

Facebook e recursos educacionais abertos na formação de pesquisadores em educação: percepções e reflexões

GISELLE MARTINS DOS SANTOS FERREIRAⁱ, ALINE FERREIRA CAMPOSⁱⁱ

Universidade Estácio de Sá, Brasil
gmdsferreira@gmail.com, aline.lombello@hotmail.com

HELENA BÁRTHOLOⁱⁱⁱ
Colégio Pedro II, Brasil
helenabartholo@gmail.com

SIMONE MARKENSON^{iv}
Universidade Estácio de Sá, Brasil
simone.markenson@estacio.br

Resumo: Este artigo discute a integração do *Facebook* numa disciplina presencial de curso de pós-graduação que analisou o movimento dos Recursos Educacionais Abertos e foi ministrada a 14 estudantes. Para compreender a experiência, foram analisadas as postagens compartilhadas durante o semestre, os diálogos conduzidos em grupos focais presenciais e as anotações da docente. Este texto discute os usos feitos do site; as percepções dos participantes acerca da integração de atividades *online* e presenciais; e os desafios associados ao uso da plataforma. Proposto inicialmente como ferramenta de apoio administrativo, ao longo do semestre o site foi sendo gradualmente construído como ponto aglutinador das atividades de ensino e aprendizagem. O texto, escrito colaborativamente por um subgrupo de participantes da disciplina, sugere que, além de usos genéricos documentados na literatura pertinente, a plataforma oferece potencial para a aprendizagem experiencial sobre temáticas relevantes da Educação contemporânea, incluindo as noções de “abertura” e “colaboração”.

Palavras-chave: Redes Sociais, Ensino e Aprendizagem, Formação de Pesquisadores, Recursos Educacionais Abertos.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo geral discutir a experiência de integração de atividades no *Facebook* nas práticas de ensino e aprendizagem conduzidas em disciplina oferecida por um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Ofertada como tópico especial no primeiro semestre letivo de 2013, a disciplina consistiu em uma introdução à área de Recursos Educacionais Abertos (REA), tendo sido ministrada a um grupo de 14 alunos ao longo de 15 sessões presenciais de 3 horas cada. O uso da funcionalidade Grupo¹ do *Facebook* foi inicialmente introduzido na disciplina como meio de apoio administrativo, visando basicamente substituir a utilização de e-mails e a distribuição de impressos em sala de aula. Porém, ao longo do semestre, o site foi sendo

¹ O texto utiliza grafia diferenciada para se referir ao **grupo** (de participantes, incluindo docente e alunos) e à funcionalidade **Grupo** (da plataforma).

coletiva e gradualmente ressignificado e o Grupo transformou-se de simples quadro de notícias em ponto aglutinador das atividades do grupo.

O texto oferece uma reflexão sobre esse processo norteadas pelas seguintes questões: (a) quais os tipos de apropriações e usos feitos do *Facebook* no contexto em questão? (b) quais as percepções do grupo sobre a integração de atividades *online* e presenciais? e (c) quais os desafios criados pelo uso do *Facebook* nesse contexto?. O *corpus* desta reflexão consistiu das mensagens trocadas no site durante o semestre, os diálogos conduzidos em grupos focais presenciais organizados no semestre seguinte e as anotações feitas pela docente ao longo do processo.

Após essa introdução, o artigo destaca, com base em uma revisão seletiva de literatura pertinente, algumas questões relativas ao uso da plataforma para fins educacionais e introduz REA como um campo emergente de desenvolvimento e pesquisa multidisciplinar. Na sequência, descreve a estrutura da disciplina, os tópicos de estudo e as suas abordagens, e indica as principais temáticas advindas da reflexão, agrupadas em três segmentos: apropriações, percepções e desafios. A experiência possibilitou aos seus atores concluir que, apesar de algumas limitações, dentre elas as restrições impostas pela plataforma à organização das discussões, a funcionalidade Grupo constitui uma base promissora para a aprendizagem experiencial acerca de temáticas educacionais relacionadas não somente à disciplina em tela, mas, também, a discussões mais abrangentes, em particular, as temáticas “abertura” e “colaboração”.

2. O FACEBOOK NA EDUCAÇÃO

A popularidade do *Facebook* no momento é indiscutível. Com mais de 1 bilhão de usuários registrados em setembro de 2013², é a plataforma de

redes sociais com maior número de usuários no Brasil, país que experimentou o maior crescimento de representatividade no site em 2012³. Vinculado a essa expansão, o *Facebook* vem progressivamente ganhando destaque como um vasto campo de pesquisas nas Ciências Sociais. Esse interesse se reflete em um número exponencialmente crescente de publicações acadêmicas nessas áreas do conhecimento, segundo Wilson *et al* (2013). Assim, enquanto o uso de plataformas de redes sociais se difunde nas mais variadas áreas de atividade humana e com os mais diferentes propósitos, a pesquisa científica avança focalizando questões relativas a subjetividade, interações sociais e privacidade *online*, dentre outras (Anderson *et al*, 2012).

Em particular, é crescente o uso da plataforma na Educação (TESS, 2013). Parece haver uma espécie de ressonância na literatura de uma proposta do uso do *Facebook* como alternativa a Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) oferecidos e geridos institucionalmente (Aydin, 2012; Ractham, Kaewkitipong, 2012). A ideia encontra defensores também na literatura em português (Ferreira *et al.*, 2012; Juliani *et al.* 2012; Fumian, Rodrigues, 2013). Assim, muitos autores na área da Educação, particularmente no Brasil (por exemplo, Costa; Ferreira, 2012; MATTAR, 2013), discorrem sobre os potenciais benefícios e vantagens do uso do *Facebook* com propósitos educacionais, mas estudos empíricos parecem ser relativamente raros e, crucialmente, parece haver pouca discussão de potenciais problemas. De fato, Duffy (2011) aponta para uma inquietação importante, advinda de uma análise da expansão do uso de sites de redes sociais no ensino superior: “a expansão [desses sites] não implica, necessariamente, seu uso na Educação” (tradução nossa).

² Segundo dados da própria empresa, disponíveis em <<http://newsroom.fb.com/Key-Facts>>. Acesso em: 1 nov. 2013).

³ Segundo dados colhidos e disponibilizados pela Social Bakers em <<http://www.socialbakers.com/blog/1290-10-fastest-growing-countries-on-facebook-in-2012>>. Acesso em: 1 nov. 2013.

O uso do *Facebook*, segundo Mattar (2013, p. 115), aproxima docentes e discentes, teoricamente porque as trocas de informações pessoais estimulam a comunicação entre os dois grupos de atores e aumentam a credibilidade dos professores na visão dos alunos. Evidência da literatura em inglês, porém, sugere um cenário diferente. Wilson *et al* (2013), por exemplo, problematizam a interação *online* entre docentes e estudantes com base em uma revisão de pesquisas empíricas que revelam problemas de natureza ética nessa interação, que se dá em espaços onde as vidas profissional e privada podem se misturar com maior facilidade. Uma série de questões relativas a essa interação permanece em aberto, conforme sugerido por Hew (2011), que conclui, ancorado em um exaustivo estudo de literatura, que “o *Facebook* tem, até agora, muito pouca valia em termos educacionais, que estudantes usam a plataforma principalmente para ficar em contato com seus conhecidos e que tendem a compartilhar informações mais pessoais no site, potencialmente atraindo riscos à sua privacidade” (tradução nossa).

O uso de recursos como *Grupos* e *Eventos* tem destaque na literatura dadas as possíveis semelhanças com as funcionalidades disponíveis nas salas de aula virtuais dos AVA. Porém, o *Grupo* não oferece ferramentas que permitam o uso de filtros, classificação ou qualquer outra forma de ordenação das postagens, o que dificulta o uso de técnicas bem estabelecidas de moderação *online* (Salmon, 2002; 2003), criadas para sistemas projetados especificamente para servir de suporte a discussão. Assim, destaca-se a necessidade de mais estudos empíricos que examinem as *affordances*⁴ pedagógicas da plataforma (Wang *et al*, 2012), as práticas que nela vêm sendo desenvolvidas e, por meio de estudos comparativos, a

⁴ *Affordances* é um termo proposto por J. J. Gibson (1986) em estudos sobre a percepção visual de uma perspectiva alternativa à visão behaviorista corrente na época. Sugere a ideia de “possibilidades de ação” relacionadas a um objeto ou ao ambiente no qual o organismo se situa. Utilizado na literatura em *Design* e Tecnologia Educacional em inglês, não possui tradução direta para o nosso idioma, sendo utilizado no original na área da Computação (Interação Homem-Máquina).

potencial relevância de diferenças contextuais e culturais, além das tradicionais categorias baseadas em dados demográficos (idade, gênero e nível de escolaridade, por exemplo).

3. REA E SUAS TEMÁTICAS

A expressão “Recursos Educacionais Abertos” (REA) como denominação de um movimento apoiado pela UNESCO já tem uma história relativamente rica em termos de apoio ideológico, financeiro e político (D’Antoni, 2009; Okada; Bujokas, 2013). Entretanto, dada a relação fundante do movimento com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e as transformações continuadas na área de Direitos Autorais, materializadas em numerosos projetos de compartilhamento livre e/ou aberto através da Web, o movimento caracteriza-se por múltiplas contradições e tensões (Knox, 2012). De fato, ao longo de pouco mais de uma década, associaram-se a REA (do inglês: *Open Educational Resources* - OER) concepções por vezes bastante distintas (UNESCO, 2002; OECD, 2007; Hilton III *et al*, 2010), passando o acrônimo a ficar vinculado não somente ao movimento pela Educação Aberta (Santos, 2012), mas, também, aos próprios objetos e artefatos que são disseminados primordialmente pela Web (textos didáticos, planos de aula, material audiovisual e softwares, dentre outros).

O movimento REA tem avançado rapidamente, principalmente nos países de língua inglesa, onde parece manter-se o foco no compartilhamento de materiais para o Ensino Superior (ES) e na formação (inicial e continuada) de professores. No Brasil, o desenvolvimento de REA ainda é incipiente, com os recursos parecendo ser promovidos, predominantemente, como alternativa ao livro didático tradicional (Santana, Rossini e Pretto, 2012), mas com a existência de alguma literatura que mostra algumas reflexões mais recentes voltadas para seu potencial na formação de professores (Okada, 2013, Parte III). Conforme

identifica Cobo (2013), há uma grande lacuna na produção de conhecimentos na área tendo em vista a disponibilidade de literatura em diferentes idiomas. Com uma predominância de repositórios, iniciativas e projetos em língua inglesa, os desafios e as limitações de reuso são consideráveis, tendo em vista particularmente as diferenças culturais.

No âmbito das temáticas centrais à área encontram-se questionamentos cuja importância transcende fronteiras em um mundo dito globalizado (Ferreira, 2013b). Em particular, o termo “aberto” integra, em uma multiplicidade de sentidos, muitos dos debates mais arrojados acerca da Educação. Concepções de “abertura”, o cerne do debate sobre a constituição de um dado material consistir ou não em REA, são centrais às práticas e políticas educacionais dirigidas à democratização do conhecimento. Adicionalmente, com a explosão de repositórios online e o advento dos *Massive Online Open Courses* (MOOC – Cursos Massivos Abertos Online) tem crescido a discussão em torno de modelos de aprendizagem colaborativa e se intensificado os questionamentos sobre a certificação da aprendizagem realizada em lugares e tempos distintos daqueles oferecidos pelas instituições de ensino tradicionais.

Como um campo multidisciplinar emergente da confluência de perspectivas principalmente da Computação, do Direito e da Tecnologia Educacional (Ferreira, 2012), o movimento REA constitui um recorte importante da Educação contemporânea, e seu potencial de impacto em áreas já tradicionalmente estabelecidas, destacadamente currículo, didática e avaliação, é reconhecido e está em pauta. Assim, a disciplina em discussão neste artigo assumiu o estudo de REA como um meio de fomentar a discussão sobre a relação entre a Educação e as TIC e enriquecer as reflexões e a aprendizagem de um público composto de pesquisadores em formação, os quais são, também, docentes em diferentes áreas do conhecimento e níveis da Educação.

4. APORTES METODOLÓGICOS

4.1 – Contexto

A disciplina *Recursos Educacionais Abertos* foi ministrada como tópico especial no âmbito do currículo de um Programa de Pós-graduação em Educação, vinculada à Linha de Pesquisa que focaliza as relações entre as TIC e a Educação. Foi desenvolvida segundo um enfoque pedagógico construtivista e tomando-se uma abordagem crítico-discursiva à área (Santos, 2008; Knox, 2012). Em sua proposta (Ferreira, 2013a) estão incluídos textos seminais da área (OECD, 2007; Atkins, Brown e Hammond, 2007; Santana, Rossini e Pretto, 2012), bem como trabalhos que permitem a contextualização de REA em um cenário mais amplo de desenvolvimentos tecnológicos (O'Reilly, 2005).

A disciplina foi estruturada em torno de sessões presenciais de 3 horas divididas em uma apresentação em dupla (15-20 minutos) seguida de discussão em plenário. Cada apresentação focalizou um texto determinado como leitura preparatória, e cada dupla produziu uma sequência de slides em *PowerPoint*, posteriormente compartilhados com o resto do grupo. Durante o semestre houve, também, a participação do grupo em um evento externo sobre REA⁵, contabilizado como uma Atividade Acadêmica Complementar (AAC) que enriqueceu o trabalho desenvolvido na disciplina. Esse evento reuniu especialistas e participantes do movimento REA no país e no exterior, e ofereceu, além de palestras, apresentações de projetos em variadas fases de implantação e conferências sobre o estado de arte do desenvolvimento e pesquisa na área, com oportunidades de participação ativa dos alunos em discussões durante uma oficina aberta a todos os presentes.

O esquema de avaliação considerou a frequência e a participação em sala de aula, e incluiu, como aspecto central, uma atividade de criação de

⁵ Detalhes disponíveis em <https://seminario-ead-rea.eventbrite.pt/>.

REA, conduzida em subgrupos. Com base na escolha de um dentre quatro contextos apresentados pela docente, cada grupo desenvolveu seus recursos, explicitando os critérios adotados para a criação e a avaliação de qualidade do material. Em uma apresentação em sala de aula, os subgrupos mostraram os materiais criados e examinaram, em linhas gerais, o processo de criação. Após a apresentação, todos entregaram, individualmente, um breve relato reflexivo sobre esse processo. Além dos recursos produzidos especificamente para a avaliação, ao longo do semestre, o grupo desenvolveu e compartilhou uma variedade de recursos, incluindo resumos, resenhas, traduções, esquemas gráficos e mapas conceituais.

O *Facebook* foi proposto pela docente, inicialmente, como meio para otimizar a troca de informações. Em outras palavras, o site foi sugerido como alternativa ao uso de e-mail para registro de tarefas (por exemplo, especificação de leituras) e circulação de informações administrativas (por exemplo, atrasos, faltas e mudanças), uma vez que a disciplina havia sido planejada de forma a ser flexível para se adaptar às possibilidades e necessidades específicas dos alunos matriculados, ao invés de consistir em um pacote fechado com um cronograma rígido. Como pontos positivos, foram também levantadas a possibilidade de compartilhamento de materiais subsidiários, *links* de interesse e documentos/artefatos multimídia, bem como as possibilidades de personalização e customização embutidas no *design* do site. Assim, a escolha do *Facebook* como instância de apoio administrativo ao trabalho docente se deu em função da configuração deste espaço e de suas possibilidades como um ambiente informal de partilha, onde é possível aliar características como a facilidade (relativa) de uso, a possibilidade de integração de recursos multimídia e a garantia de privacidade (também relativa) para as comunicações dos membros do grupo.

A proposta foi discutida e aceita por todos os presentes na sessão introdutória, quando se verificou que apenas três não possuíam perfil na plataforma, o que é consistente com a popularidade do site relativamente a

outras opções (por exemplo, LinkedIn). Na mesma sessão de discussão inicial, emergiram questionamentos, alguns velados, relativos à privacidade, de modo que o grupo optou pela criação de um espaço separado para as trocas relativas à disciplina, criado com a funcionalidade Grupo na configuração ‘privado’.

4.2 – Participantes

O grupo de participantes incluiu 4 mestrados, 3 doutorandos e 7 alunos inscritos na oferta ‘disciplina isolada’.⁶ Tratou-se, assim, de grupo relativamente grande para uma disciplina eletiva. A preocupação com o número de alunos inscritos foi um dos fatores que motivaram a proposta de se usar um espaço coletivo, pensada também como estratégia para evitar a proliferação desnecessária de e-mails e, de certa forma, gerir as expectativas do grupo quanto ao tempo de resposta da docente. Para manter o anonimato dos participantes sem retirar a autoria das falas transcritas neste texto, utilizamos uma codificação baseada no uso de uma letra (D para doutorandos, M para mestrados, CD para candidatos ao doutorado, CM para candidatos ao mestrado) acompanhada de um número.

4.3 - Corpo de dados, análise e escrita

As observações apresentadas a seguir são fruto de atividades de ensino e aprendizagem conduzidas no segundo semestre de 2013 por um subgrupo de participantes na disciplina. No âmbito de discussões semanais que focalizam a prática da pesquisa em Educação, coordenadas pela docente-orientadora, tomou-se a avaliação da disciplina como base para o estudo de

⁶ As disciplinas oferecidas no Programa podem ser cursadas por alunos que ainda não passaram pelo processo seletivo e, portanto, não ingressaram oficialmente nos cursos de mestrado e doutorado. O aluno que se inscreve para estudar uma disciplina em regime de ‘disciplina isolada’ precisa preencher todos os requisitos da disciplina, tanto com relação à frequência em sala de aula, quanto à avaliação. Isso permite ao aluno acumular créditos que podem ser contabilizados futuramente, caso o mesmo venha a ser aprovado na disciplina e no processo de seleção semestral.

questões relativas, em particular, à consolidação e codificação inicial de dados, bem como à sua triangulação. Assim, as discussões foram estruturadas de forma a permitir a realização de grupos focais e promover a categorização dos *posts* trocados no Grupo, de modo a se criar subsídios para uma avaliação da integração entre os usos feitos do site e as discussões realizadas presencialmente.

De forma a responder às questões norteadoras deste estudo, situamos como *corpus* da investigação as postagens feitas no Grupo do *Facebook*, os diálogos conduzidos nos grupos focais e as anotações registradas pela docente ao longo do semestre letivo. As postagens foram categorizadas em função do principal assunto tratado em cada uma. Contabilizou-se um total de 689 postagens, mas somente os *posts* originais foram considerados na análise preliminar apresentada neste artigo, perfazendo um total de 177 postagens examinadas. Analisou-se, também, a distribuição de *posts* em relação à categorização dos participantes em função de sua localização junto ao Programa (mestrando, doutorando, candidato ao mestrado ou ao doutorado e docente).

Como suporte ao processo, as autoras lançaram mão de várias ferramentas disponibilizadas livremente no *Google*, o que possibilitou a expansão das reflexões e o desenvolvimento da escrita do texto como processo colaborativo. Com uma pasta criada especificamente no *Google Drive* para essas atividades, foram compartilhados literatura, mapas conceituais criados no processo de análise, planilhas de consolidação de dados, gráficos e documentos com anotações e esboços do texto, com registro de comentários e, em algumas situações, uso do *chat* síncrono.

5. O FACEBOOK NO ENSINO E APRENDIZAGEM SOBRE REA

5.1 – Apropriações

Da codificação das postagens selecionadas emergiram seis categorias:

1. **Conteúdo:** *posts* integrantes de sequências com temáticas vinculadas à ementa da disciplina ou que estabelecem ligações diretas com as discussões conduzidas nos encontros presenciais;
2. **Referência:** indicações de literatura (sobre REA ou outros assuntos relativos à Educação e à pesquisa educacional);
3. **Socialização:** *posts* que sugerem estabelecimento ou manutenção de vínculos sociais;
4. **Administração:** *posts* relativos a aspectos administrativos e da organização da disciplina;
5. **Informativo:** *posts* relativos à divulgação de informações de interesse geral, a maioria relacionada à AAC;
6. **Off-topic:** essa categoria acomoda *posts* que não pertencem às demais categorias, isto é, mensagens que não tratam de assuntos diretamente relacionados à disciplina.

É interessante ressaltar que as mensagens na categoria *Off-topic* foram relativamente poucas. De fato, dos 177 *posts* examinados, apenas 7 foram assim categorizados; 61 postagens foram classificadas como Conteúdo, 65 como Referência, 22 como Socialização, 12 como Administração e 10 como Informativo. A distribuição relativa das postagens por categoria está ilustrada na Figura I. Essa distribuição sugere que, ao menos em termos de temáticas, as discussões no *Facebook* mantiveram seu foco na proposta da disciplina.

FIGURA I: Distribuição relativa das postagens por categoria



A categorização obtida mostra que os usos do *Facebook* no contexto em questão foram consistentes com as funções e utilizações de fóruns disponibilizados em AVA, uma proposta que permeia a literatura examinada. A fala a seguir, de uma candidata ao doutorado, destaca pontos positivos, normalmente associado aos AVA:

CD1: A possibilidade do estabelecimento de inter-diálogos acerca dos conteúdos de ensino em que, ora o presencial, ora o online, funcionavam como momento de síntese das discussões conduzidas. Contudo, apresentam diferenças: quando os processos de síntese aconteciam presencialmente... aqui quero dizer que a oralidade presente no presencial deixava as conclusões “voláteis” coisa que não acontecia no online, onde o registro escrito ou por meio de imagens - mapas - ficava sedimentado, gravado.

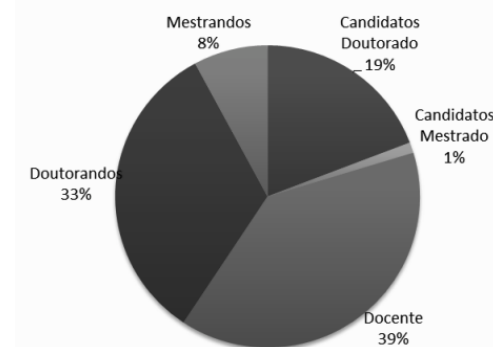
A participante aponta para o entrelaçamento produtivo entre as atividades presenciais e *online* na medida em que se abrem possibilidades complementares para síntese e registro de ideias, possibilitando a integração da sala de aula presencial e do ambiente *online* em uma experiência unificada. Em particular, sugere que as discussões *online* oferecem (ou podem oferecer) o bônus de deixar registros que podem ser consultados no futuro.

Em termos da distribuição de postagens em relação às categorias de participantes, o maior volume de *posts* originais coube à docente, mas com uma proporção muito próxima à contribuição do grupo de Doutorandos, conforme sugere a Figura II. A predominância das vozes de maior experiência acadêmica era, de certa forma, esperada, principalmente por ter a categorização preliminar excluído as respostas a essas postagens.

Os dados indicam que os alunos do mestrado e os candidatos ao mestrado assumiram, na maior parte do tempo, uma postura reativa, com os últimos se posicionando, essencialmente, apenas como leitores (*lurkers*). Essa observação é consistente com o “senso-comum” de que a experiência, normalmente atrelada a uma maior confiança, encoraja a exposição de opiniões. Mais importante, no entanto, é que as constatações feitas com

relação às interações no *Facebook* são consistentes com as tendências de participação em sala de aula, segundo as impressões gerais registradas pela docente.

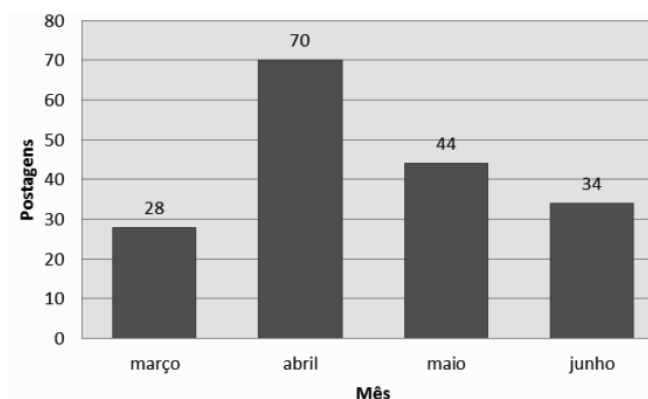
FIGURA II: Distribuição de postagens por categoria de participantes



5.2 – Percepções

Examinou-se a atividade no Grupo ao longo do tempo através do volume de postagens compartilhadas no percurso da disciplina, cuja distribuição ao longo do semestre letivo está representada na Figura III.

FIGURA III: Distribuição de postagens por mês



As variações no volume de postagens ao longo dos meses podem ser explicadas, em parte, com recurso às seguintes informações complementares: a realização de discussões conduzidas exclusivamente online, no mês de abril, e a concentração de esforços por parte dos alunos, em junho, na preparação de seus materiais para avaliação final. No início do semestre, o volume de postagens originais mais do que duplicou em um período relativamente curto, e a postagem seguinte, compartilhada por uma candidata ao doutorado ao final de março, reflete comentários feitos presencialmente por quase todo o grupo de participantes:

CD2: Não imaginava que estava tão movimentado. Ainda é a falta de hábito. Vou preparar e volto para postar. É compromisso.

Apesar da “movimentação” sugerida na fala transcrita acima, as percepções gerais dos participantes quanto ao valor e pertinência das atividades no *Facebook* foram variadas. Alguns alunos indicaram que as interações ocorridas na plataforma instigaram reflexões e, no mínimo, ofereceram algum suporte subsidiário aos estudos, conforme sugeriu uma mestranda que estava cursando seu primeiro período:

M1: Especialmente para mim, que estou iniciando o mestrado agora, toda essa troca tem me ajudado bastante.

Em contraste, a fala a seguir, de outra mestranda, encapsula uma posição oposta:

M2: O *Facebook* foi utilizado para comunicação de assuntos relacionados à dinâmica da própria disciplina, como trabalhos, por exemplo. Além disto, também foi espaço para o compartilhamento de links e material a respeito de REA e outros assuntos relacionados à educação. Acho que talvez tenha contribuído para melhorar a interação do grupo. Por outro lado, o *Facebook* não foi usado, na minha percepção, para discussões sobre assuntos tratados no presencial nem nos postados *online*.

A fala sugere que, ao mesmo tempo em que admite o valor que o uso da plataforma teve como espaço de socialização, a participante não

considera as atividades realizadas *online* como discussões pertinentes à disciplina. Essa percepção é interessante e remete a questões relativas à natureza e papel de discussões *online* em um contexto presencial, à influência da dinâmica de relações estabelecidas no grupo, ao papel da intervenção docente nessas discussões e no estabelecimento dessa dinâmica, bem como, crucialmente, às escolhas dos discentes quanto à participação em atividades percebidas como opcionais e demoradas. Essas considerações conduzem à última seção dessa discussão, que apresenta os desafios identificados em nossa reflexão.

5.3 – Desafios

A fala de uma candidata ao doutorado, refletindo a visão de vários participantes, sugere que o que “não funcionou”:

D1: advém do próprio design do *Facebook*, que não permite o estabelecimento de uma categorização nas respostas, contribuindo para uma sensação de “estar perdido” em meio às discussões.

São várias as limitações impostas à organização das postagens no Grupo. De fato, a falta de filtros de classificação dificulta também as análises. Foi por meio de uma contagem manual que se contabilizaram 689 posts, 34 arquivos, 22 imagens e 9 mapas conceituais compartilhados no espaço. A contagem de sugestões de *links* e a contabilização de *Views* são também onerosas, pois não há um recurso de busca ou ferramenta que permita a postagem identificada de *links* da mesma forma como são organizados os arquivos e as imagens.

Em particular, a ausência de filtros ou de funcionalidades semelhantes não permite a criação de visões alternativas e focalizadas do espaço, de forma a facilitar a leitura e a participação. Adicionalmente, os *posts* originais ficam organizados em ordem cronológica inversa, seguindo o padrão dos *blogs*, mas isso não é feito de acordo com a data da postagem original, e, sim, do último comentário a ela adicionado. Assim, perde-se a

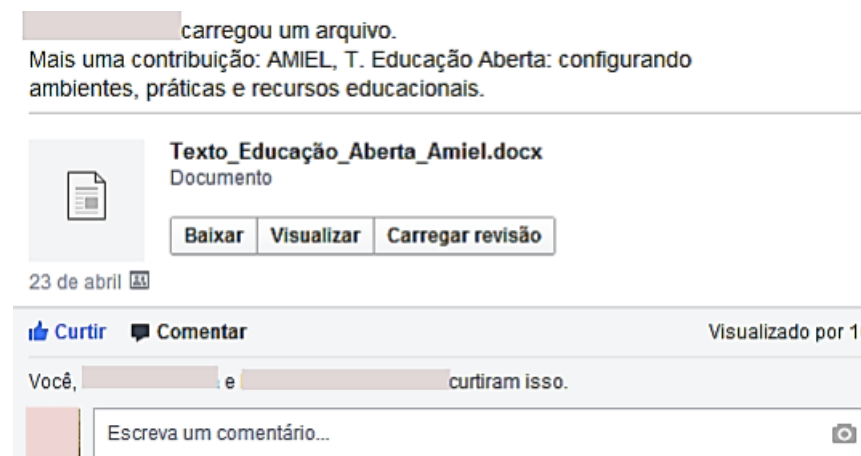
noção de cronologia, o que dificulta a identificação de novas mensagens e, portanto, a participação, mesmo com uso das funcionalidades *Notificações* e *Pin*. A funcionalidade *Pin* permite fixar uma postagem no topo da página, e foi utilizada para, seletivamente, manter “em pauta” algumas discussões. No entanto, como não permite a organização de discussões paralelas, não supre a função de *Tópico* disponível em fóruns de discussão modelados em *noticeboards* de Web.

Diante das limitações de edição e ordenação de posts⁷, torna-se essencial definir, no começo do processo, protocolos que auxiliem na organização das discussões. Em uma das atividades realizadas na plataforma, a solicitação inicial foi que os alunos compartilhassem resumos comparativos de uma pequena seleção de textos que abordam o tema “abertura” de diferentes perspectivas, além de oferecer comentários aos resumos dos colegas. Entretanto, sem diretrizes específicas que pudessem organizar as contribuições – por exemplo, uso de citações manualmente criadas (“copiar e colar”) para criar novos *posts* e, assim, facilitar maior foco em termos da exploração de ideias ou questões específicas – as contribuições tornaram-se difusas, o que dificultou a leitura e, possivelmente, desmotivou novas contribuições e comentários. De fato, mesmo com a postagem original da docente (Figura IV) posicionada no topo da página com a funcionalidade *Pin*, apenas 7 dos 14 participantes contribuíram com textos, mapas conceituais ou esquemas gráficos, cada um utilizando um *post* separado, e as respostas a essas postagens ficaram, no geral, restritas ao uso do *Curtiu* ou comentários gerais localizáveis na categoria Social, conforme ilustra a Figura V. Assim, o que fora originalmente proposto como uma atividade de discussão tornou-se, predominantemente, uma simples troca de recursos.

⁷ O Facebook introduziu, em meados do segundo semestre de 2013, uma nova funcionalidade que permite a edição de postagens já feitas, o que não era possível quando a disciplina foi apresentada.

Na Figura IV, a docente aponta para limitações do editor de textos da plataforma, que não oferece funcionalidades que permitam a representação de ênfase ou distinção de vozes dentro de uma única mensagem, dificultando o trabalho de entrelaçamento de ideias que é parte essencial à mediação docente. A figura subsequente mostra duas postagens de compartilhamento de recursos; no espaço do Grupo, as postagens ficaram separadas, dificultando o acompanhamento dos compartilhamentos sendo feitos. A segunda postagem, em particular, ilustra o tipo de resposta mais comum, cujo comentário associado também funciona como uma justificativa ou desculpa pelo atraso ou ausência momentânea do Grupo.

FIGURA IV: Post da docente propondo discussão sobre “abertura”



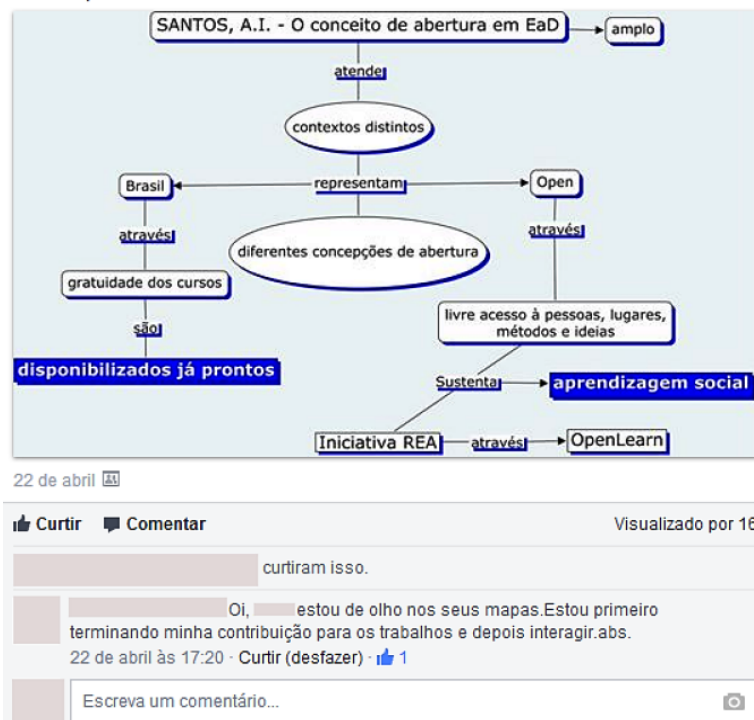
De fato, utilizando a funcionalidade *Mensagem*, que opera como uma caixa de correio privada, alguns participantes ocasionalmente enviavam pedidos dessa natureza à docente, especialmente durante o período alocado à atividade. Em linhas gerais, as justificativas mencionavam desconforto com aquilo que percebiam como excesso de postagens, e/ou remetiam a

uma vida atarefada e a necessidade de cumprir tarefas para outras disciplinas, tornando a participação em discussões *online* um ônus arbitrário e dispensável. Nessas mensagens, dois participantes mencionaram não se sentir “qualificados” ou “autorizados” a contribuir no Grupo, e um terceiro declarou explicitamente se sentir “melindrado” com as “demonstrações de saber” por parte de outro integrante do grupo, que contribuía com frequência.

FIGURA V: Postagens de alunos

Texto 2: SANTOS, A.I. - O conceito de abertura em EaD

***Deixei este mapa mais 'aberto'...quem sabe com a colaboração de vcs ele não pode ser melhorado?



Em contraste, a atividade fomentou uma medida limitada de colaboração, representada na elaboração conjunta de mapas e outros recursos por um grupo de três participantes; a fala a seguir é representativa de sua percepção compartilhada:

CD: [Abril foi o] mês em que a maior parte dos textos sugeridos na ementa foi discutida. Tal discussão traduziu-se na postagem de resumos, apresentações em PowerPoint e mapas conceituais. Interessante que os diferentes formatos utilizados (todos orientados pelo mesmo assunto) conduziram a uma série de interações, muitas delas explicitando que, quando uma mesma informação era disponibilizada em formato diferente (por exemplo, mapa/imagem), tornava mais fácil o processo de compreensão da mesma (insights).

É significativo que uma discussão sobre “abertura” tenha desencadeado experiências e percepções tão diversas sobre a natureza do trabalho colaborativo. Apesar da disciplina ter sido planejada segundo um enfoque construtivista, incluindo, em particular, uma tarefa de avaliação concebida com o intuito de proporcionar oportunidades para a aprendizagem experiencial, nossas reflexões sugerem que o Grupo no *Facebook* tornou-se um espaço de representação de conflitos inerentes a temáticas centrais à própria disciplina, oferecendo, assim, potencial para a aprendizagem experiencial de temáticas importantes na interface entre Educação e Tecnologia. Além das questões relativas a percepções opostas da validade e natureza das interações como discussões, colaboração ou simples compartilhamento, algumas contradições implícitas nos discursos de abertura, ligadas a a questões de privacidade e subjetividade, também foram observadas. Dentre os alunos que criaram perfil especificamente para participação nas atividades da disciplina, um não desenvolveu sua rede de contatos além do que foi necessário para ingresso no Grupo. Em contraste, um dos integrantes desse mesmo grupo criou um perfil com um pseudônimo, mas ampliou sua rede de contatos e permanece ativo na plataforma após o fechamento do semestre, ainda que sem compartilhar qualquer informação que permita sua identificação. De fato, o Grupo

continua a funcionar como *lócus* de compartilhamento de informações mesmo após o término das atividades da disciplina em junho de 2013, porém, ainda com status “privado”.

6. COMENTÁRIOS FINAIS

A análise apresentada nesse artigo ilustra o potencial do *Facebook* como plataforma de apoio em curso presencial, sugerindo, no rastro da literatura da área, que o site pode servir ao estreitamento de laços sociais, compartilhamento de informações e conhecimentos, além de situar-se como *lócus* de discussões acadêmicas que se propõem a ser consistentes com o nível de exigências de uma pós-graduação *stricto sensu*. Ao mesmo tempo sugere ser essencial considerar as implicações pedagógicas das limitações técnicas da plataforma e das impostas pelo contexto de utilização, além da necessidade de determinar a relevância do conhecimento produzido e compartilhado, em particular os que se referem à subjetividade dos atores envolvidos.

Assim, um maior aprofundamento das considerações expostas neste texto, adotando-se uma abordagem que permita o exame do corpo completo de postagens e seu encadeamento, se apresenta como o próximo passo para a continuação de nossas reflexões. Essas, em seu estágio atual, indicam que, além de usos genéricos já documentados na literatura pertinente, a plataforma oferece potencial para a aprendizagem experiencial dos conceitos de “abertura” e “colaboração”, temáticas centrais em REA, mas que, também, perpassam debates que envolvem questões contemporâneas de ensino-aprendizagem em suas relações com as TIC.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, B., Fagan, P., Woodnutt, T., & Chamorro-Premuzic, T. (2012). Facebook Psychology: popular questions answered by research. *Psychology of Popular Media Culture*, 1(1), 23–37. [Online]; acessado em 25. Fevereiro. 2006, de <http://www.ub.es/multimedia/iem/>.
- Atkins, D. E., Brown, J. S. & Hammond, A. L. (2007). *A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities*. Report to the William and Flora Hewlett Foundation. Menlo Park, CA: Hewlett Foundation. [Online]; acessado em 1.Novembro.2013, de: http://learn.creativecommons.org/wp-content/uploads/2008/03/areviewoftheopeneducationalresourcesoermovement_bloglink.pdf.
- Aydin, S. (2012). A review of research on Facebook as an educational environment. *Education Tech. Res. Dev*, 60, 1093–1106.
- Cobo, C. (2013). Exploration of open educational resources in non-English speaking communities. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(2). [Online]; acessado em 7.Outubro. 2013, de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1493/2519>.
- Costa, A. M. S. N. & Ferreira, A. L. A. (2012). Novas possibilidades metodológicas para o ensino-aprendizagem mediados pelas redes sociais Twitter e Facebook. *REnCiMa*, 3(2), 136–147.
- D’Antoni, S. (ed.) (2009). *Open Educational Resources*. Conversations in cyberspace. Paris: UNESCO Publishing. [Online]; acessado 7. Outubro.2013, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001816/181682e.pdf>.
- Duffy, P. D. (2011). Facebook or Facebook: cautionary tales exploring the rise of social networking in tertiary education. In: M. J. Lee & C. McLoughlin. *Web 2.0-Based E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching*, pp. 284–300. IGI Global.
- Ferreira, G. M. S. (2012). De conteúdo a recurso, prática e pedagogia: sobre o movimento REA e suas ramificações. *Revista Educação e*

- Cultura Contemporânea*, 9 (18), 20–37. [Online]; acessado em 7.Outubro.2013, de <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/432/2>.
- Ferreira, G. M. S. (2013a). Recursos Educacionais Abertos 2013.1 – ementa e leituras. Post no blog *Diálogos sobre TIC e Educação* [online]; acessado em 27.Agosto.2014, de <http://ticpe.wordpress.com/2013/01/14/recursos-educacionais-abertos-2013-1-ementa-e-leituras/>.
- Ferreira, G. M. S. (2013b). Recursos Educacionais Abertos e Redes Sociais: temas, tópicos e questões. In: Alexandra Okada,. (Org.) *Recursos Educacionais Abertos e Redes Sociais*, pp. 27-45. São Luís: EDUEMA. [Online]; acessado em 1.Novembro.2013, de <http://oer.kmi.open.ac.uk/?wpdmact=process&did=MS5ob3RsaW5r>.
- Ferreira, J. L., Corrêa, B. R. P. G. & Torres, P. L. (2012). O uso pedagógico da rede social Facebook. *Colabor@. Revista Digital da CVA-RICESU*, 7(28). [Online]; acessado em 1.Novembro.2013, de <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/199/152>.
- Fumian, A. M. & Rodrigues, D. C. G. A. (2013). O Facebook enquanto plataforma de ensino. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 6(2), 173–182. [Online]; acessado em 1.Novembro.2013, de <http://revistas.utfpr.edu.br/pg/index.php/rbect/article/download/1635/1042>.
- Gibson, J. J. (1986). *The Ecological Approach to visual perception*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, Inc.
- Hew, K. F. (2011). Students' and teachers' use of Facebook. *Computers in Human Behaviour*, 21, 662–676.
- Hilton III, J., Wiley, D., Stein, J. & Johnson, A. (2010). The four “R”s of openness and ALMS analysis: frameworks for open educational resources. *Open Learning*, 25(1), 37–44.
- Juliani, D. P., Juliani, J. P., Souza, J. A. & Bettio, R.W. (2012). Utilização das redes sociais na educação: guia para o uso do Facebook em uma instituição de ensino superior. *RENOTE*, 10(3). [Online]; acessado em 7.Outubro.2013, de: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/36434/23529>.
- Knox, J. (2012). Five critiques of the OER movement. Post no blog *Technology, culture, learning*, de Jeremy Knox. [Online]; acessado em 1.Novembro.2013, de: <http://jeremyknox.net/2012/03/28/five-critiques-of-the-open-educational-resources-movement-oer-highered-elearning-edtech/>.
- Mattar, J. (2013). *Web 2.0 e redes sociais na educação*. São Paulo: Artesanato Educacional.
- OECD (2007). *Giving Knowledge for Free*. The emergence of Open Educational Resources. Paris: Centre for Educational Research and Innovation. [Online]; acessado em 7.Outubro.2013, de <http://www.oecd.org/edu/ceri/38654317.pdf>.
- Okada, A. L. P. & Bujokas, A. (2013). Comunidades abertas de prática e redes sociais de coaprendizagem da UNESCO. In: OKADA, Alexandra. (Org.) *Recursos Educacionais Abertos e Redes Sociais*, pp. 176-186. São Luís: EDUEMA. [Online]; acessado em 1.Novembro.2013, de <http://oer.kmi.open.ac.uk/?wpdmact=process&did=MS5ob3RsaW5r>.
- Okada, A. L. P. (ed.) (2013). *Recursos Educacionais Abertos e Redes Sociais*. São Luís: EDUEMA. [Online]; acessado em 1.Novembro.2013, de: <http://oer.kmi.open.ac.uk/?wpdmact=process&did=MS5ob3RsaW5r>.
- O'Reilly, T. (2005). *Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. [Online]; acessado em 9.Outubro.2013, de: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>.

- Ractham, P. & Kaewkitipong, L. (2012). The use of Facebook in an introductory MIS course: social constructivist learning environment. *Decision Science Journal of Innovative Education*, 10(2), 165–188.
- Salmon, G. (2002). *E-tivities: the key to active online learning*. Londres: Routledge.
- Salmon, G. (2003). *E-moderating: the key to teaching and learning online*. Londres: Routledge.
- Santana, B., Rossini, C. & Pretto, N. L. (2012) (orgs.). *Recursos Educacionais Abertos. Práticas colaborativas e políticas públicas*. São Paulo/Salvador: Casa da Cultura Digital e EDUFBA. [Online]; acedido 7.Outubro.2013, de: <http://www.livrorea.net.br/livro/home.html>.
- Santos, A. I. (2008). The discourses of OER: how flat is this world? *Journal of Interactive Media in Education*. [Online]; acedido 9.Outubro.2013, de: <http://www-jime.open.ac.uk/jime/article/viewArticle/2008-11/347>.
- Santos, A. I. (2012) Educação Aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: B. Santana, C. Rossini & Nelson de Luca Pretto (eds.), *Recursos Educacionais Abertos. Práticas colaborativas e políticas públicas*, p. 71-90. São Paulo/Salvador: Casa da Cultura Digital e EDUFBA, [Online]; acedido 7.Outubro.2013, de: <http://www.livrorea.net.br/livro/home.html>.
- UNESCO (2002). *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries*. Final Report. Paris: UNESCO. [Online]; acedido 9.Outubro.2013, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e.pdf>.
- Wang, Q., Huay, L. W., Choon, L. Q., Yuqin, Y. & Mei, L. (2012). Using the Facebook group as a learning management system: an exploratory study. *British Journal of Educational Technology*, 43(3), 428–438.
- Wilson, R.E., Gosling, S. D. & Graham, L. T. (2013). A Review of Facebook Research in the Social Sciences. *Perspectives on Psychological Science*, 7(3), 203–220.
- .
- .

Facebook and open educational resources on training of researchers in education: perceptions and reflections

Abstract: This chapter discusses the integration of Facebook in a face-to-face module at postgraduate level that introduced the Open Educational Resources movement to a group of 14 students. To understand the experience, an analysis was carried out that used as data corpus the posts shared online, focal group conversations and notes taken by the lecturer. This text discusses the uses made of Facebook, the perceptions offered by participants regarding the integration of face-to-face and online activities and the challenges brought about by the use of the site. Initially proposed initially as an administrative tool, along the semester, the space was gradually constructed as a focal point for teaching and learning activities. This article, written collaboratively by a subgroup of participants in the module, suggests that, in addition to generic uses documented in the relevant literature, the platform shows potential for experiential learning of current themes in contemporary Education, including, in particular, “openness” and “collaboration”.

Keywords: Social Networking, Teaching and Learning, Research Training, Open Educational Resources.

Texto:

- Submetido: fevereiro de 2014.

- Aprovado: maio de 2014.

Para citar este artigo:

Ferreira, G M. S., Campos, A. F., Bártholo, H., & Markenson, S. (2014). *Facebook e Recursos Educacionais Abertos na Formação de Pesquisadores em Educação: percepções e reflexões*. *Educação, Formação & Tecnologias*, 7 (1), 47-60 [Online], disponível a partir de <http://eft.educom.pt>.

Notas biográficas das autoras

ⁱ Giselle Martins dos Santos Ferreira é Professora Adjunta no PPG em Educação da UNESA, onde coordena a Linha de Pesquisas TIC em Processos Educacionais, TICPE. É Pesquisadora Visitante na *Open University* do Reino Unido, onde atuou como professora-pesquisadora entre 1998 e 2013.

ⁱⁱ Aline Ferreira Campos é Professora-Pesquisadora pela CAPES/UAB e membro do Grupo de Pesquisa em EaD na Universidade Federal de São João del-Rei. Doutoranda em Educação no PPGE/UNESA, Linha TICPE.

ⁱⁱⁱ Helena Bártholo de Jesus é Professora de Informática no Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, e consultora na área de desenvolvimento de Sistemas de TI. Mestre (bolsista da CAPES) em Educação pelo PPGE/UNESA, Linha TICPE.

^{iv} Simone Markenson é docente em Computação e tem muitos anos de experiência em desenvolvimento e suporte a Sistemas de TI. Atualmente é Coordenadora Pedagógica Nacional dos cursos de Tecnologia da UNESA, onde também atua na EaD. Doutoranda em Educação (bolsista UNESA) no PPGE/UNESA, Linha TICPE.