender uma linha telefônica era quase como comprar ou vender um carro. Hoje em dia até crianças possuem um telefone móvel. O consumo tem se democratizado, mas tem seus perigos também. As pessoas se sentem na obrigação de ter, para se sentirem inseridas na sociedade, isso quando não fazem do consumismo exagerado, uma válvula de escape para problemas emocionais. (A-2 de Jornalismo).*

Em menos de quatro minutos, o provocativo A-21 de Publicidade e Propaganda se apresentou novamente:

*Esses perigos são problemas pessoais e são análogos à bebida e drogas e até exercícios, todos esses podem ser usados para inserção social e podem ser potencializados ao exagero como válvula de escape para problemas emocionais. (A-21 de Publicidade e Propaganda).*

A aluna A-2 de Jornalismo concordou: *“Exatamente. As coisas se tornam perigosas de acordo com a forma que são utilizadas. Uma faca de cozinha é só um utensílio doméstico. É a mão que a empunha que pode transformá-la em arma”* (A-2 de Jornalismo).

No fim da noite, uma das professoras atuantes no projeto, identificada aqui como P-3, escreveu: *“Infelizmente, a discussão ainda fica restrita a poucos. Porque será? Cadê as outras vozes da sala para debater com o A-7 de Jornalismo?”* (P-3).

Já de madrugada, 1h37, a aluna do Jornalismo, residente na vizinha cidade de Araxá, denominada neste trabalho como A-3, reagiu:

*Então, pergunta para uma pessoa "montada" no dinheiro se ela é feliz ???. Claro que a resposta será sim, pois quando a pessoa tem dinheiro na maioria das vezes é rodeada de "amigos" (sempre de olho no material), muitos vivem como parasitas. Quanto a cultura eu penso que a cada dia que passa está esquecida vejamos tem gente que curte alguns sons (músicas) nada a ver e acham que é o máximo quando se fala em música clássicas criticam, zombam da gente pra mim música é cultura, como um bom livro, jornal, rádio ... Não existe mais brincadeiras de roda, lembro que quando era criança a gente que fabricava nossos brinquedos, hoje você pode escolher o tamanho, modelo, o preço e até mesmo a quantidade, as crianças já nascem com um celular do lado primeira palavra que eles falam é alô, oi rsrsr. Um exemplo chega final de semana vai ao shopping e olha quem está lá !!!Famílias fazendo compras, nas praças de alimentação não que isso seja errado ou a pior coisa do mundo, eu digo por que as pessoas não fazem mais tarefas juntas não à uma comunidade(equipe, companheirismo) pensa nelas próprias então na minha opinião devemos cultivar o que foi nos ensinado cultivar nossa origem se cada um fizer isso o mundo ou o país pode até melhor !!!!Vamos ao parque fazer um piquenique, ensinar nossas crianças a viver como crianças tudo no seu tempo (A-3 de Jornalismo).*

No outro dia, 28 de maio, à tarde (14h56), A-21 de Publicidade e Propaganda retomou suas ponderações: *“Sem demagogia, quem aqui já fez um piquenique? eu nunca fiz e nem vi ninguém fazer um”*.

O diálogo online esquentou quando A-3 de Jornalismo respondeu: *“Então, A-21 eu já fiz piquenique....”*

À noite, a recordista de postagens, A-2 de Jornalismo, ponderou:

*Isso depende. As crianças da periferia (e eu sei pq moro em uma) Brincam sim na terra, na rua, soltam pipa, brincam de pique pega, pique esconde, jogam bete e também juntam umas moedas pra ir até a lan house jogar ou atualizar o orkut. Na periferia esses dois mundos (o tecnológico e o tido como "antigo") convivem e se misturam. E Bruno, a galera aqui em Uberaba costuma fazer piquenique em Peirópolis... (A-2 de Jornalismo).*

O aluno da Publicidade e Propaganda, denominado nesta dissertação como A-22 (17 postagens) desdobrou o assunto que perdeu o foco inicial: “*No colegial, no Tiradentes SEMPRE fazíamos piquenique! Bom demais hauahauhauhaua*”.

O colega de sala A-21 de Publicidade e Propaganda entrou no clima:

*Ahh, pode crer! Adoro o rango do restaurante que tem em Peirópolis. Aqui em Araxá temos o Barreiro, mas nunca vi ninguém fazendo piquenique lá. Aqui também rola a mesma coisa, não só na periferia... A criançada ainda brinca na rua, e do mesmo jeito q eu jogava videogame nas lojinhas, eles também vão a lan e nas mesmas lojinhas de videogame. Isso só pega mais em cidade grande. E na real, todo mundo fala de contato virtual como se fosse o bicho papão. Po, eu mantenho contato diário com pessoas de Floripa por conta das facilidades com a net, e isso não me impede de conhecer pessoas novas. A tecnologia só vem pra agregar... e isso aqui tá meio q saindo do assunto. De qualquer forma, eu volto a afirmar que não existe nada de errado com a sociedade, não temos nada o q salvar e já estivemos bem piores” (A-21 de Publicidade e Propaganda).*

A-2 de Jornalismo retomou o propósito do debate, sugerindo um novo desdobramento: “*Voltando ao consumo, ontem ouvi uma matéria sobre os inadimplentes. As mulheres são a maioria no SPC em compras de pequeno valor. Já os homens são a maioria dos devedores em compras acima de 500 reais...*”.

Em resposta, às 22h3, A-21 de Publicidade e Propaganda trouxe um link<sup>18</sup>. Três dias depois, em 31 de maio, às 18h22, a reportagem apresentada estimulou a participação do estudante de Jornalismo, identificado aqui como A-13 (18 postagens no Facefólio):

*Com certeza é o ter ... As pessoas classificam umas das outras pelo status, pelo que possuem ... Enquanto mais posição, mais prestígio ... Nós, seres humanos, estamos esquecendo das coisas mais simples... q tocam, q emocionam, q nos fazer ser mais humanos...” (A-13 de Jornalismo).*

Em 13 de junho, a estudante de Publicidade e Propaganda, denominada A-23 (16 postagens no Facefólio), se apresentou:

---

<sup>18</sup> Link indicado para acessar <http://estilo.uol.com.br/moda/ultnot/efe/2007/02/07/ult2968u40.jhtm>.

*Manifestação jovens aos países ricos, em um mundo rico de gente trabalhando em semiescravidão, mesmo produtos ficando parados. Sempre que compramos as coisas esquecemos que um minerador foi explorado, sangue; sofrimento, isso relacionado a produto de produtos vindo da china.* (A-23 de Publicidade e Propaganda).

E complementou, em outro post, na sequência, finalizando a discussão:

*Informação sobre o ultimo vídeo apresentado pelo André em sala, achei interessante responder sobre isso nesse post, pois é na sociedade de hoje pensamos em ter, e não em ser, relacionando a essa tese de 'semiescravidão' pensemos na totalidade de nossas 'racionalizações' (A-23 de Publicidade e Propaganda).*

Essa interação no Facefólio, que reverberou por praticamente um mês, e que mostra os conceitos que mais mobilizam os estudantes, torna-se oportuna, no presente texto, sobretudo por permitir conhecer a ferramenta em pleno processo de utilização, revelando aspectos do comportamento coletivo e da interação social dos sujeitos.

### **2.1.1 Animosidades em rede**

Aprofundando as observações do ambiente e, ao mesmo tempo, mantendo o distanciamento necessário para a compreensão dos processos implicados, constata-se que muitos comportamentos de sala de aula acabam por se reproduzir ou mesmo agudizar, seja nas relações virtuais verticais, como a autoridade instituída pelos docentes, ou a subserviência de determinados alunos, seja nas relações horizontais, quando discentes reproduzem os grupos constituídos em sala de aula no ciberespaço. Algumas vezes, as animosidades transformam-se em manifestações de violência, que podem apresentar-se de forma bem explícita – pelo conteúdo positivo ou negativo das postagens –, e em outras, de formas mais sutis, permitidas pela plataforma – como apenas “curtir” ou “não curtir”.

A marcação “curtir”, representada pela imagem da mão com o polegar apontado para o alto, significa basicamente que o internauta gostou do conteúdo postado na rede social, ou seja, aprovou, mas não a ponto de deixar seu “*post*” (comentário) ou “compartilhar” com os amigos virtuais. Não há na plataforma a opção “não curtir”, embora já se estude esta possibilidade. Na atualidade, “não curtir” pode significar que o internauta não gostou do material postado ou, por exemplo, que ele ignorou aquele conteúdo.

Segundo Bourdieu (2010, p. 51):

Os atos de conhecimento e de reconhecimento práticos da fronteira mágica entre os dominantes e os dominados, que a magia do poder simbólico desencadeia, e pelos quais os dominados contribuem, muitas vezes à sua revelia, ou até contra sua vontade, para sua própria dominação, aceitando tacitamente os limites impostos, assumem muitas vezes a forma de emoções corporais — vergonha, humilhação, timidez, ansiedade, culpa — ou de paixões e de sentimentos — amor, admiração, respeito —; emoções que se mostram ainda mais dolorosas, por vezes, por se traírem em manifestações visíveis, como o enrubescer, o gaguejar, o desajeitamento, o tremor, a cólera ou a raiva onipotente, e outras tantas maneiras de se submeter, mesmo de má vontade ou até contra a vontade, ao juízo dominante, ou outras tantas maneiras de vivenciar, não raro com conflito interno e clivagem do ego, a cumplicidade subterrânea que um corpo que se subtrai às diretivas da consciência e da vontade estabelece com as censuras inerentes às estruturas sociais.

Com o exemplo a seguir, começa-se a análise pelas relações verticais:

Figura 14 – Trecho de debate de professores/alunos do Projeto Facefólio 1.



Fonte: Projeto Facefólio/Grupo Fundamentos Científicos da Comunicação (2013).

Na figura 14, pode-se verificar a preocupação do aluno A-7 de Jornalismo com a organização do grupo, uma vez que o conteúdo postado poderia atrapalhar a avaliação dos professores. A aluna A-2 de Jornalismo também explicita que há outro grupo em que professores não participam: “*Ideal para discutirmos trabalhos e falarmos abobrinhas*”.

A professora coordenadora, identificada neste trabalho como P-3, aprova o alerta dos alunos, em caixa alta que, conforme o código da *Internet* significa gritar, reforça: “*APOIADÍSSIMO!*”.

A imposição autoritária de limites à rede social fere a perspectiva de construção livre e o caráter colaborativo. Percebe-se, ainda, que a função avaliativa e a própria presença do professor orientador representa a doutrinação ou a hegemonia. As pessoas sentem-se condicionadas a pensar e agir de tal modo que não percebem que reforçam a ordem vigente. Conforme a teoria da reprodução, esse poder estaria atribuído à cultura dominante como referência de cultura geral. Entende-se que a reprodução dessa estrutura de relações de poder na escola faz com que os indivíduos percam suas identidades pessoais e suas referências, tornando-os, assim, fracos, inseguros e mais sujeitos à dominação que sofrem na própria sociedade. A figura 15 abaixo é outro exemplo destas relações.

Figura 15 – Trecho de debate de professores/alunos do Projeto Facefólio 2.



Fonte: Projeto Facefólio/Grupo Produção do Conhecimento Científico em Psicologia 1 (2012).

A figura 15 mostra a professora coordenadora, aqui representada pela referência P-1, referindo-se aos alunos como “seres humanos” ao reafirmar o prazo definido para a entrega da resposta. Conforme seu poder instituído ou a relação de intimidade construída no ambiente presencial, ela apresenta expressões incisivas, características da linguagem verbal utilizada na sala de aula: “*Seja mais inteligente, coerente na opinião, clareza ao expor o raciocínio, criatividade*”. (P-1)

Antes de discutir os possíveis sentidos da fala, faz-se importante retomar o processo avaliativo do projeto Facefólio, constituído por seus criadores numa escala de zero a dez: Insuficiente (01 ponto), Besteirol (02 pontos), Boas publicações (07 pontos) e Publicações Relevantes (10 pontos). Verifica-se, então, que a professora tolhe a liberdade de expressão do aluno com o chamamento à participação, já que “curtir” é uma possibilidade aberta pelo projeto, embora enquadrada em pontuação mínima (um ponto, contida no quadrante Insuficiente). O comentário da professora soma-se como elementos da reprodução do sistema, permitindo a desqualificação da participação mínima.

Esses exemplos apontaram para situações em que as representações ou ideais sociais dominantes foram e são tratadas como naturais. Fundamentados na teoria proposta por Bourdieu, Nogueira e Nogueira analisam a realidade escolar brasileira considerando que (2002, p. 19):

A escola teria, assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular suas bases sociais, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais.

Tal fato encontra na teoria de Bourdieu e Passeron a referência de que toda ação pedagógica é uma ação simbólica. Os autores entendem que enquanto poder simbólico, que não se reduz jamais, por definição, à imposição da força, a ação pedagógica não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente simbólico, a não ser na medida em que se exerce numa relação de comunicação (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

Ao partir desse princípio, a ação pedagógica é vista como uma violência simbólica, pois é imposta por um poder arbitrário, que os autores chamam de “arbítrio cultural”. A violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam apoiada pelo exercício da autoridade. Bourdieu e Passeron (1982) consideravam que “a transmissão pela escola da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação,

relações pedagógicas, práticas linguísticas), própria à classe dominante, revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares” (VASCONCELLOS, 2002, p. 80-81).

Nesse processo, de acordo com Bourdieu e Passeron (1982), o trabalho pedagógico produz o desconhecimento das limitações implicadas nesse sistema, de sorte que a eficácia da programação ética e lógica por ele produzida se encontra redobrada pelo desconhecimento das limitações inerentes a essa programação.

A ação pedagógica busca produzir o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, tende a lhes impor do mesmo modo, pela inculcação ou exclusão, o reconhecimento da ilegitimidade de seu arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 52-53).

Ainda apresentando as violências verticais, percebe-se, na figura 16, como o professor (identificado nesta pesquisa como P-2) apresenta-se sutilmente favorável à ponderação da aluna, como se aprovasse a conduta da aluna aqui denominada A-35, do curso de Administração (“curti”).

Figura 16 – Trecho de debate de professores/alunos do Projeto Facefólio 3.



Fonte: Projeto Facefólio/Grupo Fundamentos em Comércio Exterior, (2013).

Ao se tratar de interação, os registros do caderno de campo apontam para uma particularidade relacionada à turma de Fundamentos em Comércio Exterior. Inicialmente, com os estímulos do professor orientador P-2, os universitários tentavam interagir, depois, desistiram de vez. O docente curte todas as postagens, como uma forma de estímulo, porém, uma forma “insuficiente”, conforme a própria pontuação do projeto exposta anteriormente.

A aplicação dos critérios de avaliação pré-determinados parece reforçar as desigualdades culturais entre os colegas. Os alunos não só reconhecem seus professores como uma autoridade, como, também, legitimam as mensagens que por eles são transmitidas, recebendo e aceitando as informações. O projeto, que tem base Freireana, perde sua legitimidade enquanto ferramenta “que faz sentido ao aluno em função do uso corrente na atualidade”, em especial, quando são atribuídos dez, dos cem pontos do semestre, com base em conceitos como “Besteirol”. Freire (1992, p. 82) reforçou que é preciso, ao menos, observar “a existência do ‘aqui’ do educando”. Mais do que isso, o autor nos chama para a responsabilidade de respeitar este indivíduo:

No fundo, ninguém chega *lá*, partindo de lá, mas de um certo *aqui*. Isto significa, em última análise, que não é possível ao (a) educador (a) desconhecer, subestimar ou negar os ‘saberes de experiência feitos’ com que os educandos chegam à escola. (FREIRE, 1992, p.82).

Este exemplo do Facefólio mostra a violência simbólica perpetuada por meio da Ação Pedagógica (AP), a partir do conteúdo da mensagem transmitida e do poder que instaura a relação pedagógica por meio do autoritarismo implícito ou explícito.

Numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social colocam em posição dominante no sistema dos arbitrais culturais é aquele que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 23-24).

Os alunos do grupo de Fundamentos de Comércio Exterior “reproduzem” apenas as matérias sobre economia, divulgadas por diferentes veículos de comunicação no ciberespaço. Para esses, parece que, inclusive, com a anuência do professor coordenador, é como se a subjetividade dos agentes de mídia de fato representasse a verdade do coletivo, sem qualquer questionamento. A ponderação, alinhada com as perspectivas de Bourdieu e Passeron, merece aprofundamento. É um recorte que apresenta as instituições escolares não só aparentemente neutras, mas sem questionar o grau de confiabilidade dos seus agentes. A AP caracterizaria a

violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, culturalmente constituído. Essa ação pode ser exercida por todos os membros da formação social, seja pela família, que possui a tarefa de educar, ou pelas instituições que se prestam a essa finalidade de forma exclusiva ou parcial. “A AP não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente simbólico, a não ser na medida em que exerce sua relação de comunicação” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 22).

Para Nogueira e Nogueira (2002, p. 29), Bourdieu e Passeron (1982) perceberam que a autoridade pedagógica, ou seja, a legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica que nela se exerce, só pode ser garantida na medida em que o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar é dissimulado. Segundo eles, apesar de arbitrária e socialmente vinculada a uma classe, a cultura escolar precisaria, para ser legitimada e ser apresentada como uma cultura neutra.

Apesar da sociedade “parecer” ignorar a reprodução do sistema, Bourdieu e Passeron (1982) mostraram que a autoridade pedagógica reproduz a cultura dominante e contribui para a reprodução das estruturas de relações de força, onde o ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência legítima. A força simbólica de uma instância pedagógica seria então medida pelo peso que a mesma exerce nas relações de força instauradas. Nesse prisma de AP, trabalha-se com os conceitos ligados à comunicação relacionados à figura do professor. Esse seria o representante do sistema que contribui com a reprodução dos conteúdos culturais dos grupos e das classes dominantes sobre os dominados, como garantia da ordem e legitimação das diferenças sociais entre os indivíduos, caracterizados por Bourdieu e Passeron (1982), como atores sociais.

Os teóricos referem-se ao trabalho pedagógico como elemento fundamental no trabalho de inculcação na produção durável, ou seja, de um *habitus* como produto de interiorização do arbitrário cultural, capaz de se perpetuar mesmo após a ação da autoridade pedagógica. Significa que o Trabalho Pedagógico (TP), referido por Bourdieu e Passeron (1982) como TP é fundamental para a interiorização dos princípios disseminados. Ao substituir a repressão física características dos internatos, o TP é uma ação que exige longo prazo, já que não tem ação efetiva de impacto, como a catequese sacerdotal ou os comentários professorais dos clássicos citados pelo pensador, em especial, que para reproduzir o tradicionalismo imposto pela educação familiar. Percebe-se que em tempos de redes sociais, da tentativa de educação colaborativa, tais conceitos ainda se manifestam.

Freire (1992) fez menção à necessidade de repensar os processos e práticas educativas como uma forma de libertação: “Uma coisa é trabalhar com grupos populares

experimentando-se como aqueles camponeses o faziam naquela noite. Outra é trabalhar com grupos populares que ainda não conseguiram ‘ver’ o opressor ‘fora’ de si”. (idem, p. 58-59)

A violência simbólica, entretanto, não é apenas vertical, ainda que sua manifestação pressuponha a existência de um poder verticalizado. Pode-se verificar evidências de violências horizontais, entre os pares, nos três grupos do Facefólio, conforme as anotações do caderno de campo. Nesta avaliação foram descartados os universitários de Administração, do grupo Fundamentos em Comércio Exterior, por não haver interatividade entre os mesmos, conforme já relatado. Foram tomados como referência inicial os sujeitos do grupo Fundamentos Científicos da Comunicação, que se mostraram os mais ativos da amostra pesquisada.

Figura 17 – Trecho de debate de alunos/alunos do Projeto Facefólio.



Fonte: Projeto Facefólio/Grupo Fundamentos Científicos da Comunicação (2013).

O aluno A-20 de Publicidade e Propaganda refere-se ao colega A-11 de Publicidade e Propaganda como “*sua anta*”, ao mesmo tempo em que sugere que estejam cometendo *bullying* contra a universitária A-23 de Publicidade e Propaganda, integrante do vídeo e que já havia opinado no debate do grupo do Facefólio. A partir do senso comum, a violência nos remete ao uso da força física de indivíduos ou grupos contra os outros, mas o artigo Violência Hoje, do sociólogo francês Michel Wieviorka, apresenta a violência a partir três distintas abordagens. Conforme o autor, o mais clássico insiste na perspectiva de que a violência é uma conduta de crise: “uma resposta às mudanças na situação do ator ou dos atores, que reage(m) principalmente pela frustração” (WIEVIORKA, 2007, p. 1151).

Compreende-se que a violência, na forma mais convencional, não deve ser ignorada, pois representa a violência concretamente, porém outras vertentes que intrigam os pesquisadores, como os próprios sujeitos e seus comportamentos. Vale retomar aqui também o conceito de *habitus*, relacionado ao estilo de vida, referido por Bourdieu e Passeron (1982). Essa premissa seria determinada pela posição social ocupada pelo indivíduo e traduzida pelas suas possibilidades de ver, pensar e agir, carregada de suas referências morais e éticas.

Conforme Vasconcellos (2002, p. 81), “o *habitus* reverbera, em especial, em campos diferentes, o que inclui a reprodução intelectual e moral”. Corresponde a uma matriz, determinada pela posição social do indivíduo, que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações. O *habitus* traduz, dessa forma, julgamentos políticos, morais e estéticos. É também um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas. A produtividade desse processo é medida pelo grau de inculcação produzido, ou seja, o seu efeito de reprodução durável. Esse *habitus* gerador engendra um círculo vicioso. Bourdieu e Passeron (1982) elencaram o mito cartesiano de uma razão inata para referir-se à cultura natural de cada ator social:

Por termos sido todos crianças antes de sermos homens, e por ter sido necessário durante muito tempo ser governados por nossos apetites e nossos preceptores, que eram frequentemente contrários uns aos outros e por que nem uns nem outros nos aconselhavam talvez sempre o melhor, é quase impossível que nossos julgamentos sejam tão puros ou tão sólidos quanto teriam sido se tivéssemos tido o uso completo de nossa razão desde o momento de nosso nascimento e que não tivéssemos sido conduzidos senão por ela (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 49).

No caderno de campo, registraram-se as manifestações de violências horizontais de forma sutil, como por exemplo, alunos que curtem ou comentam somente as postagens de um grupo de colegas, manifestando assim suas predileções e excluindo demais ponderações, a

exemplo do que ocorre em sala de aula. Faz-se necessário ressaltar que ter predileções ou mesmo as manifestá-las é natural, porém vale destacar que permitir que as referidas predileções resultem no desfavorecimento de alguns em detrimento de outros merece reflexão. Em rede social, não ser curtido, pode representar, conforme salientou-se, estar excluído do grupo, à margem. Percebe-se que alguns alunos, mais participativos, com maior domínio da ferramenta e da linguagem, conseqüentemente, atraíam mais seguidores, ao passo que os mais tímidos, virtualmente eram relegados a, no máximo, a curtida do professor orientador. Fato frequente nos três grupos observados.

## 2.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Este item enfatizará outro vértice da pesquisa: os questionários mistos, aplicados a 129 sujeitos dos três grupos do Projeto Facefólio, pesquisa desenvolvida entre o primeiro semestre de 2011 e o primeiro semestre de 2013 (126 universitários e seus três professores orientadores). Tais instrumentos apresentaram aos universitários 59 questões divididas em três eixos distintos: 18 questões gerais relacionadas ao perfil do sujeito e seu contato com a *Internet*, nove questões específicas sobre Ciberespaço e Violência e 32 questões específicas sobre o Ambiente do Facefólio. O instrumento dedicado aos professores trouxe 65 questões, também divididas em três eixos, com variação no número de questões, conforme a temática: 23 questões gerais relacionadas ao perfil do sujeito e seu contato com a *Internet*, oito questões específicas sobre Ciberespaço e Violência e 34 questões específicas sobre o Ambiente do Facefólio.

O primeiro eixo, denominado Questões Gerais - com 18 perguntas para os alunos e 23 para os professores - aborda a trajetória pessoal dos sujeitos e sua relação com a *Internet*. Inicialmente foi dada ênfase para esse material, a partir do cruzamento dos dados obtidos dos alunos e de seus professores orientadores.

A pesquisa começa pela investigação do tipo de escola que os universitários frequentaram por mais tempo. No Ensino Fundamental, 72% são provenientes de escola pública e 28% de instituições privadas, mas com relação aos professores, apenas P-1 veio de escola pública. Esta informação colhida junto aos docentes se manteve quando a questão abordou o Ensino Médio, porém com relação aos alunos, o percentual sofreu pequena alteração: 71% vêm de instituições públicas e 29% da escola privada.

Quanto à faixa etária, 48% dos universitários têm entre 18 e 20 anos, 22% possuem entre 21 e 22 anos, 17% estão na faixa etária entre 23 e 26 anos e apenas 13% estão com mais

de 27 anos. A idade mais avançada verificada foi na turma de Administração: um aluno com 40 anos completos. Os dados apontam para o fato de a maioria dos alunos tem entre 18 e 22 anos e cursaram a escola pública no Ensino Básico e, posteriormente, buscaram a rede particular, assim como seus professores orientadores.

Outra questão sugerida enfatizou as três atividades mais praticadas pelos sujeitos nas horas vagas. Em primeiro lugar, com 26% de preferência entre os universitários aparecem as opções; navegar na *Internet*, seguidas de assistir TV e se reunir com os amigos, ambas com 18% de predileção. Entre os professores a mesma questão, sobre as três atividades mais praticadas nas horas vagas, apresentou resultados semelhantes aos dos universitários, porém numa proporção mais equilibrada. As alternativas navegar na *Internet*, assistir TV e ler foram citadas pelos três, mostrando de que estes educadores estão em consonância com seus alunos no que tange a algumas predileções.

Esses dados comprovam como positiva a perspectiva Freireana adotada pelos idealizadores do projeto de “fazer sentido para o aluno”. É oportuna a perspectiva dos envolvidos que pensam em educação como a escola que trabalha com os fatos, com os acertos, com as dificuldades, ou seja, a escola real, baseada na prática e no cotidiano. “Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior - o de conhecer, que implica reconhecer” (FREIRE, 1992, p. 35).

O senão do projeto Facefólio, em especial, para os alunos, seria a atribuição de nota de forma tão taxativa, em especial, porque o aluno, fruto da educação bancária, encara o processo avaliativo como punitivo, conforme os históricos dos anos escolares e, portanto, participa do Facefólio porque é “obrigado” e não encara as atividades como lúdicas ou prazerosas, conforme concebem a rede social Facebook.

Essas questões remetem para considerações de estudiosos, como Gramsci e Freire, que podem ser alinhados na mesma perspectiva de tornar a educação estratégia para transformação social. Gramsci (1968) entende que a escola precisa de uma organização na qual as atitudes sejam equilibradas, um lugar onde exista uma convergência cotidiana entre o trabalho manual, técnico, industrial e o trabalho intelectual. Defensor da escola unitária, capaz de reunir em si características que priorizam a cultura humanística e formativa, o teórico valoriza a criação, o trabalho independente e autônomo, deixando bem longe o ensino repetitivo característico da educação bancária.

Para Bicalho (2007) as bases da escola unitárias poderiam ser a saída para a crise que tornou a velha escola distante da vida cotidiana. Não que represente a queda da escola tradicional, mas seria a possibilidade de “desarticular a escola burguesa baseada em medidas

elitistas, conservadoras e cristalizadoras das diferenças sociais”, ou seja, uma escola que represente um instrumento na perspectiva do saber a partir da construção democrática.

Aprende-se o latim (ou melhor, estuda-se o latim), analisa-se esta língua mesmo em suas partículas mais elementares, analisa-se como uma coisa morta [...] é preciso não esquecer que, no lugar onde este estudo é feito sob estas formas, a vida dos romanos é um mito que, numa certa medida, já interessou à criança e ainda a interessa, de modo que está sempre presente no morto um grande vivo. E, além disso, a língua é morta, é analisada como uma coisa inerte, como um cadáver na mesa anatômica, mas revive continuamente nos exemplos, nas narrações (GRAMSCI, 1968, p. 134).

Bicalho (2007) salientou que esta “cultura desinteressada” proposta por Gramsci alinha-se com posturas de seriedade, de valorização de uma cultura ampla, coletiva.

Abordando a “cultura desinteressada”, no caderno de campo, há anotações referentes aos padrões da linguagem aceitáveis nos grupos do Facefólio que diferem do formalismo da língua, cobrado, em especial, pelos professores orientadores do Ensino Superior Presencial. Nos ambientes como Facebook, são comuns palavras sem acento, como: “expressão”, “polemico”, “vídeo”; como uma nova escrita, própria da *Internet* (“efeitoh”, “amooooooooo, vc”), mas se pode perceber, ainda, em algumas expressões, as marcas decorrentes das falhas do ensino básico: “as pessoas evoluiu”, “a muitos anos”, “analizar”, “tatoados”.

Freire (1996) remeteu à necessidade de respeitar ‘o saber popular’, ou seja, aquele que deriva do contexto ao qual o educando se insere. “Seu mundo, em última análise, é a primeira e inevitável face do mundo mesmo” (FREIRE, 1992, p. 116). Ainda conforme o autor, os educadores tidos como progressistas devem fazer destas características oportunidades para construir o novo: “o que não é possível – repito-me agora – é o desrespeito ao saber de senso comum; o que não é possível é tentar superá-lo sem, partindo dele, passar por ele” (FREIRE, 1992, p. 119).

Neste grupo do Facefólio, parece que esta construção do novo a partir da experiência do aluno é pouco expressiva. O fato de postarem a partir de um conteúdo gerado em sala de aula é favorável, porém seria necessário ir além. Não há, aparentemente, ações que possam trazer alinhamento do saber por meio da reflexão das postagens apresentadas pelos educandos, fundamentadas na própria teoria já exposta em sala de aula ou como forma de se abrir a novos teóricos. Freire (1992, p. 159) reforçou a necessidade de cuidado com os conteúdos apresentados aos alunos: “Sua convicção de que a questão fundamental é ensinar, é transmitir o que deve ser ensinado e não ‘perder tempo com discussões blablabantes’ com os grupos populares sobre a sua leitura do mundo”. Pesa o fato do projeto ainda estar em fase

experimental, na ocasião do desenvolvimento desta pesquisa, mas merece reflexão se apenas o diálogo o torna eficaz como ferramenta da educação, sem aprofundamento e desdobramento.

### **2.2.1 Duas gerações, uma só rede**

A abordagem, agora, continua mencionando as questões gerais do questionário, porém há o cruzamento de dados com as questões específicas, direcionadas à pesquisa sobre a relação entre ciberespaço e violência: nove perguntas direcionadas aos alunos e oito aos professores orientadores (P1, P2 e P3).

A tabulação dos dados aponta que 98% dos universitários responderam que possuem computador pessoal em casa ou notebook, assim como 100% de seus professores orientadores no Facefólio. Dos alunos, 55% afirmaram que passaram a ter acesso à máquina em domicílio quando tinham entre cinco e 10 anos de idade; 26% responderam que a utilização se deu entre os 11 e 15 anos; 16% disseram que foi entre os 16 e 20 anos e apenas 3% apresentaram-se como usuários em suas casas a partir dos 20 anos. No caso dos professores, dois deles alegaram que fizeram a utilização dos equipamentos com mais de 15 anos e um abaixo dessa idade. Os dados correspondem, conforme a faixa etária e a popularização das máquinas no país, em especial, nesta região, ao fim dos anos 90. No que tange à plataforma para promover a prática educativa, como forma de fazer sentido para o aluno, os idealizadores do Facefólio mostraram-se assertivos, uma vez que a maioria dos educandos demonstrou acesso às máquinas e ao ciberespaço há pelo menos dez anos.

Os 57% dos universitários responderam que receberam orientação para trabalhar no computador, enquanto 43% alegaram que não tiveram apoio. Sobre quem ensinou a navegar na *Internet*, 48% não responderam, 32% apontaram que aprenderam com a família ou com os amigos, 15% alegaram que frequentaram cursos ou escolas ou obtiveram conhecimento por meio de seus professores e outros 5% receberam as informações de técnicos ou sozinhos. Todos os professores afirmaram, no questionário, que tiveram orientação para operar as máquinas, sendo que dois frequentaram escolas para aprender e um recebeu auxílio de amigos.

Faz-se importante perceber a característica livre do ambiente virtual. Quase metade dos entrevistados teve a experimentação como ferramenta que os levou a adquirir suas habilidades na rede. Conforme traduziu Leonardo Boff no prefácio de *Pedagogia da*

Esperança, um reencontro com a Pedagogia do Oprimido (1992, p. 10): “o saber de experiências feito”.

Sobre o acesso à *Internet* no computador pessoal/doméstico, 96% alegaram que o tem; apenas 4% não possuem *Internet*. Os três professores também acessam a rede mundial de computadores de suas próprias máquinas. Os universitários do Facefólio 35% começaram a acessar a *Internet* com idade entre 11 e 13 anos, 32% entre 14 e 16 anos, 17% afirmaram que as primeiras utilizações deram-se entre oito e dez anos, 9% disseram que foi entre 17 e 19 anos, 6% acima de 20 anos e apenas 1% salientou que a utilização aconteceu antes dos sete anos de idade. Entre os docentes, o primeiro acesso ocorreu entre 15 e 29 anos. Tais dados apontam ainda para uma característica apresentada nas verificações livres: quanto maior a intimidade com a *Internet*, mais proativo é o sujeito na rede social. A premissa vale para os professores orientadores e alunos, ou seja, quanto maior a habilidade com a ferramenta Facebook, maior a participação de ambos no Projeto Facefólio. Prejuízo para os alunos, nivelados com o sistema de notas do projeto, como se a rede social já estivesse incorporada no seu dia-a-dia. É um alerta, para que se compreenda a necessidade da prática como caminho da libertação, conforme pondera Martins (1987, p. 45):

O conhecimento da prática constitui uma das condições da produção de uma prática da liberdade. Esta não repousa nem num voluntarismo individualista ou coletivo e muito menos num fatalismo cientifista, mas no conhecimento dos fundamentos da produção da prática, ponto de partida para a construção de um ‘utopismo racional’, capaz de fazer a travessia de um provável a um possível histórico.

Questionados sobre como foi o primeiro acesso à *Internet*, os universitários se dividiram entre as respostas: difícil, novidade e interessante no tocante às emoções, mas apareceram também as palavras; estranho, divertido, emocionante, ótimo, bom, surpreendente, fácil, interativo, único e lento. Com a pergunta aberta, outros compreenderam que se estava perguntando pela ferramenta com que se deu esse acesso inicial, e então responderam: site e jogos, bate-papo, redes sociais, mas surgiram também palavras como: baixar músicas, pesquisa de escola, e-mail, Google, IG e Mirk. Ainda como respostas foram verificadas os locais: no trabalho, na lan house, no computador de amigos, na escola. Quatro sujeitos apenas responderam que não se lembravam. Entre os professores, a resposta relacionou-se a agilidade do serviço. P-1, P-2 e P-3 responderam que o primeiro acesso foi lento e precário, mas abriram espaço ainda para compartilhar que a experiência foi legal e marcada pelo entusiasmo.

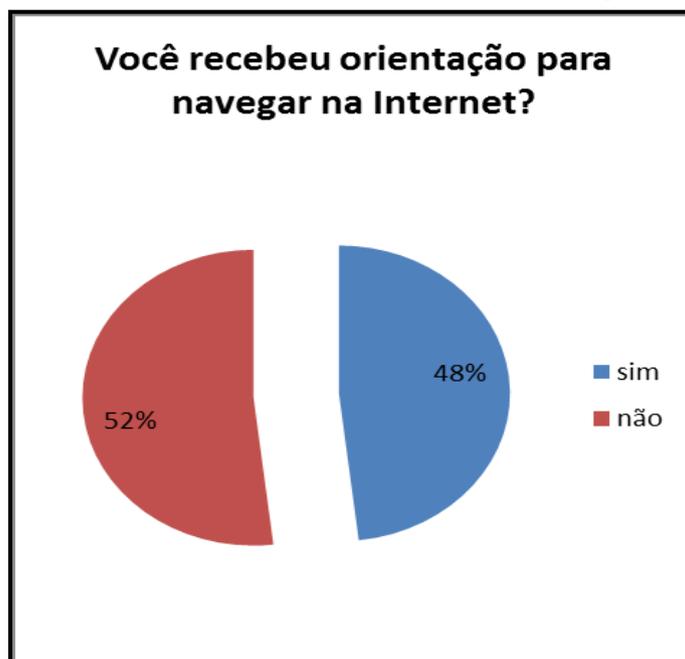
Percebe-se que a curiosidade levou os alunos a desvendar primeiro o que parecia divertido, ou seja, a *Internet* para eles foi um sinônimo de descoberta de novas formas de lazer. Se relacionar esta característica à proposta de ludicidade do Facefólio, o projeto parece assertivo, porém, novamente a vertente da avaliação pode tolher a criatividade em rede.

Freire (1992, p. 30) remeteu à analogia interessante que expressa esta contradição aqui evidenciada:

Na verdade, os pescadores viviam uma enorme contradição de um lado, se sentiam livres e arrojados, enfrentando o mar, convivendo com os seus mistérios, fazendo o que chamavam “pescaria de ciência”, de que tanto me falaram em pores de sol, quando, em suas “caiçaras”, ouvindo-os, aprendia a compreendê-los melhor; de outro, sendo malvadamente roubados, explorados, ora pelos intermediários que compravam por nada o produto de seu duro labor, ora por quem lhes financiava a aquisição dos instrumentos de trabalho.

Perguntados se receberam orientações para navegar na *Internet*, 52% dos alunos responderam que não e 48% que sim (Gráfico 1). Com seus professores a pesquisa mostrou o contrário, sendo que P-1 e P-3 disseram que receberam ajuda e P-2, que não recebeu (Gráfico 2).

Gráfico 1 – Questão 12 do Questionário Misto dos alunos do Projeto Facefólio.



Fonte: Questionários mistos aplicados com alunos dos grupos do Facefólio (2011; 2012; 2013).

Percebe-se com o gráfico 2 a autonomia dos “nativos digitais”, atitude diferente conforme demonstrado por seus professores orientadores no ciberespaço, porém vale pontuar também que a falta de orientação para a navegação pode levar à navegação às cegas que em pouco contribui para a formação dos sujeitos e, em alguns casos, pode levar à exposição dos mesmos.

Quando questionados sobre quem os ensinou a navegar, 44% dos universitários não responderam, mas 33% disseram que foi em cursos ou na escola, outros 17% relataram que tiveram a ajuda de familiares e amigos, 4% contaram com os técnicos de informática para apoiá-los, e apenas 2% ressaltaram que aprenderam sozinhos. Os sites e páginas que mais chamaram a atenção naquele tempo em que começavam a navegação foram: bate papo Uol, ICQ e MSN, rede social Orkut, Google, Terra, Aol, Bol, Globo, Capricho, Folha Online, Yahoo, Hotmail, Napster, Baixaaki, Cadê, site de receitas, site de jogos, sites infantis, site de futebol e site de desenhos animados. Quanto à atualidade, os universitários enumeraram os endereços que mais acessam: Google, Redes Sociais (Facebook, Twitter, etc), E-mails, Jogos e Página do Professor (AVA UNIUBE).

Percebe-se novamente a característica lúdica em qual a *Internet* se faz presente na vida dos alunos. É possível perceber também de que modo os idealizadores foram assertivos ao optar pela rede social Facebook enquanto plataforma para desenvolvimento do projeto, uma vez que os alunos apresentam aquele ambiente entre os seus preferidos. Freire (1992) remeteu à necessidade de reconhecer as atitudes de ensinar e aprender como prazerosas, para além das exigências e dificuldades. Um processo que se constitui aos poucos, certamente, em função dos modelos mais tradicionais instituídos. “É preciso, pois, que os educandos descubram e sintam a alegria nele embutida, que dele faz parte e que sempre está disposta a tomar todos quantos a ele se entreguem” (FREIRE, 1992, p. 115).

Entre os docentes, P-1 e P-3 afirmaram que tiveram apoio em cursos e na escola e apenas P-2 informou que aprendeu sozinho. Os interesses registrados foram os sites de pesquisa, de museus e os e-mails. Na atualidade, os endereços que eles mais acessam, em ordem de prioridade, coincidem com os dos alunos.

Essa perspectiva livre sugerida pelos universitários, não é interpretada como “bagunça”, “desordem”, no sentido português, mas como *anarquia*, do sentido grego de “não governo”, “não centralização”. O ciberespaço é para eles um “lugar” de expressão regida pelo prazer. Daí a premissa de experiência prazerosa, lúdica, onde o sujeito pode ser ativo e pleno. Percebe-se que os idealizadores do Facefólio apostaram nesta premissa em busca de resultados práticos no Ensino Superior Presencial. O AVA oferecido pela instituição

UNIUBE pareceu um campo restrito, pouco acessado e pouco interativo, para os educadores dispostos a promover o encontro com seus alunos para além das salas de aula, num ambiente interessante para eles, inclusive, convergente.

A competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão do desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo resvalados. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável às mudanças (FREIRE, 1996, p. 4).

O questionário abordou ainda a média diária que os sujeitos passam online. Os universitários informaram que durante a semana 28% passam de uma a três horas conectados, 22% alegaram que a variação é de cinco a oito horas diárias, com 18% das predileções, apareceram empatadas as alternativas “fico o tempo todo conectado” e “de três a cinco horas diárias”. Somaram 14% aqueles que passam apenas uma hora diária online. Nos finais de semana e feriados, as médias gerais se mantiveram, porém registrou-se aumento na variação 4% dos itens “de cinco a oito horas diárias” e “fico conectado o tempo todo”. Dois dos professores salientaram que, no dia a dia, passam de cinco a oito horas diárias conectados, sendo que o terceiro afirmou que fica conectado o tempo todo; nos finais de semana, o número de horas cai para “três a cinco horas de conexão”. Um único professor mantém a conexão 24h.

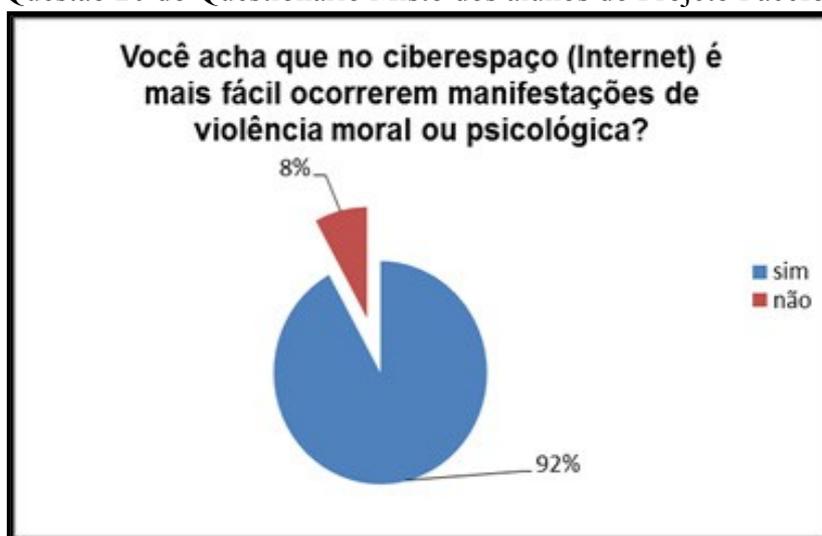
Percebe-se a necessidade dos educadores estarem atentos ao universo desse aluno que passa de três a oito horas diárias conectado, ou, porque não dizer, o tempo todo conectado. Freire (1992) reforçou que os progressistas devem respeitar os educandos e, em especial, cuidar para que não haja uma manipulação, nem intolerância, em especial, com as novas tecnologias que se apresentam velozmente competindo com métodos tradicionais de ensino e ofuscando a figura do professor como detentor da atenção e de todos os saberes. “Daí a exigência que se devem impor de ir tornando-se cada vez mais tolerantes, de ir pondo-se cada vez mais transparentes, de ir virando cada vez mais críticos, de ir fazendo-se cada vez mais curiosos” (FREIRE, 1992, p. 111).

Quando questionados sobre o que pensam da *Internet*, os universitários responderam que é: ferramenta de pesquisa, muito útil, importante, ferramenta de comunicação, eficaz, válida se bem usada, benéfica, ferramenta de informação, essencial, facilitadora, versátil e prática. Apareceram ainda as expressões: faz mal, prática, mas mal explorada, vasto campo de

possibilidades, fragiliza vínculos, avanço surpreendente, universo neutro e sem regras, perigosa, indispensável, conhecimento, avanço surpreendente. Os professores orientadores consideram a *Internet* um excelente canal, um campo diversificado e plural, mas um deles salienta: como “um buraco negro”. É compreensível a ponderação negativa do professor, em especial, por suas vivências recentes com o ciberespaço e ainda pelo receio da espetacularização em torno das violências na rede, porém, os docentes que buscam a transformação social, por meio de uma ação atual, não devem distanciar-se do legado de Freire (1996, p. 12): “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”.

A partir da questão 19, iniciou-se a investigação sobre Ciberespaço e Violência. Questionou-se, se os sujeitos acham que no ciberespaço (*Internet*) é mais fácil ocorrerem manifestações de violência moral ou psicológica. Os universitários 92% dos universitários afirmaram que sim e outros 8% que não. Os professores foram unânimes ao responder que sim.

Gráfico 2 - Questão 20 do Questionário Misto dos alunos do Projeto Facefólio

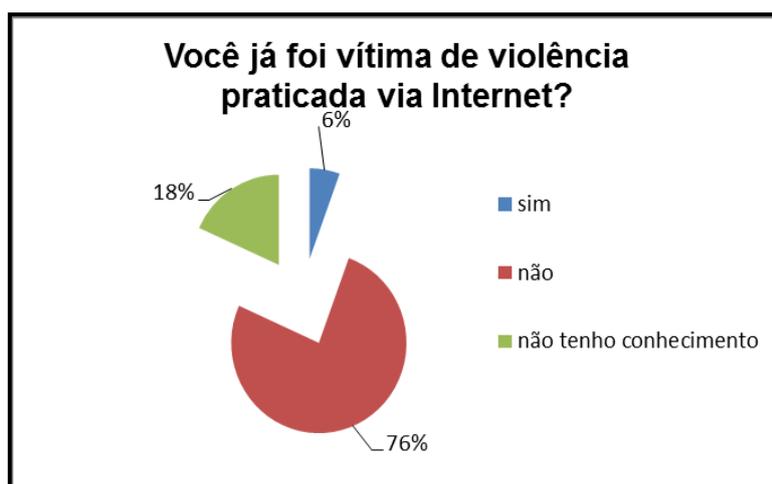


Fonte: Questionários mistos aplicados com alunos dos grupos do Facefólio (2011; 2012; 2013).

Retoma-se a teoria de Bourdieu (1989) para compreender os “sistemas simbólicos”. Para o autor, esses só exercem poder porquê de fato são estruturados para tal, com papéis sociais bem definidos. Aparecem nos grupos, como é o caso do Facefólio, como uma reprodução da sociedade. “O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social)” (BOURDIEU, 1989, p. 9).

Desse modo, quando se perguntou, se os sujeitos já foram vítimas da violência praticada na *Internet* 76% responderam não, 18% disseram que não tem conhecimento e outros 6% afirmaram que sim, conforme mostra o gráfico 3. Os professores coordenadores do Facefólio das três turmas ponderaram que a *Internet* exerce uma influência no comportamento do usuário, uma vez que esses se sentem mais livres, em especial, por causa do distanciamento e da possibilidade de anonimato.

Gráfico 3 - Questão 25 do Questionário Misto dos alunos do Projeto Facefólio



**Fonte:** Questionários mistos aplicados com alunos dos grupos do Facefólio (2011; 2012; 2013).

Recorreu-se a Zaluar e Leal (2001) na perspectiva de compreender os apontamentos realizados pelos sujeitos. Inspiradas por Tavares dos Santos, um dos teóricos contemporâneos engajados no estudo da violência, as autoras ponderam que:

A violência não seria apenas a sua manifestação institucional, pois a “força, coerção e dano em relação ao outro, enquanto um ato de excesso presente nas relações de poder” estaria seja no nível macro, do Estado, seja no nível micro entre os grupos sociais (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 148).

A abordagem faz-se interessante em especial porque o questionamento não se referia ao Facefólio, mas, ao ciberespaço como um todo, como um campo onde está aberto às múltiplas formas de violências. Retoma-se com Pierre Bourdieu (1989, p. 7-8) o conceito de poder simbólico como “o poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Os sujeitos da pesquisa demonstraram passar pelas violências apresentadas no ciberespaço sem perceber que as mesmas podem ferir-lhes. Como recorte, tomem-se as imagens de mortos e feridos em acidentes ou as cenas pornográficas retratadas e espalhadas ou ainda as agressões

compartilhadas contra as pessoas públicas, artistas, políticos entre outros. Imagens que passam pelos internautas sem opção para que o internauta não veja. Está lá, publicado, seja na página do site, do blog, da rede social. Está postado. O comportamento dos sujeitos em questão sugere a naturalização deste tipo de violência que não fere a carne ou que não está direcionada exclusivamente a ele, mas que existe fortemente, conforme explicita Bourdieu (1989, p. 142).

Se as relações de força objetivas tendem a reproduzir-se nas visões do mundo social que contribuem para a permanência dessas relações, é porque os princípios estruturantes da visão do mundo radicam nas estruturas objetivas do mundo social e porque as relações de força estão sempre presentes nas consciências em forma de categorias de percepção dessas relações.

Sobre presenciar alguma manifestação de violência ocorrida no ciberespaço (*Internet*), o número de estudantes que não responderam à questão chamou a atenção, 118, ou seja, 93,6%. Dos que responderam oito, 55% disseram que não presenciaram nenhuma violência e 45% afirmaram que já presenciaram. Entre os professores orientadores, dois disseram que sim e um afirmou que nunca presenciou.

Abriu-se espaço, por meio de pergunta aberta, para que os sujeitos expressassem o tipo de violência que haviam presenciado. A palavra *bullying* liderou a lista, seguida por xingamentos, preconceito racial, homofobia, discussões e brigas, mas apareceram também os termos; humilhação, comentários malvados, imagens violentas, violência moral, invasão de privacidade, ofensas, intolerância, ataque entre pessoas, falta de respeito, traição, desrespeito com a opinião do outro, baixaria e violência entre artistas. Os professores citaram as perseguições pessoais, o preconceito e o desprezo.

Torna-se importante analisar que os sujeitos pesquisados (94%) não responderam às questões fechadas sobre a violência sofrida na *Internet* ou assinalaram que não tem conhecimento, mas de pronto evidenciaram a violência já presenciada na rede. Mais do que isso evidenciaram uma lista de palavras que explicitam a violência moral, a que todos estão submetidos quando se está conectado. Retoma-se o conceito de *habitus* proposto por Bourdieu (1989, p. 61) como “conhecimento adquirido”, que sugere “a disposição incorporada, quase postural”, que traz uma espécie de cumplicidade que o autor traduz com “*habitus* e o *habitat*, as atitudes e a posição, o rei e sua corte, o patrão e a sua empresa, o bispo e a sua diocese, é a mesma, então é a história que comunica de certo modo com ela própria, se reflete nela própria, se reflete ela própria” (BOURDIEU, 1989, p. 83). Seria a

naturalização da violência que ronda a sociedade e nos parece comum enquanto não nos fere, ou seja, parece fazer sentido apenas quando acontece com o próprio sujeito ou com outro que o cerca.

Vale refletir também sobre este comportamento dos que ocupam as posições dominadas no espaço social. Estes estão também em posições dominadas no campo de produção simbólica e não se vê de onde lhes poderiam vir os instrumentos de produção simbólica de que necessitam para exprimirem o seu próprio ponto de vista sobre o social. Se a lógica própria do campo de produção cultural e os interesses específicos que aí se geram não produzissem o efeito de predispor uma fracção dos profissionais envolvidos neste campo a oferecer aos dominados na base de uma homologia de posição, os instrumentos de ruptura com as representações que se geram na complexidade imediata das estruturas sociais e das estruturas mentais que tendem a garantir a reprodução continuada da distribuição do capital simbólico (BOURDIEU, 1989, p. 152).

O número de alunos - que também não respondeu à questão que buscava a identificação das três alternativas que melhor caracterizam “o que você sentiu quando foi vítima de violência via *Internet*” - foi 89, ou seja, 70,6%. Os 37 universitários que responderam salientaram raiva 17%, tristeza 13%, medo 13% indignação 13% e decepção 13%. A partir da proporção foram levantadas ainda as palavras; vergonha 9%, não senti nada 9% e desejei me vingar 4%. Entre os três professores coordenadores, apenas um professor respondeu e salientou; a solidão, a decepção e o desejo de vingança. Este silêncio dos professores e alunos remeteu-se à ponderação de Carrano (2009) sobre os sujeitos silenciosos, aqueles que “não dão problema”. São os quietinhos, pouco notados por professores e pela escola, embora não compreendam os conteúdos, o sistema escolar ou estejam distantes dos colegas. O autor refere-se ao:

Elogio ao silêncio e a quietude como requisitos do bom aluno como uma atitude que mascara uma perspectiva de mediar uma situação de violência inicialmente provocada pelo desprezo pelo “diferente” por meio de práticas de mortificação simbólica do outro (CARRANO, 2009, p. 5).

Como exemplos dessa violência, Carrano (2009) trouxe a homofobia, o racismo, o sexismo, os padrões de beleza, os preconceitos de local de moradia ou região de nascimento entre outros.

A escola é instituição universalista, sem dúvida, mas dentro dela habitam sujeitos diversos que precisam aprender o ofício de ser aluno e cidadão e para isso precisam contar a contribuição da instituição e seus agentes nesta humana e árdua tarefa de co-existir (CARRANO, 2009, p. 5).

O questionário misto aborda o polo oposto: o que você mais gosta no Facebook. Na questão aberta, os universitários foram participativos e apontaram; o bate-papo, a interatividade, as fotos, as notícias, as postagens em geral, as mensagens de reflexão, as frases, os jogos, as *fan pages*. Ainda apareceram as palavras: tudo, desabafo, vídeos, liberdade de expressão, contato com familiares, grupos, esportes, instantaneidade, conhecimento, facilidade de comunicação, notícias e posts divertidos. Os três professores indicam que apreciam a rapidez, a rede de relacionamento construída, a interatividade e a possibilidade de divulgar o trabalho realizado.

Retomou-se Freire (1992) ao observar a validade do projeto Facefólio como uma tentativa de solidificá-lo como ferramenta no Ensino Superior Presencial, capaz de motivar os alunos e conquistar a criticidade. O autor apresentou o ato de ensinar como criador, “um ato crítico, não mecânico em que a curiosidade do (a) professor (a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender, por outro, defende que o educando, de modo geral, também precisa assumir como tal” (1992, p. 65):

[...] significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento (FREIRE, 1992, p. 65).

Diante das anotações do caderno de campo relacionadas com as respostas dos discentes percebe-se que não foi possível no Projeto Facefólio estabelecer esta relação de comprometimento dos discentes tendo aquele ambiente virtual como um campo sólido de pesquisa. Conforme mostram os questionários, a rede social é encarada como uma ferramenta meramente lúdica, enquanto seus professores orientadores reconhecem o ambiente como um caminho para a exposição de projetos. O fato é compreensível sob o ponto de vista de que tais educandos demonstraram nas respostas não ter tido orientação de professores para a navegação em seus primeiros anos de contato com o ciberespaço em cursos e nem nas suas escolas. É, de fato, um universo novo a ser explorado pelos educadores de modo geral, em contato com os alunos conectados, mas que não receberam instruções para tal. Ao passo que a liberdade de navegação poderia trazer a geração do novo, parece sugerir a estes alunos que a superficialidade das relações online basta.

Quando questionados sobre o que não gostam no Facebook, os universitários responderam: Solicitação de eventos e jogos; reclamaram da falta de privacidade, do excesso de exposição, das propagandas, do lixo online, das postagens apelativas, das correntes, das imagens ofensivas, da pornografia, dos xingamentos e do esforço do usuário para parecer feliz. Ainda relacionaram as palavras: cutucadas, exibicionismo, futilidade, conflitos, falsidade, violência, publicações pessoais, informações desnecessárias, perda de tempo, adição de pessoas desconhecidas, excesso de compartilhamentos e de liberdade, comentários desrespeitosos, informações falsas e melodramáticas, postagens de novela e futebol. Relacionado aos aplicativos do programa os alunos ponderam sobre a dificuldade de excluir conversas, e sentiram falta do botão não curtir. Os professores orientadores comungam de boa parte das ponderações dos alunos, e destacam: os desabafos pessoais, as informações infundadas e a existência de alguns aplicativos.

São perceptíveis a simbologia da violência nas respostas dos sujeitos, ainda que esses reproduzam um comportamento social comum na sociedade: enquanto não nos atinge diretamente ou alguém que não está próximo de nós, nos parece alheio. Retomou-se Bourdieu (1989, p. 142) para quem:

O conhecimento do mundo social e, mais precisamente, as categorias que o tornam possível, são o que está, por excelência, em jogo na luta política, luta ao mesmo tempo teórica e prática pelo poder de conservar ou de transformar o mundo social conservando ou transformando as categorias de percepção desse mundo (BOURDIEU, 1989, p. 142).

### 3 PROBLEMATIZANDO RELAÇÕES DE PODER SIMBÓLICO

As evidências da violência nas respostas dos sujeitos, reproduzindo comportamentos sociais comuns na sociedade, foram ponto de partida para explorar as relações do poder simbólico neste capítulo. A análise do Facefólio como rede de relações fundamentou o último eixo dos questionários mistos, denominado Questões Específicas - Ambiente Facefólio. Os Questionários, conforme apresentado na introdução, foram constituídos de 32 questões para os alunos e 34 questões para os professores orientadores.

Um aspecto interessante na avaliação das respostas é uma quase unanimidade para algumas perguntas, inclusive entre alunos e professores orientadores. Pode-se observar essa coincidência de respostas, por exemplo, quanto à pergunta “você considera o Projeto Facefólio como um espaço de aprendizagem?”, que obteve 95% de respostas positivas [sim] dos alunos e dos três professores orientadores, que consideram o projeto um espaço de aprendizagem. A resposta dos docentes mostra que, de algum modo, interessaram-se pela ferramenta, de modo a buscar acompanhar os professores neste encontro do novo com a educação escolar (formal) tradicional, por meio das redes sociais, em especial, do Facebook. Buscaram desdobrar os estímulos propostos em sala de aula em seus grupos criando a interação o que, para Freire (1992, p. 164) “de maneira nenhuma poderia ser considerado como negativo e como escola tradicional no sentido ruim desta”. As respostas unânimes dos docentes não surpreendem, pois eles são os responsáveis por monitorar os grupos do projeto alternativo criado na instituição de ensino superior, fora do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) oferecido formalmente pela Universidade de Uberaba.

Entretanto, ainda se faz necessária uma análise da profundidade em que estes diálogos se estabeleceram nos grupos do Facefólio, após a ‘pequena exposição introdutória’, em que ‘o professor ou a professora desafia os estudantes’ por meio da sala de aula e, posteriormente, na rede social. Uma análise que revele se a necessidade de “Partir do saber de experiência feita para superá-lo não é *ficar* nele” (FREIRE, 1992, p. 98) está sendo atendida pelo Projeto.

Ao focar a interatividade, questionou-se os membros dos grupos do Facefólio, ou seja, comentaram as publicações dos colegas: 66% apontaram que raramente ou poucas vezes, 25% alegaram que muitas vezes ou quase todas, 5% disseram que nunca o fazem, e apenas 2% afirmaram que sempre comentam ou em todas as publicações. Entre os três professores, a interação deu-se de maneira diferente. Eles alternaram suas respostas entre “muitas vezes” e “quase todas as vezes”.

Os dados apontam para a distância que há entre a expectativa dos professores e o pequeno retorno dos alunos, quando se toma o Facebook enquanto ferramenta da educação. Embora tenham se mostrado capazes de compartilhar suas experiências e até seus sentimentos, os alunos mostraram-se distantes do objetivo inicial do projeto Facefólio, que propõe a participação com vistas ao pensamento crítico e reflexivo. Desse ponto de vista, o Projeto precisa aprimorar seu trabalho para cumprir o objetivo de promover o crescimento de uma mentalidade de aprendizagem consciente, que atenderia ao proposto por Freire (1992, p. 98) quando salienta que:

Partir significa por-se a caminho, ir se, deslocar-se de um ponto a outro e não *ficar, permanecer*. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz.

Sobre a questão: “este grupo do Facefólio reduziu o acesso ao Mural de Recados no Ambiente Virtual de Aprendizagem da UNIUBE (AVA)?”, 68% dos alunos responderam que não reduziu e outros 32% disseram que sim. Ao contrário dos alunos, dois - dos três professores - alegaram que houve redução ao acesso dos alunos ao Mural de Recados. Com relação à redução de acesso ao Disco Virtual, no AVA da UNIUBE, 79% dos alunos garantiram que não houve redução e 21% disseram que sim. O resultado é bem diferente com relação aos professores, pois os três afirmaram que o acesso diminuiu.

Percebe-se que a ferramenta criada para estar mais próxima do aluno não conseguiu a adesão esperada, conforme mostraram as anotações do caderno de campo. A adesão aparece condicionada à área de interesse, apenas os alunos do curso de Comunicação Social, habilitações Jornalismo e Publicidade e Propaganda, interagiram com postagens de arquivos e links de áudio, vídeo e demais textos encontrados na *Internet*. Quando perguntados sobre postar vídeos, áudios e textos relacionados à matéria trabalhada em sala de aula, 46% dos alunos responderam que raramente fazem postagens, 31% postam muitas vezes no Facefólio, 17% nunca realizam postagens e 6% sempre postam. Em relação aos professores, dois deles postam muitas vezes. Ao cruzar essas informações com as anotações do caderno de campo, pode se constatar que o grupo do Facefólio de Fundamentos Científicos da Comunicação (19 alunos da Publicidade e Propaganda e 15 do Jornalismo do 1º período) é o único que se mostra ativo nesse sentido, uma vez que lida diretamente com tais mídias no cotidiano, na universidade e em seus estágios já no mercado de trabalho. Os universitários do grupo Produção do Conhecimento Científico em Psicologia I (58 discentes do 1º período de

Psicologia) mostram-se pouco interativos em relação à postagem de vídeos, áudios e outras ferramentas midiáticas. As evidências são ainda mais significativas no grupo Fundamentos em Comércio Exterior (34 alunos do 6º período do curso de Administração de Empresas), em que há apenas a reprodução de notícias de sites convencionais (G1, Terra, Uol, Folha Online) e “curtidas”.

Novamente, devem ser ponderadas a falta de intimidade do aluno com o ambiente online, a falta de estímulo no Ensino Fundamental e Médio, para que os jovens pudessem compreender a tecnologia como caminho para a construção do conhecimento, e a violência simbólica, inclusive esta estabelecida pela pontuação do projeto Facefólio. São fortes os sinais de que o projeto busca nivelar os indivíduos como interativos e convergentes, conforme uma imagem dominante dos indivíduos de sua geração, mas despreza aspectos como habilidades individuais na rede social e nos demais ambientes online, e particularidades, como gosto pessoal, traços de personalidade (introversão, extroversão) ou competências específicas. Ludtke (2012, p.56), salienta o “lado sedutor da web”, reforçando que o diferencial da interação e da convergência fundamentam-se na “descoberta ao acaso, no vagar sem rumo, de um link para o outro, até que algo inusitado e fascinante domine toda a atenção”.

Desse modo, o Projeto não alcança seus melhores objetivos, fica longe também das considerações de Bourdieu e Passeron quando discutem as relações entre escola e sociedade, como se pode ver na citação:

Se, no caso particular das relações entre a Escola e as classes sociais, a harmonia parece perfeita, é que as estruturas objetivas produzem os habitus de classe, e em particular as disposições e as predisposições que, gerando as práticas adaptadas a essas estruturas, permitem o funcionamento e a perpetuação dessas estruturas (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 213).

Percebe-se que apesar de ter sido criado para atender aos anseios dos alunos, conectados no cotidiano, a interatividade no Facefólio está relegada aos professores orientadores. Supõe-se que, para o universitário, a rede social perde o caráter livre e lúdico por estar atrelada à universidade, ao professor, à avaliação com nota. Essa premissa frustra as diretrizes do projeto Facefólio, porém mostra-se legítima diante da aplicação dos questionários mistos e da observação direta. O engajamento do professorado é explicado não só pelo desejo louvável de inovar, superando seus limites técnicos, mas também para cumprir as diretrizes institucionais em razão da pontuação. Nesse aspecto, retoma-se o debate sobre a violência simbólica, segundo Bourdieu e Passeron (1982), relacionando à imposição da delegação de autoridade.

### 3.1 PODER SIMBÓLICO E LIVRE EXPRESSÃO

Não só na escola, mas as mensagens transmitidas pelos meios de comunicação tem o poder de manipulação na elaboração dessas opiniões, reforçando suas predisposições.

Numa formação social determinada, o sistema das AP, na medida em que é submetido ao efeito de dominação da AP dominante, tende a produzir, nas classes dominantes como nas dominadas, o desconhecimento da verdade objetiva da cultura legítima como arbitrário cultural dominante, cuja reprodução contribui à reprodução das relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 43).

Quando perguntados se observam no ambiente Facefólio a formação de “panelinhas”, a maioria - 80% dos alunos – declara que não observa. Da mesma forma, dois dos três professores também respondem que não observam. Importante ponderar que as anotações do caderno de campo apontam para outra vertente. Além de serem sempre os mesmos alunos a curtir ou compartilhar dados, os grupos se sobressaem, assim como ocorre na sala de aula. Não se pode deixar de considerar dois aspectos para além da violência simbólica, o primeiro relativo à própria linguagem e o segundo relativo à subjetividade que compreende as ações. Valle (2007) enfatizou a análise de Bourdieu e Passeron quanto ao *habitus linguístico* das classes superiores. Em diálogo com o teórico, esta autora compreende que tal competência nutre as referidas classes de “tranquilidade” para lidar com diferentes circunstâncias e reforça:

As classes inferiores, cujas condições de existência estão menos propícias à aquisição de um *habitus* que coincida com os mercados oficiais, além de valorizar pouco esses produtos linguísticos, se mostram bem menos preparadas para encarar essas situações (VALLE, 2007, p. 126).

Para além da teoria do *habitus*, fundamentada nas premissas econômicas e culturais, Valle (2007) relacionou a subjetividade dos sujeitos em suas escolhas cotidianas. Ancorada em diferentes estudos, a autora pondera a importância do processo emocional. “Há sempre a possibilidade de dilapidação da herança, de identificação e de afastamento em relação aos valores e costumes da família, pois as famílias e os indivíduos não se reduzem à sua posição de classe” (VALLE, 2007, p. 131).

Quando questionados, se o discurso dos colegas no Facefólio, como comentários e postagens, é mais duro ou rude do que na sala de aula, 32% dos alunos nunca observaram; 31% acreditam que às vezes é mais duro ou rude; 21% acreditam que não é; 12% disseram que, na maioria das vezes, é mais rude e 4% acredita que os comentários são sempre rudes,

conforme demonstra o gráfico 4. Dois professores coordenadores disseram que não consideram nunca o discurso mais rude do que na sala de aula e apenas um (P-3) disse que sim, às vezes.

Gráfico 4 - Questão 49 do Questionário Misto dos alunos do Projeto Facefólio.



**Fonte:** Questionários mistos aplicados com alunos dos grupos do Facefólio (2011; 2012; 2013).

Mais uma vez, o caderno de campo mostra-se eficaz para corroborar os dados dos questionários, alertando para o fato de que os sujeitos de Administração e Psicologia tem atuação menor nos grupos do Facefólio do que os de Comunicação, impactando quantitativamente nas análises. De todo modo, somam-se 53% aqueles que alegam que nunca observaram ou que não é mais rude. Se a rede social é um campo de interação e de observação livre, percebe-se que os sujeitos mostraram-se distantes da realidade ou porque estão de tal modo condicionados e subordinados ao poder simbólico, ou porque preferiram afastar-se da questão como forma de proteger-se, de mostrar estar neutro no ambiente, fugindo ao confronto, mas desse modo, replicando o que ensina Bourdieu (1989, p. 15), para quem “o poder simbólico é um poder subordinado”.

Em relação à expressão de opiniões no Facefólio, 53% dos alunos se sentem mais à vontade para se expressar nesse ambiente do que em sala de aula, 38% não sentem diferença na forma como se expressam no Facefólio ou na sala de aula, e 9% se sentem menos à vontade para se expressar nesse ambiente do que em sala de aula. Quanto aos professores, dois deles revelaram sentir-se mais à vontade para se expressar nesse ambiente do que em sala de aula.

Figura 18 - Trecho de debate de aluno/alunos do Projeto Facefólio.



**Fonte:** Projeto Facefólio/Grupo Fundamentos em Comércio Exterior (2013).

Repare-se a tristeza demonstrada na figura 18 pelo símbolo característico da rede social, indicativo de que a aluna se posiciona de forma livre no grupo, ao invés de realizar o mesmo questionamento no ambiente presencial. Chama a atenção o número de visualizações da postagem (52), ou seja, praticamente todos os alunos da disciplina. Ainda assim, ela não se intimida e agradece: “valeu! obrigado”.

Outra postagem que nos chama a atenção no quesito liberdade de expressão vem da professora orientadora (P1), conforme mostra a figura 19.

Figura 19 - Trecho de debate de professor/alunos do Projeto Facefólio.



**Fonte:** Projeto Facefólio/Grupo Produção do Conhecimento Científico em Psicologia 1 (2012).

P1 indaga os alunos quanto à data do procedimento padrão de recuperação proposto pela instituição de ensino, o “provão” (Exame Suplementar). A palavra de P-1 - “ACREDITAAAAAAAAAAAA” – pode ser interpretada como uma demonstração do relacionamento informal com os alunos.

A contradição encontrada nas respostas de que 53% dos alunos se sentiam mais à vontade para se expressar nesse ambiente do que em sala de aula, porém 46% realizaram postagens, isso remete à perspectiva de que 53% dos alunos curtiram raramente, 40% curtiram muitas vezes, isto é, os alunos não demonstraram ter uma compreensão clara do Projeto, não demonstraram considerá-lo um fator importante de aprendizagem, nem se sentem integrados nele, embora respondam afirmativamente quando perguntados sobre sua utilidade.

Quando perguntados se os colegas são diretos e sinceros no Facefólio, 38% acreditam que na maioria das vezes são diretos e sinceros, 35% dizem que às vezes, 18% acham que sempre são sinceros e 8% alegaram que não observaram a questão. Para todos os professores, seus alunos são diretos e sinceros na maioria das vezes.

O comportamento dos colegas que chama mais atenção no Facefólio foi tema da questão 52: 26% dos alunos acreditam que é a facilidade operacional para lidar com o Facebook, 24% acham que é o interesse pelas postagens de outros colegas, 16% acreditam que é o desinteresse pelas postagens de outros colegas, outros 16% salientam a dificuldade operacional para lidar com o Facebook, 11% apontam o interesse pelas postagens que eles próprios fazem, e 7% acreditam que o comportamento que mais chama atenção é o desinteresse pelas postagens feitas por eles mesmos. Os professores observaram que os comportamentos do aluno participantes do Facefólio que chamam mais atenção são interesse por suas postagens, interesse pelas postagens dos colegas, a dificuldade e a facilidade em lidar com o Facebook. Essas respostas indicaram que o interesse pelas postagens e a facilidade operacional direcionaram para a perspectiva de que a interação poderia ser intensificada, não só pela praticidade, mas em especial, pelos estímulos oferecidos pelo professor na sala de aula, observando-se que até mesmo a nota deveria ser mostrada como um critério estimulante, porque ainda se mostra fundamental para o aluno. Na verdade, encontra-se ainda reforçada a premissa de que o discente ainda não compreende o ciberespaço além do lúdico. Pela própria trajetória bancária, como pondera Freire (1992), o educando ainda não está consciente de que pode aproveitar os estímulos para a sua própria transformação. Para atender aos objetivos do Projeto, será preciso incentivar no educando o compartilhamento – tão usual, mas tão superficial, nas redes – um profundo sentido compartilhamento consciente, essencial no processo de conhecer como preconiza o educador:

No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que *conhece*, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai *depositando* nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos (FREIRE, 1992, p. 65).

Em relação aos comportamentos indesejáveis presenciados no ambiente Facefólio, 21% apontaram os xingamentos dirigidos nominalmente a pessoas ou órgãos públicos, 15% alegaram xingamentos dirigidos nominalmente a colegas ou professores, 13% apontaram ironias dirigidas nominalmente a pessoas ou órgãos públicos, 13% citaram ironias dirigidas nominalmente a colegas ou professores, 11% também alertaram para insinuações que permitem a identificação do colega ou docente moralmente exposto, 11% afirmaram que foi chamar um colega por um apelido pejorativo ou de que não gostasse; 9% alertaram para ameaças a colegas ou professores, 5% ressaltaram as fofocas sobre a vida privada de colegas ou professores e 2% salientaram sobre o discurso discriminatório (insinuação de racismo, sexismo, etc.).

Os xingamentos, ironias, intrigas, a agressividade manifestada por meio dos discursos são a representação constituída, talvez a mais comum, do poder simbólico. As redes sociais, pregando a liberdade de expressão, parece terem-se tornado o reino desse poder estranho das palavras que causam dor, mesmo em tom de brincadeira. O projeto Facefólio não escapa a esse poder, mesmo que esteja proposto como ambiente de interação educacional. E nesse caso, lamentavelmente, só vem confirmar as considerações de Pierre Bourdieu sobre o poder do discurso autorizado, de uma crença na legitimidade, crença que, na verdade, está além das palavras, “[...] o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras”. (BORDIEU, 1989, p.15)

Faz-se importante salientar novamente que 18 alunos não responderam à questão, em especial, 14 do curso de Administração. Naquele grupo, a interação mostrou-se deficitária, resumida a curtidas das postagens de sites com notícias já elaboradas, normalmente, sem qualquer emissão de opinião, conforme mostra a figura relacionada abaixo.

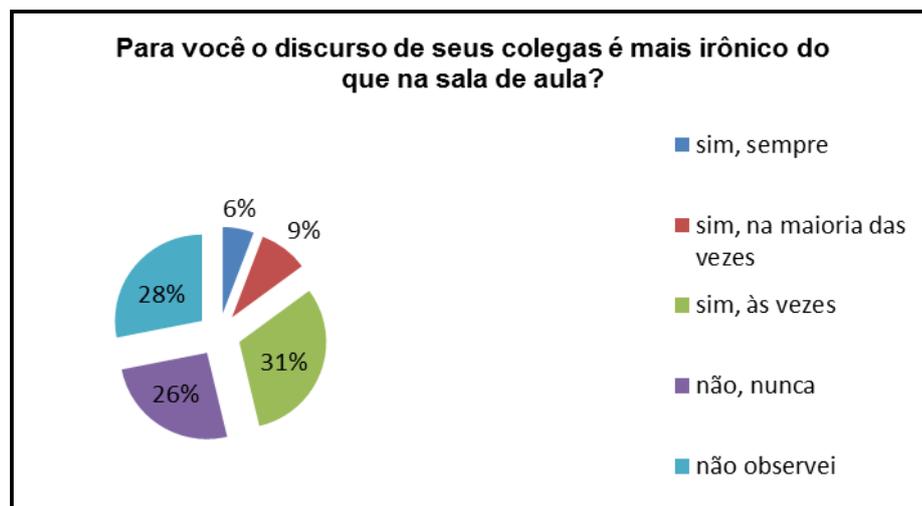
Figura 20 - Trecho de debate de aluno/alunos/professor do Projeto Facefólio.



Fonte: Projeto Facefólio/Grupo Fundamentos em Comércio Exterior, (2013).

Quanto aos colegas serem mais irônicos no Facefólio do que em sala de aula, 31% alegaram que sim, às vezes, observaram, 28% disseram que não observaram, 26% afirmaram que não, nunca perceberam; os universitários que marcaram a alternativa sim, na maioria das vezes, somam 9%, e os que assinalaram sim, sempre, somam 6%. Conforme gráfico 5.

Gráfico 5 – Questão 50 do Questionário Misto dos alunos do Projeto Facefólio.



Fonte: Questionários mistos aplicados com alunos dos grupos do Facefólio (2011; 2012; 2013).

Os professores têm a mesma opinião dos alunos quanto aos discursos irônicos; P-1 e P-2 alegaram que sim, às vezes, os discursos dos discentes são irônicos e, apenas P-3 disse que sim, na maioria das vezes percebe a ironia dos discursos.

A referência da ironia apontou para uma dominação simbólica, aos efeitos de intimidação que a mesma tem nesse universo para manter a ordem constituída, conforme afirmou Bourdieu (1989, p. 125) “[...] o dominado abdica em proveito do dominante enquanto aceita ser negado ou negar-se (e negar os que, entre os seus, não querem ou não podem negar-se) para se fazer reconhecer”.

Pesquisou-se também o comportamento que os discentes já haviam presenciado entre os contatos do Facebook em geral: 36% alegaram ironias dirigidas nominalmente a pessoas e órgãos públicos, 15% referiram-se a ironias dirigidas nominalmente a colegas ou professores, 13% indicaram insinuações que permitem a identificação do colega ou docente moralmente exposto, 13% apresentaram chamar um colega por apelido pejorativo ou de que não goste; 11% relataram as fofocas sobre a vida privada de colegas ou professores, outros 11% salientaram os xingamentos dirigidos nominalmente a colegas ou órgãos públicos, 9% fizeram menção ao discurso discriminatório (insinuação de racismo, sexismo, etc.) e 2% citaram ameaças a colegas ou professores.

Quanto aos professores, estes apontaram que presenciaram ironias dirigidas nominalmente a pessoas ou órgãos públicos 45%, chamar um colega por um apelido pejorativo ou de que não goste 22%. Apareceram ainda as opções xingamentos dirigidos nominalmente a pessoas e órgãos públicos 11%, ironias dirigidas nominalmente a colegas ou professores 11% e insinuações que permitem a identificação do colega ou docente, moralmente exposto 11%. Repare-se que a referência “ironias dirigidas nominalmente a pessoas e órgãos públicos” lidera entre os alunos e professores orientadores.

É de se notar que embora o Facefólio seja um ambiente aberto às formas de violência, em especial, às ironias citadas com mais frequência entre os sujeitos da pesquisa, não supera a própria rede social onde se instalou o Facebook. Entre as hipóteses que explicariam esse fato, estaria a certeza de encontro entre os participantes do Facefólio nas salas de aula do ensino presencial, ao passo que, no Facebook, as relações apenas virtuais encarregam-se do distanciamento necessário para que os usuários sintam-se mais soltos, em especial, os grupos considerados minoritários ou desprovidos de poder, que confirmaram as relações de poder: o poder simbólico e o poder dominante. Esta explicação ganha força nas respostas acima mencionadas, com alto percentual quando relacionamos não só pessoas, mas órgãos públicos.

### 3.1.1 Diferentes percepções da violência online

No último trecho do questionário foram relacionadas questões sobre a percepção dos sujeitos quanto à violência no ciberespaço ou ciberviolência. A popularização da *Internet* e seus recursos mesclados com as diferentes transformações sociais contemporâneas facilitaram o aparecimento de violências online. Entre elas, está o *ciberbullying*. O termo originário da língua inglesa deriva do conceito de *bullying*, expressão que caracteriza o comportamento valente característico dos que agredem fisicamente ou moralmente. Silva (2010) afirmou que os ‘executores’ ganham ‘blindagem’ em função do anonimato e completa:

Sem qualquer tipo de constrangimento, os *bullies* cibernéticos (ou virtuais) se valem de apelidos (nicknames), nomes de outras pessoas conhecidas ou de personagens famosos de filmes, novelas, seriados. Os *bullies* virtuais são, a meu ver, verdadeiros covardes mascarados de valentões, que se escondem nas redes de “esgoto” do universo fantástico dos grandes avanços tecnológicos da humanidade (SILVA, 2010, p. 126).

Rodeghiero (2012) apresentou números alarmantes de *ciberbullying* no país:

Segundo uma pesquisa da Plan – organização não governamental de origem inglesa, no Brasil, 17% dos estudantes de 10 a 14 anos já foram vítimas de *ciberbullying* no mínimo uma vez. Destes 17%, 13% já foram insultados pelo celular e 87% por textos e imagens enviados por e-mail ou SRS. Para a pesquisa da Plan foram entrevistados 5.168 estudantes (RODEGHIERO, 2012, p. 79).

Ao contradizer os índices acima descritos, os integrantes dos três grupos do Facefólio questionados sobre já terem presenciado alguma manifestação de violência ocorrida no ciberespaço (*Internet*), 55% dos alegaram que não e 45% que sim. Os professores tiveram percepção invertida: dois deles apontaram que sim, um que não, sendo que, apenas um, opinou sobre o tema, ocasião em que informou: ‘raiva, indignação e decepção’.

A pergunta “o que melhor caracteriza o sentimento da vítima de violência cometida via *Internet*?” solicitava a marcação de três alternativas. As respostas dos alunos compreenderam: 27% humilhação, 21% vergonha, 16% tristeza. Outros índices foram indignação e desejo de vingança, com 8% cada, raiva e medo com 7% cada, solidão e decepção com 3%. Quando questionados se já foram vítima de violência praticada via *Internet*, 76% responderam que não, 18% dizem não ter conhecimento e apenas 6% disseram que sim. Com relação ao tipo de violência sofrida, 119 não responderam, em função da

resposta anterior, mas os que expressaram sua opinião falaram em *bullying*, comentários maldosos, ofensas e perguntas difamatórias.

As médias não se mantiveram quando o questionamento relacionou a ironia e o sarcasmo nos comentários e postagens: os integrantes disseram que sim, às vezes, totalizaram 31%, seguidos por aqueles que disseram que não observaram 28%, daqueles que alegaram que nunca observaram é 26%. Os que disseram que sim, na maioria das vezes, totalizaram 9% e aqueles que afirmaram sim, sempre, totalizaram 6%. Os professores orientadores compartilham da opinião dos alunos, dois (P-1 e P-2) alegaram que sim, às vezes, e um (P-3) afirmou que na maioria das vezes.

Não parece haver muita coerência, quando se confrontam essas questões. Torna-se mesmo difícil interpretar com base apenas no número de informações: é predominante o número dos que declaram que não viram o comportamento agressivo, *bullying*, mas quando se pergunta qual a reação a ele, fala-se de humilhação, raiva. Por essa razão, a metodologia quantitativo-qualitativa de análise de conteúdo é importante, porque permite ir além das informações quantitativas. Entretanto, os questionários deixam entrever que a destruição deste “poder de imposição simbólico radicado no desconhecimento supõe a tomada de consciência do arbitrário, quer dizer, a revelação da verdade objetiva e o aniquilamento da crença na naturalidade das relações”. (BOURDIEU, 1989, p. 15, nota de rodapé)

Rodeghiero (2012) trouxe ainda como referência dados do site da Editora Abril, denominado Infoonline, datados de 19 de abril de 2012, que apontam o país “como o segundo país que mais acessa o Facebook diariamente. São 72% de brasileiros que entram no site pelo menos uma vez por dia” (RODEGHIERO, 2012, p. 95). Este universo de cerca milhares de internautas brasileiros, conseqüentemente fez avançar não só o *ciberbullying*, mas o que Rodeghiero (2012, p. 137) definiu como ‘*Facebullying*’, ou seja, a violência localizada no Facebook.

Apesar das constatações da pesquisadora, os universitários integrantes do Facefólio quando questionados sobre se as características dos discursos no Facefólio (comentários ou postagens) são mais comedidas ou cautelosas do que na sala de aula, responderam que sim, às vezes 35%, seguidos por aqueles que disseram que não observaram 24% e daqueles que alegaram que nunca são mais comedidas 23%. Os que disseram que sim, na maioria das vezes, totalizaram 12% e aqueles que afirmaram sim, sempre, totalizaram 6%, conforme mostra o gráfico 6. Os professores orientadores não compartilham da opinião dos alunos, dois alegaram que não nunca observaram o fato; enquanto um afirmou que sim, às vezes.

Gráfico 6 – Questão 51 do Questionário Misto dos alunos do Projeto Facefólio.



Fonte: Questionários mistos aplicados com alunos dos grupos do Facefólio (2011; 2012; 2013).

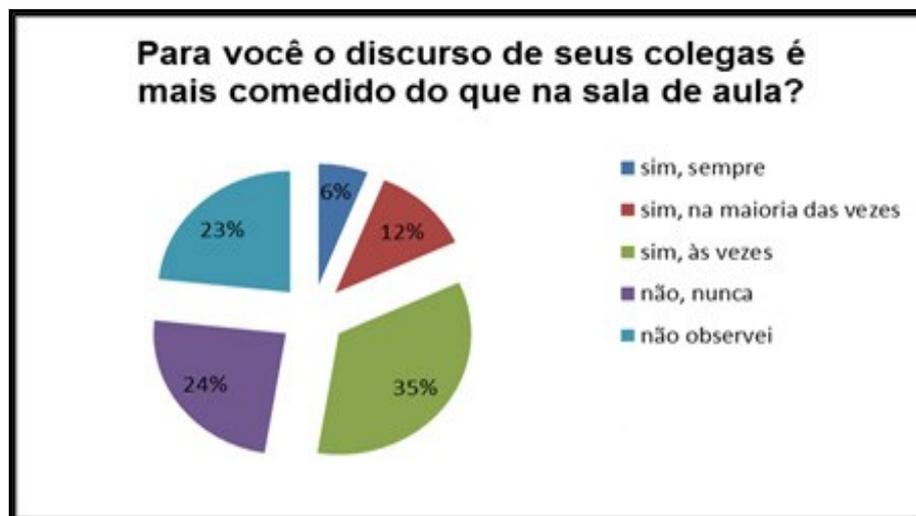
Parece que essas respostas, mais uma vez, vêm contradizer a outra resposta, a de que na rede eles ficam mais livres, o que aqui os números não confirmam. A pesquisa mostrou que as respostas não podem ser comparadas uma a uma, em parte porque os sujeitos pesquisados não parecem preocupados com coerência, nem mesmo com o conjunto do processo, quando respondem, mas principalmente porque manifestar a própria compreensão crítica dessas relações de poder é um longo aprendizado, como pondera Freire (1992, p.74):

Foi sempre assim e continua sendo. Uma das tarefas da educação popular progressista, ontem como hoje, é procurar, por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. Esta é uma esperança que nos move.

Reafirma-se que a pesquisa quanti-qualitativa demonstra um universo de mais de 60% de respostas relacionadas à cautela dos discursos, porém, no caderno de campo, há anotações contrárias, de discursos que ou reproduzem o comportamento em sala de aula ou exageram.

Quando questionados sobre alguma situação em que um aluno ou um grupo era ignorado por outros no Facefólio, 84% dos alunos alegaram que não tinham observado e outros 16% afirmaram que sim (como demonstrado no gráfico 7). Entre os professores esta percepção se manteve, um disse que sim e dois que não.

Gráfico 7 – Questão 53 do Questionário Misto dos alunos do Projeto Facefólio.



**Fonte:** Questionários mistos aplicados com alunos dos grupos do Facefólio (2011; 2012; 2013).

Esta naturalização da violência por meio da falta de percepção dos sujeitos remete à reprodução da sociedade e de seus valores, para Bourdieu e Passeron (1982), legalizando as desigualdades em todos os aspectos. Enfatiza-se não só a escola, mas a família. Os autores salientam que nesse processo não está envolvida uma relação simplista de comunicação, mas uma comunicação carregada na dissimulação para forçar os receptores a sentirem a necessidade dessa informação, de forma que essa seja digna para satisfazer seus anseios.

Faz-se importante debater estas premissas para que os sujeitos consigam trabalhar a consciência crítica, distanciando-se dos processos reprodutivistas. O Projeto Facefólio, ainda com tanto a aprimorar, pode representar um passo nesse “partir”. E esta pesquisa que parece apontar mais suas lacunas que suas qualidades, na verdade, busca reconhecer esses árduos caminhos, pretende ser uma contribuição para seu aprimoramento, não só porque deve seu desabrochar à existência do Facefólio, mas porque acredita no caminhar.

### 3.2 A VIOLÊNCIA SUTIL DO COTIDIANO ONLINE

A reflexão sobre a questão do poder nas relações interpessoais e grupais desenvolvidas pelos sujeitos em meio à execução do Projeto Facefólio tem como referência a totalidade do trabalho de campo, que envolveu não apenas a aplicação de extensos questionários mistos, mas também continuadas observações dos três grupos acompanhados. Estas observações resultaram na elaboração de um caderno de campo, que se tornou um instrumento de grande valia na tarefa de compreender especificidades culturais de sujeitos pertencentes a cursos que

representam culturas acadêmicas com sutis diferenças umas das outras. Conhecer estas especificidades traduzidas em códigos partilhados, gírias e etc., foi, portanto, um elemento necessário ao processo de interpretação dos dados coletados.

Os dados discutidos neste tópico referem-se às questões que foram alocadas na parte 2 dos questionários respondidos por professores e por alunos. Denominada como “Questões Específicas do Ambiente Facefólio”, esta parte do instrumento envolveu 33 questões dirigidas aos docentes e 31 dirigidas aos discentes.

A análise dessas questões leva à retomada de Bourdieu (1989, p. 10), para quem os símbolos são por si ferramentas de excelência para uma “integração social”, ou seja, enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação tornam possível o *consensus* em torno do sentido do mundo social, o que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social. Significa neste contexto que a integração ‘lógica’ – isto é, por meio do *logos* - é a condição da integração ‘moral’.

Entende-se assim que as relações de violência simbólica expressas no Projeto Facefólio são exercidas por meio da linguagem, especialmente da palavra, que é, ainda, elemento fundamental na educação. Essa palavra, explicitamente controlada pela escola, é aceita e utilizada como “natural”. Configuram as “Práticas internalizadas” de que falam Zaluar e Leal (2001, p. 150) naturalizadas por meio da ação pedagógica e expressas por meio do silêncio e das palavras que às vezes revelam ou ocultam um sistema de violências.

Pode-se, desse modo, considerar a violência como um dispositivo de excesso de poder, uma prática disciplinar que produz um dano social, atuando em um diagrama espaço-temporal, a qual se instaura com uma justificativa racional, desde a prescrição de estigmas até a exclusão, efetiva ou simbólica. Esta relação de excesso de poder configura, entretanto, uma relação social inegociável porque atinge, no limite, a condição de sobrevivência, material ou simbólica, daqueles que são atingidos pelo agente da violência. (SANTOS; DIDONET; SIMON, 1998, p. 43).

A violência mencionada seria como uma ferramenta de controle, aberta e contínua, explícita em relações com o Estado, mas também manifestada entre grupos (de professores e alunos) conforme temos no Facefólio.

Inspirados no pensamento de Gilles Deleuze, os pesquisadores Santos, Didonet e Simon (1998, p. 107) ponderam que se trata de uma forma de sociabilidade em que “se dá a afirmação de poderes, legitimados por uma determinada norma social, o que lhe confere a forma de controle social: a violência configura-se como um dispositivo de controle, aberto e contínuo”.

Neste mesmo sentido Zaluar e Leal (2001, p. 148) remetem à violência sutil do cotidiano, caracterizando-a como “violência psicológica”, que seria aquela que “se exerce também pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro”.

A situação de violência por meio das palavras aparece claramente na pesquisa, mas faz-se necessário notar que, ao contrário do que se espera quando se fala da violência explícita, as respostas que concentram maior incidência são as que implicam certa dissimulação do poder simbólico, pela manipulação habilidosa de um discurso desqualificante, como ocorre nas insinuações maliciosas e na ironia, quando esta se volta ao interlocutor e não a uma situação conhecida por ambos. Neste caso, trata-se de um discurso que sempre carrega um traço de zombaria e de arrogância.

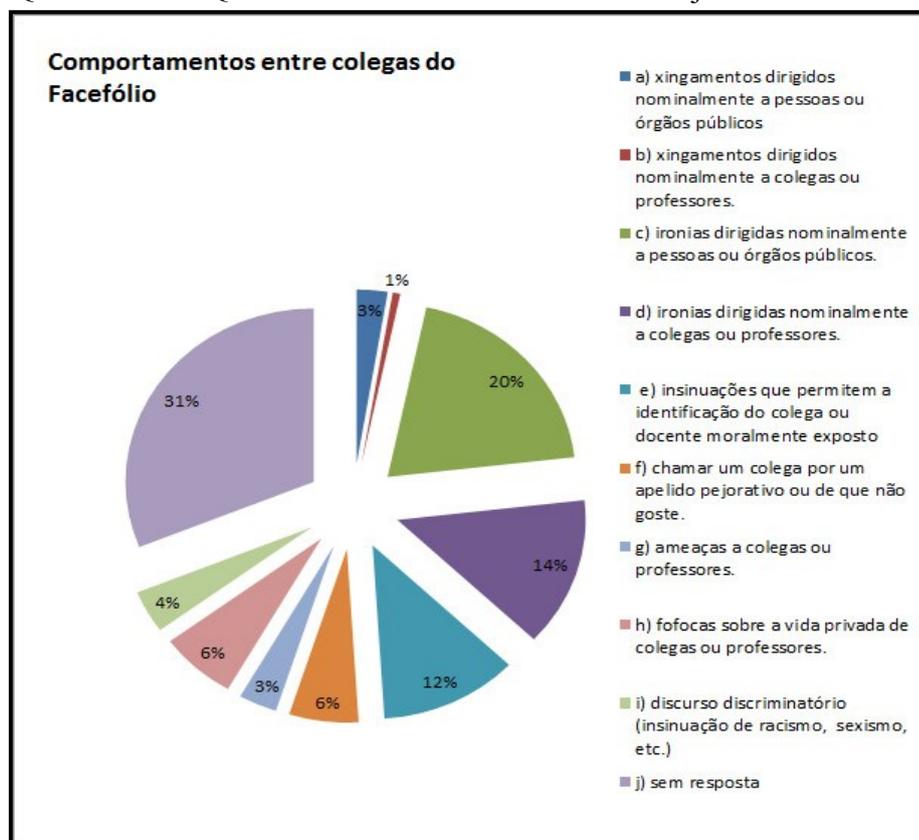
Na pesquisa específica sobre esse tema no Projeto Facefólio, quando questionados sobre os comportamentos que já presenciaram entre os colegas no ambiente Facefólio, 31% dos alunos abordados não responderam. Este elevado índice de abstenção pode ser decorrente da extensão do instrumento, contudo, cabe ponderar se não seria, também, um indicativo de que, para significativa parcela dos alunos, discutir a qualidade das relações não se faz necessário, sendo suficiente apenas vive-las.

Inicialmente projetado para ser respondido na própria plataforma online, ou seja, nos grupos do Facefólio, o questionário foi paulatinamente adaptado para o meio físico, o que se deu em função da pouca ou nenhuma reação dos alunos aos estímulos dos professores na rede social, em especial nos cursos de Psicologia e Administração.

Percebeu-se um desinteresse pelas respostas compreendidas na última parte do questionário (Questões Específicas do Ambiente Facefólio), em especial, por aquelas que demandavam maior esforço de leitura e de interpretação. Essa reação, ou falta dela, diante do instrumento pode ser compreendida, a partir da percepção de Freire (1992), como um sintoma de que o objeto não faz sentido para os sujeitos pesquisados e que, por isso, esses não estariam dispostos a desafiar-se.

As respostas obtidas apontam para a seguinte configuração:

Gráfico 8 - Questão 54 do Questionário Misto dos alunos do Projeto Facefólio.



**Fonte:** Questionários mistos aplicados com alunos dos grupos do Facefólio (2011; 2012; 2013).

Conforme se observa no gráfico 8, 20% dos alunos disseram que presenciaram ironias dirigidas nominalmente a pessoas ou órgãos públicos 14% referiram-se a ironias dirigidas nominalmente aos colegas ou professores, e 12% dos alunos referiram-se às insinuações que permitiam a identificação do colega ou docente moralmente exposto,

Aqui cabem algumas reflexões. A primeira é sobre o que se está entendendo, afinal, por ironia. A segunda volta-se ao lugar ocupado pela ironia tanto nas relações acadêmicas quanto no ciberespaço.

Conforme exposto anteriormente, o discurso irônico – em que se diz o contrário do que se gostaria de (poder) dizer – nem sempre tem a intenção de depreciar ou humilhar o interlocutor, que, não raro, torna-se cúmplice na crítica velada à situação que está sendo ironizada. Entretanto, quando este discurso tem por objeto não uma situação ou evento, mas sim uma pessoa (às vezes o próprio interlocutor), a ironia pode revelar-se como um recurso violento, na medida em que carrega uma intenção depreciativa da qual o Outro não pode defender-se, posto que a mesma não é assumida pelo emissor. Este entendimento da ironia como uma ação ou reação que expõe o outro com meias verdades, levando-o, em caso extremo, ao ridículo, está bastante presente no *locus* da pesquisa.

A questão da exposição vexatória nas relações estabelecidas no ciberespaço é especialmente notada por autores como Zaluar e Leal (2001), que trabalham na interface Antropologia/Psicologia social, quando se trata da violência contra a mulher. As autoras observam que essas situações de violência, ocorridas no ambiente virtual assim como no âmbito da escola, não são por acaso: “tem sua origem na família, no bairro ou nos meios de comunicação, de onde se transmitem modelos violentos que influem de forma decisiva” (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 45). Seria um modo reprodutivista de lidar com as diferenças. Chamam a atenção esses índices que envolvem a palavra ironia sem preocupação com o distanciamento, ou seja, essa é destacada para os que estão distantes (órgãos públicos), assim como para os que estão próximos (colegas ou professores).

A forte presença da ironia nas comunicações das redes sociais pode significar o desejo de mostrar um poder de uso da linguagem que supera o do interlocutor. A ironia é, na verdade, quando adequadamente utilizada, um discurso refinado, destinado a criar mesmo dificuldades de interpretação.

Retomando a análise dos resultados apresentados no gráfico, observa-se que 4% mencionaram a presença de discurso discriminatório (insinuação de racismo, sexismo, entre outros), outros 3% apontaram xingamentos dirigidos nominalmente a pessoas ou órgãos públicos, 3% referiram-se a ameaças aos colegas ou professores e apenas 1% observaram xingamentos dirigidos nominalmente a colegas ou professores.

Estes dados indicam que situações diretas de animosidade não deixam de se manifestar, ainda que sua ocorrência seja bem menor em comparação a manifestações mais veladas.

A pesquisa mostrou, assim, que há outras formas, além da predominante ironia e das insinuações, de depreciação social pela palavra. Uma referência significativa é o colega ou docente moralmente exposto. Aos olhos dos discentes todos, os que são expostos são sempre vítimas, fracassados, sem análise de suas particularidades e condições nos grupos do Facefólio. E sem avaliação do comportamento do agressor nem do ambiente social que proporciona esse comportamento agressivo. Parece haver, sempre, uma culpa do oprimido.

Freire (1992, p. 216), salientou que:

É imperioso irmos além de sociedades cujas estruturas geram ideologia de acordo com a qual a responsabilidade pelos fracassos e insucessos que elas mesmas criam pertence aos *fracassados* enquanto indivíduos, e não às estruturas ou à maneira como funcionam estas sociedades.

A posição de Freire (1992) leva para a questão de que todo discurso é ideológico, isto é, gerado e gerador de ideologia, porque os discursos são dependentes das estruturas sociais, são em realidade, replicadores, e, portando, em sociedades em que o poder simbólico opera pela e para a dominação, a manipulação discursiva, que cria o efeito de individualidade, até de subjetividade, transfere a responsabilidade da sociedade para o indivíduo, fazendo parecer que o fracasso não consiste em uma questão social.

Colocando as respostas dos alunos em cruzamento com as dos três professores que os acompanham no Facefólio, observa-se que, ao mesmo tempo em que o uso de apelidos pejorativos chamou mais a atenção dos professores, os mesmo não identificaram situações envolvendo xingamentos dirigidos nominalmente aos colegas ou professores, ameaças aos colegas ou professores, fofocas sobre a vida privada de colegas ou professores, discurso discriminatório (insinuação de racismo, sexismo, entre outros).

Tais evidências deixam claro o olhar diferenciado entre professor e aluno, uma vez que os alunos, ainda que em pequeno número, demonstraram perceber estas manifestações, mas também não se pode descartar a figura do professor como mantenedor da ordem, como alguém isento de tais violências.

Zaluar e Leal (2001) salientaram o quanto a escola reforça o *habitus* primário<sup>19</sup>, tornando-se uma forma poderosa de violência simbólica, ao repassar mecanismos tradicionais de socialização, inclusive familiares, reforça a situação daqueles que terão posições diferenciadas na hierarquia, ignorando as diferenças para compor uma visão de correção profissional baseada no *mérito* (esse sim, sempre gerado pela escola) e no fracasso (como se disse acima, sempre de responsabilidade do educando).

Trata-se, nesse caso, da função do professor na escala hierárquica, mas vale a pena ressaltar que a ação violenta do princípio de autoridade recai sobre os alunos tidos como diferentes, em razão da particularidade de seus universos. As palavras claras da citação mostram como a escola desempenha seu papel selecionador.

[...] ao excluir, selecionar e manter por mais alguns anos nos bancos escolares alguns representantes dos estratos dominados, a escola garante a credibilidade da ideologia do mérito e contribui para a reposição dos estratos domesticados dos dominados (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 149).

---

<sup>19</sup> A socialização familiar que, entre outras tarefas, repassa o capital cultural de classe daqueles destinados a ocuparem posições médias e altas na hierarquia social.

A força desse poder replicador das estruturas sociais, desse poder simbólico, é de tal forma poderosa, que se faz presente, explicitamente ou não, em propostas que buscam desenvolver uma escola mais aberta, progressistas, como disse Freire (1992), atenta às circunstâncias atuais.

O projeto Facefólio, proposto como uma ferramenta livre, conforme sua própria plataforma, a rede social Facebook, na realidade, mostra-se como um agente de reprodução da sala de aula, onde a ordem é estabelecida pelo professor e sequer questionada, tamanha a naturalização de suas características. Tem seu mérito enquanto tentativa de trabalhar a educação colaborativa, associando-se às redes sociais, hoje preferidas pelos universitários, porém não fomenta a criticidade, não consegue romper a letargia que envolve os participantes, que não se posicionam como sujeitos reais com um projeto próprio. Embora o diálogo tenha sido iniciado a partir de estímulos na sala de aula, a participação consciente que deveria reverberar online o projeto ainda é uma premissa, e ainda não se conseguiu romper o *status quo* da educação tradicional rumo à construção do conhecimento. Embora opere com a característica de postagem livre, comum na rede social Facebook, falta ao Projeto Facefólio uma interação sistematizada profunda.

Nesse sentido, Freire (1992) fez um alerta ao diálogo entre discentes e docentes. Esse diálogo não os tornará iguais ainda que marque uma ‘posição democrática’ entre ambos. O autor valoriza a identidade de cada um neste processo, em especial, as diferenças:

Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial (FREIRE, 1992, p. 162).

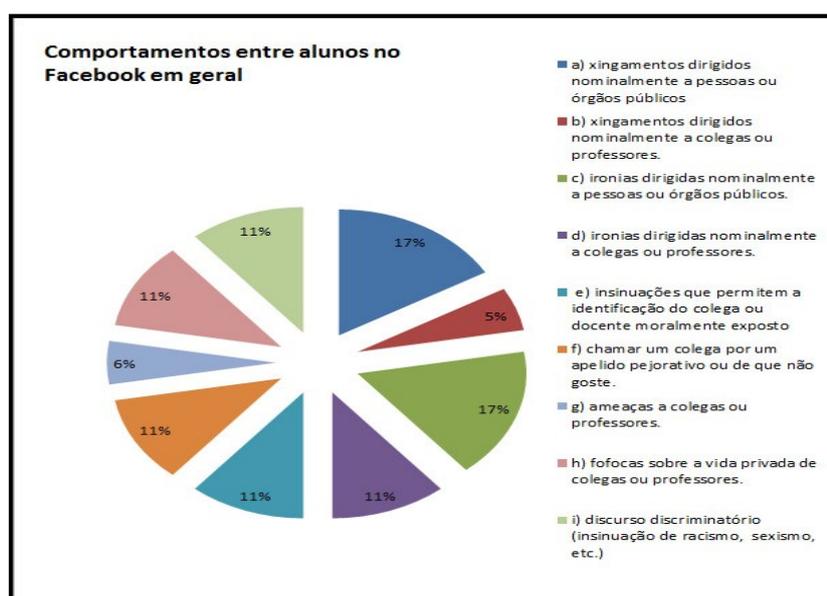
Na verdade, conforme as anotações do caderno de campo, não se percebeu essa construção de diálogo no ambiente online. O Facefólio apresenta professores reproduzindo suas posturas de sala de aula no *ciberespaço*, seja de autoritarismo ou de intimidade ou de superficialidade ou de interessados em avaliar a participação dos alunos e determinar a nota.

Na análise de Bourdieu (1989, p. 14): “Os sistemas simbólicos devem a sua força ao facto de as relações de força que neles se exprimem só se manifestarem neles em forma irreconhecível de relações de sentido”.

A questão 55 amplia esta discussão e as possíveis evidências, pois é relativa aos comportamentos que os alunos já presenciaram entre seus contatos no Facebook em geral, ou seja, para além dos grupos do Projeto Facefólio, quando seus professores orientadores não se fazem presentes e quando não há nenhuma preocupação com o caráter avaliativo, em especial, relacionado à nota. Houve uma variação em especial relacionada ao número de alunos que deixaram de responder à questão: 6% ao passo que quando relacionamos a questão ao Projeto Facefólio, o índice de referência foi 31%, conforme apresentado no gráfico 9. Nota-se que a baixa participação no Facefólio, o próprio desinteresse pelo mesmo, pode ter acarretado este referencial de respostas, o que, mais uma vez, questiona a metodologia da ferramenta, porém sem tirar o seu brilho enquanto tentativa de aproximação com o universo do sujeito, como prática progressista de educação.

Outros índices chamaram a atenção nesta questão que se volta à rede social Facebook. Enquanto as ironias dirigidas nominalmente a pessoas ou órgãos públicos mantiveram-se em torno de 19%, e ironias dirigidas nominalmente aos colegas ou professores ficaram em torno dos 11%, os xingamentos dirigidos nominalmente às pessoas ou órgãos públicos somaram 14%, e xingamentos dirigidos nominalmente aos colegas ou professores somaram outros 5%, ou seja, um índice superior aos 4% verificados no ambiente Facefólio. Outro dado que se destacou foram as fofocas sobre a vida privada de colegas ou professores somando 11% no Facebook contra os 6% apresentados no Facefólio.

Gráfico 9 - Questão 61 do Questionário Misto dos professores do Projeto Facefólio.



Fonte: Questionários mistos aplicados com alunos dos grupos do Facefólio (2011; 2012; 2013).

Se a análise dos dados mostra que manifestações agressivas dos mesmos sujeitos apresentam-se bem mais no Facebook do que no ambiente restrito do Facefólio, este dado pode sugerir, por outro lado, que o aluno sente-se mais livre para se expressar e evidenciar suas angústias no ambiente colaborativo do Facebook. O aluno mostrou perceber pouco espaço para esse diálogo livre no projeto e o reforço das relações do poder que limitam o diálogo, como a análise das atitudes cotidianas e as notas sobre a participação, prática que comum no ambiente escolar, configuram, mais uma vez, um ambiente replicador da sala de aula, em que os papéis sociais continuam sendo de dominador/dominante e não de colaboradores, conforme nos sugerem Zaluar e Leal (2001, p. 148).

Ressalta-se, explicitamente ou não, o pouco espaço existente para o aparecimento do sujeito da argumentação, da negociação ou da demanda, enclausurado que fica na exibição da força física pelo seu oponente ou esmagado pela arbitrariedade dos poderosos que se negam ao diálogo.

A questão relativa aos comportamentos que os alunos já presenciaram entre seus contatos no Facebook em geral, ainda apresenta outros índices expressivos, como as insinuações que permitem a identificação do colega ou docente moralmente exposto, somando 11% das respostas, chamar um colega por um apelido pejorativo ou de que não goste, também com 11%, assim como as fofocas sobre a vida privada de colegas ou professores: 11%. O discurso discriminatório (insinuação de racismo, sexismo etc.) chegou aos 9% e as ameaças a colegas ou professores, 3%.

Os professores demonstraram percepções semelhantes às dos alunos, porém com menor ênfase, em especial, no que tange às ironias e os xingamentos, conforme mostra o gráfico 10.

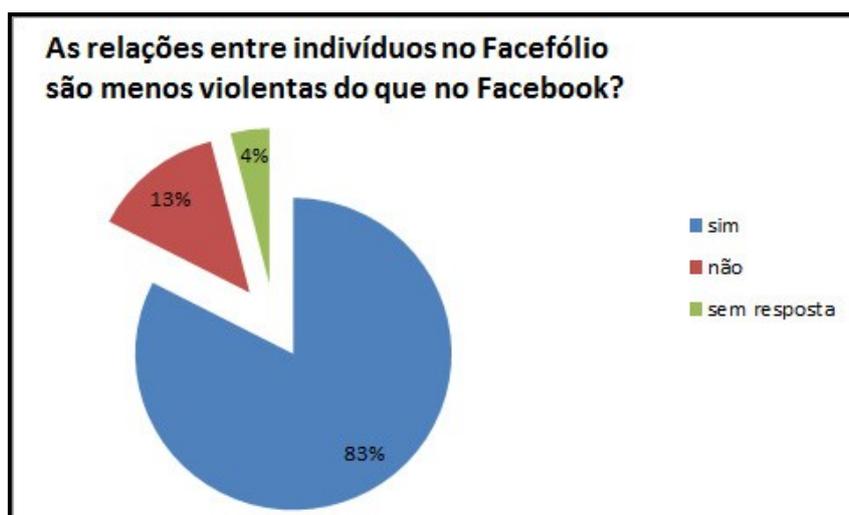
Percebe-se que os xingamentos dirigidos nominalmente às pessoas ou órgãos públicos somaram 17%, assim como as ironias dirigidas nominalmente às pessoas ou órgãos públicos representaram 17%, e as ironias dirigidas nominalmente aos colegas ou professores outros 11%. Os professores mostraram-se mais maduros no relacionamento online e em suas percepções quanto às ironias e xingamentos. Freire (1992) esclareceu que além desse próprio conhecimento crítico fruto do que se adquiriu, enquanto educadores é preciso ir além para conquistar coletivamente: “no domínio das estruturas socioeconômicas, o conhecimento mais crítico da realidade, que se adquiriu através de seu desvelamento, não opera, por si só, a mudança da realidade” (FREIRE, 1992, p. 44).

Os números que mais se evidenciam na rede social estão relacionados a chamar um colega por um apelido pejorativo ou de que não goste (11%), fofocas sobre a vida privada de colegas ou professores (11%), discurso discriminatório (11%), ameaças aos colegas ou professores (6%) e xingamentos dirigidos nominalmente aos colegas ou professores, que somaram 5%.

Todos os índices apresentam uma diferença de 50% para mais, singularizando essa referência relacionada ao Facefólio, indicando que os próprios professores orientadores do projeto observam a diferença de comportamento nos ambientes e também admitem alterar seus comportamentos online quando estão nos grupos.

Na questão 56, os alunos quando questionados se as relações entre indivíduos que se estabelecem no Facefólio são menos violentas que as relações observadas no Facebook em geral, eles responderam que sim (83%), conforme demonstra o gráfico 10.

Gráfico 10 - Questão 56 do Questionário Misto dos alunos do Projeto Facefólio.



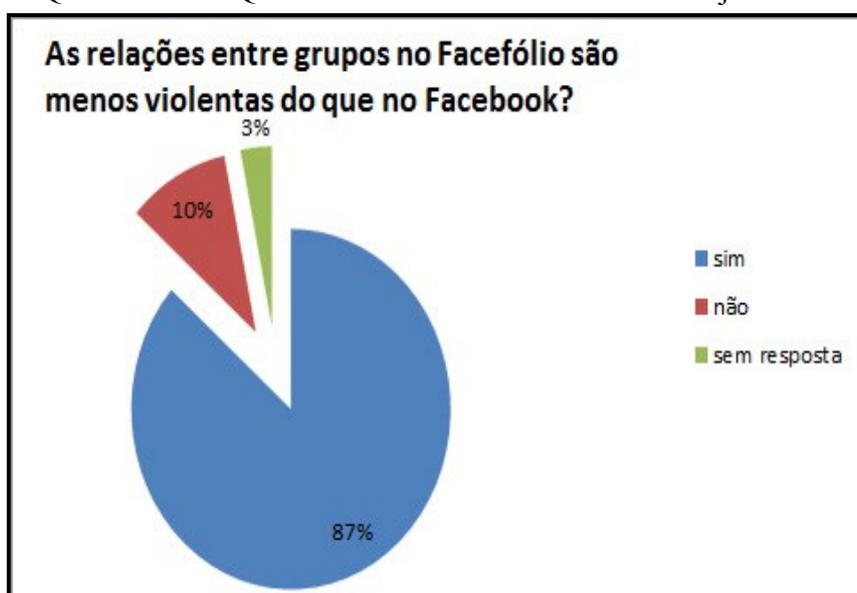
**Fonte:** Questionários mistos aplicados com alunos dos grupos do Facefólio (2011; 2012; 2013).

Os professores orientadores foram unânimes ao responder que também acreditam que individualmente a ação no Facefólio é menos violenta do que no Facebook. Tais índices sugerem que eles próprios confiam no seu poder simbólico e na própria ação pedagógica defendida por Bourdieu (1989), assim como reconheceu que seus alunos sentem-se parte dessa conduta e, por outro lado, admitem que na rede social todos estão mais livres numa ação colaborativa. Nesse sentido, Zaluar e Leal (2001) analisaram não só as concepções éticas, mas a própria liberdade de escolha, tecendo uma ponderação com relação à necessidade de envolvimento de todos aqueles que se relacionam por meio da educação.

Entretanto, mesmo as novas concepções éticas, que se baseiam na liberdade de escolha entre múltiplas condutas morais e em valores divergentes e coexistentes, de qualquer modo sublinham a necessidade de fazer do sujeito da educação um ser capaz de fazer escolhas morais e, portanto, de exercer a autonomia moral numa sociedade caracterizada pela pluralidade de escolhas morais (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 157).

A questão de número 57, para os alunos, perguntou sobre as relações em grupo no Facefólio, se seriam menos violentas que as relações observadas no Facebook em geral. Conforme demonstra o gráfico 11, a grande maioria dos alunos reconhece que sim (87%).

Gráfico 11 – Questão 57 do Questionário Misto dos alunos do Projeto Facefólio.



**Fonte:** Questionários mistos aplicados com alunos dos grupos do Facefólio (2011; 2012; 2013).

Os professores não são unânimes (87%), mas predominantemente concluem que as relações entre grupos estabelecidas no Facefólio são menos violentas que as relações no Facebook em geral. No território vigiado do Facefólio, os participantes se mostram mais cuidadosos, mais comedidos. Retomando Zaluar e Leal (2001) enfatizaram a necessidade de debater a educação no sentido de fazer-se libertária, de preparar os sujeitos para suas escolhas e para a convivência harmoniosa, longe das tentativas de fazer com que o outro se cale, sem que perceba sua subserviência ao sistema:

[...] naquelas escolhas que não implicam a destruição ou o silenciamento dos outros. Sobretudo, a autonomia na participação na vida pública em seus diversos canais, como princípio condutor e possivelmente redutor de situações de violência (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 161).

### 3.3 PREJUÍZOS DO PODER SIMBÓLICO E DA VIOLÊNCIA NAS RELAÇÕES VERTICAIS E HORIZONTAIS

De posse dos dados do caderno de campo e da análise dos questionários mistos, passa-se a questionar os prejuízos que o poder simbólico pode acarretar nas relações verticais e horizontais, em especial, tendo como objeto o Projeto Facefólio.

A primeira consideração a ser feita é que o Facefólio consiste em uma prática educativa, o que, a partir de Freire (1992), é algo que se constitui por processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações. Como prática fundamentada na teoria, a prática educativa “experimenta a tensão entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciosidade” (FREIRE, 1992, p. 149).

Observa-se que o Facefólio, enquanto projeto, parte deliberadamente de todas essas premissas, em especial da questão da liberdade e do aspecto colaborativo proposto pela rede social. Não obstante, na prática, evidenciam-se as relações de forças simbólicas que colocam parte dos sujeitos atuantes nos três grupos analisados, em uma condição de dominados, a quem não resta “outra escolha a não ser a da aceitação (resignada ou provocante, submissa ou revoltada)” (BOURDIEU, 1989, p. 124).

Quando os sujeitos não conseguem estabelecer diálogos calcados no respeito às diferenças, surgem a licenciosidade e, em alguns casos, as violências sutis. Nas relações verticais, que são aquelas estabelecidas entre o professor e seus alunos, tais violências mostraram-se de forma um tanto explícita, apontando elementos que guardam correspondente em práticas reprodutivistas da sala de aula, tais como: somente curtir as postagens (atenção insuficiente, conforme o próprio Projeto Facefólio, ação que impede a discussão sobre o conteúdo exposto pelo aluno, comportamento lacônico, como se dissesse “já basta, está bom”); utilização de letras maiúsculas nas frases postadas aos alunos (atitude que, em ambiente virtual, não é bem vista, uma vez que significa chamar demais a atenção ou mesmo gritar); autoritarismo explícito no discurso (palavras de ordem que reproduzem o ambiente competitivo e segregam aqueles que têm dificuldades, privilegiando os que tem intimidade com a rede social); reconhecimento de que o aluno sente-se mais inibido no ambiente virtual Facefólio do que no Facebook (evidência de que as relações pessoais no cotidiano escolar apontam para relações de força e de medo) e a própria falta de estímulos positivos no ambiente do Projeto, naturalizada como uma falta convencional, já que o debate no Facefólio estaria a cargo do aluno.

As evidências apontam para o fato de que o professor, embora tenha aderido voluntariamente a um projeto de perfil progressista<sup>20</sup>, traz interiorizado o modelo educacional bancário, sob o qual, muito provavelmente, também ele foi formado. Assim, a sombra da escola tradicional, bancária, transparece em suas atitudes no Facefólio, na tendência ao nivelamento das identidades, ainda dentro da velha proposta de criação de uma uniformidade por meio da ação pedagógica. Essa proposta, em si mesmo inovadora, precisa ainda se libertar, na sua execução, para vir a ser, como propõe Bourdieu (1989, p. 124).

[...] um trabalho que faça desaparecer todos os sinais destinados a lembrar o estigma (no estilo de via, no vestuário, na pronúncia, entre outros) e que tenha em vista propor, por meio de estratégias de dissimulação ou de embuste, a imagem de si o menos afastada possível da identidade legítima.

São relações que significam a continuidade de um ciclo estabelecido inicialmente pela família, pelo estado e continuidade na escola. Um ciclo reprodutivista de violências naturalizadas que destoam da perspectiva freireana de ‘gentetude’.

Acho que uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações, mesmo que, de vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam a nossa ‘gentetude’ (FREIRE, 1991, p. 89).

O autor, inspirador do Projeto Facefólio, ainda apontou para a necessidade de que “educadoras e educadores progressistas” sejam éticos e coerentes com seus ideais, por meio do respeito pelos educandos e “jamais, por isso mesmo, os manipulem”.

Daí a vigilância com que devem atuar, com quem viver intensamente sua prática educativa; daí seus olhos devendo estar sempre abertos, seus ouvidos também, seu corpo inteiro aberto às armadilhas de que o chamado “currículo oculto” anda cheio. Daí a exigência que se devem impor de ir tornando-se cada vez mais tolerantes, de ir pondo-se cada vez mais transparentes, de ir virando cada vez mais críticos, de ir fazendo-se cada vez mais curiosos (FREIRE, 1991, p. 111).

---

<sup>20</sup> Quando falamos de ações que representam um aumento da atuação do docente em atividades extraclasse temos claro que outros aspectos devem ser considerados em uma análise mais geral, entre eles questões políticas e financeiras relacionadas à gestão do trabalho docente. Na presente pesquisa, entretanto, não se dá ênfase a este aspecto porque, conforme explicado no capítulo 1, a adesão dos docentes ao Projeto Facefólio é facultativa e só deve se dar de forma voluntária, não se tratando, portanto, de mais uma atividade institucional. Ademais, os três professores envolvidos no projeto são contratados em regime de Tempo Contínuo.

Por tratar-se de um projeto experimental, o grupo idealizador do Facefólio pode ampliar o olhar diante desta realidade violenta, para que suas ações não atuem como paralisantes no processo de construção da educação. São evidentes as perspectivas de aproximação com o universo do aluno, de seu modo de compreender, mas é preciso repensá-lo em sua ação cotidiana, para evitar que diferenças se acentuem ainda mais nas relações verticais e também nas horizontais. Zaluar e Leal (2001, p. 159) alertaram para o fato de que:

A forma como a escola e, principalmente, o professor trata o aluno é considerada por alguns estudiosos uma variável que pode desencadear problemas de baixa estima manifestos em atitudes como desinteresse, apatia, ou atitudes agressivas.

Reações como essas foram vistas de modo mais e menos acentuado no projeto, o que merece o repensar, em especial, do processo. No que tange às relações horizontais, entre os próprios pares, também foram evidenciadas atitudes agressivas, e o mais impressionante é que, nas respostas dos questionários mistos, os alunos naturalizam estas violências como violências convencionais no *ciberespaço*, em especial, na rede social Facebook. Seria a liberdade marcada pela teoria do *habitus* de Bourdieu (1989) ou ainda, influenciada pela falta de oportunidade de vivenciar a rede mundial de computadores como um ambiente de trocas positivas, produtivas e profundas. Chamaram a atenção, as postagens irônicas, mas também as respostas dos questionários mistos enfatizando que tanto no Facefólio, quanto no Facebook como um todo; essas se fazem comum, assim como os xingamentos. Percebe-se a falta de maturidade de seguir para a rede social como um divã, e também de utilizá-la como uma espécie de Serviço de Atendimento ao Consumidor (SAC), onde se busca a solução para algum problema ou serviço, mas, o que é grave, é a falta de estabelecimento de um diálogo aberto e claro com os órgãos públicos, com os colegas e com os professores. Esses universitários tiveram contato com o universo online, em meados da década de 90, sem uma vivência educativa no ambiente, suas vivências são fruto da própria experimentação. Atitude benéfica por um lado, quando descortinou-se a curiosidade, mas paralisante por outro, quando vindos da educação bancária, em que a liberdade não foi vivenciada, acostumados a serem livres somente se estiverem vigiados, ou seja, o educando, por si, não sabe ao certo o que quer, o que deseja e nem o que não quer e o que não deseja.

Freire (1991) chamou a atenção para estas relações, na realidade, que se iniciam em casa, entre os filhos e seus pais, depois prosseguem na escola, entre os professores e seus alunos, e que mostram ‘o processo de aprendizagem de nossa incipiente democracia’. “Era

como se a família e a escola, completamente subjugadas ao contexto maior da sociedade global, nada pudessem fazer a não ser reproduzir” (FREIRE, 1991, p. 31).

Uma premissa assustadora, quando a análise remete-nos a um projeto com proposta libertária, mas cabe um recorte do próprio autor quanto ao empoderamento dos próprios sujeitos no descortinar de suas vivências. Apesar de vítimas cegas deste processo de reprodução, no qual se enquadram, cabe a eles também uma atenção aos estímulos recebidos por meio de professores, em especial progressistas, que se desdobram, desafiando o próprio sistema, em busca de empoderá-los. “Cabe aos educandos ter ou criar e desenvolver a capacidade crítica de acompanhar o movimento que o professor faz, na aproximação que ele ou ela busca do tema” (FREIRE, 1991, p. 164).

Em boa parte das anotações do caderno de campo, percebe-se a falta de receptividade do aluno para os estímulos não só dos professores no ambiente do Facefólio, mas dos próprios colegas. Como o desinteresse é uma nova reprodução do que acontece em sala de aula, quando somente conversam entre si, as chamadas panelinhas, assim se organizam os grupos nas redes, mesmo em um ambiente estimulado como o Facefólio. É importante que os próprios alunos sejam convidados a repensar essas práticas, juntamente com os seus professores orientadores, para que o diálogo de fato se faça presente, de forma a construir o pensamento crítico proposto pelos idealizadores. Seria o aprimoramento do processo, de suas práticas e técnicas, considerando seus sujeitos e suas singularidades dentro e fora do universo online.

Essa reestruturação que sugere um movimento também na redefinição das instituições de ensino, assim como em toda a sociedade, remete mais uma vez a uma perspectiva freireana, tão otimista quanto real, em especial, nesta na bela e instigante proposta: “É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”. (FREIRE, 1991, p. 213).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o Projeto Facefólio, delimitado por suas cinco fases (Estruturação, Inserção de alunos, Regras, Monitoramento e Mapa de Desempenho), percebe-se a manifestação do poder simbólico, em especial, legitimando as dominações vigentes. Percebe-se a fabricação dos consensos e dos conformismos quando se confronta a aplicação dos questionários mistos com as análises registradas no caderno de campo. Tais sistemas simbólicos mostram professores como dominantes, legitimadores da ordem de poder estabelecida, impulsionados pelo Mapa de desempenho do Facefólio. No Projeto, que se propõe como inovador, a nota continua a funcionar como ferramenta de domesticação, ou seja, um instrumento limitante. A própria especificação da temática correspondente ao critério de nota “desmonta” a proposta libertária do projeto: Insuficiente (1 ponto), Besteiro (2 pontos), Boas publicações (7 pontos) e Publicações Relevantes (10 pontos). O que seja cada um dos componentes do critério não decorre de uma discussão com o grupo, mas da competência legal e absoluta do professor, isto é, não há inovação quanto à educação tradicional, por mais que se use uma ferramenta considerada libertária. A inovação, assim, fica restrita à tecnologia.

Tal estrutura limita o objetivo básico do Facefólio – de explorar e identificar o potencial educativo da rede social *Facebook* como recurso motivacional na Educação Superior presencial. Com o desempenho medido pela nota, sem considerar as circunstâncias do sujeito de aprendizagem, a nota se torna soberana e limitante e perde-se o benefício essencial da própria ferramenta, ou seja, se desconstrói a oportunidade de aproximação dos docentes com os discentes.

Ao aceitar, na sua realização, critérios de avaliação tão tradicionais, perdem-se de vista os objetivos específicos de avaliar permanentemente a prática do Facefólio, e de buscar novos paradigmas que orientam o pensar pedagógico, que é proposta central do Projeto. Nos três grupos do projeto percebe-se uma constância de comportamento, os mesmos alunos e professores interagem com maior frequência, há os que nunca postam, aqueles que só curtem e ainda os que não se manifestam como se o projeto não existisse, ou seja, a perspectiva de repensar pedagogicamente a proposta foi esquecida no cotidiano. Também relegadas estão a análise crítica e criatividade, em função, principalmente, da falta de retornos às postagens.

Na medida em que o retorno é dado pelos professores orientadores, configura-se novamente o quadro de violências. Estes que, pela proposta do Projeto, são os encarregados de fomentar os debates, visando a criticidade no Facefólio, e a estimular e acompanhar as

mobilizações. Entre estes professores há os que se mostram pouco participativos ou inscritos no mesmo quadro de “controle social” que se propuseram a combater. Quando saem do anonimato, trazem publicações ameaçadoras da participação, ou que excluem os alunos com mais dificuldade ou com menos habilidade nas redes sociais, incitando, ainda que não deliberadamente, comportamentos discriminatórios e vexatórios, como comumente ocorre na sala de aula tradicional. Percebe-se ainda que quanto menor a habilidade do docente na rede social, menor sua capacidade de interação e de fomentar a proposta que deveria ser libertária e moderna, mas torna-se reprodutivista e violenta. Assim, os quadros docente e discente fazem-se complementares e a educação libertária perde sua oportunidade mais uma vez. É de se perguntar: poderia ser diferente, uma vez que o professor não é um ser isolado, mas, ainda que cheio de boas intenções, está inserido na sua cultura?

Relegada ainda é a análise dos procedimentos práticos utilizados pelos alunos para perceber os vínculos de conhecimento. Em alguns casos não há sequer debate, percebe-se que os alunos não veem sentido nas postagens dos colegas que os levem a comentar ou compartilhar, e apenas curtem, em função da violência sutil representada pela atribuição de nota. Mais uma vez percebe-se a avaliação usada como elemento de mensuração, para classificar alunos, como elemento comparativo relacionado aos desempenhos individuais e não aos objetivos a atingir conforme proposta dinâmica de um plano de trabalho alinhado à realidade do estudante. A prática classificatória, conforme Luckesi (1999), age como se definisse o fracasso, obviamente conforme as funções sociais da escola. Neste prisma, a avaliação torna-se mais uma ferramenta para reforçar as desigualdades, atrelada ao sistema.

A observação e a mediação de ações, pelo professor, junto com a interatividade dos alunos, isto é, a participação interativa, ainda carece de grande desenvolvimento, mas é um fator de esperança para o projeto. Não é objeto desta pesquisa o processo de estímulo em sala de aula, mas nota-se que no Facefólio, quando os professores orientadores se apresentam, é apenas para cobrar ou determinar a participação. É uma atitude que mais afugenta e agride os discentes do que estimula, certamente porque estratégias punitivas da instituição escolar, apesar de naturalizadas, geram repulsa. Percebeu-se que a proposta colaborativa do próprio Facefólio, mais ainda, da rede social Facebook, ainda não conseguiu neutralizar a configuração escolar. Isso decorre, também, da pequena apropriação de respeito à identificação da construção do conhecimento, considerando a realidade atual do aluno no ciberespaço. Se o professor não consegue perceber a violência que existe neste processo, na instituição, nem em seu cotidiano com os discentes, não é se pode esperar exigir que os alunos consigam perceber os referidos caminhos da violência.

Esses discentes, também são frutos da mesma educação bancária, autoritária, durante toda a vida escolar, sem vivência da rede como instrumento de sua formação e tão só de seu prazer descompromissado, relacionado ao entretenimento. Ainda hoje, prazer e aquisição de conhecimento, especialmente a escolaridade, são dissociados quase completamente e, por isso, não fazem sentido – como aprendizagem – as atividades prazerosas. Freire (1992, p. 161) alerta para que o que faz sentido é o que “vem de suas leituras e o que escrevem em seus textos. É o que já sabem em torno do saber que lhes parece fundamental e indispensável e que, em forma de conteúdos, deve ser depositado na “consciência vazia” das classes populares. Perde-se a proposta de fazer emergir conteúdos mais profundos, que gerem o debate qualificado e a análise crítica, e contenta-se com a superfície do que já é explícito. Além de não passar da superfície, assim sequer se pode compreender a ferramenta como aliada na sua formação ou tentar fazê-lo. Como se a domesticação fosse efetivada para aquém de outros desejos ou estímulo. A manutenção soa uma aparente modificação, mas na realidade é a apropriação contínua dos próprios discursos.

Quanto às violências em rede, impressionantes são os resultados dos questionários. Apenas quando a violência é explícita e, dirigida nominalmente aos sujeitos, há a percepção de que o ambiente é violento, mas o caderno de campo registra evidências da formação de grupos específicos (“panelinhas”), reproduzindo a sala de aula, deixando de lado alunos que aparentemente não são expressivos em seus comentários. É como se fosse “normal”, não a aceitação das diferenças, mas o afastamento dos diferentes, algo natural, legitimado.

Chama a atenção a ação da força social e da estrutura das normas internas, quando os alunos evidenciam que a presença do professor nos grupos do Facefólio, como um detentor da ordem, faz com que haja um filtro nas postagens, ou seja, eles encaram a rede social Facebook mais violenta em função de seu caráter aberto, mas não são capazes de reconhecer a violência que há na simples presença do docente online. É a incorporação evidenciada também na teoria *habitus*. É o poder simbólico fazendo-se legítimo por meio da ação pedagógica, utilizando, em especial, o conteúdo das mensagens transmitidas no cotidiano escolar - ainda que online - ou via autoritarismo institucionalizado.

Neste ciclo de desigualdades, apresentam-se a reprodução, legitimação das diferenças - quando se distinguem os superiores dos menos capazes no ambiente online por meio das cobranças explícitas – e fomenta-se um novo ciclo que privilegia um pequeno grupo de alunos sobrepondo-se àqueles em desvantagem material e cultural.

Espera-se que esta pesquisa se já uma contribuição para os educadores e educandos, como uma discreta ajuda para que possam compreender de que modo se constroem suas

manifestações no ciberespaço, em especial no Projeto Facefólio, para que uma proposta tão promissora possa levar para além das paredes da sala de aula, uma reflexão sobre seus comportamentos, em especial, no que tange ao reforço dos modelos sociais existentes no ambiente presencial.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília : Liber Livro, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa : Edições 70, 1979.

BICALHO, R. S. **O Projeto Político Pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: trajetórias de educadores e lideranças**. 2007. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Campinas, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro : Livraria Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P. A violência simbólica. In: \_\_\_\_\_. **A dominação masculina**. 8. ed. Rio de Janeiro : Bertand Brasil, 2010. p. 45-53.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa : Difel, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação**. Brasília: SESu/MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=430&Itemid=420>>. Acesso em: 15 jan 2013.

CAMPOS, F. et al. **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro : DP&A, 2003.

CAPELLI, M.A.; MELO, M. L.; GONÇALVES, C. A. **Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais**. Revista de Administração da UFLA, Lavras, v. 5, n. 1, jan./jun. 2003.

CARRANO, P. UFF Debate Brasil. **Violência nas escolas**. Rio de Janeiro, p. 1-7, maio 2009. Disponível em: [http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/Carrano\\_Violencia\\_escolas.pdf](http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/Carrano_Violencia_escolas.pdf). Acesso em: 05 jun. 2013.

CASTELLS, M. **A galáxia internet: reflexões sobre internet, negócios e sociedade**. Lisboa : FCG, 2004.

DENZIN, N. K. **The Research Act, Englewood Cliff**. New Jersey : Prentice Hall, 1989.

FERREIRA, I.; CUNHA, C. C. Educação colaborativa: o Facebook como motivação no ensino superior presencial. In: PRÊMIO EXPOCOM 2013: EXPOSIÇÃO DE PESQUISA EXPERIMENTAL EM COMUNICAÇÃO, 20., 2013, São Paulo: **Anais...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2013. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/sudeste2013/resumos/R38-1659-1.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

FONSECA, A. A. Jornalismo para a transformação: a pedagogia de Paulo Freire aplicada às diretrizes curriculares de Comunicação Social. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2005. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0561-1.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Plano de ensino:** Fundamentos Científicos da Comunicação: código: 90157. Uberaba : UNIUBE, 2006a.

\_\_\_\_\_. O uso do diário virtual (blog) como portfólio digital: uma proposta de avaliação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29., 2006, Brasília. **Anais...** São Paulo: Intercom, 2006b. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0736-1.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2008.

\_\_\_\_\_.; DORNA, C. C. **Webfólio:** central de blogs acadêmicos. In: CONGRESSO DA COMUNICAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 13., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Intercom/Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2008. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2008/expocom/ex9-0569-1.pdf>> Acesso em: 18 jan. 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P.; BETTO, F. **Essa escola chamada vida:** depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo : Ática, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 27. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho:** ensinar e aprender com sentido. Rio Grande do Sul : Feevale, 2003.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1968.

GUSMAN, A. B. et al. **Portfólio:** conceito e construção. Uberaba : Instituto de Formação de Educadores, 2002.

HARRIS, H. Content analysis of secondary data: a study of courage in managerial decision making. **Journal of Business Ethics**, v. 34, n. 3/4, p. 191-208, dec. 2001.

LEMOS, A. **Cibercultura:** tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 2. ed. Porto Alegre : Sulina, 2004.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 2. ed. São Paulo : Loyola, 1999.

LEVY, M.; WEITZ, B. A. **Administração de varejo**. São Paulo : Atlas, 2000.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1999.

LUDTKE, S. Internet sob medida. BRAMBILLA, A. (Org.). **Para entender as mídias sociais**: volume 2. Salvador: Edições VNI, 2012.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo : Cultrix, 1971.

MARTINS, C. B. Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 9, n. 27, p. 33-46, set. 1987

MARTINS, G. A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo : Atlas, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo : Hucitec, 2000.

MORAN, J. M. **Aprendizagem significativa**. 2008. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/significativa.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2012.

O'REILLY, T. **O que é web 2.0**: padrões de design e modelos de negócios para a nova geração de software. 30 set. 2006. Disponível em: <<http://pressdelete.files.wordpress.com/2006/12/o-que-e-web-20.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2013.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**: volume 9. Oxford: University Press, 2001.

RODEGHIERO, C. C. **Violência na internet**: um estudo do cyberbullying no Facebook. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas (RS), 2012. Disponível em: <[http://biblioteca.ucpel.tche.br/tesesimplificado/tde\\_arquivos/1/TDE-2012-09-03T080721Z-318/Publico/Carolina%20RodeghieroD.pdf](http://biblioteca.ucpel.tche.br/tesesimplificado/tde_arquivos/1/TDE-2012-09-03T080721Z-318/Publico/Carolina%20RodeghieroD.pdf)>. Acesso em: 05 nov. 2013.

SILVA, A. B. B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro : Objetiva, 2010

SILVA, M. **Educação Online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo : Loyola, 2003.

SIQUEIRA, L. M. M.; ALCÂNTARA, P. R. Modificando a atuação docente utilizando a colaboração. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 57-69, jan./abr. 2003.

STIVAL, M. C. E. E.; FORTUNATO, S. A. O. **Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu**. 2008. Disponível em:  
<[www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676\\_924.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676_924.pdf)>. Acesso em: 09 out. 2012.

SANTOS, J. V. T.; DIDONET, B.; SIMON, C. A palavra e o gesto emparedados: a violência na escola. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Org.). **Violência não está com nada**. Porto Alegre : SME, 1998.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro : Agir Negócios, 2010.

VALLE, I. R. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./abr. 2007. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a08v33n1.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2011.

VASCONCELLOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 77-87, abr. 2002. Disponível em:<  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a06v2378.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2012.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 16, n. 45, p. 145-146, 2001. Disponível em:<  
<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v16n45/4335.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre : Bookman, 2005.

## APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores

Uberaba, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2013

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do sujeito da pesquisa \_\_\_\_\_

Identificação (RG) do sujeito da pesquisa \_\_\_\_\_

**Título do projeto:** O Ciberespaço e as Relações de Poder: a experiência de professores e alunos da Universidade de Uberaba no Projeto Facefólio

**Instituição onde será realizado:** Universidade de Uberaba (UNIUBE)

**Pesquisador Responsável:** Indira Ferreira

**Telefone:** (xx) xxxx-xxxx **E-mail:** indira.ferreira@uniube.br

**CEP-UNIUBE:** Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38055-500-Uberaba/MG, tel: xx-xxxx-xxxx e-mail: cep@uniube.br

Você está sendo convidado para participar do projeto **O CIBERESPAÇO E AS RELAÇÕES DE PODER: A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES E ALUNOS DA UNIVERSIDADE DE UBERABA NO PROJETO FACEFÓLIO**, de responsabilidade de **Indira Ferreira**, desenvolvido na Universidade de Uberaba.

Este projeto tem como objetivo principal analisar como se constituem as relações de poder entre professores e alunos dos cursos de Psicologia, Administração e Comunicação Social que participam do ambiente virtual Facefólio. São objetivos específicos: contextualizar o ciberespaço e suas possibilidades na contemporaneidade; apresentar os ambientes virtuais de aprendizagem disponíveis para dinamizar os processos educativos na Universidade de Uberaba; descrever o Projeto Facefólio enquanto ferramenta de aprendizagem no ambiente virtual, mediante os estímulos dos educadores do Ensino Superior presencial; verificar como os sujeitos se relacionam no Projeto Facefólio; analisar comparativamente os sinais de violência presentes nos discursos virtuais a partir dos estímulos dos educadores em suas vivências de sala de aula; problematizar as relações de poder manifestadas em processos educativos mediatizados.

Em busca que tornar o aprendizado mais atraente para os alunos, os educadores investem, cada vez mais, em recursos multimídia e na Internet. Por sua característica básica, na Internet, cada um de nós pode ser seu próprio editor, pode receber e oferecer a leitura e a participação de tantos outros sujeitos. Considerando este contexto, o projeto se justifica em função das crescentes relações entre Educação e Ciberespaço, o que nos convida a refletir sobre os limites e os impactos das relações de poder nos processos educativos mediatizados.

Ao propor uma reflexão sobre relações interpessoais e grupais que se estabelecem em meio ao uso do ciberespaço na Educação, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para o aperfeiçoamento de ações educativas como o Facefólio, criado no curso de Comunicação Social da Universidade de Uberaba para atender a especificidades da cultura juvenil contemporânea.

Se aceitar participar voluntariamente da pesquisa, você permitirá que sua atuação docente no ambiente virtual Facefólio seja observada e registrada. Em um segundo momento, responderá a um **questionário**, que lhe será enviado por e-mail.

Não estão previstos riscos ou desconfortos na aplicação do questionário, contudo, caso se sinta desconfortável, você poderá suspender sua participação a qualquer momento, sem nenhum tipo de questionamento e de prejuízo, seja pessoal ou profissional.

Sua identidade será preservada, seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e as informações decorrentes da observação e do questionário serão utilizadas apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome ou qualquer identificação sua (voz, foto, etc) jamais aparecerá.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento, e também não terá nenhum custo. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários. E caso decida-se por não participar, ou por não ser submetido ao procedimento descrito, nenhuma penalidade será imposta a você.

Você receberá uma cópia desse termo, assinada pela pesquisadora e sua orientadora, onde consta a identificação e os telefones da equipe, caso você queira entrar em contato com elas.

---

Nome do sujeito da pesquisa

---

Indiara Ferreira - RG 5.418.698  
Mestranda em Educação pela Universidade de Uberaba

---

Fernanda Telles Márques – RG 16.653.786-X  
Profa. Orientadora

## APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Alunos

Uberaba, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /2013

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Nome do sujeito da pesquisa** \_\_\_\_\_**Identificação (RG) do sujeito da pesquisa** \_\_\_\_\_**Título do projeto:** O Ciberespaço e as Relações de Poder: a experiência de professores e alunos da Universidade de Uberaba no Projeto Facefólio**Instituição onde será realizado:** Universidade de Uberaba (Uniuibe)**Pesquisador Responsável:** Indiara Ferreira**Telefone:** (xx) xxxx-xxxx**E-mail:** indiara.ferreira@uniube.br**CEP-UNIUBE:** Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38055-500-Uberaba/MG, tel: xx-xxxx-xxxx e-mail: cep@uniube.br

Você está sendo convidado para participar do projeto **O CIBERESPAÇO E AS RELAÇÕES DE PODER: A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES E ALUNOS DA UNIVERSIDADE DE UBERABA NO PROJETO FACEFÓLIO**, de responsabilidade de **Indiara Ferreira**, desenvolvido na Universidade de Uberaba.

Este projeto tem como objetivo principal analisar como se constituem as relações de poder entre professores e alunos dos cursos de Psicologia, Administração e Comunicação Social que participam do ambiente virtual Facefólio. São objetivos específicos: contextualizar o ciberespaço e suas possibilidades na contemporaneidade; apresentar os ambientes virtuais de aprendizagem disponíveis para dinamizar os processos educativos na Universidade de Uberaba; descrever o Projeto Facefólio enquanto ferramenta de aprendizagem no ambiente virtual, mediante os estímulos dos educadores do Ensino Superior presencial; verificar como os sujeitos se relacionam no Projeto Facefólio; analisar comparativamente os sinais de violência presentes nos discursos virtuais a partir dos estímulos dos educadores em suas vivências de sala de aula; problematizar as relações de poder manifestadas em processos educativos mediatizados.

Em busca que tornar o aprendizado mais atraente para os alunos, os educadores investem, cada vez mais, em recursos multimídia e na Internet. Por sua característica básica, na Internet, cada um de nós pode ser seu próprio editor, pode receber e oferecer a leitura e a participação de tantos outros sujeitos. Considerando este contexto, o projeto se justifica em função das crescentes relações entre Educação e Ciberespaço, o que nos convida a refletir sobre os limites e os impactos das relações de poder nos processos educativos mediatizados. Ao propor uma reflexão sobre relações interpessoais e grupais que se estabelecem em meio ao uso do ciberespaço na Educação, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para o aperfeiçoamento de ações educativas como o Facefólio, criado no curso de Comunicação Social da Universidade de Uberaba para atender a especificidades da cultura juvenil contemporânea.

Se aceitar participar voluntariamente da pesquisa, você permitirá que sua participação no ambiente virtual Facefólio seja observada e registrada quanto à frequência e ao tipo (apenas curtir, comentário, envio de link ou vídeo, etc.). Em um segundo momento, responderá a um **questionário**, que será disponibilizado no Facefólio, questão a questão, ao longo do semestre letivo.

Não estão previstos riscos ou desconfortos na aplicação do questionário, contudo, caso se sinta desconfortável, você poderá suspender sua participação a qualquer momento, sem nenhum tipo de questionamento e de prejuízo, seja pessoal ou acadêmico.

Sua identidade será preservada, seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e as informações decorrentes da observação e do questionário serão utilizadas apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome ou qualquer identificação sua (voz, foto, etc) jamais aparecerá.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento, e também não terá nenhum custo. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários. E caso decida-se por não participar, ou por não ser submetido ao procedimento descrito, nenhuma penalidade será imposta a você.

Você receberá uma cópia desse termo, assinada pela pesquisadora e sua orientadora, onde consta a identificação e os telefones da equipe, caso você queira entrar em contato com elas.

---

Nome do sujeito da pesquisa

---

Indiara Ferreira - RG 5.418.698  
Mestranda em Educação pela Universidade de Uberaba

---

Fernanda Telles Márques – RG 16.653.786-X  
Profª. Orientadora

## APÊNDICE C - Questionário Misto – Professores



**Título do projeto:** O Ciberespaço e as Relações de Poder: a experiência de professores e alunos da Universidade de Uberaba no Projeto Facefólio

**INSTRUMENTO:** Questionário Misto

**SUJEITOS:** Professores(as)

### QUESTÕES GERAIS

**Em que tipo de escola você estudou por mais tempo?**

**1. No Ensino Fundamental:**

- A. ( ) pública  
B. ( ) privada

**2. No Ensino Médio:**

- A. ( ) pública  
B. ( ) privada

**3. No Ensino Superior**

- A. ( ) pública  
B. ( ) privada  
C. ( ) não procede

**4. Que curso de graduação você fez e qual o ano de conclusão: \_\_\_\_\_ conclusão: \_\_\_\_\_**

**5. Sua titulação (concluída) mais elevada é:**

- A. ( ) Graduação  
B. ( ) Especialização/MBA em: \_\_\_\_\_  
C. ( ) Mestrado em: \_\_\_\_\_  
D. ( ) Doutorado em: \_\_\_\_\_

**6. Há quanto tempo você é professor(a) universitário(a)?**

- A. ( ) menos de um ano  
B. ( ) de 1 a 3 anos  
C. ( ) de 4 a 6 anos  
D. ( ) de 7 a 10 anos  
E. ( ) mais de 10 anos

**7. Há quanto tempo você exerce a docência nesta IE?**

- A. ( ) menos de um ano  
B. ( ) de 1 a 3 anos

- C. ( ) de 4 a 6 anos  
D. ( ) de 7 a 10 anos  
E. ( ) mais de 10 anos

**8. Considerando a totalidade das suas atividades e obrigações profissionais (presenciais e não presenciais), você dedica ao seu trabalho docente, em média:**

- A. ( ) até 40 horas semanais  
B. ( ) de 40 a 45 horas semanais  
C. ( ) de 45 a 50 horas semanais  
D. ( ) mais de 50 horas semanais

**9. Identifique as três atividades que são mais praticadas por você em suas horas vagas:**

- A. ( ) Ler  
B. ( ) Assistir à TV  
C. ( ) Navegar na Internet  
D. ( ) Ouvir/fazer música  
E. ( ) Praticar esportes  
F. ( ) Assistir espetáculos (música, teatro, dança)  
G. ( ) Se reunir com amigos, ir a bares ou restaurantes  
H. ( ) Passear em shoppings ou centros de compras  
I. ( ) Outros (especificar): \_\_\_\_\_

**10. Você tem computador pessoal (em casa ou notebook)?**

- A. ( ) Sim  
B. ( ) Não

**11. Se você respondeu anteriormente que sim, desde que idade aproximadamente passou a ter acesso à máquina em seu domicílio? Desde \_\_\_\_\_ anos**

**12. Inicialmente, você recebeu orientação para trabalhar no computador?**

- A. ( ) Sim

B. ( ) Não

**13. Se a resposta acima foi sim, quem te ensinou a manusear o computador?**

---



---

**14. Atualmente você tem acesso à Internet em seu computador pessoal/doméstico?**

- A. ( ) Sim  
B. ( ) Não

**15. Desde que idade você acessa a Internet?**

Desde \_\_\_\_\_ anos.

**16. Como foi seu primeiro acesso à Internet?**

---



---



---

**17. Inicialmente, você recebeu orientação para navegar na Internet?**

- A. ( ) Sim  
B. ( ) Não

**18. Se sua resposta foi SIM, quem te ensinou a navegar na Internet?**

---



---

**19. Você se lembra dos sites (páginas) que mais chamaram sua atenção quando você começou a navegar na Internet?**

---



---



---

**20. Enumere de 1 a 4 os endereços que, atualmente, você MAIS acessa**

- A. ( ) Google  
B. ( ) Jogos  
C. ( ) Redes Sociais (Facebook, Twitter, etc.)  
D. ( ) Página do Professor (AVA UNIUBE)  
E. ( ) Email

**21. Quando não acessa a internet no computador de casa, você acessa, PRINCIPALMENTE:**

- A. ( ) Na UNIUBE  
B. ( ) No telefone ou no Ipad  
C. ( ) Em Lan house  
D. ( ) Outro \_\_\_\_\_

**Quanto tempo, em média, você passa online?**

**22. Nos dias da semana:**

- A. ( ) Até uma hora diária  
B. ( ) De uma a três horas diárias  
C. ( ) De três a cinco horas diárias  
D. ( ) De cinco a oito horas diárias  
E. ( ) Fico conectado todo o tempo

**23. Nos finais de semana e feriados:**

- A. ( ) Até uma hora diária  
B. ( ) De uma a três horas diárias  
C. ( ) De três a cinco horas diárias  
D. ( ) De cinco a oito horas diárias  
E. ( ) Fico conectado todo o tempo

### QUESTÕES ESPECÍFICAS (CIBERESPAÇO E VIOLÊNCIA)

**24. Qual é sua opinião geral sobre a Internet?**

---



---



---



---



---

**25. Você acha que no ciberespaço (via Internet) é mais fácil ocorrerem manifestações de violência moral ou psicológica?**

- A. ( ) Sim  
B. ( ) Não

**26. Comente sua resposta**

---



---



---

**27. Você já presenciou alguma manifestação de violência ocorrida no ciberespaço (na Internet)?**

- A. ( ) Sim  
B. ( ) Não

**28. Se sua resposta anterior foi SIM, que tipo de violência você recorda ter presenciado?**

---



---



---



---

**29. Você já foi vítima de violência praticada via Internet?**

- A. ( ) Sim

- B. ( ) Não  
C. ( ) Não tenho conhecimento

**30. Se sua resposta anterior foi SIM, que tipo de violência você já sofreu via Internet?**

---



---



---



---



---

**31. Se a resposta à questão 29 foi SIM, identifique as TRÊS alternativas que melhor caracterizam o que você sentiu quando foi vítima de violência via Internet.**

- |                 |                          |
|-----------------|--------------------------|
| a. ( ) Tristeza | f. ( ) Humilhação        |
| b. ( ) Vergonha | g. ( ) Indignação        |
| c. ( ) Raiva    | h. ( ) Decepção          |
| d. ( ) Solidão  | i. ( ) Desejei me vingar |
| e. ( ) Medo     | j. ( ) Não senti nada    |

#### QUESTÕES ESPECÍFICAS (AMBIENTE FACEFÓLIO)

**32. Antes da criação desde grupo do Projeto Facefólio, você já tinha acesso ao Facebook?**

- A. ( ) Sim  
B. ( ) Não

**Quanto tempo, em média, você passa conectado à plataforma Facebook:**

**33. Nos dias da semana:**

- A. ( ) Até uma hora diária  
B. ( ) De uma a três horas diárias  
C. ( ) De três a cinco horas diárias  
D. ( ) De cinco a oito horas diárias  
E. ( ) Fico conectado todo o tempo

**34. Nos finais de semana e feriados:**

- A. ( ) Até uma hora diária  
B. ( ) De uma a três horas diárias  
C. ( ) De três a cinco horas diárias  
D. ( ) De cinco a oito horas diárias  
E. ( ) Fico conectado todo o tempo

**35. O que você mais gosta do Facebook?**

---



---



---



---

**36. O que você NÃO gosta no Facebook?**

**37. Este grupo do Facefólio reduziu seu acesso ao MURAL DE RECADOS no Ambiente Virtual de Aprendizagem da Uniube?**

- A. ( ) Sim  
B. ( ) Não

**38. Este grupo do Facefólio reduziu seu acesso ao DISCO VIRTUAL no Ambiente Virtual da Uniube?**

- A. ( ) Sim  
B. ( ) Não

**39. Você utiliza ou já utilizou a ferramenta FORUM, do Ambiente Virtual de Aprendizagem da UNIUBE?**

- A. ( ) Sim  
B. ( ) Não

**40. Você utiliza ou já utilizou a ferramenta DIÁRIO DE BORDO, do Ambiente Virtual de Aprendizagem da UNIUBE?**

- A. ( ) Sim  
B. ( ) Não

**Como professor orientador do Projeto Facefólio, você:**

**41. Curte as publicações dos alunos:**

- A. ( ) sempre/todas  
B. ( ) muitas vezes/quase todas  
C. ( ) raramente/poucas  
D. ( ) nunca

**42. Comenta as publicações dos alunos:**

- A. ( ) sempre/todas  
B. ( ) muitas vezes/quase todas  
C. ( ) raramente/poucas  
D. ( ) nunca

**43. Compartilha entretenimento na página:**

- A. ( ) sim, sempre  
B. ( ) sim, várias vezes  
C. ( ) sim, poucas vezes  
D. ( ) não

**44. Faz comentários espontâneos relacionados à matéria trabalhada em sala de aula:**

- A. ( ) sempre  
B. ( ) muitas vezes

C. ( ) raramente

D. ( ) nunca

**45. Posta vídeos, áudios, textos relacionados à matéria trabalhada em sala de aula:**

A. ( ) sempre

B. ( ) muitas vezes

C. ( ) raramente

D. ( ) nunca

**46. O que o motivou a participar do Projeto Facefólio?**

---



---



---



---

**47. Você considera o Projeto Facefólio como um espaço de aprendizagem?**

A. ( ) Sim

B. ( ) Não

**48. Justifique sua resposta:**

---



---



---



---

**49. No ambiente Facefólio você observa a formação de “panelinhas”?**

A. ( ) Sim

B. ( ) Não

**50. Se sua resposta anterior foi SIM, a que você acha que isso se deve?**

---



---



---



---

**51. No ambiente Facefólio, você observa ou já observou indícios de conflitos pessoais entre os alunos?**

A. ( ) Sim

B. ( ) Não

**52. Em relação à expressão de opiniões no Facefólio, você:**

A. ( ) Se sente mais à vontade para se expressar neste ambiente do que na sala de aula

B. ( ) Não sente diferença na forma como se expressa no Facefólio ou na sala de aula

C. ( ) Se sente menos à vontade para se expressar neste ambiente do que na sala de aula

**53. Em relação à expressão de opiniões no Facefólio, você acha que a maioria dos seus alunos:**

A. ( ) Se sente mais à vontade para se expressar neste ambiente do que na sala de aula

B. ( ) Não sente diferença na forma como se expressa no Facefólio ou na sala de aula

C. ( ) Se sente menos à vontade para se expressar neste ambiente do que na sala de aula

**54. Para você, seus alunos são diretos e sinceros no Facefólio?**

A. ( ) Sim, sempre

B. ( ) Sim, na maioria das vezes.

C. ( ) Sim, às vezes.

D. ( ) Não, nunca

E. ( ) Não observei

**55. Para você, o discurso dos seus alunos no Facefólio (comentários ou postagens) é mais duro ou rude do que na sala de aula?**

A. ( ) Sim, sempre

B. ( ) Sim, na maioria das vezes.

C. ( ) Sim, às vezes.

D. ( ) Não, nunca

E. ( ) Não observei

**56. Para você, o discurso dos seus alunos no Facefólio (comentários ou postagens) é mais irônico ou sarcástico do que na sala de aula?**

A. ( ) Sim, sempre

B. ( ) Sim, na maioria das vezes.

C. ( ) Sim, às vezes.

D. ( ) Não, nunca

E. ( ) Não observei

**57. Para você, o discurso dos seus alunos no Facefólio (comentários ou postagens) é mais comedido ou cauteloso do que na sala de aula?**

A. ( ) Sim, sempre

B. ( ) Sim, na maioria das vezes.

C. ( ) Sim, às vezes.

D. ( ) Não, nunca

E. ( ) Não observei

**58. Qual comportamento do aluno participante do Facefólio chama mais sua atenção:**

A. ( ) desinteresse por suas postagens

B. ( ) desinteresse pelas postagens dos colegas

C. ( ) interesse por suas postagens

D. ( ) interesse pelas postagens dos colegas

E. ( ) Indiferença em relação aos comentários dos colegas.

F. ( ) Dificuldade operacional para lidar com o Facebook.

G. ( ) Facilidade para lidar com o Facebook

**59. Você já observou alguma situação em que um aluno ou grupo de alunos era ignorado no Facefólio?**

A. ( ) Sim

B. ( ) Não

**60. Assinale TODAS AS ALTERNATIVAS que falam de comportamentos que você já presenciou entre alunos no ambiente Facefólio**

A. ( ) xingamentos dirigidos nominalmente a pessoas ou órgãos públicos.

B. ( ) xingamentos dirigidos nominalmente a colegas ou professores.

C. ( ) ironias dirigidas nominalmente a pessoas ou órgãos públicos.

D. ( ) ironias dirigidas nominalmente a colegas ou professores.

E. ( ) insinuações que permitem a identificação do colega ou docente moralmente exposto.

F. ( ) chamar um colega por um apelido pejorativo ou de que não goste.

G. ( ) ameaças a colegas ou professores.

H. ( ) fofocas sobre a vida privada de colegas ou professores.

I. ( ) discurso discriminatório (insinuação de racismo, sexismo, etc.)

**61. Assinale TODAS AS ALTERNATIVAS que falam de comportamentos que você já presenciou entre alunos no Facebook em geral (não no Facefólio)**

A. ( ) xingamentos dirigidos nominalmente a pessoas ou órgãos públicos.

B. ( ) xingamentos dirigidos nominalmente a colegas ou professores.

C. ( ) ironias dirigidas nominalmente a pessoas ou órgãos públicos.

D. ( ) ironias dirigidas nominalmente a colegas ou professores.

E. ( ) insinuações que permitem a identificação do colega ou docente moralmente exposto.

F. ( ) chamar um colega por um apelido pejorativo ou de que não goste.

G. ( ) ameaças a colegas ou professores.

H. ( ) fofocas sobre a vida privada de colegas ou professores.

I. ( ) discurso discriminatório (insinuação de racismo, sexismo, etc.)

**62. Para você, as relações entre indivíduos que se estabelecem no Facefólio são menos violentas que as relações observadas no Facebook em geral?**

A. ( ) Sim

B. ( ) Não

**63. Comente a sua resposta**

---



---



---



---

**64. Para você, as relações entre grupos que se estabelecem no Facefólio são menos violentas que as relações observadas no Facebook em geral?**

A. ( ) Sim

B. ( ) Não

**65. Comente a sua resposta**

---



---



---



---

## APÊNDICE D - Questionário Misto – Alunos



**Título do projeto:** O Ciberespaço e as Relações de Poder: a experiência de professores e alunos da Universidade de Uberaba no Projeto Facefólio

**INSTRUMENTO:** Questionário Misto

**SUJEITOS:** Alunos(as)

### QUESTÕES GERAIS

**Em que tipo de escola você estudou por mais tempo?**

**1. No Ensino Fundamental:**

A. ( ) pública

B. ( ) privada

**2. No Ensino Médio:**

A. ( ) pública

B. ( ) privada

**3. Qual sua idade: \_\_\_\_\_ anos**

**4. Identifique as três atividades que são mais praticadas por você em suas horas vagas:**

A. ( ) Ler

B. ( ) Assistir à TV

C. ( ) Navegar na Internet

D. ( ) Ouvir/fazer música

E. ( ) Praticar esportes

F. ( ) Assistir espetáculos (música, teatro, dança)

G. ( ) Se reunir com amigos, ir a bares ou restaurantes

H. ( ) Passear em shoppings ou centros de compras

I. ( ) Outros

(especificar): \_\_\_\_\_

**5. Você tem computador pessoal (em casa ou notebook)?**

A. ( ) Sim

B. ( ) Não

**6. Se você respondeu anteriormente que sim, desde que idade aproximadamente passou a ter acesso à máquina em seu domicílio? Desde \_\_\_\_\_ anos**

**7. Inicialmente, você recebeu orientação para trabalhar no computador?**

A. ( ) Sim

B. ( ) Não

**8. Se a resposta acima foi sim, quem te ensinou a manusear o computador?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**9. Atualmente você tem acesso à Internet em seu computador pessoal/doméstico?**

A. ( ) Sim

B. ( ) Não

**10. Desde que idade você acessa a Internet? Desde \_\_\_\_\_ anos.**

**11. Como foi seu primeiro acesso à Internet?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**12. Inicialmente, você recebeu orientação para navegar na Internet?**

A. ( ) Sim

B. ( ) Não

**13. Se sua resposta foi SIM, quem te ensinou a navegar na Internet?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**14. Você se lembra dos sites (páginas) que mais chamaram sua atenção quando você começou a navegar na Internet?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**15. Enumere de 1 a 4 os endereços que, atualmente, você MAIS acessa**

- A.  Google  
 B.  Jogos  
 C.  Redes Sociais (Facebook, Twitter, etc.)  
 D.  Página do Professor (AVA UNIUBE)  
 E.  Email

**16. Quando não acessa a internet no computador de casa, você acessa, PRINCIPALMENTE:**

- A.  Na faculdade  
 B.  No telefone ou no Ipad  
 C.  Em Lan house  
 D.  No trabalho  
 E.  Outro \_\_\_\_\_

**Quanto tempo, em média, você passa online?**

**17. Nos dias da semana:**

- A.  Até uma hora diária  
 B.  De uma a três horas diárias  
 C.  De três a cinco horas diárias  
 D.  De cinco a oito horas diárias  
 E.  Fico conectado todo o tempo

**18. Nos finais de semana e feriados:**

- A.  Até uma hora diária  
 B.  De uma a três horas diárias  
 C.  De três a cinco horas diárias  
 D.  De cinco a oito horas diárias  
 E.  Fico conectado todo o tempo

### QUESTÕES ESPECÍFICAS (CIBERESPAÇO E VIOLÊNCIA)

**19. Qual é sua opinião geral sobre a Internet?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**20. Você acha que no ciberespaço (Internet) é mais fácil ocorrerem manifestações de violência moral ou psicológica?**

- A.  Sim  
 B.  Não

**21. Comente sua resposta**

---

---

---

---

**22. Você já presenciou alguma manifestação de violência ocorrida no ciberespaço (na Internet)?**

- A.  Sim  
 B.  Não

**23. Se sua resposta anterior foi SIM, que tipo de violência você recorda ter presenciado?**

---

---

---

---

---

---

**24. Na sua opinião, o que melhor caracteriza o sentimento da vítima de violência cometida via Internet? Escolha TRÊS alternativas**

**25. Você já foi vítima de violência praticada via Internet?**

- a)  Tristeza                      f)  Humilhação  
 b)  Vergonha                      g)  Indignação  
 c)  Raiva                              h)  Decepção  
 d)  Solidão                            i)  Desejo de vingança  
 e)  Medo  
 A.  Sim  
 B.  Não  
 C.  Não tenho conhecimento

**26. Se sua resposta anterior foi SIM, que tipo de violência você já sofreu via Internet?**

---

---

---

---

---

---

**27. Se a resposta à questão 29 foi SIM, identifique as TRÊS alternativas que melhor caracterizam o que você sentiu quando foi vítima de violência via Internet**

- a)  Tristeza                      f)  Humilhação  
 b)  Vergonha                      g)  Indignação  
 c)  Raiva                              h)  Decepção  
 d)  Solidão                            i)  Desejei me vingar  
 e)  Medo                                j)  Não senti nada.

### QUESTÕES ESPECÍFICAS (AMBIENTE FACEFÓLIO)

**28. Antes da criação desde grupo do Projeto Facefólio, você já tinha acesso ao Facebook?**

- A. ( ) Sim  
B. ( ) Não

**Quanto tempo, em média, você passa conectado à plataforma Facebook:**

**29. Nos dias da semana:**

- A. ( ) Até uma hora diária  
B. ( ) De uma a três horas diárias  
C. ( ) De três a cinco horas diárias  
D. ( ) De cinco a oito horas diárias  
E. ( ) Fico conectado todo o tempo

**30. Nos finais de semana e feriados:**

- A. ( ) Até uma hora diária  
B. ( ) De uma a três horas diárias  
C. ( ) De três a cinco horas diárias  
D. ( ) De cinco a oito horas diárias  
E. ( ) Fico conectado todo o tempo

**31. O que você mais gosta do Facebook?**

---

---

---

---

---

---

**32. O que você NÃO gosta no Facebook?**

---

---

---

---

---

---

**33. Este grupo do Facefólio reduziu seu acesso ao MURAL DE RECADOS no Ambiente Virtual de Aprendizagem da Uniube?**

- A. ( ) Sim  
B. ( ) Não

**34. Este grupo do Facefólio reduziu seu acesso ao DISCO VIRTUAL no Ambiente Virtual da Uniube?**

- A. ( ) Sim  
B. ( ) Não

**Como membro da comunidade Facefólio, você:**

**35. Curte as publicações dos colegas:**

- A. ( ) sempre/todas  
B. ( ) muitas vezes/quase todas  
C. ( ) raramente/poucas  
D. ( ) nunca

**36. Comenta as publicações dos colegas:**

- A. ( ) sempre/todas  
B. ( ) muitas vezes/quase todas  
C. ( ) raramente/poucas  
D. ( ) nunca

**37. Compartilha entretenimento na página:**

- A. ( ) sim, sempre  
B. ( ) sim, várias vezes  
C. ( ) sim, poucas vezes  
D. ( ) não

**38. Faz comentários espontâneos relacionados à matéria trabalhada em sala de aula:**

- A. ( ) sempre  
B. ( ) muitas vezes  
C. ( ) raramente  
D. ( ) nunca

**39. Posta vídeos, áudios, textos relacionados à matéria trabalhada em sala de aula:**

- A. ( ) sempre  
B. ( ) muitas vezes  
C. ( ) raramente  
D. ( ) nunca

**40. Você considera o Projeto Facefólio como um espaço de aprendizagem?**

- A. ( ) Sim  
B. ( ) Não

**41. Justifique sua resposta:**

---

---

---

---

---

---

**42. No ambiente Facefólio você observa a formação de “panelinhas”?**

- A. ( ) Sim  
B. ( ) Não

**43. Se sua resposta anterior foi SIM, a que você acha que isso se deve?**

---

---

---

---

---

---

**44. No ambiente Facefólio, você observa ou já observou indícios de conflitos pessoais entre os alunos?**

A. ( ) Sim

B. ( ) Não

**45. No ambiente Facefólio, você observa ou já observou indícios de conflitos entre professore e aluno(s)?**

A. ( ) Sim

B. ( ) Não

**46. Em relação à expressão de opiniões no Facefólio, você:**

A. ( ) Se sente mais à vontade para se expressar neste ambiente do que na sala de aula

B. ( ) Não sente diferença na forma como se expressa no Facefólio ou na sala de aula

C. ( ) Se sente menos à vontade para se expressar neste ambiente do que na sala de aula

**47. Em relação à expressão de opiniões no Facefólio, você acha que a maioria dos seus colegas:**

A. ( ) Se sente mais à vontade para se expressar neste ambiente do que na sala de aula

B. ( ) Não sente diferença na forma como se expressa no Facefólio ou na sala de aula

C. ( ) Se sente menos à vontade para se expressar neste ambiente do que na sala de aula

**48. Para você, seus colegas são diretos e sinceros no Facefólio?**

A. ( ) Sim, sempre

B. ( ) Sim, na maioria das vezes.

C. ( ) Sim, às vezes.

D. ( ) Não, nunca

E. ( ) Não observei

**49. Para você, seus colegas são diretos e sinceros nas aulas presenciais?**

A. ( ) Sim, sempre

B. ( ) Sim, na maioria das vezes.

C. ( ) Sim, às vezes.

D. ( ) Não, nunca

E. ( ) Não observei

**50. Para você, o discurso dos seus colegas no Facefólio (comentários ou postagens) é mais duro ou rude do que na sala de aula?**

A. ( ) Sim, sempre

B. ( ) Sim, na maioria das vezes.

C. ( ) Sim, às vezes.

D. ( ) Não, nunca

E. ( ) Não observei

**51. Para você, o discurso dos seus colegas no Facefólio (comentários ou postagens) é mais irônico ou sarcástico do que na sala de aula?**

A. ( ) Sim, sempre

B. ( ) Sim, na maioria das vezes.

C. ( ) Sim, às vezes.

D. ( ) Não, nunca

E. ( ) Não observei

**52. Para você, o discurso dos seus alunos no Facefólio (comentários ou postagens) é mais comedido ou cauteloso do que na sala de aula?**

A. ( ) Sim, sempre

B. ( ) Sim, na maioria das vezes.

C. ( ) Sim, às vezes.

D. ( ) Não, nunca

E. ( ) Não observei

**53. Qual comportamento dos seus colegas chama mais a sua atenção:**

A. ( ) desinteresse pelas postagens que você faz

B. ( ) desinteresse pelas postagens de outros colegas

C. ( ) interesse pelas postagens que você faz

D. ( ) interesse pelas postagens de outros colegas

E. ( ) Indiferença em relação aos comentários dos colegas.

F. ( ) Dificuldade (operacional) para lidar com o Facebook.

G. ( ) Facilidade (operacional) para lidar com o Facebook

**54. Você já observou alguma situação em que um aluno ou grupo de alunos era ignorado por outros no Facefólio?**

A. ( ) Sim

B. ( ) Não

**55. Assinale TODAS AS ALTERNATIVAS que falam de comportamentos que você já presenciou entre seus colegas no ambiente Facefólio**

A. ( ) xingamentos dirigidos nominalmente a pessoas ou órgãos públicos.

B. ( ) xingamentos dirigidos nominalmente a colegas ou professores.

C. ( ) ironias dirigidas nominalmente a pessoas ou órgãos públicos.

D. ( ) ironias dirigidas nominalmente a colegas ou professores.

E. ( ) insinuações que permitem a identificação do colega ou docente moralmente exposto.

F. ( ) chamar um colega por um apelido pejorativo ou de que não goste.

G. ( ) ameaças a colegas ou professores.

H. ( ) fofocas sobre a vida privada de colegas ou professores.

I. ( ) discurso discriminatório (insinuação de racismo, sexismo, etc.)

**56. Assinale TODAS AS ALTERNATIVAS que falam de comportamentos que você já presenciou entre seus contatos no Facebook (em geral)**

A. ( ) xingamentos dirigidos nominalmente a pessoas ou órgãos públicos.

B. ( ) xingamentos dirigidos nominalmente a colegas ou professores.

C. ( ) ironias dirigidas nominalmente a pessoas ou órgãos públicos.

D. ( ) ironias dirigidas nominalmente a colegas ou professores.

E. ( ) insinuações que permitem a identificação do colega ou docente moralmente exposto.

F. ( ) chamar um colega por um apelido pejorativo ou de que não goste.

G. ( ) ameaças a colegas ou professores.

H. ( ) fofocas sobre a vida privada de colegas ou professores.

I. ( ) discurso discriminatório (insinuação de racismo, sexismo, etc.)

**57. Para você, as relações entre indivíduos que se estabelecem no Facefólio são menos violentas que as relações observadas no Facebook em geral?**

A. ( ) Sim

B. ( ) Não

**58. Para você, as relações entre grupos que se estabelecem no Facefólio são menos violentas que as relações observadas no Facebook em geral?**

A. ( ) Sim

B. ( ) Não

**59. O que você entende por violência?**

---

---

---

---

---

## ANEXOS

### ANEXO A - Protocolo de Aprovação do projeto pelo CEP/UNIUBE

UNIVERSIDADE DE UBERABA -  
UNIUBE



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O Ciberespaço e as Relações de Poder: a experiência de professores e alunos da Universidade de Uberaba no Projeto Facefólio

**Pesquisador:** Fernanda Telles Márques

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 11054412.2.0000.5145

**Instituição Proponente:** Sociedade Educacional Uberabense

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 172.314

**Data da Relatoria:** 13/12/2012

##### Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa pretende analisar como se constituem as relações de poder entre os participantes do Projeto Facefólio, que são professores e alunos matriculados nos cursos presenciais de Psicologia, Administração e Publicidade e Propaganda da Universidade de Uberaba (Uniube). A metodologia proposta nesse projeto é o Estudo de Caso, utilizaremos a Triangulação de Dados como procedimento para a validação da pesquisa, por considerar a convergência de resultados advindos de fontes distintas, bem como técnicas quantitativas e qualitativas. Para a Análise dos Resultados, utilizaremos a análise de conteúdo na modalidade categorial temática.

##### Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem por Objetivo Geral analisar como se constituem as relações de poder entre os professores e alunos do Projeto Facefólio, matriculados nos cursos presenciais de Psicologia, Administração e Publicidade e Propaganda da Universidade de Uberaba (Uniube). Como Objetivos Específicos, pretendemos: contextualizar o ciberespaço e suas possibilidades na contemporaneidade; apresentar os ambientes virtuais de aprendizagem disponíveis para dinamizar os processos educativos na Universidade de Uberaba; descrever o Projeto Facefólio enquanto ferramenta de aprendizagem no ambiente virtual, mediante os estímulos dos educadores do Ensino Superior

**Endereço:** Av.Nene Sabino, 1801

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 38.055-500

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3319-8959

**Fax:** (34)3314-8910

**E-mail:** cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -  
UNIUBE



presencial; verificar como os sujeitos se relacionam no Projeto Facefólio; analisar comparativamente os sinais de violência presentes nos discursos virtuais a partir dos estímulos dos educadores em suas vivências de sala de aula; problematizar as relações de poder manifestadas em processos educativos mediatizados.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Se realizada criteriosamente, a pesquisa não acarreta em prejuízos e/ou riscos aos sujeitos, uma vez que a pesquisadora e sua orientadora comprometem-se a: a) Manter em completo sigilo as identidades dos sujeitos da pesquisa (alunos e professores). b) Só utilizar para a composição do texto conteúdo autorizado pelos sujeitos e obtido mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). c) Restringir o uso do material coletado ao contexto da produção de trabalhos científicos. Como medida preventiva à perda da confidencialidade, lembramos que os sujeitos ficarão com uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinada pela pesquisadora e sua orientadora que, doravante, poderão responder legalmente em caso de descumprimento dos termos acordados entre as partes.

Benefícios:

Entendemos que os resultados desta pesquisa têm relevância na medida em que poderão servir de parâmetro para que professores e alunos percebam como são os impactos de suas atuações no ciberespaço, ou seja, além da sala de aula, e possam refletir sobre os impactos em seus comportamentos, em especial, no que tange ao reforço de modelos sociais existentes no ambiente presencial. Ao propor uma reflexão sobre as relações interpessoais e grupais estabelecidas em meio a processos educativos que se estendem ao ciberespaço, esperamos, ainda, que esta pesquisa possa contribuir para o aperfeiçoamento de ações educativas como o Facefólio, criado no curso de Comunicação Social da Universidade de Uberaba para atender a especificidades da cultura juvenil contemporânea.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto de pesquisa encontra-se em consonância com os parâmetros éticos regulamentares.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados devidamente.

**Endereço:** Av. Nene Sabino, 1801

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 38.055-500

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3319-8959

**Fax:** (34)3314-8910

**E-mail:** cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -  
UNIUBE



**Recomendações:**

Nenhuma.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto encontra-se completo.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em 13/12/2012 a plenária votou pela aprovação do protocolo, de acordo com o relator.

UBERABA, 13 de Dezembro de 2012

---

**Assinador por:**  
**Geraldo Thedei Junior**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av.Nene Sabino, 1801

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 38.055-500

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3319-8959

**Fax:** (34)3314-8910

**E-mail:** cep@uniube.br