

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
COORDENAÇÃO DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**

MELINDA DOS SANTOS E SANTOS

**REDE SOCIAL NO ENSINO NÃO FORMAL: POTENCIALIZANDO
APRENDIZAGENS**

MONOGRAFIA DE CONCLUSÃO DE ESPECIALIZAÇÃO

CURITIBA

2019

MELINDA DOS SANTOS E SANTOS

**REDE SOCIAL NO ENSINO NÃO FORMAL: POTENCIALIZANDO
APRENDIZAGENS**

Trabalho de Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Inovação e Tecnologias na Educação, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dra. Marta Rejane Proença Filietaz

CURITIBA

2019



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Curitiba

Diretoria de Pesquisa e Pós Graduação
Coordenação de Tecnologia na Educação
Especialização em Inovação e Tecnologias na Educação



TERMO DE APROVAÇÃO

REDE SOCIAL NO ENSINO NÃO FORMAL: POTENCIALIZANDO APRENDIZAGENS

por

MELINDA DOS SANTOS E SANTOS

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi apresentado em 27 de Setembro de 2019 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Inovação e Tecnologias na Educação. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Prof. Dra. Marta Rejane Proença Filietaz
Prof.(a) Orientador(a)

Prof^a.Dr^a. Jamile Cristina Ajub Bridi
Membro titular

Prof^a.Dr^a. Silvia Andreis Witkoski
Membro titular

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso

RESUMO

SANTOS, Melinda. **Rede Social no Ensino Não Formal: Potencializando Aprendizagens**. 2019. 32 Páginas. Monografia de Especialização em Inovação e Tecnologia na Educação - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

A presente pesquisa tem por objetivo analisar como o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação podem potencializar a aprendizagem na educação não formal. Para tal faz-se necessário investigar por meio da rede social, Facebook, como recurso pedagógico nas oficinas socioeducativas que acontecem em uma Organização da Sociedade Civil (OSC). Assim, o estudo foi estruturado em pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo possuindo caráter exploratório e descritivo de forma qualitativa ou fenomenológica, realizada como forma de pesquisa-ação em que há intervenção. Para dar suporte à pesquisa qualitativa e bibliográfica, utilizaram-se autores como Gamboa (2003), Thiollent (1998), Minayo (2004), Bardin (1977), entre outros. A partir dos dados analisados com o método de análise de conteúdo, foi constatado que as tecnologias digitais de informação e comunicação são capazes de potencializar a aprendizagem no ensino não formal, mesmo que o público-alvo não tenha destrezas nativas no uso das tecnologias digitais. Os dados mostram que a principal aprendizagem potencializada foi tecnológica, sendo expresso a valorização das tecnologias digitais acima dos conteúdos abordados, servindo como um alerta sobre a necessidade de práticas com o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação no campo da educação não formal.

Palavras-chave: Educação. Ensino Não Formal. Tecnologias Digitais. Tecnologias digitais de informação e comunicação. Recurso Pedagógico.

ABSTRACT

SANTOS, Melinda. Social Network in Non-Formal Teaching: Enhancing Learning. 2019. 32 Pages. Specialization Monograph on Innovation and Technology in Education - Federal Technological University of Paraná. Curitiba, 2019.

This research aims to analyze how the use of digital information and communication technologies can enhance learning in non-formal education. For this, it is necessary to search through the social network, Facebook, as a pedagogical resource in the socio-educational workshops that take place in a Civil Society Organization (CSO). Thus, the study was structured in bibliographic research and field research, having exploratory and descriptive character in a qualitative or phenomenological way, performed as a form of action research in which there is intervention. To support qualitative and bibliographic research, authors such as Gamboa (2003), Thiollent (1998), Minayo (2004), Bardin (1977), among others. From the data analyzed with the content analysis method, it was found that digital information and communication technologies are capable of enhancing learning in non-formal education, even if the target audience had no problems with the use of digital technologies. The data showed that the main learning potential was technological, expressing the appreciation of digital technologies over the examined contents, serving as a warning about the need for practices with the use of digital information and communication technologies in the field of non-formal education.

Keywords: Education. Non-formal Education. Digital Technologies. Digital Information and Communication Technologies. Pedagogical Resource.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	6
2	TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO.....	10
2.1	TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, CONHECIMENTO E COMUNICAÇÃO.....	12
3	CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	15
3.1	TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E NARRATIVAS DIGITAIS NO ENSINO NÃO FORMAL.....	17
4	ANÁLISE DE DADOS – REDE SOCIAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO NÃO FORMAL.....	20
	CONSIDERAÇÕES	26
	REFERÊNCIAS.....	28
	APÊNDICE.....	31
	APÊNDICE A - ROTEIRO DA	32
	ENTREVISTA.....	

1 INTRODUÇÃO

As mudanças na sociedade geradas a partir do surgimento de inovações tecnológicas estão ligadas essencialmente com sua adesão e formas de utilização, pois são capazes de modificar as percepções do mundo e da realidade transformando comportamentos (KENSKI, 2003; MORAN, 1995). O uso das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) possibilitam mudanças nas práticas sociais da sociedade, entre elas a aprendizagem (KENSKI, 2003; COSTA et al, 2015); essas mudanças advêm da disponibilização de informações para todos, com o acesso à internet através de dispositivos móveis tornou-se possível acessar uma gama diversa e infinita de conteúdos em qualquer lugar e a qualquer momento, conectando pessoas e informações. Considerando que na educação o fazer é pautado na informação, o uso das TDIC para fins pedagógicos é capaz de ressignificar e potencializar o processo de ensino e aprendizagem (AZEVEDO et al, 2018).

É necessário considerar os diferentes campos da educação, dentre eles a educação não formal, que promove a construção de aprendizagens diferentemente da educação formal e informal. Gohn (2014; 2015) define a educação informal como “[...] aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização [...]” (GOHN, 2014, p.6) e as instituições escolares como atuantes no campo da educação formal através de currículos fixos com conteúdo definidos; a educação não formal acontece a partir da intencionalidade produtora de práticas de aprendizagens, promovendo a formação individual e cidadã via diálogo tematizado aplicado fora do ambiente escolar, sendo sua prática comumente a organizações sociais (GOHN, 2014; 2015). Como a prática não formal da educação visa o desenvolvimento do indivíduo como cidadão, contextualizando saberes e vivências a fim de o equipar individual e socialmente (GADOTTI, 2005; GARCIA, 2008; GOHN, 2014), também é necessário considerar o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação em suas práticas pedagógicas.

Destarte, notou-se ao trabalhar em uma Organização da Sociedade Civil (OSC) com crianças e adolescentes por meio de oficinas socioeducativas, a necessidade de capacitar esse público no uso de tecnologias digitais de informação e comunicação potencializando aprendizagens, para isso se fez necessário

considerar o contexto dos participantes, embora exista atualmente maior popularidade de outras redes sociais, o Facebook é a tecnologia digital que o público alvo da pesquisa mais utiliza e tem acesso para adquirir informações e interagir com pessoas, sendo a mais viável para a execução da pesquisa.

Ao observar que embora o público se enquadre no que Prensky (2001) denomina como 'nativo digital', por nascerem em ambiente que possibilita a interatividade com tecnologias digitais gerando formas de pensar e processar informações diferente das gerações passadas, há desconhecimento no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação com foco na aprendizagem, demonstrando que o acesso à tecnologia não garante a destreza no conhecimento das possibilidades de uso existentes, pois: "É preciso mais do que ter nascido e crescido em contato com os artefatos tecnológicos. O uso consciente das tecnologias deve ser ensinado e aprendido, como qualquer outra habilidade cognitiva" (AZEVEDO et al, 2018, p.6).

Considerando que "[...] a tecnologia por si só não garante a aprendizagem, apenas propicia novas formas de lidar com informações, de produzir conhecimentos e de estabelecer comunicação com outras pessoas" (GARUTTI; FERREIRA, 2015, p. 361).A pesquisa não aborda a tecnologia digital como substituta do professor/educador, pois compreende que da mesma forma o professor/educador não garante por si só a aprendizagem já que seu papel é: "Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 47).A função do educador é mediar o processo de ensino e aprendizagem capacitado no uso das tecnologias a fim de que sua mediação possibilite a construção de novos saberes.

A pesquisa tem por objetivo analisar como o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação pode potencializar a aprendizagem na educação não formal, investigando através da rede social Facebook como recurso pedagógico nas oficinas socioeducativas que acontecem em uma Organização da Sociedade Civil (OSC) em Curitiba-PR. Possuindo caráter exploratório e descritivo de forma qualitativa ou fenomenológica (GAMBOA, 2003), realizada como forma de pesquisa-ação em que há intervenção, coletando dados por meio de entrevista, questionário e diário de campo (THIOLLENT, 1998).

O primeiro capítulo expõe a definição das tecnologias digitais de informação e comunicação e as razões que permitem ser utilizadas como recurso pedagógico, delimitando as competências que possuem a fim de potencializar a aprendizagem.

Fundamentando na fala de Castells (2005) sobre a sociedade em rede ser composta por tecnologias de comunicação e informação criando espaços de inteligência coletiva e individual, onde nota que a tecnologia por si só não é capaz de criar, pois é a sociedade que usa da tecnologia para gerar mudanças; nos estudos de Kenski (2003) sobre como a aprendizagem pode ser mediada pela tecnologia através de novas metodologias de ensino e aprendizagem, identificando qual o papel do educador diante disso; a definição de Garutti e Ferreira (2015) e de Costa et al (2015) sobre tecnologias digitais de informação e comunicação, averiguando a eficiência do uso das TDICs na educação; Azevedo et al (2018) que abordam sobre a vantagem das TDICs serem veículos de informação e possuem ferramentas capazes de acessar, modificar, criar e salvar conteúdos, considerando o uso das tecnologias digitais indispensável na educação; a análise de Valente (2014) sobre como as TDICs alteram as formas de comunicação causando maior interação com a informação, entendendo que o conhecimento é uma construção com base na informação; nas afirmações de Pozo (2004) sobre a necessidade de capacitar o educando na lida com as informações disponíveis, a fim de que a transforme em conhecimento; com as definições de Gadotti (2005) sobre qual a finalidade do conhecimento.

No segundo capítulo é apresentado o que é educação não formal e qual a sua função, definindo um método de utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação nesse contexto.

A partirdas definições de Gohn (2014; 2015) sobre as intencionalidades da educação não formal, onde acontece e em qual sentido promove formação cidadã; nas diferenças entre ensino formal e ensino não formal apresentadas por Gadotti (2005), onde justifica a necessidade da educação não formal; nas conclusões de Oliveira et al (2017) sobre como os espaços não formais e a escola caminham juntos, apontando o ensino de tecnologias digitais como uma das dimensões que a educação não formal atua; a definição de Prensky (2001) sobre os nativos digitais e como possuem competências nativas diante do uso das tecnologias; a análise de Azevedo et al (2018) de como é um mito os apontamentos sobre os nativos digitais, concluindo que não existe competência nativa diante das tecnologias, mas que

precisa ser ensinada; com as abordagens de Sylvestre (2012) analisando as problemáticas existentes na falta de acesso às tecnologias digitais, como os espaços de redes sociais são espaços que promovem o discurso como forma de expressão demonstrando como o uso das redes sociais pode enriquecer a prática pedagógica; com o método apresentado por Valente (2014) de utilizar narrativas digitais como prática de aprendizagem na criação e compartilhamento de conteúdo, evidenciando como a criação de narrativas é capaz de potencializar a aprendizagem.

No terceiro capítulo ocorre a descrição da prática, a justificativa da escolha do Facebook recurso pedagógico e a análise dos dados. A prática teve como base os apontamentos de Sylvestre (2012) e Valente (2014) sendo realizado a elaboração de narrativas digitais com o grupo de adolescentes atendidos, a criação ocorreu a partir das aprendizagens percebidas durante as oficinas vivenciadas e foram compartilhadas através de postagens na página do Facebook da OSC, durante a prática foram feitos levantamentos de dados a fim de observar os objetivos conseguidos.

Para a análise e interpretação dos dados considerou-se ir além da descrição das práticas realizadas em comparação as hipóteses levantadas, buscando um aprofundamento que permita a articulação dos resultados esperados com os resultados conseguidos. (MINAYO et al, 2002; OLIVEIRA et al, 2003) Portanto, por tratar de uma pesquisa qualitativa foi escolhido a técnica de análise de conteúdo como forma de significar as interpretações buscando uma análise objetiva e temática dos dados. (BARDIN, 1977; GERHARDT; SILVEIRA, 2009; MINAYO et al., 2002). A interpretação da análise de dados tem como base o que Thiollent (1998) concebe como levantamento de hipóteses, entendendo que hipótese é uma: “[...] suposição formulada pelo pesquisador a respeito de possíveis soluções a um problema colocado na pesquisa, principalmente a nível observacional” (THIOLLENT, 1998, p.56), onde a análise do resultado é feita a partir da observação das hipóteses apresentadas no conteúdo da pesquisa e se foram alcançadas ou respondidas.

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

As tecnologias estão inseridas no cotidiano da sociedade, Castells (2005) afirma que é a sociedade que cria a partir da tecnologia e não vice-versa, criação que acontece de acordo com as necessidades e interesses das pessoas que aproveitam das tecnologias para gerar mudanças. Kenski (2003) considera tecnologia não apenas o que é digital, mas ferramentas ou meios capazes de auxiliar alguma prática e afirma que “[...] toda aprendizagem, em todos os tempos é mediada pelas tecnologias disponíveis” (2003, p.3).

Na educação, os livros, cadernos e quadro-negro são usados como recurso pedagógico há anos, pois são objetos que promovem a escrita, a exposição de conteúdos e a leitura. De forma semelhante, as tecnologias digitais de informação e comunicação também promovem a escrita, o acesso à conteúdos e a leitura, mas de forma infinita e interconectada, por isso também é capaz de ser considerada como um recurso pedagógico. Portanto, o uso das tecnologias digitais na educação significa contextualizar a prática com os recursos disponíveis na sociedade, não necessariamente substituindo as tecnologias já aproveitadas, mas acrescentando tecnologias que são capazes de mediar a criação de novas práticas.

Garutti e Ferreira (2015) definem Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como “[...] aquisição, armazenamento, processamento e distribuição da informação a partir de meios eletrônicos e digitais, como rádio, televisão, telefone e computadores, entre outros” (2015, p.356), ao identificar que existem variados meios distribuidores de informações, delimita-se o termo Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) por tratar diretamente das tecnologias digitais com acesso à internet (COSTA et al, 2015). A conectividade promovida por tais tecnologias não somente permite o acesso, distribuição e armazenamento de conteúdo, mas também promove a conexão e troca de informação entre pessoas.

Azevedo et al (2018) partem da ideia de que as TDICs são “[...] recursos que potencializam o humano” (2018, p.1) e no processo de ensino e aprendizagem consideram que por causa dos avanços das tecnologias digitais e “[...] o acúmulo de informações disponibilizadas e necessárias para a formação de um estudante na contemporaneidade, as TDICs se tornam ferramentas indispensáveis para o processo de ensino e aprendizagem” (AZEVEDO et al, 2018, p1). São

indispensáveis pois permitem acessar e armazenar conteúdos, criar textos, buscar e salvar assuntos e figuras em diferentes plataformas, acompanhar e compartilhar informações com outras pessoas, entre outros. Porém, a eficiência desse processo não depende das vantagens em usar as TDICs, pois “[...] apenas propicia novas formas de lidar com as informações, de produzir conhecimentos e de estabelecer comunicação com outras pessoas” (GARUTTI; FERREIRA, 2015, p.361). Então, o que define a eficácia desses meios no processo de ensino e aprendizagem é a forma com que o educador as utiliza. Sobre isso, Kenski (2003) faz uma reflexão sobre como é necessário o educador possuir conhecimentos sobre as formas de uso dos dispositivos digitais e suas configurações, pensando na metodologia que melhor se aplica. Ela também faz um comparativo sobre como hoje é possível ter uma nova configuração nos espaços de ensino em relação às práticas de ensino tradicionalmente orais e de memorização.

A informação disponibilizada na tela do computador é flexível, moldável, sujeita a alterações. Ao contrário do espaço de transmissão oral de informações e mesmo do uso sistemático de livro impressos, o uso educacional das tecnologias digitais de informação e comunicação permite a realização de várias atividades, visando ao desenvolvimento de novas habilidades de aprendizagem, atitudes e valores pessoais e sociais. (KENSKI, 2003, p.6)

Através do uso das TDICs, as práticas educacionais têm sofrido alterações, pois ressignificam a compreensão da escrita e leitura (AZEVEDO et al, 2018; VALENTE, 2014) alterando o papel do leitor e a forma como interage com o texto. Diante disso, Garutti e Ferreira (2005) defendem ensinar os educandos a transformar informação em conhecimento e não a ficar memorizando conteúdos, a fim de construir “[...] uma mentalidade tecnológica que poderia propiciar capacitação de resolução de problemas e aprendizado independentes” (GARUTTI; FERREIRA, 2005, p.363).

Paralelo a isso, Kenski (2003) fala sobre utilizar novas metodologias de ensino a partir das TDICs alterando a dinâmica do espaço educacional como não mais um espaço predominantemente expositivo, mas que promova aprendizagem colaborativa e participativa, onde o educando é ativo diante do seu aprendizado, buscando a construção do seu conhecimento a partir das informações conseguidas. Ao cruzar tais ideias, pode-se identificar que as tecnologias digitais de informação e comunicação, quando utilizadas como recurso pedagógico, podem promover

mudanças no papel do educador ao atuar como mediador no processo de ensino e aprendizagem, criando um espaço colaborativo capaz de alterar o posicionamento do educando, pois “[...] é possível desenvolver no educando competências como a busca ativa de informação e conhecimentos que ele possa problematizar, analisar, refletir e discutir” (GARUTTI; FERREIRA, 2015, p.365), promovendo a autonomia e “[...] o surgimento de novos estilos de raciocínio - como a simulação e o compartilhamento de informações - além do estímulo ao uso de novas percepções e sensibilidades” (KENSKI, 2003, p. 7).

Portanto, compreender o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na educação também envolve considerar novas formas de comunicação, de maneira que promova a construção do conhecimento de forma ativa e autônoma.

2.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, CONHECIMENTO E COMUNICAÇÃO

Utilizar as TDICs como recurso pedagógico está diretamente ligado com as mudanças comunicacionais ocasionadas pelas tecnologias digitais, quem fala sobre isso é Valente (2014) que analisa como funciona os meios de educação e comunicação com base nas tecnologias digitais de informação e comunicação, avaliando como a forma de se comunicar entre as pessoas teve alterações a ponto de compreender que os receptores não são sujeitos que só recebem informações, mas sim que interagem com a informação, o que Valente (2014), a partir da compreensão de outros autores, chama de “modelo comunicacional da interação” (VALENTE, 2014, p. 143), notando que a partir dessa interação o conhecimento é uma construção sendo: “[...] produto do processamento, da inter-relação entre interpretar e compreender a informação que recebe” (VALENTE, 2014, p.143). Ao aplicar na educação, o mesmo autor constata a necessidade de um mediador/educador capaz de ajudar o educando na construção do seu conhecimento (VALENTE, 2014, p.144), concluindo que:

Portanto, a questão fundamental no processo educacional é saber como prover a informação, de modo que ela possa ser interpretada pelo aprendiz que passa a entender quais ações ele deve realizar para que a informação seja convertida em conhecimento. Ou seja, como criar situações de aprendizagem para estimular a compreensão e a construção de conhecimento. Uma das soluções tem sido o uso das TDICs. Porém, se tais tecnologias não forem compreendidas com um foco educacional, não será,

simplesmente, o seu uso que irá auxiliar o aprendiz na construção do conhecimento.

Neste caso o uso das TDICs se aplica na forma como prover a informação, por serem meios de comunicação que dão acesso à informação via textos, imagens, vídeos, entre outros; mas, entende-se que um dos maiores potenciais em utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação na educação é o fato de permitir não somente o acesso e a construção do conhecimento, mas também a capacidade de compartilhar esse conhecimento construído a fim de potencializar a aprendizagem e permitir trocas com outros usuários sobre o conteúdo exposto, possibilitando gerar novas compreensões.

Pozo (2004) problematiza a questão de converter informação em conhecimento, reconhecendo que a partir das TDICs há novas formas de aprender, afirmando que: “A informatização do conhecimento tornou muito mais acessíveis todos os saberes ao tornar mais horizontais e menos seletivos a produção e o acesso ao conhecimento” (POZO, 2004, p. 9), sendo constatado pelo autor que a produção do conhecimento faz parte dessas novas formas de aprender, enfatizando sobre a necessidade de capacitar os educandos a lidarem com a informação sabendo como adquirir, interpretar, analisar e compreender a ponto de comunicá-la (POZO, 2004, p. 10-11). Conclui-se então, que um dos fatores que pode ser capaz de demonstrar que uma informação foi transformada em conhecimento é quando o indivíduo é capaz de comunicar a informação recebida a partir da interação, análises, interpretações e construções próprias.

Kenski (2003) ao analisar como a aprendizagem é mediada pela tecnologia, sobretudo as tecnologias digitais de comunicação e informação, constata assim como Pozo (2004) o surgimento de novas aprendizagens ligadas a construção do conhecimento, observando que através da interação via internet é possível ocorrer a “[...] articulação das redes pessoais de conhecimentos com objetos técnicos, instituições, pessoas e múltiplas realidades...para a construção de espaços de inteligência pessoal e coletiva” (KENSKI, 2003, p.5-6). Ou seja, compartilhar comunicando o conhecimento através das TDICs permite criar ambientes de inteligência onde ocorre a aprendizagem pessoal e coletiva dos usuários, o que se pode conectar ao conceito de sociedade em rede de Castells (2005) definida como:

A sociedade em rede, em termos simples, é uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microelectrónica e em redes digitais de computadores

que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes. (CASTELLS, 2005, p.20)

Portanto, de acordo com Castells (2005), abordar sociedade em rede está diretamente ligado a comunicação, compreendendo que os indivíduos se conectam através de redes, onde há interação e interatividade promovendo espaços de inteligência coletiva e pessoal diante das trocas de informações e conhecimentos. É através desses espaços criados com suporte das TDICs que ocorre a troca de ideias, conteúdos e conhecimentos que permitem que o indivíduo assimile novas perspectivas e se perceba dentro de uma cultura que conecta o real com o virtual (AZEVEDO et al, 2018; CASTELLS, 2005), influenciando na formação cidadã desse indivíduo. Para Castells (2005) a comunicação é transformada na sociedade em rede, compondo um espaço cognitivo onde há circulação de informações que são processadas pelos indivíduos de forma coletiva, mesmo que reconstruídas primeiro individualmente, apresentando resultados coletivos na sociedade, por esta razão o autor ressalta que “[...] a estrutura e a dinâmica da comunicação social é essencial na formação da consciência e da opinião, e a base do processo de decisão política” (CASTELLS, 2005, p.23).

Ao abordar sobre conhecimento é importante considerar o que Gadotti (2005) declara: “O conhecimento tornou-se peça chave para entender a própria evolução das estruturas sociais, políticas e econômicas de hoje” (GADOTTI, 2005, p.45). Portanto, compreende-se que a finalidade do conhecimento construído é:

O conhecimento serve primeiramente para nos conhecer melhor, a nós mesmos e todas as nossas circunstâncias, conhecer o mundo. Serve para adquirirmos as habilidades e as competências do mundo do trabalho, serve para tomar parte nas decisões da vida em geral, social, política, econômica. Serve para compreender o passado e projetar o futuro. Finalmente, serve para nos comunicar, para comunicar o que conhecemos, para conhecer melhor o que já conhecemos e para continuar aprendendo. (GADOTTI, 2005, p.46)

Considerando tais apontamentos sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação e seus impactos na comunicação, viabilizando a articulação de informações que promovam a construção e compartilhamento do conhecimento de modo individual e coletivo, é perceptível a significância das potencialidades das TDICs como recurso pedagógico.

3 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

A educação não formal tem enfoque para a inclusão social na formação do indivíduo no exercício dos direitos e deveres e atuação cidadã (GOHN, 2015; OLIVEIRA et al, 2017). Não cabe aqui descrever a história da educação não formal, mas delimitar seu objetivo na prática pedagógica, para isso baseia-se na definição de Gohn (2015):

A educação não formal é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o sociopolítico como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A educação não formal não é nativa, no sentido de herança natural; ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. (GOHN, 2015, p.16)

Sobre a educação formal e a não formal, Gadotti (2005) problematiza a mercantilização da educação, em que é vista como um serviço a ser pago e não como um direito, enfatizando que o direito à educação é o direito de aprender e que somente estar matriculado em uma escola não garante esse direito. Por isso, destaca sobre a necessidade de valorizar a educação não formal, com cunho de ampliar o papel da escola, não anulando sua função, mas viabilizando outros meios de aprendizagem sem necessariamente possuir um currículo fixo, compreendendo que: “A educação não formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal” (GADOTTI, 2005, p. 2). Portanto, o ensino não formal não possui diretrizes e um currículo fixo como a escola, mas trabalha de forma dinâmica com um currículo flexível, quando houver.

De forma semelhante à Gadotti (2005) sobre a função da escola e função da educação não formal, Oliveira et al (2017) nota que: “A relação, espaços não formais e escola, tem se tornado forte aliada para as mudanças de comportamento frente aos problemas sociais e ambientais existentes hoje em dia” (OLIVEIRA et al, 2017, p. 3), isso acontece, pois, a abordagem da educação não formal objetiva a formação de uma cidadania ativa para além do conhecimento fornecido pela educação formal. Cidadania que não somente garante direitos e deveres, mas que empodera o indivíduo a ponto de ele estar consciente da sua participação na sociedade civil, não

no enfoque de trabalho, produção e consumo, mas como ator social ativo, atuando como um cidadão consciente e crítico frente ao contexto social inserido (GADOTTI, 2015).

A prática do ensino não formal não acontece ao acaso, mas apresenta meios de promover aprendizagens na formação do sujeito como cidadão. Um tipo de instituição que envolve este modo de educação são as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) que trabalham para a inclusão social dos seus participantes. Para Gohn (2015) a educação não formal é um processo de aprendizagem e não um edifício ou instituição, compreendendo as OSCs como espaço sociopolítico que abordam uma aprendizagem sociocultural com base na vivência e diálogo tematizado, onde o educando realiza uma prática que inclui um problema a ser resolvido e superado gerando saberes experimentados, as práticas acontecem em grupos ou individual e envolvem a reflexão e conversa sobre as aprendizagens percebidas. A aprendizagem nesse contexto não é espontânea, pois parte de uma intencionalidade, possui uma proposta a ser realizada e no meio do processo dessa realização é onde ocorre a construção do saber (GOHN, 2015).

Com base nos estudos de Gohn (2014), Oliveira et al (2017) citam seis dimensões nas quais a educação não formal promove a aprendizagem: a primeira é a aprendizagem política dos direitos, onde os sujeitos como cidadãos compreendem a participação consciente dos interesses individuais e sociais; a segunda é sobre as competências para trabalhar, onde desenvolvem habilidades e potenciais; a terceira envolve aprendizagens que capacitem os sujeitos na sua organização cotidiana, para resolução de problemas e organização pessoal; a quarta potencializa a aprendizagem formal em ambientes não formais, onde os conteúdos escolares são abordados de forma diferenciada; a quinta abrange a educação midiática, tecnológica e digital; a sexta envolve aprendizagens que valorizem a qualidade de vida contra o estresse (OLIVEIRA et al, 2017). Assim sendo, é comum observar na grade de atividades que acontecem nas instituições de ensino não formal temas diversificados como: arte, informática, música, esporte e lazer, direitos e deveres, meio ambiente, entre outros; de forma que atendam às especificidades das dimensões apresentadas.

3.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, E NARRATIVAS DIGITAIS NO ENSINO NÃO FORMAL

Analisando que uma das dimensões da educação não formal engloba a educação midiática e de tecnologias digitais, deve-se considerar a realidade dos educandos, a fim de que a prática seja inclusiva na participação tecnológica dos sujeitos, capacitando os educandos sobre as possibilidades de uso no contexto digital.

Importa ressaltar que se há necessidade de uma educação que promova a inclusão social é porque existe um desequilíbrio que desfavorece o acesso de um grupo ou indivíduo na ação da sociedade, refletindo no uso e contato com a tecnologia. Sylvestre (2012) destaca como não existe um acesso igualitário às tecnologias digitais, o que justifica a necessidade de promover uma aprendizagem inclusiva que capacite na utilização das tecnologias digitais no campo da educação não formal.

A existência da desigualdade desmente a definição de nativos digitais de Prensky (2001) que define como nativo digital os estudantes da atualidade que nasceram numa conjuntura tecnológica onde estão sempre conectados, para o autor, esse público é acostumado com a linguagem digital mudando a forma com que pensam e processam informações em comparação a outras gerações (PRENSKY, 2001). Porém, Prensky (2001) não considera a existência dos sujeitos que não possuem acesso às tecnologias digitais que embora tenham nascido em uma sociedade informatizada não estão inseridos nesse contexto a ponto de estarem habituados com as tecnologias disponíveis (AZEVEDO et al, 2018).

Azevedo et al (2018) fazem uma análise sobre a definição de Prensky (2001) compreendendo os nativos digitais como um mito, pois: “É preciso mais do que ter nascido e crescido em contato com os artefatos tecnológicos. O uso consciente das tecnologias deve ser ensinado e aprendido, como qualquer outra habilidade cognitiva” (AZEVEDO et al, 2018, p.6). Ou seja, o sujeito nascer acostumado ao acesso e uso das tecnologias digitais não garante que tenha destreza e capacitação nas formas de utilização.

É importante considerar que além da necessidade de capacitar no uso das tecnologias digitais, também existe a necessidade de capacitar no uso crítico dessas tecnologias, a ponto de promover um olhar crítico para as informações adquiridas

diferenciando o que é falso do que é verdadeiro, pois nem todo conteúdo que é disponibilizado na internet pode ser considerado confiável.

Pensar na aplicação das TDICs no contexto da educação não formal com sujeitos que possuem acesso limitado às tecnologias digitais implica em partir das competências que o educando já possui, uma delas que pode ser aproveitada é a prática da escrita na criação do discurso.

Sylvestre (2012) ao analisar as práticas sociais nas redes sociais compreende tais redes como recursos discursivos, avaliando como funciona o discurso e as relações de poder nas redes sociais a fim de observar as possibilidades de como trabalhar com elas no ensino considerando que: “Essa crescente possibilidade de inserção de conteúdos na internet, por meio das plataformas sociais, traz uma possível indagação quanto ao fato de que as Redes Sociais poderiam resultar em uma forma de democratização do discurso” (SYLVESTRE, 2012, p.2). A autora, com base nos estudos de Fairclough (2001), entende que democratização discursiva envolve um acesso igualitário dos sujeitos que atuam nas redes sociais, no sentido de repercussão do discurso e de acesso à tecnologia, concluindo que existe uma segregação tecnológica.

Quando o ensino não formal atua na dimensão das tecnologias digitais de informação e comunicação promove a inclusão tecnológica, permitindo considerar a aplicação do estudo de Sylvestre (2012) no ensino não formal trabalhando com a escrita discursiva.

Sylvestre (2012) investiga como os conteúdos publicados e compartilhados nas redes sociais têm influenciado diferentes áreas da sociedade, citando o uso das redes nas campanhas eleitorais e outras diferentes ações nos espaços digitais que geram impactos e mudanças sociais, apontando que existe uma importância social na atuação nas redes sociais. Ao considerar seu uso na educação observa que: “As tecnologias, e especialmente as Redes Sociais constituem uma parte importante das interações dos alunos por meio da linguagem escrita fora da escola” (SYLVESTRE, 2012, p.8). O que pode ser aproveitado na prática pedagógica no contexto da educação não formal, levando em conta que: “Considerar a abrangência e a repercussão do discurso é fundamental como parte da prática pedagógica, afinal, é preciso ir além da terminologia gramatical e adentrar a uma reflexão mais profunda acerca das implicações sociais do discurso” (SYLVESTRE, 2012, p.12).

Sendo assim, utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação na educação não formal a partir da escrita discursiva, envolve dispor de uma metodologia que capacite os educandos no uso das TDICs com uma prática reflexiva e crítica frente a atuação nos espaços digitais promovendo a potencialização da aprendizagem.

Uma possibilidade é o uso da escrita discursiva abordada por Sylvestre (2012) através de narrativas digitais, Valente (2014) parte da questão das tecnologias digitais de informação e comunicação serem utilizadas como ferramentas cognitivas podendo desempenhar diferentes papéis, citando a construção de narrativas digitais como um dos exemplos no uso das TDICs na educação.

O uso de narrativas na Educação não é novo. O novo é o fato de as narrativas, que eram tradicionalmente orais ou escritas, agora serem produzidas por intermédio de uma combinação de mídias, o que pode contribuir para que essa atividade seja muito mais rica e sofisticada do ponto de vista da representação de conhecimento e da aprendizagem. (VALENTE, 2014, p. 153)

Valente (2014) abrange como as narrativas são elaboradas a partir da subjetividade e intenções humanas comunicando sua identidade e possuindo valor educacional, pois é uma interpretação de uma vivência memorizada que envolve os significados gerados da experiência (VALENTE apud BRUNER, 2014), com isso “[...] a narrativa não é uma construção livre, uma vez que ela envolve o saber, a identidade e a racionalidade sobre como as pessoas constroem o conhecimento do mundo ao seu redor [...]” (VALENTE, 2014, p. 154).

Utilizar o discurso narrativo como metodologia complementa os objetivos da educação não formal sobre aprendizagem a partir do diálogo tematizado, práticas reflexivas com base nas vivências e educação midiática de tecnologias digitais (GOHN, 2014; 2015). Relacionando a fala de Sylvestre (2012) com a de Valente (2014) nota-se que a primeira realiza um estudo sobre como o discurso funciona dentro de um espaço digital delimitado, que são as redes sociais; o segundo aponta como as narrativas digitais dentro das TDICs possuem um potencial educacional (VALENTE, 2014); sendo assim, as redes sociais por possuírem recursos discursivos (SYLVESTRE, 2012) podem ser utilizados como meio de criar e compartilhar narrativas digitais a fim de potencializar a aprendizagem, pois “[...] as facilidades de uso das diferentes mídias possibilitam que as pessoas sejam autoras,

produtoras e disseminadoras de conhecimento” (VALENTE, 2014, p. 155) e por isso: “[...] o que temos é uma forma de interação escrita cada vez mais recorrente que ocorre por meio das Redes Sociais. É preciso, então, buscar canalizar esse potencial discursivo e conduzi-lo a uma prática mais eficiente, consciente e reflexiva” (SYLVESTRE, 2012, p. 9).

Portanto, a educação midiática e de tecnologias digitais no contexto do ensino não formal, ao ter como meio as redes sociais para compartilhar o discurso narrativo criado com base nas práticas de aprendizagem vivenciadas, pode ser utilizado para promover a inclusão digital, ensinar o uso consciente das tecnologias, utilizar da prática da escrita como forma de inserir o sujeito no contexto tecnológico e potencializar aprendizagens.

4 ANÁLISE DE DADOS – REDE SOCIAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO NÃO FORMAL

A prática da pesquisa ocorreu em uma Organização da Sociedade Civil (OSC) na cidade de Curitiba ao longo de sete semanas com um grupo de 10 adolescentes entre 11 a 14 anos. A identificação dos sujeitos na análise dos dados ocorre por meio da abreviatura do nome e sobrenome, como a análise do universo pesquisado objetiva trabalhar do ponto de vista do grupo, não foi utilizada identificação dos sexos ou análise individual que necessite do nome completo dos participantes.

A prática desenvolvida foi a criação de conteúdo com base nas atividades já realizadas na OSC como as oficinas de arte, dança, meio ambiente, esporte e lazer, passeios, entre outros. Como as práticas no ensino não formal promovem a reflexão de vivências a fim de gerar a aprendizagem (GOHN, 2014; 2015), o método aplicado foi de criar narrativas digitais sobre as oficinas realizadas, promovendo a elaboração de um raciocínio baseado nas experiências a fim de compartilhar os conhecimentos construídos (VALENTE, 2014), para isso foi escolhido o espaço das redes sociais para compartilhamento dessas narrativas, por serem espaços discursivos (SYLVESTRE, 2012).

A escolha da rede social teve como base uma entrevista com os 10 adolescentes que participaram da prática da pesquisa:

Tabela 1- A escolha da rede social

TABELA RESPOSTAS ENTREVISTA

0 = NÃO
1 = SIM

	Nº PARTICIPANTES	F.M.	I.C.	L.O.	L.A.	L.M.	M.G.	P.C.	V.C.	W.V.	Y.K.	TOTAL
PERGUNTAS	1 TEM CELULAR?	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	6
	2 TEM TABLET?	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
	3 TEM COMPUTADOR?	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	3
	4 TEM INTERNET EM CASA?	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	7
	5 VOCÊ USA REDES SOCIAIS?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	6 FACEBOOK	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	7 WHATSAPP	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	5
	8 INSTAGRAM	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2

Fonte: autoria própria.

Nota-se que embora, de um total de 10, somente 7 participantes tenha internet em casa, todos os 10 fazem uso de redes sociais sendo o Facebook a única rede social que todos eles utilizam, justificando sua escolha.

A partir disso, foi determinado usar a página oficial da OSC no Facebook para realizar as postagens das narrativas mostrando que existe espaço para compartilhar conteúdo na rede social além do perfil pessoal, considerando também que a página promove uma boa visibilidade do conteúdo para os pais dos participantes que a acompanham.

Durante a prática, nos encontros realizados foi estipulado objetivos para cada semana, no primeiro encontro ocorreu a introdução sobre as formas de uso das redes sociais, criação e compartilhamento de conteúdo e explanação do que eles iriam realizar; no segundo encontro foi realizado a apresentação dos recursos do Facebook e da página da instituição, também ocorreu a primeira produção e compartilhamento do conteúdo sobre um passeio que participaram; no terceiro encontro houve a segunda postagem realizada sobre o conteúdo da oficina de dança identificando qual aprendizagem foi percebida sobre movimentos corporais; no quarto encontro foi criado e postado sobre a oficina de arte expondo como foi o processo de criação de um autorretrato e qual aprendizagem adquirida; no quinto encontro ocorreu a quarta e última postagem sobre a oficina de meio ambiente, onde foi narrado o processo de criação de uma horta; no sexto encontro foi aplicado o questionário para coleta de dados.

Durante a execução da pesquisa a coleta de dados ocorreu por meio do diário de campo e do questionário. (GAMBOA, 2003; GERHARDT; SILVEIRA, 2009; THIOLENT, 1998). Compreendendo diário de campo como “[...] o registro das informações, observações e reflexões surgidas no decorrer da investigação ou no momento observado” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.76). O uso do questionário é utilizado como meio de coletar conteúdo pois: “Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.69).

Para a análise e interpretações dos dados foi utilizado a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), como a técnica possui vários modelos de análise foi escolhido a análise temática, pois: “[...] trabalha com a noção de tema, o qual está ligado a uma afirmação a respeito de determinado assunto; comporta um feixe de relações e pode ser graficamente representada por meio de uma palavra, frase ou resumo” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.84).

Foi realizado a escolha dos documentos a serem analisados e a leitura dos instrumentos de coleta identificando as hipóteses e objetivos, elaborando o que

Bardin (1977) define como unidade de registro: “É a unidade da significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 1977, p. 104). A unidade de contexto é definida como necessária para a compreensão do significado da unidade de registro. Posteriormente, houve a enumeração onde foi escolhido compreender os indicadores e variáveis através da presença e ausência e da frequência, partindo para a categorização dos conteúdos de acordo com as unidades de registro e contexto, o propósito de toda enumeração e categorização tem foco para a criação da grelha de análise, em que Bardin (1977) ensina como relacionar categorias para fim de analisar os índices. (BARDIN, 1977; GERHARDT; SILVEIRA, 2009; MINAYO et al, 2002; OLIVEIRA et al, 2003).

No diário de campo foi analisado o comportamento do grupo no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação durante a execução das postagens, sendo identificado como unidade de registro a temática de nativos digitais de Prensky (2001) em contraponto a fala de Azevedo et al (2018) sobre os nativos digitais serem mito. Foi utilizado como conjuntura as seguintes unidades de contexto: cognição na utilização das ferramentas das TDICs, postura na realização das postagens e como executa a prática. As categorias são valores relativos ao comportamento dos participantes no uso das TDICs tais como: conhecimento e desconhecimento; segurança e insegurança; facilidade e dificuldade. O indicador foi a frequência da presença ou ausência da destreza no uso das TDICs através das categorias que demonstram o comportamento do grupo. (BARDIN, 1977; GERHARDT; SILVEIRA, 2009; MINAYO et al, 2002; OLIVEIRA et al, 2003).

Quadro 1 – Grelha de Análise Nativos Digitais

Postagem	Valores de comportamento do grupo no uso das TDICs					
	Presença de destreza no uso			Ausência de destreza no uso		
	Cognição	Postura	Execução	Cognição	Postura	Execução
	Conhecimento	Segurança	Facilidade	Desconhecimento	Insegurança	Dificuldade
Post 1				X	X	X
Post 2			X	X	X	
Post 3		X	X	X		X
Post 4		X	X	X		X
%	0%	50%	75%	100%	50%	75%

Fonte: Bardin (1977).

A partir dos dados apresentados no Quadro 1 foi possível comparar as falas dos autores, considerando que o grupo participante da prática da pesquisa se enquadra na denominação de nativos digitais por nascerem em um contexto social tecnológico. (PRENSKY,2001)

Sobre cognição Prensky (2001) compreende como algo nativo do sujeito e Azevedo et al (2018) considera que não existe conhecimento nativo, nos apontamentos da análise percebe-se que o grupo, até então compreendido como nativo digital, apresentou 0% de conhecimento e que em todas as postagens há desconhecimento relativo ao uso das tecnologias digitais, o que demonstra que a fala de Azevedo et al (2018) é pertinente, pois não há indícios de conhecimento nativo.

No quesito de execução pode-se enquadrar o que Prensky (2001) fala sobre os nativos digitais estarem acostumados com a linguagem digital, sendo que Azevedo et al (2018) afirma que por não serem nativas as destrezas precisam ser ensinadas, porém, observa-se na análise que dificuldade e facilidade possuem a mesma porcentagem permitindo compreender que embora não seja um conhecimento nativo, o grupo desenvolveu facilidade no uso das TDICs. Sobre a postura, entende-se na fala de Prensky (2001) que os nativos digitais tem segurança ao utilizar tecnologias, enquanto para Azevedo et al (2018) o contato com a tecnologia não garante nada e que é preciso estar consciente do seu uso, nos dados analisados é visível que nas primeiras postagens houve insegurança, mas nas últimas postagens os participantes demonstraram segurança, possibilitando considerar que ao longo da prática a postura deles mudou no uso das tecnologias.

Conclui-se que a proposição de Prensky (2001) sobre os nativos digitais é equivocada, pois embora apresentem algumas destrezas, não foram exibidas como nativas, mas apareceram ao longo da prática. Portanto, considera-se a fala de Azevedo et al (2018) sobre ser mito a existência de nativos digitais concludente.

A análise do questionário¹ permitiu identificar nas respostas dos participantes diferentes tipos de conhecimentos, portanto foi designado como unidade de registro o tema de conhecimentos percebidos e por unidade de contexto a percepção dos conhecimentos construídos a partir da interação e interpretação da

¹Ver apêndice na página 32

informação. (KENSKI, 2003; POZO, 2004; VALENTE, 2014) As categorias estão ligadas ao tipo de conhecimento que cada participante percebeu que construiu, podendo ser conhecimento tecnológico – focado no uso das TDICs; conhecimento de conteúdo – focado nos conteúdos das oficinas; conhecimento gramatical – focado na prática da escrita; outros – conhecimentos que não são pertinentes ao objetivo da pesquisa. O indicador utilizado é a frequência medindo qual a categoria que mais aparece durante na análise. (BARDIN, 1977; GERHARDT; SILVEIRA, 2009; MINAYO et al, 2002; OLIVEIRA et al, 2003).

Quadro 2 – Grelha de Análise Conhecimentos Percebidos

Participantes	Valores dos conhecimentos percebidos			
	Interação e interpretação da informação			
	Uso das TDICs	Conteúdo atividades	Construção do texto e erros de português	Percepções que não estavam em foco
	Tecnológico	Oficinas	Gramática	Outros
F.M.	X		X	
I.C	X			X
L.O.	X			X
L.A.	X	X	X	
L.M.		X		
M.G.	X		X	
P.C.				X
V.C.	X		X	
W.V.		X	X	
Y.K.	X	X		
%	70%	40%	50%	30%

Fonte: Bardin (1977).

Para Pozo (2004) saber comunicar uma informação é a demonstração de que houve a construção do conhecimento, para Kenski (2003) e Valente (2014) a construção da aprendizagem está ligada à interação com a informação, onde é interpretada e compreendida. As análises de todos estes autores permeiam a elaboração do Quadro 2, onde está claro que houve a construção de diferentes

conhecimentos ao longo da prática. Porém, o foco da prática era utilizar das TDIC como um meio e não como um fim, partindo de que para Gonh (2015) o aprendizado no ensino não formal é baseado na vivência e que se pretendia potencializar as aprendizagens das oficinas através das narrativas, mas os indicadores de maior frequência de conhecimento percebido é para o uso das tecnologias digitais, depois para gramática e por terceiro ficou o conteúdo das atividades.

Compreende-se então, com base nas dimensões da educação não formal apresentadas por Oliveira et al (2017), que a prática permeou a dimensão de potencializar a aprendizagem formal quando o foco foi a gramática e a dimensão da educação midiática quando o foco foi o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, ou seja, a prática foi capaz de potencializar outras aprendizagens além dos conteúdos das oficinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do objetivo de analisar como as tecnologias digitais de informação e comunicação podem potencializar a aprendizagem no ensino não formal, a pesquisa percorreu de um lado para fundamentar o uso das TDICs como recurso pedagógico, compreendendo a necessidade de inovar as práticas pedagógicas resignificando elas. (AZEVEDO et al, 2018; GARUTTI; FERREIRA, 2015) Em conjunto a estudos sobre como as TDIC geram maior interação com a informação, mudando as formas de comunicação e pelo contexto tecnológico atual tudo isso precisa ser levado em conta na educação. (CASTELLS, 2005; KENSKI, 2003; POZO, 2004; VALENTE, 2014).

Por outro lado, o rumo da pesquisa foi para compreender o que é a educação não formal, fundamentando a necessidade de considerar sua prática pertinente na sociedade, identificando quais os propósitos do ensino não formal e como são conseguidos. (GADOTTI, 2005; GONH, 2014, 2015; OLIVEIRA, 2017) Junto a uma forma de conciliar os estudos levantados das TDICs no contexto do ensino não formal, para isso considerando as qualidades e objetivos dos dois, tanto do ensino não formal como do uso das TDICs na educação, tudo isso para poder propor uma metodologia que melhor se encaixe na realidade de uma OSC em Curitiba, de forma que considere a realidade sociocultural dos sujeitos a fim de promover novas práticas de ensino gerando novos conhecimentos a partir da potencialização da aprendizagem. (OLIVEIRA et al, 2017; SYLVESTRE, 2012; VALENTE, 2014)

Importa acrescentar que a escolha da rede social como recurso pedagógico não parte da ideia de que as redes sociais possuem conteúdos seguros e confiáveis, mas que exige a necessidade de um olhar crítico no seu uso, a fim de saber quais conteúdos acessar e quais descartar.

Por fim, temos a consolidação da metodologia como prática no contexto apresentado. Durante a prática, na coleta de dados e na análise de dados foram percebidos alguns pontos em aberto, como por exemplo o fato do público atendido ter pouco acesso a tecnologias digitais justificando ser priorizado o aprendizado como mexer no computador, ou o fato de que quando se digita um texto no computador ele vai mostrar o erro que precisa ser corrigido e por isso a atenção na

gramática torna-se maior, tudo isso validando que na análise de dados a frequência do conhecimento das oficinas ficou em terceiro.

Conclui-se que a análise dos dados não é totalmente conclusiva, pois permite aprofundamentos teóricos e analíticos sobre os dados coletados. Mas a resposta do objetivo pesquisado é a seguinte: as tecnologias digitais de informação e comunicação são capazes de potencializar a aprendizagem no ensino não formal, abrindo um leque de novos conhecimentos adquiridos além da aprendizagem que o pesquisador espera, sendo visível que houve construção do saber durante a prática pedagógica que potencializou de alguma maneira a aprendizagem do sujeito. Como no caso da educação não formal, o fato da prática permitir o acesso às tecnologias digitais promovendo a construção e compartilhamento dos conteúdos, garantiu vivências reflexivas capazes de gerar conhecimentos (GONH, 2014;2015). Portanto, entende-se que através de um maior aprofundamento dos dados será possível observar com precisão as possibilidades para que o uso das TDICs seja mais preciso na educação não formal, atendendo as necessidades do público em questão garantindo não somente o acesso e conhecimento tecnológico, mas promovendo também a compreensão da tecnologia digital como um meio e não como um fim.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO; SILVEIRA, A. C.; LOPES, C. O.; AMARAL, L. O.; GOULART, I. C. V.; MARTINS, R. X. **Letramento digital**: uma reflexão sobre o mito dos “Nativos Digitais”. RENOTE. REVISTA NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, v. 16, p. 1-11, 2018.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**: do Conhecimento à Política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Orgs.). *A Sociedade em Rede: Do Conhecimento à Acção Política*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005. p. 17-30

CORREIA, P. M. A. R.; MOREIRA, M. F. R. **Novas formas de comunicação**: história do Facebook: uma história necessariamente breve. ALCEU. Rio de Janeiro, v.14, n. 28, p.168-187, jan./jun. 2014

COSTA, SANDRA REGINA SANTANA; DUQUEVIZ, BARBARA CRISTINA; PEDROZA; REGINA LÚCIA SUCUPIRA. **Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais**. Revista Psicologia Escolar e Educacional, v. 19, p. 603-610, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

FREIRE, P. A **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Informação, conhecimento e sociedade em rede**: que potencialidades? Educação, Sociedade & Culturas, Porto, p. 43-57, 2005.

GAMBOA, S. **Pesquisa Qualitativa**: superando tecnicismos e falsos dualismos. Contrapontos, v. 3, n. 3, p. 393 – 405, set/dez, 2003. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/735/586>> Acesso em: abril 2019.

GARCIA, V. A. **O papel do social e da educação não formal nas discussões e ações educacionais**. Disponível em: <https://unisal.br/wp-content/uploads/2013/09/mesa_8_texto_valeria.pdf>. Acesso em: maio 2019.

GARUTTI, S; FERREIRA, V.L. **Uso das tecnologias de informação e comunicação na educação**. In: Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, v.20, n.2, p. 355-372, jul./dez. 2015. Disponível em <<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/3973/271>> 2> Acesso em: abril 2019.

GOHN, M. G. **Educação Não Formal, aprendizagens e saberes em processos participativos**. Investigar em Educação, v. 1, p. 35-50, 2014.

GOHN, M. G. (Org). **Educação Não Formal no Campo das Artes**. Cortez Editora, v. 57, p. 15-28, 2015.

GERHARDT, T; E. (Org.); SILVEIRA, D. T. (Org.).**Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. v. 1. 120p.

GOMES, R. **A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa**. In: MINAYO, M. C. S. (Org). Pesquisa Social. 23 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

KENSKI, V. M. **Aprendizagem mediada pela tecnologia**. Revista Diálogo Educacional, v.4, n.10, p.47-56, set/dez 2003. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=786&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: maio 2019.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa Social**. 23 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo**. Publicado na revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, set. 1995. Disponível em:<http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/novtec.pdf>. Acesso em: maio 2019

OLIVEIRA, L. S. C.; SOTERO, A. E. S.; SILVA, H. L.; BRAZ, H. D. M. **A Educação Não Formal como Meio de Aprendizagem na Sociedade Atual**. In: IV CONEDU, 2017, João Pessoa. Anais IV CONEDU, 2017.

OLIVEIRA, E.; ENS,R. T.; MUSSIS, C. R.; ANDRADE, D. F.**Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação**. Revista Diálogo Educacional (PUCPR), Curitiba, v. 4, n.9, p. 11-28, 2003.

POLICARPO, C.; SANTAELLA, L. **A estética do conhecimento nas redes digitais**. Dialogia, São Paulo, n. 28, p. 29-45, jan./abr. 2018. [DOI: 10.5585/Dialogia.n28.8455].

POZO, J. I. **A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento**. Pátio: Revista Pedagógica, n. 31, p. 8-11, 2004

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. On the Horizon, Vol. 9 Issue: 5, p.1-6. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>>. Acesso em: maio 2019.

SYLVESTRE, Ana P. M. **Redes Sociais**, Poder e Ensino. Anais Eletrônicos, v. 2012, p. nehte.com.br/, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998. (Capítulo 2)

VALENTE, J. A. **A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação**. Revista UNIFESO: Humanas e Sociais, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014b. Disponível em :<<http://revistasunifeso.filoinfo.net/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/17/24>>. Acesso em: junho 2019.

APÊNDICE

APÊNDICE A–Roteiro do Questionário

- 1) O que você achou mais fácil de realizar nas postagens? E o que achou mais difícil?

- 2) O que você aprendeu ao criar os conteúdos sobre as oficinas?

- 3) Você acha que fazer as postagens no Facebook ajudou de alguma forma na sua aprendizagem? Por quê?

- 4) Qual sua opinião sobre usar o Facebook na educação?

- 5) Você usaria o Facebook (ou outra rede social) para compartilhar conteúdos sobre o que você aprendeu?
