

Roberto Salatiel Rodrigues Marques

**USO DA TECNOLOGIA DE REDES SOCIAIS PARA O
COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO NO ÂMBITO DA
TUTORIA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
A DISTÂNCIA DA UFSC/CSE/CAD**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração Universitária. Orientadora: Prof^{ra}. Dr^a Alessandra de Linhares Jacobsem.

**Florianópolis
2014**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Rodrigues Marques, Roberto Salatiel

Uso da Tecnologia de Redes Sociais para o
Compartilhamento de Conhecimento no Âmbito da Tutoria do
Curso de Graduação em Administração a Distância da
UFSC/CSE/CAD / Roberto Salatiel Rodrigues Marques ;
orientador, Alessandra de Linhares Jacobsen -
Florianópolis, SC, 2014.

182 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa
de Pós-Graduação em Administração Universitária.

Inclui referências

1. Administração Universitária. 2. Administração
Universitária. 3. Compartilhamento do Conhecimento. 4.
Educação a Distância. 5. Redes Sociais. I. de Linhares
Jacobsen, Alessandra. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração
Universitária. III. Título.

Roberto Salatiel Rodrigues Marques

**USO DA TECNOLOGIA DE REDES SOCIAIS PARA O
COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO NO ÂMBITO DA
TUTORIA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
A DISTÂNCIA DA UFSC/CSE/CAD**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Administração Universitária e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária.

Florianópolis, 31 de Março de 2014.

Prof. Dr. Pedro Antônio de Mello
Coordenador do Curso PPGAU

Banca Examinadora:

Prof^ª. Alessandra de Linhares Jacobsen, Dra.
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof^ª. Carla Cristina Dutra Búrigo, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Mário de Souza Almeida, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Juan Bernardino Marques Barrio Dr.
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Para minha mãe Geci Rodrigues Marques e
meu pai Salatiel Dias Marques (in
memoriam).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu pudesse realizar o mestrado e, mais especificamente, à professora Alessandra de Linhares Jacobsen (Orientadora) que não mediu esforços para incentivar, ajustar, motivar, retificar e, sobretudo, agir de forma lecionadora e competente. Aos meus familiares e amigos que me apoiaram nos momentos difíceis dessa jornada.

À direção do Centro Sócio Econômico pelos conselhos recebidos. Do seu quadro de professores, em especial, aos professores Luiz Salgado Klaes, Luís Moretto Neto, Paulo Otolini Garrido, Mário de Souza Almeida, Carla Cristina Dutra Búrigo e ao Diretor do PPGAU, Professor Pedro Antônio de Melo, e Professores em geral.

A todos os Tutores do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) do curso de Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina e a seu corpo de gestores e supervisores que participaram e me entenderam em momentos difíceis da construção do trabalho e, nesta caminhada.

O mundo pós-moderno

“um mundo de presente eterno sem origem ou destino, passado ou futuro: um mundo no qual é impossível achar um centro ou qualquer ponto ou perspectiva do qual seja possível olhá-lo firmemente e considerá-lo como um todo: um mundo em que tudo que se apresenta é temporário, mutável ou tem caráter de formas locais de conhecimento e experiência. Aqui não há estruturas profundas, nenhuma causa secreta ou final: tudo é (ou não é) o que parece na superfície. É um fim a modernidade e a tudo que ela prometeu e propôs”.

(KrishanKumar, 2004)

RESUMO

MARQUES, Roberto Salatiel Rodrigues. **Uso da tecnologia de redes sociais para o compartilhamento de conhecimento no âmbito da tutoria do curso de graduação em Administração a distância da UFSC/CSE/CAD 2014.** 137f. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária). Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

Neste trabalho, busca-se compreender como as tecnologias de redes sociais auxiliam no compartilhamento do conhecimento no âmbito da tutoria do curso de graduação em Administração a Distância da UFSC. Em termos de metodologia, utiliza-se, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica prévia para justificar os limites e possibilidades da própria pesquisa. Assim, destaca-se que o referencial teórico-crítico é sustentado pela teoria do Agir Comunicativo, do filósofo Jurgen Habermas. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativa. Por fim, a pesquisa também se classifica como descritiva, documental, de campo e um estudo de caso. A coleta de dados foi feita por meio de entrevista semiestruturada (roteiro) junto ao universo da pesquisa. Como resultados, foi possível observar que existe conveniência em aplicar tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) na tutoria e que se precisa considerar a existência de mecanismos organizacionais capazes de viabilizar a participação das pessoas em processos de compartilhamento do conhecimento. E que também é necessário que haja competências tecnológica, sociais e profissionais dos envolvidos no processo. Naquilo que Habermas (2012) conceitua como razão comunicativa, deve haver a existência de dialogo e entendimento entre pessoas promovendo maior reflexão, criatividade, inovação. O conhecimento pede a escolha de uma metodologia de trabalho em que haja a união do conteúdo e da realidade do aluno. Conclui-se, assim, que as redes sociais possuem grande potencial para o compartilhamento de conhecimento, desde que respeitado algumas ponderação, pois nem todos se sentem incentivados a trabalhar em grupo e a compartilhar conhecimento.

Palavras-chave: Redes Sociais. Compartilhamento do Conhecimento. Ensino Superior. EaD. Teoria do Agir Comunicativo.

ABSTRACT

MARQUES, Roberto Salatiel Rodrigues. **Use of social networking technology for knowledge sharing in the context of tutorship in the distance education undergraduate course of Administration at UFSC/CSE/CAD 2014.** 137f. Dissertation (Master in University Administration). Administration Graduate Program at Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

This research aims to understand how social networking technologies assist in knowledge sharing in the context of tutorship in the distance education undergraduate course of Administration at UFSC. In terms of methodology, literature review aims to justify the limits and possibilities of this research. Thus, it is emphasized that the theoretical and critical framework is supported by philosopher Jurgen Habermas's Theory of Communicative Action. This research is classified as qualitative, descriptive, documentary, field survey and a case report. Data collection was made through semi-structured interviews with the sample. As a result, it was observed that there is convenience in applying digital technologies of communication and information in the context of tutorship and it must be considered the existence of organizational mechanisms to facilitate the participation of people in the process of knowledge sharing. It is also necessary to have professional, technological, and social skills in the ones involved in this process. In what Habermas (2012) conceptualizes as communicative reason, there must be the existence of dialogue and understanding between people, promoting reflection, creativity and innovation. Knowledge demands the choice of a methodology where there is unity between content and the student's reality. Thus, it is concluded that social networks offer great potential for sharing knowledge, demanding however consideration, because not everyone feels encouraged to work together and share knowledge.

Keywords: Social Networks. Sharing of Knowledge. Higher Education. EaD. Theory of Communicative Action.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Variáveis a serem consideradas na montagem de estratégias da aprendizagem de qualidade.	60
Figura 2 -Sociograma com dois Atores (Díade).....	74
Figura 3 - Número máximo de ligações em grafos não direcionais	75
Figura 4 - Redes Sociais Centralizadas (A), Descentralizadas (B) e Distribuídas (C).....	76
Figura 5 - Representação de Clusters.	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quatro modos de conversão do conhecimento.....	54
Quadro 2 - Família de Ativos Intangíveis	55
Quadro 3 - Fatores que afetam o uso de redes sociais para o compartilhamento do conhecimento.	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARS: Análise das Redes Sociais

AVEA: Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem

CAD: Centro Acadêmico de Administração

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EaD: Educação a Distância

IES: Instituições de Ensino Superior

ONGs: Organizações não Governamentais

TAR: Teoria Ator Rede

TDIC: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TRM: Teoria da Rede de Mediadores

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 OBJETIVOS	29
1.2 JUSTIFICATIVA	29
1.3 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	31
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	33
2.1 GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS PÚBLICAS E SUA ESSÊNCIA.....	33
2.2 A IES PÚBLICA COMO AGENTE SOCIAL NA PERSPECTIVA DA TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO DE HABERMAS	37
2.3 COMPARTILHAMENTOS DO CONHECIMENTO NA GESTÃO DO CONHECIMENTO	46
2.4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O PAPEL DA TUTORIA	56
2.5 REDES SOCIAIS	63
2.5.1 Análise das Redes Sociais – ARS.....	78
2.5.2 Teoria Ator Rede - TAR	82
2.5.3 Mundos Pequenos.....	83
2.6 REDES SOCIAIS NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL E NO MERCADO.....	86
2.6.1 Facebook.....	92
2.6.2 LinkedIn / Myspace	93
2.6.3 Twitter	93
2.6.4 Blog	96
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	97
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	97
3.1.1 Limitações da pesquisa qualitativa	98
3.2 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	99
3.3 DELIMITAÇÕES DA PESQUISA: UNIVERSO E SUJEITOS DE PESQUISA.....	100
3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	101
3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	103
3.6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	104
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	105
4.1 A TUTORIA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFSC	105
4.1.1 Mídias utilizadas na Tutoria.....	107

4.2 COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO NO ÂMBITO DA TUTORIA A DISTÂNCIA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFSC, DO PROJETO UAB	108
4.3 IMPORTÂNCIA DA APLICAÇÃO DAS REDES SOCIAIS PARA O COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO NA TUTORIA A DISTÂNCIA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFSC, NA PERCEPÇÃO DO SEU COORDENADOR E DOS SEUS TUTORES.....	126
4.3.1 Aplicação das redes sociais para o compartilhamento do conhecimento com relação a benefícios	127
4.3.2 Aplicação das redes sociais para o compartilhamento do conhecimento, considerando-se custos e legitimidade envolvidos.....	132
4.3.3 Aplicação das redes sociais para o compartilhamento do conhecimento com relação a experiências e habilidades com tecnologia	136
4.3.4 Aplicação de redes sociais para compartilhamento do conhecimento, com foco na cultura organizacional e em questões gerenciais.	139
4.3.5 Aplicação de redes sociais para compartilhamento do conhecimento em relação a fatores tecnológicos.....	145
4.3.6 Aplicação de redes sociais para compartilhamento do conhecimento segundo estudo da Teoria do Agir Comunicativo (Habermas)	145
4.4 PROPOSTA DE APERFEIÇOAMENTO DA APLICAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE REDES SOCIAIS NA TUTORIA A DISTÂNCIA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFSC, NA PERSPECTIVA DA TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO	149
5 CONCLUSÃO.....	153
REFERÊNCIAS.....	159
APÊNDICES	179
APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA (TUTORES E COORDENADOR).....	179

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma proposta de pesquisa na Área de Concentração Universidade e Sociedade. Trata-se de realizar um estudo de caso para pesquisar a problemática das novas tecnologias digitais em Educação a Distância (EaD), em particular as Redes Sociais na internet como ferramenta no Curso de Administração UFSC/CAD/EaD, buscando-se encontrar soluções para a educação universitária alinhada com a Sociedade do Conhecimento e com a necessidade da contribuição da Universidade (entendida como componente das Instituições de Ensino Superior - IES) para o Desenvolvimento Humano e para geração de competências.

A relevância para a linha de pesquisa pode ser caracterizada pela necessidade urgente de gerir os novos contornos da educação universitária, caracterizado, entre outros aspectos, pela “conectividade planetária que permitem as tecnologias de comunicação, a disponibilização online de todo o conhecimento humano”, obsolescência do conhecimento e a necessidade da educação continuada, exigindo uma educação moderna, “menos lecionadora que seja interessante [...] criativa” e capaz de constituir-se em “espaço de criação e de articulação de conhecimentos” (DOWBOR, 2010, p. 16-18).

Nestes termos, chama-se a atenção para o fato de a educação superior, conforme cita Sibal (2011, p. XIII), constituir-se no caminho para o empoderamento das pessoas e do desenvolvimento das nações. Isto implica em uma nova demanda para as Instituições de Ensino Superior (IES), haja vista a importância estratégica da contribuição da educação superior para o desenvolvimento dos países (ALTBACH; SALMI, 2011). A presença deste tipo de instituição é particularmente importante no que se refere à qualificação da força de trabalho, ao efeito gerado por suas pesquisas para o aumento da produtividade, à solução de problemas locais, ao aumento do nível geral de conhecimento e de cultura da região, à sua contribuição enquanto locus de inovação e de constituição de cidadania (ROLIM; KURESKI, 2007).

É no seio das universidades que existe a possibilidade de nascerem talentos e inovações que condizem com o avançar da própria linha de tempo da sociedade, incidindo sobremaneira no

futuro de um país e da sua gente. Neste nicho, o conhecimento pode transformar vidas e fazer crescer as expectativas em relação a todos os aspectos que definem uma sociedade, seja no contexto social, financeiro, político, cultural ou econômico.

No entanto, o cenário atual revela uma crise no ambiente das Instituições de Ensino Superior brasileiras, considerando-se que a prática social da educação é determinada pelo contexto sócio-histórico (WITTMANN, 2002; DEMO, 1986; 1994; BUARQUE, 2004; CHAUI, 2003). Quanto ao assunto, Santos (1995) e Ristoff (1999) comentam que as Instituições de Ensino Superior estão em crise em razão das dificuldades de sua adequação frente às crescentes demandas da sociedade, do elevado crescimento quantitativo do número de alunos, bem como devido às rápidas transformações nas tecnologias da educação que estão ocorrendo, no Brasil e no mundo.

Concomitantemente, observa-se uma forte tendência por parte de tais instituições em adotar uma gestão universitária estratégica fundada em critérios utilitários de eficácia, produtividade e competitividade, típica da conformação da formação nos moldes do capital humano (SEN, 2000), afastando-se do balizamento da educação como direito social universal e irrestrito (SANTOS, 2005). O que se identifica é que,

[...] na análise econômica contemporânea, a ênfase passou, em grande medida, de ver a acumulação de capital primordialmente em termos físicos a vê-la como um processo no qual a qualidade produtiva dos seres humanos tem uma participação integral. Por exemplo, por meio de educação, aprendizado e especialização, as pessoas podem tornar-se muito mais produtivas ao longo do tempo, e isso contribui enormemente para o processo de expansão econômica (SEN, 2000, p. 331).

Outro aspecto da questão é o fato de que, na civilização da “Terceira Onda”, título do livro de Toffler (1980), a essência do poder baseia-se em ativos intangíveis, em que o grupo social produtivo mais importante é o Trabalhador do Conhecimento (DRUCKER, 1999). Assim, na Terceira Onda da Sociedade do Conhecimento, a educação apoia-se na tecnologia e na

infraestrutura eletrônica (TOFFLER, 1998, 2004), a exemplo do que ocorre na Educação a Distância (EaD). Realidade esta que conduz, conforme Vianney *et al.* (2003, p. 47), a enfatizar o papel das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na EaD, uma vez que, a partir do uso dos sistemas em rede, em particular dos ambientes virtuais de aprendizagem, que passaram a integrar professores e alunos em tempo real, a noção de distância entre tais atores modifica-se a partir do conceito de interatividade e de “aproximação virtual”. Compreende-se aí oportuno incluir, ainda, a definição de EaD proposta pelo artigo 80, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, uma vez que esta é a base de regulação para a EaD no Brasil (2005). Sanchez (2005, p.101), ao comentar a citada Lei, diz que:

educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Isto exige, além dos avanços nas tecnologias da informação e da comunicação, que a educação acompanhe os desafios da aprendizagem na economia baseada no conhecimento. Neste contexto, Belloni (2002, p.158-159) adverte sobre a necessidade de a Educação a Distância (EaD) ser gerida de modo a incorporar fundamentos educacionais que, entre outros aspectos, considerem a “Autonomia do aluno [...] no processo de aprendizagem”; [...] “Mediatização intensiva” e “Flexibilidade institucional e pedagógica”.

Surge aqui a figura do tutor que precisa dominar, segundo Baldin (*apud* BELLONI, 2001), competências demandadas para atuar neste tipo de ambiente, sejam aquelas relativas à cultura técnica, à comunicação, à metodologia e promover a capitalização do saber. Além disso, precisa saber arranjar e direcionar as situações de aprendizagem. É solicitado, também, deste profissional, a capacidade de administrar o processo de aprendizagem e a diversidade da sala de aula e as diversas ferramentas que proporcionam a comunicação assíncrona e a síncrona dos sujeitos, oferecendo atividades criativas,

diversificadas e distintas. Finalmente, ao tutor cabe incentivar, motivar, interagir de várias formas com os alunos de forma a lhe dar suporte como facilitador e mediador na caminhada do saber.

Em outras palavras, o tutor é o elo entre três polos: o conhecimento, o aluno e o professor, sem falar, naturalmente, do seu necessário vínculo com a estrutura administrativa da EaD. Ele tem a responsabilidade de proporcionar ao aluno todos os meios possíveis para facilitar o seu aprendizado e, ao mesmo tempo, instigá-lo para que queira saber mais, denotando a ele o quanto esse cabedal de conhecimento poderá lhe servir depois, seja em sua vida profissional ou mesmo pessoal.

Todos esses são pressupostos de uma realidade marcada por mudanças nos processos de ensino-aprendizagem no âmbito das Instituições de Ensino Superior, ressaltando a exigência de “profundas modificações institucionais e culturais na gestão e nos projetos político-pedagógicos dos cursos” (MATIAS-PEREIRA, 2007, pp. 51-52). Uma alternativa para esta problemática parece se encontrar na gestão do conhecimento com vistas à criação de valor a partir de bens intangíveis. Segundo Sveiby (1998), os ativos intangíveis são representados pela estrutura externa e interna das organizações e a competência dos trabalhadores especialistas nas organizações. Por conseguinte, tendo em mente o valor dos ativos intangíveis, as organizações devem formular estratégias coniventes com seus objetivos, no caso estratégias voltadas para a informação e para o conhecimento.

O compartilhamento do conhecimento é uma questão emergente que tem como objetivo gerar, compartilhar e utilizar o conhecimento tácito e explícito existente em um determinado espaço para dar resposta às necessidades dos indivíduos e das comunidades em seu desenvolvimento. Esta perspectiva está centrada na necessidade de administrar o conhecimento e a aprendizagem organizacionais como mecanismos básicos para o fortalecimento de uma região ou espaço em relação às visões de futuro que vão determinar seus planos estratégicos de desenvolvimento no médio e longo prazo (DRUCKER, 1992).

O propósito do compartilhamento do conhecimento é, portanto, contribuir para a criação e fortalecimento do capital intelectual da organização, considerado sua maior riqueza, já que representa a posse de conhecimentos, experiência aplicada, tecnologia organizacional e destrezas profissionais.

Nesse sentido, o capital intelectual:

Capital Intelectual constitui a matéria intelectual - conhecimento, informação, propriedade intelectual, experiência que pode ser utilizada para gerar riqueza (STEWART, 1998).

Representa a posse de conhecimentos, experiência aplicada, tecnologia organizacional, destrezas profissionais e, portanto, constitui-se em um conjunto de ativos intangíveis. Ou melhor, é o conjunto de contribuições não materiais que se entendem como o principal ativo das organizações.

No entanto, mesmo diante de tantas vantagens, a gestão do conhecimento, conforme Krogh, Ichijo e Nonaka (2001, p. 5, 12, 40), tem sido tratada com “alto grau de miopia” e “como simples gestão da informação”, fato que exige a utilização de recursos de “facilitação para a criação do conhecimento”.

Sendo especificamente este o âmbito de motivação para o desenvolvimento da presente proposta de pesquisa e tomando-se apenas o compartilhamento do conhecimento em redes sociais e não a gestão do conhecimento como um todo, holisticamente, sugere-se que a análise das redes sociais tenha como eixo central a teoria do agir comunicativo, do livro de Jurgen Habermas (2012), tido como herdeiro da escola de Frankfurt¹. Defensor da teoria do Agir Comunicativo onde o diálogo entre sujeitos é expresso por uma nova forma de comunicação não linear ou cartesiana, e sim, horizontalizada e distribuída e, portanto, complexa para explicação do fenômeno de compartilhamento do conhecimento, como, por exemplo, no uso de redes sociais, o que é analisado no transcorrer dos estudos do presente trabalho.

Dentro desta perspectiva, são elucidados os conceitos principais da teoria habermasiana – de Habermas (2012) - para a compreensão da Teoria do Desenvolvimento Moral e da Ação Comunicativa, a saber: o novo paradigma de compreensão do

¹ De acordo com Wolf (2003), a Escola de Frankfurt, fundada por um grupo de pensadores e cientistas sociais alemães, tais como Theodor Adorno, Erich Fromm, Walter Benjamin, Max Horkheimer e Hebert Marcuse, buscaram consolidar uma visão crítica quanto à cultura e à ciência ao propor uma reorganização política da sociedade, baseada na razão, mas não na razão instrumental que fragmenta o conhecimento humano e a visão social de mundo (ADORNO; HORKHEIMER, 1986).

universo social, que divide o sistema social em Mundo Vital e Mundo Sistemico, compreendendo que, no mundo vital, há o desenvolvimento do agir comunicativo e no mundo sistemico há o desenvolvimento do mundo instrumental e estratégico. Deste modo, a práxis comunicativa ocorre nos espaços cultural, social e individual, nos quais seus intérpretes buscam reconhecer-se como identidades únicas e, ao mesmo tempo, como uma identidade comunitária, comunicacional e relacional.

No conceito dialético de sistema, transparece uma característica de progressivo resgate entre mundo da vida e o sistema, em que, ora as estruturas sistêmicas começam a organizar também o mundo da vida, ora o mundo da vida se manifesta contra o sistema instrumental de coação social. A partir desse novo paradigma social, Habermas formula o que chamará, influenciado pela Teoria de Austin e Apel, de Comunidade de Fala, em que indivíduos capazes de falar e de agir se comunicam com um objetivo de entendimento intersubjetivo e são capazes de se emancipar individual e socialmente (FIEDLER, 2006, p. 96).

Nestes termos, tem-se como base de elaboração do tema-problema a própria essência da EaD, como um processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias (MORAN, 2002) e “um novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento e, claro, de educação” (SILVA, 2003, p. 11).

De forma adicional, as Redes Sociais, no âmbito da EaD, caracterizam-se como um processo de relacionamento contemporâneo, recente e como uma problemática ainda pouco estudada (MARQUES, 2013b), considerando-se que, de acordo com Meira (2003, p. 1-5; 9; 11), “todo conhecimento está nas relações: relações entre indivíduos envolvidos numa atividade” e, ainda, que “o conhecimento está embutido em redes”, constituindo-se uma problemática que “não pode ser resolvida de forma meramente tecnológica”, pois a construção do conhecimento compreende em fazer com que os “seres humanos sejam parte intrínseca do processo”.

Tendo, por consequência, o pressuposto de que o conhecimento está embutido em redes e de que, na essência da EaD, está a gestão do conhecimento e que a tutoria tem, aí, um importante papel, elabora-se a seguinte pergunta de pesquisa:

Como as tecnologias de redes sociais podem auxiliar no compartilhamento do conhecimento no âmbito da tutoria do curso de graduação em Administração a Distância da UFSC?

1.1 OBJETIVOS

Diante da pergunta de pesquisa anteriormente apresentada, tem-se como objetivo geral para a atual proposta de estudo, o que se segue:

Compreender como as tecnologias de redes sociais auxiliam no compartilhamento do conhecimento no âmbito da tutoria do curso de graduação em Administração a Distância da UFSC.

Já, para o alcance do citado objetivo geral, são definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) verificar como ocorre o compartilhamento do conhecimento no âmbito da tutoria do curso de graduação em Administração a Distância da UFSC;
- b) identificar a percepção dos gestores e tutores frente ao uso das redes sociais para o compartilhamento do conhecimento no âmbito da tutoria do curso de graduação em Administração a Distância da UFSC;
- c) apresentar possibilidades para a aplicação das tecnologias de redes sociais nas tutorias do curso de graduação em Administração a Distância da UFSC, tendo como fundamentação conceitual a teoria do agir comunicativo, de Habermas.

1.2 JUSTIFICATIVA

Para Roesch (2005), uma pesquisa justifica-se pela sua importância, oportunidade e viabilidade. Diante disso, a priori, é possível afirmar que o tema da pesquisa revela tais critérios por pesquisar as possibilidades de aplicação das redes sociais na internet para a educação a distância e superior. Vale assim ressaltar que, em um levantamento preliminar, feito junto ao Portal CAPES, Google Acadêmico e Portal da BU/UFSC, foram observados poucos trabalhos que abordam o assunto (MARQUES, 2013a).

As pessoas utilizam redes sociais na internet para interagir por diversos motivos. Por meio dela, estão dispostas a conversar, apresentar suas características e estilo de vida, expressar suas atividades cotidianas, constituir amigos, procurar trabalho ou lugares para viajar, adquirir objetos e informações que são de seu interesse e comuns a muitas outras pessoas e compartilhar experiências. As redes são, também, muitas vezes, usadas para o compartilhamento de conhecimentos tácitos e científicos, pensamentos críticos, sendo o meio pelo qual, espontaneamente, indivíduos agrupam-se para alcançar maior influência em suas ideias e propósitos. Fica deste modo evidente, quão as pessoas e seus eventos diários são apoiados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Paralelamente, alteram-se paradigmas, sobretudo aqueles voltados ao acesso à informação e ao conhecimento, com reflexos decisivos sobre os modelos de educação. Nessa ótica, destaca-se a educação a distância como aquela que permite ao aluno aprender independentemente do tempo e do espaço, especialmente por poder se apoiar no uso de TDIC e, sobretudo as novas ferramentas digitais de comunicação abertas como, por exemplo, as redes sociais.

Dito de outro modo, as redes sociais nos dias atuais são o sinônimo de criação de conhecimento e de aprendizagem. O problema é que, como estes ocorrem e tem origem no interior de cada indivíduo, há que estudar de que maneira estes utilizam o conhecimento que adquirem e qual as contribuições a serem obtidas neste sentido por meio de tecnologias como as redes sociais.

O conhecimento ou a aprendizagem através do uso e acesso a conteúdos disponibilizados na rede e a sua organização estão fazendo emergir um forte ato social (WEIBER, 2006). O motivo é que o conhecimento também passou a ser uma das moedas de troca dessas redes, e a colaboração tornou-se uma prática potencial e usual.

Laudon e Laudon (2010) salientam a importância das tecnologias de comunicação para a colaboração entre indivíduos, uma vez que o trabalho coletivo para alcançar metas explícitas e compartilhadas torna-se essencial às organizações devido à globalização e à descentralização de tomadas de decisão e ao crescimento de atividades na qual a interação é fator

imprescindível para a agregação de valor. Isso é uma das questões que podem impulsionar o uso de redes sociais na gestão do conhecimento das instituições ensino superior e, sobretudo, em seus cursos de Educação a Distância.

Em termos de oportunidade, destaca-se que o pesquisador atua, há muito, nos cursos de graduação em Administração a Distância da UFSC como tutor, o que despertou, nele, um interesse particular no estudo do tema em questão.

Por fim, considera-se a pesquisa viável, uma vez que há disponibilidade de fontes bibliográficas e acesso aos dados empíricos necessários para o seu desenvolvimento.

1.3 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

O presente trabalho de pesquisa está dividido em 5 capítulos principais, os quais são comentados a seguir.

No primeiro, faz-se a contextualização do tema-problema o que culmina com a apresentação da pergunta de pesquisa. Neste mesmo capítulo, são mostrados os objetivos geral, específicos e a justificativa para a pesquisa.

O segundo capítulo traz a fundamentação teórica que serve de suporte não somente para a compreensão do problema de pesquisa em pauta, como também para construir os instrumentos de coleta de dados necessários para o seu desenvolvimento e, posteriormente, para analisar os dados coletados. Neste âmbito, destaca-se a revisão da literatura sobre temas como: Gestão das instituições educacionais públicas e sua essência; IES pública como agente social na perspectiva da racionalidade do Filósofo Habermas; compartilhamento do conhecimento; educação a distância e o papel da tutoria; e redes sociais na perspectiva educacional.

Já, no terceiro capítulo, tem-se a estrutura metodológica escolhida para o alcance dos objetivos propostos para a pesquisa.

O quarto capítulo é composto pela análise das entrevistas realizadas em loco no curso de graduação em Administração a distância da UFSC, mais especificamente no projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB2) em comparação com as afirmações da fundamentação teórica elencadas no segundo capítulo.

Finalmente, é apresentada, no quinto capítulo, a conclusão da pesquisa, como meio de responder a pergunta de pesquisa, presente no primeiro capítulo do trabalho. E, em seguida, são mostrados as Referências e os Apêndices ora elaborados para a pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está dividido em quatro partes. Em um primeiro momento, explora-se sobre o papel das Instituições de Ensino Superior, IES, como uma instituição social e, em seguida, faz-se a distinção entre a gestão das instituições educacionais públicas e sua essência. Logo após, passa-se a esclarecer sobre o uso da racionalidade instrumental² dentro das citadas instituições e, finalmente, estuda-se a teoria do agir comunicativo (HABERMAS, 2012a) posto que se trate da linha teórica capaz de apontar esclarecimentos para melhor analisar as organizações e instituições educacionais nos dias atuais.

2.1 GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS PÚBLICAS E SUA ESSÊNCIA

Administrar uma instituição educacional pressupõe, em princípio, a aplicação das mesmas funções usadas em outras organizações. No entanto, as características de uma instituição educacional pública são bastante singulares, o que as difere, em muitos aspectos, das demais. Nesse sentido, os técnicos, professores e especialistas da educação não podem ser comparados a chefes de seção e gerentes, posto que não há como comparar os educandos (entrada do sistema educativo) com a matéria-prima moldada por máquinas e equipamentos. Estes possuem “características próprias e os professores são distinguidos por sua formação pedagógica, detentores de especialidades específicas para desenvolver o processo educacional” (MARTINS, 2010, p.25). Ademais,

Distingue o quadro de mudanças nos processos de ensino-aprendizagem no âmbito das universidades, destacando a exigência de profundas modificações institucionais e culturais na gestão e nos projetos político-pedagógicos dos cursos (MATIAS-PEREIRA, 2007, pp. 51-52).

²Razão instrumental é um termo cunhado provavelmente por Max Horkheimer no contexto de sua teoria crítica para designar o estado em que os processos racionais são plenamente operacionalizados (Escola de Frankfurt).

O compromisso do profissional público com a sociedade, para Freire (2011), decorre do fato de se compreender que, ao se aproximar da natureza do ser que é capaz de se comprometer, o indivíduo está se aproximando da essência do ato comprometido.

Para definir a problemática nesse estudo, cabe, portanto, lembrar ainda que as instituições públicas não podem ser comparadas às organizações privadas. Visto que, nos estudos das organizações empresariais, existem clientes, provedores de serviços e produto final e, na administração pública, os clientes são os cidadãos, pagadores de impostos, que almejam que o estado proporcione serviços assegurados, como no caso, a educação. Os prestadores de serviços são os gestores, servidores públicos e técnicos, que por intermédio de suas ações buscam satisfazer aos seus clientes, os cidadãos (MORETTO NETO, 2012, p.16).

Para melhor elucidar esta relação, é preciso considerar a racionalidade instrumental das organizações, tema que vem sendo largamente discutido e, por conseguinte, sendo utilizado na gestão de pessoas e apresenta em si a flexibilização do trabalho (LOCH; CORREIA, 2004).

Além disso, faz-se necessário voltar no tempo, através da história, para que possa entender de onde se origina a maneira como as pessoas e organizações se comportam na atualidade.. Seguindo a linha de Loch e Correia (2004), ao que parece, a concepção do modo de produção modifica-se no transcorrer dos períodos históricos da humanidade transpondo, desde as formas iniciais de subsistência como a caça, pesca colheita, a uma forma incipiente de agricultura e acaba cruzando por outros períodos, entre eles o artesanal e até o escravagista persistindo no momento em que ocorre a revolução industrial quando a produção incorpora sua condição de trabalho assalariado.

Inicialmente, no século XX, o modo de produção é reforçado ainda pelos princípios da administração científica, no entanto, perde muito a sua capacidade de criação, com a fragmentação entre planejamento e execução (LOCH; CORREIA, 2004). Os autores supracitados salientam a lógica valorativa própria do modo de produção capitalista que torna o trabalho desprovido de suas linhas constitutivas de humanidade, denotando a ele mera interpretação do fator de produção e trazendo o dever como apelo ao trabalho assalariado.

Diante desta perspectiva, o Taylorismo e o Fordismo³ desenvolvem e sistematizam princípios de racionalização produtiva do trabalho com a finalidade de restringir o domínio dos operários, como no caso da manifestação de tempos e movimentos de Taylor (LOCH; CORREIA, 2004).

Todavia, para obter uma maior caracterização da sociedade atual, é importante relatar alguns pressupostos trazidos por Bauman (2010), em seu livro, “Capitalismo Parasitário”, identifica o capitalismo como um sistema parasitário. Elucidando a obra, a explicação quanto à metáfora sobre os parasitas é que são as organizações, investidores, bancos e governo, isto é, entidades que podem prosperar durante certo período, desde que se depare com um organismo chamado de “os cidadãos potencialmente consumidores” ainda não explorados que lhe aprovencionem sustento, “lucro e vantagens competitivas”. Em outra passagem explana sobre a “cultura líquida”, chamando-a de moderna, atual, não havendo “pessoas” a cultivar, mas clientes a seduzir. Tende a tornar a sobrevivência constante. A Cultura sólido-moderna, precedente, tinha em vista o término do trabalho (o quanto antes melhor).

A similitude no sistema capitalista, a relação natural entre o Estado e o mercado é a cooperação. Em geral, as políticas do Estado capitalista são construídas e regidas no interesse dos mercados, e seu efeito principal é aceitar/garantir a segurança e a longevidade do domínio do mercado, o que é divergente na esfera pública, fato explorado mais adiante.

No que tange ao âmbito educacional, mais precisamente, Bauman (2010, p.42) faz a seguinte reflexão:

Consumismo e Educação: Novos tipos de conhecimento (usar e jogar fora), Mudanças muito rápidas = verdades diferentes; Pressupostos da educação; Conhecimento descartável/flexibilidade; Educação permanente; Novas descobertas; O desconhecido explorado; Principal obstáculo é a massa de conhecimento à disposição.

³O **Taylorismo** e o **Fordismo** são dois modelos de produção que tem como objetivos evitar o desperdício de tempo e aumentar os lucros dos meios de produção.

A relação professor/aluno na fase líquido-moderna. A liquidez da vida e da sociedade se alimenta e se revigoram mutuamente. A vida líquida, assim como a sociedade líquido-moderna, não pode manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo. Fluem para outros espaços, novas terras virgens para exploração e estão sempre em movimento.

Nos tempos contemporâneos, a educação desempenha, em verdade, um papel estratégico, na medida em que o mundo do trabalho deve transformar-se para conseguir a produtividade em índices aceitáveis que cubram a produtividade das organizações. Afinal, como lembra Loch (2004), a racionalidade tem sido uma matéria muito frequentemente discutida nas organizações.

Em relação a tal aspecto, Loch (2004) sustenta que os indivíduos norteados exclusivamente para a *estratégia de sucesso* tentam alcançar os objetivos por meio de armas ou bens, iminências ou seduções sobre a situação, decisões ou motivos de seu adversário.

Para a compreensão dessa realidade, tem-se como uma das principais teses aquela trazida por Ramos (1989 *apud* LOCH; CORREIA, 2004), por meio da qual o autor compreende “a atual ciência das organizações própria de uma racionalidade vigente, inserida num sistema social centralizado basicamente no mercado”.

Nesse sentido, Ramos (1989 *apud* LOCH; CORREIA, 2004), ressalta que a otimização de resultados econômicos gera a repressão humana e social e apresenta características sociomórficas, além de ser desprovida de valor e de aspectos da subjetividade. Trata-se da racionalidade instrumental que, para Loch e Correia (2004), parece definir as formas rígidas de gestão de pessoas nas organizações uma vez que, de acordo com ela, a funcionalidade predomina sobre as potencialidades humanas. Contudo, as afirmativas de Loch e Correia (2004), sobre o racional instrumental não é um impeditivo para que as empresas desenvolvam a racionalidade substantiva. Pois, nas palavras de Souza *et al.* (2013, p.1),

a racionalidade substantiva manifesta-se pelo mérito intrínseco dos valores que a inspira, sob elevado conteúdo ético e orientada por um critério

transcendente. Em contra partida, a racionalidade instrumental refere-se ao grau de acurácia com que se atingem fins, estando assim, fundada no cálculo e na relação custo/benefício.

O problema está quando as organizações aceitam que a instrumentalidade tome lugar da substancialidade em algumas características dos indivíduos que acabam se perdendo como: a ética, os valores e a criatividade.

Nesta mesma direção, Habermas (LOCH CORREIA, 2004) preconiza uma sociedade que aceite a emancipação do homem na vida social, por meio das suas potencialidades e da autorreflexão.

2.2 A IES PÚBLICA COMO AGENTE SOCIAL NA PERSPECTIVA DA TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO DE HABERMAS

A instituição de ensino superior (IES) é uma instituição social, isto é, uma ação social ou uma *prática* social, estabelecida no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, em um princípio de distinção, que lhe atribui autonomia perante outras instituições sociais e estruturadas por ordenamentos, regras, normas, preceitos e valores de reconhecimento e legitimidade inerentes e intrínsecos a ela. Não obstante, em seu interior são refletidas opiniões, atitudes, projetos incongruentes e, por vezes, conflitantes que surgem de forma de fragmentada (CHAUÍ, 2003). Relativo a tal tipo de instituição, o que se percebe, em verdade, é que:

A partir das revoluções sociais do século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana, a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber: seja para realizar essa ideia, seja para opor-se a ela (CHAUÍ, 2003).

Diante desse quadro, torna-se fundamental obter-se a legitimação de tais instituições frente à sociedade, tornando-se imperativo fazê-lo através do repensar no uso do racionalismo instrumental com base em um contraponto crítico sobre o olhar do racionalismo do agir comunicativo de Habermas (2012). Para o autor, “as relações que o homem constitui com o mundo causam diferentes tipos de ação. O agir racional, com respeito aos fins, se desdobra no agir instrumental e no agir estratégico e seu agir orientado ao entendimento se desenvolve por meio do agir comunicativo” (HABERMAS, 2012, p.629).

Mas, será que os processos de modernização da sociedade podem ser concebidos sob o ponto de vista de uma racionalização e, nesse caso, até sob o ângulo crítico de uma racionalização patológica⁴ – colonizadora – do mundo da vida atual por meios sistêmicos (HABERMAS, 2012)? O conceito de racionalidade que preconiza a teoria do agir comunicativo tem a ver, acima de tudo, com formas de apropriação e uso do saber por parte de sujeitos providos de competência comunicativa.

As características fundamentais sobre o uso do racionalismo instrumental aplicadas às Instituições de Ensino Superior, sobretudo as públicas, sugere um repensar nos direcionamentos decisório de seus gestores.

Outro aspecto a ser comentado refere-se à perda da autonomia e emancipação das IES, constituindo-se em uma importante crise encontrada dentro delas, o que já acontece há certo tempo, decorrente, especialmente, pelas necessidades urgentes para soluções de problemas frente às demandas da sociedade, tais como o elevado crescimento quantitativo do número de alunos, bem como, aqueles provocados pelas rápidas e intensas transformações tecnológicas (SANTOS, 1995; RISTOFF, 1999).

Considera-se, assim, que o gestor busque valorizar as esferas que dão primazia ao agir comunicativo, isto é, ao espaço do diálogo entre sujeitos e grupos, considerando o contexto e particularidades desta comunicação, com identificação dos

⁴Forma patológica, a racionalização, que gerou uma forma de perceber e conhecer a realidade, de estudá-la e compreendê-la.

significados pertinentes de forma autônoma e participativa sem interferências da estrutura de normas e burocracias do estado.

Em síntese, trata-se de promover a valorização do ser humano e suas opiniões para concretização dos mais variados anseios da sociedade, valorizando seus indivíduos no que concerne aos seus atos e falas.

Consequentemente, a razão teria adquirido uma característica puramente instrumental e a racionalidade consistindo somente na eficiente ligação de meios ao serviço de objetivos obscuros das sociedades fundamentadas na ciência e na tecnologia. Desta forma, a razão teria perdido o seu papel ético emancipador, transformando-se em uma ferramenta de autoridade e opressão (HABERMAS, 2012).

Nesse contexto, torna-se fundamental elucidar como se caracterizam sociedade e indivíduo nesta ética emancipatória.

Para Habermas há duas dimensões da sociedade que se interpelam: o Mundo da Vida, onde o processo comunicativo se dá, onde relações intersubjetivas se organizam intuitivamente, onde ocorrem as problematizações e discussões práticas que podem ou não levar às discussões de valores morais; e o Mundo do Sistema, que se caracteriza pela organização estratégica econômica e política, onde impera a não linguagem, a não discussão, ou seja, é a macroestrutura na qual se organizam as formas de produção do capitalismo mecânico e instrumental que comanda, mais ou menos, o mundo simbólico da vida (HABERMAS, 2012).

É na análise deste mundo vital que Habermas encontra a saída para a razão, para a moral, uma vez que, podendo analisar, discutir, problematizar o mundo da vida é que os indivíduos poderão se “descolonizar” do sistema e, assim, ele define o conceito de emancipação ética dos sujeitos, sendo que, para o autor, o conhecimento racional decorre de um intercâmbio linguístico entre indivíduos.

Habermas (2012, p. IX) põe, no início do conhecimento, sujeitos providos das faculdades da fala e ação, isto é, dotados de competência comunicativa. Adota um dualismo metódico com duas perspectivas distintas, a saber: a perspectiva distanciada de

um observador objetivo especializada em vocabulários científicos, capaz de inquirir sobre fatos “duros” cujo critério consiste na objetividade da observação: e a perspectiva participante de um intérprete que o próprio observante é obrigado a adotar, já que ela permite compreender, por meio da linguagem, conexões simbólicas cujo critério é a intersubjetividade do entendimento.

A atividade humana constituída em uma dicotomia entre agir estratégico ou instrumental e agir comunicativo (atribui preferência ao agir comunicativo). E, para efetivá-la, o autor contrapõe o conceito de mundo da vida, reconstruído em meios fenomenológicos e hermenêuticos - entendido como ciências do espírito, aquelas cujos juízos são validados pelo acordo logrado entre os sujeitos acerca da inteligibilidade e sentido de proposições que tem como origem e aplicação o seu próprio auto-entendimento como sujeitos. Implicam significado e interpretação, configuram um saber compreensivo, orientado pelas relações parte-todo e motivado por interesses práticos, - e o conceito de sistemas. “Na sua construção, a sociedade se diferencia em subsistemas. Estes funcionam independentemente, mas acoplados estruturalmente, diante das irritações recíprocas existentes entre eles” (LUHMANN, 1998, p.74).

Esses dois conceitos, ou princípios de ordem, configuram no núcleo de um diagnóstico de tendências atuais de crises e patologias das sociedades desenvolvidas contemporâneas, nas quais é possível constatar, segundo Habermas (2012), não somente um gradual afastamento entre sistemas e mundo da vida, mas também uma submissão “Colonizadora” do mundo da vida a imperativos sistêmicos do poder político e do mercado.

No entanto, na visão de Fraga (2013), “na produção de sua Teoria Crítica, os autores da Escola de Frankfurt exploraram a noção de contradição, denunciando sua sonegação pelo que denominaram de Teoria Tradicional - em oposição à Teoria Crítica por eles pretendida - que entenderia o pensamento como identidade, como não-contradição”. Para a Teoria Tradicional, na visão dos analistas frankfurtianos, a alteridade e a diversidade deveriam ser conduzidas à unidade. O contraditório seria sinônimo de irracionalidade, a análise crítica sugere um

redimensionamento do projeto do Iluminismo⁵ e não no repúdio puro e simplesmente (HABERMAS, 2012).

O compromisso de um profissional é ponderar e perceber que humanismo e tecnologia não são excludentes, já que o seu compromisso é com o homem concreto com as causas de sua humanização, de sua libertação. O citado autor ainda lembra que, para tanto, é preciso prescindir da ciência e da tecnologia pelas quais o homem vai se instrumentando para melhor batalhar por esta causa (FREIRE, 2011, p.10). O compromisso refere-se aos destinos do país, compromisso com o povo, com o homem concreto. Comprometimento com o acrescentar ao ser mais profundo deste homem. Ademais,

O pensamento também permeia o fato de que é preciso que o indivíduo seja capaz, de estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada (FREIRE, 2011, p.7).

Existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a absorver uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a conduta de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Contudo, isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns. Por isso, a consciência reflexiva deve ser incitada e instigada para conseguir a reflexão sobre a sua própria realidade.

Para maior esclarecimento dessa questão da racionalidade instrumental aplicada às organizações, são transcritas, a seguir, considerações da teoria do agir comunicativo, de Jürgen Habermas (1989; 2012).

⁵O **Iluminismo** pode ser definido como um movimento filosófico surgido ao longo do século XVIII que se caracterizou pela confiança no progresso e na razão, pelo desafio à tradição e à autoridade e pelo incentivo à liberdade de pensamento. À ideia de progresso técnico estava associada, uma crença no progresso moral da humanidade. Um expressivo compromisso do movimento Iluminista é o de melhoria da vida individual e coletiva do ser humano. [...] Immanuel Kant (1724-1804) (FRAGA, 2013 p.31).

Este filósofo alemão, nascido em 1929, é comumente conhecido como um dos mais importantes filósofos da "Escola de Frankfurt"⁶. Habermas (1989, 2012) reúne em algumas das suas obras e, mais especificamente, na "Teoria e Prática", uma crítica acentuada e contrária ao positivismo. Habermas parte para a busca de um método crítico, considerando que a crítica da sociedade tem que considerar uma teoria do capitalismo tardio, baseado na manipulação de massas. Para isso, estuda a conexão entre teoria e práxis que, segundo aponta, foi diluída pelo positivismo⁷.

Vale aqui assinalar que o mundo da vida é composto de três elementos: cultura, sociedade e personalidade. A cultura figura como depósito do saber e está subentendido em cada diálogo, podendo mudar de uma sociedade para outra – daí a teoria da ação comunicativa não almejar ser universal, mas querendo adequar-se à peculiaridade de cada contexto. A sociedade constituiu-se nas normas as quais os sujeitos são submetidos. A personalidade é o que confere a particularidade de cada indivíduo, qualificando-o ou não em seus atos de fala. Nestes termos, é no mundo da vida que se desenvolve o ambiente propício para a existência do diálogo, ou seja, a racionalidade comunicativa (NASCIMENTO, 2013).

De outro modo, o sistema é representado pelo Estado e pelo mercado burocrático. É o habitat da racionalidade

⁶A chamada Escola de Frankfurt teve sua origem na criação do Instituto de Pesquisas Sociais, em 3 de fevereiro de 1923. Com sede na cidade universitária de Frankfurt, o Instituto tinha o objetivo de lançar a noção de um marxismo não-ortodoxo, “verdadeiro” ou “puro”, e seu nome quase chegou a ser Instituto para o Marxismo. O projeto do Instituto modificou-se em relação àquele originário, avançando em direção ao estudo de fenômenos sociais, sob a denominação de uma filosofia social, a partir de uma reorganização promovida por seu diretor-presidente, à época, Max Horkheimer, em 1931 (FRAGA, 2013).

⁷Positivismo como método, embasado na certeza rigorosa dos fatos de experiência como fundamento da construção teórica; como doutrina, apresentando-se. Como revelação da própria ciência, ou seja, não apenas regra por meio da qual a ciência chega a descobrir e prever (isto é, saber para prever e agir), mas conteúdo natural de ordem geral que ela mostra junto com os fatos particulares, como caráter universal da realidade, como significado geral da mecânica e da dinâmica do universo.

instrumental. Aí predominam o poder sobre o outro e as diretrizes estratégicas baseadas na relação de meios e fins, nas quais não há preocupação em analogia aos sujeitos e suas opiniões.

Já, a colonização do mundo da vida refere-se à invasão das instâncias do sistema no mundo da vida, ou seja, incursão da racionalidade instrumental onde deve prevalecer a racionalidade comunicativa. Segundo Habermas, é dessa colonização que aparecem todos os problemas sociais do capitalismo (*apud* NASCIMENTO, 2013).

Conforme Repa (2013), Habermas concorda com os seus antecessores sobre a decrepitude das perspectivas revolucionárias como, por exemplo, Marx, mas não conclui daí que a emancipação tenha desaparecido do horizonte. O lamento pela revolução perdida cede lugar à atenção pelas ambivalências modernas e pelas conquistas democráticas. Trata-se de pensar em formas de vida emancipadas no plural, ligadas a movimentos sociais com demandas que não se vinculam mais – ou pelo menos não diretamente – à transformação das relações de trabalho. As formas de vida emancipadas têm de ser analisadas no contexto de um novo conflito, que está na essência do diagnóstico habermasiano: o encontro entre o mundo da vida e o sistema (WOLF, 2003).

Neste diagnóstico, as patologias e os conflitos modernos podem ser reportados, na maior parte, a uma tendência de colonização sistêmica do mundo da vida. Isso quer dizer que os sistemas monetários e de poder (economia capitalista e burocracia estatal) autonomizam-se em relação aos contextos de interação comunicativa e passam a penetrar os âmbitos do mundo da vida (a esfera privada) e a participar da família e das amizades e (a esfera pública), cuja reprodução depende do uso comunicativo da linguagem (REPA, 2013).

Como os sistemas monetários e poder reproduzem-se por meio de ações estratégicas e instrumentais, a monetarização e a burocratização das relações sociais que eles acarretam induzem de modo inevitável a distúrbios e reações de resistência do mundo da vida. Wolf (2003) ainda considera que tais condições desvirtuam, em geral, as formas distorcidas de comunicação, de modo que os participantes sofrem uma coerção sistemática para considerar os outros e a si mesmos como objetos manipuláveis.

Por outro lado, os movimentos sociais (como o feminista, o estudantil, o ecológico) representam reações do mundo da vida à incursão sistêmica, lutando por formas autônomas de convivência social. Tem-se, dessa forma, a teoria da ação comunicativa, vista como uma teoria sobre um novo tipo de conflito estrutural, relativamente desprendido das classes sociais e atravessando a sociedade integralmente (REPA, 2013).

Segundo dito anteriormente, o espaço de real atuação do homem, em seu meio social, profissional e familiar, está restrito às coerções diárias sofridas pelos apelos que ambos os tipos de racionalidades lhe sugerem, tornando diminuta a sua liberdade de pensamento e comunicação sem a influência de um dos lados que o constrange.

Ademais, na crítica de Nascimento (2013), Habermas aponta que ideias de verdade, liberdade e justiça estão inscritas na fala habitual do indivíduo, já que toda comunicação é mediada por atos de fala entre dois ou mais sujeitos. Nesses atos, participam três mundos: o objetivo, o social e o subjetivo. Habermas (2012) alerta para a colonização do mundo da vida pelos sistemas, que sobrepujam os consensos do mundo da vida às suas reivindicações funcionais. Assim, o papel de uma teoria crítica seria o de denunciar e combater essa colonização, mediante a elucidação do mundo da vida.

Segundo Fraga (2013), Jürgen Habermas, na construção de sua teoria crítica da sociedade, entende necessário aprofundar o exame da própria racionalidade e desenvolve a sua Teoria da Ação Comunicativa como elemento de compreensão para a fundamentação da Ética do Discurso.

A Ética do Discurso é uma teoria da moral que recorre à razão para sua fundamentação. Habermas parte do conceito de razão reflexiva de Kant para desenvolver o conceito de razão comunicativa. Enquanto na razão kantiana o juízo categórico está fundado no sujeito e supõe uma razão monológica, a razão comunicativa está centrada no diálogo, na interação entre os indivíduos do grupo, mediada pela linguagem e pelo discurso.

A razão comunicativa, em complemento à razão reflexiva (aquela apenas do indivíduo), enriquecida exatamente por ser processual, é construída pela interação entre os sujeitos enquanto seres que se posicionam criticamente frente às normas. A validade das normas, portanto, não deriva de uma razão abstrata e

universal, tampouco depende da subjetividade de cada um, mas do consenso encontrado a partir do grupo, da interação do conjunto dos indivíduos participantes de um debate e, nesse processo, a subjetividade se transforma em intersubjetividade.

Contudo, do ponto de vista da razão comunicativa, a interação entre os sujeitos precisa ser estabelecida sem as pressões típicas dos sistemas econômicos e político da sociedade moderna, que se fundam, de certa maneira, na força do dinheiro e no exercício do poder. A ação comunicativa supõe o entendimento entre os indivíduos que buscam, pelo uso de argumentos racionais, convencer o outro a respeito da validade da norma, permitindo um avanço para uma sociedade baseada na espontaneidade, na solidariedade e na cooperação (FRAGA, 2013).

Em meio a isso, tem-se a tecnologia como ponte entre o indivíduo, o grupo de indivíduos de uma comunidade, a informação, o conhecimento e os sistemas. Todos são fatores-chaves para a efetivação de uma racionalidade comunicativa. Levando em conta a imensa utilização das tecnologias de rede nos dias atuais, encontram-se, nas colocações de Wijnia (2013), alguns esclarecimentos pertinentes.

Segundo Wijnia (2013), em sua pesquisa, apontam-se as tecnologias de redes como meios para obter consenso entre pessoas, sendo que, para esta fonte, Habermas define que o consenso pode ser alcançado somente quando existe comunicação simétrica entre pessoas, dentro de uma situação ideal de diálogo, sem haver qualquer tipo de coerção. Trata-se do agir comunicativo, no qual, conforme relata Wijnia, (2013), os participantes não estão orientados para os seus próprios sucessos individuais, mas sim, buscam a possibilidade de harmonização de seus planos buscando-se nas demandas coletivas.

Portanto, a citada situação ideal de comunicação (HABERMAS, 1984 *apud* WIJNIA, 2013) pressupõe o atendimento de 3 critérios para ser alcançada, que são:

- a) todos os participantes tem igual oportunidade para iniciar ou se integrar em uma discussão;
- b) não existem diferenças de poder entre os participantes no que se refere a tomadas de decisão quanto ao conteúdo e encaminhamento da discussão;

- c) todos os participantes se envolvem espontaneamente e não tentam ser o que não são (ser autêntico). E embora estas premissas sejam as ideais, não é o que se vê nos dias atuais (WIJNIA, 2013).

É diante dessa perspectiva que o compartilhamento do conhecimento tem um lugar de destaque, o que, portanto, faz com este tema seja explorado na sequência.

2.3 COMPARTILHAMENTOS DO CONHECIMENTO NA GESTÃO DO CONHECIMENTO

Pesquisadores de áreas distintas estudam o compartilhamento do conhecimento, pois o ato de gerar conhecimento e o seu compartilhamento entre pessoas, de suas experiências e ideias na geração de novos conhecimentos é um ativo para as empresas que as faz alcançar grande vantagem competitiva. Segundo King (2006), o compartilhamento deve estar centrado no indivíduo que pode explicitar este conhecimento para outros indivíduos e pode acontecer também entre organizações, grupos de pessoas ou mesmo dentro do próprio indivíduo.

Argote e Ingram (2000) conceituam o compartilhamento do conhecimento como um processo através do qual uma unidade é afetada pela experiência de outra e essa unidade pode ser um indivíduo um grupo ou uma organização. Já, para Steil (2007), o compartilhamento do conhecimento implica dar e receber informação inserida em um contexto pelo conhecimento do qual foi fonte.

Acrescentam, ainda, Davenport e Prusak (1998) que o ato de compartilhar conhecimento é um ato consciente e voluntário de cada pessoa, no qual cada participante troca conhecimento sem estar obrigado a fazê-lo.

O conhecimento na medida em que é construído transforma o conhecimento individual, particular ou organizacional resultando em processos, serviços e produtos (JACOBSON, 2006). Nesta dinâmica, Nonaka e Takeuchi (1997) fazem questão de ressaltar sobre o contexto individual e coletivo da criação do conhecimento na organização e, nessa ótica, comentam sobre o papel do seu compartilhamento, posto que, para os autores,

Criar novos conhecimentos também não é apenas uma questão de aprender com outros ou adquirir conhecimentos externos. O conhecimento deve ser construído por si mesmo, muitas vezes exigindo uma interação intensiva e laboriosa entre os membros da organização. [...]. Para criar conhecimento, o aprendizado que vem dos outros e as habilidades compartilhadas com outros precisam ser internalizados [...]. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 10)

E, continuam os autores, lembrando que, para se atingir tal propósito, é preciso “deixar a velha forma de pensar, segunda a qual o conhecimento pode ser adquirido, transmitido e treinado por meio de manuais, livros ou conferências” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p.10).

Também, Szulanski (2000) alerta que, como o conhecimento é transferido, esta transferência deve ser vista como um ato em que uma pessoa passa algo a outra, mas como um processo que tem uma composição diversa, dividido em vários estágios, cada um com suas próprias dificuldades.

Sethumadhavan (2007), por seu turno, salienta que o compartilhamento de conhecimento é um processo para criar, adquirir, sistematizar, aprender, compartilhar e usar o conhecimento e a experiência, afirmando também que o conhecimento pode ser empregado ou armazenado em formulários, papel, em armários e, ainda, em formato eletrônico.

Dando uma definição mais social Lin, Lee e Wang (2009) colocam a cultura de interação social que envolve o intercâmbio de conhecimento entre integrantes do ambiente organizacional, suas experiências e habilidades que perpassa todos os setores da organização. Por tais condições, Krogh, Ichijo e Nonaka (2001) consideram como sendo um fator crítico de sucesso para a gestão e o compartilhamento do conhecimento o fortalecimento de determinadas práticas, como o trabalho em grupo, justamente em decorrência da necessidade de enfatizar a interação entre os presentes. Nonaka e Takeuchi (1997, p.14) reforçam esta ideia ao constatarem que:

[...] o conhecimento pode ser amplificado ou cristalizado em nível de grupo, através de discussões, compartilhamento de experiências e observação. [...] Os membros de uma equipe criam novas perspectivas através do diálogo e do debate. Esse diálogo pode envolver consideráveis conflitos e divergências, mas é exatamente esse conflito que impulsiona os funcionários a questionarem as premissas existentes e a compreenderem suas experiências de uma nova forma.

Naturalmente, como o foco é no indivíduo e na sua capacidade de compartilhar e de criar conhecimento e, não necessariamente, em uma primeira instância, no objeto compartilhado, a organização precisa contar com meios que viabilizem isso, estimulando o senso de coletividade, desmistificando, motivando e encorajando os envolvidos a compartilhar o conhecimento que possuem. Dentro deste ambiente, é preciso mostrar que compartilhar conhecimento não tira poder de quem o faz, mas traz a possibilidade de tê-lo ampliado.

Sobre o assunto, Terra (2001) – um especialista em gestão do conhecimento - sugere a existência de fatores facilitadores e inibidores do compartilhamento do conhecimento, e que tais fatores mantêm, entre si, uma conexão. Ademais, do mesmo modo como a ocorrência de facilitadores na organização indica a presença de políticas gerenciais voltadas ao desenvolvimento do citado processo, a não existência solicita da organização ações nesse sentido. Neste caso, como lembra Terra (2001), se o trabalho em grupo e o estímulo à troca de ideias referem-se a um facilitador, a ausência de relacionamento anterior e/ou a falta de confiança entre as partes envolvidas no processo, além de uma visão distorcida do que seja um trabalho produtivo dizem respeito a inibidores.

Nesta mesma linha, também conforme Nunes (2013, p.37-38),

O compartilhamento de conhecimento pode ser influenciado por alguns fatores, que podem agir tanto como propulsores ou inibidores do processo. Nunes *et al.* (2012) extraem do estudo de Wang e

Noe (2010), cinco áreas de maior influência para o processo de compartilhamento, são elas:

- a) contexto organizacional: contempla os aspectos de apoio da gestão, recompensas e incentivos, estrutura organizacional, cultura e clima, características das lideranças e o contexto;
- b) características interpessoais da equipe: inclui as características da equipe: processos, diversidade, redes sociais, estágio de desenvolvimento da equipe;
- c) características culturais: referente ao coletivismo (no grupo e fora do grupo) e outros contextos culturais;
- d) fatores motivacionais: contemplam crenças do conhecimento, noção de propriedade, percepção dos custos e benefícios, justiça, confiança, atitudes individuais, custos sociais, nível de confiança e coesão da equipe e,
- e) características individuais: abordam os níveis de instrução formal e informal, experiência profissional, personalidade, auto-eficácia, percepções (por exemplo, conhecimento como poder), avaliação da apreensão, gerenciamento de impressão.

Para Davenport e Prusak (1998), é imprescindível, portanto, que a organização disponha de mecanismos capazes de viabilizar e estimular a participação dos seus integrantes para o compartilhamento do conhecimento e que eles realmente sintam-se à vontade e tenham disposição para realizá-lo.

O cenário até aqui descrito acerca do processo em foco (compartilhamento do conhecimento) apresenta pontos de convergência com a Teoria do Agir Comunicativo, tema de interesse da presente pesquisa. Assim, rebuscando a Teoria crítica de Habermas (2012) na Teoria do Agir Comunicativo.

Para Nascimento e Prado (2004), o desenvolvimento das potencialidades humanas relaciona-se diretamente ao processo contínuo de troca de experiências e saberes dos quais participam atores sociais (docentes e alunos) que, mediados pelo agir comunicativo, geram questionamentos, suscitam investigação, promovem descobertas e favorecem criação e inovação desse

conhecimento em prol do social. Os autores anteriormente citados ainda consideram que a construção do conhecimento, nessa perspectiva, é viabilizada pelo diálogo e valorização das relações interpessoais, na busca pelo entendimento, o que não se realiza com a mera explanação de ideias descontextualizadas da realidade e sim, na mudança de atitude de docentes e alunos na vivência das relações sociais e intercâmbio de experiências que possibilitem novas formas de pensar o saber e o fazer (NASCIMENTO; PRADO, 2004).

Mas, mesmo com o esforço coletivo na produção do conhecimento, se este não for socializado, gera-se uma situação de antidemocratização do saber, na qual a aprendizagem é considerada suficiente quando o aluno consegue reproduzir os ensinamentos que lhe foram transmitidos, como verdade única, sem questionar ou tentar inová-los. Embora aconteça de forma rápida, essa forma de "educação" distancia-se da proposta de educar para a cidadania. O saber permanece centrado no indivíduo para que, desprovido de significado, seja apenas reproduzido. A construção do conhecimento pede a escolha de uma metodologia de trabalho em que haja a união do conteúdo e da realidade do aluno, além de evitar que o conhecimento seja fragmentado, respeita as diferentes culturas, pois cada indivíduo possui um mundo particular e uma forma de ver a realidade, como indicam Nascimento e Prado (2004).

O desenvolvimento das potencialidades humanas relaciona-se diretamente ao processo contínuo de troca de experiências e saberes dos quais participam atores sociais (docentes e alunos) que, mediados pelo agir comunicativo, geram questionamentos, suscitam investigação, promovem descobertas e favorecem criação e inovação desse conhecimento em prol do social. A construção do conhecimento, nessa perspectiva, é viabilizada pelo diálogo e valorização das relações interpessoais, na busca pelo entendimento, não se realizando com a mera explanação de ideias descontextualizadas da realidade e sim, na mudança de atitude de docentes e alunos na vivência das relações sociais e intercâmbio de experiências que possibilitem novas formas de pensar o saber e o fazer.

O processo de comunicação entre indivíduos com base no agir comunicativo revela uma relação marcada pelo consenso das ideias, caracterizando o que o filósofo Jürgen Habermas (1989)

denomina relação intersubjetiva. A ação comunicativa consiste na prática da argumentação, reflexão e entendimento, buscando a libertação da coerção e da imposição de ideias, que impedem a criatividade e o conhecimento crítico. O agir comunicativo pode ser caracterizado como um tipo de ação social que, através da intersubjetividade, visa à autonomia.

Além disso, provoca a intersubjetividade que, para que aconteça, necessita envolvimento e interesse dos indivíduos na comunicação; os participantes estabelecem um equilíbrio em suas atitudes e tentam atingir seus objetivos mediante um acordo existente entre os mesmos; buscam o entendimento mútuo por meio da coordenação das ações. O momento de encontro das pessoas é uma parcela da vida recortada em vista de uma temática. Nesse aspecto, a situação de ação é: uma situação de fala na qual os agentes assumem alternadamente os papéis comunicacionais de falantes, e destinatários.

Diante deste cenário, vale mencionar as possibilidades trazidas pelas TDIC para o compartilhamento do conhecimento no âmbito da educação, sobretudo naquela realizada a distância. Além de permitir agilidade e precisão no acesso, no armazenamento e na distribuição do conhecimento, tais tecnologias podem ampliar a própria capacidade de potencializar o processo de ensino-aprendizagem, especialmente se for levado em conta o fato de a maioria das atividades de um curso a distância não acontecerem presencialmente. Como complemento, traz-se a visão de Lévy (1994), para o qual recursos e técnicas de comunicação destinam-se a filtrar o fluxo de conhecimentos, para navegar e para pensar juntos. Um destaque pode ser dado às tecnologias Web e às mídias sociais, como argumentam Lemos e Lévy (2010, p.104),

As agregações e comunidades podem ir de uma lista de difusão temporária por correio eletrônico até as comunidades virtuais cujos membros mantêm relações intelectuais, afetivas e sociais sólidas de longo prazo, como grupos de discussão, blogs coletivos, wikis, microblogs. Hoje, essas relações de proximidade se dão preferencialmente em agregadores de ferramentas sociais ou softwares sociais, como o Orkut, no Brasil, ou Facebook, Multiply ou My Space. Aqui a relação

se dá por vínculos afetivos a “amigos” adicionados ao seu portfólio social, criando uma comunidade individual de interesse pessoal que se liga a outras comunidades individuais, criando grafos de redes sociais, ou seja, relacionando comunidades a comunidades, pessoas a outras pessoas.

Neste caso, se a construção do conhecimento resulta do compartilhamento das percepções pessoais com outros sujeitos e do entendimento que se faz das interações com o meio ambiente, segundo afirma Jonassen (1996), torna-se possível deduzir acerca do importante papel desenvolvido pelas tecnologias citadas, que permitem não somente altos níveis de interação entre os atores do processo, como também entre alunos e o próprio material didático disponível para o seu aprendizado. Sobre o assunto, Rezende (2002) infere que, nesta dinâmica, o aluno passa a ter o controle da sua aprendizagem, em uma dimensão emancipadora, assumindo uma postura mais ativa e mais autônoma, e o professor (e, também, o tutor), por sua vez, deixa de ser mero repassador de conhecimento, mas, acima de tudo, constitui-se em um facilitador do processo. Para completar, Castells (1999) considera que, por meio das tecnologias informacionais, a organização pode contar com o privilégio da comunicação *on-line* e da capacidade de armazenamento digital, que são ferramentas de grande impacto para lidar com a complexidade dos elos organizacionais entre conhecimentos explícitos e tácitos.

Não se pode deixar de trazer, aqui, a relação que se estabelece entre o fato descrito anteriormente e a concepção de Habermas (1998), a respeito do agir comunicativo, em que a TDIC acaba por ser exercer uma influência decisiva.

Na Gestão do conhecimento e na busca de conceituar conhecimento, inicialmente, vale estabelecer a distinção entre informação e conhecimento. A informação é um conjunto de dados que carregam um sentido e significado. Já, o “conhecimento é uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e *insight* experimentado, a qual proporciona uma estrutura para avaliação e incorporação de novas experiências e informações”, sendo que “o conhecimento só existe na cabeça das pessoas”, conforme indicam Davenport e

Prusak (2003, p.6 *apud* OZAKI; VASCONCELLOS, 2008, p.132).

O conhecimento é sustentado por regras. Com o tempo, cria-se, na mente humana, inúmeros padrões que agem como regras inconscientes para lidar com todo tipo de situações concebíveis (POLANYI, 1997 *apud* SVEIBY, 1998). Embora úteis, as regras de procedimentos são também limitadoras, por que filtram os conhecimentos novos. E, como se sabe, neste processo, “mais do que expressar, o resultado é que o que foi articulado e formalizado é menos que aquilo que sabemos de modo tácito, mas, continua o autor, “a linguagem por si só não é suficiente para tornar o conhecimento explícito” (p.41)”.

Portanto, o conhecimento humano é tácito, orientado para ação, baseado em regras, individual e está em constante mutação. Por conseguinte, Sveiby (1998) refere-se a conhecimento da seguinte maneira: “a capacidade que uma pessoa tem de agir continuamente é criada por um processo de saber”. Em outras palavras ela é contextual, sendo que “o conhecimento não pode ser destacado de seu contexto” (PALANY; LUDWING *apud* SVEIBY, 1997, p.44).

Percebe-se, neste contexto, a existência de dois tipos de conhecimento: o explícito e o tácito. O conhecimento explícito é aquele que está registrado de forma escrita em livros, manuais, bancos de dados digitais, gravações e outras formas de armazenamento físico. Já, o tácito refere-se ao que ainda não foi explicitado, isto é, que “ainda não saiu do domínio cognitivo das pessoas” (OZAKI; VASCONCELLOS, 2008, p.132). Dito de outro modo há o que se aprende e o que se sabe e o que já existe em nós, sem, no entanto, externar. O contexto de cada indivíduo, o meio e as próprias relações que este possui pressupõem alguns conhecimentos oriundos de outros indivíduos e influências que não são encontrados nos livros sem o auxílio de indicações de quem os passou pela primeira.

Diante do exposto, segundo Nonaka e Takeuchi (*apud* SVEIBY, 1997), o Conhecimento tácito (do corpo) é:

- a) subjetivo
- b) prático
- c) análogo

Já, o conhecimento explícito (da mente) é:

- a) objetivo

- b) teórico
- c) digital

Assim, identificam-se quatro modos de conversão de conhecimento, os quais constituem a própria gestão do conhecimento, como mostrado no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Quatro modos de conversão do conhecimento.



Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997).

Embora o compartilhamento do conhecimento trate de disseminar o conhecimento que está implícito nas práticas individuais e coletivas da organização, conforme salientam Nonaka e Takeuchi (1997), ela deve tornar explícito o conhecimento que decorre da experiência dos indivíduos.

Assim, segundo os autores Nonaka e Takeuchi (1997), o principal requisito para que uma organização aprenda é fazer o compartilhamento do conhecimento. Neste caso, o aprendizado ocorre a partir de experiências individuais ou pela interação social, sem que seja planejado ou dentro de um processo de planejamento.

Para entender com mais clareza o significado de gestão do conhecimento, é preciso examinar os conceitos de ativos intangíveis, introduzidos por Karl Erik Sveiby (1995). Segundo este autor, todos os ativos e estruturas organizacionais, sejam elas tangíveis ou intangíveis, são resultantes da atividade humana. De fato, o resultado das ações das pessoas, no meio ambiente, pode

ser tangível (como, plantar flores e conduzir uma bicicleta) ou intangível (a exemplo de ter ideias, estabelecer relacionamentos com outras pessoas).

Além disso, como as pessoas tem capacidade de agir em uma grande variedade de possíveis situações, quando elas estão desenvolvendo uma atividade de trabalho, dentro de uma organização, elas aumentam o seu valor. Por conseguinte, a competência humana é, também, um ativo intangível.

Pode-se dizer, então, que são três as famílias de ativos intangíveis que deveriam ser incluídos no balanço de uma organização (quadro 2):

Quadro 2 - Família de Ativos Intangíveis

Família de ativos intangíveis	Definição
Relacionamentos externos:	Está relacionado com o respeito às relações com os clientes, fornecedores e a imagem da empresa junto à sociedade.
Relacionamentos internos:	Está relacionado com os conceitos, modelos gerenciais, programas de computadores, sistemas administrativos e registros de patentes que fazem parte da empresa; A cultura e ou o espírito organizacional também é uma estrutura interna (SVEIBY, 1998, p. 21)
Competência dos funcionários:	Está relacionado com respeito à capacidade de ação das pessoas, dentro das empresas, em situações distintas. As pessoas tendem a ser fiéis se forem tratadas de forma justa e tiverem a sensação de responsabilidade compartilhada (SVEIBY, 1998, p.11)

Fonte: Sveiby (1995).

Dessa forma, confere-se que as pessoas criam relacionamentos, externos e internos, para se expressarem no

meio ambiente nos quais estão inseridas. Assim como pessoas, organizações também criam relacionamentos externos e internos. Tal perspectiva conduz à ideia de que a sociedade da informação e o compartilhamento do conhecimento desempenham papéis relevantes e complementares nos cenários das organizações contemporâneas. “As influências já podem ser percebidas pelas mudanças que estão sendo introduzidos nas empresas, governos, instituições de pesquisas e universidades ao redor do mundo” (POLIZELLI, 2008, p.1).

Há uma tendência natural em cada indivíduo de considerar o conhecimento como um tesouro, sentimento este que, conseqüentemente, provoca dificuldades para o seu compartilhamento, a menos que o indivíduo que o detém esteja convencido, sintá-se recompensado ou reconhecido em fazê-lo (CHAUÍ, 2003).

Aprendizagem e conhecimento são considerados as duas mais importantes características emergentes de futuras organizações de classe mundial (BENNET 2001). O objetivo da transformação organizacional para uma organização de aprendizagem é permitir que a organização passe a pesquisar novas ideias e novas oportunidades para o aprendizado a partir do qual valores possam ser agregados aos seus processos e, sobretudo, que ela desenvolva a capacidade de sobreviver e crescer em um mundo cada vez mais mutável e competitivo. As organizações e seus funcionários devem saber como mudar em um ambiente tão dinâmico (ROWLEY, 1998).

E, mesmo na EaD, o conhecimento, e com ele o compartilhamento, traduz o desejo do estudante em ser ouvido, a mostrar também a sua necessidade de saber, mesmo não tendo um objetivo bem definido, mas tendo sim a necessidade de estar constantemente em contato com a informação e o compartilhamento de ideias, sentimentos e anseios.

2.4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O PAPEL DA TUTORIA

Atualmente, discute-se sobre a importância da educação voltada para a construção de competências e referências de qualidade, juntamente com uso das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) que se propagam velozmente dentro das instituições educacionais. Neste contexto, é possível

afirmar que o sistema tecnológico e os recursos didáticos, juntamente com as pessoas, participam de um conjunto sistemático de ações que tentam levar à efetivação concreta da aprendizagem em EaD, além da interação entre o professor e o aluno (LANDIM, 1997, p.32).

Além dessa interação, entre professor-estudante, há a de tutor-estudante e a de professor-tutor. Dentro da proposta inicial, o tutor tem como papel central o apoio docente a um professor. Este apoio geralmente ocorre em uma das disciplinas de um curso EaD, na sua preparação de material didático e no acompanhamento das atividades desenvolvidas. Espera-se, também, que este ator seja responsável pelas ferramentas de avaliação, assim como, na análise dos trabalhos dos alunos. Além disso, tal sujeito tem por tarefa o encaminhamento de dúvidas dos alunos aos professores, promovendo maior interatividade entre eles, e com o corpo docente. Atua, ainda, no esclarecimento de dúvidas dos alunos através de e-mail, fórum, telefone ou pessoalmente, no recebimento e controle de entrega dos trabalhos e atividades avaliativas (FERNANDA, 1996).

Nesta mesma linha de raciocínio, Nunes (2013, p.57-58) lembra que a EaD pode fazer uso de duas categorias de tutor: o tutor presencial ou o tutor a distância, sendo que

a diferença básica entre os tutores presenciais e a distância é que os tutores ditos presenciais são aqueles que fazem os atendimentos aos alunos no polo de apoio presencial, participando das atividades presenciais obrigatórias como avaliações, aulas práticas, seminários entre outros. Enquanto os tutores a distância são atuam na instituição de ensino mediando o processo com os alunos, frequentemente participam dos processos avaliativos junto aos professores. Alterações nas funções de cada tipo de tutor ocorrem de acordo com o projeto pedagógico de cada curso e de características da instituição.

O funcionamento de cursos a distância que procuram romper com a abordagem pedagógica tradicional e que utilizam as TDIC, tem, portanto, na figura do tutor, um de suas bases principais, sendo necessário formar professores/tutores que

possam manejar os recursos tecnológicos e orientar consistentemente os alunos sobre o objetivo pedagógico dos cursos. O conceito de educação a distância merece, então, uma atenção especial neste instante, já que se trata de:

um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, na sala de aula, professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos (ARETIO, 1994, 27).

Diante desta perspectiva educacional, o aluno passa a ter uma nova perspectiva como sujeito do aprendizado e outros atores do processo, a exemplo dos tutores, passam a exercer um novo papel para o desenvolvimento e construção da aprendizagem de qualidade. Os educandos precisam aprender a ser mais autônomo frente aos conteúdos e manuseio de novas tecnologias, sobretudo da internet, precisam saber se organizar no tempo no que se refere às horas despendidas, porém reservando seu critério de escolha em como distribuir o horário no cotidiano, assim como, planejar em que espaço ou local vai fazer seus estudos (ARETIO, 1994).

É realmente uma nova postura frente ao aprendizado como já acontece em cursos ministrados a distância. O aluno tem que aprender a ser ativo, organizar-se, separar material, buscar outros, pesquisar e, sobretudo, saber utilizar ferramentas na internet.

Na EaD, chama a atenção a necessidade dos seus elementos constituintes manterem entre si altos níveis de interação para que os objetivos possam ser alcançados. Nestes termos, confere-se aos ambientes digitais os que mais propiciam interações que facilitam o aprendizado, já que, conforme Almeida (2002), estes promovem:

- a) oportunidade de percorrer distintos caminhos, nós e conexões existentes entre informações, textos, hipertextos e imagens;
- b) ligar contextos, mídias e recursos; e,

- c) tornar-se receptor e emissor de informações, leitor, escritor e comunicador; criar novos nós e conexões, os quais representam espaços de referência e interação que podem ser visitados, explorados, trabalhados, não caracterizando local de visita obrigatória.

O autor esclarece, ainda, que os ambientes digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação (ALMEIDA, 2002).

Neste cenário, uma questão a ser levantada é sobre a alternativa dada para a que permite integrar múltiplas mídias e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades, de outro modo, desenvolvem-se no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado *design educacional*⁸, o qual constitui a espinha dorsal das atividades a realizar, sendo revisto e reelaborado continuamente no andamento da atividade (ALMEIDA, 2002).

O ambiente virtual refere-se, então, ao meio através do qual ocorrerá a maior parte da comunicação e interação entre estudantes, professores, tutores, informação e conhecimento, transformando-se assim, no alicerce primordial da EaD.

⁸O Autor opta pelo uso do termo *design* educacional adotado por diversos autores (CAMPOS; ROCHA, 1998) por considerá-lo mais adequado e amplo porque abarca distintas concepções de ensino e aprendizagem. Outros autores utilizem a denominação *design* instrucional, o qual traz subjacente a concepção de treinamento.

Conclui-se daí que a aprendizagem em educação a distancia engloba três variáveis principais que existe em todo o processo de ensino–aprendizagem (figura 1), constituídas pelo aluno, pelo professor/ tutor e a terceira pelo objeto do conhecimento (os conceitos a serem construídos). Desta teia dinâmica, decorre a necessidade de diferentes abordagens da relação ao ensino–aprendizagem e que, também, propiciem análise crítica, o saber problematizar e as reflexões.

Figura 1 - Variáveis a serem consideradas na montagem de estratégias da aprendizagem de qualidade.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Negroponte (1995) relata, em seus textos, que isto ocorre em um “mundo digital” e classifica esta época chamando de “era da aprendizagem”, em que aquele que melhor se mostra capaz de aprender sobrevive em melhores condições. Uma estratégia de qualidade deve contemplar uma nova forma de ver aprendizagem, considerando-se que todos os atores do processo têm o seu valor, seja o aluno, o professor ou o tutor, porém, este último é tido como peça-chave. Afinal,

vivemos num mundo onde o conhecimento passa a ser compreendido de outra forma. Assim como não se concebe mais a ideia de linearidade do pensamento, como tem sido usado há muito tempo, o profissional da contemporaneidade não pode mais seguir rumos lineares. Precisa incorporar distintas áreas de conhecimento para contextualizar a sua atuação, tornando-a mais abrangente.

Por exemplo, você já prestou atenção que enquanto você lê este texto diversas ideias vão lhe ocorrendo? Isso pode nos mostrar que o conhecimento não é formado de maneira linear, mas sim numa constante relação e conexão com outros conhecimentos, formando uma rede de informações. Neste mesmo sentido, [...] devemos abandonar sistemas conceituais fundamentados na ideia de margem, hierarquia e linearidade e substituí-los por outros como a multilinearidade, nós, *links* e redes.

Fazendo um paralelo destes conceitos ao contexto profissional, podemos afirmar que o profissional não pode mais ficar preso numa área específica de conhecimento, tendo em vista a necessidade premente de compreender e trabalhar a partir de um entendimento global. Uma área específica de conhecimento não existe por si só, mas encontra-se inserida num contexto maior interconectado com outras áreas de conhecimento (JAEGER, 2001, p.78).

O conhecimento encontra-se, assim, interligado de forma multidisciplinar, devendo o tutor incentivar este tipo de pesquisa, instigar e sugerir para que, na reflexão individual do aluno, possam fluir as interconexões na formação de um “hipertexto” de ideias e criatividade alicerçadas pela fundamentação teórica do saber legitimado.

Sua função sugere que tenha uma visão bem abrangente para dar fundamento dentro de sua atuação tratando os conteúdos de forma que não fiquem descompactados incoerentes ou sem uma interligação. Para que isso aconteça, o tutor precisa ter um entendimento amplo do processo de aprendizagem, fomentando a vontade no aluno em busca do conhecimento propiciando que ele ache ou procure o que mais lhe traga motivação e encontre afinidade (ARETIO, 1994).

Dentro deste processo, existe outra variável muito relevante perante a função desenvolvida pelo tutor, que é a de fomentar, conjuntamente ao aluno e o professor, espaços de construção coletivas desses conhecimentos. Esta ação é calcada, basicamente, pela troca de informações em espaços, como, por exemplo, as salas de bate-papo, os fóruns e as videoconferências,

ambientes de atividades em grupo e as áreas de publicações. (GUTIÉRREZ, F.; PIETRO, 1994)

Portanto, conforme Niskier (1999, p.393), o papel do tutor no ambiente da educação a distância é de:

- a) buscar auxiliar e orientar os trabalhos realizados pelos alunos;
- b) fazer as avaliações dos estudantes (correção de atividades e provas);
- c) orientar os alunos como usar materiais dos cursos através das discussões e explicações;
- d) resolver e intermediar as questões sobre a instituição;
- e) sugerir e auxiliar os alunos a se organizarem e planejarem suas atividades;
- f) coordenar, articular e organizar grupos para estudos;
- g) sanar e atuar disponibilizando informações por telefone, fac-símile e *e-mail*;
- h) acompanhar e orientar trabalhos práticos e projetos;
- i) registrar, corrigir dar *feedback* de atividades e avaliações e atualizar informações sobre o progresso dos estudantes;
- j) atuar junto com a coordenação sobre os materiais dos cursos e as dificuldades dos estudantes; e
- k) ser o intermediador entre a instituição e os alunos para todos os assuntos que possam ser dúvidas destes.

A partir disso, o professor passa a se ver como um orientador - que apresenta modelos faz mediações, explica, redireciona o foco e oferece opções - e como um co-aprendiz que colabora com outros professores e profissionais. A maioria dos professores que utilizam atividades de ensino mediadas pelo computador prefere assumir o papel de moderador ou facilitador da interação em vez do papel do especialista que despeja conhecimento no aluno. Pode-se, então, chamá-lo de professor tutor. Pois,

o tutor interage com os alunos, motiva, provê recursos para auxiliar a aprendizagem, instiga para a reflexão e a pesquisa, propõe atividades diversas que estimulem todos os processos cognitivos, articula teoria e prática, avalia a aprendizagem, então, ele exerce função docente, ou seja, é professor. Por essa razão, a SEED

Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) optou pela terminologia professor-tutor.

Já, segundo Almeida (2002), o papel do professor tutor perante os alunos deve ser o de um instigador da aprendizagem, um orientador. Ele deve incentivar a pesquisa, o diálogo, discussões e a comunicação e interação entre colegas. É importante que ele tenha postura flexível, aceite contribuições, respeite o ritmo de aprendizagem de cada aluno, dando condições a ele de construir seu próprio saber.

Almeida (2002) enfatiza que nesse sentido, pode-se considerar o papel do professor tutor como um gerenciador do processo de ensino/aprendizagem, que focaliza as discussões em conceitos, habilidades e princípios críticos.

Além disso, é importante estabelecer um ambiente social amigável por meio da promoção de relações humanas, da valorização da contribuição dos alunos, do desenvolvimento do senso de coesão do grupo e do incentivo ao trabalho conjunto. Outro fator imprescindível, diz respeito à importância de o professor tutor se sentir a vontade ao lidar com a tecnologia, fazendo com que os alunos/participantes se sintam da mesma forma, de modo que a tecnologia se torne um auxílio e não um entrave.

2.5 REDES SOCIAIS

Desde o início da história da humanidade que as redes existem e, em verdade, a configuração em rede é peculiar ao ser humano, ele se agrupa com seus semelhantes e vai estabelecendo relações de trabalho, de amizade, enfim relações de interesses que se desenvolvem e se modificam conforme a sua trajetória. As redes sociais representam “[...] um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados”. Chama a atenção que somente nas últimas décadas o trabalho pessoal em redes de conexões passou a ser percebido como um instrumento organizacional (MARTELETO, 2001, p.72).

Em relação a tal aspecto, o indivíduo vai delineando e expandindo sua rede conforme sua inserção na realidade social.

No entendimento de Recuero (2009, p.24) apresenta outras mudanças fundamentais advindas da internet, destacando duas: “a possibilidade de expressão e a socialização através das ferramentas de comunicação mediada pelo computador”. Com esse suporte e tipo de tecnologia, as redes sociais expandem-se em termos de capacidades, abrangendo diversos tipos de usuários, voltados para todos os públicos ou para determinado nicho em especial.

Contextualiza Costa *et al.* (2003), que a rede “é uma forma de organização caracterizada fundamentalmente pela sua horizontalidade, isto é, pelo modo de inter-relacionar os elementos sem hierarquia”.

De outra forma, a ideia de rede remete primitivamente à noção de capturar a caça. “Por transposição, a rede é assim um instrumento de captura de informações” (FANCHINELLI; MARCON; MOINET, 2013). Esse mesmo enfoque é acentuado por Capra (2002, p.267), quando delinea “a importância das redes organizacionais: [...] na era da informação – [...] – as funções e processos sociais organizam-se cada vez mais em torno de redes”.

As redes sociais, por conseguinte, não se limitam a apenas comunicação entre amigos, família, mas também no campo econômico, como o *networking* (*Onetworking* é uma forma de fazer negócios na modernidade. Consiste em desenvolver nossa própria rede de contatos pessoais e profissionais). Grandes empresas veem as redes sociais como capitais sociais significativos, além da chance de firmar relacionamentos com consumidores correntes e em potencial. No âmbito cultural, as redes sociais podem e são utilizadas como instrumento de comunicação para a mobilização de movimentos sociais e culturais. Na área da educação, percebe-se um futuro promissor na participação de redes sociais para debates e argumentação como uma nova forma de ensino (MACHADO, 2005; AGUIAR, 2007).

Enfim, não há limites para um sistema em redes, já que podem ser formados por indivíduos de uma mesma cidade, estendendo-se a outras cidades, estados, países. E, mais, quer se trate das grandes empresas, do mercado financeiro, de órgãos públicos, dos meios de comunicação ou das novas ONGs globais, constata-se que a organização em rede tornou-se um fenômeno social importante e uma fonte crítica de poder (TOMAÉL; ALCARÁ; CHIARA, 2005). São redes sociais que permitem compartilhar atualizações de *status*, vídeos, fotos e estão focadas em ajudar usuários a encontrar novas pessoas e locais, oportunidades de discutir assuntos pouco usuais com outros interessados (COUTTO, 2013).

A informação torna-se assim rápida e fluída, permitindo livre acesso a todos que a buscam. Os indivíduos compartilham informação e, também, um pouco de si mesmos, traduzidos por costumes, linguagem, anseios e desejos dos mais diversos.

Em virtude dessa perspectiva, Capra (2002, p.267) lembra que "redes sociais são redes de comunicação que envolvem a linguagem simbólica, os limites culturais e as relações de poder". Trata-se, portanto, de um fenômeno natural que, nos últimos tempos, vem sendo agraciado pelas várias possibilidades trazidas pelas tecnologias de comunicação de dados, em especial pela Internet, para promover comunicação eficiente, sejam quais forem as origens e o destino da informação.

Os avanços da tecnologia acabam por permitir uma comunicação em que não existem fronteiras, sejam elas geográficas ou culturais (AGUIAR, 2007). Ou seja, um dos aspectos favoráveis dessa evolução é a capacidade de disseminar informações a diferentes lugares, com uma velocidade extremamente favorável, gerando choques de culturas que são disponibilizadas para o mundo todo. Desta forma, é possível atingir e fazer parte de diferentes culturas em um mesmo local, diversificando cada vez mais as informações que giram ao redor do mundo (DORNELLES, 2004).

Foi diante de tais constatações que Nepunocemo (2012, p. 70-71) aponta também algumas mudanças importantes provocadas pela citada revolução cognitiva digital, a saber:

- a) nova forma de circulação de ideias (mais barata e aberta da que a anterior, a qual os atuais poderes

constituídos não conseguem controlar, pois a forma de filtrar mudou completamente);

- b) mais rapidez e flexibilidade na atualização dos documentos, com os quais transmitimos conhecimento, quebrando uma certa ilusão do conhecimento como verdade sólida, passando agora para algo mais líquido;,,
- c) maior possibilidade e meritocracia na criação de ideias, projetos, documentos a distância, possibilitando uma nova forma de colaboração, fortemente apoiado pelos rastros deixados por cada usuário, seja de forma voluntária ou involuntária.

Para o Recuero (2009), a chance de socializar é, portanto, destaque, sendo que as redes sociais na Internet possuem elementos característicos que servem de base para que a rede seja percebida e as informações a respeito dela sejam apreendidas. São conferidas, então, definições fundamentais neste setor, a saber:

- a) rede é o conjunto de dois elementos;
- b) abordagem de rede tem seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores sociais e nem suas conexões;
- c) atores de uma rede podem ser pessoas, instituições, grupos, ou nós da rede e,
- d) conexões representam interações ou laços sociais.

Uma rede é uma metáfora para observar os padrões de conexão de grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores. A abordagem de rede tem seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores sociais e nem suas conexões (RECUERO, 2009). Partindo dessas premissas, surge a ideia das redes sociais. Estas, segundo Roblyer (2010), têm potencial para se tornar um valioso recurso de apoio às comunicações e colaborações na esfera educacional, especialmente por estarem sendo amplamente adotadas.

Para Marteleto (2001), nas redes sociais, ocorre uma maior valorização dos elos informacionais e das relações entre os membros. Sua crescente popularidade indica que podem fornecer elementos adicionais para a comunicação entre estudantes e professores e tutores. Isto leva a crer que a comunicação, por

meio das redes sociais, pode se tornar um fator agregador para o sucesso da aprendizagem (ROBLYER, 2010).

Mais especificamente quanto às tecnologias de rede, destaca-se o pensamento a seguir, apresentado em 1983, além de outros, que evidenciam a evolução conceitual ocorrida em relação a temas como atores, redes e nós:

Uma rede é geralmente definida como um tipo específico de relação ligando um conjunto definido de pessoas, objetos ou eventos, que pode ser chamado de atores ou nós. O padrão regular das relações entre as posições compostas de atores concretos constitui a estrutura social do sistema (KNOKE; KUKILINSK, 1983, p. 12).

O acesso a esses tipos de tecnologias cresce diariamente, proporcionalmente ao número de pessoas com acesso e conectadas à internet, oferecendo a elas a possibilidade de ir além da troca informações, mas, também de estabelecer vínculos sociais. Com isso, o uso das redes sociais começa a fazer parte do cotidiano da população, caracterizando-as como a forma de relação no mundo pós-moderno (MACHADO, 2005).

As redes sociais da internet vem, de certo modo, para quebrar paradigmas no que tange à forma de navegação dos anos 1990. Nesse tempo, a navegação era classificada como uma prática de surf, ou navegação entre dois pontos no universo cibernético, na qual o usuário parte de um ponto a outro em busca de uma resposta, uma notícia, ou de entretenimento, e essa navegação tinha um começo e um fim, o que permitia destinar, a esse tipo de navegação, os rótulos de unidirecional e possuidor de temporalidade linear (MATTO NETO; FERREIRA JUNIOR, 2011).

Contudo, também conforme Mato Neto e Ferreira Junior (2011), “o ciberespaço em si mesmo é não linear” - tampouco tem como sua essência a temporalidade linear – “mas os mecanismos de sua interface são lineares”. Diante de tal constatação, as Redes Sociais da Internet (RSI's) aparecem quebrando essa modalidade de navegação dos anos 1990 por intermédio de sua capacidade de formar múltiplas redes, plataformas e funcionalidades que, por sua vez, são frutos do surgimento de mais e mais aplicativos e

pelo crescente aparecimento de mídias móveis (MATO NETO; FERREIRA JUNIOR, 2011).

Na sequência, em 1998, é oferecida uma definição para redes sociais a partir da perspectiva de voluntariado. Neste aspecto, para Inojosa (1998, p. 1-2),

Rede é parceria voluntária para a realização de um propósito comum. Implica, nesse sentido, a existência de entes autônomos que, movidos por uma ideia abraçada coletivamente, livremente e mantendo sua própria identidade, articulam-se para realizar objetivos comuns.

Já, em outro pensamento, trazido por volta de 2002, o conceito de redes sociais remete a uma divisão de grupos em que o indivíduo separa, por grau de relacionamento, aspectos como família, escola e trabalho (INOJOSA, 1998).

De modo geral, porém, vale dizer que uma rede refere-se a um conjunto de relacionamentos que divide os membros em múltiplos círculos sociais (como famílias, vizinhanças, membros de um clube esportivo e funcionários de uma empresa) e tecem juntos o sistema social. Nesta dimensão, a esfera informal dos relacionamentos interpessoais poderia ser vista como uma parte, uma rede parcial desta rede total (BARNES, 2002).

Nesse momento, observa-se uma conexão de todos os demais pareceres conceituais analisados até então. Afinal, as redes sociais existem desde sempre na história humana, tendo em vista que os homens estabelecem relações entre si formando comunidades ou redes de relacionamentos presenciais. Hoje, porém, por meio da internet, a sociedade está transcrevendo suas relações presenciais no mundo virtual de forma que, aquilo que antes estava restrito a sua memória, agora está registrado e publicado na Internet (LORENZO, 2012, p. 23).

Assim funcionam as redes sociais. Elas dependem da interação de diversos atores – internos e externos à organização – dispostos a compartilhar informações e experiências, visando ao aprendizado organizacional e, conseqüentemente, contribuindo para a construção de novos conhecimentos (TOMAÉL; ALCARÁ; CHIARA, 2005, p.101).

Como se percebe, outro aspecto fundamental para o entendimento da dinâmica das redes sociais refere-se aos seus nós. Neste contexto, Degenne e Forsé (1999) citam que: “os

indivíduos não podem ser estudados independentemente de suas relações com os outros, nem podem as díades ser isoladas de suas estruturas afiliadas”, por isso o termo de rede social. Os indivíduos ou nós só fazem parte de uma rede, se existir uma conexão, ligação, com outros indivíduos, nós (RECUERO, 2006). Pois rede social é relativo à gente, à interação e à troca social. Representa um grupo de pessoas, compreendido através de uma metáfora de estrutura, a estrutura de rede.

Por tais condições, os nós da rede representam cada indivíduo e suas conexões, os laços sociais que compõem os grupos. Esses laços são ampliados, complexificados e modificados a cada nova pessoa que lá se conhece e passa-se a interagir (RECUERO, 2009).

Também, Castells (1999, p.498), um dos nomes mais eminentes no estudo de redes, estabelece relação direta das redes com a sociedade na Era da Informação e as define como “um conjunto de nós interconectados. Nó é o ponto no qual uma curva se entrecorta. Concretamente, o que um nó é depende do tipo de redes concretas de que falamos”. Estes podem ser organizações de qualquer tipo, tanto formal quanto informal, tanto lícita quanto ilícita, e os nós podem também ser representados por indivíduos ou grupos de indivíduos. (FANCHINELLI; MARCON; MOINET, 2013, p.95).

Adicionalmente, Sodré (2002, p.14) traz a ideia de que rede   “onde as conexões e as interse es tomam o lugar do que seria antes pura linearidade”. Essas conexões e intera es no âmbito das redes sociais ocorrem pelo contato direto (face a face) e pelo contato indireto – utilizando-se um veículo mediador, como a Internet, o telefone, ou outro meio. Enfim, pode-se dizer que redes sociais envolvem um conjunto de atores que mant m liga es entre si por meio de nós. Sendo que, a partir do desenvolvimento dos meios de comunica o, principalmente depois da Internet, as rela es sociais prescindem do espaço físico e do geográfico, já que ocorrem independentemente do tempo e/ou do espaço. E, mesmo assim, as rela es em uma rede refletem a realidade ao seu redor e a sua influência.

Devido a essa dimensão, Wellman (1996) verifica, na rede, sua identidade singular em determinada situa o, isto  , a representa o e a interpreta o das rela es em rede estão fortemente ligadas   realidade que a cerca; a rede   influenciada

pelo seu contexto e esse por ela (TOMAÉL; ALCARÁ; CHIARA, 2005, p.95). E, apesar das possibilidades apresentadas por tais tecnologias, vale lembrar que as pessoas ainda são os melhores meios para identificar, categorizar, filtrar, interpretar e integrar a informação (DAVENPORT, 1998, p.53).

Partindo dessas evidências, outro aspecto a ser explorado em relação às redes refere-se aos seus atores. Considerando-se que as conexões em uma rede social são constituídas dos laços sociais que, por sua vez, são formados através da interação social entre seus atores, de certo modo, são as conexões o principal foco do estudo das redes sociais, pois é sua variação que altera a estrutura desses grupos.

Lembrando que atores referem-se ao primeiro elemento da rede social, representados pelos nós (ou nodos). Como partes do sistema, os atores atuam de forma a moldar as estruturas sociais, através da interação e da constituição de laços sociais. Assim, entender como os atores constroem esses espaços de expressão é, também, essencial para compreender como as conexões são estabelecidas, pois é por meio dessas percepções construídas pelos atores que padrões de conexões são gerados.

Nesta perspectiva, ressalta-se o fato de que as redes pressupõem agrupamentos, são fenômenos coletivos, e, conseqüentemente, sua dinâmica implica relacionamento de grupos, pessoas, organizações ou comunidades, isto é, seus atores. Conforme já analisado, as redes possibilitam, assim, diversos tipos de relações – de trabalho, de estudo, de amizade, entre outras –, apesar de quase sempre passarem despercebidas. É fato que nas redes sociais, cada indivíduo tem sua função e identidade cultural. Sua relação com outros indivíduos vai formando um todo coeso que representa a própria rede (TOMAÉL; ALCARÁ; CHIARA, 2005).

Mas, estas estruturas, durante quase todo o tempo, são invisíveis, informais e tácitas. Elas perpassam os momentos da vida social, mas praticamente não se (dão a ver) veem – é o conjunto de “conexões ocultas”, como diria Capra; ou a “estrutura submersa”, nas palavras de Alberto Melucci (COSTA *et al.*, 2003). A noção de horizonte refere-se a essa incapacidade de se saber a extensão da rede para além de certo ponto. “Na prática social, cada indivíduo possui uma variedade de círculos de relacionamento, mas não sabe quantos são ou como identificá-los.

Na verdade, as pessoas, de modo geral, só veem a rede quando precisam dela” (COSTA *et al.*, 2003; TOMAÉL; ALCARÁ; CHIARA, 2005). Para Hanneman (2005), o analista de rede vê indivíduos como pessoas aninhadas dentro de redes de relações com outras pessoas. Tais redes de relações interpessoais tornam-se fatos sociais, podem ter uma vida própria, ser institucionalizadas e até ter um nome.

É o caso, por exemplo, de uma família ou de um departamento dentro de uma organização. Ou seja, indivíduos podem ser vistos como aninhados, dentro das organizações, em suas relações de trabalhos; em atividades de lazer podem estar aninhados dentro de associações; nas congregações religiosas; e em clubes esportivos. Tais entidades sociais podem formar laços com outros indivíduos agrupados sob a mesma instituição ou com outras instituições, em nível individual ou de grupo.

No âmbito da educação, a interação por intermédio dessas redes tem sido reconhecida como um indicador chave de qualidade em cursos de EaD. Tal interação, conforme Roblyer e Wiencke (2004), pode ser avaliada por meio de cinco componentes, quais sejam:

- a) interação concebida socialmente;
- b) interação projetada instrucionalmente;
- c) viabilidade de interação da tecnologia;
- d) envolvimento dos estudantes e engajamento do instrutor;
- e) cada tipo de interação contribui para a qualidade global e o potencial impacto em um curso de EaD.
- f) Por meio da tecnologia, é possível transmitir a informação sem nenhuma distinção, da maneira como se quer, como, por exemplo, vídeos, músicas; para quantas pessoas desejar tornando, portanto, possível ao indivíduo e às organizações manter uma rede de comunicação cada vez maior e com a facilidade de se enviar e receber informações de diversos tipos em frações de segundos (DORNELLES, 2004).

Contudo, apesar das vantagens que apresenta, Macedo (1999) alerta para o fato de que a efetividade, no uso dos recursos de informação nas instituições, depende de se garantir aspectos tais como:

- a) o reconhecimento da existência das redes humanas;
- b) o aprendizado de como trabalhar com essas redes no planejamento; e
- c) o provimento dos recursos de informação.
- d) Compreende-se, por conseguinte, que a natureza social e a interativa das redes sociais apresentam a intrigante possibilidade de, através da inserção dos componentes citados, propiciarem um ambiente de aprendizagem mais eficaz. Posto que a informação e o conhecimento estejam em todas as esferas e áreas, são considerados essenciais tanto do ponto de vista acadêmico quanto profissional e, quando transformados pelas ações dos indivíduos, tornam-se competências valorizadas, gerando benefícios sociais e econômicos que estimulam o desenvolvimento e são, ainda, recursos fundamentais para formação e manutenção das redes sociais (TOMAÉL; ALCARÁ; CHIARA, 2005).

Em verdade, “os canais e as redes através dos quais essas informações circulam estão inseridos em um contexto social, político e cultural. Eles são fortemente guiados e restringidos pela estrutura institucional” (MANUAL DE OSLO, 2004, p.35). Este raciocínio é, sobretudo, guiado pelo fato de as organizações, assim como as universitárias, serem formadas por pessoas que, por sua vez, são pontos (nós) das redes sociais e detentoras do conhecimento e das habilidades. Quando compartilhados (conhecimento e habilidades), transformam-se em aprendizagem organizacional, que resulta na acumulação de novos conhecimentos e, conseqüentemente, impulsiona as inovações (TOMAÉL; ALCARÁ; CHIARA 2005, 103).

Nesta ótica, é atribuído às ligações na rede o potencial de acentuar a capacidade de inovação individual e organizacional, capacidade esta que reflete no sistema de inovação em que os atores estão inseridos, promovendo o desenvolvimento local, que incide na expansão econômica e social de uma nação (TOMAÉL; ALCARÁ; CHIARA, 2005, 103). Historicamente falando a respeito do tema, não há como se negar o papel que as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) de dados desempenham para conectar ambiente e pessoas nos dias presentes, caracterizando a sociedade atual como sendo de caráter digital em rede. Esta, por sua vez, vive momentos de larga

expansão populacional o que conduz, naturalmente, a ter um ambiente de circulação de ideias mais sofisticado do que observados em épocas anteriores (NEPOMUCENO, 2012, p.35).

A primeira rede social que se teve notícias foi a SixDegress, lançada em 1997, já apresentava características de funcionamento similares às usadas atualmente (COUTTO, 2013). Nesta, seus usuários podiam criar perfis e fazer amizade com outros integrantes. Coutto (2013) ainda comenta que, não obstante não estar mais ativa, esta foi uma rede bastante popular, chegando a ter cerca de 1 milhão de membros. Na sequência, surgiram outras, como a Asian Avenue e Migente. Desde então, muitas redes sociais desenvolveram mobilizando milhões de usuários. Algumas, inclusive, tornaram-se tão grandes quanto o Myspace, como o QQ (China), Orkut (Brasil e Índia) e o Live Spaces (México e Europa). Além de inúmeras outras, como Xanga, LiveJournal, Vox e Skyrock (nos Estados Unidos) e Mixi (no Japão), LunarStorm (na Suécia), Hyves (na Alemanha), Grono (na Polônia), Hi5 (na América Latina e Europa) e Bebo (na Inglaterra e Austrália), segundo cita Lorenzo (2012, p.23).

As referidas tecnologias tornaram-se, com isso, particularmente populares no contexto da Internet, sendo referenciadas por seus usuários das mais variadas formas. São, por eles, denominadas de comunidades virtuais, sociedade em rede ou tribos urbanas, o que demonstra a sua rápida popularização e o reconhecimento das rápidas e profundas alterações que vem provocando nas formas como se desenvolvem relacionamos contemporâneos.

Quando se fala em redes sociais, Ferreira (2010) salienta que para um mesmo objeto existem várias possibilidades de nomenclatura, o que não facilita muito a assimilação dos conceitos por leigos que se iniciam na aventura de entender o funcionamento das redes. Estas nomenclaturas derivam da “origem e do foco” da análise, se é efetuada por um matemático, um sociólogo, um geógrafo, um biólogo, um físico ou engenheiro, entre outros. No entanto a base teórica é a da teoria dos grafos. Houve a evolução dos modelos e foram inseridos conceitos transdisciplinares para a análise de diferentes fenômenos em diferentes áreas da ciência.

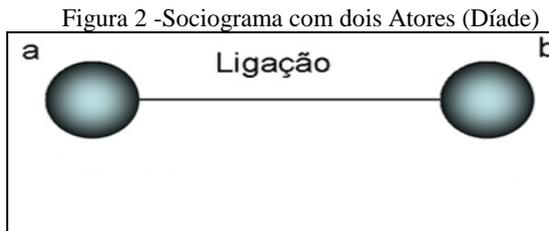
Em 1958, e anos seguintes, Alfred Rényi e Paul Erdős, em uma série de artigos, definiram o modelo de grafos aleatórios, em

que, inicialmente, todos os nós teriam a mesma probabilidade de receber uma conexão, todos os nós teriam aproximadamente o mesmo número de conexões, e os nós conectar-se-iam aleatoriamente e as redes seriam iguais (FERREIRA, 2010).

Um grafo é uma representação de um conjunto de nós conectados por arestas que, em conjunto, formam uma rede. Em cima dessa nova ideia, vários estudiosos dedicaram-se ao trabalho de compreender quais eram as propriedades dos vários tipos de grafos e como se dava o processo de sua construção, ou seja, como seus nós se agrupavam (BUCHANAN, 2002; BARABÁSI, 2003; WATTS, 2003, 1999). Essa forma de percepção das coisas como redes seria crucial para a compreensão das relações complexas do mundo ao nosso redor.

Na sociologia, a teoria dos grafos é uma das bases do estudo das redes sociais, ancorado na chamada Análise Estrutural (DEGENNE; FORSÉ, 1999), proveniente das décadas de 60 e 70, que dedica especial atenção à análise das estruturas sociais.

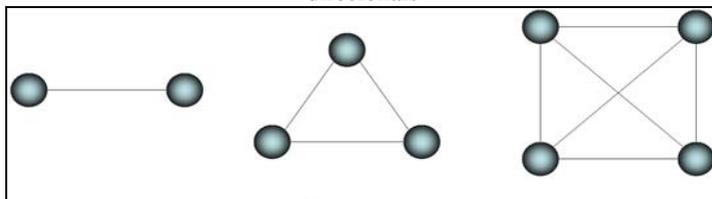
Um dos Fundamentos da Teoria de Grafos... (2013) que se utiliza muito em análises de redes sociais, por essa representar muito bem sua constituição e simplicidade, é que um grafo é constituído de **nós** (n) e de **ligações** (l) que fazem conectividades com os nós. O sociograma é a representação por grafos que se usa em redes sociais, em que os nós são os **atores** ou **eventos** e as linhas de ligação estabelecem o conjunto de relações num desenho bidimensional. Observa-se, na figura 2, um sociograma com dois nós (atores a e b).



Fonte: Degenne e Forsé (1999).

Já, na figura 3, apresenta-se o número máximo de ligações em grafos não direcionais.

Figura 3 - Número máximo de ligações em grafos não direcionais



Fonte: Teoria de Grafos ... (2013).

Uma consideração interessante na evolução dos estudos dos grafos aleatórios tem como sequência:

- a) redes aleatórias;
- b) mundos pequenos;
- c) redes sem escala; e
- d) redes complexas.

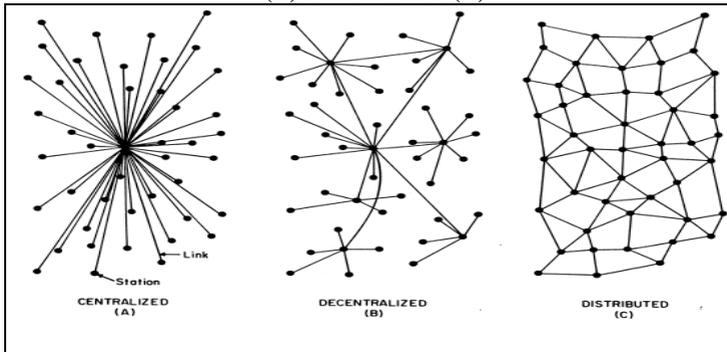
Quanto a esta sequência, Stanley Milgram, Mark Granovetter, Bollábas, Watts e Strogatz, Barabási e Albert, Boccaletti e Latora e Moreno (*apud* FERREIRA, 2010) definem que é a característica na qual, em certos pontos de transição crítica, emergem determinadas propriedades. Isto é, certa propriedade emerge em uma escala temporal muito mais rápida do que a totalidade do processo de desenvolvimento do grafo. Esta característica pode, por exemplo, explicar o sucesso rápido de certos sites da Internet.

Isto se dá também pelo fato de que a informação se espalha muito rápido e, com isso, um número grande de pessoas tem acesso à informação ao mesmo tempo, fazendo com que a interação entre os indivíduos ocorra quase que de forma instantânea. Porém, ocorre a centralização em virtude dos temas mais procurados serem escolhidos ao mesmo tempo por um número maior de pessoas, fazendo com que o referido assunto fique em voga mais rapidamente dentro da rede.

Do ponto de vista das redes, poder é sinônimo de centralização. Nas redes sociais distribuídas e centralizadas são casos limites. As redes sociais que conhecemos têm graus de distribuição (ou de centralização) diferentes, no intervalo entre a máxima centralização (centralizada) e a máxima distribuição (distribuída). Se o grau de distribuição é maior do que o grau de centralização, então a rede pode ser considerada distribuída. Isso,

evidentemente, é uma mera convenção, mas faz sentido. Pode-se calcular o grau de distribuição facilmente, tomando-se, por exemplo, por base, os chamados diagramas de Paul Baran (1964 *apud* FRANCO, 2009) (figura 4).

Figura 4 - Redes Sociais Centralizadas (A), Descentralizadas (B) e Distribuídas (C)



Fonte: Franco (2009).

Conforme Franco (2009), rede centralizada é aquela que configura o padrão um-com-todos, enquanto que rede distribuída é aquela que caracteriza o padrão todos-com-todos. Entre a monocentralização (o grau máximo de centralização, que no diagrama de Baran aparece como rede centralizada) e a distribuição máxima (todos os caminhos possíveis, correspondendo ao número máximo de conexões para um dado número de nodos - que não aparece no terceiro grafo do diagrama de Paul Baran, por razões de clareza de visualização), existem muitos graus de distribuição. É entre esses dois limites que se realiza a maioria das redes realmente existentes.

Portanto, não parece muito consistente falar de rede centralizada ou rede distribuída, a não ser, em termos matemáticos, como limites. A partir de certo número de nodos, nenhuma rede social real consegue ser totalmente centralizada (isso seria supor a inexistência de conexões entre os nodos, mas

apenas de conexões entre o nodo central e os outros nodos). Então, a partir de certo número de nodos é impossível que isso aconteça, pois é o próprio tamanho (social) do mundo que impõe um determinado número mínimo de conexões entre quaisquer nodos escolhidos aleatoriamente. Assim, mesmo que não se queira os nodos ligados a um centro, tendem também a estar ligados entre si em alguma medida. Esse número de nodos, a partir do qual uma rede não conseguirá mais permanecer centralizada, depende do mundo em que se está dos seus graus de separação.

Nesta perspectiva, Teixeira et.al (2008) afirmam que a concepção de redes sociais em comparação com às teorias de Habermas dentre as principais características de uma rede social, destacam-se: participação de vários atores, possibilitando uma maior mobilização por recursos e uma diversidade de olhares para tomada de decisão: definição de prioridade de forma democrática; estrutura menos burocrática, maior flexibilidade, o que possibilita uma gestão mais adaptativa: monitoramento como principal instrumento de gestão de objetivos e estratégias alcançadas pelo consenso.

Os princípios e características de uma rede social enquadram-se nas teorias propostas por Habermas (2012) e Ramos (*apud* LOCH; CORREIA, 2004), já que apresentam características, tais como: menor rigidez hierárquica; métodos de controle substituídos por formas mais democráticas; autoridade mais moral do que legal; busca pelo consenso comunicativo; tomada de decisão baseada na participação.

Outro ponto em comum entre as características das redes sociais e a teoria crítica são os elementos da ação racional substantiva proposta por Serva (1997) e descritos anteriormente. Todos os elementos citados como: autorrealização, entendimento, julgamento ético, autenticidade, valores emancipatórios e autonomia são contemplados pelas relações em redes sociais.

Nesse sentido, fica claro que as redes sociais contribuem de certa maneira para o crescimento e emancipação do indivíduo, embora não se saiba em que medida pelo fato de que, cada um usa as redes como lhe convém e não se tem como saber de que forma cada indivíduo fará uso das informações obtidas no intuito de aprofundar seu conhecimento pessoal.

Infere-se, portanto, que a maior contribuição da teoria crítica para as relações em redes sociais é a busca pelo diálogo, a tomada de decisão baseada no consenso e a participação de todos os envolvidos. Nossa intenção, nessa breve contextualização do fenômeno das redes sociais, destinou-se demonstrar que a teoria crítica na figura da ação comunicativa e da razão substantiva pode ser identificada na prática organizacional. Além disso, trabalha-se com a hipótese de que redes sociais podem ter sido influenciadas por essas teorias.

2.5.1 Análise das Redes Sociais – ARS

A Análise das Redes Sociais (ARS) é uma abordagem com fundamentação teórica (MATHEUS; SILVA, 2006). Neste sentido, trata-se de:

Uma abordagem oriunda da Sociologia, da Psicologia Social e da Antropologia [...]. Tal abordagem estuda as ligações relacionais (da expressão em inglês *relationaltie*) entre atores sociais. Os atores na ARS, cujas ligações são analisadas, podem ser tanto pessoas e empresas, analisadas como unidades individuais, quanto unidades sociais coletivas como, por exemplo, departamentos dentro de uma organização, agências de serviço público em uma cidade, estados-nações de um continente ou do mundo [...].

Assim, a ARS interessa a pesquisadores de vários campos do conhecimento que, na tentativa de compreenderem o seu impacto sobre a vida social, deram origem a diversas metodologias de análise que têm como base as relações entre os indivíduos, numa estrutura em forma de redes.

No Brasil, é provável que Marteleto (2001) tenha sido a primeira a produzir um artigo nas ciências da informação(CI) sobre análise de redes sociais – ARS -, em que foram trazidos o conceito de rede social e uma metodologia para a análise de informação em canais informais (MATHEUS; SILVA, 2006). Neste mesmo caminho, posteriormente, em 2004, em coautoria com Silva (MARTELETO; SILVA, 2004), esta mesma autora

publicou outro artigo, enfatizando o conceito, a formação e os impactos do capital social, além da relação da informação como objeto de promoção desenvolvimento, deixando evidente o papel das redes sociais para o mundo moderno. Marteleto e Silva (2004), por exemplo, consideram “importante o uso da metodologia de análise de redes sociais para a compreensão do fenômeno do acesso à informação e sua importância para o desenvolvimento econômico e social de comunidades e grupos sociais”.

Além disso, segundo Matheus e Silva (2006), a Análise de Redes Sociais possibilita a materialização do propósito das relações sociais e vem sendo utilizada em várias áreas, tais como na Administração, na Ciência da Informação, na Computação e na Comunicação, graças à flexibilidade que se tem na definição dos atores e dos laços entre eles. Assim, de acordo com a citada fonte, o ator é visto como uma entidade de onde e para onde convergem relações, que ocorrem num determinado contexto. Atores podem ser, portanto, documentos, membros de uma organização ou as próprias organizações; enquanto os laços são vínculos de coautoria entre pesquisadores, de parentesco em uma comunidade, de relações hierárquicas em uma empresa ou as ligações de fornecedores e compradores entre empresas de uma região ou país.

Como se pode perceber, a Análise de Redes Sociais (ARS) é uma tradição de pesquisa recente nas Ciências Sociais, apresentando mais que 30 anos de vida. Entretanto, a ARS desenvolve-se a passos largos, especialmente a partir da consolidação de um conjunto de conceitos operacionais próprios da análise relacional⁹ e, nos últimos 10 anos, a partir do impulso dado aos modelos estatísticos de redes ajustadas ao clássico problema da não independência e não linearidade das relações sociais (MATHEUS; SILVA, 2006).

Por outro lado, a ARS ainda se ressentida de um debate acalorado, porém aparentemente marginal, com respeito às várias

⁹A análise de redes sociais parte do pressuposto de que as relações sociais constituem a unidade básica da sociedade, ao invés dos atributos dos indivíduos. Nesse sentido, o mundo social seria formado ontologicamente por padrões de relação de vários tipos e intensidades em constante transformação (Emirbayer, 1997).

abordagens teóricas que se utilizam das redes sociais. Por exemplo, a perspectiva estrutural das redes não é exatamente consensual. Mesmo quando se observa a presença mais destacada de certas tradições intelectuais (como a antropologia social britânica ou o estruturalismo americano de Harrison White e Peter Blau), ainda assim a interpretação e utilização de termos chave como “estrutura”, “organização” e “capital social”, variam enormemente (SCOTT, 2000; DEGÉNNE; FORSÉ, 1999). De todo modo, a ARS tem seu lugar nas Ciências Sociais contemporâneas porque, ao mesmo tempo em que enseja uma nova “metodologia” capaz de integrar diversas técnicas (sejam quantitativas ou qualitativas), também contribui para a consolidação da teoria social geral, como os apontamentos sobre a integração analítica macro/micro e disputas adjacentes – por exemplo, a proeminência ou não da estrutura sobre a ação individual (DEGENNE; FORSÉ, 1999, p.9-10).

No âmbito da ARS, quanto ao refinamento do conceito de redes sociais, Boyd apresenta um avanço ao sugerir o aprofundamento das análises a partir do estudo de Mark Granovetter (1973), sobre a “força dos laços fracos”, mesmo assim, a autora segue utilizando a noção de redes sociais como “redes interpessoais” (BOYD; ELLISON, 2008, p. 639). Granovetter (1973), nesse estudo pioneiro da ARS, mostra que, em diversas situações sociais, os laços fracos, em uma rede de relações pessoais (especialmente amizade), proporcionam maior flexibilidade na circulação de informações com relação à disponibilidade de novos empregos, no mercado de trabalho e, conseqüentemente, maiores possibilidades de renovação social. Outro aspecto positivo encontrado nas redes sociais, analisado pelo sociólogo Granovetter (1973), refere-se ao fato de os laços fortes (*strongties*) serem mais importantes do que os laços fracos (*weakties*), formados pelos indivíduos.

Esta visão estava errada, segundo os sociólogos, pois as pessoas que mantém laços fortes são amigos que compreendem um mesmo círculo social, em contrapartida, os laços fracos são formados por pessoas de vários círculos sociais (RECUERO, 2004). Afinal, laço forte é a denominação que Granovetter (1973) atribuiu à conexão direta dos atores em uma rede. Burt (1992) acrescenta que, quando o contato é feito por pessoas que já se conhecem, como no caso dos laços de cooperação fortes, as

informações a serem compartilhadas tendem a serem as mesmas, com baixa tendência para mudança. Por sua vez, laço fraco é a representação de contatos indiretos formados por meio de pontes, fornecendo diferentes fontes de informação e tornando a rede propensa à inovação (GRANOVETTER, 1973).

Ou seja, laços fracos representam conexões entre pessoas de grupos sociais diversos. Nesse sentido, no caso das redes de cooperação entre autores, os laços fracos representam laços indiretos, operacionalizados por meio da interação entre um autor que publica com outros pesquisadores.

Finalmente, a partir do experimento de Milgram e das teorias de Granovetter, Duncan Wattse seu orientador, Steven Strogatz, descobriram que as redes sociais apresentavam padrões altamente conectados, tendendo a formar pequenas quantidades de conexões entre cada indivíduo (RECUERO, 2004). Partindo de outra perspectiva, (GURAK; CACES, 1992 *apud* RECUERO, 2004) sugerem que as redes conectam as populações em sociedades expuloras e receptoras de maneira dinâmica.

Servem como mecanismos interpretativos dos dados, informações e outros recursos de ambos os extremos e direções. São estruturas simples que possuem o potencial de se tornarem mais complexas à medida que o sistema de migração se transforma. Além disso, a análise de redes possibilita meios de avaliação dos sistemas migratórios que vão além do foco sobre as motivações dos atores individuais, embora permaneça bastante próximo ao nível das relações humanas concretas (GURAK; CACES, 1992 *apud* RECUERO, 2004).

Contudo, mais uma vez, a mensuração e visualização empírica dessas redes permanecem no terreno das conjecturas. Seguindo o caminho já trilhado por Boyd e Ellison (2008), Gurak e Caces (1992 *apud* RECUERO, 2004) avançam um pouco mais ao salientarem de forma mais sistemática e criteriosa a análise das redes a partir da ARS, propriamente dita. Outro avanço significativo é a compreensão do papel das redes em diferentes dimensões do processo migratório. Desse modo, os autores sugerem que a rede migratória não precisa ser fortemente institucionalizada, mas pode se organizar em torno de um princípio compartilhado: isto é, a rede de migração difere de grupos sociais específicos como a família, mas, podem sobrepor vários grupos em um único processo social.

2.5.2 Teoria Ator Rede - TAR

Segundo Mallmann (2008), a Teoria Ator-Rede (TAR), conhecida internacionalmente como *Actor-Network Theory* (ANT), ou *Théorie des Acteurs-Réseaux*, foi originalmente desenvolvida no campo das pesquisas e das teorizações científicas e sociais. Nas pesquisas e na produção teórica em educação, no Brasil, esta teoria vem sendo denominada Teoria da Rede de Mediadores (TRM) em virtude dos fundamentos que traz para reflexões sobre preocupações temáticas em torno das especificidades e implicações de artefatos tecnológicos na mediação pedagógica (MALLMANN, 2008).

Do ponto de vista educacional, essas implicações dizem respeito à operacionalização das interações entre professores e estudantes e à interatividade permitida em objetos e ambientes virtuais durante a manipulação de variáveis experimentais e/ou percursos de navegação em materiais hipermédia na Internet. Neste sentido, é estabelecida a relação dos fundamentos trazidos por tal teoria com o ambiente das organizações que aprendem.

As organizações de aprendizagem são, para Esteves (2002, p.10), “organizações que tem dentro de si o embrião da aprendizagem e da inovação”. A organização que aprende é aquela que aprende em conjunto, que lapida e extrai o que o indivíduo tem de melhor, para ser compartilhado e comunicado entre os demais indivíduos do grupo, concorrendo para que a organização se torne reflexiva e indagadora.

Para Senge (1995, p.334), de outro modo, este tipo de organização tem algumas características diferenciais em suas equipes de trabalho. Já que, para estas equipes, é útil ter uma razão para falar e aprender uma situação que obrigue a deliberação, uma necessidade de solucionar um problema, o desejo coletivo de criar algo novo, ou um impulso para promover novos relacionamentos com outras partes da organização. Esta primeira preocupação tornar-se-á o ‘campo da prática’ preliminar para o desenvolvimento da equipe. À medida que adquirir confiança, a equipe avança para considerar outras questões.

Diante desse quadro, Lemos (1999, p.135) afirma que a formação de redes é o “formato organizacional mais adequado para promover o aprendizado intensivo para a geração de

conhecimento e inovações”, posto que as interações que movimentam as redes são representadas por relações sociais, econômicas e de trabalho que, essencialmente, possibilitam o compartilhamento de informação e de conhecimento. Conclui-se, daí, que a aprendizagem é promovida pelo compartilhamento e o uso da informação, os quais, como resultado, possibilitam novos aportes, entre eles os mais significativos são os novos conhecimentos e as novas habilidades, sendo as redes o espaço em que o compartilhamento da informação e do conhecimento é proficiente e natural, isto é, são os espaços de aprendizagem e, portanto, voltado ao desenvolvimento e à inovação (TOMAÉL; ALCARÁ; CHIARA, 2005, p.102).

Assim, dependendo dos interesses que movimentam as interações na rede, esta pode ser seccionada em grupos que, geralmente, são profícuos para a própria rede, isto por mobilizarem atores que estejam envolvidos com uma temática específica. Favorecem, igualmente, ligações entre atores com o poder de direcionar os fluxos de informação a indivíduos que partilham de interesses comuns, proporcionando maiores condições para a inovação (TOMAÉL; ALCARÁ; CHIARA, 2005, p.102).

Ademais, é preciso considerar a possibilidade de existir uma lacuna estrutural, um conceito desenvolvido por Burt (1992) para representar contatos não conectados em uma rede. A existência de tais lacunas, de acordo com o autor, fornece uma vantagem competitiva para o indivíduo que realiza a conexão entre as diferentes redes, haja vista que os indivíduos não conectados não possuem acesso antecipado, amplo e privilegiado às informações do outro grupo de pesquisadores. Dessa forma, um autor que estabelece a conexão entre redes detém o poder de agenciamento do contato entre os autores dos diferentes grupos aos quais se encontra vinculado.

2.5.3 Mundos Pequenos

De acordo com Rossoni e Guarido Filho (2007), existem diversas formas de analisar redes sociais, sendo que as mais frequentemente encontradas em trabalhos empíricos são: centralidade, coesão, análise posicional e análise de *small worlds* (ou Mundos Pequenos). Nesta última perspectiva, busca-se

verificar a densidade e o *small world*. A densidade de uma rede é a extensão das interconexões entre os atores de uma rede. Para Maciel (2007), quanto mais densa a rede, mais fácil o fluxo de informações e recursos, ou seja, mais ela opera na lógica de um sistema fechado, no qual é mais fácil a manutenção de altos níveis de confiança, normas compartilhadas e padrões de comportamento.

O pressuposto fundamental do fenômeno *small worlds* é que os atores presentes em uma grande rede podem conectar-se a partir de um pequeno número de intermediários (NEWMAN, 2001). Rossoni (2006) esclarece que o fenômeno *small world* ocorre quando atores em uma esparsa rede estão altamente agrupados, mas, ao mesmo tempo, estão conectados a atores fora de seus grupos por meio de um pequeno número de intermediários.

Neste âmbito, conforme citam Costa *et al.* (2003) e Molina (2004), o professor Stanley Milgram, da Universidade de Havard, nos Estados Unidos, em 1967, defendeu a tese segundo a qual cada indivíduo está distante de qualquer outra pessoa do mundo, a seis graus, isto é, seis pessoas se separam de qualquer outra pessoa. Essa tese ficou conhecida como “mundo pequeno” e “teoria dos seis graus”.

Para chegar a esse número, o professor enviou cartas a 160 moradores de Boston e Omaha (Nebraska-EUA), escolhidos aleatoriamente, instruindo-os para que reenviassem a carta recebida a uma pessoa-alvo, isto é, a um morador de Sharon, Massachussets, que trabalhava em Boston, por meio de contatos que já tinham, amigos, conhecidos, que pudessem ajudar na entrega da carta, cada pessoa pela qual a carta passasse deveria escrever seu nome no envelope.

Assim foi possível monitorar seu percurso. Milgram identificou que o número médio de intermediários, do primeiro contato até a pessoa alvo, foi de seis pessoas (COSTA *et al.*, 2003; MOLINA, 2004; TOMAÉL; ALCARÁ; CHIARA, 2005, p.94-95). Tendo como base essa experiência, pesquisadores da *Columbia University* (DODDS; MUHAMAD; WATTS, 2003) realizaram uma pesquisa com mais de 60 mil usuários de *e-mail*, procurando atingir 18 pessoas-alvo em 13 países, por meio do encaminhamento de mensagens para conhecidos. A pesquisa obteve grande êxito. Os pesquisadores acreditam que isso se deve

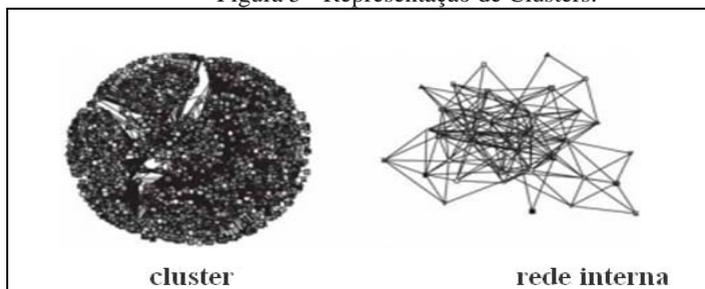
primeiramente aos intermediários, que, por meio de seus contatos, fizeram com que as mensagens chegassem às pessoas-alvo.

Pelos resultados, os pesquisadores constataram que as mensagens alcançaram seus destinatários por meio de um número médio de cinco a sete etapas, apesar de, em alguns casos, a diferença ter sido substancial. Concluíram, neste sentido, que o sucesso das redes sociais globais depende dos esforços individuais.

Ambas as pesquisas deixam evidente que, das cartas que chegaram ao alvo final, a maioria havia passado por um pequeno número de pessoas. Isso indicaria que essas pessoas estariam a poucos graus de separação umas das outras. Por isso a ideia de "mundo pequeno". Por aí, as pesquisas demonstram que a rede social constitui importante recurso profissional e pessoal. Estar em contato com pessoas que conheçam uma pessoa-alvo – em razão de um interesse específico –, ou alguém que a conheça, já é um passo além para a conquista de um objetivo (TOMAÉL; ALCARÁ; CHIARA, 2005, p.95).

O modelo aqui em estudo, por conseguinte, pode ser especialmente aplicado às redes sociais, já que cada indivíduo tem amigos e conhecidos em todo o mundo, que por sua vez, conhecem outras pessoas. Assim, todos estão "conectados", o que evidenciaria a existência de poucos graus de separação entre as pessoas no planeta. De outro modo, vale dizer que bastam poucos links entre vários *clusters* para formar um mundo pequeno formando a clusterização (redes com varias ligações, ou seja, de um aglomerado de nós com maior densidade de conexões: figura 5).

Figura 5 - Representação de Clusters.



Fonte: Recuero “comunidades em redes sociais na internet” (2006).

Além disso, “como característica das sociedades complexas, cada associação de seres humanos funciona de maneira muito específica, o que cria uma dependência funcional entre os indivíduos”, sendo que os vínculos entre estes indivíduos fazem-se ininterruptamente, constituindo-se em ligações invisíveis, porém reais (MARTELETO, 2001, p.78).

2.6 REDES SOCIAIS NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL E NO MERCADO

Há muitas redes sociais espalhadas pelo planeta, sendo que, algumas delas, possuem uma base de usuários que chega a ultrapassar a população de muitos países no mundo. O que se percebe, em verdade, é que as redes sociais constituem uma das estratégias subjacentes utilizadas pela sociedade para o compartilhamento da informação e do conhecimento, mediante as relações entre atores que as integram (TOMAÉL; ALCARÁ; CHIARA, 2005, p.93). Assim, a evolução das redes sociais está na revolução causada pelos seus princípios, tornando cada indivíduo mais integrado aos seus semelhantes, prontos para interagir, prontos para colaborar (COUTTO, 2013).

Este cenário acaba por revelar o papel que as redes sociais podem desempenhar no ambiente educacional. Quanto ao assunto, Lastres e Ferraz (1999) ressaltam que é necessária uma simbiose entre os processos de aprendizagem e de conhecimento, pois o aprendizado possibilita a acumulação de conhecimentos, os quais irão sustentar teoricamente os avanços científicos, técnicos e organizacionais que resultarão em inovações. Além disso, Macedo (1999) comenta que a capacidade da organização em utilizar a informação de forma estratégica é parte das relações entre os indivíduos e grupos que cooperam com competências específicas para que o propósito definido seja alcançado.

Contudo, para que as redes sociais possam efetivamente ser colocadas em prática em prol da educação, é preciso contar com o suporte das tecnologias de informação e comunicação de dados. A importância da tecnologia no processo de compartilhamento da informação e do conhecimento também é reconhecida por Davenport e Prusak (1998, p.117), quando, referindo-se à transferência de conhecimento, afirmam que esse

processo não poderia ocorrer “[...] sem as ferramentas propiciadas pela tecnologia da informação [...]”.

Os autores chamam a atenção, ainda, para a relevância dos valores, normas e comportamentos que constituem a cultura da empresa que são determinantes para o grau de sucesso da transferência do conhecimento. Por conseguinte, a importância das pessoas no compartilhamento da informação e do conhecimento é salientada por Davenport (1994) em outro trabalho, quando diz que:

- a) as organizações devem começar a pensar como as pessoas usam a informação, e não como usam os recursos tecnológicos;
- b) as informações que as pessoas consideram importantes nas organizações, em grande parte, não são passíveis de serem gerenciadas por recursos tecnológicos;
- c) as pessoas agregam valor aos dados interpretando-os e contextualizando-os, por isso os gerentes preferem obter informações das pessoas;
- d) as pessoas são ativos importantes e determinantes no contexto informacional, assim qualquer modelo ou mapa informacional deve incluí-las e,
- e) a comunicação eletrônica só é possível se primeiro houver a comunicação face a face.

Considerando as redes sociais como um meio de compartilhamento do conhecimento, Wahlroos (2010) apresenta um modelo de pesquisa que revela a influência de fatores pessoais, tecnológicos e organizacionais no uso dessas redes para o citado compartilhamento (figura 6).

Quadro 3 - Fatores que afetam o uso de redes sociais para o compartilhamento do conhecimento.



Fonte: Adaptado de Wahlroos (2010, p.28).

Segundo Wahlroos (2010), a sistematização dos fatores em 3 grupos (Quadro 3) fornece uma ferramenta útil para investigar o compartilhamento do conhecimento por meio das redes sociais.

No que se refere ao primeiro grupo, fatores pessoais, Wahlroos (2010) chama a atenção para os seguintes aspectos,

a) benefícios :

- o trabalhador observa benefícios pessoais a partir de sua contribuição em compartilhar conhecimentos nas redes sociais;
- o trabalhador percebe que suas contribuições são úteis à organização;
- o compartilhamento por meio de redes sociais facilita o trabalho diário do indivíduo na organização;
- a participação permite interagir com colegas de trabalho e,
- participando o indivíduo se sente parte da organização;

b) custos e questões de legitimidade:

- a falta de tempo dificulta a participação no compartilhamento de conhecimento via rede social;
- o compartilhamento de conhecimentos pode ter impacto negativo na imagem profissional do indivíduo;
- não é possível acreditar no conteúdo que é compartilhado por meio de redes sociais (por outras pessoas);
- receio de fornecer informações imprecisas por meio das redes sociais e,
- receio de não ser bem compreendido por outros;

c) experiências e habilidades com tecnologias:

- hábito de usar as redes sociais na vida privada e,
- uso da internet para propósito de trabalho;

d) o uso de redes sociais para compartilhamento de conhecimento é tido como parte das responsabilidades do indivíduo na organização;

e) implicações gerenciais:

- gestores incentivam o compartilhamento em redes sociais;
 - os próprios gestores usam redes sociais para compartilhar conhecimentos;
 - necessidade de haver mais treinamento para uso de redes sociais para compartilhamento do conhecimento e,
 - existência de orientação institucional para uso das redes sociais para compartilhamento do conhecimento;
- f) cultura organizacional:
- incentivo por parte dos colegas quando o conhecimento é compartilhado via redes sociais;
 - o colegas de trabalho usa as redes sociais para compartilhar conhecimento;
 - possibilidades de tomar decisões independentes em relação ao conteúdo a ser compartilhado;
 - hábitos de compartilhar conhecimento entre unidades e demais unidades da organização e unidades fora dela, por meio de redes sociais.
 - Por fim, em relação aos fatores tecnológicos, há que se destacar a facilidade no uso das redes sociais para compartilhamento do conhecimento.

Ainda, aqui, existe o pressuposto que uma estrutura tecnológica implementada tem capacidade de apoiar o compartilhamento de conhecimento em redes sociais, conforme se observa pelos fatores listados anteriormente, propostos por Walhroos (2010).

Há tantos facilitadores, quantos limitadores ao uso de redes sociais para o compartilhamento do conhecimento, especialmente se for considerado o ponto de vista de quem está envolvido no processo. Por exemplo, o tempo disponível para compartilhar conhecimento pode ser a barreira para alguém, mas para outra pessoa, as redes sociais podem ser uma solução para agilizar o compartilhamento.

Já, pesquisas realizadas por Nascimento (2007) indicam que:

- a) Relacionamentos podem ser estabelecidos e reforçados pelo uso de redes sociais e de relacionamentos fortes

garantem, cada vez mais, a transformação do conhecimento tácito em explícito

- b) As estruturas disponíveis para compartilhar conhecimento, via redes sociais, têm menor importância do que a presença de uma cultura organizacional voltada ao compartilhamento do conhecimento, neste caso quando a gestão solicita que as pessoas na organização contribuam ativamente para registro e transferência do conhecimento, isso afeta positivamente o compartilhamento do conhecimento.

Além disso, Panahi e Partridge (2012) argumentam que tais tecnologias tem a habilidade de aumentar desafios existentes nas organizações em compartilhar conhecimentos tácitos.

Com o reconhecimento do papel do indivíduo diante da gestão do conhecimento e com desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação e a emergência da sociedade em rede, acaba ocorrendo o fortalecimento da educação a distância que, nos dias atuais, busca, sobretudo, apoiar-se cada vez mais nas tecnologias que permitam estabelecer redes sociais entre os atores do processo (MORAN, 2013).

Com a notável expansão das redes sociais, as instituições de ensino passam a dar uma atenção especial a esta nova forma para se fazer gestão do conhecimento. Pois, as redes sociais podem gerar novas sinergias entre os membros de uma comunidade educativa, como, por exemplo, facilita o compartilhando de informações envolvendo temas estudados em sala de aula, o estudo em grupo, a divulgação dos mais diversos conteúdos informativos, o compartilhamento de recursos (documentos, apresentações, links, vídeos) e, sobretudo, de projetos e fortalece o envolvimento dos alunos e professores, criando um canal de comunicação entre eles e outras instituições de ensino (LORENZO, 2012).

A utilização das redes sociais como plataformas de ensino é uma opção para a construção do relacionamento entre os alunos e professores, podendo, dessa forma, serem utilizadas para o intercâmbio de conhecimento, informação e comunicação (LORENZO, 2012, p.30). Lorenzo (2012) elenca, também, outras aplicações das redes sociais na educação, a exemplo de:

- a) criação de comunidades de aprendizagem para a escola, classe ou disciplina;

- b) compartilhamento de metodologia, programas, informações e ideias com outros professores;
- c) geração de um relacionamento didático e dinâmico entre profissionais da área;
- d) centralização em um só lugar de todas as atividades de ensino, professores e alunos de uma instituição de ensino;
- e) aumento do senso de comunidade educativa para alunos e professores por causa do efeito de proximidade produzida pelas redes sociais;
- f) aumento da fluência e facilidade de comunicação entre professores e alunos. Participação maior de todos os alunos – com os professores e alunos, promovendo a motivação dos alunos, pois sua opinião é lida por todos;
- g) melhoria da eficácia do uso prático de TDIC para atuar como um meio de aglutinação de pessoas, recursos e atividades;
- h) facilidade na coordenação e no trabalho de vários grupos de aprendizagem (como no curso, turma, grupo de alunos de um curso), criando os grupos apropriados;
- i) colaboração e conexão com estudantes; e,
- j) facilidade para a comunicação e a transmissão de informações entre os professores e comunidade externa.

O fato é que o aprendizado substancia-se especialmente fora do espaço formal, daí a importância de incluir no próprio ambiente acadêmico virtual espaços e informações que completem o processo de formação dos estudantes. Basta que as instituições de Ensino adaptem as ferramentas aos objetivos educacionais dos programas virtuais. Nesse sentido, o maior progresso proporcionado por essas redes sociais, no entanto, se deve à possibilidade que elas abrem para o ensino em rede. No ambiente virtual, os estudantes debatem, sob a orientação de um educador, temas exibidos na sala de aula ou fora dela, podendo-se, a partir daí extraírem-se dúvidas sobre os conteúdos, conforme comenta Lorenzo (2012).

A ideia de um ambiente educacional mais colaborativo e mais participativo, no qual o aluno é um ser muito mais comunicacionalmente empoderado, não muda apenas a

comunicação das instituições de ensino, mas principalmente a prática delas, como sugere Nepomuceno (2012).

Portanto, é necessário que se criem canais e métodos para que isso ocorra, canais e métodos sobre o diálogo. E esse, acredita-se seja o papel principal dos gestores de redes sociais mais colaborativas, que são, principalmente, profissionais que tem um pouco de comunicadores, educadores, psicólogos e artistas. Estes visam não mais repassar informações de “A” para “B”, de forma mecânica, autoritária, mas fazem “A” e “B” dialogarem para valer para superar seus sofrimentos, num processo de ganha-ganha (NEPOMUCENO, 2012, p.112).

A exemplo do que foi comentado até aqui, Lee e McLoughlin (2008) apontam as redes sociais como ferramentas pedagógicas poderosas, porque as pessoas podem usá-las tanto para a conectividade e suporte social, como para a descoberta da informação colaborativa e de partilha, para a criação de conteúdo e conhecimento, e para a agregação e modificação de informação. Contudo, alertam os autores (2008), o uso desta ferramenta em contextos educativos ainda está num domínio pouco explorado.

Diante desse quadro, na sequência, são analisadas algumas tecnologias de redes sociais disponíveis atualmente no mercado, tais como: Facebook, Twitter, LinkedIn / My Space, etc.

2.6.1 Facebook

Entre 2004 e 2005, novas redes sociais foram lançadas como o Ning e várias outras foram relançadas, em especial, o Facebook (2013). Esta, inicialmente, fora lançada exclusivamente para universitários de Harvard, sendo que, somente em 2006, o Facebook foi disponibilizado ao grande público (LORENZO, 2012).

Segundo Lorenzo (2012) a citada tecnologia foi criada pelo americano Mark Zuckerberg, aluno da Harvard University, que tinha como foco inicial criar uma rede de contatos em um momento crucial na vida de um jovem universitário: o momento em que sai da escola e vai para a IES. O sistema Facebook funciona baseado na criação de perfis e comunidades, caracterizando-se pelo alto nível de privacidade que disponibiliza aos seus usuários, pois somente quem se encontra em mesma rede é que pode ver o perfil de outro indivíduo que lá está.

De acordo com Recuero (2009), o Facebook tem cerca de 360 milhões de visitas brasileiras, segundo dados da ComScore (09/2008). O volume significativo de usuários tem, assim, contribuído para atrair o interesse de diferentes disciplinas e de diversos tipos de perfis de usuários, tais como professores-pesquisadores e grandes empresários (MAZMAN; USLUEL, 2010). Por isso, é considerado, também, como uma ferramenta educacional devido às suas qualidades benéficas como permitir comentários dos colegas, ajustar-se com outras ferramentas sociais, pelo seu contexto e interatividade (MASON, 2006).

Há que se destacar, ainda, que a maioria dos usuários do Facebook tem entre 18 e 25 anos de idade, sendo a maior parte deles estudantes universitários (BUMGARNER, 2007). Por esses motivos, Mazman e Usluel (2010) acreditam que o Facebook pode ser uma ferramenta útil no meio educacional, fornecendo ativos, participação e colaboração. Segundo os autores é evidente o fato de o Facebook estar abrindo, cada vez mais, caminhos para que as instituições e educadores possam utilizá-lo para aperfeiçoar a educação e, principalmente, a comunicação com seus alunos (LORENZO, 2012).

2.6.2 LinkedIn / Myspace

Redes sociais, como LinkedIn e MySpace, surgiram no cenário digital das redes sociais de nicho que passaram a ser cada vez mais específicas, segundo os interesses e gostos de seus usuários (COUTTO, 2013).

A rede MySpace, mais especificamente, lançada em 2003, teve sua criação inspirada no sucesso do Friendster. Uma das apropriações mais notáveis do sistema foi seu uso por bandas para divulgar gravações e composições e sua simbiose com os fãs (BOYD; ELLISON, 2007). Por conta disso, o sistema passou a ser bastante associado com a produção musical (RECUERO, 2009).

2.6.3 Twitter

Popularmente denominado site de *microblogging*, no Twitter cada usuário escolhe quem quer seguir e por quem quer ser seguido, sendo possível, ainda, enviar mensagens privadas a

outros usuários. Cada página pode ser personalizada pelo usuário através da construção de um perfil (RECUERO, 2009).

O Twitter, fundado no ano de 2006, permite aos usuários a construção de ferramentas próprias que utilizem o Twitter. Além disso, trata-se de uma rede social que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais dos seus contatos, em textos de até 140 caracteres. Basicamente, os usuários desta ferramenta fazem pequenas postagens (envio de informações de qualquer tipo: textual, imagens, vídeos) ao longo do seu dia e estas podem ser comentadas por outros usuários. Em relação a esta facilidade, pesquisas destacam a possibilidade de se fazer mineração de dados no Twitter, como, por exemplo, para verificar o nível de reciprocidade entre os usuários para detectar spam, propagandas e promoções de produtos e serviços; ou, ainda, para categorizar as informações que circulam (ZHANG; DANTU; CANGUSSU, 2009; CHEN; SHIPPER; KHAN, 2010).

Relativamente ao ambiente educacional, percebe-se que, aos poucos, o Twitter está começando a ser aceito nas instituições de ensino especialmente por uma de suas peculiaridades: como nenhum texto postado pode ultrapassar a 140 caracteres, os alunos são provocados a fazer comentários sobre temas em estudo com concisão. Conforme Lorenzo (2012), outras vantagens devem ser consideradas quanto ao uso do Twitter como ferramenta educacional, quais sejam:

- a) avaliar a opinião, referência ou pesquisa;
- b) promover o rápido debate de temas dentro das salas de aulas;
- c) compartilhar vídeos de aprendizagem;
- d) reenviar de *tweets* interessantes e divulgação de mensagens com os *links* do *site* ou *blog* da instituição de ensino;
- e) despertar o senso crítico e o poder de síntese dos discentes;
- f) mudar a dinâmica da sala de aula;
- g) obter informações úteis;
- h) comunicar aos pais, os progressos da classe;
- i) conectar pessoas que não teria encontrado de outra forma;
- j) acompanhar os alunos em uma conversa que exerce sobre um tema específico;

- k) fazer um anúncio rápido;
- l) os professores tornam-se disponíveis;
- m) os alunos mais silenciosos podem ser ouvidos;
- n) o professor pode escrever anotações de aula;
- o) uso para divulgação de publicações de professores e de materiais;
- p) promoção de conexões profissionais;
- q) obtenção de *feedback* sobre ideias e programas;
- r) atualizações de eventos, cobertura ao vivo de eventos e,
- s) criação de comunidades de alunos de uma turma ou série.

De outro modo, contudo, há, também, pontos negativos que merecem atenção especial (LORENZO, 2012), tais como:

- a) pode ser viciante;
- b) às vezes, pode ter menor valor social e educacional;
- c) os alunos podem invadir a vida particular dos educadores;
- d) permite rápida disseminação de boatos;
- e) escrever até 140 caracteres podem levar a má gramática;
- a. distrair os alunos ao invés de se concentrar nos temas que se quer explorar em sala de aula;
- f) "seguidores" que nada tem a ver com a atividade em sala de aula.
- g) sendo assim, compreende-se que o Twitter somente poderá trazer resultados à área educacional, se forem adotadas determinadas medidas, a exemplo das que seguem:
- h) antes de utilizar o Twitter na sala de aula, não se pode esquecer-se de compartilhar com os estudantes a linguagem do Twitter;
- i) é preciso uma reflexão cuidadosamente quanto ao caso de se precisar de suporte técnico;
- j) educadores devem considerar a implementação desta abordagem sobre uma base experimental, isto é, a utilização das Redes Sociais na Educação com um grupo selecionado de estudantes ou de uma classe selecionada;

- k) os estudantes devem ser incluídos na avaliação da abordagem;
- l) o Twitter não tem sentido sem uma rede, que deve estar disposta a compartilhar e discutir.

Mas, apesar de haver desvantagens, as vantagens advindas do sistema chamam a atenção, o que ainda não é justificativa para a sua ampla aplicação, prova disso é que, no Brasil, há apenas cerca de um milhão de usuários dele (RECUERO, 2009).

2.6.4 Blog

Os Blogs são páginas da Web organizadas de forma cronológica. Normalmente, os Blogs são temáticos e contém textos, imagens, vídeos e links. São exemplos deste serviço:

- Blogger, disponível em <<http://www.blogger.com>>; e
- Uol Blogosfera, disponível em <http://blog.uol.com.br>.

Neles, são postados artigos, opiniões e comentários, que podem ser colocados por qualquer pessoa (LORENZO, 2012).

Além disso, há blogs específicos, como o **Tumblr**, por exemplo, que abre espaço para as pessoas postarem qualquer tipo de trabalho realizado por elas e, através de um endereço de visitação, todos podem buscar suas produções e compartilhar, abrindo espaço para a amostra de criatividade e trabalhos inéditos que muitas vezes não tem espaço em outros locais.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na sequência, são apresentados os procedimentos metodológicos que serão adotados para o desenvolvimento da pesquisa proposta.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Do ponto de vista da sua natureza, a pesquisa classifica-se como aplicada. Em relação à forma de abordagem do problema, a pesquisa configura-se como qualitativa.

Vale, assim, ressaltar que a construção de um bom trabalho de pesquisa requer uma atitude ou disposição subjetiva do pesquisador para buscar soluções sérias e métodos apropriados ao trato do problema estudado (CERVO; BERVIAN, 1983, p.18). Nesse sentido, a crítica é uma ferramenta fundamental para alavancar esse requisito, quando lançada de forma objetiva e racional, traduzindo o cunho científico dessa proposta.

Crítico traduz-se em uma atitude de distinguir, julgar, discernir e analisar para poder avaliar melhor os fenômenos e elementos ou principais componentes do problema de pesquisa. Baseado nessas premissas, busca-se, inicialmente, o entendimento dos componentes da questão a partir de uma pesquisa bibliográfica prévia para justificar os limites e possibilidades da própria pesquisa, acompanhada da intenção de situar o objeto central do estudo (redes sociais) em relação à questão teórica formulada (tecnologias de redes sociais no compartilhamento do conhecimento em Instituições de Ensino Superior - IES).

Com isso, diante desse propósito, a abordagem de pesquisa escolhida foi a abordagem qualitativa. Por meio da pesquisa qualitativa, pretende-se responder sobre o uso da tecnologia de redes sociais com um nível de realidade que não poderia ser obtido se o trabalho se concentrasse somente na quantificação da realidade, posto que este tipo de pesquisa instigue e busca trabalhar com o "universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO *et al.*, 1994, p.22).

Tendo como pressupostos os princípios clássicos adotados nas ciências da natureza, a pesquisa qualitativa define que a realidade considera as estruturas e as organizações sociais, as quais são identificadas em dois níveis: enquanto dados não tratados e como crenças e valores. Esse conceito de realidade serviu para atribuir significado às ferramentas de investigação (compreensão da realidade através dos discursos dos sujeitos de pesquisa).

No entanto, a construção apresenta algumas limitações fomentadas na escolha da abordagem de pesquisa, descritas na sequência.

3.1.1 Limitações da pesquisa qualitativa

Embora se tenha adotado o rigor metodológico, existe sempre a possibilidade de um viés nas observações que ficam ancoradas em dados subjetivos obtidos por meio da abordagem qualitativa. A pesquisa centrada no discurso (percepção dos sujeitos gestores e tutores de EaD), embora tenha a vantagem de possibilitar um entendimento mais apurado dos elementos de pesquisa pela exploração e drenagem da subjetividade, tem a desvantagem de não permitir generalizações ou maiores inferências através das conclusões. Para tal, restaria o efeito espelho da verificação em nível dos processos organizacionais (justificação), uma vez que dados coletados através de percepções, muitas vezes, refletem juízos de valor, prejudicando o processo de neutralidade exigido em algumas questões relacionadas à gestão de processos organizacionais e ferramentas de comunicação. Nesta perspectiva, vale destacar que, nesse estudo, faz-se opção pela coleta de dados primários, sobretudo, a partir de entrevistas semiestruturadas, na qual não existem recortes ou fragmentação populacional.

Salienta-se também que o corte realizado, para efeitos de coleta de dados, considera a participação de um coordenador e de 3 tutores do projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB2) da referida Universidade. Por isso, não se buscou a opinião dos Supervisores por pretender verificar o uso de redes sociais e compartilhamento do conhecimento, primeiramente, com os tutores, que estão mais diretamente ligados aos alunos, e à coordenação, que está no nível mais próximo do projeto

pedagógico. Ao mesmo tempo, porém, foi possível obter maior aprofundamento em relação às perguntas elaboradas para as entrevistas (Apêndices A).

3.2 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Em relação aos seus objetivos, dada a natureza da problemática, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva. No que se refere aos procedimentos técnicos, o estudo faz uso de pesquisas bibliográficas em teses, monografias, artigos e periódicos e pesquisas em sites. Trata-se, ainda, de uma pesquisa documental e de campo.

Em Marconi e Lakatos (2007), existem dois tipos de pesquisa, uma que se classifica como básica pura e fundamental e a outra aplicada. Esta pesquisa é considerada como aplicada, pois [...] caracteriza-se por seu interesse prático, isto é, que os resultados sejam aplicados ou utilizados [...] na solução de problemas que ocorrem na realidade (MARCONI; LAKATOS, 2007, p.20). Essa afirmação é também sinalizada por Vergara (2007, p.47) ao afirmar que “a pesquisa aplicada é fundamentalmente motivada pela necessidade de resolver problemas, ou não. Tem, portanto, finalidade prática. É o que busca este estudo verificando a percepção e análise das redes sociais no âmbito da tutoria do curso de graduação em EaD da UFSC.

Considera-se, também, a pesquisa como um estudo de caso, posto que o propósito fundamental deste tipo é analisar intensivamente uma dada unidade social, fato que, baseando-se em Yin (2001), ocorre uma vez que se desenvolve aqui uma investigação aprofundada da aplicação de redes sociais para o compartilhamento do conhecimento na tutoria citada.

A pesquisa científica é dimensionada em três aspectos: histórica, descritiva e experimental (BEST, 1972 *apud* MARCONI; LAKATOS, 2007). Segundo eles, a pesquisa descritiva está baseada em processos de descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, objetivando seu funcionamento no presente. Pode-se considerar este estudo descritivo por descrever e analisar o uso de um instrumento tecnológico de comunicação no contexto de uma Universidade

Pública, mais precisamente da tecnologia de rede social no âmbito da EaD na UFSC.

Quanto à pesquisa bibliográfica, esta:

permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto à de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica (MARCONI; LAKATOS, 2007, p.44).

Assim, uma pesquisa bibliográfica focaliza, basicamente, a coleta de material de diversos autores sobre um determinado assunto. Na pesquisa documental, acontece quase o mesmo processo, só que se utiliza um material mais diversificado que pode ser coletado em órgãos públicos ou instituições privadas, enquanto, na bibliográfica, as fontes são de materiais encontrados em bibliotecas. Também é usada a pesquisa documental no presente trabalho.

Após os estudos bibliográficos, realizou-se a pesquisa de campo, para que o pesquisador tivesse acesso à realidade referente ao objeto de estudo.

3.3 DELIMITAÇÕES DA PESQUISA: UNIVERSO E SUJEITOS DE PESQUISA

O universo da pesquisa refere-se à tutoria do curso de graduação em administração a distância da UFSC mais especificamente o Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB2). Assim, diante do problema de pesquisa, para a coleta de dados primários, foram considerados como sujeitos os gestores (1 coordenador de curso) e (3 tutores) do curso de Administração a Distância da UFSC (Projeto UAB2). Estes foram escolhidos por tipicidade. A escolha dos gestores ocorreu porque estes são responsáveis pela aplicação do projeto pedagógico do curso e, portanto, tomam decisões referentes às tecnologias que serão usadas para o processo de ensino-aprendizagem. Já, a escolha dos

tutores justifica-se pelo fato destes atuarem diretamente nas mencionadas tutorias e, dessa forma, desempenham lá o importante papel de mediar, de forma direta e constante, a relação entre alunos do curso e demais elementos, como professores, coordenação e conteúdo.

Portanto, foram realizadas quatro entrevistas contemplando as citadas áreas de atuação dentro da EaD do Curso UAB2 de Administração a Distância da UFSC, a saber: uma entrevista com o representante da Coordenação do curso EaD e a entrevista com três tutores, no intuito de alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa.

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados secundários são provenientes de pesquisa bibliográfica realizada junto às teses, monografias, artigos e periódicos e pesquisas em sites. Neste contexto, destaca-se a teoria do Agir Comunicativo (HABERMAS, 2012a). Tal teoria foi escolhida por sua importância, uma vez que traz uma nova perspectiva de uso das tecnologias de comunicação e informação, na qual a internet propicia e potencializa o uso das redes sociais. Dessa forma, a teoria do Agir Comunicativo acrescenta que, tendo em vista que o homem não reage simplesmente a estímulos do meio, mas atribui um sentido às suas ações e, graças à linguagem, ele é capaz de comunicar percepções e desejos, intenções, expectativas e pensamentos. E, como destaca Gonçalves (1996), Habermans, ao defendê-la, vislumbra a possibilidade de que, através do diálogo, o homem possa retomar o seu papel de sujeito.

Já, os dados primários foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas junto aos sujeitos da pesquisa, isto é, junto aos gestores e tutores do curso de Administração em EaD, da UFSC. Visando alcançar os objetivos propostos para a presente pesquisa, a construção do roteiro de entrevista (Apêndice A), considerou as seguintes categorias de análise:

- a) **Categoria 1:** Dados Gerais sobre o Compartilhamento do Conhecimento na Tutoria a Distância do Curso de Graduação em Administração da UFSC;
- b) **Categoria 2:** Aplicação das Redes Sociais para

Compartilhamento do Conhecimento no Âmbito da Tutoria do Curso de Graduação em Administração da UFSC, que é operacionalizada por meio das seguintes subcategoria:

- Subcategoria 1: Aplicação das redes sociais para o compartilhamento do conhecimento com relação a benefícios;
- Subcategoria 2: Aplicação das redes sociais para o compartilhamento do conhecimento com relação a custos e questões de legitimidade;
- Subcategoria 3: Aplicação das redes sociais para o compartilhamento do conhecimento com relação a experiências e habilidades com tecnologia;
- Subcategoria 4: Aplicação de redes sociais para compartilhamento do conhecimento, com foco na cultura organizacional e em questões gerenciais;
- Subcategoria 5: Aplicação de redes sociais para compartilhamento do conhecimento em relação a fatores tecnológicos;
- Subcategoria 6: Aplicação de redes sociais para compartilhamento do conhecimento segundo estudo da Teoria do Agir Comunicativo (Habermas).

Para o delineamento do roteiro de entrevista desse trabalho de pesquisa, em relação à categoria de análise 1, utilizou-se o roteiro de entrevista desenvolvido por Nunes (2013) para a sua dissertação de mestrado que também pesquisa o Curso de Administração a Distância da UFSC.

Já, em relação à presença das subcategorias de 1 a 5 (da categoria de análise 2) no roteiro de entrevista, fez-se uma adaptação do instrumento de coleta de dados elaborado para o desenvolvimento do estudo de caso de Wahlroos (2010) – *Social media as a form of organizational knowledge sharing: a case study on employee participation at Wäertsilä*¹⁰ -.

Já, para a subcategoria 6 (da categoria de análise 1), considerou-se o estudo realizado por Elmine Wijnia (2013), da

¹⁰*Social media as a form of organizational knowledge sharing: a case study on employee participation at Wäertsilä* (WALROOS, 2010): Mídia social como uma forma de compartilhamento do conhecimento – um estudo de caso na participação dos empregados em Wäertsilä.

University of Twent. Em sua tese, *Understanding Weblogs: a communicative perspective*. O *weblog* ou *blog* é uma página na qual o autor publica coisas com a intenção de começar uma conversa. O modelo pode ser encontrado no endereço: http://elmine.wijnia.com/weblog/archives/wijnia_understandingweblogs.pdf. Neste trabalho, Wijnia (2013) tem como foco a Teoria do Agir Comunicativo, proposta por Habermas.

Porém, vale lembrar que todos os estudos mencionados anteriormente (NUNES, 2013; WALHROOS, 2010; WIJNIA, 2013) consideram que existem 3 grupos de fatores que afetam o comportamento do indivíduo no compartilhamento do conhecimento, que são os: individuais e pessoais, organizacionais e tecnológicos.

As entrevistas foram realizadas entre novembro a dezembro de 2013, sendo gravadas. Cada entrevista durou cerca de 1h30, resultando, após a sua transcrição, em um documento composto por 42 páginas.

Adicionalmente, vale destacar que, como o pesquisador atua em uma das tutorias estudadas, fez-se uso, também, da observação (direta, participante e não sistemática) como meio de obtenção de dados primários.

3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Como se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que apresenta como principal técnica de coleta de dados qualitativos o desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas por meio da aplicação de um roteiro, considera-se, para o presente estudo, fundamental o uso do modelo interpretativo de análise (TRIVIÑOS, 2006) que busca associar os resultados alcançados por meio da pesquisa de campo com o conteúdo trabalhado na revisão da literatura e a experiência pessoal do próprio pesquisador.

Diante dessa perspectiva, assinala-se, ainda, o uso da técnica *pattern matching*, seguindo-se a sugestão de Yin (2001), pois esta trabalha o emparelhamento de padrões entre teoria e prática consultadas.

3.6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Esta seção tem por finalidade esclarecer os limites estabelecidos para o desenvolvimento da pesquisa proposta, sejam temporais, práticos e teóricos.

Quanto ao escopo temporal da pesquisa, ressalta-se que ela está limitada ao intervalo de tempo compreendido entre julho a dezembro de 2013.

Já, em relação ao escopo prático, esta pesquisa restringe-se ao ambiente das tutorias do curso de graduação em Administração a distância da UFSC. Finalmente, no que tange ao escopo teórico, tem-se a Teoria do Agir Comunicativo, de Habermas (2012), como linha teórica que permeia tanto a coleta como a análise dos dados. Além disso, os estudos desenvolvidos por Walhroos (2013), Wijnia (2010) e Nunes (2013) foram igualmente relevantes, sobretudo, para a elaboração do instrumento de coleta de dados.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Conforme definido no capítulo 1 deste trabalho, em termos de objetivo geral, a atual pesquisa visa compreender como as tecnologias de redes sociais podem auxiliar no compartilhamento do conhecimento na tutoria do Curso de Graduação em Administração a Distância da UFSC, do projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB). Neste sentido, especificou-se, como instrumento de coleta de dados, um roteiro de entrevista (Apêndice A) que permitiu responder a cada um dos objetivos específicos propostos para o alcance do citado objetivo geral.

Para efeito do entendimento do conteúdo da atual seção, considera-se que as entrevistas foram feitas com membros de duas diferentes posições dentro do projeto EaD/UAB2 do Curso de Administração da UFSC, envolvendo, assim, um (1) Coordenador do Curso e três (3) tutores a distância. A seguir, realiza-se a análise das respostas obtidas a partir das entrevistas, com base na fundamentação teórica trabalhada neste estudo. E, para melhor compreensão sobre o relato dos entrevistados, consideram-se os entrevistados A, B, C como tutores do curso de administração a distância da UFSC/ Universidade Aberta (UAB2) que são “atores envolvidos diretamente com os alunos”, e o entrevistado D é o relato da coordenação, portanto, entrevistados A,B e C são Tutores e entrevistado D Coordenador.

4.1 A TUTORIA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFSC

A UFSC atua na modalidade de Educação a Distância desde 1995 com a participação em vários cursos no programa de formação para a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Além disso, dispõe de uma variedade de recursos de comunicação para formar professores em cursos de complementação em diversas áreas de estudo. Os cursos utilizam uma combinação de materiais didáticos: impressos, teleconferências, videoaulas, Internet, videoconferências e, principalmente, um sistema de acompanhamento ao estudante a distância, com apoio de tutores.

Os cursos de Administração a Distância, particularmente, surgiram, em 2005, por uma demanda do Ministério da Educação

em conjunto com um consórcio entre Universidades Públicas Federais, que seguiram conforme o que dispõe o Decreto Nº 5707, de 23 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006). O citado Decreto instituiu a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autarquia e fundacional, e regulamentou dispositivos da Lei Nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Entre as propostas metodológicas adotadas no seu projeto pedagógico conforme Pereira, Linhares e Costa (2006). Pode-se destacar, por ocasião desse estudo, algumas que seguem a seguir:

- a) promover permanentemente a instrumentalização dos recursos humanos envolvidos no domínio dos códigos de informação e comunicação, bem como suas respectivas tecnologias, além de estimular o desenvolvimento do pensamento autônomo, da curiosidade e criatividade;
- b) selecionar e eleger temas e conteúdos que conjecturem, prioritariamente, os contextos das realidades vividas pelos públicos-alvo, nos diferentes espaços de trabalho e, também, nas esferas local e regional;
- c) adotar uma abordagem pluralista no tratamento dos conteúdos e temas, recusando posicionamentos unilaterais, normativos ou doutrinários;
- d) desenvolver o uso educacional e integrado dos meios de comunicação, buscando composições didáticas, adequadas às especificidades e à linguagem de cada um, que são indicadores básicos para se encontrar a melhor complementaridade, em meio àqueles;
- e) captar a disponibilidade de sistemas de comunicação interpessoal (tutoria) que apoiem o trabalho dos públicos-alvo sobre os materiais adotados.

Consta também do Projeto Pedagógico que, de acordo com o Ministério da Educação e Desporto, o graduado em Administração deve apresentar um perfil genérico conforme as especificidades, a saber:

- a) comunicação e expressão;
- b) raciocínio lógico, crítico e analítico;
- c) visão sistêmica e estratégica;
- d) criatividade e iniciativa;
- e) negociação;

- f) tomada de decisão;
- g) liderança e,
- h) trabalho em equipe.

Para o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, o Sistema de Acompanhamento conta com Coordenador, Supervisor e Tutores (PEREIRA; LINHARES; COSTA, 2006).

O **Coordenador** trabalha, diretamente, com os supervisores, auxiliando-os nas atividades de rotina. Disponibiliza o *feedback* sobre o desenvolvimento do curso, buscando proporcionar a reflexão em equipe sobre os processos pedagógicos e administrativos e, com isso, viabilizar novas estratégias de ensino-aprendizagem.

O Supervisor e Tutores ocupam um papel importante no sistema de acompanhamento; atuam como elo entre os estudantes e a instituição. Cumprem o papel de facilitadores da aprendizagem, esclarecendo dúvidas, reforçando a aprendizagem, coletando informações sobre os estudantes para a equipe e, principalmente, na motivação.

O acompanhamento ao estudante ocorrerá em vários níveis, a saber:

- a) pelo professor - presencial e a distância com cronograma de atendimento;
- b) pelo Coordenador de Polo – de forma presencial e permanente, assim como toda a infraestrutura do polo;
- c) pelo Coordenador e Supervisores – a distância no Departamento de Ciências da Administração e,
- d) pelos Tutores – a distância no Departamento de Ciências da Administração; no Polo pelo tutor presencial.

Através destes meios é que se torna possível o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem no âmbito da EaD.

4.1.1 Mídias utilizadas na Tutoria

Para garantir o processo de interlocução permanente e dinâmico, a tutoria vale-senão somente da rede comunicacional viabilizada pela Internet, mas também de outras mídias de comunicação social, como o telefone e o correio, que permitem a

todos os alunos, independentemente de suas condições de acesso ao núcleo tecnológico do Polo, contar com apoio e obter informações concernentes ao curso. A comunicação é efetivada nas formas de contato aluno-especialista/professor, aluno-tutor e aluno-aluno, mediada, sobretudo, pela Internet, pelo telefone e pelo correio.

Os recursos da Internet são aplicados para disseminar informações sobre o curso, abrigar funções de apoio ao estudo, proporcionar acesso ao correio eletrônico ou e-mail, “*fóruns*” e “*chats*”, “*videoconferências*”, “*videoaulas*”, além de trabalhos cooperativos entre os educandos.

O “Ambiente Virtual de Aprendizagem” (AVEA), desenvolvido na Internet por meio da plataforma Moodle, é preparado, especificamente, para este curso. Portanto, toda a comunicação e divulgação contam com o suporte da Internet, do Correio Postal e do telefone. Neste contexto, a videoconferência é aproveitada como ferramenta de comunicação para a interlocução professor-aluno-tutor, na qual os tutores atuam como mediadores e fazem o elo entre os estudantes e a instituição de modo geral. Cumprem o papel de facilitadores da aprendizagem, elucidando dúvidas, reforçando a aprendizagem, coletando informações a respeito dos estudantes para o grupo de colegas tutores e, especialmente, na motivação.

Atualmente, a tutoria do curso de Administração a distância da UFSC (UAB2) é composta por 8 tutores que mediam entre 17 polos estaduais e interestaduais. Os Tutores possuem a liderança de um cargo de supervisão que desenvolve as suas atividades de acordo com as orientações da coordenação ou o coordenador (a).

4.2 COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO NO ÂMBITO DA TUTORIA A DISTÂNCIA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFSC, DO PROJETO UAB

Para atingir o primeiro objetivo específico - Identificar como ocorre o compartilhamento do conhecimento no âmbito da tutoria a distância do Curso de Graduação em Administração a Distância da UFSC/Projeto UAB - foram levadas em conta, sobretudo, as respostas obtidas às questões integrantes da

categoria de análise 1 do roteiro de entrevista (Categoria 1: dados gerais sobre o compartilhamento do conhecimento na tutoria a distância do Curso de Graduação em Administração da UFSC).

Diante dessas condições, *a priori*, é trazida a percepção dos tutores sobre o assunto em pauta. Assim, a primeira pergunta busca verificar a percepção dos entrevistados sobre como os atores do processo de EaD (tutores, corpo administrativo – coordenação e supervisão de tutoria, corpo docente e corpo discente) costumam interagir entre si no que refere às atividades inerentes à tutoria a distância.

Quanto ao assunto, os entrevistados enfatizaram o uso de recursos tecnológicos, como o e-mail e o google talk, além dos meios pessoais, a exemplo dos seminários e até com a utilização do telefone. Neste contexto, convém destacar a resposta do respondente A, que faz o seguinte relato:

com os alunos, é só por e-mail ou telefone através do qual a gente interage também e os seminários que ocorrem uma vez por semestre. É nesse momento que a gente tem algum tipo de contato com o aluno. Com os tutores eu tenho contato pessoalmente aqui na tutoria nas escalas deles e também muito por e-mail. Os gestores por e-mail e também pessoalmente quando eu vou procurá-los na sala deles. Esta é a forma com que eu interajo com eles.

De outro modo, o respondente C comenta sobre a necessidade dos referidos atores estar sempre disponíveis para a interação, com vistas a ampliar seus conhecimentos e de:

trocar informações, buscando-se continua atualização de dados junto a todos. Pois, somente com o mínimo entendimento de todos acerca do funcionamento do curso online é que se poderá pensar em construção e no compartilhamento de conhecimento neste âmbito.

As respostas revelam a preocupação existente quanto à utilidade do compartilhamento do conhecimento para o desenvolvimento das atividades de tutoria a distância do Curso em foco e, neste âmbito, da relevância em se poder contar com

recursos que tornem isso viável. Esta postura confirma, inicialmente, o entendimento de Jacobson (2006) sobre a importância da gestão e do compartilhamento do conhecimento, seja para o indivíduo ou para a organização, ao considerá-los os meios necessários à construção do conhecimento e o consequente desenvolvimento de processos, produtos e serviços para a organização.

Certamente que a realidade evidenciada por intermédio dos dados coletados para esta pesquisa é resultante do processo de transformação por que passa a educação superior, seja em nível nacional ou mundial, posto que, como confere Matias-Pereira (2007), tem-se aí um quadro de “profundas modificações institucionais e culturais na gestão e nos projetos político-pedagógico do curso”. Quadro este encontrado no curso estudado.

Na continuidade, ao serem consultados sobre as ferramentas comumente usadas pelos alunos do Curso de Administração a Distância da UFSC para interagir entre si e com a tutoria, novamente, os respondentes são enfáticos em ressaltar sobre a conveniência em aplicar tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) para tanto. O entrevistado A, por exemplo, recorda sobre o papel do ambiente virtual de ensino aprendizagem (AVEA), via sistema *Moodle*, e do *e-mail*. De outra forma, presencialmente, isso é mais raro já que “uns são mais envergonhados do que outros”, como afirma o respondente A. Já, o entrevistado B faz a seguinte distinção: “Entre eles, a interação ocorre mais pessoalmente e via *e-mail*. Mas, com o pessoal do Curso, é mais via e-mail ou via AVEA”. Indo na mesma linha, porém de modo mais completo, o entrevistado C manifesta-se sobre as várias alternativas que existem para que cada um dos papéis seja desempenhado, como se observa no relato a seguir:

Os alunos, em sua maioria, buscam assimilar o mínimo necessário das ferramentas para poderem fazer parte deste meio e tem na tutoria o meio para isso. Enquanto o tutor presencial lhe dá o suporte necessário para usar as vídeo-aulas, o tutor à distância serve-lhe como suporte permanente online para resolver qualquer dúvida, seja sobre a disciplina, seja sobre o uso dos meios de comunicação e interação, seja na metodologia.

Enfim, o tutor à distância tenta colaborar em qualquer aspecto pertinente ao curso e ao uso das ferramentas oferecidas para que os alunos possam interagir cada vez melhor, e possam entrar em acordo sobre o conteúdo apreendido, tanto entre eles, quanto com os tutores e, com isso, instrumentalizar seu conhecimento e compartilhá-lo da forma mais adequada.

Repara-se, neste relato, mostras daquilo que Habermas (2012) conceitua como razão comunicativa, tendo a interação processual entre alunos e entre alunos e tutoria do Curso de EaD em análise um ponto de partida para que estes atores possam validar as normas lá existentes com base em um consenso definido pela participação conjunta de um debate.

Concomitantemente, levando-se ainda em conta a concepção do Agir Comunicativo, de Habermas (2012), apesar de este configurar-se como um ambiente propício para a existência do diálogo, encontra-se, nesta última resposta, sinais de um habitat da racionalidade instrumental, onde predominam a posição da tutoria sobre alunos, como detentores de informação e de conhecimento a respeito do funcionamento e formas de desenvolvimento do Curso, além de estarem presentes, também, diretrizes estratégicas baseadas na relação de meios - mais precisamente das ferramentas de comunicação - e fins, nas quais não é mostrada, na fala do entrevistado, uma preocupação em analogia aos sujeitos e suas opiniões.

O compartilhamento do conhecimento permanece de qualquer perspectiva, garantido, especialmente, com o uso de ferramentas de comunicação, sejam relativas às TDICs ou não e, nestes termos, sejam aquelas que permitem comunicação síncrona ou assíncrona. Na outra ponta, a tutoria é descrita como sendo fundamental para a EaD, pois esta é capaz de auxiliar os alunos a usarem recursos como as vídeo-aulas; mais precisamente, aquela que se faz a distância age de forma mais direta na solução dos problemas vividos pelo alunado, ações estas que confirmam o entendimento de Niskier (1999) acerca do papel a ser desempenhado pelo tutor no ambiente da educação a distância e, ainda, a ideia trazida por Gutiérrez, F. e Pietro (1994), ao apontarem os tutores como sendo responsáveis, juntamente com professores e alunos, por fomentar espaços de construção

coletivas de conhecimentos.

A próxima questão busca investigar como os grupos de estudo se formam e quais são seus propósitos. A respeito desse assunto, todos os entrevistados demonstraram estar preocupados em incentivar os alunos a se reunirem para a realização de trabalhos em grupo.

Nota-se, ainda, a partir dos relatos obtidos, que nem sempre os grupos formam-se de maneira espontânea, mas mormente em virtude de uma necessidade colocada pelo próprio Curso a Distância. Este cenário é confirmado pelas palavras do entrevistado A, por exemplo, ao afirmar que, muito embora não tenha contato direto com os grupos de estudo, já que atua na tutoria a distância, fica sabendo sobre a existência deles no polo através da tutora presencial. Assim, diz o aludido respondente que:

Sempre que há provas agendadas, encaminho e-mails aos alunos, sugerindo, falando sobre a prova, a data que vai ser, sugerindo que eles se reúnam no polo, na casa de alguém que seja mais próximo para estudar para a prova. Os grupos de estudo do meu polo reúnem-se para estudar para a prova e ensaiar para a apresentação dos seminários, mas sempre precisamos lembrá-los de fazer isso.

De forma semelhante, o entrevistado B faz a seguinte declaração:

Temos a orientação para que o tutor presencial organize esta forma mais ampla de estudar, em grupos de estudo. Também, até que ponto que eles funcionam eu não sei dizer, pois, da última vez que os consultei, eles falaram que costumam se reunir para fazer atividades. Mas, no dia-a-dia, nem sempre eles se reúnem. De vez em quando, sei que eles se reúnem para realizar atividades, não para estudar o material, o conteúdo.

Por fim, na opinião do entrevistado C,

Os grupos de Estudo formam-se a partir da

necessidade dos alunos não só para entenderem a matéria de forma mais homogênea, mas também para trocarem experiência de seus entendimentos acerca da matéria ou tópico trabalhado. Com isso, eles acabam solicitando uma atuação ainda mais efetiva do tutor a distância que, tendo por base as dúvidas de vários integrantes das turmas, pode saná-las e, também, passá-las ao professor da matéria, tornando possível um planejamento da disciplina mais focado no aluno e no conhecimento que se quer transmitir.

É identificado, nas respostas dos entrevistados, um empenho particular do Curso de Administração a Distância da UFSC, e mais precisamente da sua tutoria, em instalar e garantir a presença de uma cultura voltada ao compartilhamento do conhecimento entre alunos, apesar de haver, ainda, alguns inibidores para a consolidação dessa prática.

Esta realidade testemunha a compreensão de Terra (2001), com a possibilidade de existirem tanto fatores facilitadores como inibidores do compartilhamento do conhecimento no ambiente organizacional. Visto que, se de um lado tem-se o atendimento daquilo que sugere Krogh, Ichijo e Nonaka (2001) como sendo um fator crítico de sucesso para a gestão e o compartilhamento do conhecimento, que, aqui se refere ao fortalecimento da prática de trabalhos em grupo, de outra forma, os depoimentos dos entrevistados A e B permitem concluir sobre dificuldades nesta seara.

A priori, parece não haver plena consciência dos alunos do referido Curso de que a construção do conhecimento, com vistas ao entendimento pleno do conteúdo ministrado, de fato, é trazida pelo diálogo e valorização das relações interpessoais, como preconiza a Teoria do Agir Comunicativo, de Habermas (2012). Tal cenário sinaliza que, as políticas gerenciais executadas pelo Curso e sua tutoria a distância consideram a importância da interação entre os atores do processo e, mais especificamente, entre alunos. Contudo, isso ainda não ocorre na sua plenitude.

Ainda, no intuito de caracterizar o compartilhamento do conhecimento no âmbito da tutoria a distância em estudo, perguntou-se aos pesquisados como colegas de tutoria costumam manter contato entre si. A esse respeito, o entrevistado A fala

sobre os propósitos, a frequência e os meios usados para se comunicar com os colegas de trabalho, fazendo o seguinte comentário:

Com colegas da tutoria, no ambiente de trabalho, eu tenho contato dentro da tutoria pessoalmente, quando eu venho trabalhar. Mas, noutros dias, também fora do meu expediente, para ter este contato com eles para trocar ideias, conhecimento, de correção de algum problema que possa ter ocorrido ou sobre alguma sugestão de melhoria. Ainda, converso bastante por e-mail e Gtalk¹¹ que é bem ao vivo, principalmente quando se está no chat com os colegas. Você tira dúvidas ou faz comentários por aquilo que foi escrito no chat pelo aluno através do Gtalk, que é um lugar ao qual o aluno não tem como verificar o que você está falando. Fora da tutoria, falo através do Facebook. Através das pessoas adicionadas como amigos, há a comunicação através do bate papo e mensagens, quando cai fora da tutoria, se estou fazendo correção em casa de atividade (o que é permitido fazer fora da tutoria), e o aluno está com alguma dúvida, ele pode não estar no Gtalk, mas está online no Facebook, você manda a sua pergunta ali, conversa, tira dúvida.

O entrevistado B, por sua vez, destaca que o contato entre tutores ocorre, com mais frequência, de forma presencial, por e-mail e usando-se a tecnologia de rede *Facebook*. E, tal qual o entrevistado B, o C ressalta o uso da Internet para promover o contato entre tutores, seja:

Dentro e fora do chat, em fóruns, por e-mails, redes sociais e telefone. Além disso, nos encontramos pelo menos uma vez por mês na própria UFSC.

¹¹O **Google Talk** (*Gtalk*) é o comunicador instantâneo do Google, disponível para àqueles que tem conta no Gmail possam conversar com amigos, trocar arquivos e compartilhar *links*, de forma simples. Com este recurso, em princípio, a conversação ocorre baseada em texto, mas há, também, opções de bate-papo por voz ou vídeo (TECHTUDO, 2013).

Novamente, diante do questionamento seguinte (Quais os meios – tecnológicos - são utilizados pelos tutores para se comunicar e interagir com os seus colegas de tutoria? E com os alunos?), os entrevistados manifestaram-se a respeito da importância da Internet. O entrevistado A especifica o quadro a esse respeito, como segue:

Com os alunos, na maioria das vezes, o contato é via e-mail e Moodle¹². Com a tutoria, é o e-mail. Se estou em casa, e não tem ninguém no Gtalk, eu utilizo o Facebook e as mensagens.

E, apesar de os pesquisados B e C também citarem o uso da Internet, eles apontam ainda o telefone como meio fundamental para manter contato no ambiente da tutoria.

Seja relativo a esta pergunta ou à anterior, fica evidente a preocupação daqueles que atuam na tutoria a distância em encontrar meios e tecnologias para viabilizar o contato e o compartilhamento do conhecimento entre tutores, e com alunos da EaD.

Adicionalmente, infere-se dos relatos trazidos aqui que o compartilhamento ocorre, com frequência, de forma espontânea, conferindo com o entendimento de Davenport e Prusak (1998) acerca do que se constitui o ato de compartilhar conhecimento, posto que esta ação é feita de maneira consciente e voluntária por parte dos tutores, que, por iniciativa, inclusive, selecionam o recurso mais apropriado para estabelecer a comunicação no momento.

Percebe-se, neste cenário, notadamente, um comportamento por parte da tutoria aderente ao entendimento de Belloni (2002) sobre a figura do tutor na EaD, o qual, segundo os entrevistados, apresenta habilidades técnicas, comunicacionais e didático-pedagógicas. As respostas também destacam o papel dos tutores como grandes incentivadores e facilitadores das interações que ocorrem entre os sujeitos envolvidos no processo.

Após, quando perguntados sobre como as tecnologias

¹² Segundo Prisma (2013), o Moodle é um *software* para produzir e gerenciar atividades educacionais baseadas na Internet e/ou em redes locais. Moodle é um projeto em permanente evolução. O desenvolvimento foi começado por Martin Dougiamas que continua conduzindo o projeto.

digitais usadas permitem facilitar o entendimento do aluno em relação aos conteúdos, todos os entrevistados (A, B e C) confirmaram o papel de tais recursos neste âmbito. Chamou a atenção a resposta do entrevistado A, ao dizer que as tecnologias “ampliam as possibilidades do aluno”. De maneira mais ampla e pontual, o entrevistado C engloba outros aspectos, a saber:

Sem dúvida as tecnologias facilitam o entendimento do aluno em relação aos conteúdos. Aliás, o porquê dos cursos *online* é este mesmo: formar indivíduos nos cursos com a mesma qualidade como se fossem presenciais, porém se valendo de novas tecnologias e recursos que não teríamos como aplicar na sala de aula. O entendimento fica facilitado até mesmo por causa de nossa cultura extremamente visual e que hoje tem por maior divulgadora a mídia em todas as suas formas: sejam a internet, as ferramentas de texto, os vídeos, as imagens, os sons, etc. As palavras ainda são o carro chefe de nossa comunicação, porém, com estes outros meios já citados, é possível repassar e compartilhar o conhecimento de maneira mais rápida e eficaz cumprindo com o mesmo objetivo.

A manifestação supracitada confere com a tese trazida por Davenport e Prusak (1998), que consideram fundamental a existência de mecanismos organizacionais capazes de viabilizar a participação das pessoas em processos de compartilhamento do conhecimento, tal como ocorre no âmbito da tutoria analisada, com o uso de tecnologias digitais.

Como complemento, observa-se que, sobretudo para o entrevistado C, a tecnologia, de fato, é capaz de potencializar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que viabiliza o desenvolvimento de atividades on-line e facilita o entendimento do conteúdo ao ser compartilhado e repassado com mais agilidade.

Contudo, estas últimas respostas não evidenciam que, para os entrevistados, é igualmente importante a aplicação da TDIC para o armazenamento do conhecimento compartilhado, nem tampouco para a transformação do conhecimento tácito em explícito e vice-versa, a exemplo do que sugere Castells (1999). O uso de redes sociais e o caráter emancipatório das tecnologias usadas pela tutoria em foco são outros aspectos que, até então,

não foram realçados pelos respondentes.

Ainda na tentativa de se esclarecer sobre o compartilhamento do conhecimento no âmbito da tutoria a distância do Curso de Graduação em Administração a Distância da UFSC/Projeto UAB2, apresenta-se, a seguir, a percepção de integrantes da Coordenação do Curso acerca do tema.

Quando o pesquisador questionou a respeito da forma como os responsáveis pela coordenação do Curso costumam interagir com alunos, tutores e gestores da UAB/Administração/UFSC, foi possível colher o conjunto de depoimentos exposto na sequência.

O entrevistado C afirma que a interação com alunos, tutores e gestores ocorre

Procurando sempre estar disponível para questões pertinentes que possam afetar não somente o funcionamento do Curso, mas das aulas, do planejamento dos professores e de suas respectivas disciplinas. Enfim, busca-se sempre estar a par do que é mais importante para todos e que essa interação faz diferença na hora de falarmos em um curso com qualidade e mantendo a ideia mais importante que é o compartilhamento do conhecimento entre todos e não apenas entre professores e alunos, mas também entre os gestores. Dito de outro modo, o conhecimento compartilhado desta forma é dinâmico, muitas pessoas, muita informação e somente com uma interação realmente voltada para o conhecimento como objetivo maior.

Já, para o pesquisado D que é a coordenação, a ênfase é no uso do e-mail para estabelecer interação entre os sujeitos citados. Pois, segundo ele:

uma parte dos gestores ou tutores é presencial. Aluno só tem presencial quando vou para algum polo ou seminário, mas a maioria da interação com esses agentes é por e-mail. Buscamos usar mais o e-mail por causa da formalização da comunicação. Teve algum caso ou outro de telefonar para o aluno ou o aluno telefonar, dar

alguma informação, mas isso é muito esporádico.

É significativo o peso depositado pelos entrevistados à interação, ao compartilhamento do conhecimento e ao uso de tecnologias digitais, como o e-mail, no âmbito da tutoria a distância e da EaD como um todo, à luz do que foi averiguado anteriormente, por meio da percepção dos tutores. Tal concepção confere com a opinião de Vianney *et al.* (2003, p. 47) que enfatizam o papel das TDIC na EaD como sendo recursos fundamentais para modificar a noção de distância entre seus atores, fazendo com que estes possam se integrar por meio de uma “aproximação virtual”.

As falas também revelam uma preocupação, por parte da coordenação do Curso pesquisada, em geri-lo com base em fundamentos educacionais citados por Belloni (2002), como a mediatização intensiva (“[...] a maioria da interação com esses agentes é por e-mail. Buscamos usar mais o e-mail por causa da formalização da comunicação [...]”, diz o entrevistado D) e a flexibilidade institucional e pedagógica (“[...] busca-se sempre estar a par do que é mais importante para todos e que essa interação faz diferença [...]”, afirma o pesquisado C).

Já, para a próxima pergunta - Qual a sua percepção sobre as interações comunicativas entre alunos-alunos; alunos-tutores; alunos - pessoal dos polos? -, os entrevistados apresentaram as respostas subsequentes:

Segundo o entrevistado A,

Os alunos estão bem distantes. Alguns grupos são próximos, apenas alguns. Mas, a grande maioria, massiva, mal se conhece. Quando chegam lá no seminário, oi fulano, ciclano, eles se conhecem lá, aluno - aluno. Mas creio que há pouquíssima interação entre eles. É muito mais no fórum, aquela coisa bem informal, nada de tete a tete. Entre eles, é usado o e-mail, o Moodle. [...] Na minha percepção, é que eles fazem muito mais no dia do seminário, quando voltam do polo, o grupo de estudo tá tudo certo, os tutores também fazem este tipo de aplicabilidade [...] Entre alunos-tutores, também ocorre a mesma coisa: usa-se o e-mail e quando vão ao polo nos seminários. Os

alunos com pessoal dos polos se comunicam pessoalmente e por e-mail, eles vão até os polos e por e-mail.

Quanto à questão anterior, o entrevistado C considera que,

Entre alunos–alunos, vejo a interação em menor escala. Considero que é preciso mostrar o quanto grupos de estudos, fóruns e outras formas de interação dentro da plataforma podem ser úteis para um aprendizado mais sólido, dinâmico e fácil. Já, entre alunos e tutores, vejo uma naturalidade maior na procura, embora, se compararmos o quanto os alunos interagem em sala de aula, no modelo presencial, e através do chat, por exemplo, sinto a necessidade de bater mais nesta tecla incentivando o aluno a procurar mais seus tutores - afinal de contas, o tutor está ali para isso. Por fim, no que diz respeito à interação entre alunos e polos, acho satisfatória, qualquer dúvida estão sempre em busca de informação e os polos sempre buscam sanar as dúvidas antes mesmo que surjam, visto que a secretaria busca dar todo o suporte necessário tanto sobre o curso quanto sobre os meios tecnológicos utilizados para o aprendizado, como a plataforma Moodle, etc.

Além disso, o respondente D (Coordenação) relata que,

[...] como a gente acaba induzindo os alunos a formarem grupos por causa dos seminários, eles acabam formando grupo entre eles o que permite maior interação. Apesar de o tutor presencial normalmente tentar fazer uma comunicação com todos, acabam sempre formando os grupinhos, subgrupos. Como eles interagem, tem várias fórmulas: tem grupo de Facebook, tem grupo de e-mail, reúnem-se nos polos, assim, eles interagem bastante. Quanto à interação aluno – tutor, esta depende do tipo de tutor. Tutor presencial interage mais no polo, Aí, depende muito do perfil do tutor. Tem tutor que puxa

muito o aluno, por exemplo. Agora a gente tem o AV3¹³ [...]. A gente fez uma capacitação bem forte com os tutores presenciais buscando mais essa parte de interação. Então, por exemplo, no polo de Itapema, falando em trabalho em rede social, coloca-se toda semana a agenda dos alunos, buscando-se essa interação com eles. Com o tutor à distância, a interação aluno-tutor ocorre mais por e-mail, esporadicamente por telefone. E a relação aluno - polo é basicamente via tutor do polo, é a maior interação dele. Alguns tem interação com a coordenação também, mas assim como o tutor, depende muito de quem está na Coordenação, pois tem coordenações mais abertas, em que o aluno tem mais liberdade, pode chegar ali e pedir alguma coisa e tem coordenadores que já não se envolvem tanto com os alunos.

Os depoimentos mostrados anteriormente dão conta de um cenário que possui, ainda, adversidades a serem vencidas no que tange ao nível de interação e compartilhamento de conhecimento no Curso de EaD investigado. Notadamente, os entrevistados deixam transparecer que tem consciência de que o conhecimento está presente nas relações e, por conseguinte, que as interações são de suma importância no ambiente em questão (“[...] se compararmos o quanto os alunos interagem em sala de aula, no modelo presencial, e através do chat, por exemplo, sinto a necessidade de bater mais nesta tecla [...]”, diz o respondente C), tal como sugere Meira (2003).

Todavia, também como indica Meira (2003), demonstram saber que esta é uma matéria que não pode ser tratada exclusivamente do ponto de vista tecnológico (“[...] depende muito de quem está na Coordenação, pois tem coordenações mais abertas, em que o aluno tem mais liberdade, pode chegar ali e pedir alguma coisa e tem coordenadores que já não se envolvem tanto com os alunos [...]”).

Igualmente, percebem-se iniciativas no sentido de

¹³AV3 – Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (o entrevistado se refere ao AVEA3- em terceira fase de aplicação na UFSC – São versões atualizadas do Moodle).

umentar o nível de interação entre os atores do processo, sobretudo, entre alunos, além de um cuidado em qualificar os tutores para que possam fazer interferências nesse sentido e desenvolver a habilidade em lidar com a tecnologia disponível, sinalizando, que na percepção dos coordenadores entrevistados, novamente, tenta-se seguir os pressupostos trazidos por Davenport e Prusak (1998), acerca da necessidade de a organização oferecer mecanismos capazes de viabilizar e estimular a participação dos seus integrantes para o compartilhamento do conhecimento.

Ao serem questionados sobre a principal forma de comunicação entre polos-UFSC, polos-tutor e polos-alunos, todos os entrevistados fazem alusão ao uso do e-mail e do telefone. Neste sentido, o entrevistado D (Coordenação) alega que o e-mail é bastante usado em função da capacidade que tem em formalizar e registrar a informação. Este último pesquisado (D) ainda refere-se à aplicação de redes sociais, quando precisa de rapidez nas interações, pois:

Por exemplo, nos polos de Itapejara, Itapema, São Francisco de Paula, eu uso o Google Talk. Então eu tenho alguns em redes. Talk é uma forma mais rápida, eles me chamam por ali. [...].

Infere-se, nesta ótica, que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ainda são as preferidas para promover interações no Curso de EaD investigado, apesar da disponibilidade de outros recursos, como o próprio telefone que tem alto potencial de feedback (de retorno das respostas). Isso mostra que, realmente, tais tecnologias constituem-se em recursos particularmente relevante, a exemplo do que trata Castells (1999).

Agora, de modo mais pontual, pergunta-se acerca de quais meios tecnológicos (TDIC) o entrevistado utiliza para se comunicar e interagir com os seus colegas e tutores. Quanto a isso, chama a atenção o fato de usarem, além dos recursos da Internet (chat, fóruns, e-mails), também o envio de mensagens via celular. Porém, para o respondente D, os encontros presenciais têm um valor especial, já que, segundo ele:

Vou à tutoria, converso, vejo como está o trabalho, falo com os tutores ou eles vêm aqui se

precisam de alguma coisa, além de interagir pelo Google Talk, pois como a gente usa muito a rede do gmail, a gente fala muito pelo Talk entre nós mesmos.

Tal informação representa que a barreira do tempo e do espaço ainda precisa ser vencida no contexto em análise, porque, diferentemente do que consideram especialistas em EaD, como Almeida (2002) e Aretio (1994), nem todas as atividades que envolvem a tutoria a distância tratada aqui neste trabalho são mediadas por tecnologias, a exemplo das TDIC.

O quadro até aqui explorado dedica-se a analisar o que está em uso para promover processos de interação e de compartilhamento do conhecimento, no ambiente da tutoria ora pesquisada. Porém, vale da mesma forma identificarem-se as predisposições existentes a respeito do assunto, o que é feito por meio da pergunta:

As chefias intermediárias (Supervisores) estão dispostas a usar novas ferramentas e métodos para promover o compartilhamento do conhecimento no âmbito da tutoria? Confirma-se, pelos relatos, que todos os entrevistados são favoráveis a fazer uso de novas ferramentas e métodos voltados ao compartilhamento do conhecimento, pois consideram que é um pressuposto do modelo de educação a distância.

Apenas, o entrevistado B ressalta fundamental “fazer testes para ver se realmente dá certo, se é realmente uma ferramenta adequada. Fazendo o teste e sendo comprovado que há uma eficiência no processo, ok, sem problema nenhum”. E, segundo o respondente C, mesmo não usando as ferramentas, os supervisores devem saber manipulá-las, pois, para ele, como seria possível “[...] trabalhar supervisionando quem utiliza?”.

O entrevistado D, contudo, mesmo tendo disposição para inovar em termos de ferramentas e métodos de compartilhamento do conhecimento, alerta sobre a falta de tempo para isso como a barreira mais significativa. Conforme este:

A rede social ou outras formas de interação, elas te consomem um tempo maior. Por exemplo, você está com uma dúvida em relação a algum conteúdo. Se você interagiu com um supervisor no Talk ou no Facebook, se era uma hora em que ele

não estava na tutoria, ou está fora do seu horário de trabalho, ele acaba não falando direto com você. E, às vezes, por exemplo, se você manda por e-mail, ou outra fala mais formal, a sua dúvida pode ser também a dúvida dos outros. Então, é mais fácil ela direcionar isso para outras pessoas. Claro que se pode fazer um grupo, tem outras formas de fazer isso também, mas tem que ser muito bem pensado para não extrapolar o trabalho das pessoas, mas ao mesmo tempo em que seja informativo mesmo, seja útil.

A opinião do pesquisado D (Coordenação) revela certa angústia quanto a se observar o conselho de Almeida (2002), para o qual as atividades na EaD devem ser efetivadas no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza. Neste contexto, nota-se que nenhum dos entrevistados faz menção à presença frequente de redes sociais no dia a dia da tutoria ou mesmo do Curso explorado, sendo que, na fala do respondente D, esse tema é tratado dentro de uma perspectiva problemática, ao dizer que:

- a) “[...] a rede social ou outras formas de interação, elas te consomem um tempo maior [...]” e;
- b) “[...] Se você interagiu com um supervisor no *Talk* ou no *Facebook*, se era uma hora em que ele não estava na tutoria, ou está fora do seu horário de trabalho, ele acaba não falando direto com você”.

Além disso, o autor comenta sobre a necessidade de haver um planejamento do *design educacional* – o que é assinalado por D, ao afirmar: “[...] Claro que se pode fazer um grupo, tem outras formas de fazer isso também, mas tem que ser muito bem pensado”.

Nesta mesma direção, na última pergunta, busca-se identificar se existe planejamento para futuramente incluir as redes sociais como espaço oficial ou regulamentado para compartilhamento do conhecimento no âmbito da tutoria. Quanto ao assunto, os entrevistados A, C e D responderam, respectivamente, que:

em princípio não. A gente pegou algumas páginas de alunos onde eles estavam interagindo e queriam que os tutores falassem lá. Não foi nos permitido a princípio, responder qualquer dúvida pedagógica por Facebook, somente pelo Moodle, ou e-mail ou por telefone, ou outro método desde que oficial pela UFSC, e não por Facebook, por exemplo. Porém, a gente não tem nenhum tipo de previsão disso acontecer ainda. Nunca foi falado nada sobre isso.

Acredito que ainda não. Porém, é uma tendência que aumenta a cada dia visto que as pessoas estão habituadas a usar as redes sociais todos os dias. A questão que pesa é a regulamentação do seu uso, pois o conteúdo não pode ser simplesmente postado lá e repassado. Dentro da Universidade, existem normas que devem ser seguidas e é aí que há o entrave maior para este intento. Creio que é questão de tempo e teremos os meios corretos para fazê-lo.

Não existe ainda um planejamento para incluir redes sociais na EaD. Mas, eu trabalho em outros projetos, onde estamos começando a usar a rede social. A rede social é assim: você pode até ter, mas se tem deve cuidar muito bem dela. Se você tem uma só por ter ela. Pois, por exemplo, se crio um grupo da tutoria e como sou da coordenação, nunca dou nenhuma resposta por lá. Isso vai causar mais insatisfação do que satisfação nas pessoas. Ou seja, é preciso ter um planejamento de alimentação desse ambiente muito forte. Ainda hoje, apesar de estarmos iniciando em rede social na graduação a distância, o seu público não é da geração desse tipo de tecnologia. Eu trabalho em outros projetos e trabalho com adolescentes, esses, a gente teve até um encontro no final do ano, para fazer um pacto de interação. Eles não usam mais e-mail, para eles e-mail é uma coisa obsoleta. Ou seja, daqui a 5 ou 6 anos, que é quando esta geração estiver chegando para fazer os nossos cursos, aí não vai ter jeito, vamos ter que nos adaptar, porque e-mail, por exemplo, não é mais a

forma de comunicação deles. Então vai ter que haver maior interação através de tecnologias como redes social, por exemplo, se eu deixo a rede social uma semana parada, sem nenhuma notícia, sem nenhuma interação, sem nenhuma comunicação, o pessoal já vai começar a reclamar e quer sempre uma resposta rápida. Deve-se ter uma pessoa para cuidar sempre. Por exemplo, se você for um tutor de 20 horas, 5 horas você deverá controlar seus alunos na rede social. O problema também da rede social é que os assuntos acabam escapando daqueles assuntos digamos, quando você está num ambiente mais formal. Isso é bom também, porque você vai fazer mais vínculos, só que exige mais tempo e dedicação para fazer a gestão do conhecimento que resulta dessa interação.

Conforme se pode perceber pelas respostas anteriores, os limites para tornar as redes sociais uma aliada oficial para o compartilhamento do conhecimento na perspectiva da tutoria estudada concentram-se em torno daqueles de ordem legal e cultural, bem como referentes à ausência de um plano nesse sentido. Há uma preocupação, por exemplo, em relação à legitimidade e controle do conteúdo que circula nas redes e sobre o tempo exigido para a manutenção dele.

Quanto a tais obstáculos, interessante se faz a reação do entrevistado D, ao afirmar “[...] se crio um grupo da tutoria e como sou da coordenação, nunca dou nenhuma resposta por lá [...]”. Nesta dimensão, nota-se uma visão verticalizada relativa ao uso das redes sociais, contradizendo a conceito dado por Costa *et al.* (2003) de que uma rede “é uma forma de organização caracterizada fundamentalmente pela sua horizontalidade, isto é, pelo modo de inter-relacionar os elementos sem hierarquia”. Igualmente, as dificuldades relatadas em controlar o conteúdo que circula nas redes (como diz o pesquisado A: “[...] o conteúdo não pode ser simplesmente postado lá e repassado [...]”) impõe ao ambiente em estudo a adesão a novos paradigmas, uma vez que, como lembra Aguiar (2007), os avanços da tecnologia acabam por permitir uma comunicação em que não existem fronteiras, sejam elas geográficas ou culturais.

Depreende-se, ainda, dos relatos, reduzido interesse no

compartilhamento de experiências entre membros da tutoria, o que poderia auxiliar na construção rápida de soluções inovadoras para as dificuldades que, por ventura, surjam, no dia a dia da sua atuação, seguindo-se Argote e Ingram (2000) ao conceituarem o compartilhamento do conhecimento como um processo através do qual uma unidade (pessoa, grupo ou organização como um todo) é afetada pela experiência de outra.

Os entrevistados, de outro jeito, acreditam no importante papel que este recurso poderá desempenhar para a EaD em decorrência, sobretudo, do nível de interação que oferecem aos seus integrantes, sinalizando caminhos a serem percorridos para a aplicação das redes sociais no Curso de Graduação a Distância da UFSC dentro da concepção da teoria do Agir Comunicativo de Habermas (1996). Diante dessas condições é que se dá continuidade ao estudo desse tema por meio da seção seguinte.

4.3 IMPORTÂNCIA DA APLICAÇÃO DAS REDES SOCIAIS PARA O COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO NA TUTORIA A DISTÂNCIA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFSC, NA PERCEPÇÃO DO SEU COORDENADOR E DOS SEUS TUTORES

Como já definido nos procedimentos metodológicos, para o alcance do objetivo específico b (Verificar a importância da aplicação das redes sociais para o compartilhamento do conhecimento na tutoria a distância do Curso de graduação em Administração a Distância da UFSC) foi possível contar com o apoio de um roteiro de entrevista (Apêndice A) que se concentrou nos seguintes aspectos relativos à aplicação das redes sociais para o compartilhamento do conhecimento:

- a) benefícios;
- b) custos e questões de legitimidade;
- c) experiências e habilidades com tecnologia;
- d) cultura organizacional e questões gerenciais;
- e) fatores tecnológicos e,
- f) Teoria do Agir Comunicativo (Habermas)

Sendo assim, após coletados os dados, foram obtidas tanto a percepção do coordenador da tutoria a distância e dos tutores, as quais são apresentadas e analisadas na sequência.

4.3.1 Aplicação das redes sociais para o compartilhamento do conhecimento com relação a benefícios

Na identificação dos possíveis benefícios pessoais (facilitação no trabalho diário) observados pelos entrevistados em compartilhar conhecimento por meio de redes sociais, o entrevistado A respondeu o seguinte:

Creio que hoje, as pessoas estão muito ligadas ao Facebook, eu vejo que há muita interatividade lá, então creio que poderia sim, vir a ser colocado de alguma forma institucional. Afinal de contas, a UFSC já tem uma comunidade no Facebook. Então, se ela tem uma comunidade no Facebook, acredito que a tutoria também deveria ter. A gente até tem comunidades lá, temos páginas, seja da tutoria ou da Administração, mas não há interação de aluno com tutor, pedagogicamente falando. Só há informações bem formais lá. Eu acredito que o uso desse recurso facilitaria, pois creio que o Facebook é o meio mais ágil de se comunicar, pois, muita gente está *online* ali no Facebook e pouca gente no *e-mail*, pouca no Moodle. Então, acredito que seria mais uma forma de agregar, não somente a tecnologia em si, mas uma forma de agregar valor ao que fazemos na tutoria.

Os entrevistados B e C, por sua vez, apontam benefícios como a agilidade em compartilhar conhecimento e em socializá-lo. Para o pesquisado C, “as redes sociais são o meio mais rápido de socialização em nossos dias”, porém, concomitantemente, ele faz o seguinte questionamento: “De que maneira faremos este compartilhamento sem comprometer a seriedade e idoneidade do trabalho?” Novamente surgem preocupações relativas à legitimidade e à qualidade daquilo que estará circulando nas redes. Nessa ordem, o entrevistado D estabelece a seguinte reflexão:

Acredito que há benefícios sim. Porém, há que se tomar cuidado. É uma rede social, uma rede. Acredito que ainda muita coisa poderia ser feita

em grupos fechados porque hoje existe todo o tipo de pessoas em rede social, posso mandar scraps¹⁴, posso compartilhar alguma coisa, outro que gosta mais de compartilhar notícia, [...]. Tem vários tipos de perfis ali. Acredito que pode facilitar o trabalho, principalmente porque hoje a tutoria, por ser a maior parte a distância - tutores a distância só tem 4 horas presenciais, perderam muito a interação entre eles. Então, isso poderia ajudar, mas como eu falei antes, tem que ter um planejamento disso.

Na percepção da totalidade dos entrevistados, os benefícios são evidentes e conferem com aqueles citados por Walhroos (2010), sendo que, para eles:

- a) há a possibilidade de encontrar e interagir mais rapidamente, como, por exemplo, por meio do uso de *scraps*, com integrantes da tutoria e demais atores, como alunos, professores e pessoal da Administração;
- b) as contribuições individuais podem agregar valor ao todo;
- c) o uso das redes pode facilitar o trabalho, especialmente porque é possível compartilhar diversos tipos de conteúdo, como notícias, por exemplo;
- d) a participação em redes sociais permite interagir mais facilmente com colegas da tutoria, já que, no modelo em voga, os tutores dispõem de um tempo reduzido para interagir presencialmente e,
- e) compreende-se que a participação em redes pode intensificar o sentimento de pertencimento à organização, já que, conforme destacada o entrevistado A, “afinal de contas, a UFSC já tem uma comunidade no Facebook”. De tal modo, que se questiona o porquê da tutoria ou Curso em foco ainda não fazerem parte dessa comunidade.

¹⁴ Segundo Levi (2010, p.15), scrap é “um texto, livre, mas ao mesmo tempo codificado, íntimo e público, pode ser secreto e simultaneamente voltado para a sociabilidade [...]” que “[...] revelam a característica de escrever como se fala, pois tornam a escrita mais rápida e favorecem a dinâmica conversacional, além de torná-la mais íntima e informal como na conversação face a face”.

Este cenário conduz a ideia de que, não obstante serem evidenciados benefícios relativos ao uso de redes sociais no âmbito da tutoria a distância pesquisada, há o sentimento de que não existe ainda uma situação ideal de diálogo para a busca de um consenso por meio do compartilhamento do conhecimento via redes sociais - baseando-se na proposta de Habermas (1984 *apud* WIJNIA, 2013) -, principalmente pela ausência de um planejamento para guiar este diálogo, conforme observa o entrevistado D.

Considerando-se, ainda, os fatores pessoais que afetam o uso de mídias sociais para o compartilhamento do conhecimento, questiona-se também sobre como o compartilhamento do conhecimento por meio de redes sociais pode ser útil ao trabalho desenvolvido na tutoria. A respeito desta questão, é unânime entre os entrevistados a opinião de que o uso das redes proporcionaria maior interatividade entre os sujeitos envolvidos nas atividades da tutoria. Além disso, todos percebem a capacidade de tais recursos para agilizar o compartilhamento do conhecimento, como lembra o pesquisado C:

O uso das redes agilizaria o processo de repasse do conhecimento, conteúdos, informes e maneria os alunos, principalmente, mais interligados, visto que, com as redes sociais, a comunicação tornou-se quase que banal, de tão fácil. Proporcionaria aos alunos meios rápidos de obterem conteúdos e, ao mesmo tempo, facilitaria a discussão entre eles.

Mesmo assim, o entrevistado B assinala que “a gente não utiliza as redes sociais para isso. Utilizamos somente os meios, as ferramentas oficiais do Curso, Gmail e o ambiente de aprendizagem”. Finalmente, o entrevistado D mostra-se aflito em relação à capacidade solicitada para acompanhar a velocidade das mudanças sofridas por este tipo de tecnologia e a necessidade de se desenvolver entre seus usuários um perfil adequado para a manipulação dos recursos que ela oferece.

De fato, para Habermas (1984 *apud* WIJNIA, 2013), o consenso desejado somente será obtido se existir uma comunicação simétrica entre as pessoas por meio das redes sociais. Todos aqueles ligados às atividades da tutoria precisam ter, portanto, condições semelhantes para desenvolver discussões

por meio de redes sociais, em que a falta de habilidade no uso desta tecnologia não pode, de forma alguma, constituir-se em um impeditivo, a exemplo do que discute o entrevistado D. Neste contexto, vale ressaltar que a tutoria tem um papel central no processo da educação a distância, como distingue Almeida (2001), envolvendo uma gama de atores com perfis diferenciados - alunos, professores, tutores e pessoal da administração – o que exige um esforço maior quanto a garantir que todos tenham igual oportunidade e poder para compartilhar conhecimento através de redes sociais.

Na sequência, ao serem indagados sobre como o compartilhamento do conhecimento por meio das redes sociais facilita ou facilitaria o trabalho diário com os alunos do Curso, um dos entrevistados (B) trouxe uma percepção digna de ênfase. Dessa forma, B afirma que,

em relação ao conteúdo, ficaria meio complicado, pois cada tutor tem a sua maneira de cobrar e expor o conteúdo para seu aluno. Agora, se for de caráter informativo, marcação de provas, prazos, o Facebook, por exemplo, seria uma ferramenta bem vinda. Mas, como se fosse uma página institucional do projeto para informar o que está acontecendo de forma administrativa. Em relação ao curso, ao conteúdo especificamente, talvez o Facebook não seja a melhor ferramenta. Talvez fosse interessante criar um ambiente próprio, onde os alunos de uma disciplina, seja qual for seu tutor, consigam interagir entre si, mas não com um caráter oficial, como se fosse meramente um grupo mesmo.

Na perspectiva da Teoria do Agir Comunicativo (HABERMAS, 2012), a fala anteriormente exposta traz consigo certo antagonismo. Pois, se em determinado instante o entrevistado aponta limitações para que tutores compartilhem conteúdo com seus respectivos alunos por meio das redes sociais e que, nesse caso, elas serviriam como local para acessar informações sobre o funcionamento do Curso, em outro momento, ele sugere que tal tecnologia seja usada de forma mais livre (“não com um caráter oficial”). Esta opção corresponderia a

um dos requisitos fundamentais para a definição de uma situação ideal de diálogo para a construção de um consenso, isto é, sem haver coerção, no âmbito do compartilhamento do conhecimento.

Seguindo-se as recomendações de Lin, Lee e Wang (2009), percebe-se que o antagonismo aqui explorado reflete, em verdade, dificuldades em se colocar em prática uma sólida cultura de interação social voltada ao intercâmbio de conhecimento quando um dos nós é o aluno, ao mesmo tempo em que há a consciência acerca da sua importância e de realizá-la com vistas à construção de um ser autônomo.

Partindo-se ainda do pressuposto de que há benefícios na aplicação das redes sociais para o compartilhamento do conhecimento, na pergunta seguinte, busca-se a percepção dos entrevistados sobre como a participação em redes sociais permite ou permitiria interagir mais intensamente com colegas de trabalho. Quanto ao assunto, os entrevistados, de modo geral, apesar de reconhecerem o papel das redes como meio para intensificar as interações entre membros da tutoria, igualmente confirmam ausência de uma ação institucionalizada e de um planejamento para que isso seja possível, tal como comenta o pesquisado A:

Basicamente a gente já faz isso. [...] todos aqui na tutoria tem Facebook e a gente se adiciona um ao outro, a gente conversa, marca encontros, marca happy hour, confraternização, isto é, coisas bem informais e isso é legal porque causa uma interatividade. Como os tutores hoje tem uma escala de uma vez por semana, essa integração entre eles deixou muito de lado, eles não conseguem se encontrar com tanta frequência como quando a escala de trabalho era presencial, todos os dias. Então, essa interação no Facebook faz resgatar a interação entre eles. Eles não se sentem tão distantes, pelo menos sentem que estão lá, dizendo um olá, curtindo uma foto, fazendo um comentário, postando uma reportagem ou algo interessante sobre as matérias dos Cursos, suas experiências e os problemas que enfrentam no dia-a-dia lá. Além disso, os outros tutores estão ali compartilhando, enfim, comentando o conteúdo da rede social e isso é uma forma de deixá-los mais próximos.[...]

À exemplo do entrevistado A, também o D menciona sobre o uso informal das redes sociais no contexto da tutoria, reconhecendo os ganhos que elas poderiam trazer a este ambiente se fossem incorporadas oficialmente, de forma consciente. Notadamente, na expressão do pesquisado D percebe-se que, mesmo informalmente e sem o suporte da coordenação das ações, os tutores já aplicam a citada tecnologia para a troca de experiências a respeito da atuação deles na EaD, revelando haver iniciativas direcionadas à construção do conhecimento e ao aprendizado organizacional. Esta realidade permite o atendimento dos preceitos lançados por Nonaka e Takeuchi (1997) para que o aprendizado organizacional ocorra, ao entenderem que o conhecimento pode ser amplificado ou cristalizado em nível de grupo, através de discussões e compartilhamento de experiências.

Além disso, tanto o entrevistado A como o D destacam o uso das redes sociais para que os tutores possam interagir socialmente. A esse respeito, vale lembrar que para Woolcott (1996 *apud* ROBLYER; WIENCKE, 2004), o aumento do nível de interação social entre participantes de um curso a distância ajuda a diminuir o sentimento de isolamento. Ainda, com base em Roblyer e Wiencke (2004), considera-se acertada a escolha das redes sociais para este propósito, posto que tal tecnologia caracteriza-se como sendo de alta interatividade.

4.3.2 Aplicação das redes sociais para o compartilhamento do conhecimento, considerando-se custos e legitimidade envolvidos

Acerca das variáveis tempo e legitimidade, a priori, buscou-se obter a percepção dos entrevistados relativa à influência do fator tempo sobre a participação e o compartilhamento de conhecimento em redes sociais no âmbito da tutoria. Neste contexto, os entrevistados C e A concordam que o fator tempo é de fato, um limitador. Por isso, para o pesquisado C,

[...] alguém em específico teria que se dedicar a
feitura e manutenção deste espaço, visto que a

tutoria também é temporária, o que dificultaria esse trabalho. [...] Mas, as redes sociais podem ser usadas a qualquer instante e em qualquer lugar: no computador, no celular, no notebook, no tablet etc.

De modo semelhante, o entrevistado D diz que:

na rede social você acaba extrapolando o teu tempo, você mistura a tua parte de vida social com o trabalho. Por exemplo, isso acontece muito comigo. Eu saio normalmente às 17 horas, agora no horário de verão. Chegando em casa, eu estou normalmente conectado, vou lá para falar com amigos e com a família. [...]. Mas, aí no meio vem, por exemplo, os alunos de polo e começam a fazer com um monte de perguntas. É um espaço que seria para o meu lazer, estar com a família mesmo que virtualmente [...].

Apesar de os dois discursos anteriores serem muito similares, eles carregam consigo pontos de vistas distintos relacionados à aplicação das redes sociais na tutoria investigada. Pois, para o entrevistado C, mesmo tendo o tempo como um inimigo, a facilidade de acesso é um aliado. Já, para D, além do tempo ser um limitador, as redes representam um meio exclusivo de lazer e, portanto, não deveriam ser empregadas para fins acadêmicos.

Após descobrir que encontrar tempo para participar das redes sociais em um contexto profissional e acadêmico restringe o uso de tal recurso, em seguida, analisa-se como a variável imagem profissional¹⁵ pode impactar negativamente na aplicação de redes sociais, com vistas a compartilhar conhecimento, no âmbito da tutoria. De modo geral, para os entrevistados, o uso de redes pode prejudicar a imagem do profissional da tutoria, conferindo com o que sugere Wahlroos (2010).

Para ilustrar esta concepção, traz-se a fala do entrevistado A, para o qual,

¹⁵ Baseando-se em Rappaport (1998), imagem profissional refere-se à identidade positiva que o sujeito constrói de si e do que faz no ambiente profissional.

esse impacto negativo ocorre, por exemplo, a partir do momento em que os alunos começam a postar gabaritos. [...] acho que isso prejudica, porque como é um meio informal, a gente não tem controle disso, não é algo institucional que eu posso ir lá e dizer: isto não é permitido. É o Facebook, ele pode fazer isso, ele pode compartilhar informações. [...] esse acesso a inúmeras informações é também negativo para a tutoria [...].

Também o B mostra-se preocupado com esta questão, sobretudo porque “a pessoa pode acabar se distraíndo, tirar o foco do trabalho, e utilizar a rede social para assuntos pessoais”.

Já, para o entrevistado C isso não acontece, “desde que resguardadas as atitudes éticas e o respeito entre os usuários e participantes no que diz respeito principalmente aos conteúdos, pedagogicamente falando”. Isto é, mesmo diante de um tom mais favorável, também C indica que a imagem profissional é algo que precisa ser resguardada quando do uso de redes sociais. Se a adesão à citada tecnologia por parte da tutoria em estudo não é institucionalmente reconhecida e se não há planejamento ou regras a esse respeito, é natural que haja receio em relação à presença concomitante de conteúdos que sejam de interesse acadêmico (e que, portanto, merecem ser compartilhados), juntamente com aqueles de “caráter duvidoso” e que, nestas condições, são capazes de gerar uma visão distorcida a respeito da atuação do profissional que tomou conhecimento da sua existência na rede. Afinal de contas, se a ideia é provocar o aprendizado por meio da construção do conhecimento, torna-se irresponsável aquele que permite e convive com conteúdos que contém erros, e/ou sem importância e/ou que são caracteristicamente antiéticos.

Outro fator capaz de influenciar negativamente o uso de redes para o compartilhamento do conhecimento é não se poder acreditar na precisão do conteúdo que lá circula. Sobre esta possibilidade, todos os entrevistados consideram fundamental conhecer a fonte da informação para se julgar a sua confiabilidade. Nessa linha, ressalta-se a manifestação do entrevistado B, ao acreditar que esta confiança “vai depender da fonte, e se ela é confiável ou não, [...] do conhecimento que se

tem sobre a fonte. Não depende da rede social em si a credibilidade das informações e sim da pessoa que a coloca lá”.

Depreende-se daí que a confiança naquilo que circula nas redes sociais depende da confiança que se tem da pessoa responsável por ela, o que vai justamente ao encontro do entendimento de Terra (2001), ao se referir à falta de confiança entre as partes envolvidas no processo como um inibidor para o compartilhamento do conhecimento. Se o conhecimento está nas relações, como ensina Meira (2003), a situação ideal de diálogo para o seu compartilhamento acontecerá apenas se houver confiança entre as partes envolvidas (HABERMAS, 1996; WIJNIA, 2013), o que parece não existir ainda no ambiente ora investigado.

Como última alternativa para absorver ainda acerca da forma como os entrevistados percebem a questão da legitimidade no compartilhamento do conhecimento via redes sociais, foi solicitado a eles que respondessem como o receio de não ser bem compreendido por outros nesse espaço de comunicação (redes sociais) poderia impactar nesse processo.

Os entrevistados foram unânimes ao declararem que “receio sempre existe” (D), sendo que o respondente A explica-se da seguinte maneira:

[...] no Facebook você escreve o que você quiser porque é pessoal, é seu. E, dependendo do tipo de palavras que você utilizar, pode vir a ser interpretado de várias maneiras. [...]

Em complemento, o entrevistado B recorda que:

não depende só de quem está divulgando a informação, mas de quem está lendo a mesma e qual o conhecimento prévio que esta pessoa tem sobre o assunto. As pessoas veem o mundo através de um filtro, formado pela experiência de vida de cada um. Se eu e você analisarmos a mesma informação poderemos ter interpretações diferentes.

Apesar da maneira negativa como os respondentes se referem ao uso das redes sociais para o compartilhamento do

conhecimento em virtude da possibilidade de se ter várias interpretações de um mesmo conteúdo que é postado lá, simultaneamente, identifica-se que, nesse aspecto, tal tecnologia estaria cumprindo seu papel, afinal, como afirmam Argote e Ingram (2000), o compartilhamento do conhecimento refere-se a um processo através do qual uma pessoa ou grupo é afetada pela experiência do outro. Porém, isso só será possível se houver uma metodologia de trabalho apropriada, a exemplo do que sugerem Nascimento e Prado (2004), uma vez que cada indivíduo tem uma forma particular de ver a realidade, tal como menciona o entrevistado B.

4.3.3 Aplicação das redes sociais para o compartilhamento do conhecimento com relação a experiências e habilidades com tecnologia

O foco nesta seção é descrever como a experiência e a habilidade individual em usar redes sociais impacta no compartilhamento do conhecimento na tutoria em estudo.

Neste contexto, inicialmente, questiona-se se, na vida privada, os entrevistados costumam usar redes sociais, a partir do que se constatou uma unanimidade em relação a tal situação.

A pergunta seguinte trata de levantar, quais aplicações, na percepção de cada entrevistado, são identificadas nas redes sociais para os propósitos do trabalho. Quanto a este aspecto, há similaridades entre as respostas dadas, mas, por se apresentarem mais completas, vale destacarem-se aquelas fornecidas por A e D, respectivamente.

Assim, o respondente A manifesta-se da seguinte maneira:

Eu uso tanto para o meu lazer, pessoal, com meus amigos, enfim, mas eu uso também muito para o trabalho. No chat muitas vezes, por exemplo, eu não estou online no e-mail, mas eu estou lá no Facebook pelo celular, por exemplo. E, se o tutor precisa tirar uma dúvida urgente comigo, ele vai lá no facebook e fala comigo pelo meu celular. Isto é, não é o meu plantão de tutoria, mas como estou online no celular, os tutores podem conversar comigo e podemos trocar ideias em

tempo real. Então, esta tecnologia meio que, muitas vezes, agiliza o meu trabalho na tutoria.

Também o entrevistado D chama a atenção para a aplicação das redes sociais como meio de garantir a comunicação entre os componentes da tutoria, como segue:

[...] E aí as redes sociais, essas formas de comunicação ajudam a manter contato com as pessoas quando eu preciso, sem estar num local fixo. Então, por exemplo, o pessoal do polo sabe que pode me achar no Talk ou no Facebook.

O que se percebe, por meio dos relatos obtidos, é que, diferentemente de outras tecnologias usadas no Curso em foco (como o Moodle), as redes sociais permitem realmente que a integração entre os membros da tutoria aconteça em qualquer momento e de qualquer lugar, fazendo valer os princípios de funcionamento da educação a distância. Além disso, para o entrevistado A, particularmente, a tecnologia das redes sociais tem sido uma verdadeira aliada na “troca de ideias” entre tutores em tempo real. Fazendo uso de tais facilidades, os entrevistados demonstram possuir competências tecnológica, sociais e profissionais, tidas como essenciais por Palloff e Pratt (2002) para realizar as responsabilidades da tutoria.

Confirmando esta perspectiva, na questão seguinte, pergunta-se especificamente sobre a habilidade do tutor em compartilhar conhecimento via redes sociais, o que é detalhadamente enfatizado por meio das falas dos entrevistados C e D.

O respondente C diz, portanto, que está

sempre compartilhando, com colegas de trabalho e alunos, informações de cursos, oportunidades de adquirir mais conhecimento através de sites, revistas e indicações de livros que talvez não tivéssemos acesso sem a internet de forma tão rápida.

Sendo que D refere-se a tal habilidade da seguinte maneira:

Eu compartilho muitas informações da EaD no meu Facebook, de informações, de novos cursos, vestibular. O que aconteceu? Hoje o meu Facebook acabou se tornando mais profissional do pessoal. Eu evito colocar muitas coisas pessoais porque tem muitas pessoas que fazem parte da minha rede que não fazem parte do meu grupo pessoal e, sim, do meu grupo profissional.

Os depoimentos comprovam que, mesmo informalmente, as tecnologias de redes sociais já fazem parte do dia a dia da tutoria estudada e que são aplicadas para o compartilhamento do conhecimento. Ademais, como recorda Sethumadhavan (2007), o compartilhamento de conhecimento, além de levar à sua criação, permite igualmente o seu armazenamento - possibilidade esta presente com o uso das redes sociais na tutoria pesquisada, uma vez que, tanto é compartilhado o conhecimento lá criado, como o seu próprio processo de criação.

Finalmente, a próxima questão trata de verificar e compreender até que ponto o uso de redes sociais podem contribuir para o compartilhamento do conhecimento e até que ponto é parte das responsabilidades na tutoria. Quanto ao assunto, todos os entrevistados negam esta ser uma responsabilidade da tutoria. Apesar disso, mostram-se abertos à incorporação dessa prática, a exemplo do que evidencia a resposta dada pelo entrevistado D, exposta a seguir:

Isso nunca foi proibido, mas também nunca foi estimulado. Quando a gente tem algum problema, a gente até usa as redes para trocar ideias e buscar a solução em conjunto com os colegas. Mas, isso nunca foi uma coisa muito estimulada. [...]

O problema do excesso de espontaneidade no uso de redes sociais para o compartilhamento do conhecimento é que, como esta não se constitui em uma prática institucionalizada, portanto, não está inserida em um projeto administrativo e pedagógico maior do Curso. Pois, para Nascimento e Prado (2004), esta prática precisa fazer parte do dia a dia da organização para que possa provocar mudanças reais de atitudes. De outra forma, a

declaração do entrevistado D mostra que, em verdade, a aludida tecnologia tem sido usada dentro da perspectiva do Agir Comunicativo (HABERMAS, 1989), posto que, da interação entre os integrantes da tutoria, tenta-se atingir o consenso em torno das possíveis soluções para determinado problema, sem que haja imposição de ideias.

4.3.4 Aplicação de redes sociais para compartilhamento do conhecimento, com foco na cultura organizacional e em questões gerenciais.

Nesta seção, parte-se para o entendimento da influência da cultura organizacional e de questões gerenciais no uso de redes sociais para o compartilhamento do conhecimento no âmbito da tutoria analisada.

A primeira questão feita com este objetivo trata de identificar, até que ponto existe incentivo por parte dos gestores da UAB/Administração/UFSC do Curso incentivam em compartilhamento do conhecimento na tutoria via Redes Sociais. Quanto ao assunto, todos os entrevistados dizem que não há incentivos nesse sentido. E, continua o respondente D justificando que, apesar disso:

Hoje como a rede social é desenhada, eu ainda não me sinto confortável em incentivar, porque eu ainda acho que é uma invasão muito grande da vida pessoal do tutor. [...]

Nesta perspectiva, é preciso se verificar o quanto os próprios coordenadores e supervisores usam mídias sociais para compartilhamento do conhecimento. Depreende-se dos relatos que o uso do citado recurso ainda é pouco significativo. Contudo, o entrevistado C vai além dizendo que “ainda usamos muito pouco, talvez somente para informes (por falta de regulamentação), ou para fazer indicações bibliográficas, de vídeos e de filmes sobre os conteúdos”.

As respostas obtidas para as duas questões abordadas anteriormente trazem solidificar a ideia de que, mesmo havendo tecnologia disponível para o compartilhamento do conhecimento, a ausência de uma cultura voltada a isso representa um obstáculo

para a sua efetivação. Ademais, é fundamental o apoio da alta gerência, como lembra Wahlroos (2010), o que não ocorre no ambiente pesquisado. Neste caso, nesta última fala, do entrevistado C, nota-se certo receio em aplicar definitivamente as redes sociais para o compartilhamento do conhecimento no Curso em questão, por não haver regulamentação específica.

Outro aspecto a ser considerado refere-se à necessidade de treinar as pessoas para compartilhar conhecimento na tutoria via redes sociais. Nesse sentido, mesmo todas as respostas terem revelado uma preocupação com aspectos comportamentais e éticos no uso de redes sociais, convém, inicialmente, evidenciar a resposta do entrevistado A, como segue:

Se for adotado, por exemplo, se vier a ser adotado, o treinamento é justamente para você ter uma boa conduta, saber o que falar, saber se expressar, estabelecer regras, tem que ter um manual de conduta porque é aí que a coisa pega. A sua conduta profissional em uma rede social tem que ser muito mais aguçada porque ela é uma rede pública, está ali para todo mundo ver, não somente alunos, diferentemente do e-mail ou do Moodle.

Usando um tom semelhante, o respondente B diz que:

A gente não pode pressupor o motivo de uma pessoa usar a rede social. [...] Então, por exemplo, se é para compartilhar, teria que haver uma orientação do que se espera, não para se ensinar, mas para sim, deixar claro o que se espera com aquela ferramenta, qual será o papel do tutor com aquilo ali. Saber utilizar, a maioria sabe, mas talvez não para o propósito que se queira.

Já, o entrevistado D, além de estar atento aos aspectos comportamentais e éticos, também se revela consciente sobre o real papel que a referida tecnologia poderia desempenhar, não somente no contexto da tutoria, como no Curso como um todo, ao admitir que:

Com certeza, o treinar não é somente para o tutor,

mas a gente teria que treinar o aluno também. A gente tem que tomar cuidado com o treinar para ele também não limitar. [...] Pois, às vezes, uma pitadinha ou outra de conteúdo pessoal vale a pena. Por exemplo, um grupo do polo de Braço do Norte diz que vai ter um show na cidade. Não se pode dizer que isso não pode ser postado no grupo. Afinal, um show na cidade significa que vai ter um grupo da EaD que vai lá, um grupo que vai se conhecer fora do ambiente de trabalho, vai ter mais interação. Teria que ter um treinamento, mas pensando muito nesses momentos.

Esta última resposta indica sobre a necessidade de haver não somente regras de conduta para disciplinar o compartilhamento do conhecimento no espaço da tutoria, como igualmente a existência de uma situação ideal de diálogo, conforme cita Wijnia (2013). Já que, não é indicado haver qualquer tipo de coerção durante a construção do consenso.

Mas, após trazer a ótica da gestão acerca do assunto em pauta, é necessário também analisar até que ponto existe incentivo por parte dos colegas da tutoria para que o conhecimento seja compartilhado em redes sociais em benefício do Curso.

A respeito dessa matéria, todos afirmam que não existe qualquer incentivo neste sentido. Mas, o respondente A lembra que:

Uma época foi sugerido o MSN como uma ferramenta de apoio. O Facebook é meio que um MSN, porque você tem aí os seus contatos de pessoas que você tem preferência para acrescentar em sua página e você fala online no chat. Então, a pessoa que quiser falar com você, ela te chama. Por este lado sim, mas em nenhum outro momento.

O entrevistado C, por sua vez, traz novamente uma preocupação com a segurança, já que, para ele, há pouco incentivo “por falta de regulamentação e insegurança quanto ao que se pode postar e como este conteúdo poderá ser usado e se, em vez de benefícios, poderá trazer problemas para o curso”.

Finalmente, vale evidenciar a resposta dada pelo entrevistado D:

A gente falou isso para os tutores presenciais. Para eles tentarem criar grupos e não para os tutores a distância. Foi mais para o tutor ter identificação com o polo. Mas, a gente ainda tem uma dificuldade muito grande de fazê-los se identificarem com o polo. Eles se sentem mais parte do polo do que da UFSC.

Mediante a exposição anterior, fica claro o objetivo de D, ao sugerir que o uso de redes sociais é incentivado para se estabelecerem e se fixarem relacionamentos entre os integrantes do Curso a fazerem com que se sintam parte da UFSC, especialmente no âmbito da tutoria a distância. Nesta mesma, linha, não se pode esquecer-se das características da EaD, em que a distância física é sempre um obstáculo a ser vencido e que, como consideram Lemos e Lévy (2010), Lorenzo (2012) e Woolcott (1996 *apud* ROBLYER; WIENCKE, 2004), ao se transcender o espaço geográfico e as condições de tempo do indivíduo, quando estes encontram na web um espaço em que podem compartilhar seus interesses, eles passam a se sentir parte de um grupo. Mas, para D, este ainda é um desafio que precisa ser vencido.

A questão seguinte trata de investigar sobre a autonomia que membros da tutoria possuem para decidir sobre o conteúdo a ser compartilhado via redes sociais. A esse respeito, verifica-se, particularmente, entre os respondentes A e C um conflito de opiniões. Porque, enquanto o respondente A considera que:

Não existe autonomia. [...] A gente fala informalmente: - Cuidado com as informações que serão postadas, principalmente os conteúdos que se referem à UFSC. A gente compartilha notícias, mas são notícias que a gente sabe que são de fontes fidedignas. [...] Mas, eu não tenho um controle sobre isso. A gente até orienta informalmente, mas não há um controle sobre isso.

O entrevistado D, de outra forma, tem a percepção de que:

Nos polos, eles tem total autonomia. É um texto a mais, alguma coisa assim que é colocado nas redes. Normalmente, é como eu te falei, é um grupo do polo, não é um grupo nosso, da UFSC.

Contudo, apesar das opiniões serem divergentes quanto a existência ou não de autonomia para decidir sobre o que será postado na rede, ambos os respondentes citados levam a crer que o maior desafio a ser enfrentado para que, de fato, torne-se possível adotar oficialmente redes sociais para o compartilhamento do conhecimento, seja na tutoria, como no Curso como um todo, refere-se à necessidade de controlar a qualidade desse conteúdo. Os dados até este instante coletados dão indícios de que a ausência de uma estrutura normativa, e o não atendimento a determinados critérios de qualidade, como aqueles apontados por Roblyer e Wiencke (2004), isto é, de que o uso da referida tecnologia para o compartilhamento do conhecimento precisa estar inserida em projetos sociais e de construção de relacionamento e instrucionais voltados à interação.

Diante deste cenário, cabe questionar sobre os incentivos recebidos pelos membros da tutoria para trabalhar em conjunto e a compartilhar conhecimento. Partindo desta pergunta, o entrevistado A informa que, sim, “as pessoas são incentivadas a trabalharem juntas, porém não nas redes sociais. [...]”.

Também, os entrevistados B e C são enfáticos ao afirmarem que os integrantes da tutoria são estimulados a trabalhar em grupo e a compartilhar conhecimento. Neste caso, segundo o respondente C,

Isso sempre acontece. Somente com o intercâmbio dos conhecimentos é que se pode pensar em um curso com solidez e qualidade. A tutoria, independentemente de seus membros, tem por fim auxiliar os alunos em suas mais diversas dificuldades e, por esse motivo, os tutores devem estar sempre a frente dos conteúdos estudados pelos alunos através do aprofundamento das pesquisas em cada disciplina para que quando a dúvida surja seja sempre menor do que a

esperada.

E, para o entrevistado D, esse estímulo acontece “em sentido de busca, através da apresentação de seminários para mostrar o que você fez”.

Todavia, o único a destacar a existência de tal estímulo é o entrevistado B.

A falta de consenso em torno dessa questão revela que nem todos se sentem incentivados a trabalhar em grupo e a compartilhar conhecimento na tutoria pesquisada, o que é fundamental para que se instale uma cultura organizacional voltada à interação, como sugerem Wahlroos (2010) e Davenport e Prusak (1998), seja por meio de redes sociais ou não.

Por último, buscando-se, ainda, a constatação do hábito de compartilhar o conhecimento por meio de redes sociais, dessa vez, pergunta-se aos entrevistados se isso ocorre, mas, agora, com foco na integração entre a tutoria e demais unidades que compõem o Curso (como: corpo discente, corpo docente, corpo técnico administrativo, prefeituras).

Na concepção dos entrevistados A, B e C não existe este hábito. Contudo, como ressalta A:

se houvesse, seria interessante. Toda tecnologia é bem vinda. Mas por exemplo, mandar materiais, já acho perigoso, porque pode vaziar. Eles mandam por e-mail e já ficam receosos, porque é perigoso. No Facebook, a possibilidade de vaziar é muito maior porque você compartilha documentos. [...].

Não obstante, o respondente D entende que é preciso ponderar a respeito do tema, conforme se pode apreciar na sua fala, a seguir:

Creio que depende muito do perfil das pessoas. [...] Tem uma interação, mas, por exemplo, eu não tenho todos os alunos marcados no Facebook, eu tenho os alunos que foram alguns dos meus orientandos. Então, acaba sendo uma coisa mais localizada, é uma coisa mais pessoal, e não formal.

Para o respondente A o que inibe a interação entre os atores do Curso EaD por meio das redes sociais é a possibilidade de haver acessos indevidos ao material que lá circula. Tem-se aí, também, um problema relativo à ausência de normas que possam reger o funcionamento e uso das redes, uma vez que, como adverte Macedo (1999), a efetividade no uso dos recursos de informação nas instituições depende de se garantir, entre outros aspectos, o provimento de recursos adequados de informação, a exemplo dos sistemas de segurança.

4.3.5 Aplicação de redes sociais para compartilhamento do conhecimento em relação a fatores tecnológicos

Fatores tecnológicos tem igualmente capacidade de afetar o uso de redes sociais no compartilhamento do conhecimento na tutoria em foco no presente estudo.

Para tanto, a priori, entende-se importante fazer o seguinte questionamento: Qual é o nível de amigabilidade (facilidade de uso) dos recursos oferecidos pelas redes sociais para o compartilhamento do conhecimento?

A esse respeito, somente o entrevistado C preferiu se manifestar, assegurando que o nível de amigabilidade de tal tecnologia é bom, já que se trata de um recurso “autoexplicativo” e, por isso, para ele, “só não usará quem não quiser”. Este é um ponto positivo para o uso das redes no âmbito da tutoria, como define Wahlroos (2010).

4.3.6 Aplicação de redes sociais para compartilhamento do conhecimento segundo estudo da Teoria do Agir Comunicativo (Habermas)

Finalmente, considerando-se o objetivo geral proposto para a presente pesquisa, para responder o objetivo específico (b) – Identificar a percepção dos gestores e tutores frente ao uso das redes sociais para o compartilhamento do conhecimento no âmbito da tutoria do curso de graduação em Administração a Distância da UFSC -, fez-se imprescindível investigar a respeito do uso de redes sociais para o compartilhamento do conhecimento especificamente na perspectiva da Teoria do Agir Comunicativo, de Habermas (1989, 2012).

Nesta dimensão, a primeira questão tratou de verificar como as redes sociais, no âmbito da tutoria, podem contribuir para desenvolver o compartilhamento do conhecimento com vistas ao alcance da intersubjetividade (isto é, para que seja um meio onde os sujeitos são capazes de falar e de agir de forma descentralizada buscando chegar a um entendimento comum, porém não acabado). Sobre este assunto, destacam-se as respostas dos entrevistados B e D, por serem as mais completas. Assim, o respondente B traz a seguinte percepção:

Creio que as redes sociais podem ser usadas para obter a intersubjetividade, porém devemos antes arrumar a casa. Na Universidade se utiliza somente o AVA. Será que é um problema que está havendo no AVA, um problema de metodologia, problema com os alunos, o ambiente, o que está acontecendo? Será que seria melhor abandonar o AVA e partir para uma rede social? O compartilhamento é positivo, o problema é que dentro de redes sociais temos sempre dois polos, uma que concorda e outra não, sem moderação, é apenas a opinião das pessoas. Gera o conflito e não a construção do conhecimento, pois as opiniões não são embasadas. [...] Sem a moderação, sem um moderador para acompanhar a discussão, que tenha um propósito acadêmico, um propósito de construção de conhecimento, pode prejudicar bastante a discussão. Teria que ter pelo menos uma moderação do debate, para conduzir, manter a discussão no nível saudável. Porque foge muito disso se deixar uma discussão aberta, começam a utilizar palavões, palavras esdrúxulas, perde o foco da discussão, quando a gente vê já fugiu totalmente do propósito. Já participei de vários fóruns sociais e sempre acaba nisso.

O entrevistado D, igualmente, revela certo receio em relação à possibilidade citada na pergunta (intersubjetividade via redes sociais), ao afirmar que,

a rede social, a tecnologia em si te permite. Muita gente tem vergonha de falar, por exemplo, em

uma sala de aula. Quando um professor, faz uma pergunta, 2 ou 3 só respondem. Quando você tem esse contato com a tecnologia, eu vejo que hoje mais pessoas respondem e conseguem emitir opinião, isso é bom, indica uma maior participação. [...] Buscando um pouquinho na teoria do Habermas, a rede social com essa maior participação pode te levar mais facilmente ao consenso, mas um consenso vindo de várias opiniões. Não sei se as pessoas estão preparadas para isso. Até porque, por exemplo, às vezes, numa primeira opinião, eu estou perguntando alguma coisa sobre política, depende do primeiro comentário que vem, os próximos podem até se sentir acanhados em falar. Por exemplo, o governo da Dilma é bom ou é ruim? Aí vem aquele defensor, que vai colocar um monte de coisa, um monte de argumento, que parece que não te dá espaço de comentar mais nada. Você acaba não chegando ao consenso por uma forma muito impositiva de colocar a opinião, por isso que as pessoas precisam ser treinadas.

Como evidenciados pelos respondentes, o uso de redes sociais para obter a intersubjetividade há tantos limites como possibilidades. Pois, se por um lado, os sujeitos sentem-se mais a vontade para dar a sua opinião, concomitantemente, sem haver um direcionamento para uma discussão caracteristicamente fundamentada, esse consenso pode não acontecer. Como, para Habermas (1984 *apud* WIJNIA, 2013) o que interessa são as demandas coletivas, em detrimento dos interesses particulares, e, dessa forma, não poderiam acontecer conflitos (destrutivo), como cita o entrevistado B. É certo que, à luz do que confere D, os participantes do diálogo precisam estar preparados para isso.

Na continuidade, perguntou-se aos entrevistados até que ponto, no âmbito da tutoria, o uso de redes sociais permite desenvolver a capacidade discursiva dos seus integrantes ao se compartilhar conhecimento (isto é, que se opõe à mera repetição e cópia de conteúdo). A respeito desse fundamento do Agir Comunicativo, o respondente A revela que “[...] Se for algo que partiu do aluno, ele quis se inserir no grupo que fala sobre determinado assunto, ok, vai fluir naturalmente, agora se ele tiver

que ser obrigado para obter uma nota, não vai fluir, não é viável”.

Os respondentes B e C também apresentam opiniões semelhantes, valendo frisar a percepção do entrevistado B, como segue:

Ela pode permitir, porém depende da pessoa, ela tem que estar disposta a isto, não basta só ter a rede social disponível para isso, não basta criar um grupo de discussão, ela tem que estar disposta a isto, tem que pesquisar, ir atrás, saber compartilhar a opinião dela, saber levar em consideração as críticas sem levar para o lado pessoal, saber criticar sem ofender o outro que são habilidades que pelo que eu vejo as pessoas ainda não tem bem desenvolvidas hoje. As pessoas que realmente poderiam contribuir para o debate poderiam acabar fugindo desse espaço justamente por causa disso, ou podem persistir na perseverança de tentar mudar [...].

Por sua vez, o entrevistado D, apesar de ter uma visão parecida com a dos demais, complementa ao lembrar que a diferença entre o fórum e as redes sociais está no nível de formalidade que apresentam, pois, para ele:

O Fórum hoje como a gente trabalha no curso, ele é muito como você coloca ali, uma repetição, uma cópia de conteúdo porque é um ambiente mais formal, é um ambiente acadêmico. A gente busca que o aluno traga textos, mas textos mais científicos e às vezes pode ser outra coisa, uma reportagem que ele viu na revista Veja, alguma coisa não tão científica, que vai ajudar ele a pensar sobre o assunto. A rede social é um pouco mais aberta para isso. O aluno tem um espaço em que ele se sente mais livre para comentar. Então isso pode levar a uma melhor discussão e capacidade de discussão.

De novo, com base em Wijnia (2013), é preciso evidenciar que a situação ideal de diálogo, proposto por Habermas (2012), por meio da qual é possível obter consenso, somente será obtida, na tutoria e no Curso em foco, se seus integrantes decidirem

espontaneamente participar de um processo de compartilhamento de conhecimento nessas condições. Preocupação esta que propagada nas falas dos entrevistados, inclusive, quando D comenta sobre a formalidade imposta na aplicação do Fórum na EaD.

4.4 PROPOSTA DE APERFEIÇOAMENTO DA APLICAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE REDES SOCIAIS NA TUTORIA A DISTÂNCIA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFSC, NA PERSPECTIVA DA TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO

Considerando as limitações encontradas por meio da análise das respostas referentes à categoria de análise anteriormente citadas, podemos começar a compreender algumas alternativas de avanço por parte dos tutores e coordenação, sobre os princípios elencados na teoria do agir comunicativo de Jung Haberman que poderemos ver a seguir.

Para Habermas na teoria do agir comunicativo a construção do conhecimento é viabilizada pelo diálogo e valorização das relações interpessoais, na busca pelo entendimento [...]. Os entrevistados estão abertos para valorizar as relações interpessoais, tanto que comentam sobre os espaços que usam ferramentas interativas como Fóruns, Chats e Videoconferências, porém a teoria do agir comunicativo permeia que [...] a construção do conhecimento pede a escolha de uma metodologia de trabalho em que haja a união do conteúdo e da realidade do aluno [...], esse esforço aparece entre os tutores nas ferramentas de comunicação que eles usam. Esse é o propósito deste trabalho, ver até que ponto existe esta pré-disposição para começar a usar redes sociais.

Além disso, busca-se verificar se os tutores e coordenação estão propícios a aceitar uma relação marcada pelo consenso das ideias, caracterizando o que o filósofo Jürgen Habermas (1989) denomina relação intersubjetiva [...] a ação comunicativa consiste na prática da argumentação, reflexão e entendimento, buscando a libertação da coerção e da imposição de ideias, que impedem a criatividade e o conhecimento crítico [...] caracterizado como um tipo de ação social que, através da intersubjetividade, visa à

autonomia.

A coordenação no relato do entrevistado D, lança luz a um caminho afirmando que precisaria ter uma pessoa responsável para atuar nas redes sociais e que essa fosse treinada para isso, a coordenação acredita que precisaria dar maior tempo para os tutores agirem e explica que [...] porque você vai fazer mais vínculos [...]. Nesse ponto convergindo à teoria do agir comunicativo [...]mas tudo deve ser bem pensado insiste a coordenação[...], aponta para necessidade de planejamento, treinamento dos professores e tutores, criação de princípios norteadores para atuação nas redes sociais.

Os princípios norteadores e planejamento para uso das redes sociais os quais a coordenação se refere são o objeto de elucidação deste estudo que pretende fazer melhor compreender a teoria do agir comunicativo do filósofo Habermas. Para esse esclarecimento, propõe-se discutir o ofício do docente à luz de sua concepção de sociedade, estruturada como mundo do sistema e mundo da vida, e do conceito de agir comunicativo por ele analisado.

Sobre o assunto, Rosa (2013) faz o seguinte questionamento: que contribuições a Teoria da Sociedade de Habermas e sua Teoria do Agir Comunicativo trazem para pensar o ofício docente hoje?

Complementa o autor que a inclusão destas duas esferas sociais, o mundo da vida e mundo sistêmico, no contexto moderno operacionaliza um novo *modus vivendi* das pessoas consigo mesmas e com seu entorno sinalizando um novo perfil ético, cultural, social e econômico.

Exemplifica que o mundo da vida segundo Sitton (2006, p.140):

o mundo da vida se reproduz quando os autores sociais são capazes de conectar convincentemente “novas situações” com outras já existentes, como as interpretações culturais já estabelecidas, as relações sociais legítimas e as histórias individuais de vida.

O mundo sistêmico refere-se ao campo da política e da economia e tem como princípio a articulação para o êxito da

reprodução material da sociedade. Detém-se nas ações estratégicas no intuito de alcançar os fins propositados.

[...] o mundo sistêmico é decorrente da racionalização do mundo da vida e surge como um mecanismo redutor de carga que pesa sobre o agir comunicativo diante do esgotamento dos outros mecanismos de controle social. À medida que ele se complexifica, porém, tende a romper os seus vínculos com o mundo da vida, a substituir a comunicação pela linguagem e a sobrevalorizar os componentes dinheiro e poder em detrimento dos demais componentes do mundo da vida (MÜHL, 2003, p. 209).

Para Habermas o mundo sistêmico coloniza o mundo da vida - refere-se a uma postura unilateral de um determinado modo de vida dos indivíduos. As ações cotidianas destes. Resultam disto as denominadas patologias sociais, em que as ações estratégicas estão sobrepostas às ações comunicativas. Assim os sujeitos, em vez de serem fins em si mesmo, tornam-se meio para fins recomendados pela ação do mundo sistêmico.

A teoria da ação, mais precisamente sobre o conceito de agir comunicativo, se dá no âmbito de uma realidade em comum entre os sujeitos que a constituem. Entre outros aspectos, a teoria da ação, na esfera do agir comunicativo, realiza-se mediante a capacidade argumentativa entre interlocutores livres num dado contexto, “de um sujeito capaz de falar e agir segundo a sua maneira de se comportar, em cada caso enquanto participante da argumentação (HABERMAS, 2012a, p. 48).

Retornado às entrevistas, ainda assim é importante relatar a fala de um dos entrevistados sobre redes sociais que diz [...] é uma tendência que aumenta a cada dia visto que as pessoas estão habituadas a usar as redes sociais todos os dias [...]. Nos cursos de administração da UFSC o uso de redes sociais na EaD pelos tutores a distância ainda é muito incipiente, o que revela, uma contradição aparente nessa fala.

O autor também esclarece o que entende por argumentação e racionalidade comunicativa:

denomina-se ‘argumentação’ o tipo de discurso em que os participantes tematizam pretensões de validade controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com argumentos. Um argumento contém razões que se ligam sistematicamente à pretensão de validade de uma exteriorização problemática. A “força” de um argumento mede-se, em dado contexto, pela acuidade das razões (HABERMAS, 2012a, p. 48).

Como complemento, vale lembrar que o mesmo autor considera que

[...] a racionalidade comunicativa exprime-se na capacidade unificadora do discurso orientado para o entendimento que assegura aos locutores intervinientes, ao mesmo tempo, um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e, com ele, o horizonte no qual todos se podem referir ao mesmíssimo mundo objetivo (HABERMAS, 2010).

O agir comunicativo é entendido como meio de interpretação de algo posto em comum entre sujeitos capazes de desenvolver um entendimento sobre o mesmo de forma racional. [...] refere-se em primeira linha à negociação de definições situacionais passíveis de consenso “[...] a linguagem é o aspecto central deste modelo de ação (ROSA, 2013)”.

A linguagem deve atender três considerações fundamentais que são: a verdade, a retitude e a veracidade porque tais pretensões podem ser sujeitas a críticas por quem quer que seja. “O entendimento significa o fim imanente da comunicação linguística” (HABERMAS, 1996, p. 198).

Com isto, chega-se ao esclarecimento de que o entendimento concretiza-se pelo caso de o falante fazer-se compreendido pelo ouvinte, de modo a este último dar por aceitas as proposições do anterior, mediante os requisitos ou exigências de validade anteriormente mencionadas e que precedem a toda possível comunicação voltada ao acordo de ambos os partícipes.

5 CONCLUSÃO

Negar a participação do nome das instituições educacionais e das pessoas circulando em comunidades na internet é sair da realidade em que vivem as pessoas hoje, pois como os autores Wijnia (2013) Nunes (2013); Walhroos (2010) em suas pesquisas - é lá que uma grande parte delas interage com seus familiares, amigos, colegas e grupos e se relacionam mais constantemente e, porque não se considerar a Teoria do Agir Comunicativo, do filósofo Habermas, como uma nova reflexão para o compartilhamento e construção do conhecimento?

Será que a ferramenta de comunicação redes sociais poderia estar presente na disseminação do conhecimento principalmente no curso de EaD e, mais particularmente, no de Administração, da UFSC? Nesse sentido, tais tecnologias têm a capacidade de facilitar as escolhas que as pessoas fazem na busca do conhecimento, pois, como se observou por meio da pesquisa. A construção do conhecimento por parte de um indivíduo contempla o contexto no qual ele está inserido, suas experiências, suas interações e diálogos intersubjetivos. Como consequência disso, torna-se possível desenvolver a capacidade dos indivíduos para inovar e, sobretudo, em se tornarem cidadãos verdadeiramente emancipados.

Como afirma Habermas (1989), “o interesse emancipatório resulta de ser um interesse justificador, explicativo enquanto justificador” [...]. A autorreflexão individual é, portanto, inseparável da educação social e ambas são aspectos de emancipação social e humana. Neste contexto, as decisões (práticas) são encaradas como atos racionais em que não é possível separar a teoria da prática (FONTES, 2013). Segundo o mesmo autor (FONTES, 2013), Habermas afirma que todo o seu pensamento aponta, assim, para uma autorreflexão da espécie humana, cuja história natural nos vai dando conta dos níveis de racionalidade que ela atinge.

As interpretações dos conteúdos (como, fotos, imagens, textos e sons) que são disponibilizados na internet poderão ser múltiplas e aceitáveis, assim como questionáveis, desde que respeitadas as legislações específicas de divulgação e apropriação de conteúdos, pois fica claro, na pesquisa, que a interação construtiva via redes sociais na tutoria em estudo, resguardando

limites aceitáveis e predeterminados, poderá desencadear processos muito mais criativos e inovadores na busca de maior qualidade na geração de conhecimentos.

Uma atitude altruísta de pensar mais nos outros do que em si próprio esclarece os motivos de se compartilhar conhecimentos. Uma vez que, quando um indivíduo compartilha o seu conhecimento, ele não está apenas dividindo ou repassando informação, mas está abrindo espaço para a troca e para o crescimento como pessoa e profissional, seu e do outro que participa desse compartilhamento.

Esta atitude faz com que o que era considerado complexo ou único passe a fazer parte da rotina e todos têm de encontrar novos desafios para enxergar novas perspectivas para si próprios (SOMENZI, 2005). Postula-se, também, agora, acrescentando a teoria do agir comunicativo de Habermas, a existência de uma intersubjetividade ílesa que estaria sustentando a comunicação interpessoal e a interação social.

Silva (2013) corrobora nessa linha dizendo que é preciso deixar claro, então, que existem dois tipos de racionalidade que seguem direções distintas: a racionalidade cognitivo-instrumental que define as ações do sujeito como relações de domínio sobre a natureza e os sujeitos e a racionalidade comunicativa que define as ações do sujeito como relações com outros sujeitos na busca de um entendimento consensual.

Para Habermas, a racionalidade cognitivo-instrumental ou razão instrumental caracteriza-se pelo distanciamento entre sujeito e objeto, um sujeito que busca uma operação lógica e metódica dos conhecimentos. Neste sentido, é uma razão parcial e absoluta que reduz a riqueza dos fenômenos aos seus conceitos e regras, isto é, elimina da realidade aquilo que não se ajusta a seus princípios. A evolução do conhecimento e da aprendizagem fica refém de princípios universais tidos como imutáveis, não havendo espaços para questionamentos. No processo ensino-aprendizagem, considera o educando como um objeto; despreza seu potencial crítico, e se limita a explorar seu caráter abstrato para concretizar uma razão individual e monológica. O grupo hegemônico aproveita esta visão parcial e

unidimensional para reforçar suas ideias e impor a dominação e manipulação (HABERMAS, 2012 p. 107).

No entanto, Habermas (2012) traz uma alternativa para as sociedades atuais que empregam uma racionalidade instrumental e contraditória: a razão comunicativa. Esta, vivenciada nas práticas habituais como a busca de entendimento e consenso compartilhado com os outros sujeitos, seria uma escolha assertiva para o êxito pessoal e social dos sujeitos?

O Curso de Administração a Distância da UFSC apresenta, através do relato de seus tutores e da coordenação, uma preocupação com o uso de redes sociais no seu ambiente por vários motivos. Entre eles, está o fato de não estar previsto no seu projeto pedagógico espaço para contemplar o uso desta ferramenta, no entanto, percebe-se uma predisposição da coordenação de começar a repensar esta possibilidade, inclusive que isso possa ser feito conforme os pensamentos dos postulados do filósofo Habermas.

O resultado foi que acabou despertando uma nova reflexão para a proposição alternativa de repensar o uso de redes sociais para o compartilhamento do conhecimento, não somente no âmbito da tutoria do Curso em foco, como também em todo o seu contexto. E, nesta ótica, os entrevistados indicam a possibilidade de incluir o uso de tal tecnologia para o propósito citado no planejamento de seus cursos. Verificou-se, igualmente, que, para os entrevistados, há benefício no uso desta ferramenta, sendo uma das limitações especialmente relativa à limitação do tempo a eles destinado para gerenciar o seu uso. Além disso, a pesquisa sugere que os tutores não estão preparados ou adequadamente capacitados para aplicá-la, pois acreditam que, para tanto, deveria haver um direcionamento como definição de alguns critérios para a sua utilização.

Outro benefício identificado por meio da pesquisa refere-se à possibilidade de se reduzirem custos na execução dos projetos educacionais a distância, já que a internet e seus hiperlinks facilitam a realização de pesquisas, tendo as redes como facilitadores do compartilhamento e, consequentemente, da obtenção de melhores resultados diante de se legitimar o conhecimento criado por parte daqueles que participaram do

processo.

Quanto aos fatores tecnológicos, todos afirmam ser a tecnologia focalizada de fácil utilização, porque como as redes sociais já estão no dia a dia de todos, fica tranquilo adaptá-la para o uso também nos processos educacionais. Muitos dos tutores e coordenadores já têm experiências e habilidades no uso desta tecnologia.

Por fim, na cultura organizacional, na medida em que os tutores percebam que os participantes e alunos dos processos educacionais já possuem esse hábito e cultuam esses valores sem maiores complicações, talvez, em um determinado momento, venham a sugerir para gestão do curso da UFSC dar uma atenção maior para este espaço que poderá contribuir muito com o compartilhamento do conhecimento.

É este o objetivo final dessa pesquisa, tentar elucidar e explicar melhor a importância de considerar as redes sociais como uma ferramenta de comunicação no curso de EaD da UFSC que possui potencial que poderá dinamizar e aumentar ainda mais a geração de conhecimento em benefício de uma sociedade mais participativa, democrática e deliberativa em todos os campos. Sociedade esta que procura suprir suas necessidades como na cultura, economia, saúde e na educação.

Diante do exposto, constatou-se que, para que as redes sociais possam ser incorporadas na tutoria do Curso EaD pesquisado, é preciso que ponderem um conjunto de reflexões propostas no presente trabalho.

Considerando questões levantadas em argumentos dos tutores a distância e da coordenação nas entrevistas desta pesquisa podemos constatar que as tecnologias de redes sociais no âmbito da tutoria do curso de graduação administração da UFSC projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB2) permitem-nos fazer as seguintes considerações quanto ao compartilhamento de conhecimento em redes sociais:

- a) a entrevista revela que há uma preocupação existente quanto à utilidade do compartilhamento do conhecimento para o desenvolvimento das atividades de tutoria;
- b) os respondentes são enfáticos em ressaltar sobre a conveniência em aplicar tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC);

- c) percebe-se que existem possibilidades de existirem tanto fatores facilitadores como inibidores do compartilhamento do conhecimento no ambiente organizacional;
- d) os tutores são grandes incentivadores e facilitadores das interações que ocorrem entre os sujeitos envolvidos no processo;
- e) deve-se considerar fundamental a existência de mecanismos organizacionais capazes de viabilizar a participação das pessoas em processos de compartilhamento do conhecimento e, neste caso, a ferramenta de comunicação redes sociais;
- f) existe consciência de que o conhecimento está presente nas relações interativas com uso de tecnologias midiáticas;
- g) o compartilhamento do conhecimento na perspectiva da tutoria estudada concentra-se em torno daqueles de ordem legal e cultural, bem como referentes à ausência de um plano nesse sentido;
- h) é notória a ausência de uma ação institucionalizada e de um planejamento para que isso seja possível;
- i) a confiança naquilo que circula nas redes sociais é um fator preponderante;
- j) o receio de não ser bem compreendido por outros nesse espaço de comunicação (redes sociais) poderia impactar nesse processo.(no processo);
- k) deve haver competências tecnológica, sociais e profissionais dos envolvidos no processo;
- m) mesmo havendo tecnologia disponível para o compartilhamento do conhecimento, a ausência de uma cultura organizacional voltada a isso representa um obstáculo para a sua efetivação;
- n) ponderar que nem todos se sentem incentivados a trabalhar em grupo e a compartilhar conhecimento;
- o) o conhecimento pede a escolha de uma metodologia de trabalho em que haja a união do conteúdo e da realidade do aluno;
- p) a coordenação sugere a necessidade de planejamento, treinamento dos professores e tutores, criação de

princípios norteadores para atuação nas redes sociais e,

- q) naquilo que Habermas (2012) conceitua como razão comunicativa que deve haver a existência de diálogo, apresenta sinais de um habitat da racionalidade instrumental, onde predominam a posição da tutoria sobre alunos, como detentores de informação e de conhecimento.

Sendo assim, diante da necessidade de se dar continuidade a pesquisas dessa natureza, sugere-se, neste momento, o desenvolvimento de estudos futuros em relação aos possíveis objetivos a seguir:

- a) ampliar a pesquisa para outros contextos de EaD, considerando-se a relação aluno-aluno e aluno-professor;
- b) estudar comparações de usos de redes sociais para o compartilhamento do conhecimento entre cursos de EaD de outras áreas de estudo e de outras IES;
- c) elaborar um modelo de uso das tecnologias de redes sociais para o compartilhamento do conhecimento, baseado na Teoria do Agir Comunicativo (de Habermas), entre sujeitos que participam de projetos de EaD e,
- d) elaborar critérios ou parâmetros para avaliar o funcionamento do citado modelo.

Por enquanto, pode-se considerar que a EaD ainda está em crescimento no uso redes sociais em termos de potencialidades para a educação, mas que elas já estão disponíveis e que são uma oportunidade para serem usadas mais efetivamente para o compartilhamento do conhecimento. Certamente, este ainda é um assunto para questionamentos e desenvolvimento de vários outros estudos, além dos sugeridos anteriormente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

ALTBACH, P. G.; SALMI, J.(ed.). **Introduction** - the road to academic excellence: the making of world-class research universities. The International Bank for Reconstruction and Development. The World Bank: Washington DC, 2011.

ALMEIDA, F. J. Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem. In: ALMEIDA, F. J. (Coord). **Projeto Nave**. Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. São Paulo: [s.n.], 2001.

ALMEIDA, M. E. B. Incorporação da tecnologia de informação na escola: vencendo desafios, articulando saberes, tecendo a rede. In: Moraes, M. C. (org.). **Educação a distância**: fundamentos e práticas. Campinas, SP: NIED/Unicamp, 2002.

ARGOTE L.; INGRAM, P. **Knowledge Transfer**: A Basis for Competitive Advantage in Firms. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. Vol. 82, No. 1, May, pp. 150–169, 2000.

AGUIAR, S. **Redes sociais na internet: desafios à pesquisa**. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Santos (SP): Intercon, 2007. Disponível em:
http://www.sitedaescola.com/downloads/portal_aluno/Maio/Rede%20sociais%20na%20internet-%20desafios%20%E0%20pesquisa.pdf

ARETIO, Garcia. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Barcelona, Ariel Educación, 2001. **Educación a distancia**. Hoy. Madrid: UNED, 1994.

BARABÁSI, A. **Linked**. How everything is connected to everything else and what it means for business, science and everyday life. Cambridge: Plume, 2003.

BARNES, J. A. *Social networks. Module in Anthropology*, n. 26, p. 1-29, 1972.

BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BELLONI, M.L.. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 17-142, abr., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. **Educação a distância mais aprendizagem aberta**. In: BELLONI, M. L.. (org.). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, 2001.

BENNETT: *Learning from Six Philosophers*. Oxford: Clarendon Press, 2001. v.1.

BRASIL. **Decreto Nº 5.622.**, de 19 de dezembro de 2005 que regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 2005.

_____. **Decreto No. 5707**, de 23 de Fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm> .Acesso em: 10 Dez. 2013.

BOYD, D. M.; ELLISON, N. B. Social network sites: Definition, history, and scholarship. **Journal of Computer-Mediated Communication**, n. 13, p. 210-230, 2008.

BUARQUE, C.. **A universidade numa encruzilhada**. Paris: UNESCO, 2004.

BUCHANAN, Mark. *Nexus: Small Worlds and the Groundbreaking Theory of Networks*. New York: W.W. Norton e Company, 2002.

BUMGARNER, B. A. (2007). You have been poked: exploring the uses and gratifications of Facebook among emerging adults. **First Monday**, 22(11). Disponível em: <<http://tinyurl.com/44tfhgy>>. Acesso em: 15 maio 2013.

BURT, R. **Structural holes**: the social structure of competition. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992.

CAMPOS, F. & Rocha, A. R. **Design instrucional e construtivismo**: em busca de modelos para o desenvolvimento de software. IV Congresso RIBIE, Brasília, DF, 1998. <http://www.niece.ufrgs.br/ribie98/TRABALHOS/250M.PDF>.

CAPRA, F.. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.

CASTELLS, M.. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura, 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.. **Metodologia científica**: para uso de estudantes universitários. São Paulo: Mcgraw-Hill, 1983.

CHAUI, M.. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CHEN, Q.; SHIPPER, T.; KHAN, L. **Tweets Mining Using WIKIPEDIA and Impurity Cluster Measurement**. IEEE Intelligence and Security Informatics , 2010.

COSTA, L. *et al.* (Coord.). **Redes**: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização. Brasília: WWF-Brasil, 2003.

COUTTO, G.. **A evolução das redes sociais**. Disponível em: <<http://www.oficinadanet.com.br/post/10011-a-evolucao-das-redes-sociais>>. Acesso em: 4 mar. 2013.

DAVENPORT, T. H. Saving it's soul: human-centered information management. **Harvard Business Review**, v. 72, n. 2, p. 119- 131, Mar./Apr. 1994.

_____. **O Melhor dos mundos**. In: Ecologia da Informação. Futura. São Paulo, 1998.

_____.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DEGENNE, A.; FORSÉ, M.. **Introducing social networks**. London: Sage, 1999.

DEMO, P.. **A universidade precisa renascer**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 57, p. 86-95, maio 1986.

_____. **Universidade e pesquisa**: agonia de um antimodelo. Motrivivência, Florianópolis, n. 7, p. 17-33, dez. 1994.

DODDS, P. S.; MUHAMAD, R.; WATTS, D. J. An experimental study of search in global social networks. **Science**, Washington, v. 301, p. 827-829, Aug. 2003.

DORNELLES, J. **Horizontes Antropológicos** vol.10 no.21 Porto Alegre Jan./Jun 2004. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil.

DRUCKER, P. F. **Administrando para o futuro**: os anos 90 e a virada do século. São Paulo: Pioneira, 1992.

_____. **Sociedade Pós-Capitalista**. São Paulo: Thomson Pioneira, 1999.

DOWBOR, L.. **Brasil**: um outro patamar - Propostas de estratégias. 25 de julho de 2010. Disponível em: <<http://dowbor.org/10agendabrasil.doc>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

EMIRBAYER, M.. "Manifesto for a relational sociology". **American Journal of Sociology**, 103 (2), 1997.

ESTEVES, G. A. G.. Administração, modelos organizacionais e a aprendizagem continuada como fato gerenciador da competitividade de projetos e produtos. **FABAVI em Revista**, Vitória, v. 1, n. 1. 2002. Disponível em: <<http://www.fabavi.br/revista/index.php>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

FACEBOOK. Disponível em: <<http://pt.facebook.com/facebook?sk=info>>. Acesso em: 15 maio 2013.

FANCHINELLI, A.C.; MARCON, C.; MOINET, N. **A prática da gestão de redes: uma necessidade estratégica da sociedade da informação**. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/socinfo/info14.htm>>. Acesso em: 11 out. 2013.

FERREIRA, M. L. T.. **Redes Sociais: alguns modelos e conceitos básicos – parte 1. Empreendedorismo e Globalização – Projeto Rede de Negócios**. Campinas, São Paulo. Disponível em: <<http://empreendedorglobal.wordpress.com/2010/03/20/redes-sociais-modelos-conceitos-01/>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

FIEDLER, R. C. P. A teoria da ação comunicativa de Habermas e uma nova proposta de desenvolvimento e emancipação do humano. **Revista Educação**. Disponível em: <<http://RevistaEducação-UnG, 2006 - revistas.ung.br />>. Acesso em: 24 jun. 2013.

FRAGA, M.L. **O que é Iluminismo?: uma perspectiva a partir da teoria crítica da escola de Frankfurt**. 2013. Acesso em: <<http://esbocosfilosoficos.com/tag/iluminismo/>>. Acesso em: 16 jun. 2013.

FRANCO, Augusto de. **“Topologias de Rede”**. In: _____. Cartas Rede Social. Disponível em: http://augustodefranco.locaweb.com.br/cartas_comments.php?id=249_0_2_0_C%20target=_blank Acessado em: 06/07/2009.

FREIRE, P. Educação e mudança. In: **O compromisso do profissional com a sociedade**: A educação e o processo de mudança social. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p.17-55.

GONÇALVES, M. A. S.. Interdisciplinaridade e educação básica: Algumas reflexões introdutórias. In: **Educação Básica e o básico em educação**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

GRANOVETTER, M.; The Strenght of Weak Ties. **The American Journal of Sociology**, vol.78, n. 6, p.1360-1380, maio de 1973.

HABERMAS, J. 1929. **Teoria do agir comunicativo: sobre acrítica da razão funcionalista**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a.

_____. Fundamentação **lingüística da sociologia**: obras escolhidas de Jürgen Habermas. Lisboa: Ed. 70, 2010.

_____. **Teoria do agir comunicativo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. 2. v.

_____. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Ed. 70, 1996.

HANNEMAN, Robert. *Introduction to social network methods*. 2005. Disponível em: <http://wizard.ucr.edu/~rhannema/index.html#news>. Acesso em: 14 de Mai. 2013.

JACOBSON, C. M. Knowledge Sharing Between Individuals. In: SCHWARTZ, D. **Encyclopedia of knowledge management**. Israel: Idea Group Reference, 2006, p. 507-512.

JAEGER, Fernanda Pires; ACCORSSI, Aline; **Tutoria em EAD on line**. Disponível em:

www.webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/modulo2/etapa1.htm-13k Acesso em 14 de jul 2008.

INOJOSA, Rose Marie. **Redes e redes sociais**: versão preliminar. São Paulo: FUNDAP, 1999.

KING, W. R. Knowledge Sharing. In: SCHWARTZ, D. **Encyclopedia of knowledge management**. Israel: Idea Group Reference, 2006, p. 493-506.

KNOKE, David; KUKLINSKI, James. H. **Network analysis**. Beverly Hills: Sage, 1983. p. 7-21.

KROGH, G. v. ICHIJO, K.; NONAKA, I. **Facilitando a criação de conhecimento**: reinventando a empresa com o poder de inovação contínua. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

LAUDON, K.; LAUDON, J. **Sistemas de Informação Gerenciais**. 9 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

LASTRES, H. M. M.; FERRAZ, J. C. Economia da informação, do conhecimento e do aprendizado. In: LASTRES, H. M. M.; ALBAGLI, S. **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999. Disponível em: <<http://www2.eptic.com.br/sgw/data/bib/recortes/f6832ad442cf746a49aca4709684b64a.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

LEITÃO, S. P.; MARTINS, A. C.L. Organização de aprendizagem e teoria de autopoiese. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 32 , n.4, p. 108-134, jul./ago. 1998.

LEE, M. J. W.; MCLOUGHLIN, C. Harnessing the affordances of Web 2.0 and social software tools: can we finally make “student-centered” learning a reality? Paper presented at the **World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and telecommunications**, Vienna, Austria, 2008.

LEMOS, A.; LÉVY, P.. **O futuro da Internet**: em direção a uma ciberdemocracia. São Paulo: Paulus, 2010.

LEVI, D. L. **A escrita nos scraps do orkut**: interação verbal. Monografia de conclusão de curso. Salvador: Uneb, 2010.

LIN, H.; LEE, H. AND WANG D. Evaluation of factors influencing knowledge sharing based on a fuzzy AHP approach, Journal of Information Science, vol. 35, n. 1, p. 25, 2009.

LOCH, C L; CORREIA G. S; **Revista de Ciências da Administração** – v.6, n.12, jul/dez 2004.

_____; Clésar Luiz; CORREIA, Guilherme Silveira. **A Flexibilização do trabalho e da gestão de pessoas limitadas pela racionalidade instrumental**. In: __WWW. Eperiodicos.ufsc.br//index.php/adm/article/download/869/677. Disponível em, 05 de junho de 2012.

LORENZO, E. W.C. M.. **A utilização das redes sociais na educação**. 2 ed. 2012.

LUHMANN, N..**Legitimação pelo procedimento**. São Paulo: Universidade de Brasília, 1980.

MACEDO, Tonia Marta Barbosa. Redes informais nas organizações: a co-gestão do conhecimento. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 94-100, jan. 1999.

MACIEL, Cristiano de Oliveira. **Práxis Estratégica e Imersão Social em uma Rede de Organizações Religiosas**. Dissertação (Mestrado em Administração) UFPR. Programa do Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Paraná, 2007.

MARCONI, A. M.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTELETO, R. M. **Análise de redes sociais**: aplicação nos estudos de transferência da informação. *Ciência da Informação* (Impresso), Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, 2001.

MATIAS-PEREIRA, J. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MACEDO, T. M. B.. Redes informais nas organizações: a gestão do conhecimento. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 28, n.1, p. 94-100, jan. 1999.

MACHADO, J.R.; TIJIBOY, A.V. **Redes Sociais Virtuais: um espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa**. *Novas Tecnologias na Educação*. V. 3. Nº 1, maio, 2005. Disponível em: http://www.cinted.ufrgs.br/renote/maio2005/artigos/a37_redessociaisvirtuais.pdf

MANUAL DE OSLO. **Proposta de diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação tecnológica**. Tradução da Financiadora de Estudos e Projetos. Paris: OCED, 2004. Disponível em: <http://www.fcfrp.usp.br/HP-download/manual_de_oslo.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2013.

MARTELETO, R. M.. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001.

_____; SILVA, A. B. O. Redes e capital social: o enfoque da informação para o desenvolvimento local. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 33, n. 3, 2004.

MATO NETO, E. O.; FERREIRA JUNIOR, J.. Um olhar sistêmico sobre a teoria do ator rede – o Twitter: como estudo de caso. **Revista Científica do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Maranhão - UFMA - ISSN 2176 – 5111**, São Luís - MA, Julho/Dezembro de 2011 - Ano XIX - Nº 9.

MASON, R. Learning technologies for adult continuing education. **Studies in Continuing Education**, n. 28(2), p. 121-133, 2006.

MAZMAN, S. G.; USLU, Y. K. Modeling educational usage of Facebook. **Computers & Education**, n. 55, p. 444-453, 27 jan. 2010.

MALLMANN, E. M. **Mediação pedagógica em educação a distância**: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos. Florianópolis, 2008. 304f.

MARQUES, R. S.R.. Levantamento Online das Categorias da Pesquisa: **redes sociais, educação distância e educação superior** no Google Acadêmico e Portais da CAPES e BU UFSC. 2011. Disponível em:
<http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=%22redes+sociais+educa%C3%A7%C3%A3o+dist%C3%A2ncia+educa%C3%A7%C3%A3o+superior%22&btnG=Pesquisar&lr=&as_ylo=&as_vis=0>. Acesso em: 23 out. 2013a.

_____. Levantamento Online das Categorias da Pesquisa: **redes sociais, educação distância e educação superior em CAPES**. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 23 out. 2013b.

MATHEUS, R. F.; SILVA, A. B. Fundamentação teórica para a análise de redes com ênfase na análise de redes sociais. **Revista da Ciência da Informação**, 2006.

MARTINS, J. P. **Gestão educacional**: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

MEIRA, Silvio Lemos. **Construindo conhecimento, num mundo em rede**. 2003. Disponível em:
<http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-672520030>. Acesso: 02 dez 2013.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem**: inovadores com tecnologia audiovisuais e telemáticas. Disponível em: <http://www.prodocente.redintel.com.br/cursos/000009/colaboracao/art_ead_moran_que_e_duacao_a_distancia.pdf>. Acesso em: 19 de jun. 2013.

_____. **O que é educação a distância**. Educação a distância, 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 29 mar. 2013.

MOLINA, J.L. La ciencia de las redes. **Apuntes de Ciência y Tecnologia**, Barcelona, n. 11, p. 36-42, jun. 2004. Disponível em: <http://seneca.uab.es/antropologia/jlm/public_archivos/ciencia.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2013.

MINAYO, M. C. de S. *et al.* **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORETTO NETO, L. **Gestão pública (Gestão da saúde pública)**. Departamento de ciências da administração /CSE/UFSC. Fundação Boiteux, 2012.

MÜHL, E. H.. **Habermas e a educação**: ação pedagógica como agir comunicativo. Passo Fundo: UPF, 2003.

NASCIMENTO, N. J.. "A gestão do conhecimento na World Wide Web: reflexões sobre a pesquisa de informações na rede". **Perspectivas em Ciência da Informação**. 4 (1), 2007.

NASCIMENTO, G. **Teoria do Agir Comunicativo**. Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/social-sciences/1946589-teoria-da-a%C3%A7%C3%A3o-comunicativa/#ixzz24o5bJR6b>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

NASCIMENTO, S. R. do; PRADO, M. L. do. O agir comunicativo na construção do conhecimento em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), 2004, mar./abr., 57(2): 237-40.

NEGROPONTE, N. *A sociedade digital*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

NISKIER, A. **Educação a distância**: a tecnologia da esperança. São Paulo: Loyola, 1999.

GUTIÉRREZ, F. & PIETRO, D. **A Mediação Pedagógica: Educação a Distância Alternativa**. Campinas, Papirus, 1994.

NEPOMUCENO, C., 1960. **Redes sociais para gestores**: como implantar projetos de empresas mais colaborativas. Rio de Janeiro: Clube dos Autores, 2012.

NEWMAN, M. E. J. (2001). *The structure of scientific collaboration networks*. *Proceedings of National Academic Sciences*, 98 (2), 404-409.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H.. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NUNES, C. S. **O compartilhamento do conhecimento entre os agentes de um curso na modalidade EaD**: um estudo de caso. 2013. 145f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

OZAKI, A, Vasconcellos, E; *The impact of electronic commerce on organizational structure: a case study of e-commerce decentralization* - Journal of Internet Banking & Commerce, 2008.

PALLOFF, R. M., PRATT, K.. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço** – Estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: ArtmedEditora, 2002.

PANAHI, S.; PARTRIDGE, H. Social Media and Tacit Knowledge Sharing: Developing a Conceptual Model.

In: **World Academy of Science, engineering and technology**, (WASET), Paris, France, pp. 1095-1102, 2012.

PEREIRA, M. F.; LINHARES, J. N.; COSTA, A. M.. **Projeto pedagógico do Curso De Graduação em Administração na modalidade a distância**.– Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/ Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB/MEC, 2006.

POLIZELLI, DL; Ozaki, AM. **Sociedade da informação: os desafios da era da colaboração e da gestão do conhecimento** - São Paulo: Saraiva, 2008.

PRISMA Comunicações. **A plataforma Moodle**. Disponível em: <<http://prismatreinamentos.com.br/mod/resource/view.php?id=8>> Acesso em: 2 fev. 2013.

RECUERO, R. da C..**Teoria das Redes e Redes Sociais na Internet**: Considerações sobre o Orkut, os Weblogs e os Fotologs, 2004.

_____. **Comunidades em Redes Sociais na internet**: Proposta de Tipologia baseada no Fotolog.com. Tese de Doutorado. Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/8614>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

RECUERO, R.. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. pp. 191.

REPA, L. Matéria: **Teoria do Agir Comunicativo**, de Jürgen Habermas, Disponível em: <http://www.wmfmartinsfontes.com.br/detalhes_assessoria_destaque_quemidia.asp?id=350>. Acesso em: 20 ago. 2013.

REZENDE, F. As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. **Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, vol.2, n.1, 2002. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/ensaio/v2_n1.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2013.

RISTOFF, D.. **Universidade em foco**: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.

ROLIM, C.; KURESKI, R. 2007. “Impacto Econômico de Curto Prazo das Universidades Estaduais Paranaenses-2004”. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, vol.112,p.111-130.

ROBLYER, M. D.; WIENCKE, W. Exploring the interaction equation: Validating a rubric to assess and encourage interaction in distance courses. **The Journal of Asynchronous Learning Networks**, n. 8(4), p. 24-37, 2004.

_____ *et al.* Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. **Internet and Higher Education**, n. 13, p.134–140, 16 mar. 2010.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

ROSA, N. C. da. **Habermas e o ofício docente como interação comunicativa**. Dissertação de Mestrado em Educação. Passo Fundo, abril de 2013. Disponível em: <<http://www.upf.br/ppgedu/images/stories/bancas-e-defesas-nilson-carlos-da-rosa.PDF>>. Acesso em: 12 mar.2013.

ROSSONI, L.; GUARIDO FILHO, E.R. **Cooperação interinstitucional no Campo da Pesquisa em Estratégia**. Revista de Administração de Empresas, v. 47, n. 4, p. 74-88, 2007.

ROSSONI, L.. **A Dinâmica de Relações no Campo da Pesquisa em Organizações e Estratégia no Brasil**: Uma Análise Institucional . 2006. Dissertação (Mestrado em Administração). Curso de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SANCHEZ, Oscar Adolfo. **O Governo Eletrônico no Estado de São Paulo**. Série Didática nº 6 julho 2003. Disponível em: http://www.cedec.org.br/files_pdf/DIDATI7-GOV%20ELETR.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2013.

SANTOS, B. de S.. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Educação, sociedade & culturas**, Coimbra, n. 23, p. 137-202, 2005.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SCOTT, J. (2000) *Social Network Analysis, A Handbook* , Sage Publications, London.

SEN, A.. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SENGE, P.. **A quinta disciplina**: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. 10. ed. São Paulo: Best Seller, 1995. 351p.

SERVA, M.; A racionalidade substantiva demonstrada na prática Administrativa. **RAE- Revista de Administração de Empresas** , São Paulo, 1997.

SETHUMADHAVAN, R. Rajasekaran, C. Sudandiradoss, C. G. P. Doss, **“Identification and in silico analysis of functional SNPs of the BRCA1 gene,”** Genomics , vol. 90, no. 4, pp. 447–452, 2007.

SIBAL, K.. Preface. In: ALTBACH, P. G.; SALMI, J.. **The Road to Academic Excellence**: The Making of World-Class Research Universities. The International Bank for Reconstruction and Development. The World Bank: Washington DC, 2011.

SILVA, M.. Apresentação. In: SILVA, Marco. (org.). **Educação online**: teorias, práticas, Legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

SITTON, J.F. **Habermas y la sociedad contemporânea**. México: FCE, 2006.

SODRÉ, M.. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOMENZI, S.. **Compartilhar conhecimento traz mais crescimento do que se imagina**. 2005. Disponível em: <<http://www.baguete.com.br/colunistas/colunas/50/silvia-somenzi/03/10/2005/compartilhar-conhecimento-traz-mais-crescimento-do-q>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

SOUZA, W. J. de *et al.* **Entre a racionalidade instrumental e a racionalidade substantiva: Estudo Sobre o Dilema Central do Trabalho Cooperativo**. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/96-of3-st1.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2013.

STEIL, A. V. **Estado da arte das definições de gestão do conhecimento e seus subsistemas**. Florianópolis: Instituto Stela, 2007.

STEWART, T. A. **Capital intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas**. 2a ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

SVEIBY, K. E. **A nova riqueza das organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

SZULANSKI, G., Winter, S.G, Cappetta, R (2000), *“Opening “The Black Box Of Knowledge Transfer: The Meditational Role of Accuracy”, working paper*. August, 37p.

TECHTUDO. **Google Talk**. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/s/google-talk.html>>. Acesso em: 2 jul. 2013.

TEIXEIRA, J. R .SOUZA, W. J. de; M; FERREIRA, L. A; WELLEN, H. A. R; **Entre a Racionalidade Instrumental e a Racionalidade Substantiva: Estudo Sobre o Dilema Central do Trabalho Cooperativo**. Disponível em:

<<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/96-of3-st1.pdf>>. Acesso em: 17 Ago. 2012.

TEORIA DE GRAFOS Aplicada a Redes Sociais. Disponível em: <<http://labspace.open.ac.uk/mod/resource/view.php?id=378355>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

TERRA, Cirineu. **Gestão do conhecimento: o grande desafio empresarial**. São Paulo: Negócio, 2001.

TOMAÉL, M. I.; ALCARÁ, A. R.; CHIARA, I. G. Di. Das redes sociais à inovação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 34, n. 2, p. 93-104, maio/ago. 2005

TOFFLER, A. **Powershift: as mudanças do poder**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

_____. **A Europa continua a viver no passado**. 2004.

Disponível em:

<<http://www.janelanaweb.com/manageme/toffler.html>> Acesso em: 10 maio 2013.

_____. **A Terceira Onda**. Rio de Janeiro, Record, 1980.

TORRES, Patrícia L. **Laboratório On-Line de Aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação**. Florianópolis, 2002. (Tese de doutorado - PPGEP da UFSC) Disponível em: <http://www.eps.ufsc.br>.

TORRES, Patrícia Lupion; VIANNEY, João DA SILVA, Elizabeth Farias. **A Universidade Virtual no Brasil**. Tubarão: Unisul, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

VIANNEY, J. *et al.* Universidade virtual: um novo conceito na EAD. In: MAIA, C. (org.) **Experiências inovadoras em educação a distância no Brasil**: reflexões atuais, em tempo real. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2003. p.47-62.

ZHANG, H.; DANTU, R.; CANGUSSU, J. W. *Quantifying reciprocity in Social Networks*. CSE (4). [S.l.]: IEEE Computer Society. 2009. p. 1031-1035.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª. ed. Porto Alegre: Editora Bookman, 2001.

YU, Z.; YAN, H.; CHENG, T. C. E. Benefits of information sharing with supply chain partnerships. **Industrial Management & Data Systems**, v. 101, n. 3, p. 114-121, 2001.

WAHLROOS, J. K. **Social media as a form of organizational knowledge sharing**: a case study on employee participation at Wärtsilä. 2010, 103f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, University of Helsinki, Helsinki (Finlândia), 2010.

WATTS, D. J. **Six Degrees. The Science of a Connected Age**. New York: W.W. Norton & Company, 2003.

_____. Small Worlds. **The dynamics of Networks between Order and Randomness**. New Jersey: Princetown University Press, 1999.

WEIBER, F. **From counterculture to cyberculture**. Chicago: University of Chicago Press, 2006.

WELLMAN, B.. Are personal communities local? A Dumptarian reconsideration. **Social Networks**. Amsterdam, v. 18, p. 347-354, 1996.

WIJNIA, E.. **Understanding Weblogs**: a communicative perspective. Disponível em:
<http://elmine.wijnia.com/weblog/archives/wijnia_understanding_weblogs.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2013.

WITTMANN, L. C.. Educação e o dever humano: a dimensão sócio-histórica da prática social da educação. In: BOHN, H. I.;

SOUZA, O. (Orgs.). **Faces do saber**: desafios à educação do futuro. Florianópolis: Insular, 2002.

WOLF, M.. **Teorias das comunicações de massa**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA (TUTORES E COORDENADOR)

ENTREVISTAS

CATEGORIA 1: DADOS GERAIS SOBRE O COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO NA TUTORIA A DISTÂNCIA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFSC

a) Percepção dos Tutores

1. Como atores do processo de EaD (tutores, corpo administrativo – coordenação e supervisão de tutoria, corpo docente e corpo discente) costumam interagir entre si no que refere às atividades inerentes à tutoria a distância?
2. Quais ferramentas os alunos costumam usar para interagir entre si e com a tutoria no curso da UAB/Administração/UFSC?
3. Quais os meios (tecnológicos) são utilizados pelos tutores para se comunicar e interagir com os seus colegas de tutoria? E com os alunos?
4. Como as tecnologias digitais usadas permitem facilitar o entendimento do aluno em relação aos conteúdos?

b) Percepção da Coordenação

5. Qual a sua percepção sobre as interações comunicativas entre alunos - alunos; alunos - tutores; alunos - pessoal dos polos?
6. As chefias intermediárias (Supervisores) estão dispostas a usar novas ferramentas e métodos para promover o

compartilhamento do conhecimento no âmbito da tutoria?

7. Existe planejamento para futuramente incluir as redes sociais como espaço oficial ou regulamentado para compartilhamento do conhecimento no âmbito da tutoria?

CATEGORIA 2: IMPORTÂNCIA DA APLICAÇÃO DAS REDES SOCIAIS PARA COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO NO ÂMBITO DA TUTORIA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFSC

Subcategoria 1: Aplicação das redes sociais para o compartilhamento do conhecimento com relação a benefícios

8. Quais benefícios pessoais (facilitação no trabalho diário) você observa que existe em compartilhar conhecimento por meio de redes sociais?

Subcategoria 2: Aplicação das redes sociais para o compartilhamento do conhecimento com relação a custos e questões de legitimidade

9. Como a variável imagem profissional pode impactar negativamente na aplicação de redes sociais, com vistas a compartilhar conhecimento, no âmbito da tutoria? (Baseando-se em Rappaport (1998), imagem profissional refere-se à identidade positiva que o sujeito constrói de si e do que faz no ambiente profissional).
10. Até que ponto é possível acreditar na precisão do conteúdo que é compartilhado por meio de redes sociais?
11. Como o receio de não ser bem compreendido por outros nesse espaço de comunicação (redes sociais) pode impactar no compartilhamento do conhecimento?

Subcategoria 3: Aplicação das redes sociais para o compartilhamento do conhecimento com relação a experiências e habilidades com tecnologia

12. Você usa redes sociais na vida privada?
13. Quais aplicações você identifica nas redes sociais para os propósitos do seu trabalho?
14. Qual é a sua habilidade em compartilhar conhecimento via redes sociais?
15. Até que ponto o uso de redes sociais para o compartilhamento do conhecimento social é parte das responsabilidades na tutoria?

Subcategoria 4: Aplicação de redes sociais para compartilhamento do conhecimento, com foco na cultura organizacional e em questões gerenciais

16. Até que ponto os gestores da UAB/Administração/UFSC do Curso incentivam o compartilhamento do conhecimento na tutoria via Redes Sociais?
17. Até que ponto os coordenadores e supervisores usam mídias sociais para compartilhamento do conhecimento?
18. Até que ponto é preciso treinar as pessoas para compartilhar conhecimento na tutoria via redes sociais?
19. Até que ponto existe incentivo por parte dos colegas da tutoria para que o conhecimento seja compartilhado em redes sociais em benefício ao Curso?
20. Até que ponto existe autonomia por parte dos membros da tutoria para decidir sobre o conteúdo a ser compartilhado via redes sociais?
21. Até que ponto as pessoas são incentivadas a trabalhar em conjunto com outras e a compartilhar conhecimento no âmbito da tutoria?
22. Existe hábito de compartilhar conhecimento via redes

sociais entre tutoria e demais unidades que integram o Curso (como: corpo discente, corpo docente, corpo técnico administrativo, prefeituras)? Explique?

Subcategoria 5: Aplicação de redes sociais para compartilhamento do conhecimento em relação a fatores tecnológicos.

23. Qual é o nível de amigabilidade (facilidade de uso) dos recursos oferecidos pelas redes sociais para o compartilhamento do conhecimento?

Subcategoria 6: Aplicação de redes sociais para compartilhamento do conhecimento segundo estudo da Teoria do Agir Comunicativo (Habermas)

24. Como as redes sociais, no âmbito da tutoria, podem contribuir para desenvolver o compartilhamento do conhecimento com vistas ao alcance da intersubjetividade (isto é, para que seja um meio onde os sujeitos são capazes de falar e de agir de forma descentralizada buscando chegar a um entendimento comum, porém não acabado)?
25. Até que ponto, no âmbito da tutoria, o uso de redes sociais na permite desenvolver a capacidade discursiva dos seus integrantes ao se compartilhar conhecimento (isto é que se opõe à mera repetição e cópia de conteúdo)?
26. Você acredita que a forma que nos comunicamos propicia a emancipação das pessoas (quer dizer um processo pelo qual uma pessoa conquista autonomia)?
27. Até que ponto ocorre deliberação entre os sujeitos promovendo a participação e tomada de decisão compartilhada?
28. Até que ponto as ações de comunicação da tutoria propiciam o dialogo sem interferência vertical ou de forma a propiciar que todos tenham a mesma voz ativa na comunicação?