

<https://doi.org/10.1590/1980531411371>

EDUCADORES NA ERA DA DIGITALIZAÇÃO: USO DE REDES SOCIAIS NA IBERO-AMÉRICA

 Denise Vaillant^I

 Carlos Marcelo^{II}

 Paula Marcelo-Martínez^{III}

^I Universidad ORT Uruguay, Montevideú, Uruguai; vaillant@ort.edu.uy

^{II} Universidad de Sevilla, Sevilha, Espanha; marcelo@us.es

^{III} Universidad de Huelva, Huelva, Espanha; paula.marcelo@pi.uhu.es

Resumo

Este artigo analisa o uso das redes sociais na Espanha e no Uruguai, investigando como os líderes de opinião em educação incidem sobre os professores. Os resultados evidenciam que a maior parte dos docentes, tanto uruguaios como espanhóis, usa diferentes redes sociais digitais, uns mais, outros menos. Parece haver complementaridade entre os educadores que utilizam as redes e os que são considerados referências.

PROFESSORES • USO DE REDES SOCIAIS • ANÁLISE DE REDE •
REFERÊNCIAS EDUCACIONAIS

TEACHERS IN THE ERA OF DIGITALIZATION: USE OF SOCIAL MEDIA IN LATIN-AMERICA

Abstract

This study analyzes the use of social media in Spain and Uruguay. It examines how opinion leaders in education influence teachers. Findings show that most participants, both Uruguayan and Spanish, employ a range of digital social networks, though the degree of use varies. The results suggest complementarity between general users of social media and those identified as opinion leaders.

TEACHERS • SOCIAL MEDIA USE • NETWORK ANALYSIS •
EDUCATIONAL REFERENCES

EDUCADORES EN LA ERA DE LA DIGITALIZACIÓN: USO DE LAS REDES SOCIALES EN IBEROAMÉRICA

Resumen

Este artículo analiza el uso de las redes sociales en España y Uruguay, investigando cómo los líderes de opinión en educación influyen sobre los profesores. Los resultados muestran que la mayoría de los docentes, tanto uruguayos como españoles, utilizan diferentes redes sociales digitales, algunos más que otros. Parece existir una complementariedad entre los educadores que utilizan las redes sociales y aquellos que se consideran modelos a seguir.

PROFESORES • USO DE REDES SOCIALES • ANÁLISIS DE REDES •
REFERENCIAS EDUCATIVAS

LES ÉDUCATEURS À L'ÈRE DE LA NUMÉRISATION : L'USAGE DES RÉSEAUX SOCIAUX EN IBERO-AMÉRIQUE

Résumé

Cet article examine l'usage des réseaux sociaux en Espagne et Uruguay avec une attention particulière à l'influence exercée par les leaders d'opinion sur les enseignants dans le domaine de l'éducation. Les résultats indiquent que la plupart des enseignants, aussi bien uruguayens qu'espagnols, recourent aux différents réseaux sociaux numériques, certains plus que d'autres. Il semble y avoir une complémentarité entre les éducateurs qui utilisent les réseaux et les personnes considérées comme références dans le domaine.

ENSEIGNANTS • USAGE DES RÉSEAUX SOCIAUX • ANALYSE DE RÉSEAU •
RÉFÉRENCES PÉDAGOGIQUES

Recebido em: 16 AGOSTO 2024 | **Aprovado para publicação em: 23 JULHO 2025**



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

AS REDES SOCIAIS SÃO UM ESPAÇO DE TROCA E, PARA MUITOS DOCENTES, UM ÂMBITO de desenvolvimento profissional. Gee (2017) indica que essas redes emergem como espaços para compartilhar informações e recursos e, em alguns casos, para desenvolver um senso de pertencimento. Entre diversas plataformas, o X (antigo Twitter) se destaca pela possibilidade da troca imediata de informações (Luo et al., 2020) e pela diversidade e quantidade de tuítes (Xing & Gao, 2018) daqueles que, com frequência, passam a ser referências para outros usuários da rede.

Evidências recentes indicam que diversos aprendizados informais de docentes têm origem nas redes sociais (Marcelo & Marcelo-Martínez, 2021, 2023). Por outro lado, há estudos que exemplificam como tais redes se transformaram em espaços de apoio e colaboração entre educadores (Kelly & Antonio, 2016).

Plataformas como X, Facebook e Instagram permitem analisar interações entre professores (Rehm & Notten, 2016; Cornelio Ramos, 2021), bem como identificar as referências mais proeminentes na área da educação. Uma referência é alguém que partilha informações e recursos da prática docente. Em todas as redes sociais há pessoas que assumem funções de liderança e desempenham um papel central. Marcelo e Marcelo-Martínez (2021) definem referência como um profissional com presença ativa nas redes, que gera conteúdos que fomentam a interação entre seus seguidores.

Carpenter et al. (2021) ressaltam a necessidade de pesquisar profundamente a influência de certos docentes considerados referências nas redes sociais. A análise desse fenômeno se faz especialmente importante na Ibero-América, onde há poucos estudos sobre o uso que os docentes fazem das redes sociais e sobre quem são as referências educacionais para esse grupo no X (Marcelo-Martínez et al., 2024).

Este artigo apresenta os principais resultados de um estudo feito em dois países ibero-americanos, com dois objetivos: caracterizar os professores de diferentes níveis de ensino que usam redes sociais e estabelecer os perfis das referências em educação identificados pelos professores entrevistados. Espanha e Uruguai foram selecionados por terem uma alta taxa de conectividade e um vasto uso das redes sociais. Além disso, ambos os países apresentam, desde o início do século, uma tendência similar em suas políticas educacionais, centralizadas em promover as competências digitais nesse âmbito. Deu-se ênfase especial à formação dos docentes (Vaillant et al., 2024).

Desde o princípio do século, a Espanha tem implementado estratégias e ações de política educacional relacionadas com as tecnologias. A partir do âmbito de referência europeu, a Agenda Digital para a Espanha e seu Programa de Educação Digital impulsionaram o desenvolvimento da competência digital docente como um passo imprescindível para a transformação da educação. Foram elaboradas diversas propostas, entre elas, o Quadro Comum de Competência Digital Docente, em outubro de 2017.

Desde 2007, o Uruguai impulsiona um plano de conectividade educacional chamado Ceibal, cujo objetivo é entregar a estudantes e professores computadores portáteis (*laptops*), acesso à internet e recursos tecnológicos gratuitos. Com o tempo, esse programa evoluiu para se ajustar à realidade em constante mudança das tecnologias da educação, passando da etapa de entrega a outras relacionadas com plataformas de ensino (abreviação de Learning Management System – LMS) e diversos recursos educacionais para apoiar os aprendizados de alunos e professores.

O nosso interesse com este estudo é saber até que ponto os professores de ambos os países integraram as tecnologias digitais como parte de sua rede pessoal de aprendizagem. As redes sociais digitais configuram um espaço privilegiado para oferecer não somente recursos, mas também

apoio e senso de pertencimento a grupos e comunidades de aprendizagem. Dão visibilidade a muitos professores que se tornam líderes informais graças à influência que podem exercer sobre outros docentes por meio dos materiais e recursos que partilham e das opiniões que expressam nas redes. Foram realizados estudos no âmbito internacional para saber como e por que os professores usam as redes sociais (Carpenter et al., 2020; Marcelo et al., 2023). No entanto existem poucos estudos comparativos nesse âmbito e menos se tomarmos como referência a região ibero-americana.

Metodologia

A amostra deste estudo é composta de um total de 637 docentes, dos quais 441 são espanhóis e 196 são uruguaios. As percentagens de homens e mulheres em ambos os países são similares: 72,0% e 70,7% de mulheres e 27,0% e 29,3% de homens, no Uruguai e na Espanha, respectivamente. Esses dados são representativos dos últimos censos de docentes realizados nesses países. A distribuição de idades também é similar. A maior percentagem cabe aos docentes que têm de 44 a 53 anos (39,8% na Espanha e 32,8% no Uruguai), seguidos daqueles que estão na faixa de 34 a 43 anos (27,2% no Uruguai e 23,5% na Espanha). Quanto ao tempo de profissão, a maioria tem mais de 20 anos de docência, sendo a percentagem mais alta no Uruguai (53,1%) do que na Espanha (37,8%). Esses professores lecionam nos diversos níveis do sistema educacional, com uma distribuição que, nesse caso, é diferente em cada país. No Uruguai, a maior percentagem cabe a professores universitários (26,7%), seguidos daqueles que exercem atividades nos níveis médio (22,6%) e fundamental (16,9%). No caso da Espanha, as percentagens principais dos que responderam ao questionário correspondem a professores que ensinam nos níveis fundamental (32,3%), médio (31,2%) e médio técnico (9,2%).

Através do questionário, coletamos informações sobre os participantes e as redes sociais digitais que eles usam por meio de uma série de perguntas abertas e fechadas (frequência de uso, antiguidade no uso, perfis destacados que seguem, sentido do uso das redes sociais digitais). Foi utilizado o mesmo questionário nos dois países. Um primeiro conjunto de cinco itens coleta informações sobre sexo, idade, anos na docência, nível educacional e tipo de instituição em que leciona. Em segundo lugar, tem-se um conjunto de itens relacionados ao uso de redes sociais. Inclui-se um item que solicita informações sobre quais redes sociais os docentes utilizam (X, Facebook, Pinterest, Instagram, LinkedIn) e com que frequência. Além disso, pergunta-se aos docentes qual é a rede social que mais utilizam e os motivos que os levam a escolher essa rede. Também se incluem dois itens para saber desde quando usam essa rede e como começaram a usá-la (por recomendação de algum colega/amigo, por iniciativa própria, após participar de uma formação/oficina/congresso/evento ou por outro motivo).

Também solicitamos que os docentes indicassem os nomes ou perfis das cinco pessoas que seguem nas redes sociais e que são mais importantes para seu trabalho como docentes, explicando as razões pelas quais seguem esses perfis. Para finalizar essa parte do questionário relacionada ao uso das redes sociais, incluímos dois itens. O primeiro coleta informações sobre com que frequência (várias vezes ao dia; pelo menos uma vez ao dia; alguns dias por semana; alguns dias durante o mês; ou muito raramente) e para quê utilizam as redes sociais (para escrever ou compartilhar conteúdos próprios; para responder a tuítes de pessoas que sigo; para retuitar tuítes de outros; para mencionar pessoas que sigo; ou para enviar mensagens diretas).

Junto aos itens anteriores, elaboramos uma escala tipo Likert composta de 24 itens, destinada a aprofundar as razões pelas quais os docentes utilizam as redes sociais. Para o desenho *ad hoc* da escala, tomamos como base os trabalhos de Staudt Willet (2019), Nochumson (2018, 2020) e Higuera-Rodríguez et al. (2020), que indagaram sobre as razões pelas quais os docentes usavam o X. Também incluímos os resultados dos trabalhos de Gilbert (2016), Greenhow e Askari (2017) e Li et al. (2021), que analisaram os processos de aprendizagem dos docentes por meio das redes sociais. A partir desses estudos, identificamos as dimensões a seguir, que serviram para desenvolver os itens da escala:

- consultar outros docentes mais experientes: essa dimensão aborda itens relacionados com a possibilidade de encontrar educadores com um conhecimento maior sobre metodologias, recursos e noções didáticas, que podem servir de inspiração, ajudar a aprender e receber apoio e ajuda, de acordo com os respectivos estudos de Nochumson (2020) e Li et al. (2021) sobre desenvolvimento profissional docente por meio de redes sociais;
- encontrar recursos: por meio dessa dimensão, indagamos sobre as motivações que os docentes têm para encontrar recursos didáticos que possam implementar em suas programações e materiais, recuperando os resultados obtidos por Nochumson (2020) e Hur e Brush (2009) através de seus instrumentos;
- compartilhar recursos com outros professores: essa dimensão aborda o que os educadores fazem, por meio de seus perfis nas redes sociais, para compartilhar com a comunidade seus próprios materiais e recursos didáticos. Igualmente, para isso, utilizamos a pesquisa desenvolvida por Nochumson (2020);
- obter apoio emocional: nessa dimensão, e de acordo com o estudo realizado por Hur e Brush (2009), tentamos avaliar até que ponto os docentes usam as redes sociais para encontrar na comunidade um apoio emocional que não encontram no entorno físico;
- aprender: essa dimensão, abordada nos trabalhos de Gilbert (2016), Nochumson (2020) e Li et al. (2021), procura saber se os docentes aprendem através de recursos concretos, como vídeos tutoriais fornecidos por outros docentes, ou de reflexões e mensagens que a comunidade expressa na rede social;
- realizar um diagnóstico pessoal: nessa dimensão, abordamos tanto as necessidades e carências formativas como as reflexões pessoais que os docentes desenvolvem quando usam essas redes e que encontramos no trabalho de Li et al. (2021);
- dialogar com outros docentes: essa dimensão, já abordada por Hur e Brush (2009), pretende conhecer os processos de interação entre docentes nas redes sociais, como, por exemplo, conhecer as opiniões de outros colegas ou conversar sobre tópicos de educação.

O questionário nos permitiu reunir informações acerca dos motivos de uso das redes sociais, bem como do nível de uso por docentes da Espanha e do Uruguai.¹ Em uma segunda parte desta pesquisa, tentamos nos aprofundar um pouco mais sobre quem são e como atuam as pessoas reconhecidas como referências ou influenciadores no campo da educação. Para selecionar as referências mais importantes em cada país, adotamos dois processos. Esses dois processos diferenciados devem ser justificados pelo fato de que, enquanto na Espanha dispúnhamos de informações rele-

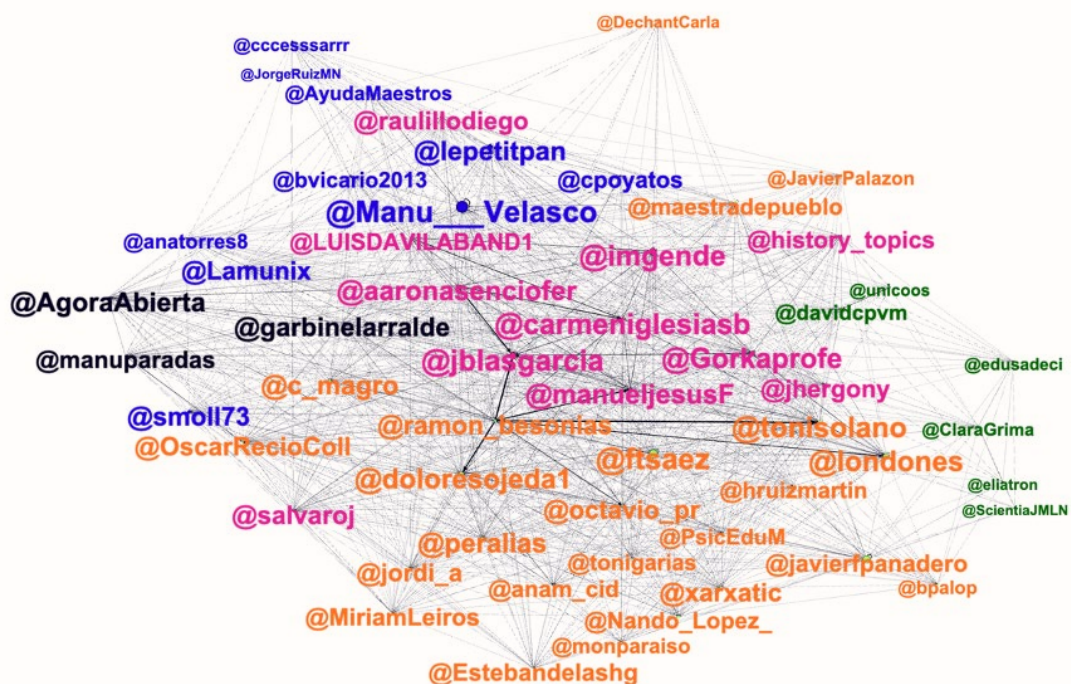
1 Pode-se acessar uma versão do questionário em: <https://forms.gle/6cjMhAicdnELRw958>

vantes a partir dos resultados de pesquisas anteriores realizadas por um dos autores deste artigo, no Uruguai não havia informações válidas sobre as quais proceder para a realização das entrevistas.

No caso da Espanha, entrevistamos 18 professores com grande presença em redes sociais e tomamos como base o estudo desenvolvido anteriormente por Marcelo e Marcelo-Martínez (2021). Nesse estudo, recorremos ao *software* Buzzsumo, ferramenta de análise de *marketing* que permite realizar buscas avançadas sobre pessoas, perfis e temas mais consumidos e compartilhados nas redes sociais. Começamos filtrando usuários por país (Espanha) e palavras-chave presentes tanto na biografia do usuário quanto em suas publicações. A partir dessa análise, obtivemos uma amostra de 64 perfis espanhóis, dos quais, inicialmente, selecionamos os 10 mais representativos. Consideramos influenciadores destacados aqueles que tinham mais de 15 mil seguidores e mais de 5 mil tuítes publicados. Depois de identificar os influenciadores espanhóis mais destacados, analisamos as menções feitas por cada um deles em seus tuítes.

Tínhamos interesse em descobrir quem eram as pessoas que esses educadores consideravam relevantes, uma vez que estavam indicadas em suas menções. A análise das menções mostrou diferentes tipos de perfis no X: pessoas, instituições (governos, organismos, centros oficiais), políticos (ministros), imprensa nacional e educacional, rádio, televisão, música ou universidades. Selecionamos apenas as menções referidas a pessoas. Uma vez configurada a lista dos sujeitos mencionados por esses 10 influenciadores, estabelecemos como critério que fossem mencionados por, no mínimo, 4 dos influenciadores da nossa amostra. Esse processo permitiu identificar ao todo 44 novos influenciadores, que, somados aos 10 iniciais, compõem a amostra total de 54 sujeitos estudados, como pode ser observado na Figura 1. Usamos a análise de redes sociais para identificar os graus de centralidade e intermediação desses influenciadores. Foram identificados 28 indivíduos com diferentes graus de centralidade, que foram convidados para participar da pesquisa através de uma entrevista.

Figura 1
Representação de grupos de influenciadores na área da educação na Espanha



Fonte: Elaboração dos autores.

No caso do Uruguai, levando em consideração que dispúnhamos de pouca informação prévia, partimos dos resultados do questionário antes descrito, no qual se pedia aos docentes que identificassem pessoas que consideravam referências nas redes sociais. Em uma segunda etapa, a lista dessas referências foi processada com o *software* Gaphtext, em busca de padrões e tendências para analisar sua influência em redes sociais e estudar a estrutura e as dinâmicas de conexões entre as pessoas usuárias. Trata-se de um programa que permite uma visualização interativa de redes e fornece as ferramentas necessárias para gerar gráficos dinâmicos e hierárquicos.

Embora o Facebook e o Instagram sejam as redes sociais mais usadas no Uruguai, decidimos realizar a análise de redes sociais (ARS) no X, já que, segundo Luo et al. (2020), essa é a plataforma principal para criar redes profissionais de aprendizagem e compartilhar conhecimentos. A ARS no X permitiu visualizar a medida de centralidade (*centrality degree*) e a centralidade de intermediação (*betweenness centrality*) dos vértices na rede. Para esse processo de análise de redes sociais, analisamos as menções que cada uma das 20 referências mais nomeadas nas entrevistas fazia em suas mensagens de X. Para isso, utilizamos os dados procedentes dos tuítes dos 20 perfis. Uma vez baixados esses dados, procedemos à extração das menções feitas. Essa coleta de frequências gerou uma matriz de adjacência, que mostrava o número de vezes que cada influenciador mencionava e era mencionado por cada um dos 19 influenciadores restantes. Cabe destacar que, nesse caso, encontramos alguns influenciadores que mencionavam a si mesmos.

Uma vez criada a matriz de adjacência, recorremos ao Gaphtext para a análise das relações entre os influenciadores, como pode ser observado na Figura 2. Dessa análise surgiu uma lista de nove referências ligadas ao âmbito educacional, que foram convidadas para participar da pesquisa através de uma entrevista em profundidade. Os dados das nove referências foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. O roteiro de entrevistas foi elaborado a partir da conceitualização de Walter e Brüggemann (2020). Os autores analisam como as referências operam, já que não só redistribuem informações, mas também elaboram seus próprios conteúdos, seja porque os criam, seja porque encontram informações em primeira mão em função de sua posição no X.

Figura 2

Representação de grupos de influenciadores na área da educação no Uruguai



Fonte: Elaboração dos autores.

Em ambos os casos (Uruguai e Espanha), os pesquisadores dispunham de um roteiro de perguntas que visava a coletar informações variadas sobre a participação dos entrevistados nas redes sociais, sua origem nessas plataformas (com foco no X), nos temas de seu interesse e o processo que realizam para fazer uma publicação. As entrevistas permitiram analisar as formas pelas quais os professores influentes puderam se relacionar com os seguidores e os possíveis aprendizados gerados através das redes sociais.

Resultados

Os dados obtidos foram analisados, em primeiro lugar, por meio de estatística descritiva com medidas de tendência central e variabilidade. Além disso, foram realizados contrastes não paramétricos para analisar as diferenças de uso de redes sociais entre docentes em função de fatores como sexo, idade e nível de educação em que lecionam.

Posteriormente, em relação à escala sobre motivos de uso das redes sociais por docentes, procedemos a realizar uma análise de confiabilidade clássica, uma primeira análise fatorial exploratória e análise de componentes principais usando o *software* JASP, versão 0.11.1.0. Para determinar a confiabilidade da escala, obtivemos os coeficientes *alfa* de Cronbach 0,957 e examinamos o que acontecia com os coeficientes se cada um dos itens fosse suprimido, o que nos permitiu comprovar que a confiabilidade não mudava ao suprimir algum item. Também extraímos a correlação de cada item com os itens restantes. Para a análise fatorial exploratória e a análise de componentes principais, usamos a rotação ortogonal varimax. Uma vez que um modelo exploratório constituído por dois fatores foi definido, passamos à análise fatorial confirmatória. Obtivemos parâmetros adicionais diferentes, como a raiz do erro quadrático médio de aproximação (RMSEA) e o índice de qualidade do ajuste (GFI), para concretizar a qualidade do ajuste do modelo confirmado.

Quais são as redes sociais utilizadas pelos professores na Espanha e no Uruguai?

A partir dos dados do questionário, podemos afirmar que a maioria dos professores uruguaios e espanhóis usa diferentes redes sociais digitais, uns mais, outros menos. Como pode ser observado na Tabela 1, o Instagram é a rede que mais professores usam continuamente nos dois países. Depois dela vêm o Facebook e o X. No caso dos professores do Uruguai, observa-se um uso contínuo da rede LinkedIn (18,8%), enquanto essa percentagem diminui para 6,7% entre os professores espanhóis. Tal diferença e o uso maior da rede LinkedIn no Uruguai poderiam ser explicados pelo fato de ser uma rede focada em conectar profissionais de áreas diferentes, bem como facilitar a procura de emprego e oferecer oportunidades no mercado de trabalho. Parece que, no caso do Uruguai, conforme indicado por alguns estudos (Salcines Talledo & Gonzáles-Fernández, 2020), o uso do LinkedIn poderia ajudar os professores a construir uma identidade profissional *on-line* e melhorar sua visibilidade no mercado. No caso da Espanha, o acesso à função docente não depende do mercado de trabalho, mas das ofertas públicas de emprego.

Cabe destacar que 33,0% a 40,4% dos docentes afirmam utilizar continuamente alguma das redes sociais indicadas. Isso indica que uma percentagem considerável dos entrevistados confirma o uso cotidiano de redes sociais com algum motivo relacionado ao seu trabalho docente, como analisaremos mais adiante.

Tabela 1
Estatísticas descritivas de uso de redes sociais por professores

Redes sociais	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Continuamente	
	Espanha	Uruguai	Espanha	Uruguai	Espanha	Uruguai	Espanha	Uruguai
X	38,3%	39,3%	20,3%	20,8%	16,9%	13,2%	24,5%	18,5%
Facebook	22,7%	21,7%	20,5%	15,3%	28,3%	2,5%	28,5%	28,0%
Instagram	30,3%	19,7%	15,4%	10,4%	21,3%	21,4%	33,0%	40,4%
Pinterest	31,5%	38,2%	19,2%	28,8%	36,4%	34,9%	12,8%	10,0%
LinkedIn	59,8%	30,7%	20,2%	19,9%	13,2%	29,5%	6,7%	18,8%

Fonte: Elaboração dos autores.

O nível acadêmico em que lecionam condiciona, de certa forma, o uso de uma rede mais do que de outra, como pode ser observado na Tabela 2. Assim, o Facebook é a rede mais usada entre professores de educação infantil e primária, tanto da Espanha como do Uruguai. No entanto encontramos diferenças em outros níveis educacionais. Por exemplo, no ensino médio no Uruguai, a rede mais usada continua sendo o Facebook, enquanto na Espanha é o Instagram. No caso dos professores universitários também há diferenças, já que os da Espanha têm uma notável preferência (60,0%) pelo Instagram e os do Uruguai, pelo X.

Tabela 2
Percentagens do uso de redes sociais, segundo o nível educacional e o país

Nível educacional	Facebook		X		Instagram		LinkedIn		Outra		Nenhuma	
	Espanha	Uruguai	Espanha	Uruguai	Espanha	Uruguai	Espanha	Uruguai	Espanha	Uruguai	Espanha	Uruguai
Educação infantil	39,4	62,5	18,2	0,0	9,1	25,0	18,2	0,0	15,2	12,5	18,2	0,0
Ensino fundamental	31,9	30,3	18,4	9,1	16,3	21,2	0,7	12,1	7,8	12,1	19,9	6,1
Ensino médio	19,1	36,4	14,0	11,4	19,1	22,7	3,7	2,3	4,4	25,0	29,4	2,3
Ensino médio (últimas séries)	10,0	9,5	22,5	9,5	25,0	19,0	0,0	9,5	2,5	33,3	25,0	14,3
Formação profissional	18,4	17,9	13,2	0,0	5,3	21,4	7,9	21,4	7,9	17,9	42,1	14,3
Universidade	20,0	13,5	0,0	21,2	60,0	17,3	0,0	17,3	0,0	11,5	20,0	13,5

Fonte: Elaboração dos autores.

Por que motivos os professores na Espanha e no Uruguai usam redes sociais digitais?

Os professores usam as redes sociais por diversos motivos. Para indagar a esse respeito, incluímos no questionário uma escala composta de 24 itens, cujos resultados apresentamos a seguir, mostrando as médias obtidas pelos professores do Uruguai e da Espanha. Como pode ser observado na Tabela 3, as médias são baixas, dado que o intervalo de respostas dos itens se situava entre 1 (nada) e 4 (muito).

Tabela 3

Média de motivos de uso de redes sociais entre professores do Uruguai e da Espanha

Motivos	Média Uruguai	Média Espanha
Conhecer os professores mais experientes aos quais posso recorrer para fazer consultas	2,31	2,49
Encontrar recursos educacionais compartilhados por outros colegas	2,79	3,00
Compartilhar meus próprios recursos com outros professores	2,11	2,16
Lançar perguntas ou tirar dúvidas na comunidade	1,89	2,09
Conseguir exemplos de programações ou atividades para usar na sala de aula	2,37	2,39
Saber a opinião de outros professores sobre questões da atualidade	2,57	2,60
Pedir apoio a algum colega para resolver um problema	2,37	2,34
Sentir-se em contato com outros professores	1,83	1,79
Compartilhar as próprias emoções e preocupações	1,57	1,45
Ajudar-me a superar o isolamento que sinto com frequência no centro educacional	1,99	2,02
Saber que outros professores têm os mesmos problemas que eu	2,26	1,97
Colaborar com outros colegas em algum projeto compartilhado	2,15	2,00
Conversar sobre educação com outros colegas	2,65	2,79
Aprender dos materiais preparados por outros colegas	1,78	1,90
Participar nos seminários e atividades formativas abertas e <i>on-line</i>	2,64	2,33
Conversar sobre questões fundamentais relacionadas com a educação no mundo atual	2,21	1,96
Detectar minhas próprias carências ou necessidades de capacitação	2,06	2,18
Obter ajuda na hora de implementar um recurso ou uma estratégia didática	2,21	2,15
Encontrar pessoas com características semelhantes às minhas para trocar ideias	2,41	2,29
Participar em um espaço que considero aberto e positivo	2,41	2,59
Aplicar na minha prática de ensino novas ideias ou métodos que aprendi nas mídias	2,64	2,74
Incluir na minha prática novos recursos e ferramentas digitais	2,37	2,34
Aprender sobre questões que não domino bem	2,65	2,65
Refletir sobre a minha própria prática de ensino	2,60	2,58

Fonte: Elaboração dos autores.

Como pode ser observado na Tabela 3, professores de todos os níveis de ensino usam as redes sociais porque supõem que são um espaço onde é possível encontrar recursos digitais, materiais e vídeos tutoriais preparados por outros educadores que podem ser de interesse. Esses materiais favorecem o aprendizado dos professores, a reflexão sobre a prática do ensino e, em alguns casos, os incentivam a aplicar os novos conteúdos e recursos em suas aulas.

As respostas ao questionário também oferecem evidências sobre os motivos que tiveram menos pontuação no uso das redes sociais. Entre eles, pedir apoio para resolver algum problema, compartilhar emoções e preocupações e conseguir ajuda para superar o isolamento parecem não ser fortes incentivos para usar as redes.

A análise dos valores médios de cada um dos itens nos dois países indica que existe bastante coincidência no intervalo de respostas para os motivos de uso das redes sociais pelos professores

espanhóis e uruguaios. Para aprofundar um pouco mais na análise dessas diferenças, realizamos um teste de contraste U de Mann-Whitney das diferenças entre países em cada um dos itens. Como pode ser observado na Tabela 4, do total de 24 motivos para o uso das redes sociais, somente encontramos diferenças claramente significativas (nível de significação < 0,01) nos itens “colaborar com outros colegas em algum projeto compartilhado” e “participar nos seminários e atividades formativas abertas e *on-line*”.

Tabela 4

Valores do teste U de Mann-Whitney para análise de diferenças entre a Espanha e o Uruguai

Variáveis	Colaborar com outros colegas em algum projeto compartilhado	Participar nos seminários e atividades formativas abertas e <i>on-line</i>
U de Mann-Whitney	35932,500	35486,000
W de Wilcoxon	133835,500	133389,000
Estatística de teste	35932,500	35486,000
Erro padrão	2066,085	2077,367
Estatística de teste padronizado	-3,574	-3,769
Significância assintótica (teste bilateral)	< 0,001	< 0,001

Fonte: Elaboração dos autores.

Além de conhecer as diferenças anteriormente descritas, nos interessou saber se a escala de motivos para o uso de redes sociais utilizada nesta pesquisa continua tendo a mesma validade de construto que a obtida em um estudo anterior, no qual foi validada com uma amostra de professores espanhóis (Marcelo et al., 2023). Para comprovar a validade da escala, utilizamos o teste de análise fatorial exploratória. Com o objetivo de verificar se os fatores são coerentes com os que foram encontrados na pesquisa referida anteriormente, fizemos dois testes de análise fatorial: um com a totalidade de sujeitos participantes e outro apenas com os professores uruguaios. Em ambos os casos, foram extraídos os testes de Kaiser-Meyer-Olkin e de esfericidade de Bartlett. No primeiro, os valores gerais (MSA = 0,96) e por item situaram-se acima de 0,9, mostrando que o conjunto de dados é adequado para a redução de dados. No segundo, o p-valor é < 0,001, confirmando sua adequação nos dois casos.

A análise fatorial exploratória gera um modelo de dois fatores que apresenta uma distribuição chi-quadrado com p-valor < 0,001. A análise de componentes principais reduz o conjunto de itens a dois componentes, coincidentes com os fatores. Na Tabela 5, observa-se a saturação de cada item.

Tabela 5

Carga de componentes dos dois fatores

Motivos para usar as redes	PC1	PC2	Unicidade
22. Incorporar no meu ensino novos recursos e ferramentas digitais	0,965		0,255
2. Encontrar recursos educacionais que outros colegas compartilham	0,921		0,325
21. Aplicar na minha prática de ensino novas ideias ou métodos que aprendi no X	0,888		0,287
14. Aprender dos tutoriais de vídeos preparados por outros colegas	0,863		0,305

(Continua)

(Continuação)

Motivos para usar as redes	PC1	PC2	Unicidade
23. Aprender sobre tópicos que domino menos	0,795		0,379
24. Refletir sobre a minha própria prática	0,766		0,352
5. Conseguir exemplos de programações ou atividades para usar na minha aula	0,693		0,582
17. Detectar minhas próprias carências ou necessidades de formação	0,645		0,441
6. Conhecer opiniões de outros professores sobre questões da atualidade	0,524		0,488
1. Localizar professores mais experientes aos quais posso recorrer para fazer consultas	0,498		0,459
18. Conseguir ajuda quando tento implementar um recurso ou uma estratégia didática	0,443		0,505
15. Participar nos seminários e atividades de capacitação abertas e <i>on-line</i>	0,414		0,585
13. Conversar com outros colegas sobre educação		0,901	0,328
9. Compartilhar as próprias emoções e preocupações		0,892	0,430
16. Dialogar sobre questões fundamentais relacionadas com a educação no mundo atual		0,809	0,381
12. Colaborar com outros colegas em algum projeto compartilhado		0,717	0,522
7. Pedir apoio a algum professor para resolver um problema		0,708	0,467
4. Lançar perguntas ou tirar dúvidas na comunidade		0,638	0,504
8. Sentir que estou em contato com outros professores		0,635	0,358
19. Encontrar pessoas com características semelhantes às minhas com quem possa compartilhar		0,605	0,405
10. Ajudar-me a superar o isolamento que muitas vezes sinto		0,576	0,733
20. Participar em um espaço que considero aberto e positivo		0,570	0,447
3. Compartilhar meus próprios recursos com outros professores		0,567	0,546
11. Saber que outros professores têm os mesmos problemas que eu		0,517	0,569

Fonte: Elaboração dos autores.

O primeiro fator, que denominamos “compartilhar e aprender”, faz referência à motivação que impele muitos professores nas redes sociais a encontrar recursos digitais, programações ou atividades de aprendizagem que outros professores compartilham para levá-los às suas salas de aula. Isso também inclui a possibilidade de se reciclar, continuar se capacitando e participar de seminários e atividades formativas *on-line*, além de refletir sobre a prática docente. Como se observa na Tabela 5, o motivo mais recorrente desse fator é aquele relativo a “encontrar recursos educacionais compartilhados por outros colegas”.

O segundo fator, ao que chamamos “apoio e pertencimento”, agrupa o maior número de motivos e faz referência ao uso das redes sociais para a integração no que poderíamos considerar “espaços de afinidade” (Gee, 2005). Esses espaços incluem outros professores dispostos a apoiar, oferecer acompanhamento, tirar dúvidas, ajudar na implementação de inovações ou conversar. Esse fator refere-se a motivos para usar as redes sociais, tais como: compartilhar emoções e preocupações; superar o isolamento; lançar dúvidas; sentir-se em contato com outros; ou saber que outros professores têm os mesmos problemas. Deles, como fica demonstrado na Tabela 5, o menos frequente é o que enfatiza que as redes ajudam a “superar o isolamento que com frequência sin-

to”, seguido por “compartilhar as próprias emoções e preocupações”. Como já mostramos antes, isso é comum para os professores da Espanha e do Uruguai. Pode ser que eles não queiram expor publicamente suas práticas, recursos ou atividades para proteger-se do julgamento dos outros (Snow-Gerono, 2005). Pode parecer que a profissão docente tenha superado o medo de compartilhar com outros suas práticas de ensino nas redes sociais, em parte, graças à geração de espaços nos quais qualquer docente, livre e voluntariamente, publica seus materiais e recursos sem temer críticas. Para ampliar o nosso conhecimento sobre essa variável, seria preciso realizar um estudo mais abrangente em termos de tempo e conteúdo que avalie se as redes sociais geram oportunidades para fortalecer vínculos emocionais entre os professores, considerando aspectos contextuais dos próprios docentes em seus centros educacionais.

Como são percebidos os influenciadores da educação no Uruguai e na Espanha?

As referências se caracterizam por dedicar-se ao ensino em âmbitos formais e informais. Alguns são educadores com estudos de pós-graduação e trajetória na área da educação. Trata-se de profissionais que procuram divulgar informações ou conhecimentos por meio das redes sociais e que interagem com outros usuários, compartilhando recursos, materiais e informações que encontram no X.

As entrevistas permitiram identificar os fatores que levaram as referências participantes a exercerem sua influência nas redes. Também foi possível estabelecer qual foi sua trajetória nas redes e seu relacionamento com seguidores. Nesse sentido, apresentamos os resultados da análise qualitativa das entrevistas.

São profissionais que têm algo para contar

Os entrevistados são profissionais que chegaram a ter certa notoriedade a partir de suas publicações nas redes. São pessoas que compartilham com outras suas reflexões e recursos docentes, que têm algo a dizer. Estão interessadas em interagir e reconhecem os benefícios do intercâmbio. Algumas prestam mais atenção que outras no aumento de seus simpatizantes, ou em recomendações de colegas para administrar melhor as redes.

Nesse sentido, e a modo de exemplo, coletamos as seguintes contribuições:

Em princípio, comecei a usar o X para publicar textos que escrevia ou palestras que ministrava, e como um espaço de debate ou diálogo. Foi nesse espaço que tive mais intercâmbios. (Urug-E7).²

Acho que muita gente tem as mesmas ideias que eu e que se reafirmam em suas próprias opiniões. Então, essa seria a definição de influenciador, ou seja, uma pessoa tem ideias e as expressa; outras pessoas confirmam que também as têm, mas não sabem como expressá-las, não entendem bem, ou são mais tímidas. Então, quando eu as expressei, dizem: “sim, eu também entendo do mesmo jeito e gosto que você as publique. Por isso sou seu seguidor”. (Esp-E5).

Todas elas usam mais de uma plataforma, embora reconheçam a predominância do X na hora da entrevista. Relatam que publicam principalmente textos, alguns complementados por imagens.

Eu diria que comecei usando o Facebook... e o X há sete ou oito anos. Talvez um pouco depois o Instagram. (Urug-E7).

2 Os trechos das entrevistas são originalmente em espanhol.

Pessoalmente, tive a oportunidade de participar de plataformas como o Facebook, LinkedIn e X, mas ultimamente me foquei no X porque me permite compartilhar recursos e discutir questões acadêmicas. Tem sido para mim uma fonte inesgotável de oportunidades de troca e crescimento. (Urug-E4).

Tenho uma estratégia pessoal. Eu publico primeiro no Facebook, que é mais familiar, e vejo como os amigos que estão lá reagem. Quando a publicação é bem acolhida, passo para o X, que é como lançar no oceano e dizer “seja o que Deus quiser”. Isso é o que faço. (Esp-E5).

Uma das maiores satisfações ao participar nas redes sociais é a possibilidade de conexão com pessoas e instituições com as quais nunca teria tido contato de outra maneira, além da criação de oportunidades de trabalho (gerar redes, participar na mídia, escrever e promover livros) no país e no exterior. Também há destaque para o contato sistemático com pessoas e/ou assuntos de interesse.

Uma satisfação é ter estabelecido vínculos com pessoas que provavelmente não teria conhecido por outro meio. As redes me permitiram isso. (Urug-E6).

Ter uma comunidade onde há interesses comuns, onde é possível compartilhar coisas. Isso pode dar lugar a reflexões, mesmo que seja pouco. (Esp-E9).

Todos os entrevistados declararam que o propósito de sua participação inicial nas redes não foi virar referências ou influenciadores. Isso foi um processo.

Nunca me propus ser um modelo a seguir. Só queria marcar uma diferença e contribuir para o debate na educação. (Urug-E3).

O que eu ganho é a sensação de estar em sintonia com muitos professores que querem compartilhar, capacitar-se e continuar se capacitando para transformar a educação. (Esp-E15).

São profissionais que valorizam a interação que as redes proporcionam

Verificou-se que a participação nas redes sociais acarreta, com frequência, novas interações e vínculos. As referências destacam as possibilidades para colaborar, além de compartilhar experiências e recursos. Surgem novas ideias e práticas. As dinâmicas de diálogo e trocas produzidas nas redes geram espaços de encontro coletivos que podem ser entendidos como “espaços de afinidade” (Gee, 2005). Neles, as pessoas encontram outras pessoas ou temas afins a seus interesses (Rosenberg et al., 2016). Esse espaço de afinidade se dá como uma oportunidade de aprendizagem para os professores fora dos limites da educação formal (Gee, 2017). Assim, os entrevistados assinalam:

É interessante compartilhar dados ou pensamentos sobre certos temas com qualidade e de forma específica. A partir de um tópico muito focalizado, muito micro, pode surgir uma comunidade. Isso, para mim, é mais importante que ter muitas redes, ou seja, se você oferece coisas interessantes, as pessoas respondem. (Urug-E2).

Encaro como uma troca de informações ou experiências, um intercâmbio com as pessoas que me seguem. (Esp-E10).

As declarações dos entrevistados são congruentes com as descobertas de alguns autores. Assim, as redes sociais permitem acrescentar o capital social por meio da colaboração com intercâmbios que podem ser estáveis ou temporários (Fox & Wilson, 2015). Os entrevistados preferem evitar a confrontação em prol da contribuição e da colaboração. Declaram:

Às vezes é complicado reagir e manter a frieza na hora de responder a certas coisas que podem apontar a questões que me machucam especialmente. Mas acredito que é importante não se deixar irritar e evitar a violência nas redes. (Esp-E13).

Não me sinto à vontade enfrentando e confrontando, prefiro contribuir e comentar. (Urug-E5).

Parece que as redes sociais podem facilitar a interação e a colaboração entre professores, o que poderia incidir no capital social. As pessoas encontram nas plataformas um caminho para se manterem em contato ao longo do tempo, compartilhando experiências, conhecimentos e apoio mútuo. Mas as redes também facilitam interações mais temporárias por meio da participação em discussões, debates ou eventos específicos.

São profissionais que valorizam os aprendizados e a influência

Para os professores entrevistados, tanto no Uruguai como na Espanha, as redes sociais proporcionam novas formas de aprender e de desenvolver-se profissionalmente. A tecnologia permite aproximar-se de novos conhecimentos e encontrar ideias inspiradoras. Alguns autores (Ross et al., 2015) indicam que o X e outras redes sociais possibilitam o contato com diversas referências e facilitam aprendizagens fora das estruturas formais. Nesse sentido, os professores declaram:

Sinto satisfação quando encontro colegas com quem, por diferentes motivos, não tinha contato fazia tempo. Também o fato de poder seguir alguns líderes em educação. (Urug-E8).

O reconhecimento que dá satisfação está mais ligado à vaidade. Ou seja, quando alguém diz: “olhe, vi você em um vídeo e gostei”. Pois bem, obrigado. Ou “estive vendo os seus materiais e me serviram para este projeto de direção”. A gente agradece. As redes sociais têm um impacto na sua vaidade. Sobretudo quando você interage muito, porque as pessoas veem que você está lá. E esse grupo anima a gente a continuar trabalhando. (Esp-E11).

Os professores afirmam que as redes sociais lhes dão a possibilidade de potencializar oportunidades de aprendizagem, concretamente, mais do que outras opções tradicionais de desenvolvimento profissional (Ross et al., 2015). E, nesse sentido, sentem-se mais realizados pelo fato de terem adquirido certos conhecimentos a partir de uma comunidade. Por exemplo:

Adoro o que faço, valorizo muitíssimo o carinho das pessoas. Por exemplo, quando tenho que dar uma palestra e me dizem: “estavam esperando por você porque muitos são seus seguidores”. Isso é superlindo, porque tem pessoas que não te conhecem, mas outras já te conhecem, e isso favorece muito mais. (Urug-E1).

Algumas capacitações que me pediram se deram pela repercussão que o que compartilho pôde ter... Não teria sido possível se não estivesse nas redes. (Esp-E15).

O intercâmbio mediado pelas redes incide nas próprias referências e, sobretudo, nos seus seguidores, que são os que, em muitos casos, replicam e difundem os *posts* das referências.

São profissionais que sugerem como intervir nas redes sociais

Quanto à forma de intervir nas redes, as referências recomendam manter uma atitude de respeito e equilíbrio nos intercâmbios, procurar o diálogo construtivo e comprovar a veracidade da informação antes de compartilhá-la. Sugerem seguir contas de mídias e jornalistas para obter informações confiáveis. Em alguns casos, as intervenções são planejadas, em outros, são espontâneas. Além disso, recomendam não interagir com contas agressivas ou que promovam o ódio. Os vários envolvidos no estudo concordam na hora de recomendar:

Ter um propósito, o que você quer, o que tem a dizer. Delimitá-lo, saber o que se tem para compartilhar e manter-se nesse eixo. Não se trata de compartilhar qualquer coisa, nem de falar sobre qualquer coisa. (Urug-E4).

Não, não planejo minhas intervenções, porque isso tiraria a autenticidade do que faço, e quero que as minhas redes sejam sinceras. Ou seja, quando deixarem de ser sinceras, já não me interessarão, porque acredito que o trabalho de “marketing” deve ser feito pelas editoras, não pelos escritores. (Esp-E13).

Outro informante sugere publicar nos melhores horários e considerar a conexão entre as diversas redes. Outros entrevistados complementam essa ideia sugerindo captar a atenção durante os primeiros segundos e oferecer conteúdo claro e de qualidade:

Publicar em horário comercial, mas especialmente na primeira hora da manhã, ao meio-dia e no final da jornada de trabalho. (Urug-E6).

Por outro lado, recomenda-se manter a autenticidade e a honestidade nas publicações, preservar-se da exposição pública, apresentar uma proposta atraente e esforçar-se para responder a todos os seguidores. As redes também são vistas como ferramentas para aprender e conectar-se com outros profissionais de diversas áreas, e como oportunidades de desenvolvimento profissional, complementando a educação formal.

No entanto observa-se certa preocupação pelo aumento da violência em alguns intercâmbios. Por isso, é recomendável adotar certos comportamentos e, sobretudo, aprofundar nesse assunto com relação ao uso que os adolescentes fazem das redes.

Já aprendi a não me envolver quando detecto um problema, a não responder a uma mensagem agressiva . . . isso você vai aprendendo, vai aceitando também que nem todo mundo vai concordar com as suas ideias, é como um trabalho permanente do ego. (Urug-E1).

. . . ser grato, educado, considerado, nunca entrar em brigas ou discussões com pessoas na rede que não levam a lugar algum. Ninguém sai ganhando. Quando duas pessoas discutem, as duas perdem a razão. (Esp-E5).

Parece que a ética é chave na participação das redes sociais, o que implica manter uma atitude de respeito, comprovar a veracidade da informação, seguir fontes confiáveis, evitar interações negativas e promover um diálogo construtivo. Essas práticas poderiam contribuir para o uso mais positivo e benéfico das plataformas *on-line*.

Discussão e conclusões

Neste artigo, observamos que os novos ambientes digitais de aprendizagem estão gerando condições propícias para que os professores na Espanha e no Uruguai possam aprender e aperfeiçoar suas práticas docentes (Dille & Røkenes, 2021). A literatura existente sobre o uso profissional que os professores fazem das redes sociais digitais indica que essa utilização varia em frequência, intensidade e motivações (Owen et al., 2016; Xing & Gao, 2018). Esse achado é consistente com os resultados da nossa pesquisa. A percentagem de docentes entrevistados que afirmaram usar habitualmente alguma das três principais redes sociais (X, Facebook ou Instagram) é considerável (ao redor de 30%; 25% as usam ocasionalmente).

O que leva os professores uruguaios e espanhóis a participarem em redes sociais? O nosso estudo revela muitas semelhanças entre ambos os grupos. Dois fatores principais motivam o uso dessas plataformas: a busca de recursos e materiais de qualidade para sua prática de ensino; e a criação de espaços de afinidade, colaboração e apoio. Os motivos para usar as redes sociais que atingem uma média mais alta são similares nos dois países: encontrar recursos de educação disponibilizados por outros colegas; aplicar novas ideias ou métodos aprendidos nessas redes em suas aulas; aprender sobre temas que dominam menos; e refletir sobre sua própria prática.

Os motivos menos mencionados incluem: sentir-se em contato com outros professores; e compartilhar as próprias emoções e preocupações. Somente em dois aspectos observamos diferenças significativas entre as respostas dos professores do Uruguai e da Espanha: colaborar em projetos compartilhados com outros colegas; e participar de seminários e atividades formativas abertas e *on-line*. Em ambos os casos, as pontuações são mais altas entre os docentes uruguaios. Uma explicação possível é a presença no Uruguai do plano Ceibal (já mencionado), que promove há quase duas décadas os ambientes virtuais de aprendizagem para criar e compartilhar recursos em comunidades virtuais de aprendizado profissional docente. O plano também promoveu a participação docente em numerosas atividades de formação *on-line* (Vaillant et al., 2022).

Segundo os resultados que apresentamos nesta pesquisa, a participação dos professores em espaços sociais *on-line* está aumentando, destacando-se cada vez mais como um catalizador para seu desenvolvimento profissional. Através das redes, os professores podem entrar em contato com colegas, compartilhar experiências, recursos e conhecimentos, ou abordar aspectos específicos da prática docente (Kamalodeen & Jameson-Charles, 2016). Os professores trocam conhecimentos relacionados com o ensino (Ab Rashid et al., 2016) e geram novos entendimentos, ideias e práticas que levam para suas salas de aula, demonstrando que as redes sociais podem contribuir para o desenvolvimento profissional (Goodyear et al., 2019). O uso que fazem das redes sociais destaca que, em uma sociedade interconectada como a nossa, a aprendizagem autônoma se impõe sobre as formas mais tradicionais de desenvolvimento profissional docente (Kennedy, 2019). Como foi comprovado nesta pesquisa, os professores espanhóis e uruguaios valorizam e aproveitam as oportunidades de aprendizagem oferecidas pelas redes sociais, que se baseiam em formas mais flexíveis de interação (Rehm & Notten, 2016) e em uma comunicação imediata com seus pares. Essa comunicação está centrada, principalmente, nos aspectos mais didáticos e práticos de seu trabalho docente.

Ademais, constatamos que as redes sociais facilitaram a criação de espaços de afinidade entre o corpo docente. Poderíamos dizer que estão permitindo que muitos professores superem o conservadorismo institucionalizado mencionado por Fullan e Hargreaves (2012), que assinalaram a dificuldade dos docentes de pedir ajuda devido à percepção negativa associada com o reconhecimento de pontos fracos no seu ambiente próximo, algo contrário à cultura profissional docente. Entretanto verificamos que as redes sociais criam espaços de afinidade que dão segurança e confiança aos professores para que peçam ajuda (Gee, 2005). Esses espaços, ao se desenvolverem paralelamente ao ambiente físico do centro educacional, permitem que os professores mantenham relacionamentos de confiança e respeito com outros colegas, com quem sentem afinidade, independentemente de sua proximidade geográfica. São os próprios professores que escolhem os colegas que querem seguir e com quem desejam interagir.

No contexto de liberdade e possibilidade de opções que as redes oferecem, estão surgindo novas lideranças informais entre os docentes (Liou & Daly, 2018). Essas lideranças horizontais baseiam-se na confiança, no reconhecimento e na valorização mútua, fundamentadas na utilidade

prática dos materiais didáticos, propostas e ideias compartilhadas. Nos últimos anos, observamos como alguns professores se destacaram como referências educacionais nas redes sociais (Marcelo & Marcelo-Martínez, 2023; Carpenter et al., 2023). Esses líderes de opinião são consultados por outros professores em busca de inspiração ou apoio (Daly et al., 2019; Del Fresno García et al., 2016). Sua capacidade para influir na comunidade deve-se à sua aceitação e relevância na mídia (Del Fresno García et al., 2016). Ao serem reconhecidos por sua comunidade, desempenham um papel crucial facilitando o fluxo de informações para o resto da rede e criando oportunidades para que os professores desenvolvam aprendizagens por meio de suas ideias, experiências e reflexões compartilhadas (Greenhalgh et al., 2016).

Como provam os resultados deste estudo, os professores valorizam o papel dessas referências como curadoras de conteúdo valioso, atualizado e útil para o trabalho docente, o que os motiva a assumir um papel mais ativo nas redes sociais. A influência desses líderes tem grande valor para seus seguidores, pois os professores adotam uma atitude favorável que os leva a superar seu papel como meros consumidores de informações e a se tornar participantes ativos. Essa atitude nasce de uma intenção altruísta e de um sentido de responsabilidade para a construção do conhecimento nas redes. Graças à sua interação nas redes, esses professores compreenderam que o valor desse meio reside em compartilhar práticas e experiências, inclusive as que não tiveram sucesso.

Alguns professores que participaram desta pesquisa mostram uma atividade relativa nas redes sociais, correspondendo aos perfis que Baker-Doyle (2017) define como “emergentes” e “participativos”. Em seu trabalho, a autora propõe um contínuo de quatro níveis que os professores alcançam progressivamente à medida que sua participação e interação aumentam nos ambientes digitais. Os docentes com perfil “emergente” buscam conselhos de colegas quando precisam deles e reconhecem a vantagem de conectar-se com outros para desenvolver sua aprendizagem. Não se isolam nem temem pedir ajuda a outros especialistas, considerando os ambientes sociais uma fonte complementar de conhecimento e aprendizado em relação às fontes formais. Os professores com perfil “participativo”, além das características anteriores, utilizam as redes sociais para começar a conversar e debater com outros profissionais. Superam a condição de espectadores para contribuir com suas práticas e compartilhá-las publicamente, usando essas plataformas não apenas para comunicar, mas também para interagir e aprender com outros. Isso lhes permite ser críticos com os materiais de aprendizagem que desenvolvem e transformar sua prática docente, adaptando e desenhando materiais para seus alunos com o que aprendem nas redes. Como revelam os resultados desta pesquisa, podemos confirmar que a integração das redes sociais no desenvolvimento profissional docente também segue níveis ou etapas evolutivas diferentes (Baker-Doyle, 2017).

A profissão docente tradicionalmente oscilou entre discursos de controle, prestação de contas e padrões, e outros centrados no ativismo, na consciência profissional, na tomada de decisões e na autonomia docente (Ben-Peretz, 2012). A partir do exposto neste artigo, podemos afirmar que as redes sociais digitais estão facilitando a consolidação de um novo tipo de profissionalismo. Por um lado, um profissionalismo colaborativo caracterizado por repensar e renovar as práticas docentes por meio do aprendizado reflexivo e autônomo e da colaboração entre docentes por meio das redes. Por outro lado, um profissionalismo ativista que procura transformar as práticas educacionais pela geração de novos conhecimentos através da pesquisa e do aprendizado colaborativo (Sachs, 2016). Nesta pesquisa, identificamos ambos os tipos de profissionalismo.

O nosso foco apontou para o entendimento das motivações que levam os professores a usarem as redes sociais, mas não exploramos as razões pelas quais muitos optam por não o fazer.

Pode ser que desconfiem da falta de privacidade, ou que o ambiente criado pelas redes sociais (exposição pública, imediatez da comunicação) os dissuada de participar (Baruch & HersHKovitz, 2014). Essa hipótese está alinhada com a proposta de Lortie (1975), que sugere que a profissão docente se desenvolve em ambientes que fomentam o isolamento. Alguns professores poderiam não querer expor publicamente suas práticas, recursos ou atividades para evitar serem julgados (Snow-Gerono, 2005).

Outro aspecto que consideramos importante pesquisar é a qualidade das informações e dos recursos digitais compartilhados na rede. Embora possamos assumir que os professores têm um critério claro para avaliar a qualidade do que encontram, decidindo adotar um recurso ou procedimento metodológico segundo sua coerência com seu estilo docente, também é possível que alguns adotem recursos sem terem desenvolvido um critério profissional próprio de um professor experiente (Kelly et al., 2021). Portanto é necessário um estudo mais profundo sobre a qualidade dos recursos e os critérios de uso que os professores aplicam.

Isso nos leva à terceira reflexão: o nível de aplicação nas aulas dos recursos educacionais reunidos pelos professores nas redes sociais. É crucial analisar a transferência de aprendizagem feita pelos professores e, de forma importante, os resultados de aprendizagem que esses recursos geram nos estudantes (Fauth & González-Martínez, 2021).

O estudo apresentado neste artigo permite criar hipóteses sobre a existência de complementaridade entre os professores que usam diversas plataformas e as referências educacionais que publicam sistematicamente nas redes sociais. Pesquisas futuras poderiam se aprofundar na análise da mencionada complementaridade para entender, por exemplo, como as contribuições das referências educacionais em redes sociais afetam as práticas docentes e os resultados de aprendizagem dos estudantes. Também poderiam ser realizados estudos para identificar não apenas os benefícios dessa complementaridade, mas também os possíveis riscos, como a propagação de informações não verificadas ou a dependência excessiva de certas plataformas ou de influenciadores na área da educação. Outra questão que poderia ser explorada se refere a perguntas que questionam se as redes sociais geram oportunidades para fortalecer vínculos emocionais entre os professores, avaliando aspectos contextuais dos próprios docentes nos centros onde ensinam.

Agradecimentos

Esta publicação faz parte do projeto de P+D+i TED2021-129820B-I00, financiado pelo MCIN/AEI/10.13039/501100011033, pela União Europeia NextGeneration EU/PRTR/“FEDER: A way of making Europe”, e PROYEXCEL_00826: “Aprendizaje digital en la formación de los docentes. Análisis de los entornos digitales emergentes y de la transferencia de aprendizaje al aula”, financiado pela Junta de Andalucía – Consejería de Universidad, Investigación e Innovación.

Referências

- Ab Rashid, R., Yahaya, M. F., Rahman, M. F. A., & Yunus, K. (2016). Teachers' informal learning via social networking technology. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 11(10), 76-79. <https://doi.org/10.3991/ijet.v11i10.5908>
- Baker-Doyle, K. J. (2017). *Transformative teachers: Teacher leadership and learning in a connected world*. Harvard Education Press.

- Baruch, A. F., & Hershkovitz, A. (2014). Teacher-student relationship in the SNS-era: Ethical issues. In J. Viteli, & M. Leikomaa (Eds.), *Proceedings of EdMedia 2014 – World Conference on Educational Media and Technology* (pp. 2701-2706). Association for the Advancement of Computing in Education. <https://www.learntechlib.org/primary/p/147863/>
- Ben-Peretz, M. (2012). Accountability vs. autonomy: An issue of balance. In C. Day (Ed.), *The Routledge international handbook of teacher and school development* (pp. 57-66). Routledge.
- Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M., & Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram? *Teaching and Teacher Education*, 96, Article 103149. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103149>
- Carpenter, J. P., Shelton, C. C., Curcio, R., & Schroeder, S. E. (2021). The education influencer: New possibilities and challenges for teachers in the social media world. In E. Langran, & L. Archambault (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1712-1721). Association for the Advancement of Computing in Education. <https://www.learntechlib.org/primary/p/219338/>
- Carpenter, J. P., Shelton, C. C., & Schroeder, S. E. (2023). The education influencer: A new player in the educator professional landscape. *Journal of Research on Technology in Education*, 55(5), 749-764. <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2030267>
- Cornelio Ramos, J. M. (2021). Uso cooperativo de Facebook en la planificación textual en la universidad. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3040>
- Daly, A. J., Liou, Y.-H., Del Fresno García, M., Rehm, M., & Bjorklund, P., Jr. (2019). Educational leadership in the Twitterverse: Social media, social networks and the new social continuum. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 121(14), 1-20. <https://doi.org/10.1177/016146811912101404>
- Del Fresno García, M., Daly, A. J., & Sánchez-Cabezudo, S. S. (2016). Identificando a los nuevos influyentes en tiempos de internet: Medios sociales y análisis de redes sociales. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (153), 23-42. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.153.23>
- Dille, K. B., & Røkenes, F. M. (2021). Teachers' professional development in formal online communities: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 105, Article 103431. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103431>
- Fauth, F., & González-Martínez, J. (2021). On the concept of learning transfer for continuous and online training: A literature review. *Education Sciences*, 11(3), Article 133. <https://doi.org/10.3390/educsci11030133>
- Fox, A. R. C., & Wilson, E. G. (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education*, 47, 93-107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.004>
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). Reviving teaching with 'professional capital'. *Education Week*, 31(33), 30-36.
- Gee, J. P. (2005). Semiotic social spaces and affinity spaces: From *The Age of Mythology* to today's schools. In D. Barton, & K. Tusting (Eds.), *Beyond communities of practice: Language power and social context* (pp. 214-232). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610554.012>
- Gee, J. P. (2017). Affinity spaces and 21st century learning. *Educational Technology*, 57(2), 27-31. <http://www.jstor.org/stable/44430520>

- Gilbert, S. (2016). Learning in a Twitter-based community of practice: An exploration of knowledge exchange as a motivation for participation in #hcsma. *Information, Communication & Society*, 19(9), 1214-1232. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1186715>
- Goodyear, V. A., Parker, M., & Casey, A. (2019). Social media and teacher professional learning communities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 421-433. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1617263>
- Greenhalgh, S. P., Rosenberg, J. M., & Wolf, L. G. (2016). For all intents and purposes: Twitter as a foundational technology for teachers. *E-Learning and Digital Media*, 13(1-2), 81-98. <https://doi.org/10.1177/2042753016672131>
- Greenhow, C., & Askari, E. S. (2017). Learning and teaching with social network sites: A decade of research in K-12 related education. *Education and Information Technologies*, 22, 623-645. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9446-9>
- Higuera-Rodríguez, L., Medina-García, M., & Pegalajar-Palomino, M. del C. (2020). Use of Twitter as an educational resource: Analysis of concepts of active and trainee teachers. *Education Sciences*, 10(8), Article 200. <https://doi.org/10.3390/educsci10080200>
- Hur, J. W., & Brush, T. A. (2009). Teacher participation in online communities. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(3), 279-303. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782532>
- Kamalodeen, V. J., & Jameson-Charles, M. (2016). A mixed methods research approach to exploring teacher participation in an online social networking website. *International Journal of Qualitative Methods*, 15(special), 1-14. <https://doi.org/10.1177/1609406915624578>
- Kelly, N., & Antonio, A. (2016). Teacher peer support in social network sites. *Teaching and Teacher Education*, 56, 138-149. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.007>
- Kelly, N., Mercieca, B., & Mercieca, P. (2021). Studying teachers in social network sites: A review of methods. *Review of Education*, 9(3), Article e3272. <https://doi.org/10.1002/rev3.3272>
- Kennedy, M. M. (2019). How we learn about teacher learning. *Review of Research in Education*, 43(1), 138-162. <https://doi.org/10.3102/0091732X19838970>
- Li, S., Zheng, J., & Zheng, Y. (2021). Towards a new approach to managing teacher online learning: Learning communities as activity systems. *The Social Science Journal*, 58(3), 383-395. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2019.04.008>
- Liou, Y.-H., & Daly, A. J. (2018). Broken bridges: A social network perspective on urban high school leadership. *Journal of Educational Administration*, 56(5), 562-584. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2018-0010>
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Luo, T., Freeman, C., & Stefaniak, J. (2020). “Like, comment, and share” – Professional development through social media in higher education: A systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 68, 1659-1683. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09790-5>
- Marcelo, C., & Marcelo-Martínez, P. (2021). Influencers educativos en Twitter: Análisis de hashtags y estructura relacional. *Comunicar*, 29(68), 73-83. <https://doi.org/10.3916/c68-2021-06>
- Marcelo, C., & Marcelo-Martínez, P. (2023). Redes sociais e desenvolvimento profissional docente: Novos espaços de formação. *Cadernos de Pesquisa*, 53, Artigo e10223. <https://doi.org/10.1590/1980531410223>
- Marcelo, C., Murillo, P., Marcelo-Martínez, P., Yot-Domínguez, C., & Yanes-Cabrera, C. (2023). Micro-celebrities or teacher leaders? An analysis of Spanish educators’ behaviors on Twitter. *The Electronic Journal of e-Learning*, 21(4), 258-273. <https://doi.org/10.34190/ejel.21.4.2833>

- Marcelo-Martínez, P., Yot-Domínguez, C., & Marcelo, C. (2024). How and why teachers use social networks for professional learning. *Teacher Development*, 28(3), 317-329. <https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2296611>
- Nochumson, T. C. (2018). *An investigation of elementary schoolteachers' use of Twitter for their professional learning* [Doctoral dissertation, Columbia University]. ProQuest Dissertations & Theses. <https://www.proquest.com/openview/375dd1bfe6b6043fd3820b81b01102c0/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Nochumson, T. C. (2020). Elementary schoolteachers' use of Twitter: Exploring the implications of learning through online social media. *Professional Development in Education*, 46(2), 306-323. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1585382>
- Owen, N., Fox, A. R. C., & Bird, T. (2016). The development of a small-scale survey instrument of UK teachers to study professional use (and non-use) of and attitudes to social media. *International Journal of Research & Method in Education*, 39(2), 170-193. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2015.1041491>
- Rehm, M., & Notten, A. (2016). Twitter as an informal learning space for teachers!? The role of social capital in Twitter conversations among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 215-223. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.015>
- Rosenberg, J. M., Greenhalgh, S. P., Koehler, M. J., Hamilton, E. R., & Akcaoglu, M. (2016). An investigation of State Educational Twitter Hashtags (SETHs) as affinity spaces. *E-learning and Digital Media*, 13(1-2), 24-44. <https://doi.org/10.1177/2042753016672351>
- Ross, C. R., Maninger, R. M., LaPrairie, K. N., & Sullivan, S. (2015). The use of Twitter in the creation of educational professional learning opportunities. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 5(1), 55-76. <https://dc.swosu.edu/aij/vol5/iss1/6/>
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(4), 413-425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Salcines Talledo, I., & González-Fernández, N. (2020). Aplicaciones educativas en educación superior: Estudio sobre su uso en estudiantes y profesorado. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1), 15-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7711530>
- Snow-Gerono, J. L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 241-256. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.008>
- Staudt Willet, K. B. (2019). Revisiting how and why educators use Twitter: Tweet types and purposes in #Edchat. *Journal of Research on Technology in Education*, 51(3), 273-289. <https://doi.org/10.1080/15391523.2019.1611507>
- Vaillant, D., Questa-Torterolo, M., & Azpiroz, M. (2022). Re-considering teacher professional development in the pandemic era: The Uruguayan case. *International Journal for Research in Education (IJRE)*, 46(2), 167-201. <http://doi.org/10.36771/ijre.46.2.22-pp167-201>
- Vaillant, D., Questa-Torterolo, M., & Tejera Techera, A. (2024). Referentes educativos en la docencia: Hacia nuevas formas de encuentro e intercambios. *Educar*, 60(2), 413-427. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2003>
- Walter, S., & Brüggemann, M. (2020). Opportunity makes opinion leaders: Analyzing the role of first-hand information in opinion leadership in social media networks. *Information, Communication & Society*, 23(2), 267-287. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1500622>

Xing, W., & Gao, F. (2018). Exploring the relationship between online discourse and commitment in Twitter professional learning communities. *Computers & Education*, 126, 388-398. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.010>

Nota sobre autoria

Denise Vaillant – conceitualização; análise de dados; metodologia; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho.

Carlos Marcelo – conceitualização; análise de dados; metodologia; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho.

Paula Marcelo-Martínez – curadoria e análise de dados; metodologia; desenvolvimento, implementação e teste de *software*; *design* da apresentação de dados.

Disponibilidade de dados

Os dados podem ser consultados no seguinte repositório:

Marcelo, C. (2025). Teachers in the era of digitalization: Use of social media and educational references in Latin-America, *Mendeley Data*, V1. <https://doi.org/10.17632/by2y4h4h8c.1>

Editores responsáveis

 Rodnei Pereira

 Patrícia Albieri de Almeida

Como citar este artigo

Vaillant, D., Marcelo, C., & Marcelo-Martínez, P. (2025). Educadores na era da digitalização: Uso de redes sociais na Ibero-América. *Cadernos de Pesquisa*, 55, Artigo e11371. <https://doi.org/10.1590/1980531411371>