



**FACULDADE PROMOVE DE TECNOLOGIA**  
**Programa de Mestrado Profissional em Tecnologia da Informação Aplicada à Biologia**  
**Computacional**

**Alcino Franco de Moura Júnior**

USO DAS MÍDIAS SOCIAIS PELOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO  
SUPERIOR (IES) DO ESTADO DE MINAS GERAIS

**Belo Horizonte**  
**2017**

**Alcino Franco de Moura Júnior**

USO DAS MÍDIAS SOCIAIS PELOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO  
SUPERIOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Tecnologia da Informação Aplicada à Biologia Computacional da Faculdade de Tecnologia Infórium como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Tecnologia da Informação aplicada à Biologia Computacional.

Orientadora: Dra. Maria Helena Rossi Vallon

Co-orientadora: Msc. Anna Carolina Lustosa Lima

Belo Horizonte

2017



Alcino Franco de Moura Júnior

Uso das Mídias Sociais pelos Docentes das Instituições de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Tecnologia da Informação Aplicada à Biologia Computacional da Faculdade Promove de Tecnologia como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Tecnologia da Informação aplicada à Biologia Computacional.

Aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ pela banca constituída dos seguintes professores:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Helena Vallon - Faculdade Promove de Tecnologia

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosângela Silqueira Hickson Rios - Faculdade Promove de Tecnologia

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Fábيا Magali Santos Vieira - Unimontes

Belo Horizonte, julho de 2017.

Faculdade Promove de Tecnologia  
Avenida João Pinheiro, 164, 6º andar, Centro, Belo Horizonte, MG - CEP: 31130-180  
Telefone (31) 2103-2103 - [www.mestradoti.com.br](http://www.mestradoti.com.br)

Dedico este trabalho aos meus filhos João Victor e Maria Clara pela imensurável compreensão pela minha ausência nesse momento de capacitação. Também à minha esposa Angélica pelo apoio e incentivo. Ao meu pai Alcino (*in memoriam*), que dolorosamente se foi durante esse percurso, e à minha mãe Cléria (*in memoriam*) pela semente plantada ao me incentivarem a sempre seguir em frente.

Agradeço à Deus, pela chance de progredir profissionalmente e pessoalmente.

À Faculdade Promove de Tecnologia pela oportunidade de conquistar mais esse título.

À coordenadora do Mestrado, professora Rosângela Hickson, pelo apoio do início ao fim deste curso.

À minha orientadora professora Maria Helena Rossi Vallon pelos direcionamentos metodológicos.

À minha co-orientadora professora Anna Carolina Lima pelos esclarecimentos estatísticos.

Ao meu primeiro orientador, em Portugal, professor Leonel Morgado, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, onde comecei este projeto.

Aos professores, colegas e funcionários da Faculdade Promove de Tecnologia por proporcionar que este sonho se tornasse realidade.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar o uso das mídias sociais digitais na prática de ensino dos docentes das instituições de ensino superior do Estado de Minas Gerais. Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratória para a qual foi realizada uma pesquisa de campo de natureza quantitativa, com a aplicação de questionários ao corpo docente de instituições de ensino superior públicas e privadas do Estado de Minas Gerais. Como técnica ainda utilizou-se da pesquisa bibliográfica, fontes secundárias, e a pesquisa documental, fontes primárias. Sobressai-se desse estudo que o uso das mídias sociais digitais já está bastante inserido na prática de ensino desses professores, o que vai ao encontro da prática desse público acadêmico que já adotou essa ferramenta no seu cotidiano. Conclui-se que mesclar o seu uso à prática dos alunos demonstrou ser a melhor estratégia como forma de potencializar o aprendizado.

Palavras chave: Mídias sociais digitais. Prática de ensino. Aprendizagem. Uso das tecnologias da informação e comunicação na educação.

## ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the use of digital social media in the teaching practice of teachers of higher education institutions in the State of Minas Gerais. This is an exploratory research for which a quantitative field research was carried out, with the application of questionnaires to the faculty of public and private higher education institutions in the State of Minas Gerais. As a technique, bibliographical research, secondary sources, and documentary research were also used as primary sources. It emerges from this study that the use of digital social media is already well inserted in the teaching practice of these teachers, which is in line with the practice of this academic public who has already adopted this tool in their daily lives. It is concluded that to merge its use to the practice of the students has proven to be the best strategy as a way to enhance learning.

Key words: Digital social media. Teaching practice. Learning. Use of information and communication technologies in education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Relação experiência, aprendizagem e comportamento.....	29
Figura 2 - Tela do Google Classroom .....	60
Gráfico 1 - Distribuição de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas por região - Brasil - 2016.....	40
Gráfico 2 - Faixa etária dos docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) - Minas Gerais - 2012/2015 .....	49
Gráfico 3 - Percentual de docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) por área de formação - Minas Gerais - 2012/2015.....	50
Gráfico 4 - Uso das mídias sociais na prática pedagógica pelos docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) - Minas Gerais - 2012/2015.....	51
Gráfico 5 - Áreas em que se utilizam as mídias sociais na prática pedagógica segundo docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) - Minas Gerais - 2012/2015 .....	52
Gráfico 6 - Mídias sociais utilizadas na prática pedagógica segundo docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) - Minas Gerais - 2012/2015.....	53
Gráfico 7 - Uso exclusivo de mídias sociais em cursos a distância segundo docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) - Minas Gerais - 2012/2015.....	54
Gráfico 8 - Vantagens do uso das mídias sociais na prática pedagógica segundo docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) - Minas Gerais - 2012/2015 .....	55
Gráfico 9 - Dificuldades no uso das mídias sociais na prática pedagógica segundo docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) - Minas Gerais - 2012/2015 .....	56
Gráfico 10 - Forma de uso das mídias sociais na prática pedagógica segundo docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) - Minas Gerais - 2012/2015.....	58
Gráfico 11 - Uso do correio eletrônico (e-mail) para se comunicar com os alunos segundo docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) - Minas Gerais - 2012/2015 .....	59
Gráfico 12- Avaliação dos docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) sobre o enriquecimento do aprendizado em relação aos ambientes virtuais de aprendizagem - Minas Gerais - 2012/2015 .....	59
Gráfico 13 - Razão pela qual os docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) não utilizam as mídias sociais na prática pedagógica - Minas Gerais - 2012/2015 .....	61
Quadro 1 - Caracterização da pesquisa, quanto ao seu método e tipo .....	45
Mapa 1 - Distribuição de Instituições de Ensino Superior por região - Minas Gerais - 2016.43	
Mapa 2 - Regiões de planejamento do Estado de Minas Gerais.....	47



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de Instituições de Ensino Superior (IES)/ Unidades da Federação - Brasil - 2016.....	39
Tabela 2 - Quantitativo de respostas obtidas por região- Minas Gerais - 2012/2015.....	48
Tabela 3 - Gênero dos docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) - Minas Gerais - 2012/2015.....	48
Tabela 4 - Tipo de Instituição de Ensino Superior que atua o docente - Minas Gerais - 2012/2015.....	49
Tabela 5 - Faixa Etária.....	71
Tabela 6 - Áreas de formação dos docentes.....	71
Tabela 7 - Áreas em que o docente utiliza as mídias sociais na prática pedagógica.....	71
Tabela 8 - Mídias sociais que o docente usa na sua prática pedagógica .....	72
Tabela 9 - Uso de mídias sociais em cursos a distância .....	72
Tabela 10 - Vantagens do uso das mídias sociais na prática pedagógica.....	73
Tabela 11 - Possíveis dificuldades encontradas para o uso das mídias sociais na prática pedagógica.....	73
Tabela 12 - Como ocorre o uso das mídias sociais na prática pedagógica .....	73
Tabela 13 - Uso do correio eletrônico (e-mail) para se comunicar com os alunos.....	74
Tabela 14 - O uso das mídias sociais enriquece mais o aprendizado do que os ambientes virtuais convencionais? .....	74
Tabela 15 - Por qual razão o docente não utiliza as mídias sociais na sua prática pedagógica .....	75

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
EaD	Educação a Distância
CETIC	Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação
CMC	Comunicação mediadas por computador
ICMS	Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
PPAG	Plano Plurianual de Ação Governamental
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIB	Produto Interno Bruto
SRSs	Sites de Redes Sociais
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros
UMG	Universidade de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>SOCIEDADE EM REDE</b> .....	15
2.1	Noção dos termos: rede e internet.....	15
2.2	Redes sociais na Internet .....	17
2.3	<i>Sites</i> de Redes Sociais (SRSs).....	19
<b>3</b>	<b>TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS)</b> .....	23
3.1	As TICs na educação.....	23
3.2	Mídias sociais no contexto educacional .....	24
3.3	A prática pedagógica das mídias sociais .....	27
<b>4</b>	<b>TEORIAS DA APRENDIZAGEM APLICADAS À TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO</b> .....	29
4.1	Teorias behavioristas.....	30
4.2	Teorias cognitivistas .....	32
<b>5</b>	<b>A REALIDADE ATUAL DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: O CASO DO ESTADO DE MINAS GERAIS</b> .....	37
<b>6</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	46
<b>7</b>	<b>ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA</b> .....	46
7.1	Aspectos espaciais e socioeconômicos de Minas Gerais .....	46
7.2	Dados demográficos.....	48
7.3	Uso das mídias sociais na prática pedagógica.....	50
7.4	Interpretação dos dados: as mídias sociais como recurso de aprendizagem.....	61
<b>8</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	64
	REFERÊNCIAS .....	67
	APÊNDICE A - DADOS DA PESQUISA .....	71
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA .....	77

## 1 INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas no final do século XX, período conhecido como era digital, trouxeram grandes mudanças na atual sociedade.

Com a difusão da internet, as mídias sociais apresentaram-se como uma grande facilitadora das relações sociais. De qualquer lugar e a qualquer hora pode-se interagir com diferentes indivíduos, de qualquer parte do mundo. Várias são as perspectivas que esses recursos proporcionam.

Soma-se a essa interação as possibilidades midiáticas, com aspectos multimídias e informação no formato texto, imagem, som e vídeo. A proliferação de dispositivos móveis ampliou ainda mais o acesso a todas essas alternativas.

Justifica-se este estudo tendo-se em vista que as mídias sociais digitais são consideradas como um fenômeno que vem estreitando a interconexão dos indivíduos na sociedade. Antes, possível apenas a grandes meios de comunicação, como rádio e televisão, o acesso à informação foi facilitado por esses recursos, permitindo a qualquer cidadão se tornar um difusor de informações.

No meio educacional, uma realidade enfrentada é o seu grande uso por parte dos alunos. A juventude brasileira é representada por 11,7% da população. No entanto, percebe-se, ainda, um grande distanciamento entre a quantidade de alunos e professores que ainda utilizam as mídias sociais (IBOPE INTELIGÊNCIA, 2014).

Segundo IBOPE Inteligência (2014), utilizam o celular para acesso à internet 71% desses jovens, ocorrendo várias vezes ao dia. As redes sociais ocupam 58% das atividades online. A pesquisa destaca ainda que 45% dos jovens preferem comunicar-se pelas redes ou por mensagens instantâneas. O e-mail tem a simpatia de 35% desse grupo.

Do ponto de vista especificamente educacional, o Ibope Inteligência (2014) revelou que esses jovens possuem um novo padrão de estudo. A busca por assuntos pela internet tornou-se uma atividade mais relevante do que fontes como livros, jornais, revistas e as próprias instituições de ensino. Mostrou ainda que o relacionamento entre alunos e professores se tornou melhor para 53% dos entrevistados. No entanto, esses alunos afirmaram que continuam aprendendo mais em sala de aula do que à distância.

Desta forma, frente a esse novo comportamento, constitui-se tema desta pesquisa uma análise desse recurso computacional na prática de ensino dos docentes do ensino superior. A pergunta de pesquisa, orientadora deste estudo, é no sentido de investigar como os professores fazem uso desse recurso computacional e como se desenvolve esta prática de absorção do conhecimento com o uso da tecnologia da informação.

Formulou-se como hipótese básica orientadora do estudo o fato de que uso das mídias sociais digitais no ensino pode revelar possibilidades e contradições na prática

docente. Como possibilidades tem-se o uso desse sistema informacional a favor do aprendizado do aluno. Já as contradições referem-se às limitações técnicas e didáticas impostas por esse recurso.

O objetivo geral da pesquisa é analisar o uso das mídias sociais digitais na prática de ensino dos docentes das instituições de ensino superior do Estado de Minas Gerais.

São objetivos específicos da pesquisa: (a) contextualizar a realidade do ensino superior no contexto brasileiro, tanto no ensino público quanto no privado; (b) descrever as regiões geográficas de abrangência da pesquisa de campo, tanto no aspecto socioeconômico quanto ao desenvolvimento do ensino superior; (c) caracterizar as áreas científicas com presença maior preponderância do uso das mídias sociais digitais; (d) especificar a utilização das mídias sociais digitais na prática acadêmica.

Quanto à metodologia utilizada no estudo, trata-se de uma pesquisa do tipo exploratória. Teve-se como técnica de pesquisa a documentação indireta, por meio da pesquisa bibliográfica (fontes secundárias) e a pesquisa documental (fontes primárias).

A pesquisa bibliográfica (fontes secundárias) reúne as teorias relativas à sociedade em rede, ao uso das tecnologias da informação e comunicação na educação e à aprendizagem.

A pesquisa documental (fontes primárias) compõe-se de levantamento realizado na legislação, especificamente a Lei 5.540/68, conhecida como Lei da Reforma Universitária, que desenhou a forma que se vislumbraria o ensino superior brasileiro nas décadas posteriores. Ademais, juntamente ao Ministério da Educação, foram averiguados dados acerca da distribuição das instituições de ensino superior no território brasileiro, bem como sua categorização. Por fim, foi-se verificada a formalização do ensino superior no Estado de Minas Gerais, de forma mais específica, com o delineamento das duas universidades estaduais previstas na Constituição Mineira de 1989.

Para a técnica de pesquisa de documentação direta realizou-se uma pesquisa de campo, de natureza quantitativa. Utilizou-se como instrumento de pesquisa um questionário com questões fechadas em uma amostra de 262 docentes no ano de 2012 e 58 de 2015.

Na análise das mídias sociais digitais na prática de ensino por professores, o estudo compreendeu instituições de ensino superior do Estado de Minas Gerais, presentes em todas as regiões, ou seja, Alto Paranaíba, Central, Centro-Oeste, Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Zona da Mata, Noroeste, Norte, Rio Doce, Sul e Triângulo. Desta forma, pretendeu-se atingir instituições públicas e privadas sem distinção de áreas, sejam elas Agrárias, Artes, Biológicas, Engenharias, Exatas e da Terra, Humanas, Linguística, Letras, Saúde, Sociais Aplicadas e Multidisciplinar, além das modalidades presencial e a distância (CAPES, 2014).

Na delimitação específica do estudo, propôs-se a demonstração dos dados sócio demográficos, formação, área de atuação e o uso das mídias sociais na atividade acadêmica pelo corpo docente.

O trabalho se constitui de oito seções, sendo que a seção **1** refere-se à introdução, com elementos indicativos do estudo; a seção **2** traz a contextualização da sociedade em rede, as redes sociais digitais e suas peculiaridades; a seção **3** trata das tecnologias da informação e comunicação, onde se apresentam as ferramentas responsáveis pela transformação social; a seção **4** trata das teorias da aprendizagem aplicadas às tecnologias da informação e comunicação, onde se explana os principais teóricos e suas teorias relacionadas à aplicação da tecnologia; a seção **5** retrata a realidade atual do ensino superior brasileiro, mais especificamente o Estado de Minas Gerais, onde se apresenta o contexto do qual o ensino superior brasileiro se construiu e se encontra; a seção **6** trata da metodologia da pesquisa, que detalha os procedimentos utilizados para realização deste trabalho; na seção **7** é apresentada a análise e interpretação dos dados da pesquisa, onde se discute os resultados levantados; e, por fim, a seção **8**, onde se apresenta a conclusão.

## 2 SOCIEDADE EM REDE

Esta seção tem como objetivo apresentar uma abordagem teórica sobre a sociedade em rede, a evolução das mídias sociais e suas características no meio Internet.

### 2.1 Noção dos termos: rede e internet

O termo rede é usado para descrever uma ampla variedade de objetos e fenômenos. A história de seu uso é longa. Desde a sua primeira ocorrência, no século XVII, o termo designava um tecido que os caçadores usavam como armadilha, as redes ou malhas. A partir do século XIX, foi designado como conjunto de estradas e caminhos de ferro que funcionam através de uma região ou de um país (MERCCKLÉ, 2011).

Com o desenvolvimento da internet este termo passou a representar um "fio condutor", interligando vários povos e várias culturas.

A formação de redes é uma prática antiga, o homem estabeleceu suas redes sociais "[...] desde a época dos primeiros hominídeos, que se juntavam em clãs", ressalta Castells (1999, p. 7). Assim, a noção de rede data de 1 milhão e 600 mil anos a.C. (ARRUDA; PILETTI, 1995). No entanto, foi a internet que deu vida a essas antigas redes sociais, transformando-as "em redes de informação energizadas".

[...] três processos independentes se uniram, inaugurando uma nova estrutura social predominantemente baseada em redes: as exigências da economia por flexibilidade administrativa e por globalização do capital, da produção e do comércio; as demandas da sociedade, em que os valores da liberdade individual e da comunicação aberta tornaram-se supremos; e os avanços extraordinários na computação e nas telecomunicações possibilitados pela revolução microeletrônica (CASTELLS, 1999, p.8).

A internet, até a década de 1980, era sem muita aplicação, sendo apropriada somente ao círculo dos cientistas computacionais, dos *hackers* e das comunidades contraculturais. Após esta década tornou-se a alavanca na transição para uma nova forma de sociedade em rede, e, assim, uma nova economia. Ao mesmo tempo, essas tecnologias permitem a coordenação de tarefas e a administração da complexidade. Um novo paradigma social se estabelece.

Uma combinação sem precedentes de flexibilidade e desempenho de tarefa, de tomada de decisão coordenada e execução descentralizada, de expressão individualizada e comunicação global, horizontal, que fornece uma forma organizacional superior para a ação humana (CASTELLS, 1999, p. 8).

Ainda que na maior parte da história do homem, complementa Castells (1999), as redes foram capazes de congregar recursos em torno de objetivos definidos centralmente. Eram de domínio da vida privada. As hierarquias centralizadas eram o feudo do poder e da produção. Desta forma,

[...] a introdução da informação e das tecnologias de comunicação baseadas no computador e, particularmente, a internet, permite às redes sociais exercer sua flexibilidade e adaptabilidade e afirmar assim sua natureza revolucionária(CASTELLS, 1999, p. 7).

O advento da Comunicação Mediada pelo Computador mudou “[...] profundamente as formas de organização, identidade, conversação e mobilidade social” (RECUERO, 2009, p. 16). Amplificou, assim, a capacidade de conexão, permitindo que redes fossem criadas e expressas nesses espaços.

Conforme Castells (1999, p. 8), “[...] o uso da internet como sistema de comunicação e forma de organização explodiu nos últimos anos do segundo milênio”.

No Brasil, de acordo com Nielsen IBOPE(2015), o número de pessoas com acesso à internet em qualquer ambiente, seja domicílio, trabalho, escolas, *lanhouses* ou outros locais, atingiu 105 milhões, em outubro de 2013. Com uma população de mais de 190 milhões de pessoas, isso representa 55% do total(IBGE, 2015).

O Nielsen IBOPE (2015), afirma que mais de 76 milhões de brasileiros acessavam a internet pelo smartphone, no terceiro trimestre de 2015. A cada mês, 1 milhão de pessoas adquire o dispositivo. A mesma pesquisa revela ainda que 95,6 milhões de brasileiros possuíam computador com acesso à internet em casa nesse período. Isso significa um crescimento de 10 vezes nos últimos 15 anos. O estudo afirma também que “[...] os maiores saltos ocorreram em 2004, quando os brasileiros começaram a usar mais os sites sociais” (NIELSEN IBOPE, 2015).

A sociedade em geral transforma a tecnologia, apropriando-a, modificando-a e experimentando-a. Esta é a lição fundamental que a história social da tecnologia mostra e isso é ainda mais verdadeiro no caso da Internet, uma tecnologia da comunicação (CASTELLS, 1999).

A linguagem é o que faz a especificidade biológica da espécie humana. Como a prática é baseada na comunicação e a Internet transforma o modo como se comunica, a vida das pessoas é afetada profundamente por essa nova tecnologia da comunicação. Por outro lado, ao usá-la de muitas maneiras, transforma-se a própria Internet. Um novo padrão surge dessa interação.



[...] A internet é uma tecnologia particularmente maleável, suscetível de ser profundamente alterada por sua prática social, e conducente a toda a uma série de resultados sociais potenciais - a serem descobertos por experiência, não proclamados de antemão (CASTELLS, 1999, p. 10).

Desta forma, Castells (1999) destaca que o uso da internet, sua realidade e evolução são produto da ação humana sob as condições específicas da história diferencial. Cabe ao leitor filtrar, interpretar e usar, de acordo com seu próprio contexto.

A chamada revolução tecnológica, concentrada nas tecnologias da informação, iniciou um processo de remodelação da sociedade em um ritmo acelerado.

[...] No novo modo informacional de desenvolvimento, a fonte de produtividade acha-se na tecnologia de geração de conhecimentos, de processamento de informação e de comunicação de símbolos. Na verdade, conhecimento e informação são elementos cruciais em todos os modos de desenvolvimento... (CASTELLS, 1999, p. 53)

Assim, o termo rede agrega todas as transformações culturais, econômicas e sociais pelas quais a atual sociedade vem passando. Por esse motivo, a era atual, que gira em torno de todas as nuances das redes, recebe a denominação de "sociedade em rede", completamente interconectada pela tecnologia digital e suas peculiaridades. "[...] A internet é o tecido das nossas vidas, [...] em razão da capacidade de distribuir informação por todo o domínio da atividade humana (CASTELLS, 1999, p. 7)."

## **2.2 Redes sociais na Internet**

Com a evolução digital das últimas décadas, os dispositivos eletrônicos passaram a fazer parte preponderante do cotidiano das pessoas.

A internet trouxe mudanças para a sociedade. A mais significativa é a possibilidade de expressão e sociabilização por meio de ferramentas de Comunicação Mediada pelo Computador (CMC) (RECUERO, 2009).

Uma rede social é definida como "[...] um conjunto de dois elementos [...]", conforme Wasserman e Faust (1994) e Degenne e Forse (1999) (*apud* RECUERO, 2009, p. 24), sendo os atores representados pelas pessoas, instituições ou grupos, considerados assim como os nós da rede; e as conexões, as interações ou laços sociais. Redes sociais na Internet possuem elementos característicos, que servem de base para que a rede seja percebida e as informações a respeito dela sejam apreendidas (RECUERO, 2009).

Os indivíduos envolvidos na rede, considerados como atores, fazem parte do sistema, de forma a moldar as estruturas sociais, através da interação e da constituição desses laços sociais (RECUERO, 2009).

No entanto, do ponto de vista de Recuero (2009, p. 25), “[...] por causa do distanciamento entre os envolvidos na interação social, principal característica da CMC, os atores não são imediatamente discerníveis”. Neste caso, consideram-se representações dos atores sociais ou com construções identitárias do ciberespaço.

[...] Um ator, assim, pode ser representado por um *weblog*<sup>1</sup>, por um *fotolog*, por um Twitter ou mesmo por um perfil no Orkut. E, mesmo assim, essas ferramentas podem apresentar um único nó (como um *weblog*, por exemplo), que é mantido por vários atores (um grupo de autores do mesmo *blog* coletivo) (RECUERO, 2009, p. 25).

Recuero (2009, p. 26) constata que o ciberespaço “[...] são espaços de interação, lugares de fala, construídos pelos atores de forma a expressar elementos de sua personalidade ou individualidade”.

Verificam-se, então, novas formas para atuação nestes espaços.

[...] Como partes do sistema, os atores atuam de forma a moldar as estruturas sociais, através da interação e da constituição de laços sociais. Um ator, assim, pode ser representado por um *weblog*, por um *fotolog*<sup>2</sup>, por um *Twitter*<sup>3</sup> ou mesmo por um perfil no Orkut<sup>4</sup> (RECUERO, 2009, p. 25).

As conexões em uma rede social são compostas por laços sociais. Esses formam a interação social entre os atores. Pode-se ver a interação, as relações e os laços sociais como elementos de conexão, ou seja, “[...] a interação seria a matéria-prima das relações e dos laços sociais” (RECUERO, 2009, p. 30).

Ainda, destaca-se a multiplicidade de ferramentas que suportam a interação nas redes sociais. O fato de permitirem que a interação permaneça mesmo depois do ator estar desconectado do ciberespaço permite o aparecimento de interações assíncronas, como e-mail e fórum, onde a expectativa de resposta não é imediata (RECUERO, 2009).

Já a comunicação síncrona é “[...] aquela que simula uma interação em tempo real” (RECUERO, 2009, p. 32). Acrescenta esta autora que os agentes envolvidos têm uma expectativa de resposta imediata ou quase imediata, presentes de forma on-line, através da mediação do computador, no mesmo momento temporal.

O conjunto dessas interações sociais, conforme registra Recuero (2009, p. 36), “[...] forma as relações sociais. São os padrões de interação que definem uma relação social que envolve dois ou mais agentes ou indivíduos comunicantes”.

<sup>1</sup>*Weblog*: O termo era um acrônimo derivado das palavras *web* e *log* (diário ou bloco de anotações) e expressava um *site* que hiperligava páginas interessantes encontradas na internet (MALINI, 2008, p. 2).

<sup>2</sup>*Fotolog*: derivação do *weblog*, destinadas exclusivamente à publicação de fotos e comentários.

<sup>3</sup>Twitter: sistema de *microblog*, onde há limitação de 140 caracteres por postagem.

<sup>4</sup>Orkut: primeira rede social virtual de relacionamento de maior sucesso no Brasil.

Uma relação, considerada a unidade básica de análise em uma rede social, sempre envolve uma quantidade grande de interações.

Um terceiro item é destacado por Recuero (2009), que adiciona qualidade das conexões a uma rede social: o capital social<sup>5</sup>. É um dos elementos mais estudados como indicativo da conexão entre indivíduos nesse meio.

O capital social traduz todos os elementos acumulados pelo indivíduo social nas redes digitais. É o quanto o indivíduo é conhecido perante seus laços sociais.

### 2.3 Sítios de Redes Sociais (SRSs)

Os Sítios de Redes Sociais multiplicam-se, expressando formas de comunicação e informação. Recuero (2009, p. 102) estabelece que os Sítios de Redes Sociais (SRSs) são considerados como “espaços utilizados para a expressão das redes sociais na Internet”. Ela destaca Boyde Ellison (2007, *apud* RECUERO, 2009, p. 102) que os define

[...] como aqueles sistemas que permitem i) a construção de uma *persona* através de um perfil ou página pessoal; ii) a interação através de comentários; e iii) a exposição pública da rede social de cada ator. (...) Os sites de redes sociais seriam uma categoria do grupo de *softwares* sociais, que seriam *softwares* com aplicação direta para a comunicação mediada por computador.

O grande contraponto, segundo Recuero (2009, p. 102), entre SRSs e outras formas de comunicação mediada pelo computador é “[...] o modo como permitem a visibilidade e a articulação das redes sociais, a manutenção dos laços sociais estabelecidos no espaço *off-line*.”

Os SRSs permitem maior conexão aos atores sociais, significando um aumento da visibilidade social desses nós. A visibilidade é tida como um valor pois permite que os atores sejam mais visíveis na rede. Assim, Recuero (2009) destaca ainda que um nó pode aumentar os valores obtidos por essas conexões, tais como o suporte social e as informações, bem como traz outras vantagens.

Medir a reputação é outro item relevante quando se trata de redes sociais. Ela

[...] relaciona as informações recebidas pelos atores sociais sobre o comportamento dos demais e o uso dessas informações no sentido de decidir como se comportarão. É relacionada às informações. (...) É aqui compreendida como a percepção construída de alguém pelos demais atores e, portanto, implica três elementos: o “eu” e o “outro” e a reação entre ambos (RECUERO, 2009, p. 109).

---

<sup>5</sup>Capital social: “[...] refere-se a um valor constituído a partir das interações dos atores sociais” (RECUERO, 2009, p. 45).

Já a popularidade, outro elemento de destaque no meio, pois possui um valor relacionado à audiência:

[...] é também facilitada nas redes sociais na Internet. Como a audiência é mais facilmente medida na rede, é possível visualizar as conexões e as referências a um indivíduo. A popularidade é mais facilmente percebida. Trata-se de um valor relativo à posição de um ator dentro de sua rede social (RECUERO, 2009, p. 111).

A autoridade é um terceiro tipo de valor, referindo-se ao poder de influência de um nó na rede social. Mede a efetiva influência de um ator com relação à sua rede, acrescentando-se à percepção dos demais atores da reputação dele. Portanto, compreende também reputação, mas não se resume a ela. É uma medida de influência, da qual se depende a reputação, conforme assinala Recuero (2009, p. 116).

Outro elemento que é característico das redes sociais digitais é a capacidade de difundir informações através das conexões entre os atores. A autora argumenta que essa capacidade alterou de forma significativa os fluxos de informação dentro da própria rede (RECUERO, 2009, p. 119).

A Internet possibilitou a qualquer cidadão a divulgação de informações de forma quase instantânea. A notícia deixa de ser uma produção apenas de jornalistas, mas de qualquer pessoa que tenha conta em SRSs.

Esse capital social construído por essas interações e laços sociais pode ser institucionalizado e também constituído de normas de interação, tacitamente aceitas pelos participantes do grupo.

[...] O conjunto das normas permite cooperação entre os atores, que permite que o capital social seja cada vez mais ampliado e concentrado no grupo e, posteriormente, levado ao segundo nível, aponta Bertolini e Bravo (2001 *apud* RECUERO, 2009, p. 119).

Por outro lado, Recuero (2009, p. 119) deixa claro que a “[...] publicação é interessante para esses grupos justamente porque tende a espalhar-se inicialmente através dos laços mais fortes, como forma de ampliar o capital social e a interação entre os atores”.

Nesse caso, onde as informações tendem a se espalhar inicialmente entre os laços mais fortes, percorrendo assim os laços mais fracos, considera-se como capital social relacional, onde se atinge os nós mais distantes da rede (RECUERO, 2009).

Outro tipo de capital social é o cognitivo, destaca Recuero (2009, p. 119). Muitas das informações que são difundidas nas redes sociais da Internet possuem um apelo informacional maior, como notícias e vídeos, pois apelam para o conhecimento, mais do que um caráter de conhecimento e aprofundamento do laço social. Assim, tem-se que há “[...] o

objetivo de difundir uma notícia de um jornal em um *weblog*, por exemplo, não é aprofundar laços sociais, mas especificamente informar ou gerar conhecimento”(RECUERO, 2009, p. 116).

No capital social cognitivo perde-se valor se muitos nós publicarem a mesma informação, pois não há originalidade. Já no nó relacional, há uma maior valorização quando a informação é rapidamente repetida (RECUERO, 2009).

Com o surgimento dos meios de transporte e de comunicação, assinala McLuhan (2007), o processo de expansão das interações sociais dá início à aldeia global ou, conforme Recuero (2009, p. 135), “[...] o início da desterritorialização dos laços sociais.”

[...] Uma das primeiras mudanças importantes detectadas pela comunicação mediada por computador nas relações sociais é a transformação da noção de localidade geográfica das relações sociais, embora a Internet não tenha sido a primeira responsável por esta transformação.

Além disso, Recuero (2009, p. 136) aponta para novas formas de interação social com o surgimento dos SRSs. A influência na sociedade e na vida cotidiana pela comunicação medida pelo computador permitiu a busca de novas formas de conexão, novas relações e novas comunidades, não mais locais, mas independentes geograficamente.

A violência e o ritmo acelerado de vida levaram ao encontro de novas formas, novos grupos com características comunitárias, “[...] construídos por uma nova forma de sociabilidade, decorrente da interação mediada pelo computador, capaz de gerar laços sociais [...]”, finaliza Recuero (2009, p. 136).

[...] Todos esses elementos apontam para um agrupamento que surge através da interação social mútua, baseados em pertencimento relacional, e nas trocas comunicativas. O que constitui e mantém o grupo são as interações, e não o “território”. É através delas que os laços são formados e adensados no interior da rede social. Os espaços de interação podem variar de acordo com a conversação (RECUERO, 2009, p. 151).

Esses grupos, conforme completa Recuero (2009, p. 151), “[...] são mais facilmente associados ao conceito de comunidade. São baseados em interação, em relações e laços sociais”.

O capital social fica latente diante dessa interação na rede. Como ocorrem custos para os usuários, que necessitam de “[...] investimento de tempo, procura pelos diálogos na rede e discussão, tende a formar, em sua repetição, laços mais fortes” (RECUERO, 2009, p. 152).

Alguém assume o papel de dar coesão ao grupo, que pode ser construída em torno de interesses comuns e emoções envolvidas, sem um território definido, como mencionado anteriormente (RECUERO, 2009).

Acrescenta-se Recuero(2009, p. 152) que outro tipo de grupo também é possível, através de uma “[...] associação formal, onde a interação social reativa constitui o grupo e o pertencimento é associativo”.

Os atores interagem uns com os outros através de tópicos de mensagens e trocas interacionais.

[...] O processo de criação do grupo, portanto, não é emergente, mas acontece de cima para baixo (alguém cria o grupo e convida alguns integrantes). Normalmente, o criador do espaço passa a enviar mensagens de convite a todos os amigos e conhecidos, como forma de divulgar o novo grupo e fazer que os interessados entrem no grupo gerando, assim, laços associativos(RECUERO, 2009, p. 152).

Um determinado capital social é agregado a esse tipo de associação, “[...] seja através do conhecimento dos demais membros da comunidade, seja através da leitura das discussões anteriores entre outros atores, que constitui parte do valor do grupo e da própria estrutura social [...]”, completa Recuero (2009, p. 153).

Desta forma, percebe-se que os SRSs possuem características que definem o seu uso e reinventa as redes sociais e, conseqüentemente, a forma atual da sociedade, intitulada aqui como sociedade em rede. Para tanto, conforme a proposta deste estudo, há que se compreender assim como as mídias sociais se comportam diante do recorte educacional, bem como a aplicação das tecnologias da informação e comunicação.

A seção 3 discorre sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), sua aplicação na educação, as mídias sociais no contexto educacional e na prática pedagógica.

### **3 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS)**

Esta seção apresenta a contextualização das tecnologias da informação e comunicação na educação, bem como a conceituação das mídias sociais sob esse mesmo aspecto.

#### **3.1 As TICs na educação**

Nos dias atuais a tecnologia está enraizada em todas as atividades inerentes à vida de cada indivíduo. Mesmo as pessoas que afirmam ser alheias a ela estão constantemente sofrendo sua influência.

Conceitualmente, para Kenski (2003) a tecnologia é o conjunto de conhecimentos e princípios científicos pertinentes ao planejamento, construção e utilização de um equipamento. Já as tecnologias de informação e comunicação são responsáveis pelo acesso das informações e veiculação das mesmas.

O desenvolvimento destas tecnologias propiciou uma mudança de paradigma na educação, que mostra ser ultrapassada a necessidade do repasse do conhecimento por um único meio, o que auxiliou na expansão de redes virtuais que levaram o saber além das estruturas físicas das instituições de ensino vigentes.

Todas estas mudanças levaram a incorporação de tecnologias de informação no ambiente educacional a ser um dos temas mais discutidos entre os profissionais da Educação, nas últimas décadas. Documentos oficiais, norteadores do ensino no país, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio(PCNEM), mencionam a adoção das Tecnologias da Comunicação e Informação como elemento que deve permear o currículo e as disciplinas (BRASIL, 1999).

A utilização da tecnologia na educação não é fato recente como muitos percebem. Pelo contrário, ao longo das décadas novas formas de acesso ao conhecimento foram oportunizadas. Exemplo desta promoção diversificada de conhecimento é a radiodifusão, nascida no Brasil em 1923, que teve seu auge na teleeducação, com o programa Telecurso 2º Grau (NISKIER, 1993).

Neste contexto, observa-se que a imediata associação do termo tecnologia de informação à informática, apesar de ser justificada, não é correta visto que integram a tecnologia todos os demais meios, tais como telefone, vídeo e áudio.

Entretanto, não se pode deixar de afirmar que o desenvolvimento da informática e a sua popularização ampliaram sobremaneira as formas de comunicação, a agilidade das operações e o maior armazenamento de dados. Todos estes avanços afetaram o Sistema Educacional, exigindo novas práticas e transformações em todos os seus níveis.

A reforma e a ampliação da produção do conhecimento vão além do simples acesso à tecnologia e deve partir da criação de novos ambientes e ferramentas de aprendizagem. O desafio maior para o autor é propiciar ao aluno a aprendizagem com a tecnologia e não a aprendizagem da tecnologia (MORAIS, 1997).

O educador deve compreender as novas mídias utilizadas e criar novas alternativas educacionais envolvendo os alunos nos contextos ministrados sem perder de vista a realidade por eles vivenciada.

As novas tecnologias de informação e comunicação baseadas nas inovações tecnológicas e da informática apresentaram novo ambiente de aprendizado que garante a diversidade de experiências interferindo na dinâmica educacional e elevando o papel do aluno como gestor do seu aprendizado (VALENTE, 1999).

Apesar da sua notória relevância no novo contexto educacional, as tecnologias de informação e comunicação ainda representam campos a serem explorados de forma mais profunda pelos educadores. Ponte (2000) indica que o olhar de desconfiança dos educadores em relação às tecnologias de informação e comunicação e as dificuldades na sua utilização na prática profissional veem da dissociação da pedagogia e da tecnologia.

O que se percebe é a mudança do papel do educador frente ao avanço das tecnologias e o surgimento de um novo autor no processo de aprendizagem. Neste ponto, apresenta-se como moderna a expressão formulada por Levy (1993), que apresenta o professor como arquiteto cognitivo, definido pelo mesmo como profissional definidor de estratégias que facilitam o conhecimento de forma autônoma e incentivando o uso crítico das tecnologias disponibilizadas.

O conhecimento e habilidades do professor assume papel diverso do apontado outrora, porém, não menos importante, pelo contrário, encontra o professor nas novas tecnologias de informação e comunicação respaldo significativo para ampliação da sua atuação e mais um aliado na produção de um conhecimento autônomo e coerente com a realidade dos alunos, objeto de seu ofício.

### **3.2 Mídias sociais no contexto educacional**

Com um papel central no conceito de *Web 2.0*, as mídias sociais, emergem com características de ubiquidade<sup>6</sup> e colaboração, a partir do ano 2000:

---

<sup>6</sup>Conforme Santaella (2013 *apud* Santaella et. al., 2013, p. 28), "a ubiquidade se refere à noção de algo que está presente em todos os lugares e em todos os momentos, persistente, sempre disponível e atuante".



[...] Além de conquistarem um espaço na rotina *online* de seus usuários, as mídias sociais se tornaram parte da vida dessas pessoas, não apenas em termos de interação social, mas também para fins profissionais, acadêmicos e de entretenimento (SANTAELLA, 2013, p. 47 *apud* BISSOLOTTI; NOGUEIRA; PEREIRA, 2014, p. 4).

O termo mídias sociais alcançou popularidade em 2005, sendo normalmente aplicado para descrever as várias formas de conteúdo de mídia disponíveis ao público e criadas por usuários finais. (KAPLAN; HAENLEIN, 2010, p. 61)

A propósito, Bissolotti, Nogueira e Pereira (2014, p. 4) acrescentam que “qualquer tipo de mídia pode ser utilizada para diversos fins”. No entanto, ponderam que

[...] as características das mídias sociais, especificamente, resultantes da convergência das tecnologias que as sustentam, proporcionam algo que não era possível com as mídias tradicionais: a socialização e a comunicação em rede nas tarefas mediadas por um computador ou dispositivo móvel (BISSOLOTTI; NOGUEIRA; PEREIRA, 2014, p. 4).

Essas ferramentas pertencem à categoria cada vez mais popular dos SRSs, ou seja, ferramentas que proporcionam a publicação e construção de redes sociais, apontam os autores.

Assim, torna-se preponderante que os SRSs sejam considerados mídias sociais, já que permitem “[...] trocas sociais entre os seus usuários [...]” (BISSOLOTTI; NOGUEIRA; PEREIRA, 2014, p. 5).

A vivência dos educadores com essa tecnologia pode ser um desafio, pois não são considerados usuários nativos, ou seja, nascidos na era digital. São previsíveis dificuldades no acompanhamento dos usuários de SRSs, pois esses, geralmente alunos, costumam utilizar as funcionalidades dessas ferramentas com naturalidade ao longo do tempo. (BISSOLOTTI; NOGUEIRA; PEREIRA, 2014, p. 5)

[...] Enquanto as mídias sociais tornam-se cada vez mais presentes na vida dos alunos, instituições e profissionais de ensino deparam-se com o desafio de lidar com um universo mutante. Por um lado, ignorar as tecnologias parece não ser suficiente para evitar que o conhecimento compartilhado na *web* penetre no âmbito escolar e acadêmico, sobretudo em tempos de potentes dispositivos móveis. Por outro lado, esperar que a sociedade incorpore novas tecnologias aos sistemas de ensino sem dominá-las propriamente parece um desafio problemático (BISSOLOTTI; NOGUEIRA; PEREIRA, 2014).

Um levantamento realizado pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (CETIC), entre setembro de 2014 e março de 2015, indica que 95% dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio de todas as regiões do Brasil, já utilizaram o computador alguma vez, 93% já fez uso da internet. Quanto

à posse de computadores no domicílio, 72% afirma tê-lo, sendo que 65% do total possui computador de mesa. Acessa a Internet todos ou quase todos os dias 78% dos alunos, sendo que 79% o fazem de casa, o local mais frequente para 73% dos entrevistados. Já por meio do telefone celular, 80% afirma acessar a Internet. Chama atenção nesse estudo que 74% dos alunos aprenderam a utilizar a Internet sozinhos. (CETIC, 2015)

Quanto ao uso do computador ou da Internet em atividades, 92% dos alunos faz pesquisas para a escola, 80% projetos ou trabalhos sobre um tema, 80% faz trabalhos em grupo, 72% lições ou exercícios que o professor passa e 56% usa para apresentações para seus colegas de classe. Ainda, 52% joga *games* educativos e 22% comunica com o professor.

O Facebook, o Instagram e o Twitter têm respectivamente 97%, 42% e 26% da preferência dos estudantes, sendo que 76% consideram o Facebook como a principal rede social utilizada, e 33% o utilizam para trabalhos escolares. O Instagram e o Twitter são utilizados por apenas 1% cada. As redes sociais não são utilizadas por 60% dos alunos para fazer trabalhos escolares.

Com vistas neste contexto, Bissolotti, Nogueira e Pereira (2014, p.6) argumentam neste sentido sobre o levantamento do CETIC: “[...] se os estudantes têm tanta intimidade com os SRSs, por que não aproveitar esse conhecimento para a educação”.

O acúmulo de informações e os elementos distrativos, no entanto, são obstáculos a serem superados, não apenas nas mídias sociais, mas na *web* de forma geral.

[...] Em sala de aula o professor frequentemente assume uma postura mediadora, estimulando a discussão entre os alunos e o compartilhamento de ideias e experiências. O mesmo pode ser feito nos ambientes virtuais na busca de uma melhor organização(BISSOLOTTI; NOGUEIRA; PEREIRA, 2014, p. 6).

Percebe-se um grande desafio para o professor. Ao tempo que ele se depara com uma novidade tecnológica ainda longe de seu domínio, o docente precisa se tornar um agente capaz de lidar com a já familiaridade dos alunos com essas mídias.

[...] o mediador na internet aparenta-se a um corretor que aproxima os singulares em sua singularidade. Do ponto de vista daquele que emite, a ameaça contida no excesso é justamente a de transformar cada um em pregador de porta de metrô. Se muitos podem emitir e se é fácil não atentar ao que é incessantemente produzido, como fazer para ser escutado, mesmo que cada indivíduo possa distribuir informações para todos os que estão na rede? (VAZ, 2001, p.53).

Assim, constata-se a aplicabilidade das mídias sociais na educação, uma vez que essa tecnologia da informação e comunicação está presente no cotidiano da maioria dos

estudantes brasileiros. Há que compreender ainda como as teorias da aprendizagem podem contribuir para entendimento desse novo cenário.

### **3.3 A prática pedagógica das mídias sociais**

O acesso à informação nos dias atuais foi profundamente modificado pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação, criadas e desenvolvidas ao longo dos anos.

As inovações tecnológicas trouxeram muito mais que possibilidades, agilizaram todo o processo de comunicação e permitiram que as informações alcançasse uma velocidade jamais imaginada em tempos remotos.

Dentre essas inovações experimentadas pela sociedade atual, as mídias sociais se apresentam como recurso em franca expansão. Observa-se neste ponto a facilidade das novas gerações na utilização cotidiana de tais recursos, sobretudo nas mídias sociais voltadas para relacionamentos, utilizadas de forma corrente por jovens e crianças na execução das mais diversas atividades.

As mídias sociais de relacionamento têm encontrado maior expansão na rede de computadores *web*. Neste ambiente, as pessoas desenvolvem as mais diversas atividades do seu cotidiano. Trocam informações, estabelecem contatos profissionais e pessoais, formam conhecimento e utilizam como ambiente de busca de conteúdo e formação acadêmica.

Neste novo contexto, estabelecer uma relação de ensino e aprendizagem que utilize de forma positiva as mídias sociais, encontrando nelas instrumento pedagógico para o alcance de melhores resultados na construção do conhecimento é paradigma a ser vencido por toda comunidade acadêmica.

Nessa mesma linha, Kenski (2004) afirma que a aplicação do ensino de forma integrada às redes pode significar ação motivadora, capaz de mesclar equipes interdisciplinares de professores e alunos, aumentando as possibilidades de comunicação e favorecendo a produção e aquisição de conhecimento, dentro da realidade social dos indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem.

Apesar da resistência de muitos profissionais quanto à utilização das mídias sociais como instrumento de aprendizagem é inegável a influência desses recursos na capacidade de aprendizagem dos sujeitos, bem como na capacidade cognitiva dos indivíduos. Tal influência se deve ao contato contínuo com os bancos de dados disponibilizado, modelização digital, demais simulações e interatividade oportunizadas pela rede (BRENNAND, 2006).

Assim, do ponto de vista de Gardner (2000), a utilização de mídias sociais com objetivos de ensino significa dispor de recursos diferenciados e compatíveis com a realidade

da nova geração, aumentando assim a motivação para a aprendizagem por estabelecer maior interatividade com cada aprendiz, possibilitando a identificação do conteúdo como aplicável, válido e útil.

Muitas instituições de ensino já admitiram a interferência das mídias sociais não só na vida dos seus alunos, mas também no cotidiano escolar/universitário. Uma vez inevitável este fato, as mídias sociais passaram a ser exploradas como ferramentas nas mais diversas atividades, desde aulas, pesquisas, seminários, trabalhos em grupos e outras infinitas possibilidades de conhecimento e aprendizagem colaborativa de grande potencial pedagógico (BOHN, 2009).

Todos os elementos motivadores das mídias sociais, tais como inovação, diversidade, facilidade de manuseio e interatividade, podem ser elementos que propiciem uma aprendizagem diferenciada e um ambiente educacional interessante.

Entretanto, apesar de todas as vantagens da utilização das mídias sociais no ambiente educacional é preciso mencionar que seu uso no processo de ensino e aprendizagem deve levar em conta todos os cuidados que os demais recursos requerem para inserção na proposta pedagógica.

A propósito algumas restrições devem ser consideradas, tendo em vista se evitar situações de exposição excessiva dos usuários, exclusão de alunos sem acesso à *web* das atividades propostas em sala de aula ou avaliação da veracidade das informações e publicações disponibilizadas na rede.

Assim, as atividades de ensino que envolvem as mídias sociais devem ser orientadas e claras, evitando as situações expostas, bem como outros conflitos como participação desigual de alunos, extensão desproporcional do tempo de trabalho pelo excesso de informações disponibilizadas ou mesmo dificuldades em estabelecimento de diálogos voltados para a proposta educacional apontada.

Destaca-se, que independentemente dos diversos pontos negativos e positivos relacionados, não se pode negar as interferências destas ferramentas na vida individual e coletiva dos indivíduos, restando a eficácia de sua utilização na educação na condução de seu uso pelos profissionais envolvidos no processo de aprendizagem, desafiando e orientando os aprendizes a obterem, analisarem e transformarem as informações disponibilizadas em conhecimento válido e aplicável.

A seção 4 apresenta algumas teorias de aprendizagem com o objetivo de reforçar os argumentos desenvolvidos nesta seção.

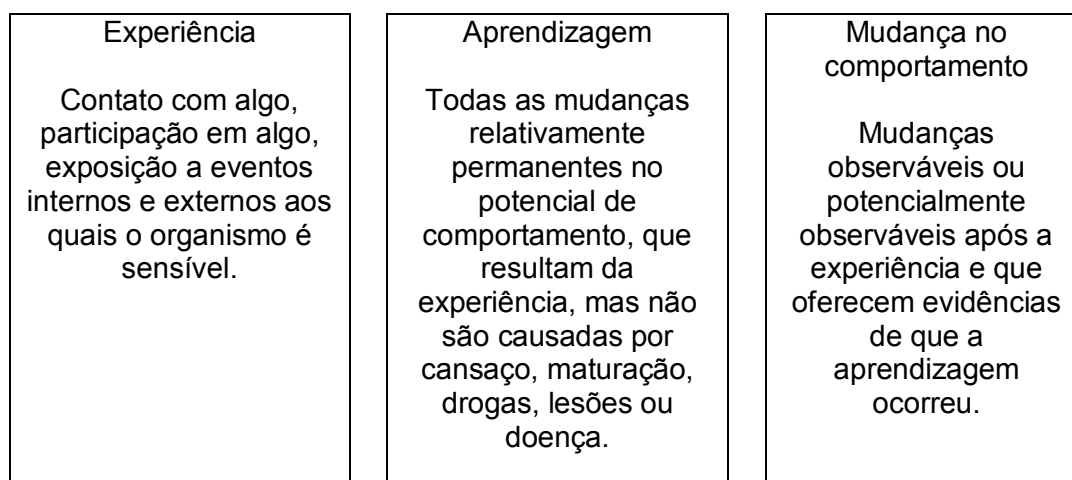
#### 4 TEORIAS DA APRENDIZAGEM APLICADAS À TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Esta seção tem como objetivo apresentar as teorias da aprendizagem, mais especificamente as teorias behavioristas e cognitivistas.

Tão importante quanto aprender é a compreensão de como se aprende, conforme ressalta Bigge (1977). Nesses termos, ao longo da história vários foram os estudiosos que se dedicaram à compreensão dos processos utilizados para a percepção e a obtenção do conhecimento, sendo que as teorias da aprendizagem apresentam-se como a evolução de tais processos de ensino.

A aprendizagem “é definida como toda mudança relativamente permanente no potencial de comportamento, que resulta da experiência” (LEFRANÇOIS, 2008, p. 6). Não há mudanças no comportamento com o aprendizado. O que ocorre com o organismo humano ou não é resultado dessa experiência. (fig. 1)

Figura 1 - Relação experiência, aprendizagem e comportamento



Fonte: LEFRANÇOIS, G. Teorias da Aprendizagem. São Paulo. Cengage Learning, 2008.

Nesse sentido, define-se que:

[...] as teorias da aprendizagem (ou teorias comportamentais) resultam das tentativas feitas pela psicologia de organizar observações, hipóteses, palpites, leis, princípios e conjecturas feitos acerca do comportamento humano (LEFRANÇOIS, 2008, p. 22).

O comportamento foi o tema escolhido por psicólogos, principalmente dos Estados Unidos, no início dos anos 1900, para concentrar seus estudos. Essa linha ficou conhecida como behaviorismo, que deu origem a teorias de aprendizagem envolvidas

principalmente com eventos objetivos, como estímulos, respostas e recompensas (LEFRANÇOIS, 2008).

“A essência do behaviorismo é o equacionamento da teoria com a aplicação, da compreensão com a previsão e dos mecanismos da mente humana com a tecnologia social” (MILLS, 1998, p. 2 *apud* LEFRANÇOIS, 2008, p. 23).

Dentre as teorias behavioristas têm-se as de Pavlov, Watson, Guthrie, Thorndike, Hull, Skinner, além dos conceitos biológicos ou mentais, que servem de transição para outra linha, o cognitivismo.

Na teoria cognitivista, os psicólogos estariam interessados na atividade mental humana em três dimensões: no (1ª) processamento da informação, (2ª) representação e (3ª) autoconsciência (MANDLER, 1985 *apud* LEFRANÇOIS, 2008). As teorias da Gestalt, pesquisadores como Bruner, Piaget e Vygotsky são exemplos marcantes das teorias cognitivas.

#### 4.1 Teorias behavioristas

Controverso entre os próprios pesquisadores da área, o behaviorismo é considerado uma filosofia do comportamento, abordando temas como por que fazemos, o que fazemos, o que devemos e o que não devemos fazer. Oferece às vezes uma visão contraditória sobre o pensamento tradicional de como agir (BAUM, 2006).

Watson<sup>7</sup>, em 1913, publicou o artigo “Psychology as the behaviorist views it”, considerado o primeiro manifesto do behaviorismo. Representou a insatisfação dos psicólogos da época com a introspecção e a analogia como métodos. Ele questionou a definição da psicologia como a ciência da consciência, com métodos pouco confiáveis e com especulações infundadas. Para ele, a psicologia deveria ser considerada a ciência do comportamento, de todas as espécies, sendo o ser humano mais uma e não apenas a única (BAUM, 2006).

Acrescenta Lefrançois (2008, p. 55) acrescenta que “Watson defendia com veemência a aplicação da doutrina behaviorista para produzir seres humanos com características desejáveis”.

Nessa linha da possibilidade de uma ciência do comportamento, como qualquer objeto científico, o comportamento é ordenado, explicado e previsto desde que se tenham os dados e meios necessários. A noção de comportamento é determinado unicamente pela hereditariedade e pelo ambiente. Chama-se a isso de determinismo (BAUM, 2006).

---

<sup>7</sup>Lefrançois (2008, p. 47) afirma que John Watson foi um psicólogo com grandes contribuições à Psicologia, sendo uma de suas mais famosas publicações “O condicionamento do pequeno Albert”. Suas teorias exerceram grande influência na criação de crianças e nas práticas educacionais.

Por sua vez, atribui-se à hereditariedade e ao ambiente a capacidade de escolha, o livre-arbítrio. Apesar da herança e dos impactos ambientais, uma pessoa pode se comportar de dada forma tendo a liberdade de se comportar de outra maneira: “[...] a escolha não é uma ilusão, de que são as próprias pessoas que causam o comportamento” (BAUM, 2006, p. 25).

A partir da evolução das teorias behavioristas, Baum (2006) enfatiza que a definição de ciência ou de filosofia do comportamento levou a divergências entre os próprios estudiosos, surgindo o chamado behaviorismo radical, que se molda à tradição filosófica conhecida como pragmatismo, em contraponto as definições anteriores denominadas como realismo.

O realismo é bastante aceito no mundo ocidental. Parte do pressuposto de que as árvores, as rochas, as construções, as estrelas e as pessoas vistas estão lá realmente - que há um mundo real fora do sujeito que dá origem às experiências (BAUM, 2006). Contrasta, no entanto, com a nossa experiência, que está, de algum modo “aqui dentro” (BAUM, 2006, p. 34).

Já o pragmatismo foi desenvolvido por filósofos norte-americanos, particularmente por Charles Pierce (1839-1914) e William James (1842-1910), na segunda metade do século XIX e início do século XX.

A noção principal do pragmatismo é a de que a força da investigação científica está no que se pode fazer com ela, de forma prática, pois torna a experiência compreensível. “Permite, por exemplo, compreender que a chuva cai, não por causa de algum deus misterioso, mas devido ao vapor d’água e às condições climáticas da atmosfera” (BAUM, 2006, p. 36), fenômenos explicados pela ciência de forma pragmática.

Baseado no pragmatismo, o behaviorismo radical é outra vertente dessa linha. Considerado como o behaviorismo contemporâneo, busca na ciência do comportamento descrever em termos familiares através da observação precisa (BAUM, 2006).

A rejeição do behaviorismo radical ao realismo se deve à visão dualista das pessoas, incompatível, conforme Baum (2006), com a ciência do comportamento.

Outra razão para o behaviorismo radical rejeitar o realismo é que este leva a definições confusas do comportamento. Em termos de estudo do comportamento o realismo defenderia que há um comportamento real, que ocorre no mundo real, e que nossos sentidos, sejam eles auxiliados por instrumentos ou usados na observação direta, nos fornecem apenas dados sensoriais sobre aquele comportamento real, que nunca conhecemos diretamente (BAUM, 2006, p. 44)

Assim, o pragmatista ou behaviorista radical pergunta apenas qual das maneiras de se descrever o comportamento humano é mais útil ou mais econômico, de forma mais coerente (BAUM, 2006).

## 4.2 Teorias cognitivistas

As teorias cognitivas, onde o foco é a própria mente e comportamentos, Misukami (1986) as define como abordagem da aprendizagem resultantes dos atores nela envolvidos, ou seja, do ambiente e das próprias pessoas. São as atividades mentais que impulsionam os comportamentos.

Os estudos e as definições traçados pelas teorias cognitivas são a base de modelos modernos como a construção de *softwares* e sistemas de informação, atualmente utilizados como facilitadores do ensino e da aprendizagem. Nesta conjuntura, destacam-se as seguintes teorias.

### a) O interacionismo sócio histórico de Vygotsky

A Teoria Sócio histórica de Lev Vygotsky<sup>8</sup>, ao contrário das correntes vigentes da época, focava no pressuposto de que a aprendizagem não era uma mera aquisição de informações, mas um processo interno, ativo e interpessoal (NEVES e DAMIANI, 2006).

Fialho (1998) destaca a contribuição dos fatores internos e externos, processos sociais aos quais os indivíduos maduros biologicamente e psicologicamente são submetidos. O desenvolvimento e o aprendizado são elementos que estabelecem mútua relação.

Como se percebe, a proposta de Vygotsky apresenta a aprendizagem como processo variável e amplamente influenciável pela interação e cultura, com papel formador das estruturas da razão e da consciência.

Nesta percepção, para aplicação educacional, um dos maiores legados da teoria é a definição da denominada zona de desenvolvimento proximal, que, baseada na capacidade de desenvolvimento de atividades superiores à capacidade intelectual infantil, permite que, com o devido acompanhamento, tais atividades acima do seu nível de desenvolvimento sejam realizadas. Tal posicionamento leva à conclusão sobre a ineficácia do ensino orientado para aprendizagem em níveis de desenvolvimento já atingidos.

---

<sup>8</sup> Lev S. Vygotsky, advogado e filólogo, foi também um psicólogo russo, que faleceu há mais de 70 anos. Suas teorias, no entanto, são atualmente estudadas em todo o mundo. (NEVES; DAMIANI, 2006)



Para Vygotsky (2003), o aprendizado deve se adiantar ao desenvolvimento, sendo fundamental o sistema de signos e os instrumentos utilizados neste processo de aprendizagem, que deve ter por objetivo maior o desenvolvimento de uma consciência cultural.

#### b) O interacionismo construtivista de Piaget

A teoria de Piaget é vista não apenas como uma teoria de análise da aprendizagem, mas sim como do desenvolvimento mental, reconhecido como estruturas do conhecimento ou esquemas como ele bem preceitua.

O interacionismo construtivista de Jean Piaget tem base no desenvolvimento genético do indivíduo, admitindo os estágios do desenvolvimento da inteligência como determinantes na construção conhecimento.

O equilíbrio entre o organismo e o meio em que vive, ou seja dos processos de assimilação e acomodação, resultam na adaptação que equivale à inteligência. Ulbrich (1997) ressalta que a assimilação e a acomodação referem-se a diferentes transformações sofridas pelo ser humano durante o seu desenvolvimento, sendo aquela responsável pelas alterações quantitativas com a incorporação de elementos do meio social em que o indivíduo está inserido. Já a acomodação remete às alterações qualitativas sintonizando o indivíduo a novas situações identificadas.

Os estágios de desenvolvimento da inteligência são identificados em quatro diferentes fases. Tais fases são sucessivas, sendo a primeira denominada fase sensório-motora, que, como o próprio nome remete, responsabiliza-se pelas informações sensoriais e motoras normalmente observadas ente os 18 meses a dois anos de vida.

A segunda fase denominada pré-operacional, também conhecida como da fase da Inteligência simbólica, relaciona-se com a maturação do sistema nervoso e a interiorização do desenvolvimento mental, construída na fase sensório-motora. Esta fase ocorre do período de 2 a 7 anos de idade.

A terceira fase, denominada de operatório-concreto, ocorre dos 7 aos 11 anos. É a fase do desenvolvimento que se rompe o limite da representação imediata. Nesta fase desenvolve-se, dentre outras habilidades, a noção de tempo, espaço, velocidade, ordem, entre outros.

Na próxima e última fase, chamada de operatório-formal, desenvolvida acima dos 12 anos, a abstração total é permitida, o pensamento e a reflexão lógica são possíveis, bem como a formulação de hipóteses. Esta é fase do raciocínio lógico. (SOUZA; WECHLE, 2014)

O equilíbrio da mente é a fonte da aprendizagem. O desequilíbrio momentâneo, ocasionado ou provocado por nova situação ou incentivo (ensino) leva à acomodação

requerida para o restabelecimento do equilíbrio cognitivo e é o que resulta no desenvolvimento mental do indivíduo.

O trabalho de Piaget foi referencial para os processos de ensino e aprendizagem, passando também para a área da tecnologia, embasando linguagens de programação e modelagens computacionais amplamente utilizados.

### c) Teorias da Aprendizagem Significativa

David Ausubel, psicólogo norte-americano, desenvolveu a Teoria da Aprendizagem Significativa, apontada como uma das primeiras propostas psicoeducativas que abordou o ensino e a aprendizagem.

Entretanto, Ausubel (1982) distinguiu a aprendizagem significativa da aprendizagem mecânica, relacionando cada uma delas com a forma que a nova informação se relaciona com aspectos relevantes da cognição de cada indivíduo. Esta interação da informação com o conhecimento específico foi conceituado pelo estudioso como subsunção, sendo definido como uma ideia anterior capaz de subsidiar o indivíduo a compreender a nova informação dando a ela um significado de maior assimilação.

Na aprendizagem mecânica, também denominada de memorista, o novo conteúdo não encontra conhecimento específico a ele relacionado e pré-existente. A aprendizagem não é completa, baseada na decoração do conteúdo, sendo rapidamente perdida com o tempo.

Já na aprendizagem significativa a relação do novo conteúdo com o conhecimento prévio é estabelecida, proporcionando várias vantagens, tais como o enriquecimento cognitivo do estudante, a assimilação do conteúdo de forma completa e duradoura. O aumento da capacidade do aprendiz em aprender outros conteúdos ou mesmo de aprender novamente um conteúdo já esquecido.

O armazenamento das informações pelos indivíduos foi descrito por Ausubel (1982) como processo organizado, baseado em hierarquias conceituais, sendo os conhecimentos específicos interligados aos conhecimentos gerais.

Desta forma, para o estabelecimento de uma aprendizagem significativa certas condições devem ser consideradas tais como predisposição do indivíduo para aprender e conteúdo transmitido ser lógico e significativo, de acordo com a experiência de cada aprendiz.

Ressalta-se a aplicação das novas formas de comunicação para a transmissão do conhecimento e facilitação da aprendizagem, aproximando o conteúdo com a realidade de cada indivíduo e encorajando os aprendizes à prática da experiência e descoberta.

#### d) O Construcionismo de Papert em contextos digitais

Seymour Papert, em 1980, tendo por base a premissa do Construtivismo de Piaget, criou o Construcionismo na busca por identificar as condições que propiciariam a maior aquisição de conhecimento pelo aluno.

Assim, o Construcionismo é estabelecido em torno da meta de se produzir o máximo de conhecimento por meio da valorização das construções mentais e compreensão do mundo de cada indivíduo (PAPERT, 1986).

O desenvolvimento do pensamento, para Piaget (2001), segue uma determinada maturação biológica, interligada com o conhecimento obtido mediante interação do indivíduo com o meio, resultado de estágios de desenvolvimento considerados de forma universal.

Nessa teoria Papert (1986) acrescenta que os materiais disponíveis para exploração da criança são essenciais para o desenvolvimento de cada uma das etapas.

Ressalta ainda a criação de ambientes que permitam o aprendiz a testar suas teorias e ativos de aprendizagem, propiciando a relação do concreto e do abstrato. Com este objetivo, a informática foi apontada por Papert (1986) propulsora de desenvolvimento intelectual do indivíduo.

A partir dessas ponderações, Papert (1986) desenvolveu a Logo, denominada como linguagem de programação passível de utilização desde profissional ou de manipulação por crianças e leigos em informática. O Construcionismo foi alicerçado nos estudos do ambiente Logo e dele partiu a base para a criação dos ambientes de aprendizagem.

São dimensões para essa construção a dimensão pragmática, referente à ideia de aprendizado de conteúdo útil e aplicável de forma imediata; a dimensão sintônica, relativa ao aprendizado contextualizado e em consonância com o interesse do aprendiz; a dimensão sintática, consubstanciada na potencialidade de fácil acesso dos elementos do ambiente de aprendizagem; dimensão semântica, disposição de elementos em ambiente de aprendizagem passível de compreensão pelo aprendiz; e, por fim, a dimensão social, uso de atividades que se relacionem com a realidade pessoal e cultural do ambiente em que a aprendizagem é aplicada.

Os avanços das metodologias e dos ambientes de aprendizagem dos dias atuais, sobretudo a utilização das tecnologias de informação e comunicação para o ensino tiveram no Construcionismo uma propulsão para seu advento, conduzindo uma nova percepção da aprendizagem e concepção do ensino.

Assim, as teorias da aprendizagem, juntamente com as tecnologias da comunicação e informação, apresentam-se com grandes potenciais no ensino, frente ao desenvolvimento tecnológico digital da atual sociedade.

Nesse sentido, compreender as nuances do ensino superior, torna-se necessário a este trabalho. Na seção **4** apresenta-se a trajetória do ensino superior público brasileiro, com enfoque no âmbito mineiro.

## **5 A REALIDADE ATUAL DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: O CASO DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

Esta seção tem como objetivo retratar a realidade do ensino superior brasileiro e sua expansão nas últimas décadas, bem como o contexto do Estado de Minas Gerais sobre esse assunto.

O ensino superior no Brasil era restrito à pequena parcela da população brasileira, que na sua maioria era composta por estudantes de famílias de alto poder aquisitivo, famílias tradicionais que tinham possibilidades econômicas de empreender recursos financeiros na formação de suas crianças e jovens (SAES, 1985).

Data da década de 60 a expansão da demanda pelo acesso à universidade. Com tal expansão se viu necessário o crescimento do número de vagas disponibilizadas, o que ocorreu durante a década de 70, sendo retomado na década de 90, após estagnação nos anos 80 (BARROS, 2007).

A expansão da demanda pelo acesso à universidade se deu à medida das alterações na ordem econômica brasileira e do aumento das exigências de especialização para a ocupação de postos de trabalho em empresas e no próprio Estado (CUNHA, 1977).

Todas essas transformações, aliadas ainda ao surgimento das multinacionais no Brasil e mudanças da forma de ascensão social, fizeram com que a demanda insurgida fosse proveniente sobretudo da classe média e elevou o crescimento do movimento estudantil em torno da ampliação do ensino superior brasileiro (BARROS, 2007).

A expansão do ensino superior veio em resposta à demanda e anseios da população, entretanto, não resolveu a questão, pois o aumento do número de vagas não absorveu a demanda muito superior às novas vagas abertas.

A Lei Federal 5.540 de 28 de novembro de 1968, conhecida como Lei da Reforma Universitária, apesar de estabelecer a prioridade da formação de universidades se viu ensejadora de uma acelerada expansão de estabelecimentos isolados de ensino, sobretudo no setor privado.

A expansão do número de vagas não incluiu o aumento do financiamento educacional, pelo contrário, foi adotada política de incentivo a estabelecimentos privados de ensino superior e redução das verbas destinadas para esse setor.

No segundo momento de franca expansão do ensino superior, de forma mais precisa, após os anos 90, verifica-se diferentes causas e necessidades a serem atendidas pelo aumento substancial das vagas. Neste momento, verifica-se o surgimento do

empresariado no ramo da educação superior e a denominada sobrecertificação<sup>9</sup> (MARTINS, 2000).

As medidas do período militar ainda na década de 60 com o incentivo a estabelecimentos privados de ensino superior fez com que vários empresários migrassem para área da educação. Com isso, critérios como a lucratividade e demais pressupostos puramente capitalistas passaram a direcionar a oferta de cursos e as medidas de atração do seu público-alvo. Tal fato deu abertura para inserção no ensino superior da classe baixa, trabalhadores que antes se viam distantes da realidade universitária (BARROS, 2007).

Toda essa análise explica o grande número de ofertas de cursos caracterizados como de baixo custo, cursos tecnológicos - cursos de graduação especializados em pequenas áreas - bem como a criação e a expansão dos cursos de Educação a Distância (EaD). Ressalta-se que, ao contrário do discurso, essa disponibilidade está muito mais relacionada à questão da lucratividade do que propriamente às exigências de mercado.

Todo esse quadro influenciou os procedimentos e as relações educacionais estabelecidas, tais como superlotação das salas de aula, redução salarial dos docentes, cumprimento apenas de exigências mínimas definidas pelo Ministério da Educação em termos de estrutura e bibliotecas e questões administrativo-financeiras sobrepostas a ideais de ensino e de aprendizagem (CASTRO, 2000).

Já em 1970 as matrículas em estabelecimentos privados de ensino superavam as matrículas em instituições públicas de nível superior, fato que até os dias de hoje persiste (BARROS, 2007).

A manutenção desse contexto em muito se deve às mais variadas formas de financiamento estudantil e a condições e possibilidades trazidas com a popularização da educação a distância, que permite que trabalhadores das mais diversas regiões do país consigam estudar, apesar do pouco tempo destinado às atividades educacionais.

Atualmente, o Brasil, segundo o Cadastro de Instituições de Ensino Superior do Ministério da Educação, possui 2.723 instituições de ensino superior. Com relação à organização acadêmica, existem dois (2) centros federais de educação tecnológica, 163 centros universitários, 2.308 faculdades, 18 instituições especialmente credenciadas para oferta de cursos *lato sensu*, 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia e 194 universidades (BRASIL, 2016).

Embora em número bem maior, as faculdades isoladas eram consideradas como instituições destinadas a desaparecerem um dia quando o espaço do ensino superior fosse ocupado por uma instituição maior, a universidade que lhe seria própria.

---

<sup>9</sup>Sobrecertificação é também compreendida como sobrequalificação. Consiste no aumento do número de graduados, aumentando assim a exigência por qualificação pelo mercado de trabalho (MARTINS, 2000).

[...] a organização acadêmica das IES foi também objeto do Decreto nº 2.306/97. As IES podem [...] adotar cinco formatos diferentes: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades; institutos superiores ou escolas superiores. Não se distinguem faculdades e institutos superiores nem escolas superiores, termos que, no Brasil, têm sido utilizados como sinônimos (CUNHA, 2003, p. 53).

Com relação à categoria, no Brasil há atualmente 323 instituições de ensino superior públicas (11,86%) e 2.400 privadas (88,14%), um número sete vezes maior que as públicas (tab. 1).

Além da grande diferença existente na relação de IES públicas e privadas, observa-se uma disparidade na distribuição de IES nas regiões brasileiras.

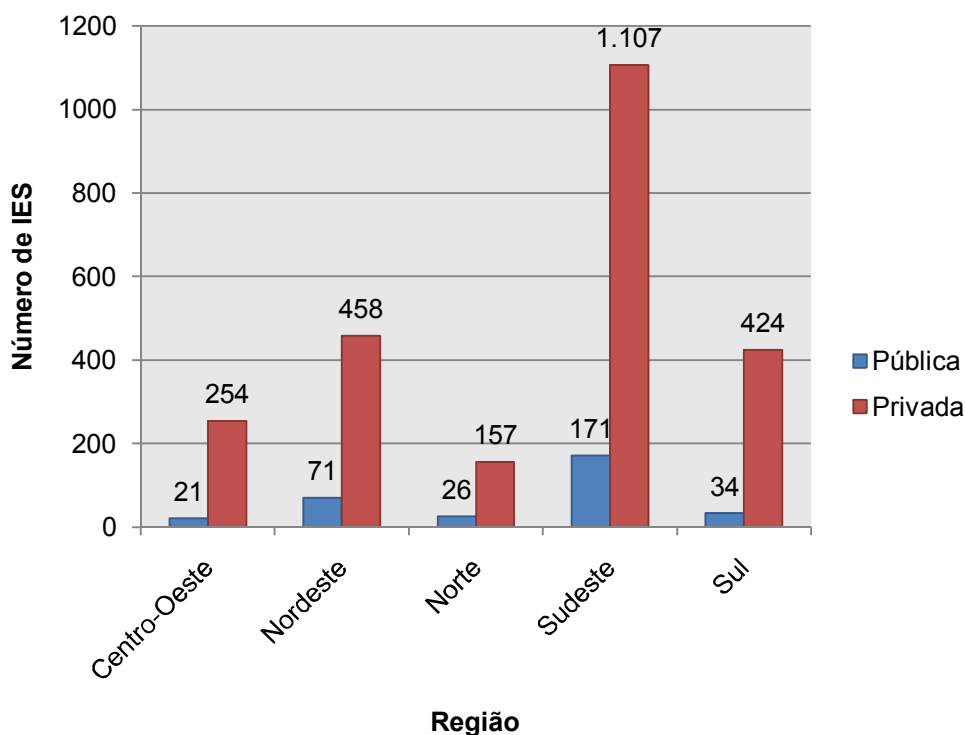
Tabela 1 - Distribuição de Instituições de Ensino Superior (IES)/Unidades da Federação - Brasil - 2016

Unidades da Federação	IES	
	Pública	Privada
Acre	2	9
Alagoas	4	26
Amazonas	3	19
Amapá	3	13
Bahia	11	123
Ceará	7	67
Distrito Federal	7	69
Espírito Santo	5	95
Goiás	8	85
Maranhão	4	41
Minas Gerais	29	320
Mato Grosso do Sul	3	35
Mato Grosso	3	65
Pará	6	43
Paraíba	4	39
Pernambuco	30	84
Piauí	4	38
Paraná	15	199
Rio de Janeiro	37	121
Rio Grande do Norte	5	24
Rondônia	2	38
Roraima	3	4
Rio Grande do Sul	10	122
Santa Catarina	9	103
Sergipe	2	16
São Paulo	100	571
Tocantins	7	31
<b>Total</b>	<b>323</b>	<b>2400</b>

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Cadastro de Instituições de Ensino Superior. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: abr. de 2016.

Assim como demonstra o gráfico 1, percebe-se uma concentração de IES, principalmente privadas, na Região Sudeste. Do total de IES brasileiras, 46,9% estão localizadas nesta Região, sendo que 46,12% do cômputo geral é de IES privadas da Região Sudeste. São Paulo é o estado com maior concentração: 27,96% do total.

Gráfico 1 - Distribuição de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas por região - Brasil - 2016



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Cadastro de Instituições de Ensino Superior. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: abr. de 2016.

Outro ponto a ser discutido é a chamada sobrecertificação, também compreendida como sobrequalificação. Esta terminologia não está relacionada ao número de indivíduos que ingressam ou concluem um curso superior ou da qualidade dos profissionais formados nos mais diversos cursos oferecidos. O termo refere-se à relação entre o número de pessoas graduadas, as exigências do mercado de trabalho e a influência no próprio ensino superior vigente.

O aumento do número de graduados causa o aumento das exigências de qualificação do mercado de trabalho e a ocupação de cargos que antes eram ocupados por profissionais de nível de escolaridade de ensino médio por profissionais de nível superior. Tal circunstância inicia um ciclo, que, por sua vez, incentiva um número maior de pessoas que buscam na formação de nível superior ingressar ou se manter no mercado de trabalho.

As consequências da sobrecertificação, além da desvalorização salarial dos cargos destinados simplesmente para graduados, refletem no ensino superior à medida que



as pessoas empregadas buscam o ingresso no curso superior como forma de manutenção do seu emprego. Aqueles que concluem o ensino médio buscam o ensino superior para ampliar as possibilidades de entrada no mercado de trabalho. Já a pós-graduação ou múltiplas graduações emergem como diferencial de escolaridade e propicia a corrida por certificados de complementação educacional (BARROS, 2007).

Certo é que a expansão do ensino superior no Brasil se deve a este fenômeno de busca incessante de qualificação que, por sua vez, leva a exigências cada vez maiores dentro do mercado de trabalho e menor absorção dos profissionais nos ramos de atividade propriamente perseguidas pelos graduados.

Já em Minas Gerais, o ensino superior foi estabelecido na Constituição do Estado, em 1989, baseado em um modelo de *campi* diversificados em vários municípios mineiros. Todas as discussões durante o processo legislativo levaram à publicação de um texto que evidencia os interesses públicos e privados que têm influenciado as políticas de ensino superior brasileira e mineira (SANTOS, 2005 *apud* BRITO, 2009).

O atendimento às diversas regiões foi um dos pilares da proposta. O Estado de Minas Gerais é dividido em região do Alto Paranaíba, Central, Centro-Oeste, Jequitinhonha/Mucuri, Mata, Noroeste, Norte, Rio Doce, Sul e Triângulo. Minas Gerais possui 19.597.330 habitantes (IBGE, 2015).

O papel da universidade pública e a influência das fundações associadas levam a considerar dois conceitos básicos, quais sejam a privatização e publicização. Assim, Brito (2008) define privatização como sendo a administração pública a serviço de grupos particulares. Já a publicização aplicada à universidade eleva tais instituições como bem público, instituição social. A Constituição do Estado de Minas Gerais (1989 *apud* BRITO, 2009) estabelece assim uma possibilidade híbrida dos conceitos público e privado, aplicada ao ensino superior.

Assim, como as faculdades do contexto nacional, o surgimento das faculdades de Minas Gerais também ocorreu tardiamente e originou-se na aglutinação administrativa de faculdades, com a conservação da organização e da orientação profissional (FÁVERO, 1999).

A primeira instituição de nível superior criada em Minas Gerais foi a Escola de Farmácia de Ouro Preto (1839). Porém, a criação de uma universidade no Estado já era desejo da população desde a inconfidência. Em 1927, foi criada a primeira universidade mineira, denominada como Universidade de Minas Gerais (UMG). Incorporada de instituições privadas, possuía autonomia administrativa e contava com os cursos de Medicina, Direito, Engenharia e Odontologia, orçamentos e patrimônios próprios. A UMG foi federalizada em 1949, se tornando a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (BRITO, 2008).

Em se tratando de ensino superior privado, o cenário de Minas Gerais acompanhou as tendências e as influências aplicadas em todo o território nacional. A expansão do Estado, peculiar de 1960 a 1970, do ensino superior privado iniciou com cursos de baixo custo e carreiras como Letras, Direito, Economia, Administração e Ciências Contábeis, além de se basear na necessidade de atender à população jovem não absorvida pelo setor público (BRITO, 2009).

Observa-se que, ao contrário do expansionismo, sobretudo em relação às instituições privadas do ensino superior, as instituições públicas restaram estagnadas no Estado, tanto em número de instituições quanto em valores de recursos disponibilizados, conforme argumenta Brito (2008).

Muitas fundações foram criadas como públicas, mas instalaram-se como privadas.

[...] a Fundação de Ensino Superior de Passos (1963), Faculdade de Letras e de Engenharia de Ituiutaba (1970), Fundação Educacional de Passos (1963), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Divinópolis (1964), Faculdade de Patos de Minas (1968), Faculdade Filosofia, Ciências e Letras de Lavras (1968), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola (1970) e Fundação Vale do Jequitinhonha (1965) (BRITO, 2008, p. 6).

Todas essas instituições foram encampadas ou vinculadas ao Estado posteriormente na Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989, devido a graves problemas financeiros e de gerenciamento, o que resultou no surgimento da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), cuja Reitoria está localizada em Belo Horizonte, região Central, e da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), com *campus*-sede em Montes Claros, Norte de Minas (BRITO, 2008).

Ao se verificar a distribuição atual de instituições de ensino superior no Estado de Minas Gerais, conforme destacado no mapa 1, percebe-se que há uma concentração maior na região Central (37%), seguida pela Zona da Mata, com 15%, e Sul de Minas, com 13%. A capital Belo Horizonte é o município com maior número de IES, sendo 61 no total.

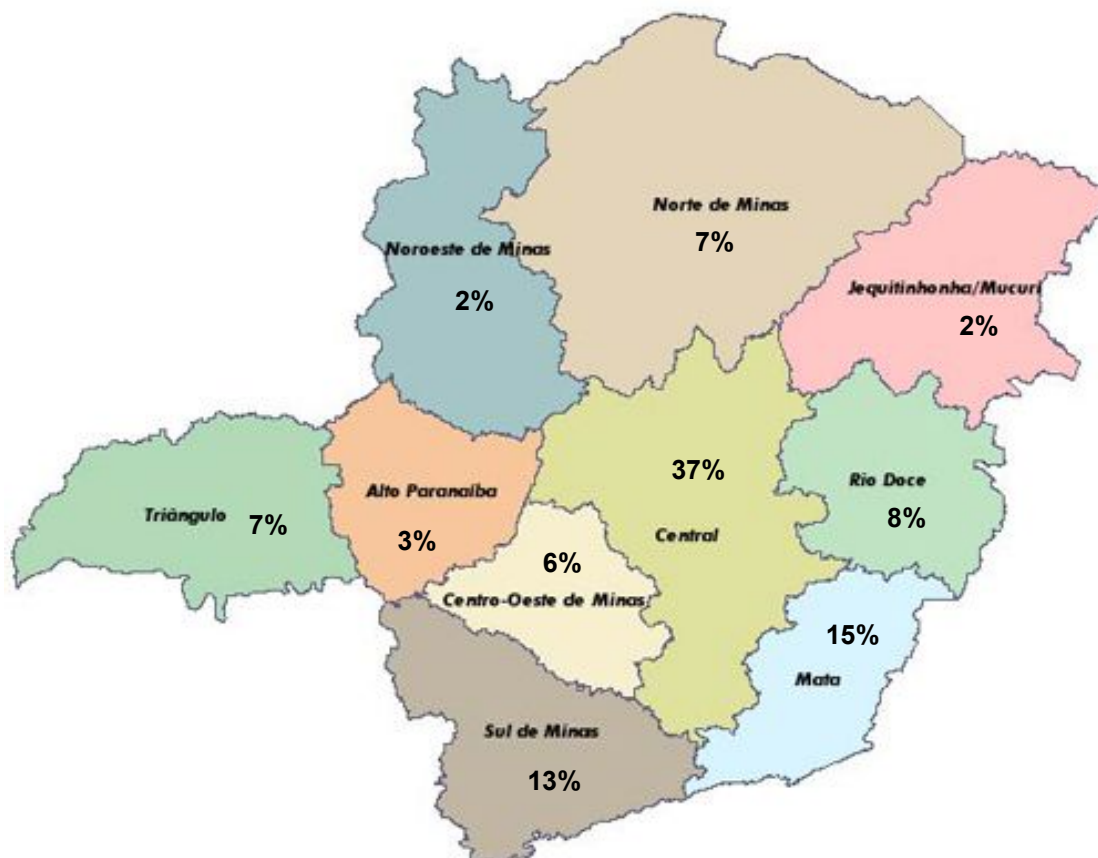
Apesar de estar localizado em uma área com uma das menores concentrações de IES do Estado de Minas Gerais, o município de Montes Claros é a 2ª cidade com maior número de IES: 18.

Outra característica particular do Estado de Minas Gerais é com relação à quantidade de IES federais. São 18 universidades e institutos federais no estado, a maior quantidade do Brasil. São Paulo, o campeão em número de matriculados no ensino superior, possui 10 IES federais (BRASIL, 2016).

Foram vários os avanços do ensino superior no Brasil e a sua inclusão nos mais diversos debates acerca dos seus resultados na política de mercado e papel das instituições

de ensino superior na formação da mão de obra qualificada, bem como da interferência da educação básica nas relações de nível superior.

Mapa 1 - Distribuição de Instituições de Ensino Superior por região - Minas Gerais - 2016



Fonte:BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. Cadastro de Instituições de Ensino Superior. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: maio de 2016.

Entretanto, percebem-se os caminhos tortuosos seguidos nesta expansão e a necessidade de se repensar os objetivos da educação superior na sociedade brasileira. O alcance de uma qualidade satisfatória e o fortalecimento social ainda está distante dos parâmetros pretendidos pela sociedade. Neste ponto, políticas educacionais eficazes e contínuas além do aumento do investimento na universidade pública e democrática é meta que ainda deve ser alcançada.

Na seção 6 apresenta-se a metodologia utilizada para a elaboração deste trabalho.

## 6 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção apresenta-se os procedimentos metodológicos utilizados na realização desta pesquisa, a descrição dos instrumentos de coleta de dados e o modelo para análise.

Para responder à pergunta de pesquisa que norteou este trabalho sobre como é o uso das mídias sociais digitais na prática de ensino dos docentes das instituições de ensino superior do Estado de Minas Gerais e suas possibilidades teve-se como método de abordagem, de acordo com as definições dos métodos e técnicas de pesquisa propostos por Diehl e Tatim (2004), o método indutivo, considerando que o conhecimento é fundamentado na experiência, não levando em conta princípios preestabelecidos. No raciocínio indutivo a generalização deriva de observações de casos da realidade concreta.

Ainda, de acordo com Diehl e Tatim (2004), foi utilizada, conforme a natureza do problema levantado, a abordagem de pesquisa quantitativa, com traços de pesquisa qualitativa, que é utilizada para descrever a complexidade de determinado problema e a interação de certas variáveis, compreender e classificar os processos dinâmicos vividos por grupos buscando o entendimento das particularidades do comportamento destes indivíduos. Sendo assim, este tipo de pesquisa foi utilizado para alcançar os objetivos específicos do estudo.

Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratória, definida por Diehl e Tatim (2004), devendo ser utilizada com o objetivo de buscar uma maior familiaridade com o problema proposto, com o fim de torná-lo mais explícito.

Quanto aos procedimentos técnicos, também de acordo com os métodos propostos por Diehl e Tatim (2004), foram utilizados:

a) pesquisa bibliográfica, que é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos;

b) pesquisa documental, que é semelhante à pesquisa bibliográfica, quando se utilizam materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objetivo do trabalho;

c) pesquisa de campo, que se realiza pela observação que se faz diretamente dos fatos ou pela indagação concreta das pessoas envolvidas e interessadas no tema.

As técnicas de coleta de dados desta pesquisa foram escolhidas como forma de maximizar as qualidades de cada método e reduzir as limitações: pesquisa bibliográfica, documental para o levantamento da documentação indireta e pesquisa de campo para o levantamento da documentação direta.

Quadro 1 - Caracterização da pesquisa, quanto ao seu método e tipo

Aspectos	Método e Tipo de Pesquisa
Base lógica de investigação	Método indutivo
Natureza da pesquisa	Pesquisa qualitativa
Quanto aos objetivos	Pesquisa exploratória
Técnicas de pesquisa	Pesquisa bibliográfica, documental, de campo

Fonte: DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas - métodos e técnicas. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

O questionário utilizado na pesquisa de campo é apresentado no Apêndice B. Esse instrumento foi aplicado no período de junho a outubro de 2012 e de janeiro a maio de 2015, utilizando-se a ferramenta *Google Forms*, pertencente à Suíte de Aplicativos do Google.

Foi dividido em três (3) partes. Na primeira página consta a apresentação da pesquisa e questionado o uso das mídias sociais pelo docente. Ao responder "Sim", o questionário era redirecionado para respostas relativas ao uso das mídias sociais na prática pedagógica. Ao responder "Não", o questionário direcionava o docente a respostas relativas à escolha por não usar as mídias sociais na prática pedagógica. Ao finalizar esta etapa, independente da resposta "Sim" ou "Não", o questionário direcionava o respondente à seção de Dados Demográficos, onde eram solicitadas informações relativas à atuação do docente e suas características.

Foram enviadas mensagens de correio eletrônico para as Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado de Minas Gerais disponíveis no Cadastro de Instituições de Ensino Superior do Ministério da Educação. O banco de dados de 2012 disponibilizou 432 instituições. Em 2016, foram 344 instituições acessíveis.

As mensagens do autor desta pesquisa foram direcionadas aos gestores das IES e solicitavam a sua colaboração para o reenvio aos professores integrantes do quadro docente de suas instituições. Foram feitas diversas tentativas, com o objetivo de se conseguir o maior número possível de respondentes, tendo como alvo os professores de ensino superior de instituições de ensino superior públicas ou privadas.

Para a abstração e tratamento das informações, utilizou-se o *software* Minitab 17.0, onde se permitiu os cálculos estatísticos, bem como o cruzamento dos dados.

Na seção 7 tem-se, enfim, a apresentação da análise e interpretação dos dados da pesquisa.

## 7 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Nesta seção apresenta-se os resultados dos dados levantados na pesquisa de campo de natureza quantitativa, utilizando-se como instrumento um questionário.

Inicialmente, descreve-se alguns aspectos espaciais e socioeconômicos do Estado de Minas Gerais. Em seguida, expõe-se os dados do uso das mídias sociais na prática pedagógica e como recurso de aprendizagem.

### 7.1 Aspectos espaciais e socioeconômicos de Minas Gerais

O Estado de Minas Gerais é a terceira maior economia do país (IBGE, 2015). Possui um Produto Interno Bruto (PIB) que representa 9,2% do conjunto de riquezas geradas pelo Brasil. A região Central do Estado, que engloba a capital mineira, possui uma participação no PIB de 45,6%. A região Norte de Minas representa 4,1%. As demais regiões colaboram com 50,3% do PIB do Estado (MINAS GERAIS, 2014).

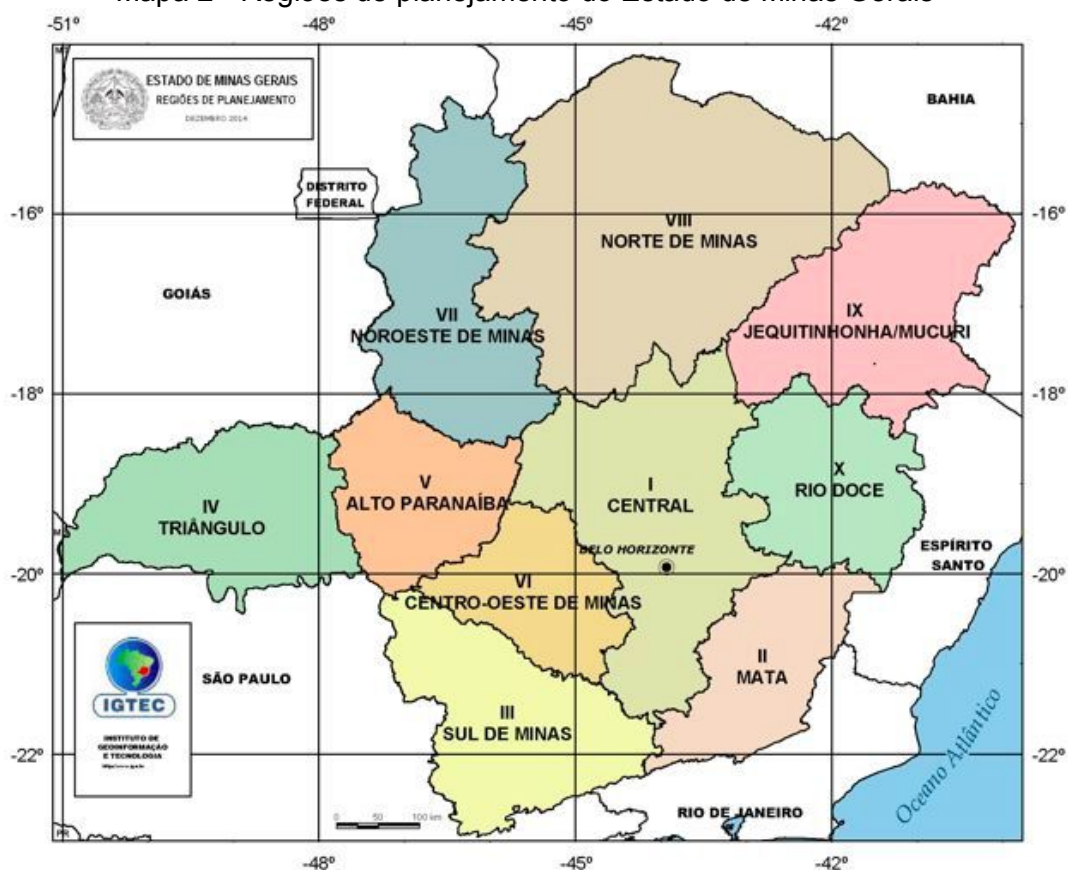
O perfil econômico de Minas Gerais é diversificado. O setor de serviços responde por 62% do Valor Adicionado estadual<sup>10</sup>. A indústria responde por 29,4% e a agropecuária, 8,6% (MINAS GERAIS, 2014).

Localizado na região Sudeste, o Estado possui uma população de cerca de 20 milhões de pessoas, sendo a segunda maior do país. São 853 municípios, tendo Belo Horizonte, a capital, 12% da população mineira, aproximadamente. O território mineiro representa 7% da extensão territorial brasileira, superior a países como França, Suécia, Espanha e Japão (MINAS GERAIS, 2014).

No que se refere à dimensão do Estado de Minas Gerais, a quantidade de municípios de cada região é, respectivamente, de acordo com o mapa 2, Alto Paranaíba (31), Central (158), Centro-Oeste de Minas (56), Jequitinhonha/Mucuri (66), Mata (142), Noroeste de Minas (19), Norte de Minas (89), Rio Doce (102), Sul de Minas (155) e Triângulo (35) (MINAS GERAIS, 2010).

---

<sup>10</sup>O valor adicionado fiscal é um indicador econômico-contábil utilizado pelo Estado para calcular o índice de participação municipal no repasse de receita do Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) e do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI). É baseado em declarações anuais apresentadas pelas empresas estabelecidas nos municípios mineiros (BRASIL, 2016).

Mapa 2 - Regiões de planejamento do Estado de Minas Gerais<sup>11</sup>

Fonte: MINAS GERAIS. Minas Gerais: seu melhor investimento. Minas Gerais: 2010. Disponível em: <<https://www.mg.gov.br/governomg/portal/c/governomg/conheca-minas/geografia/5671-regioes-de-planejamento/69548-as-regioes-de-planejamento/5146/5044>>. Acesso em: 09 de ago. de 2016.

Todo o Estado de Minas Gerais possuía, em 2012, 432 instituições de ensino superior credenciadas (BRASIL, 2012). Em 2015, esse número caiu para 344 instituições (BRASIL, 2014), sejam privadas ou públicas, municipais, estaduais ou federais, consideradas universidades, institutos, faculdades isoladas, integradas ou centros de ensino.

A região Norte de Minas Gerais foi a de maior participação na pesquisa. Apesar de o envio do formulário eletrônico ocorrer para todas as instituições do Estado, percebe-se que a rede de relacionamento do aplicador, que é docente na região, influenciou na incidência das respostas.

<sup>11</sup>Divisão territorial originalmente prevista no projeto de lei 1.590/93, cujo critério passou a vigorar com o Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG) 1996/1999 do Governo do Estado de Minas Gerais, adotado em dezembro de 1995 (MINAS GERAIS, 2010).

## 7.2 Dados demográficos

Para realização deste estudo, obteve-se resposta de 320 questionários enviados, sendo 262, em 2012, e 58, em 2015 (tab. 2).

Tabela 2 - Quantitativo de respostas obtidas por região - Minas Gerais - 2012 /2015

Região	Número de respostas	
	2012	2015
Central	22	7
Norte de Minas	184	48
Demais regiões	56	3
<b>Total</b>	<b>262</b>	<b>58</b>

Fonte: Pesquisa de campo.

Nota: o questionário foi aplicado no período de julho a outubro de 2012 e janeiro a maio de 2015.

Observa-se a citação apenas das regiões Central e Norte de Minas, que tiveram a maior incidência de respostas. As demais regiões do Estado de Minas Gerais consultadas, Alto Paranaíba, Jequitinhonha/Mucuri, Mata, Noroeste de Minas, Rio Doce, Sul de Minas e Triângulo, conforme divisão territorial definida no mapa 1, tiveram pouca participação, apesar de amplamente consultadas. Desta forma, na tabela supracitada as respostas obtidas foram englobadas para análise dos dados como “Demais regiões”.

Quanto ao sexo, houve um equilíbrio entre os períodos, sendo 53% de homens, em 2012, e 58%, em 2015. As mulheres foram minoria, sendo 46%, em 2012, e 41%, em 2015 (tab. 3).

Tabela 3 - Gênero dos docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) - Minas Gerais - 2012/2015

Gênero	2012		2015	
	Qtd.	%	Qtd.	%
Masculino	146	53,50	36	58,33
Feminino	124	46,49	25	41,67
Total	270	100,00	61	100,00

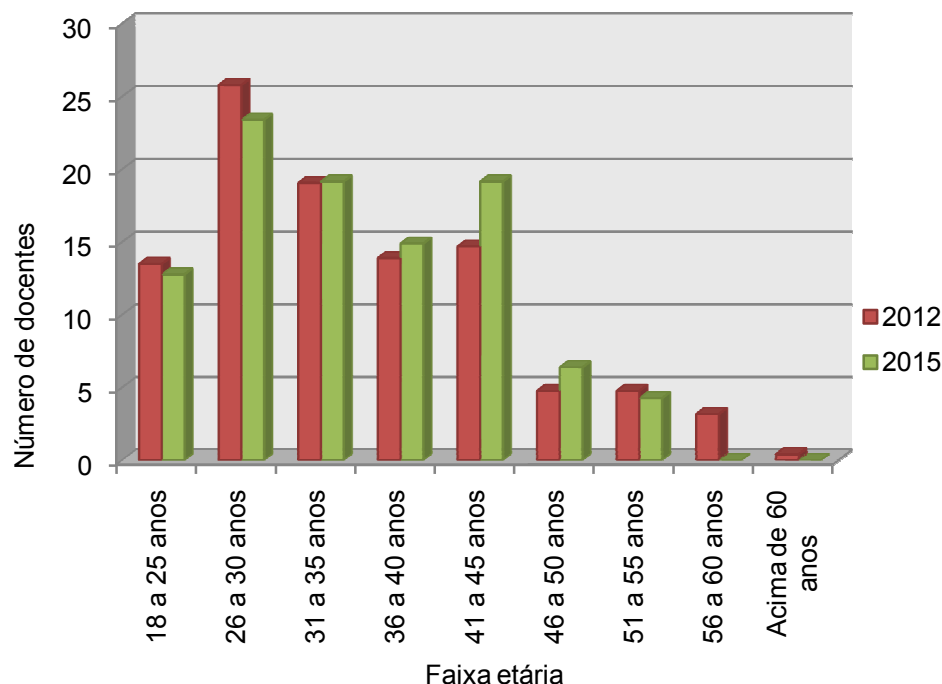
Fonte: Pesquisa de campo.

Nota: o questionário foi aplicado no período de julho a outubro de 2012 e janeiro a maio de 2015.

No que se refere à idade, observa-se que prevalece a faixa etária de 26 a 30 anos, com 26%, em 2012, e 23%, em 2015. No entanto, quando se verifica a faixa etária acima de 56 anos, percebe-se uma queda na participação da pesquisa: cerca de 3,5% teve acesso, mas, em 2015, nenhum professor respondeu com essa mesma faixa de idade (gráf. 2).



Gráfico 2 - Faixa etária dos docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) - Minas Gerais - 2012/2015



Fonte: Pesquisa de campo.

Nota: o questionário foi aplicado no período de julho a outubro de 2012 e janeiro a maio de 2015.

O tipo de instituição de ensino superior que o docente atua foi 53,14% do tipo pública, em 2012, e 46,86% do tipo privada. Já, em 2015, prevaleceu 42,31% de instituições privadas e 57,69% públicas (tab. 4).

Tabela 4 - Tipo de Instituição de Ensino Superior (IES) que atua o docente - Minas Gerais - 2012/2015

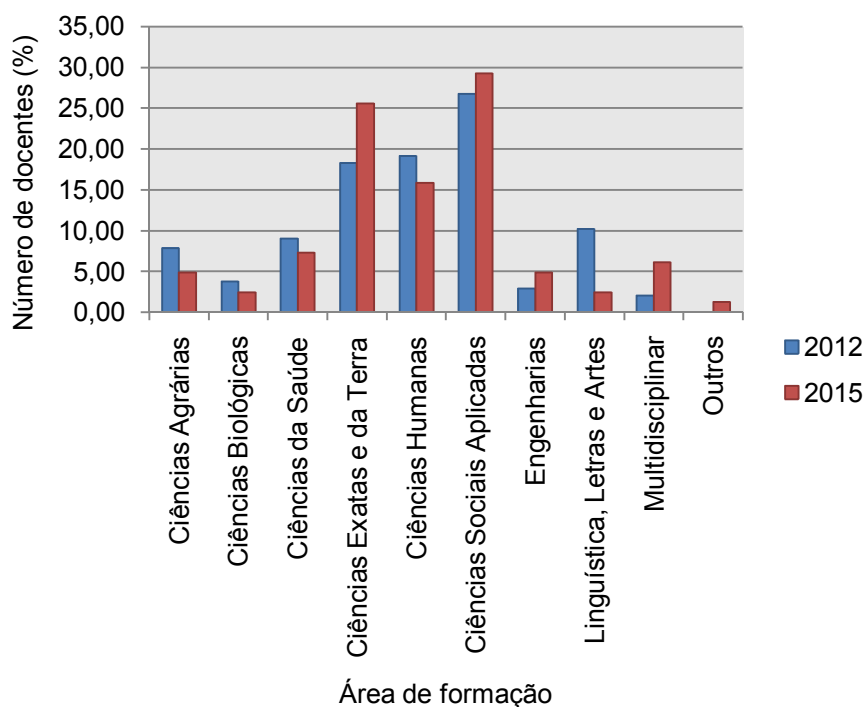
Tipo	2012		2015	
	Qtd.	%	Qtd.	%
IES Pública	144	53,14	45	57,69
IES Privada	127	46,86	33	42,31
Total	271	100,00	78	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Nota: o questionário foi aplicado no período de julho a outubro de 2012 e janeiro a maio de 2015.

A área de formação do professor também foi verificada. Dos participantes, em 2012, prevaleceu a grande área das Ciências Sociais Aplicadas, com 26,74%, seguido das Ciências Humanas, 19,19%. Em 2015, permaneceu as Ciências Sociais Aplicadas, com 29,27%, seguida, desta vez, pelas Ciências Exatas e da Terra, com 25,61% dos pesquisados (gráf. 3).

Gráfico 3 - Percentual de docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) por área de formação - Minas Gerais - 2012/2015



Fonte: Pesquisa de campo.

Nota: o questionário foi aplicado no período de julho a outubro de 2012 e janeiro a maio de 2015.

### 7.3 Uso das mídias sociais na prática pedagógica

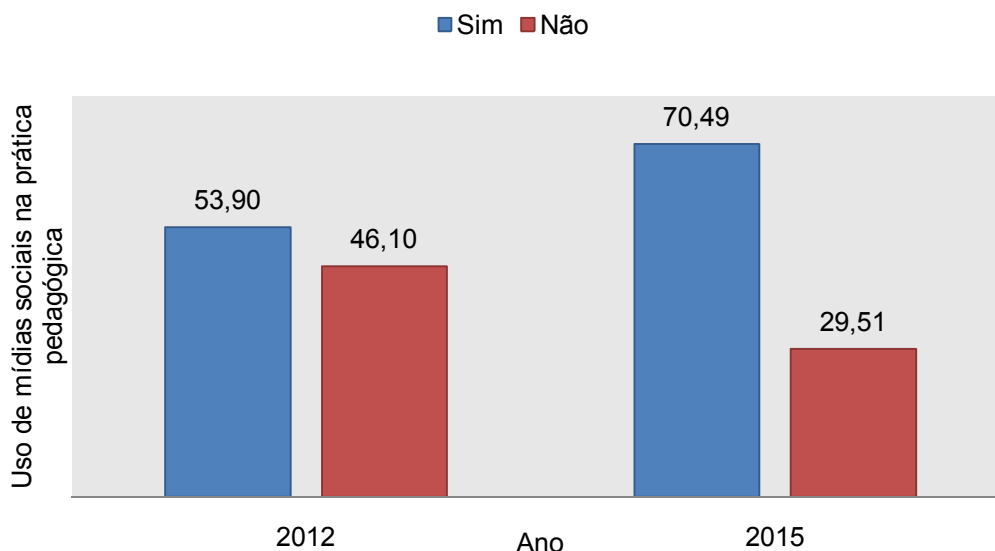
Verificou-se que, em 2012, 53,90% dos investigados fazem uso das mídias sociais na prática pedagógica. Já, em 2015, 70,49% afirmam a mesma prática (gráf. 4).

Os educadores possuem uma desconfiança com relação às tecnologias de informação e comunicação (PONTE, 2000). Bissolotti, Nogueira e Pereira (2014, p. 4) afirmam que “a vivência dos educadores com essa tecnologia pode ser um desafio, pois não são considerados usuários nativos, ou seja, nascidos na era digital”.

No entanto, observa-se que a maioria dos docentes investigados aderem às mídias sociais na sua prática pedagógica. Muito se discute sobre a efetividade do uso das mídias sociais na sala de aula, uma vez que os alunos fazem uso constante dessa ferramenta. Por esse motivo, o professor precisa repensar a aplicação desse recurso como aliado à aula. Para isso, é necessária uma reflexão acerca da sua prática.

O educador, ressalta Lévy (1993), está adotando novas estratégias que favorecem a aquisição do conhecimento de forma autônoma. Os dados do gráfico 4 corroboram a adoção dessa estratégia pelos educadores do ensino superior.

Gráfico 4 - Uso das mídias sociais na prática pedagógica pelos docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) - Minas Gerais - 2012/2015



Fonte: Pesquisa de campo.

Nota: o questionário foi aplicado no período de julho a outubro de 2012 e janeiro a maio de 2015.

O uso das mídias sociais na prática pedagógica já é considerado por muitas instituições de ensino, pois se acredita que é um fato inevitável, devendo ser explorado em aulas, pesquisas, seminários, trabalhos em grupos e diversas outras atividades (BOHN, 2009).

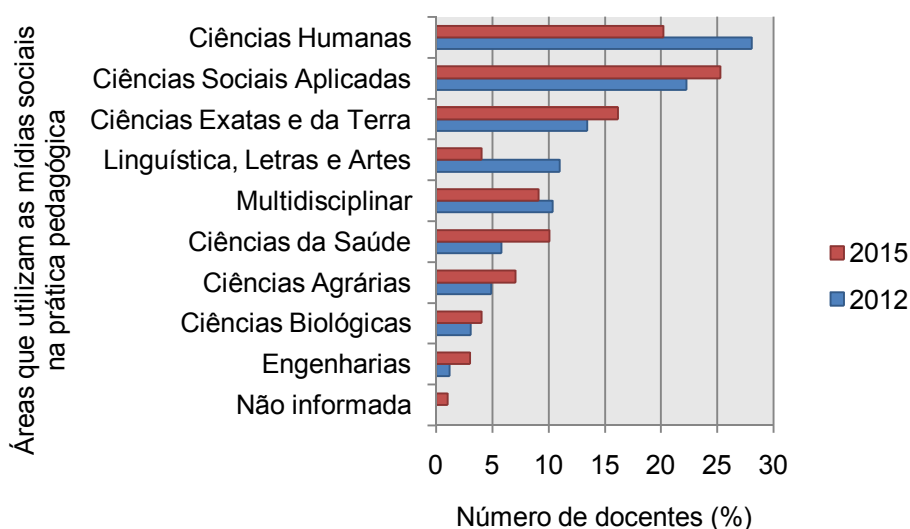
Ao se verificar a área onde os professores utilizam as mídias sociais (gráf. 5), percebeu-se que, em 2012, a área de Ciências Humanas era a que prevalecia esse uso, tendo 28,05% dos docentes afirmado o uso das mídias sociais na prática pedagógica. Ciências Sociais Aplicadas aparece como a 2ª área que mais utiliza as mídias sociais, com 22,26%, em 2012.

Quando se analisa os dados de 2015, percebe-se uma inversão. A área de Ciências Sociais Aplicadas foi a que indicou o uso das mídias sociais, com 25,25%. Ciências Humanas segue em 2º com 20,20% (gráf. 5).

Ao se verificar quais mídias sociais eram utilizadas pelos pesquisados na prática pedagógica, o Youtube aparece como a principal mídia, em 2012, com 19,66% da indicação (gráf. 4). O Facebook é a 2ª mídia com 17,76% e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVAs) em 3º com 17,12% (gráf. 6).

Ao confrontar com os dados de 2015, percebe-se que o Facebook torna-se a principal mídia, com 21,21%, seguido dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) com 15,91% das indicações. Youtube e Blogs aparecem empatados com 14,39%.

Gráfico 5 - Áreas em que se utilizam as mídiassociais na prática pedagógica segundo docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) - Minas Gerais - 2012/2015



Fonte: Pesquisa de campo.

Nota: o questionário foi aplicado no período de julho a outubro de 2012 e janeiro a maio de 2015.

Google Docs/ Google Drive aparece também com destaque, sendo 11,42% em 2012 e 10,61%, em 2015 (gráf. 6).

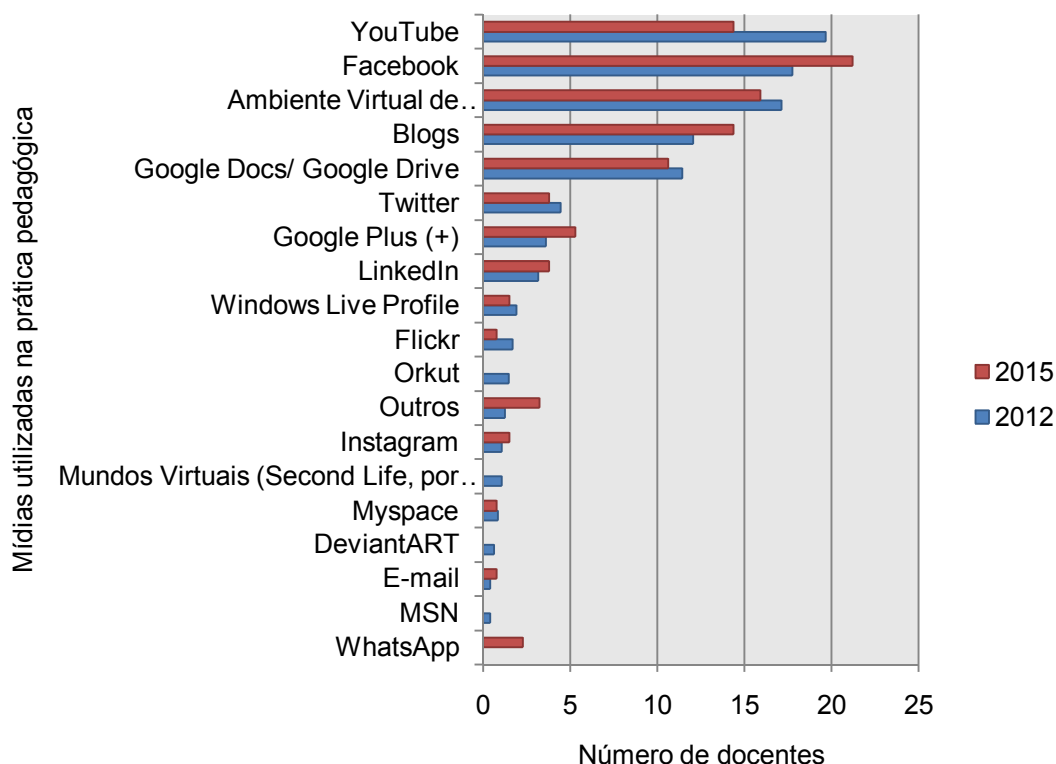
Usar as mídias sociais na prática pedagógica é considerado algo diferenciado e compatível com o contexto da nova geração (GARDNER, 2000). Aumenta-se a motivação para o aprendizado, pois possibilita o significado do conteúdo como “aplicável, válido e útil” pelo aluno.

Os AVAs são ferramentas utilizadas intensamente em cursos a distância. Possuem recursos que permitem o gerenciamento das atividades dos docentes para os alunos, notas e correção de tarefas. Trata-se de uma mídia muito utilizada na prática pedagógica dessa modalidade de curso.

Verifica-se que, em 2012, 66,67% dos investigados utilizavam as mídias sociais exclusivamente em cursos a distância. Já, em 2015, esse valor caiu para 2,33% (gráf. 7). Considera-se aqui o AVA como uma mídia social. Esses números demonstram o quanto as mídias sociais se tornaram populares e estão presentes no cotidiano da prática pedagógica, mesmo que não envolvam os cursos a distância.

Para os professores que utilizam as mídias sociais na prática pedagógica, observa-se que em 2012 93,10% afirmavam que compartilhamento de informações com os alunos seria a principal vantagem. Já em 2015, 88,37% acreditava na importância do recurso. Percebe-se que as mídias sociais, por ser uma mídia de relacionamento, proporciona um maior contato do aluno com o professor (gráf. 8).

Gráfico 6 - Mídias sociais utilizadas na prática pedagógica segundo docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) - Minas Gerais - 2012/2015



Fonte: Pesquisa de campo.

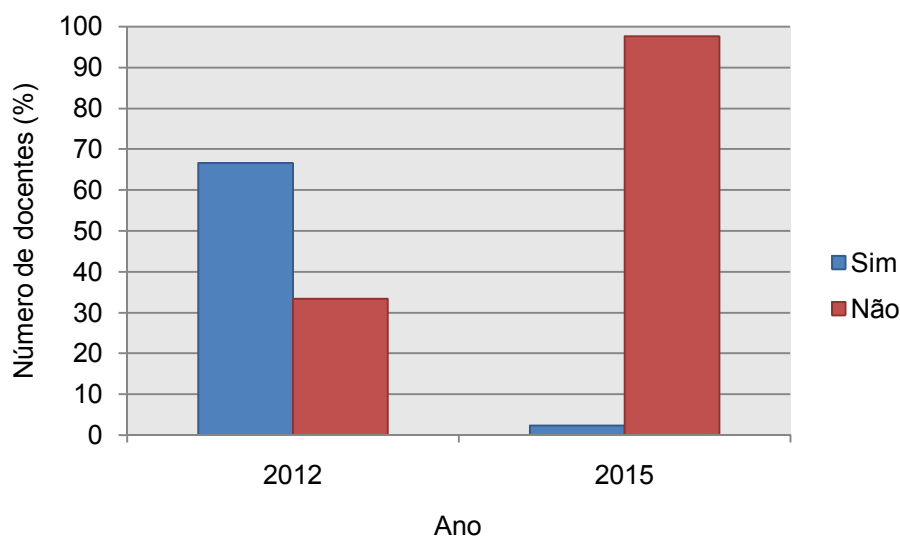
Nota: o questionário foi aplicado no período de julho a outubro de 2012 e janeiro a maio de 2015.

Conseqüentemente, o compartilhamento de informações ganha maiores possibilidades, uma vez que as aulas são, geralmente, realizadas em encontros periódicos. Além de registrar a informação acerca daquela atividade, o professor consegue manter contato com seus alunos independentemente do encontro presencial. Isso adianta a rotina acadêmica e agiliza o curso da disciplina.

Compartilhar materiais didáticos também foi considerado como uma vantagem importante para 86,21% (2012) e 81,40% (2015) dos utilizadores das mídias sociais na prática pedagógica. Com a proliferação dos materiais digitais (PDFs, *e-books*, vídeos, áudios, entre outros), há que se ressaltar que o professor conta com uma ferramenta digital útil para concentrar em um mesmo espaço seus materiais didáticos e assim repassar a seus alunos (gráf. 8).

Como os AVAs nem sempre são disponibilizados para os cursos presenciais, as mídias sociais tornam-se ferramentas bastante úteis para atendimento desses casos. O Google Drive, Dropbox e o grupo do Facebook, por exemplo, tornam-se repositórios de materiais didáticos disponíveis gratuitamente para os alunos e professores.

Gráfico 7 - Uso exclusivo de mídias sociais em cursos a distância segundo docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) - Minas Gerais - 2012/2015



Fonte: Pesquisa de campo.

Nota: o questionário foi aplicado no período de julho a outubro de 2012 e janeiro a maio de 2015.

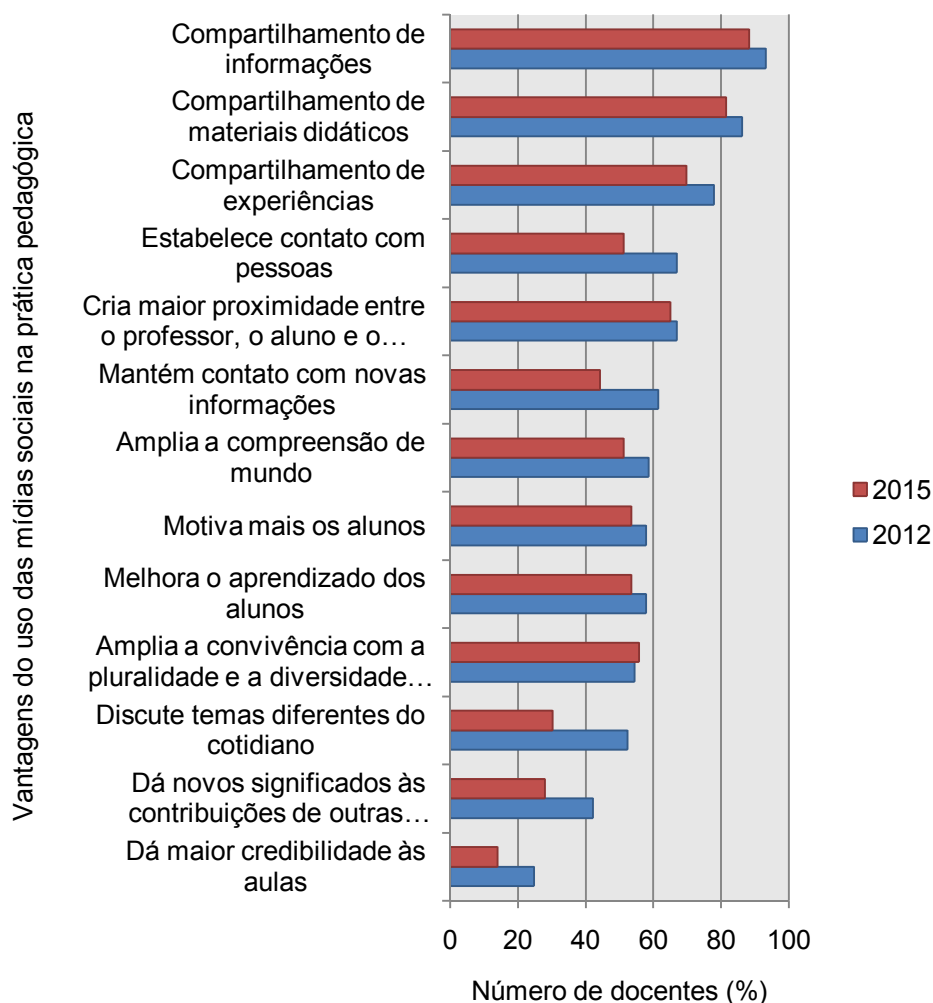
Compartilhar experiências apareceu com 77,93% da preferência dos professores, em 2012, e 69,77%, em 2015. A experiência do professor é um dos principais conteúdos a serem transmitidos em um ensino superior, considerando que o mesmo possui vasto embasamento acadêmico, com formação sólida em pós-graduação, e a própria experiência docente (gráf. 8).

Como as mídias sociais possuem recursos assíncronos, ou seja, sem sincronia entre os usuários, o professor pode, a qualquer momento, disponibilizar suas experiências, à medida que as mesmas vão ocorrendo ou sua lembrança vem à tona. Dependendo da situação, o professor pode não ter a possibilidade de compartilhar todas as suas experiências em sala de aula. Assim, a tecnologia se torna a extensão do professor para sua prática pedagógica (MCLUHAN, 2007).

Nesse caso, o professor torna-se estendido pelas mídias sociais e sua aula acontece além dos horários pré-estabelecidos pela instituição de ensino. O mérito da discussão do “processo de escravização do professor”<sup>12</sup> não é abordado neste trabalho. O foco aqui é referente estritamente à discussão acerca das possibilidades tecnológicas na prática pedagógica.

<sup>12</sup>“Processo de escravização do professor” é considerada uma prática abusiva proporcionada pelo uso das tecnologias da informação e comunicação, uma vez que o docente passa a atender o aluno fora do seu horário habitual de trabalho. É uma discussão que ocorre no meio acadêmico onde se questiona até que ponto o professor tem que sacrificar sua vida pessoal em prol do atendimento dos alunos, através das mídias sociais, algo próximo à escravidão.

Gráfico 8 - Vantagens do uso das mídias sociais na prática pedagógica segundo docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) - Minas Gerais - 2012/2015



Fonte: Pesquisa de campo.

Nota: o questionário foi aplicado no período de julho a outubro de 2012 e janeiro a maio de 2015.

Qualquer mídia pode ser utilizada para diversas finalidades, pois possuem características que permitem a socialização e a comunicação em rede nas tarefas permeadas pelos dispositivos computacionais (BISSOLOTTI; NOGUEIRA; PEREIRA, 2014).

Ressalta-se que o Brasil atingiu 55% de sua população com acesso à internet, segundo dados do Nielsen IBOPE (2015). Em 2015, 76 milhões de brasileiros já acessavam a internet pelo *smartphone*. A cada mês, 1 milhão de pessoas adquiriam o dispositivo (NIELSEN IBOPE, 2015).

O CETIC, em estudo realizado em 2014, demonstrou que 78% dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio acessava internet todos os dias ou quase todos os dias (CETIC, 2014).

O computador ou a Internet era utilizado por 92% desses alunos em pesquisas escolares, sendo que 80% eram projetos ou trabalhos sobre um tema, 80% para trabalhos

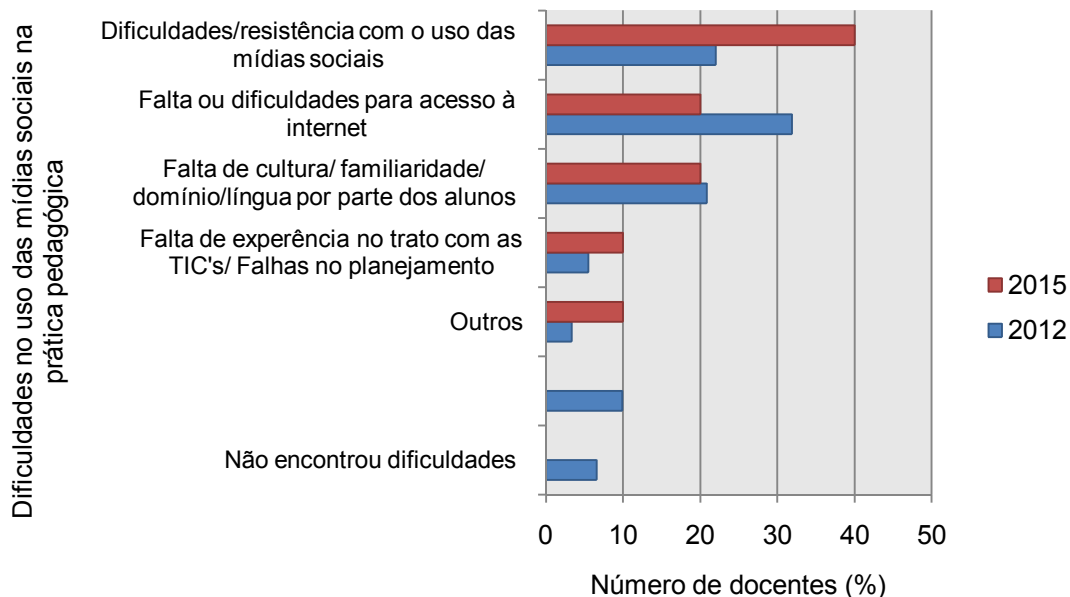
em grupo, 72% para lições ou exercícios que o professor passava, 56% para apresentações para colegas de classe, 52% para *games* educativos e 22% para falar com o professor. O Facebook, o Instagram e o Twitter tinham 97%, 42% e 26% da preferência dos estudantes.

Esses dados demonstram a força das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica. Os dados demonstram que os estudantes têm muita intimidade com os SRSs, que os leva ao aproveitamento desse conhecimento na prática pedagógica (BISSOLOTTI; NOGUEIRA; PEREIRA, 2014).

Além do mais, as mídias sociais tornaram-se comprovadamente parte integrante da vida das pessoas, seja no âmbito profissional, acadêmico ou até para o entretenimento (SANTAELLA, 2013 *apud* BISSOLTTI; NOGUEIRA; PEREIRA, 2014).

Quanto às possíveis dificuldades encontradas para o uso das mídias sociais na prática pedagógica dos professores, 21,98% atribuía a dificuldade ou resistência dos alunos com o uso das mídias sociais, em 2012, e 40%, em 2015. Apesar de esse índice ser apontado pelos professores, percebe-se na pesquisa da CETIC uma alta adesão dos jovens com esses recursos (gráf. 9).

Gráfico 9 - Dificuldades no uso das mídias sociais na prática pedagógica segundo docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) - Minas Gerais - 2012/2015



Fonte: Pesquisa de campo.

Nota: o questionário foi aplicado no período de julho a outubro de 2012 e janeiro a maio de 2015.

O professor assume o papel de mediador, conforme ressalta Vaz (2001), que levanta o questionamento de como o professor pode fazer para ser escutado nessa rede, onde os alunos, considerados receptores da informação, são simultaneamente emissores,



tornando-se concorrentes dos seus próprios professores, sendo esse o seu principal desafio na atualidade conectada.

A grande quantidade de informações torna-se um elemento distrativo (BISSOLOTTI; NOGUEIRA; PEREIRA, 2014). Esses obstáculos precisam ser superados. Mas não são somente as mídias sociais que possuem esses dificultadores, mas a *web* de forma geral.

Apesar da resistência que alguns profissionais têm com o uso das mídias sociais na prática pedagógica, destaca Brennand (2006), não há como negar o impacto desses recursos na capacidade de aprendizagem dos sujeitos, além da capacidade cognitiva dos mesmos. O contato contínuo com bancos de dados disponibilizados, modelização digital e demais simulações e interatividade são oportunizadas pela Internet.

Quanto à utilização das mídias sociais na prática pedagógica, em 2012, 84,14% dos docentes afirmaram utilizar o correio eletrônico, juntamente com as mídias sociais (gráf. 10). Em 2015, 72,09% dos professores ainda o utilizam concomitantemente com as mídias sociais. O correio eletrônico é considerado um meio mais formal. Por isso, o seu uso simultâneo para garantir a entrega da mensagem ou material didático, vista a dispersão que as mídias sociais podem causar.

Para 81,38% dos docentes, em 2012, disponibilizar materiais didáticos para seus alunos era uma prática. Em 2015, esse comportamento se manteve com 83,72%. A maioria dos professores acredita que as mídias sociais é um recurso bastante prático para compartilhar materiais didáticos, uma vez que a difusão desse conteúdo está disponível gratuitamente e bem acessível (gráf. 10).

O uso de mídias sociais de forma integrada ao ensino pode ser motivador, como assinala Kenski (2004). Potencializa a união de equipes interdisciplinares de professores e alunos, o que aumenta a comunicação, a produção e, conseqüentemente, o aprendizado.

Usar o correio eletrônico para se comunicar com os alunos, em 2012, foi uma prática muito utilizada para 61,60% dos professores (gráf. 11). Em 2015, 66,67% o utilizou intensamente. Esses dados ratificam a prática do uso do *e-mail* no cotidiano dos docentes. Ressalta-se que, apesar de unanimidade no seu uso, alguns poucos professores alegaram nunca terem utilizado, o que demonstra que ainda há profissionais que ainda não têm suas práticas docentes inseridas no contexto digital, dado que o correio eletrônico é um recurso mais antigo que as mídias sociais e de fácil uso.

Gráfico 10 - Forma de uso das mídias sociais na prática pedagógica, segundo docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) - Minas Gerais - 2012/2015



Fonte: Pesquisa de campo.

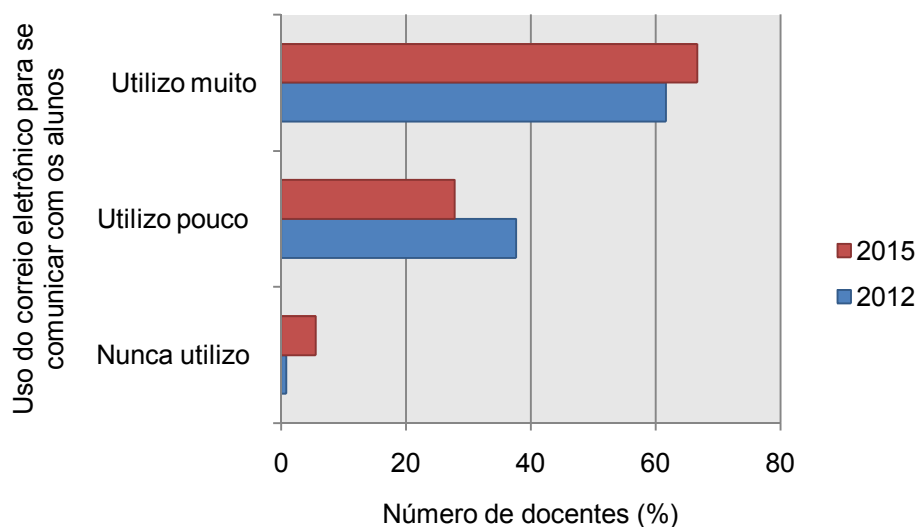
Nota: o questionário foi aplicado no período de julho a outubro de 2012 e janeiro a maio de 2015.

Os AVAs são muito usados na educação a distância. No entanto, as mídias sociais possuem um potencial para substituir algumas das interações com os alunos, oferecidas por esses AVAs. Os professores, quando questionados sobre o enriquecimento que as mídias sociais poderiam dar para o aprendizado em relação a esses AVAs, em 2012, 57,24% afirmaram que as mídias sociais contribuem mais para o aprendizado. Esse número sobe para 62,79%, em 2015 (gráf. 12).

As mídias sociais são recursos gratuitos e acessíveis ao público acadêmico. Por esse motivo, os AVAs acabam se tornando mais burocráticos, pois seu uso depende, geralmente, da liberação de um administrador, o que não ocorre com as mídias sociais.

A desvantagem que as mídias sociais possui em relação aos AVAs refere-se à gestão dos materiais, tarefas e notas pelos professores. Não há ainda uma integração nesse sentido.

Gráfico 11 - Uso do correio eletrônico (*e-mail*) para se comunicar com os alunos segundo docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) - Minas Gerais - 2012/2015

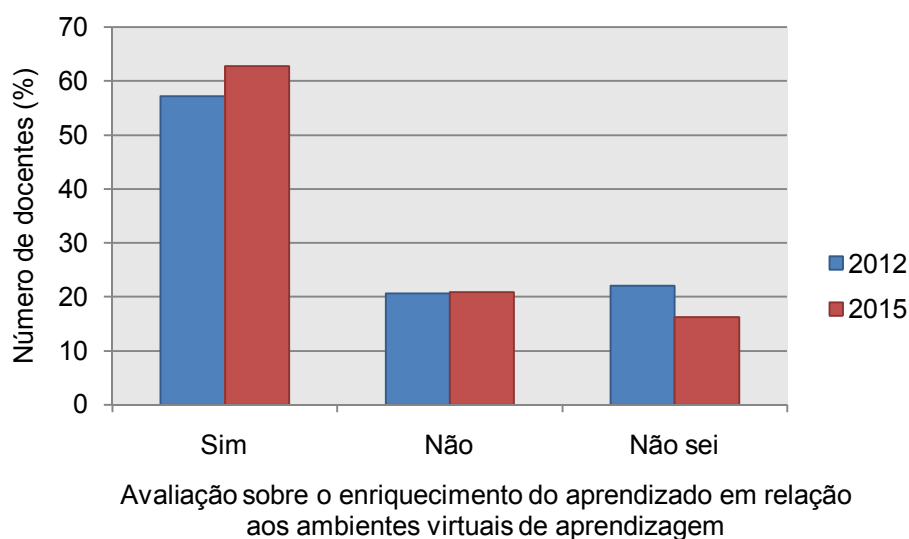


Fonte: Pesquisa de campo.

Nota: o questionário foi aplicado no período de julho a outubro de 2012 e janeiro a maio de 2015.

Nesse sentido, o Google disponibilizou o Classroom inicialmente na sua Suíte for Education, conforme figura 2, apenas para instituições educacionais. Recentemente, essa ferramenta foi disponibilizada para os demais usuários, abrangendo a totalidade de contas do Gmail, sendo também integrada ao Drive (GOOGLE, 2016).

Gráfico 12 - Avaliação dos docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) sobre o enriquecimento do aprendizado em relação aos ambientes virtuais de aprendizagem - Minas Gerais - 2012/2015

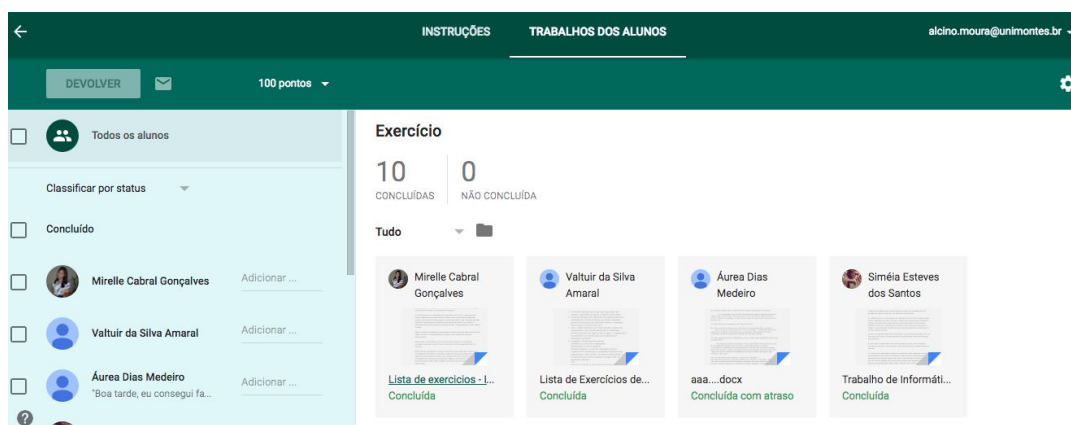


Fonte: Pesquisa de campo.

Nota: o questionário foi aplicado no período de julho a outubro de 2012 e janeiro a maio de 2015.

O Google Classroom permite que o professor crie e recolha tarefas em formato digital. Os alunos podem ver as tarefas, acompanhar a data final pelo calendário de seu celular, acessar o material didático no ambiente e postar a tarefa realizada no mesmo local. Tudo de forma integrada.

Figura 2 - Tela do Google Classroom



Fonte: Google Classroom. Disponível em: <http://classroom.google.com>. Acesso em: 12 dez. 2016.

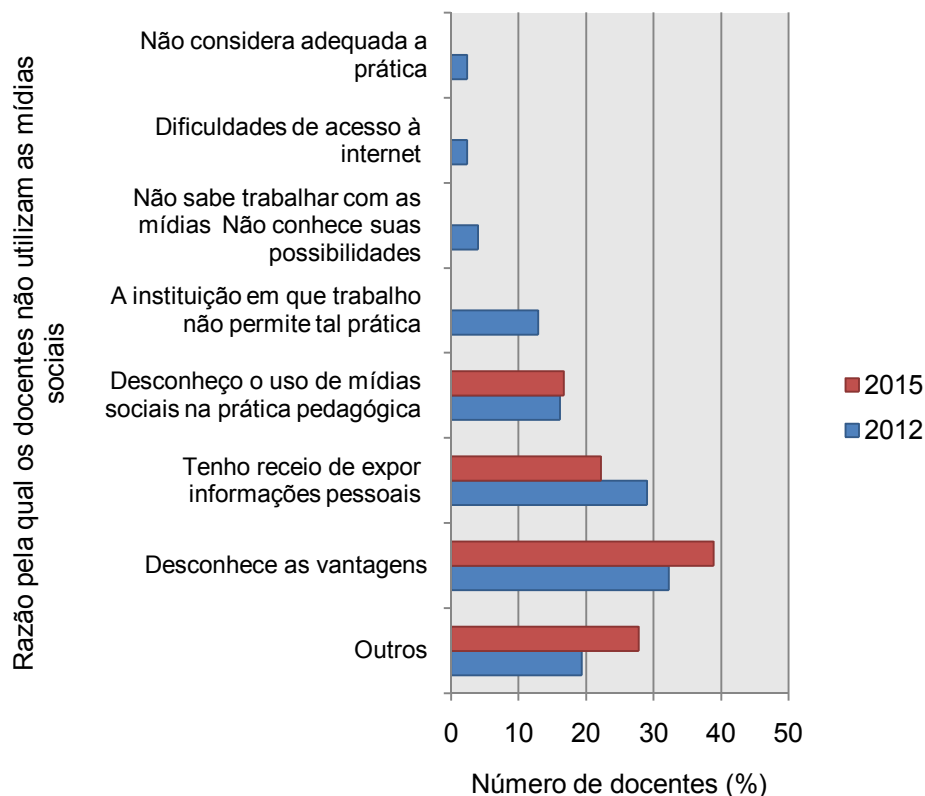
Também é possível o uso de aplicativo para dispositivos móveis, recurso bastante utilizado por esse público. A sala pode ser criada com poucos cliques pelo próprio professor e um código é disponibilizado. Qualquer aluno que possuir um endereço de correio eletrônico do mesmo domínio pode participar dessa turma, desde que tenha o código da turma criada. As tarefas podem também ser pontuadas pelo professor no mesmo ambiente (GOOGLE, 2016).

No tocante ao uso das mídias sociais pelos docentes na prática pedagógica, observa-se que 46,10% afirmaram não usá-las. Esse número caiu para 29,51% em 2015 (gráf. 13).

As razões apontadas pelos pesquisados por não utilizar esses recursos na sala de aula foram diversas. Em 2012, 32,26% afirmaram não conhecer as vantagens do uso das mídias sociais na prática pedagógica. Em 2015, esse número foi de 38,89%.

Em 2012, 29,03% dos docentes demonstrou receio em expor informações pessoais nas mídias sociais. Em 2015, esse número manteve-se próximo, com 22,22%.

Gráfico 13 - Razão pela qual os docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) não utilizam as mídias sociais na prática pedagógica - Minas Gerais - 2012/2015



Fonte: Pesquisa de campo.

Nota: o questionário foi aplicado no período de julho a outubro de 2012 e janeiro a maio de 2015.

Afirmaram desconhecer completamente o uso das mídias sociais na prática pedagógica 16,13% dos docentes, ou seja, nunca foram apresentados às possibilidades de seu uso, em 2012. Em 2015, esse número se manteve próximo com 16,67%. 12,90% dos professores respondentes afirmaram que a instituição em que atuam não permitem o uso das mídias sociais na prática pedagógica, em 2012. Não houve esse tipo de afirmação, em 2015, por nenhum professor quanto a essa restrição, demonstrando um amadurecimento das instituições de ensino superior mineiras com relação a essa prática (gráf. 13).

#### 7.4 Interpretação dos dados da pesquisa: as mídias sociais como recurso de aprendizagem

As mídias sociais têm em um de seus atributos a relação social (RECUERO, 2009). Esta, conforme Gili Galfetti (1995), é a base da teoria interacionista, que é fundamentada pela relação social entre o indivíduo e o seu ambiente. A relação entre educação, desenvolvimento e aprendizagem dão base à proposta de Vygotsky, que tem na

aprendizagem um processo variável e influenciável pela interação e cultura (GILI GALFETTI, 1995), atributos estes altamente fornecidos pelas mídias sociais.

Assim, a chamada zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky tem nesses recursos uma aplicação educacional, já que permitem, com devido acompanhamento, realizar atividades superiores à sua capacidade intelectual (Gili Galfetti, 1995). Vygotsky (2003) afirma que o aprendizado deve se adiantar ao desenvolvimento. É fundamental o sistema de signos e os instrumentos utilizados no processo de aprendizagem, como as mídias sociais. O objetivo maior é o desenvolvimento de uma consciência cultural.

Já Piaget (2001), que foi referencial para os processos de ensino e de aprendizagem, tendo forte influência na área de tecnologia, acredita que o equilíbrio da mente é a fonte de aprendizagem. O desequilíbrio momentâneo provocado por novo incentivo leva à acomodação requerida para o reestabelecimento cognitivo, o que resulta no desenvolvimento mental do indivíduo.

As mídias sociais são atualmente os recursos mais amplamente utilizados nesses dispositivos. Faz-se, assim, de contribuição cognitiva fundamental, uma vez que prevalece seu uso entre os usuários. Desta forma, podem interferir diretamente na acomodação da aprendizagem, já que além de seu potencial, permite a integração de outras ferramentas computacionais.

Ausebel (1982), por sua vez, define subsunçor como uma ideia anterior capaz de subsidiar uma nova informação, possibilitando um significado e assim maior assimilação. Quando as mídias sociais possibilitam a interação dos indivíduos, ocorre também a interação de informações, uma vez que a Internet possibilitou a qualquer cidadão a difusão de informações. Essa proliferação de conteúdos torna-se um grande subsunçor, capaz de novos significados e absorção do conhecimento.

Aplica-se assim a aprendizagem significativa de Ausebel (1982), onde o armazenamento das informações vai ao encontro da realidade de cada indivíduo. As mídias sociais proporcionam essa intimidade com a informação na descoberta pelo conhecimento.

Já Papert (1986) enfatiza que a informática é propulsora de desenvolvimento intelectual do indivíduo, pois ambientes que permitam a participação ativa do aluno no aprendizado permite-o testar suas teorias.

Ao correlacionar as mídias sociais com a teoria de Papert, percebe-se grande aplicabilidade. A dimensão pragmática, referente à ideia de aprendizado de conteúdo útil e aplicável de forma imediata, faz-se presente nas mídias sociais, a partir da disponibilização de leituras extras e compartilhamento de notícias relacionadas ao conteúdo trabalhado naquele momento, conforme constatado na pesquisa de campo.

Na dimensão sintônica, relativa ao aprendizado contextualizado e em consonância com o interesse do aprendiz, verifica-se a familiaridade do mesmo com as mídias sociais,

uma vez que grande parcela desse público interage cotidianamente com esse recurso. O ato de disponibilizar materiais didáticos, esclarecer dúvidas acerca do conteúdo, datas, prazos e notas, além do debate de temas específicos em rede também se mostra de forma contextualizada e de grande interesse.

Quanto à dimensão sintática, baseada na potencialidade de fácil acesso aos elementos, o uso cotidiano também proporciona essa intimidade. Para isso, alguns artifícios podem ser utilizados para inibir os distratores presentes nas mídias sociais, como uso de correio eletrônico, juntamente com as mídias sociais, criação de grupos, perguntas direcionadas, debates sobre temas específicos e elaboração de textos colaborativos.

Na dimensão semântica, que se refere à disposição de elementos em ambiente de aprendizagem passível de compreensão pelo aprendiz, mais uma vez a intimidade com as mídias sociais ganha grande importância. Por ter grande popularidade entre o meio estudantil, as mídias sociais garantem grande proximidade com seus recursos, sendo de alta compreensão pelos estudantes.

A última dimensão definida por Papert (1986) é a social. Nesse sentido, a utilização de atividades que interajam com a realidade pessoal e cultural do ambiente também é fortemente presente, uma vez que independentemente da prática pedagógica, esse público utiliza as mídias sociais para se relacionar e para entretenimento.

O Construcionismo também ganha força nas mídias sociais. A nova percepção de aprendizagem e concepção de ensino têm espaço garantido na interatividade ocasionada por esses recursos. Destaca-se lembrar de que 62,79% dos professores acreditavam, em 2015, que as mídias sociais proporcionavam o enriquecimento do aprendizado.

A seção 8 apresenta a conclusão do estudo.

## 8 CONCLUSÃO

O ensino superior do Estado de Minas Gerais demonstra ter uma grande concentração de cursos, destacando-se do cenário nacional. A busca pela qualidade encontra uma maior discussão no conteúdo e a melhor forma de se lidar com isto aponta para a tecnologia. É fato que os dispositivos eletrônicos já estão intensamente presentes na vida desses estudantes. Desconsiderá-los não coaduna com a realidade atual. O uso das mídias sociais vai ao encontro da premissa de que se deve utilizar a tecnologia a favor do ensino.

Este trabalho buscou analisar as possibilidades das mídias sociais digitais na prática de ensino dos docentes das instituições de ensino superior do Estado de Minas Gerais e as contradições enfrentadas por eles na sua prática. Ao se verificar esse aspecto, percebe-se que as mídias sociais são relevantes ferramentas que auxiliam no dia a dia do professor.

Muitas são as possibilidades teóricas e práticas da mesma. Consideradas prioritariamente como ferramentas de relacionamento, as mídias sociais fazem juz a esta classificação, uma vez que aperfeiçoa a relação professor-aluno. Adiciona-se o conteúdo, estabelecendo uma tríade necessária para a melhoria do desempenho dos alunos em dada disciplina.

Verifica-se a forte tendência de uso pelos jovens desses recursos tecnológicos. A cada dia surge uma nova mídia social e uma nova funcionalidade. O fator novidade é atrativo ao público em questão.

No entanto, os elementos distrativos das mídias sociais, tão amplamente destacados pelos educadores, são uma das justificativas de sua inaplicabilidade. Porém, percebe-se que esses elementos estão mais fortemente relacionados com o poder persuasivo do professor que ao ter pouco domínio da ferramenta não consegue estabelecer uma discussão adequada em favor da prática de ensino, o que causa essa desatenção.

Ressalta-se que esses recursos já são comprovadamente utilizados pelos alunos, mostrando-se presentes em seu dia a dia. Ao se optar por ignorá-los com a justificativa de se evitar distrações, perde-se a oportunidade de maior interação com os mesmos. Portanto, é mais eficaz para o ensino procurar o domínio das mídias sociais do que desconsiderá-las.

A interatividade inerente às mídias sociais consegue embasamento suficiente de importantes autores da educação. A internet é hoje uma grande aliada da prática de ensino pelos motivos elencados neste trabalho. As mídias sociais potencializam mais ainda os pontos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, aliados à tecnologia.



Outra relevante possibilidade que as mídias sociais proporcionam está ligada ao compartilhamento de materiais e informações. Os materiais, antes disponíveis apenas em cópias reprográficas ou diretamente na biblioteca, onde se tem geralmente um limite de 3 a 5 exemplares por título, encontram nas mídias sociais uma forma prática e adicional de se compartilhar conteúdos e arquivos relacionados à disciplina em andamento, principalmente, com a proliferação de *e-books*, que vem tomando o espaço dos livros impressos.

Além dos livros, outras mídias veem incorporando o acervo didático. Vídeos, animações, simulações, áudios, dentre outros, acrescentam o *hall* de possibilidades dos professores. Também nas mídias sociais encontra-se um espaço apropriado para compartilhar os recursos multimídias, tendo funcionalidades direcionadas para cada tipo de situação, o que enriquece a prática docente.

Acrescenta-se às vantagens de compartilhamento a difusão da informação, que pode ser facilmente disponibilizada para o grupo de alunos por meio das mídias sociais. Dúvidas, prazos e detalhes acerca do conteúdo são sanados a um clique. Dependendo da mídia social, essas informações são notificadas de forma instantânea no celular de cada aluno. Esses recursos permitem maior aproximação do professor, escola e corpo discente.

As benesses da educação a distância também se tornam presentes no cotidiano da modalidade de ensino presencial, através das mídias sociais. O uso dos AVAs era realidade apenas na educação a distância. Com as mídias sociais e a implementação cada vez maior de recursos, essas ferramentas estão se tornando presentes num cotidiano maior do meio acadêmico, a mostrar o interesse da gigante Google em oferecer recursos voltados para tal prática, como o Google Classroom.

Com as mídias sociais, percebe-se uma continuidade do assunto tratado em sala de aula. O chamado *subsunçor*, relatado neste trabalho, pode ser realimentado a todo momento. Uma notícia de última hora pode ter relação com um assunto tratado anteriormente em sala de aula, desde que o professor compartilhe aquele assunto e direcione-o aos seus alunos para dar prosseguimento à discussão.

Por outro lado, um dos pontos de reclamação entre os docentes é a falta de privacidade que as mídias sociais causam tanto do ponto de vista do professor quanto do aluno. No entanto, percebe-se que essa privacidade pode ser perfeitamente ajustada nas configurações da mídia social. O professor pode, por exemplo, utilizar grupos secretos, de forma a ter acesso somente aos membros adicionados por outro membro do grupo ou pelo próprio professor. Isso limita o caráter público dos grupos e da informação. Nesse sentido, o professor e o aluno também precisam conhecer melhor os recursos de privacidade da mídia social, mantendo a configuração de seu perfil com caráter privado e evitando exposições indesejadas.

Como sugestão para estudos futuros, propõe-se a análise da efetividade das mídias sociais no aprendizado dos alunos. Deve-se investigar até que ponto as mídiassociais são distratoras ou facilitadoras da absorção do conteúdo.

Vários autores da área de aprendizagem já destacavam a influência das tecnologias da comunicação e informação na prática de ensino. O desenvolvimento tecnológico permitiu cada vez mais que as relações sociais fossem potencializadas. Cabe ao docente saber relacionar o seu conhecimento com as possibilidades que as ferramentas permitem. A teoria está posta. A tecnologia também. O seu desenvolvimento tende a continuar. Basta, então, ao professor integrar de forma competente a tecnologia disponível e amplamente utilizada para outros fins com a prática de ensino.

Neste sentido, os objetivos deste trabalho foram amplamente efetivados, demonstrando o potencial que as mídias sociais digitais têm na prática de ensino dos docentes, além do retrato da realidade do seu uso nas instituições de ensino superior do Estado de Minas Gerais.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, José Jobson de A.; PILLETI Nelson. **Toda a história: história geral e história do Brasil.**São Paulo: Ática, 1995.

AUSUBEL, D. P.**A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.**São Paulo: Moraes, 1982.

BARROS, Cesar Mangolin de.**Ensino superior e sociedade brasileira: Análise histórica e sociológica dos determinantes da expansão do ensino superior no Brasil (décadas de 1960/70).**Dissertação (Mestrado em Educação). UMESP, São Bernardo do Campo, 2007.

BAUM, William M. **Compreender o Behaviorismo: comportamento, cultura e evolução.** 2 ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BIGGE, M. L. **Teorias da aprendizagem para professores.** São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1977.

BISSOLOTTI, Katielen; NOGUEIRA, Hamilton Garcia; PEREIRA, Alice Teresinha Cybis. Potencialidades das mídias sociais e da gamificação na educação a distância. **Revista Renote: Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, dez. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/53511>>. Acesso em: mar. 2016.

BOHN, Vanessa. **As redes sociais no ensino: ampliando as interações sociais na web.**[Rio de Janeiro: s. n.], 2009. Disponível em: <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/temas-especiais-26h.asp>>. Acesso em: jul. de 2016.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 out. 1968. Seção 1. p. 10369. Disponível em: <[www2.camara.leg.br](http://www2.camara.leg.br)>. Acesso em: jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, DF, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Cadastro de Instituições de Ensino Superior.** Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: maio de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Cadastro de Instituições de Ensino Superior.** Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: dez. 2014.

BRENNAND, Edna G. G. Hipermídia e novas engenharias cognitivas nos espaços de formação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, Recife. **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira de. A origem da criação da UEMG na Constituição Mineira de 1989. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - SÃO CRISTOVÃO, 5, Aracaju. **O ensino e a pesquisa em história da educação.** Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/>>. Acesso em: jul. 2017.

\_\_\_\_\_. O Ensino Superior na Constituição do Estado de Minas Gerais. **Revista Educação em Foco**, ano 12, n. 13, p. 53-76, jul. 2009. Disponível em <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/75/110>>. Acesso em: jul. 2016.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.V. 1.

CASTRO, M. H. G. **A melhoria dos indicadores educacionais**. In: Educação para todos - avaliação da década. Brasília: INEP, 2000, p. 57-62.

CETIC.BR. **Pesquisa TIC Educação**. São Paulo, 2015. Disponível em: [www.cetic.br](http://www.cetic.br). Acesso em: mar. de 2016.

\_\_\_\_\_. O ensino superior no octênio FHC. Educação, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

DAMIANI, Magda Floriani; NEVES, Rita de Araújo. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem**. UNl revista, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2006. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/educadores/Artigos/PDF/vygotsky.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2016.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FÁVERO, M. L. **Universidade e poder: análise crítica/fundamentos históricos - 1930-1945**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1999.

FIALHO, Francisco A. Pereira. **Sistemas de Educação a Distância**. Florianópolis: UFSC, 1998.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MINAS GERAIS. Governo. **Regiões de planejamento**. [Belo Horizonte], 2010. Disponível em: <<https://www.mg.gov.br/governomg/portal/c/governomg/conheca-minas/geografia/5671-regioes-de-planejamento/69548-as-regioes-de-planejamento/5146/5044>>. Acesso em: 09 de ago. de 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Fazenda. Disponível em: <[http://www.fazenda.mg.gov.br/empresas/declaracoes\\_demonstrativos/vaf/](http://www.fazenda.mg.gov.br/empresas/declaracoes_demonstrativos/vaf/)>. Acesso em: out. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Desenvolvimento Econômico. Disponível em <<http://presentation-mg.olh.am/>>. Acesso em: ago. 2016.

IBGE (RJ), **Censo Demográfico 2010: resultados gerais da amostra**. Rio de Janeiro, [2012]. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: nov. de 2015.

IBOPE, Nielsen. **Brasileiros com internet no smartphone chegam a 76 milhões**. São Paulo: Nielsen, 2015. Disponível em: <[www.nielsen.com/br/pt/press-room/2015/Brasileiros-com-internet-no-smartphone-chegam-a-76-milhoes.html](http://www.nielsen.com/br/pt/press-room/2015/Brasileiros-com-internet-no-smartphone-chegam-a-76-milhoes.html)>. Acesso em: 15 mar. 2016.

KAPLAN, A. M.; HAENLEIN, M. Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. **Business Horizons**, Paris, v. 53, p. 59-58, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LEFRANÇOIS, G. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo. Cengage Learning, 2008.

MALINI, Fábio. Por uma Genealogia da Blogosfera: considerações históricas (1997 a 2001). In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, 13. São Paulo: 2008. **Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**: São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2008/resumos/R9-0405-1.pdf>>. Acesso em: fev. 2016.

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo: v. 14, n. 1, jan.-mar., 2000.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2007.

MERCKLÉ, Pierre. **Sociologie des Réseaux Sociaux**. La Découverte. Paris, 2011.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, M.C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.

NISKIER, Arnaldo. **Tecnologia educacional: uma visão política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

PAPERT, Seymour. **LOGO: Computadores e Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? **Revista Ibero-Americana de Educación**, n. 24, sep./dic., 2000. Disponível em: <<http://www.oei.es/revista.htm>>. Acesso em: mai. 2016.

PRIMO, Alex. O que há de social nas mídias sociais? Reflexões a partir da teoria ator-rede. **Revista Contemporânea**, Porto Alegre, n. 10, n. 3, set./dez. Disponível em: <[www.contemporanea.poscom.ufba.br](http://www.contemporanea.poscom.ufba.br)>. Acesso em: mai. 2016.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SAES, Décio. **Classe média e sistema político no Brasil**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

SANTAELLA, Santaella; et al. **Desvelando a Internet das Coisas**. V. 1, n. 2, ano 4. In: Internet pós-web: a internet das coisas. **Revista GEMInIS**, 2013. Disponível em: <<http://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/issue/view/7/showToc>>. Acesso em: mar. 2016.

SANTOS, B. S. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** 2. ed. São Paulo:Cortez, 1993.

SOUZA, Natália Moreira de; WECHSLE, Amanda Muglia. **Reflexões sobre a Teoria Piagetiana: o estágio operatório concreto.** Caderno de Educação: Ensino e Sociedade, Bel e Douro, v. 1, n. 1, p. 134-150, 2014. Disponível em: <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074217.pdf>>. Acesso em set. de 2016.

ULBRICHT, Vania Ribas. **Modelagem de um ambiente hipermídia de construção do conhecimento em Geometria Descritiva.** Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, 1997.

VALENTE, J.A. **Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas.**Campinas: Unicamp-Nied: 1999.

VAZ, Paulo. Mediação e tecnologia. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 16, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/viewFile/267/201>>. Acesso em: jun. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

## APÊNDICE A - DADOS DA PESQUISA

Tabela 5 - Faixa Etária

Idade	2012		2015	
	Qtd.	(%)	Qtd.	(%)
18 a 25 anos	34	13,49	6	12,77
26 a 30 anos	65	25,79	11	23,40
31 a 35 anos	48	19,05	9	19,15
36 a 40 anos	35	13,89	7	14,89
41 a 45 anos	37	14,68	9	19,15
46 a 50 anos	12	4,76	3	6,38
51 a 55 anos	12	4,76	2	4,26
56 a 60 anos	8	3,17	0	0,00
Acima de 60 anos	1	0,40	0	0,00
Total	252	100,00	47	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Tabela 6 - Áreas de formação dos docentes

Áreas de formação	2012	2015
Ciências Agrárias	27	4
Ciências Biológicas	13	2
Ciências da Saúde	31	6
Ciências Exatas e da Terra	63	21
Ciências Humanas	66	13
Ciências Sociais Aplicadas	92	24
Engenharias	10	4
Linguística, Letras e Artes	35	2
Multidisciplinar	7	5
Outros	0	1
Total	344	82

Fonte: Pesquisa de campo.

Tabela 7 - Áreas em que o docente utiliza as mídias sociais na prática pedagógica

Área	2012	2015
Ciências Sociais Aplicadas	73	25
Ciências Humanas	92	20
Linguística, Letras e Artes	36	4
Ciências Exatas e da Terra	44	16
Multidisciplinar	34	9
Ciências Agrárias	16	7
Ciências Biológicas	10	4
Ciências da Saúde	19	10
Engenharias	4	3
Não informada	0	1
Total	328	99

Fonte: Pesquisa de campo.

Tabela 8 - Mídias sociais que o docente usa na sua prática pedagógica

Mídia social	2012		2015	
	Qtd.	(%)	Qtd.	(%)
Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA (Moodle, por exemplo)	81	17,12	21	15,91
Blogs	57	12,05	19	14,39
DeviantART	3	0,63	0	0,00
E-mail	2	0,42	1	0,76
Facebook	84	17,76	28	21,21
Flickr	8	1,69	1	0,76
Formspring	1	0,21	1	0,76
Google Docs/ Google Drive	54	11,42	14	10,61
Google Plus (+)	17	3,59	7	5,30
Instagram	5	1,06	2	1,52
LinkedIn	15	3,17	5	3,79
MSN	2	0,42	0	0,00
Mundos Virtuais (Second Life, por exemplo)	5	1,06	0	0,00
Myspace	4	0,85	1	0,76
Orkut	7	1,48	0	0,00
Peabirus	1	0,21	0	0,00
Pinterest	1	0,21	1	0,76
Portal Universitário	1	0,21	0	0,00
Slideshare	1	0,21	0	0,00
Tumblr	1	0,21	0	0,00
Twitter	21	4,44	5	3,79
Windows Live Profile	9	1,90	2	1,52
YouTube	93	19,66	19	14,39
WhatsApp	0	0,00	3	2,27
Dropbox	0	0,00	1	0,76
Skype	0	0,00	1	0,76
Total	473	100,00	132	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

Tabela 9 - Uso de mídias sociais em cursos a distância

Exclusivo em cursos a distância?	2012		2015	
	Qtd.	(%)	Qtd.	(%)
Sim	6	66,67	1	2,33
Não	3	33,33	42	97,67
Total	9	100,00	43	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Tabela 10 - Vantagens do uso das mídias sociais na prática pedagógica

Vantagens	2012		2015	
	Qtd.	(%)	Qtd.	(%)
Amplia a compreensão de mundo	85	58,62	22	51,16
Amplia a convivência com a pluralidade e a diversidade cultural	79	54,48	24	55,81
Amplifica a dimensão horizontal dos relacionamentos	113	77,93	30	69,77



Tabela 10 - Vantagens do uso das mídias sociais na prática pedagógica

Vantagens	2012		2015	
	Qtd.	(%)	Qtd.	(%)
Compartilhamento de experiências	135	93,10	38	88,37
Compartilhamento de informações	125	86,21	35	81,40
Compartilhamento de materiais didáticos	97	66,90	28	65,12
Cria maior proximidade entre o professor, o aluno e o conteúdo	36	24,83	6	13,95
Dá maior credibilidade às aulas	61	42,07	12	27,91
Dá novos significados às contribuições de outras pessoas	76	52,41	13	30,23
Discute temas diferentes do cotidiano	97	66,90	22	51,16
Estabelece contato com pessoas	89	61,38	19	44,19
Mantém contato com novas informações	84	57,93	23	53,49
Melhora o aprendizado dos alunos	84	57,93	23	53,49
Motiva mais os alunos	85	58,62	22	51,16
Total	145	100,00	43	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Tabela 11 - Possíveis dificuldades encontradas para o uso das mídias sociais na prática pedagógica

Dificuldades	2012		2015	
	Qtd.	(%)	Qtd.	(%)
Falta ou dificuldades para acesso à internet	29	31,87	2	20,00
Dificuldades/resistência com o uso das mídias sociais	20	21,98	4	40,00
Falta de cultura/ familiaridade/ domínio/língua por parte dos alunos	19	20,88	2	20,00
Falta de maturidade/interesse/responsabilidade dos alunos	9	9,89	0	0,00
Não encontrou dificuldades	6	6,59	0	0,00
Falta de experiência no trato com as TICs/ Falhas no planejamento	5	5,49	1	10,00
Outros	3	3,30	1	10,00
Total	91	100	10	100

Fonte: Pesquisa de campo.

Tabela 12 - Uso do correio eletrônico (e-mail) para se comunicar com os alunos

Uso do e-mail	2012		2015	
	Qtd.	(%)	Qtd.	(%)
Nunca utilizo	1	0,80	1	5,56
Utilizo muito	77	61,60	12	66,67
Utilizo pouco	47	37,60	5	27,78
Total	125	100,00	18	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Tabela 13 - Como ocorre o uso das mídias sociais na prática pedagógica

Como usam	2012		2015	
	Qtd.	(%)	Qtd.	(%)
Ainda utilizo correio eletrônico (e-mail), juntamente com as mídias sociais	122	84,14	31	72,09
Crio grupos para restringir o acesso ao material e às informações	30	20,69	14	32,56
Disponibilizo leituras extras	107	73,79	32	74,42
Disponibilizo materiais didáticos	118	81,38	36	83,72
Esclareço dúvidas acerca do conteúdo	98	67,59	29	67,44
Esclareço dúvidas relativas a datas, prazos e notas	89	61,38	25	58,14
Faço uso de grupos	51	35,17	15	34,88
Faço uso de páginas	46	31,72	11	25,58
Faço uso de perguntas	41	28,28	7	16,28
Interação com outros professores e profissionais para troca e aprimoramento de conteúdos para os alunos	1	0,69	0	0,00
Pesquisa de materiais didáticos	1	0,69	0	0,00
Proponho a elaboração de textos colaborativos	34	23,45	6	13,95
Realizo debates sobre temas específicos	42	28,97	9	20,93
Realizo pesquisas sobre a satisfação dos acadêmicos com minhas aulas	14	9,66	6	13,95
Recebo trabalhos feitos pelos acadêmicos	85	58,62	21	48,84
Uso para compartilhar trabalhos ou homenagens dos alunos como forma de elogiá-los em público e motivá-los a se dedicarem à disciplina	1	0,69	0	0,00
Uso para criar maior intimidade entre o professor, o conteúdo e os alunos	63	43,45	10	23,26
Uso para dar maior confiabilidade às aulas	24	16,55	3	6,98
Uso para enriquecer as aulas baixando conteúdos/vídeos interessantes	1	0,69	1	2,33
Uso para me relacionar melhor com os alunos	90	62,07	22	51,16
Total	145	100,00	43	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Tabela 14 - O uso das mídias sociais enriquece mais o aprendizado do que os ambientes virtuais convencionais?

Enriquece?	2012		2015	
	Qtd.	(%)	Qtd.	(%)
Sim	83	57,24	27	62,79
Não	30	20,69	9	20,93
Não sei	32	22,07	7	16,28
Total	145	100,00	43	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

Tabela 15 - Por qual razão o docente não utiliza as mídias sociais na sua prática pedagógica

Razão de uso	2012		2015	
	Qtd.	(%)	Qtd.	(%)
Desconheço esse termo "mídias sociais" ou "redes sociais"	0	0,00	1	5,56
A instituição em que trabalho não permite tal prática	16	12,90	0	0,00
Desconheço o uso de mídias sociais na prática pedagógica	20	16,13	3	16,67
Desconheço as vantagens de usar as mídias sociais na prática pedagógica	40	32,26	7	38,89
Tenho receio de expor informações pessoais	36	29,03	4	22,22
Não achei oportuno	2	1,61	0	0,00
Ainda não consegui definir um plano para sua utilização	2	1,61	0	0,00
Teme pela banalização	1	0,81	0	0,00
Considera muito informal	1	0,81	0	0,00
Dificuldades de acesso à internet	3	2,42	0	0,00
Não há equipamentos disponíveis	2	1,61	0	0,00
Entende que é uma opção pessoal e não exige o acesso	1	0,81	0	0,00
Causa dispersão	1	0,81	0	0,00
Tem pouca utilidade na prática de ensino	1	0,81	0	0,00
Não as considera adequado para prática de ensino (Não existem estudos que fundamentem seu uso)	3	2,42	0	0,00
Considera que os usuários não têm essa expectativa de uso na prática de ensino	1	0,81	0	0,00
Não foi necessário	2	1,61	0	0,00
Não gosta desses recursos ou não tem interesse	2	1,61	0	0,00
Não possuo mídias sociais, mas isso não impede desenvolvimento de trabalhos	1	0,81	0	0,00
Não sabe trabalhar com as mídias	5	4,03	0	0,00
Não conhece suas possibilidades				
Não utilizo mídias sociais atualmente por não dispor de tempo (mesmo para fins pessoais)	1	0,81	0	0,00
Opção por outras práticas	2	1,61	2	11,11
Por causa dos tipos de conteúdos ministrados	1	0,81	0	0,00
Utilizo muito pouco porque minhas aulas são mais práticas do que expositivas	1	0,81	0	0,00
Não receptividade dos alunos	1	0,81	0	0,00
Permanece com a interação pessoal	0	0,00	1	5,56

Fonte: Pesquisa de campo.

Tabela 15 - Por qual razão o docente não utiliza as mídias sociais na sua prática pedagógica

Razão de uso	2012		2015	
	Qtd.	(%)	Qtd.	(%)
Considera as mídias sociais com propósitos mais voltados para fins comerciais e de entretenimento	0	0,00	1	5,56
Penso que há mais exibicionismo do que outra coisa	1	0,81	0	0,00
Total	124	100,00	18	100,00

Fonte: Pesquisa de campo.

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO****QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - USO DAS MÍDIAS SOCIAIS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

Prezado(a) professor(a),  
(Caso já tenha respondido esta pesquisa, favor desconsiderar esta mensagem. Agradeço imensamente sua atenção.)

meu nome é Alcino Franco de Moura Júnior, sou docente da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e das Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros (FIP-Moc). Estou realizando pesquisa sobre o uso das mídias sociais nos cursos superiores das instituições de ensino superior do Estado de Minas Gerais. Para tanto, necessito da sua importante contribuição, respondendo o questionário eletrônico. O seu preenchimento levará, no máximo, 10 minutos. Desde já, agradeço imensamente a sua colaboração, uma vez que este trabalho é mais uma contribuição para a ciência.

**\*Obrigatório**

**Usa mídias sociais na prática pedagógica? \***

- Sim
- Não

**Continuar »**

Powered by  
[Formulários Google](#)

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - USO DAS MÍDIAS SOCIAIS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS****\*Obrigatório****USO DAS MÍDIAS SOCIAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Considere a prática pedagógica como estratégias utilizadas em sala de aula para transmitir conhecimento aos alunos.

**Qual(s) mídias(s) social(is) usa atualmente na sua prática pedagógica? \***

Escolha mais de uma opção, caso ache necessário.

- Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA (Moodle, por exemplo)
- Blogs
- deviantART
- Facebook
- Flickr
- Formspring
- Google Plus (+)
- GoogleDocs
- Instagram
- LinkedIn
- Mundos Virtuais (Second Life, por exemplo)
- Myspace
- Orkut
- Pinterest
- Tumblr
- Twitter
- Windows Live Profile
- YouTube
- Outro:

**O uso das mídias sociais na prática pedagógica se dá exclusivamente em cursos a distância?\***

- Sim
- Não

**Você acredita que o uso das mídias sociais enriquece mais o aprendizado do que os ambientes virtuais de aprendizagem convencionais? \***

- Sim
- Não
- Não sei

**Como ocorre o uso das mídias sociais na sua prática pedagógica? \***

Escolha mais de uma opção, caso ache necessário. Marque as alternativas que melhor representem o seu uso.

- Disponibilizo materiais didáticos.
- Esclareço dúvidas acerca do conteúdo.
- Esclareço dúvidas relativas a datas, prazos e notas.
- Disponibilizo leituras extras.
- Recebo trabalhos feitos pelos acadêmicos.
- Realizo debates sobre temas específicos.
- Realizo pesquisas sobre a satisfação dos acadêmicos com minhas aulas.
- Crio grupos para restringir o acesso ao material e às informações.
- Faço uso de perguntas.
- Faço uso de grupos.
- Faço uso de páginas.
- Proponho a elaboração de textos colaborativos.
- Uso para me relacionar melhor com os alunos.
- Uso para criar maior intimidade entre o professor, o conteúdo e os alunos.
- Uso para dar maior confiabilidade às aulas.
- Ainda utilizo correio eletrônico (e-mail), juntamente com as mídias sociais.
- Não faço ideia.
- Outro:

**Caso seja possível, disponibilize os links das suas mídias sociais como exemplo da prática de ensino.**

Digite os links em cada linha diferente.

--	--

**Ao propor o uso das mídias sociais na sua prática pedagógica, qual foi a reação dos alunos?\***

- Tiveram resistência à nova prática.
- Aceitaram a nova prática.
- Aceitaram a nova prática, no entanto, tiveram muitas dificuldades com a mesma.
- Não aceitaram a nova prática.

**Descreva as possíveis dificuldades encontradas para o uso das mídias sociais na sua prática pedagógica.**

**Das áreas listadas, em qual(is) você utiliza as mídias sociais na prática pedagógica? \***

Escolha a(s) área(s) de atuação, de acordo com a CAPES.

- Administração, Ciências Contábeis e Turismo
- Antropologia/ Arqueologia
- Arquitetura e Urbanismo
- Artes/ Música
- Astronomia e Física
- Biotecnologia
- Ciência da Computação
- Ciência da Informação, Museologia e Comunicação Social
- Ciência de Alimentos
- Ciência Política e Relações Internacionais
- Ciências Agrárias
- Ciências Biológicas
- Direito
- Ecologia e Meio Ambiente
- Economia
- Educação
- Educação Física
- Enfermagem
- Engenharias
- Ensino de Ciências e Matemática
- Farmácia
- Filosofia e Teologia
- Geociências
- Geografia
- História
- Interdisciplinar
- Letras/ Linguística
- Matemática, Probabilidade e Estatística
- Materiais
- Medicina



- Medicina Veterinária
- Odontologia
- Planejamento Urbano e Regional/ Demografia
- Psicologia
- Química
- Saúde Coletiva
- Serviço Social
- Sociologia
- Zootecnia e Recursos Pesqueiros
- Outro:

**Independente de sua prática pedagógica, quais vantagens você acredita que o uso das mídias sociais possa ter na sala de aula? \***

Escolha mais de uma opção, caso ache necessário.

- Compartilhamento de materiais didáticos.
- Compartilhamento de informações.
- Compartilhamento de experiências.
- Amplia a compreensão de mundo.
- Amplia a convivência com a pluralidade e a diversidade cultural.
- Discute temas diferentes do cotidiano.
- Estabelece contato com pessoas.
- Dá novos significados às contribuições de outras pessoas.
- Mantém contato com novas informações.
- Melhora o aprendizado dos alunos.
- Cria maior proximidade entre o professor, o aluno e o conteúdo.
- Dá maior credibilidade às aulas.
- Motiva mais os alunos.
- Outro:

« Voltar

Continuar »

Powered by  
[Formulários Google](#)

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - USO DAS MÍDIAS SOCIAIS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS****\*Obrigatório****NÃO USA MÍDIAS SOCIAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA****Por qual razão não utiliza as mídias sociais na sua prática pedagógica? \***

Escolha mais de uma opção, caso ache necessário.

- Desconheço esse termo "mídias sociais" ou "redes sociais".
- Desconheço o uso de mídias sociais na prática pedagógica.
- Desconheço as vantagens de usar as mídias sociais na prática pedagógica.
- A instituição em que trabalho não permite tal prática.
- Tenho receio de expor informações pessoais.
- Outro:

**Utiliza correio eletrônico (e-mail) para se comunicar com os alunos? \***

- Utilizo muito.
- Utilizo pouco.
- Nunca utilizo.

« Voltar

Continuar »

Poweredby

[Formulários Google](#)

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - USO DAS MÍDIAS SOCIAIS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS****\*Obrigatório****DADOS DEMOGRÁFICOS****Sexo: \***

- Masculino
- Feminino

**Idade: \***

- 18 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 35 anos
- 36 a 40 anos
- 41 a 45 anos
- 46 a 50 anos
- 51 a 55 anos
- 56 a 60 anos
- Acima de 60 anos
- Outro:

**Qual(is) a(s) sua(s) área(s) de formação, de acordo com a CAPES? \***

Escolha a(s) área(s) de atuação, de acordo com a CAPES.

- Administração, Ciências Contábeis e Turismo
- Antropologia/ Arqueologia
- Arquitetura e Urbanismo
- Artes/ Música
- Astronomia e Física
- Biotecnologia
- Ciência da Computação
- Ciência da Informação, Museologia e Comunicação Social
- Ciência de Alimentos
- Ciência Política e Relações Internacionais
- Ciências Agrárias
- Ciências Biológicas
- Direito
- Ecologia e Meio Ambiente
- Economia
- Educação
- Educação Física

- Enfermagem
- Engenharias
- Ensino de Ciências e Matemática
- Farmácia
- Filosofia e Teologia
- Geociências
- Geografia
- História
- Interdisciplinar
- Letras/ Linguística
- Matemática, Probabilidade e Estatística
- Materiais
- Medicina
- Medicina Veterinária
- Odontologia
- Planejamento Urbano e Regional/ Demografia
- Psicologia
- Química
- Saúde Coletiva
- Serviço Social
- Sociologia
- Zootecnia e Recursos Pesqueiros
- Outro:

**Atua em qual(is) tipo(s) instituição(ões) de ensino superior? \***

Escolha mais de uma opção, caso ache necessário.

- Instituição de Ensino Superior Privada
- Instituição de Ensino Superior Pública Municipal
- Instituição de Ensino Superior Pública Estadual
- Instituição de Ensino Superior Pública Federal

**Escreva o(s) nome(s) da(s) instituição(ões) que atua: \***

Uma instituição por linha.

Poweredby  
[Formulários Google](#)

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.  
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

## QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - USO DAS MÍDIAS SOCIAIS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS

### **FIM DO FORMULÁRIO**

Obrigado pela sua contribuição. CLIQUE EM ENVIAR.

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Poweredby  
[Formulários Google](#)

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.  
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)