

O *Facebook* na Educação: um novo sujeito?

Facebook in Education:
a new subject?

Giselle Martins dos Santos Ferreira

gmdsferreira@gmail.com

Universidade Estácio de Sá - UNESA

Estrella D'Alva Benaion Bohadana

ebohadana@gmail.com

Universidade Estácio de Sá - UNESA

Submetido em 02/04/2014

Resumo

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre o uso do *Facebook* no apoio complementar on-line em uma disciplina de graduação de um curso presencial. A discussão integra contribuições do pensamento filosófico acerca da relação entre o humano e a técnica, bem como concepções de poder e subjetividade, em particular, da obra de Michel Foucault. Com base em um extenso corpo de dados qualitativos coletados junto a 50 participantes em uma pesquisa exploratória, o texto examina o que parece configurar um processo de criação de um novo espaço de subjetividades. A discussão focaliza os dados colhidos em 3 grupos focais realizados após o término do semestre, com 15 alunos cada um. Conclui que, enquanto o *Facebook* pode se constituir em um sítio que abre novas possibilidades de ser no processo educacional, torna-se, também, em uma perspectiva acrítica, um artefato aparentemente dotado de agência e, assim, em um processo de reificação, um questionável novo sujeito.

Palavras-chave: *Facebook*. Educação. Sujeito. Poder.

Abstract

This article presents a reflection on the use of *Facebook* for complementary support in a face-to-face undergraduate module. The discussion integrates contributions from philosophical thinking on the relationship between technology and the human, as well as conceptions of power and subjectivity, in particular, from Michel Foucault's work. Based upon an extensive corpus of qualitative data collected in a group of 50 participants, the text examines what appears to constitute

a process of creation of a new subjectivity space. The discussion focuses on data collected in 3 focal group meetings conducted upon completion of the module, each with 15 participants. The article concludes that, whilst *Facebook* may constitute a *site* that opens up new possibilities of being in the educational process, it may be viewed, from an uncritical perspective, as an artefact endowed with agency and, hence, in a process of reification, a questionable new subject.

Keywords: *Facebook*. Education. Subject positions. Power.

1. Introdução: sobre o *Facebook* na Educação

Vinculado a uma significativa expansão¹, o *Facebook* vem, progressivamente, ganhando destaque como um vasto campo de pesquisas nas Ciências Sociais e Humanas, com interesse crescente em seus usos na Educação (TESS, 2013). Na literatura nessa área, em particular, parece ecoar uma concepção da plataforma como alternativa aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) oferecidos e geridos institucionalmente (AYDIN, 2012; RACTHAM, KAEWKITIPONG, 2012), ideia que encontra respaldo também na literatura em português (FERREIRA et al., 2012; JULIANI et al. 2012; FUMIAN, RODRIGUES, 2013).

Assim, muitos autores na área da Educação, particularmente no Brasil (por exemplo, COSTA; FERREIRA, 2012; MATTAR, 2013), discorrem sobre os potenciais benefícios e vantagens do uso do *Facebook* com propósitos educacionais. Além de um canal de comunicação, o *site* é considerado um lugar para pesquisar e compartilhar, pois é visto como uma ferramenta popular, relativamente fácil de usar e potencialmente útil para professores e alunos (EBELING; BOHADANA, 2013), possibilitando a integração de diversos recursos, fornecendo

acesso a diferentes serviços e permitindo o controle de privacidade (PATRÍCIO; GONÇALVES, 2010).

Essa perspectiva, no entanto, oculta importantes questões relativas à disseminação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na atualidade. No tocante à noção de privacidade e segurança, por exemplo, o *Facebook* é frequentemente criticado pelas mudanças impostas a seus *Termos e Condições de Uso*², e tais críticas incluem muitas indagações acerca da expansão do *marketing* que pontua o site e indica a existência de processos que utilizam dados pessoais do perfil e das comunicações trocadas entre usuários da plataforma para gerar anúncios direcionados. “Privacidade” on-line, em geral, é assunto controverso, e pensar-se que há alguma forma de “privacidade” em sites de redes sociais é, na melhor das hipóteses, uma visão otimista das práticas corporativas que regem o desenvolvimento desses sites.³

Esse otimismo aproxima-se de uma concepção prometeica da técnica, na qual essa, caracterizando-se por um conjunto de saberes e inventos, seria dotada de um poder capaz de responder aos problemas do humano e de promover o progresso da humanidade. Na visão prometeica, há um resgate das narrativas gregas, em que Prometeu rouba o fogo dos deuses e o entrega aos humanos, acreditando que, de posse dessa técnica, a humanidade iria prosperar. Assim concebida, a técnica assume a centralidade em nossa cultura, tornando-se a base de uma noção de mundo. De forma geral, a crescente participação e presença na cultura da ciência associada à técnica vêm sendo traduzidas por duas correntes, a prometeica e a fáustica, expressões de formas de perceber o lugar e o poder da técnica (MARTINS, 1997). A corrente fáustica, representada no mito germânico do Fausto, personagem que vende sua alma em troca de sucesso e juventude, contrapõe-se, pessimisticamente, à corrente

prometeica e, juntas, fundamentam o maniqueísmo que caracteriza as visões predominantes da técnica na atualidade.

De maneira consistente com a perspectiva prometeica, estudos empíricos parecem ser relativamente raros na literatura, e, crucialmente, parece haver pouca discussão de potenciais problemas relativos ao uso do site na Educação, em particular, com uma fundamentação teórica mais aprofundada. Wilson *et al* (2013), por exemplo, problematizam a interação on-line entre docentes e estudantes com base em uma revisão de pesquisas empíricas que revelam problemas de natureza ética nessa interação, a qual se dá em espaços onde as vidas profissional e privada podem se misturar com maior facilidade. Ancorado em um exaustivo estudo de literatura, Hew (2011, p. 662) conclui que “o Facebook tem, até agora, muito pouca valia em termos educacionais, que estudantes (...) tendem a compartilhar informações mais pessoais no site, potencialmente atraindo riscos à sua privacidade” (tradução nossa). De fato, permanece a inquietação, concisamente articulada por Duffy (2011, p. 292), advinda de uma análise da expansão do uso de sites de redes sociais na Educação Superior (ES): “a expansão [desses sites] não implica, necessariamente, seu uso na Educação” (tradução nossa).

O uso de Grupos e Eventos⁴ tem destaque na literatura, dadas as possíveis semelhanças com as funcionalidades disponíveis nas salas de aula virtuais dos AVA. Porém, os Grupos não oferecem ferramentas que permitam a reordenação das postagens, o que dificulta o uso de técnicas já estabelecidas de moderação on-line (SALMON, 2002; 2003), criadas para sistemas projetados especificamente para servir de suporte à discussão assíncrona. Assim, destaca-se a necessidade de mais estudos empíricos que examinem criticamente as *affordances*⁵ pedagógicas da plataforma (WANG *et al*, 2012), as práticas que nela vêm

sendo desenvolvidas e, por meio de estudos comparados, a potencial relevância de diferenças contextuais e culturais, além das tradicionais categorias baseadas em dados demográficos (idade, gênero e nível de escolaridade, por exemplo). Complementarmente, ressalta-se a premissa de maior aprofundamento analítico por meio da adoção de referenciais teóricos que permitam uma crítica ao maniqueísmo simplista implicado pela oposição de visões prometeicas e fáusticas como únicas possibilidades abertas ao entendimento do complexo entrelace do humano com a técnica.

2. Contextualização

A discussão apresentada neste artigo aborda algumas temáticas identificadas em uma pesquisa cujo objetivo geral consiste em investigar a mediação docente conduzida por meio de redes sociais. O trabalho, atualmente em fase de análise de dados, é de cunho comparado, incluindo dados coletados junto a um grupo de 50 alunos do curso de graduação em Pedagogia oferecido por uma universidade pública. A integração do *Facebook* foi conduzida em uma disciplina com características eminentemente teóricas e marcada por um patente desinteresse observado em sucessivas turmas, ao longo de vários anos de experiência da docente responsável. Esse desinteresse e o tamanho da turma foram fatores que motivaram a proposta do uso da plataforma, que encontrou 100% de adesão dos alunos, todos já usuários do *Facebook* e com acesso ubíquo à rede.⁶

Conforme evidenciado pelos dados colhidos em um questionário diagnóstico aplicado inicialmente, trata-se de um grupo bastante fluente no uso das tecnologias da Internet. Dentre os participantes,

97% usam a Internet para se manter informados, 80% ocupam seu tempo livre utilizando a Internet, acessada por meio do computador de casa por 91% dos respondentes. Ademais, 93% dos participantes declararam ter como sites mais utilizados os de redes sociais, e 67% afirmaram ter o costume de postar comentários ou participar de fóruns e discussões em tais sites.

A discussão a seguir focaliza os dados colhidos em 3 grupos focais realizados após o término do semestre, com 15 alunos cada um. As sessões foram registradas em vídeo (com a anuência de todos os participantes) e, posteriormente, transcritas para análise.

3. O Facebook: meio, lugar e prática

O uso do *Facebook*, segundo Mattar (2013, p.115), aproxima docente e discentes, teoricamente porque as trocas de informações pessoais estimulam a comunicação entre os dois grupos de atores e aumentam a “credibilidade” dos professores junto aos alunos. A fala a seguir, típica do posicionamento revelado nas vozes dos participantes, é consistente com a perspectiva de Mattar com relação à noção de “aproximação”:

Extrato 1: O *Facebook* foi uma forma de eu ter contato com a professora, a gente colocava as coisas e ela comentava, então foi uma forma de obter informações também, saber a opinião dos colegas de turma, então eu acho que auxiliou bastante.

A fala aponta para as possibilidades abertas pelo *Facebook* visto como um meio que viabiliza uma maior interação com outros alunos

e, em particular, com o docente. O contato mais pessoal e focalizado no aluno é sempre limitado no ensino presencial para números significativos de estudantes, em particular, quando a carga horária é relativamente pequena, e os alunos se mostram conscientes das diferenças entre tal situação e a interação possível no ambiente on-line, conforme ilustrado nos extratos a seguir:

Extrato 2: O encontro com o professor é só uma vez por semana e a gente não tem, não tinha, outra forma, eu gostei muito dessa proposta (...) porque auxiliou bastante. E me empolgou muito essa questão da professora comentar as respostas e tal, foi muito legal.

Extrato 3: Foi muito diferente, você foi a professora que a gente teve mais contato. Eu vou sentir muita falta de ter esse contato com a professora.

A grande valorização do contato mais próximo e frequente com o docente parece permear as falas dos alunos, conforme sugere, sucintamente, o extrato seguinte:

Extrato 4: Por meio do *Facebook* ficamos mais próximos da professora. Ela pode conhecer um pouco mais da gente e como passar a disciplina pra gente, conhecendo um pouco mais a personalidade de cada um, o que cada um pode, o que não pode.

Um maior contato com o professor, segundo esse participante, implica um conhecimento mais aprofundado acerca das necessidades e

expectativas específicas de cada aluno e, portanto, permite o apoio mais centrado no aluno do que aquele possível presencialmente a um grupo grande em sala de aula. Além disso, os alunos também apontam para a flexibilidade que o *Facebook* apresenta em termos de tempo e espaço:

Extrato 5: Como todo mundo sabe eu tenho pouquíssimo tempo pra me dedicar às aulas, pra estudar em casa, eu tenho muito pouco tempo, então, a proposta do *Facebook*, embora eu não tenha conseguido comentar todos os vídeos, todas as temáticas, tudo que foi postado, pra mim foi essencial,

Extrato 6: Às vezes a pessoa não estuda porque trabalha muito, às vezes fica difícil pra ela tá [sic] estudando em casa, ler os textos ou pra tá [sic] assistindo a aula, mas ela tinha aula ali no celular, ou no computador do trabalho, em algum *iPad*, alguma ferramenta que desse pra ela estar em outro espaço, mas que ela pudesse estar com aquele conteúdo da universidade, então isso é muito importante, a pessoa ter, eu vi o *Facebook* como uma ferramenta pra que a gente pudesse tá [sic] estudando, uma ferramenta aliada à universidade, isso foi muito interessante.

Esses extratos denunciam uma expectativa ilusória da ferramenta e seu papel quase mágico nos processos de aprendizagem, como se não houvesse um planejamento docente orientando o uso do *Facebook*, ainda que uma forma de presença do docente seja percebida como mais intensa. Configura-se, assim, um paradoxo: por um lado, as falas revelam o não reconhecimento do papel do professor como organizador dos

processos de ensino, enquanto que, por outro, sugerem uma concepção de aprendizagem na qual a presença do professor é essencial.

Além disso, a plataforma representa, na percepção dos alunos, não somente a concretização de maior apoio do professor, mas, também, a habilidade de se constituir em um registro, possível de ser consultado em outras ocasiões, do que é compartilhado. O próximo extrato ilustra essas ideias:

Extrato 7: O *Facebook*, ele foi importante porque primeiro a gente conseguiu estabelecer um contato maior não só com o professor mas com a turma toda. Foi uma forma de dinamizar aquilo que a gente tava [sic] tendo em sala de aula, foi uma forma de expandir o conhecimento e ter acesso a uma visão mais ampla do que as outras pessoas estavam pensando com relação à mesma temática, porque muitas vezes a pessoa dentro de sala de aula é tímida pra tá falando, mas no *Facebook*, ela ia lá e comentava, e às vezes fazia um comentário extremamente pertinente que seria até mesmo muito útil pro embasamento das nossas futuras respostas dentro da disciplina.

O entusiasmo dos alunos pelo uso da plataforma é patente, e é bastante interessante a noção que a comunicação assíncrona possa potencializar a expressão por parte de indivíduos mais “tímidos”, conforme sustentam, também, os extratos a seguir:

Extrato 8: O *Facebook* ajudou também muita gente que tem essa dificuldade e se expressar ali e a quebrar várias barreiras pra depois conseguir falar em grupo. Muito legal.

Extrato 9: Eu acredito que haja pessoas extremamente envergonhadas, tímidas. Por já estarem ambientalizadas [sic], familiarizadas com o *Facebook*, elas se sentiram na liberdade de se expressar.

A percepção de “proximidade” presente em diferentes formas nas falas dos participantes remete à crítica de Valle e Bohadana (2013), de um ponto de vista filosófico, do maniqueísmo que caracteriza as concepções predominantes das modalidades presencial e a distância. As autoras sugerem que a distância, como índice geográfico, não deve ser o único aspecto a ser levado em conta quando pensamos o processo de formação. Nesse processo deve ser considerada a possibilidade de mudança qualitativa: a capacidade do indivíduo tornar-se outro em relação àquilo que um dia foi. Nesse sentido, a distância é, pois, “condição para a educação — e não condição de um certo tipo de educação, uma vez que não há educação sem distância, ou sem um distanciamento sempre a ser conquistado como parte do projeto de ser diferente e pelo respeito à autonomia de outrem” (VALLE; BOHADANA, 2013). O objetivo da distância conquistada é alcançar uma nova proximidade, uma proximidade deliberada. A distância que a educação reivindica jamais seria definitiva, mas um processo contínuo e complexo de aproximações e distanciamentos, tornando presença e distância elementos indissociáveis do processo de formação.

As vozes dos alunos sustentam um entendimento de que a participação propiciada pelo uso da plataforma possibilita múltiplos reposicionamentos com relação ao docente, aos colegas, ao conhecimento em questão e, crucialmente, a si próprios. São consistentes com a ideia que “os diferentes modos de presença que os sujeitos fazem ser determinam as características de sua participação na aventura

da existência, determinam para o sujeito seus modos de ser” (VALLE; BOHADANA, 2013, p. 56).

A potencialidade da plataforma fomentar maior “credibilidade” do docente na perspectiva dos alunos, mencionada acima, também se expressa, de certa forma, na percepção dos participantes, em termos de uma renovada perspectiva da própria área do conhecimento focalizada na disciplina. Conforme sugere o Extrato 10,

Extrato 10: (...) se você parar pra perceber, a gente tá usando o conteúdo de uma matéria num instrumento considerado totalmente contemporâneo que é o *Facebook*, olha que ligação bacana, a gente tá trazendo essa questão teórica pro nosso dia a dia, pra nossa prática que é o *Facebook*. Todo mundo tá o dia inteiro conectado ali, você vai tá colocando em prática um conteúdo que, na visão das pessoas, é tão arcaico, antigo, mas olha quanto ele tá ligado ao nosso dia a dia.

Nesse extrato, estão imbricadas as percepções de vários deslocamentos ou reposicionamentos interessantes. Em primeiro lugar, a fala ilustra uma visão do papel do *Facebook* no cotidiano dos alunos: estar ali conectado “o dia inteiro” é “nossa prática”. Essa é, assumidamente, a prática dos alunos e não do professor, implicando que houve um deslocamento do docente de sua posição “tradicional”, à frente do grupo em sala de aula, na direção de um universo ao qual, em princípio, não pertence. De fato, várias das falas dos alunos representam os discursos constitutivos das noções de “nativos” e “imigrantes” digitais (PRENSKY, 2001a; 2001b), também maniqueístas e aparentemente desprovidos de evidência empírica (BENINI; MURRAY, 2013). Além disso,

a fala acima sugere que o “conteúdo ... arcaico” da disciplina foi, por meio do *Facebook*, reapresentado como algo “ligado ao nosso dia a dia”, constituindo um segundo reposicionamento, nesse caso, do próprio conhecimento especializado da disciplina. Essa ideias parecem estar corroboradas no extrato seguinte:

Extrato 11: Eu acho que a gente conseguiu simplificar o modo como a linguagem dos textos se apresentavam [sic]. Na minha opinião, foi muito difícil assimilar o conteúdo e extrair dali o que era mais importante pro educador. Agora, a partir do *Facebook*, a gente conseguiu de uma certa forma contextualizar e extrair o que é fundamental, assim, todas as coisas foram importantes, mas, pra mim, foi importante porque deu pra puxar pra realidade, não uma coisa solta, a teoria ficou dentro de um contexto, eu acho que foi legal por causa disso.

Claramente não há, na percepção dos alunos, uma compreensão de que a plataforma esteja apenas permitindo uma abordagem pedagógica que, de fato, não se constitui em uma novidade trazida pelo *Facebook* ou por qualquer outro artefato tecnológico. Ainda que seja bastante distinta das possibilidades abertas ao ensino presencial a um grupo tão numeroso, normalmente restritas ao formato de aula expositiva, a abordagem adotada representa o tipo de mudança defendida por Valente (1999, p.31), que afirma que “a mudança pedagógica que todos anseiam é a mudança da educação baseada na transmissão da informação, para a criação de ambientes de aprendizagem nos quais o aluno realiza atividades e constrói o seu conhecimento.”

No entanto, o centramento no aluno, tomando como ponto de partida sua própria experiência, bem como a ideia de um ensino-aprendizagem dialógico, não são, em hipótese alguma, contribuições trazidas pelas tecnologias. Trata-se de concepções já existentes na Educação muito antes da explosão das tecnologias digitais atuais⁷, mas que os alunos claramente desconhecem. Desse modo, parece estar representada, nos discursos dos alunos, uma visão tecnicista determinista, uma visão associada a um posicionamento ético que equaciona noções ambíguas de “inovação” com algo necessário ou, simplesmente, “bom”, que se reverte em uma necessidade, uma prescrição a ser seguida:

Extrato 12: O professor devia inovar o tempo todo, em vista do que a gente fazia, a forma que a gente se comportava no *Facebook*, na sala, o professor tem que repensar o tempo todo a estratégia pra conseguir alcançar o objetivo.

De forma consistente, as falas dos alunos são pontuadas com termos como “conteúdo”, “passar”, “extrair”, “absorver”, todos sugerindo uma visão dos processos de ensino e aprendizagem como um mero problema de transmissão. A concepção da “educação bancária” criticada por Freire (1974) permeia suas falas, ainda que eles também articulem, tímida e tentativamente, concepções da educação como um processo de “construção de conhecimentos”. De fato, alguns revelam ter diferentes noções acerca da profunda relação entre a linguagem e a aprendizagem:

Extrato 13: O grande benefício trazido pelo *Facebook* foi uma maior compreensão da matéria, além de auxiliar na forma como escrevo o que assimilo.

Extrato 14: O *Facebook* me possibilitou aprender além da matéria proposta, pude discutir questões e ter conhecimento de outros assuntos que englobam a matéria. O uso do *Facebook* facilitou a aprendizagem.

Extrato 15: Ah, eu achei ótimo, porque eu tenho dificuldade de falar. Aumentaram as discussões... Tinha discussão na sala, mas no *Facebook* muito mais, porque as pessoas têm mais facilidade para escrever do que para falar”.

Extrato 16: Eu sou muito tímida também. O *Facebook* me ajudou bastante a demonstrar meu ponto de vista, a debater, a falar. Eu sou bem melhor na escrita do que na fala.

É interessante a contraposição, sugerida nesses extratos, entre a linguagem falada e a linguagem escrita, a qual sugere uma percepção compartilhada pelo grupo de que a escrita no *Facebook* está diretamente relacionada ao tipo de escrita esperada em um contexto acadêmico. No entanto, no espaço da Internet, a língua em uso encontra-se em práticas sociais distintas de outras. A escrita presente nas comunidades on-line (*Orkut*, *Facebook*, *Twitter*) tem sido caracterizada por ter um estilo fragmentado e híbrido, em que as informações, apresentando-se “em pedaços”, recriam os signos linguísticos com novos sentidos e propósitos na comunicação. Nessa escrita, há uma integração entre o verbal e o não-verbal. Talvez essa integração possa explicar a percepção dos alunos de que escrevem “melhor” do que falam: a evidência oferecida pelos trabalhos entregues à docente aponta para lacunas consideráveis na expressão escrita do grupo, tendo a norma dita “cultura” da língua como referência.

A noção de que escrevem “melhor” do que falam talvez esteja sustentada numa valorização do meio, do “como”, de uma perspectiva na qual a técnica seria capaz de responder essa pergunta, considerada mais importante do que o questionamento acerca das finalidades da educação. Por outro lado, a experiência de participação na pesquisa parece ter encorajado, também, uma reavaliação dessa visão determinista:

Extrato 17: Eu acho que deu pra modificar um pouco pra gente a nossa visão [da matéria] porque todo mundo tinha uma impressão de que a disciplina era chata, sem graça e deu pra mostrar que pode entrar na nossa realidade, e também deu pra ver que o *Facebook* tem como ser também algo que a gente possa praticar de outra forma que não seja para fofquinha, aquelas fotos, as intrigas, mas deu pra usar como outro meio, para estudar.

Ao sugerir que a plataforma pode ser utilizada para propósitos diferentes dos usuais, o aluno sugere a possibilidade de se repensar posições previamente estabelecidas, e, por extensão, de se romper barreiras e abrir novos horizontes:

Extrato 18: A gente rompeu algumas barreiras, a gente saiu daquele mundinho fechado, nosso, tipo a experiência da educação no Rio, a educação que eu tive na cidade aonde [sic] eu moro, a escola em que eu estudei, o contato com as pessoas que eu tive, simplesmente isso. A gente rompeu as barreiras, além de ter ampliado horizontes, né?

Extrato 19: A gente pode comparar, pesquisar, não só na turma, mas em relação a outros países, a senhora postou um vídeo americano que era sobre educação, então ampliou o que a universidade, no Rio de Janeiro, Brasil. Isso foi muito bom.

As possibilidades de reavaliação e de transformação por meio da participação on-line não se restringem, segundo os alunos, a seu próprio reposicionamento:

Extrato 20: Eu penso que a gente conseguiu de forma ou de outra perceber que o educador pode repensar a forma como ele tá lidando com o conteúdo. Nessa coisa que a gente estudou, de uma mera reprodução do conteúdo e que o educador deve repensar, eu acho que mostrou pra gente é possível não só repensar, mas pensar em ter um *feedback* positivo.

“Repensar”, portanto, se torna uma possibilidade fundamental advinda do diálogo mediado na plataforma, e pode se refletir em uma reavaliação, à luz do que é, no caso, específico da disciplina, da relação entre a “teoria” e a “prática”, concebidas como aquilo que pertence ao universo acadêmico e aquilo que pertence ao cotidiano, respectivamente:

Extrato 21: É interessante, mas a escola tem sido o lugar dos vários divórcios, ela divorcia teoria e prática; com o *Facebook* a gente conseguiu fazer esse casamento de novo, da teoria com a prática do cotidiano. Sem perceber você já está fazendo o tempo todo isso.

Esse último extrato remete à discussão anterior acerca da distância entre os discursos da disciplina e as formas de articulação utilizadas no ambiente on-line, onde foi possível “simplificar” o “conteúdo” e, assim, facilitar a identificação daquilo “que era mais importante pro educador”, conforme o Extrato 10. Dessa forma, subsumida na noção de que o ambiente fomenta um maior centramento no aluno, está a visão tradicional do foco da Educação no professor, o “detentor” ou “representante” do poder, uma vez que esse ainda desempenha, independentemente da abordagem pedagógica que adote, o papel de avaliador. Essa observação leva a uma reflexão sobre questões de cunho político, examinadas a seguir.

4. De uma horizontalização aparente à antropomorfização de um artefato

Os testemunhos dos participantes evidenciam que esses sentem-se mais “à vontade” para se comunicar em um grupo secreto no *Facebook*⁸ do que na sala de aula. Isso sugere que compartilham uma visão de que a plataforma propicia a criação colaborativa de um espaço de interação que não é nem um espaço social usual nem, tampouco, o espaço formal de sala de aula:

Extrato 22: O *Facebook* é diferente da sala de aula. Nós conhecemos o *Facebook*, temos o que dizer e podemos ajudar no uso. A sala de aula é muito formal o professor fica distante. A troca é pequena.

Tomadas em conjunto, as falas dos participantes relativas à sala

de aula sugerem um questionamento profundo sobre a hierarquia tradicionalmente estabelecida na Educação. Concebem a plataforma como um novo contexto que propicia trocas mais igualitárias e, ocasionalmente, surpreedentes, conforme sugerido a seguir:

Extrato 23: Há todo um dogma da sala de aula, daquela coisa, daquela hierarquia do professor com o aluno e quando era o *Facebook*, uma rede social, uma coisa que na concepção é mais descontraída, todo mundo pôde se expressar, todo mundo se sentiu muito a vontade e aí você vê que muita gente produziu de forma muito boa, tiveram pessoas que assim, na sala de aula não falavam nada, mas quando você ia ler o texto dela, você falava “caramba”, chegou a surpreender muita gente.

Esse novo espaço traz a exigência de um novo protocolo, em cuja construção os alunos se sentem participantes:

Extrato 24: Eu acho que o *Facebook*, com essa utilização (acadêmica) toda essa coletivização, foi um diferencial em relação à outra turma. Tanto no rendimento, porque não só nesta disciplina, a gente pode estudar em grupo, como no nosso grupo que nós temos no *Facebook*, a gente tava sempre discutindo alguma coisa e isso influenciou no nosso rendimento da turma.

Extrato 25: No *Facebook* me sinto mais à vontade para expor minhas opiniões, debater e participar. A sala de aula é mais formal. O *Facebook*, usamos toda hora, já estamos

acostumados, além disso, a professor fica mais perto é mais igual à gente.

A percepção de formalidade expressa nessas falas é consistente com uma concepção da sala de aula como o lugar do poder na educação. A visão de que há um lugar geométrico, específico, de onde emana o poder, segundo Foucault (1979), tem predominado no Ocidente. No entanto, como sugere o filósofo (1979, p. 183), o poder é algo que circula, que só “(...) funciona em cadeia”, jamais está localizado, “nunca está nas mãos de alguém, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem”. Para Foucault (DELEUZE, 1988, p. 78), “o poder é uma relação de forças. Ou ainda, toda relação de forças é uma relação de poder”. A força, segundo o autor, não está nunca no singular: sua característica essencial é estar em contato com outras. Numa perspectiva mais ampla do poder, Foucault (2011) introduz o conceito de governamentalidade como campo estratégico das relações de poder – como conjunto de relações reversíveis, que não se referem apenas às estruturas políticas e à gestão, mas aos micropoderes.

Assim, a plataforma seria vista como um lócus onde os indivíduos podem estabelecer, e estabelecem, uma nova relação de poder, pois, as “relações de poder são relações móveis, ou seja, elas podem alterar-se, elas não são dadas de uma vez para sempre” (FOUCAULT, 1977, p. 180). Nessa perspectiva, o poder, longe de ser aplicável aos indivíduos, circula entre eles, uma vez que o indivíduo não é o outro do poder, mas um dos seus principais efeitos. Portanto, com a negociação de novas relações, criam-se novas possibilidades de ser no processo educacional, distintas, em princípio, das possibilidades vislumbradas na sala de aula; os extratos a seguir ilustram algumas das alternativas vistas pelos alunos:

Extrato 26: Tem me feito muito mais participativo e até mesmo compreender melhor algumas temáticas de acordo com o que os outros colegas de turma dizem.

Extrato 27: Pelo *Facebook* pude ter maior aprendizagem, comunicação com os colegas de turma. Consegui tirar minhas dúvidas, me tornei mais crítico. Me ajudou muito.

Segundo esses extratos, no *Facebook* é possível tornar-se “mais participativo”, como o é “compreender melhor”, “ter maior aprendizagem” e “tirar dúvidas”. O artefato promove, segundo os participantes, efeitos perceptíveis e, de fato, transformações profundas tais como, crucialmente, “tornar-[los] mais crítico[s]”, ideia apresentada, repetidamente, nos depoimentos obtidos em resposta a um questionamento sobre possíveis benefícios do uso da plataforma:

Extrato 28: Conseguir expor melhor minha opinião e ter uma visão mais crítica.

Extrato 29: Outro grande benefício foi pensar junto com outros colegas de turma, com os quais não penso usualmente. Isso me fez mais crítica.

É importante ressaltar que, em uma proporção significativa dos extratos apresentados neste artigo, a expressão “O *Facebook*” funciona como sujeito em frases que associam ao site ações humanas variadas, tais como “construir”, “fazer”, “melhorar” e “ajudar”. Podemos observar que, nesses várias extratos, o *Facebook* aparece como aquele que conseguiu tornar os alunos mais “participativos”, que os possibilitou ter

“uma visão mais crítica” do mundo, e mesmo como aquele que “ajudou bastante” alguns alunos tímidos a demonstrar “o ponto de vista, a debater, a falar”. Assim, sugere-se uma visível inversão do pensamento entre sujeito e objeto, entre meios e fins, uma inversão que, sem dúvida, expressa um franco processo de reificação do saber, na qual o *Facebook* é considerado como existindo por si só. Ao invés de fazerem referência aos **usos** do artefato, o grupo, em sua totalidade, refere-se a **O Facebook**, dotando-o, assim, de uma agência que revela a antropomorfização do artefato, conforme expressa, de forma explícita e cabal, o extrato a seguir:

Extrato 30: O *Facebook* foi tão útil pra nossa turma que eu acho que é uma das poucas turmas da faculdade que não tem representante de turma, o *Facebook* é o nosso representante, o *e-mail* da turma é o nosso representante, as pessoas que tão [sic] dentro da sala tão [sic] uma ajudando a outra.

Nesse extrato, o *Facebook* figura como “representante da turma”, ou seja, é claramente retratado não somente como um sujeito na mesma categoria que os participantes, mas, também, como aquele que faz a mediação entre a docente e o grupo como um todo, articulando suas preocupações, necessidades e problemas. Assim, há uma percepção na qual atributos de coisas inanimadas, que só existem em decorrência da ação humana, são tratados como se fossem as características inerentes, naturais do objeto. Nessa inversão, os objetos são transformados em ativos e os sujeitos, em passivos. As relações humanas passam a ser identificadas com as propriedades físicas das coisas, adquirindo uma feição de naturalidade e inevitabilidade (HONNETH, 2007).

A reificação é definida pelo autor como o processo pelo qual, “em nosso saber sobre os outros homens e no conhecimento que deles

possuímos, perde-se a consciência de tudo aquilo que resulta da participação e do reconhecimento” (HONNETH, 2007, p.78). Dessa forma, o processo de reificação faz perder a capacidade de lembrar e de apoiar nossas experiências em significações existenciais. Faz diluir nossas ações e interações, nossa capacidade de simpatia e, portanto, de compreensão dos outros homens; na verdade, toda possibilidade de conhecimento⁹. Embora as falas dos participantes sugiram diferentes temáticas, há, de forma implícita ou explícita, uma temática subjacente: a inversão sujeito-objeto. Tal inversão revela uma aparente horizontalização das relações que incluem não somente o humano, mas, também, um artefato.

5. Considerações finais

A partir da discussão dessa experiência com o *Facebook*, identificamos que o contato com os alunos por intermédio dessa rede social parece ter permitido várias manifestações de uma forma de pensar maniqueísta: na relação homem-técnica, as visões prometeicas e fáusticas; em relação às modalidades da educação, a polarização entre presença e distância; na linguagem, a oposição entre a fala e a escrita; com relação à subjetividade, a inversão entre sujeito e objeto.

As visões prometeica e fáustica coexistem na contemporaneidade, expressando utopias e distopias que, geradas na modernidade, se mantêm ainda atuais. A utopia filosófica refere-se ao humanismo, cuja crença era a de que a realização individual vinculava-se à obtenção de uma ordem perfeita, em que o contexto formativo, apartado da tecnologia, centrava-se na harmônica interação social. Nessa interação, seria desenvolvido o sentimento de plenitude humana

(SUBIRATS, 1989). Oposta ao humanismo, a utopia técnica acreditava que a harmonia do humano estaria centrada no maquinismo e não na interação social. Nessa concepção, o homem seria construído pelo emprego da técnica que, convertida em ciência, poderia ser princípio de construção da sociabilidade (SUBIRATS, 1989). Já a distopia, do ponto de vista filosófico, refere-se a um pensamento que caracteriza uma sociedade imaginária na qual o Estado, ou outros dispositivos de opressão, geram condições de vida insuportáveis aos indivíduos. Nesses Estados, a corrupção e as regras instituídas em nome do bem-estar coletivo se sobressaem, enquanto as práticas tecnológicas são utilizadas como instrumentos de controle dos indivíduos.

Em contrapartida, graças à técnica, vemos abolida a distância geográfica e temporal. Na experiência analisada, a distância física não trouxe nenhum impedimento para que houvesse uma forte presença da docente, o que é sem dúvida revelador dos vários tipos de presença existentes, não importando se estamos numa experiência de distância ou de proximidade física. Além disso, por ser impossível educar na ausência, já que “um certo tipo de presença do sujeito é sempre requerida, não há como evitar que toda educação se converta em uma forma de educação presencial” (VALLE; BOHADANA, 2013, p.50). Devido à complexidade do ser humano, a presença é a coexistência de dimensões ou de manifestações do humano, que fazem a cada vez existir para nós um sujeito. Nesse caso, a Educação exige a criação e recriação dos vários modos de presença – e de ausência – e das condições de distância – e de proximidade – que constituem os sujeitos para si mesmos e para os outros.

A distância é o afastamento necessário e indispensável para nos apartarmos de nossas certezas, deixando que o novo e a alteridade se aproximem e que o espaço de reflexão e de crítica se estabeleça.

No entanto, não há dúvida de que somente um projeto que vise a singularidade do sujeito pode proporcionar uma distância formada. Assim, julgamos que houve êxitos na experiência aqui examinada, pois ela indica que o *Facebook* pode se constituir em um sítio que abre novas possibilidades de ser no processo educacional, um sítio que pode ser explorado para iniciar, nos alunos, um processo fundamental de debate sobre a produção do conhecimento no qual a incerteza passe a fazer parte de seu repertório.

Enquanto o *Facebook*, assim como outras plataformas de redes sociais, oferece possibilidades bastante interessantes para a Educação, propõe também muitos desafios às práticas e concepções correntes, tanto de docentes quanto dos próprios alunos. Assim, permanece a necessidade de mais pesquisas empíricas que, embasadas em abordagens teóricas apropriadas, possam desafiar visões deterministas e maniqueístas da relação entre as TIC e Educação, pois, em uma perspectiva acrítica, um artefato aparentemente dotado de agência torna-se, em um processo de reificação, um questionável novo sujeito.

6. Referências

AYDIN, S. ***A review of research on Facebook as an educational environment.*** Education Tech. Res. Dev., n. 60, p. 1093-1106, 2012.

BENINI, S.; MURRAY, L. *Critically Evaluating Prensky in a Language Learning.* In: ***Proceedings of the 2013 EUROCALL Conference***, Évora, Portugal, p. 25-30, 2013. Disponível em: <<http://research-publishing.net/publication/978-1-908416-13-1.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

COSTA, A. M. S. N.; FERREIRA, A. L. A. ***Novas possibilidades metodológicas para o ensino-aprendizagem mediados pelas redes sociais Twitter e***

Facebook. REnCiMa, v. 3, n. 2, p. 136-147, 2012.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DUFFY, P. D. *Facebook or Faceblock: cautionary tales exploring the rise of social networking in tertiary education*. In: LEE, M. J. W.; MCGLOUGHLIN, C. (Org.). **Web 2.0-Based E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching**. IGI Global, 2011. 284-300.

EBELING, F.; BOHADANA. *Facebook no Ensino Superior: Transgressões e transformações*. In: ROSADO, A. L. S.; BOHADANA, E. D. B.; FERREIRA, G. M. S. (Org.). **Educação e tecnologia: parcerias 2.0**. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2013, p. 264-295. Disponível em: <https://www.academia.edu/6254154/Utilizando_o_Facebook_na_formacao_de_pesquisadores_em_Educacao>. Acesso em: 10 mai. 2014.

FERREIRA; G. M. S. et al. *Utilizando o Facebook na formação de pesquisadores em Educação: experiências, percepções e práticas de integração com o ensino presencial*. In: ROSADO, A. L. S.; BOHADANA, E. D. B.; FERREIRA, G. M. S. (Org.). **Educação e tecnologia: parcerias 2.0**. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2013, p. 264-295. Disponível em: <https://www.academia.edu/6254154/Utilizando_o_Facebook_na_formacao_de_pesquisadores_em_Educacao>. Acesso em: 10 mai. 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Hermeneutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FUMIAN, A. M.; RODRIGUES, D. C. G. A. **O facebook enquanto plataforma de ensino**. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 6, n. 2, p. 173-182. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pg/index.php/rbect/article/download/1635/1042>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

- GIBSON, J. J. **The Ecological Approach to Visual Perception**. Nova Jérsei: Lawrence Earlbaum Associates, Inc., 1986.
- HEW, K. F. **Students' and teachers' use of Facebook**. *Computers in Human Behaviour*, v. 21, p. 662-676, 2011.
- HONNETH, A. **La Réification**. *Petit traité de théorie critique*. Paris: Gallimard, 2007.
- _____. **Observações sobre a Reificação**. *Civitas - Revista de Ciências sociais*. v.8, p. 68-79, 2008.
- JULIANI, D. et al. **Utilização das redes sociais na educação: guia para o uso do Facebook em uma instituição de ensino superior**. *RENTE*, v. 10, n. 3, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/36434/23529>>. Acesso em: 10 mai. 2014.
- MARTINS, H. **Tecnologia, modernidade e política**. *Lua Nova*, n. 40-41, p. 289-322, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n40-41/a13n4041.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2014.
- MATTAR, J. **Web 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.
- PATRÍCIO, V; GONÇALVES, B.. **Utilização Educativa do Facebook no Ensino Superior**. In: **I Conference Learning and Teaching in Higher Education**. Évora: Universidade de Évora, 2010. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2879/4/7104.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2014.
- PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants, part 1**. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001a. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2014.
- PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants, part 2: do they really think differently?** *On the Horizon*, v. 9, n. 6, p. 1-6, 2001b. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

- RACTHAM, P.; KAEWKITIPONG, L. **The use of Facebook in an introductory MIS course: social constructivist learning environment.** *Decision Science Journal of Innovative Education*, v. 10, n.2, p. 165-188, 2012.
- SALMON, G. **E-tivities: the key to active online learning.** Londres: Routledge, 2002.
- SALMON, G. **E-moderating: the key to teaching and learning online.** Londres: Routledge, 2003.
- SAUVIK, D.; KRAMER; A. *Self-censorship on Facebook.* In: **Proceedings of the Seventh International AAI Conference on Weblogs and Social Media.** Cambridge, Massachusetts: AAI, 2013, p. 120-127. Disponível em: <<http://www.aaai.org/ocs/index.php/ICWSM/ICWSM13/paper/viewFile/6093/6350>>. Acesso em: 10 mai. 2014.
- SUBIRATS, E. **A sociedade como espetáculo.** São Paulo: Nobel, 1989.
- TESS, P.A. **The role of social media in higher education classes (real and virtual) – a literature review.** *Computers in Human Behaviour*, v. 29 p. 60-68, 2013.
- VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: Nead-Unicamp, 1999. Disponível em: <<http://ged.feevale.br/bibvirtual/Diversos/0000001A.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2014.
- VALLE, L. ; BOHADANA, E. Sobre presença e distância: reflexões filosóficas sobre a educação virtual. In: MILL, D.; MACIEL, C. (Org.). **Educação a distância: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo.** 1. ed. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2013, p. 37-58.
- WANG, Q., HUAY L. W., CHOON, L. Q., YUQIN, Y., MEI, L. **Using the Facebook group as a learning management system: an exploratory study.** *British Journal of Educational Technology*, v. 43, n. 3, p. 428–438, 2012.
- WILSON, R. E., GOSLING, S. D., GRAHAM, L. T. A **Review of Facebook Research in the Social Sciences.** *Perspectives on Psychological Science*, v. 7, n. 3, p. 203-220.

Referências

- ¹ O site tem mais de 1.23 bilhões de assinantes, segundo dados fornecidos pela própria empresa, disponíveis em <<http://newsroom.fb.com/company-info/>> (acesso em 15 mar. 2014).
- ² Ver <https://www.facebook.com/legal/terms?locale=pt_PT>.
- ³ Sauvik e Kramer (2013) reportam uma pesquisa sobre as práticas de auto-censura no *Facebook*. O segundo autor é um pesquisador da empresa e, assim, tem acesso a dados da plataforma que não estão disponíveis a outros pesquisadores; porém, o artigo se refere a dados que os usuários não publicaram no site (isto é, texto apagado e não compartilhado, ou editado), sugerindo a intromissão da empresa para além dos confins dos dados efetivamente submetidos a seus servidores.
- ⁴ Grupos e Eventos são funcionalidades do *Facebook* que permitem a criação de espaços separados para compartilhamento de postagens e agendamentos, respectivamente.
- ⁵ *Affordances* é um termo proposto por J. J. Gibson (1986) em estudos sobre a percepção visual de uma perspectiva alternativa à visão behaviorista corrente na época. Sugere a ideia de “possibilidades de ação” relacionadas a um objeto no ambiente no qual o organismo se situa. Utilizado na literatura em Design e Tecnologia Educacional em inglês, não possui tradução direta para o nosso idioma, sendo utilizado no original na área da Computação (Interação Homem-Máquina).
- ⁶ A participação nas discussões on-line não era obrigatória nem integrava o esquema de avaliação.
- ⁷ Tais concepções são correntes, no mínimo, desde os tempos do escolanovismo.
- ⁸ Grupos “secretos” não aparecem em buscas e ficam acessíveis apenas a quem neles for incluído pelo administrador.

⁹ Segundo Axel Honneth (2008, p.72), o conceito de reificação, quando relacionado com as teorias de Marx, apresenta-se como uma forma específica de alienação. Já nas formulações elaboradas por Lukács, reificação é equiparada a uma postura de “olhar não partícipe”, de “simples observação”.