

Blogues.

Reflexões em ambientes de e-learning pela prática

Daniella Cordeiro Cruz Silva Santos

Dissertação de Mestrado de Gestão de Sistemas de e-Learning

Julho, 2015

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão de Sistemas de *e-learning*, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Irene Tomé.

DEDICATÓRIA

A Deus pela presença constante na minha vida.

*Aos meus pais Elísio (in memoriam) e Isana por
todo amor e confiança.*

*A meu esposo Sidney e meus filhos Amanda,
Fernanda e Renan queridos cúmplices da vida.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus irmãos, irmãs, familiares, amigos e colegas de trabalho pelo convívio intenso, cuja aprendizagem me faz humana.

A Cristhiane, irmã querida, por toda fé, incentivo e respeito ao longo desta minha caminhada.

A Luciana Enilde, grande amiga, companheira no compromisso em especializar um novo lugar de vida e afeto para as crianças e adolescentes quando longe de suas famílias, pela sabedoria e generosidade de sua fala.

Aos professores que me ensinaram a arte de articular raciocínios. Em particular a Professora Doutora Irene Tomé pelo incentivo que possibilitou a execução desse trabalho.

Blogues.

Reflexões em ambientes de *e-learning* pela prática

Daniella Cordeiro Cruz Silva Santos

Resumo

Esta dissertação tem como referência o trabalho que realizamos no Ministério Público de Pernambuco, onde temos a oportunidade de observar e conhecer os serviços de acolhimento institucional para crianças e adolescentes, bem como da atuação de outros atores que atuam nesta área de medida protetiva, no Estado de Pernambuco. Aqui articularemos esta prática com os achados históricos, teóricos e legais vigentes em busca de estabelecer estratégias e ações de intervenção, para atuarmos neste contexto que geograficamente tem pontos de articulações distantes. Buscamos neste estudo analisar todos os lados de uma construção para a execução de uma plataforma que possa oferecer um serviço de capacitação em *e-learning* aos profissionais que atuam na área protetiva. Para isto precisaremos identificar o perfil destes profissionais e reconhecer que se, mesmo diante das dificuldades de sua profissão, eles se dispõem em participar de capacitação *on-line* voltado para a prática. Analisou-se o *blog* como um sistema adequado para se trabalhar com *e-learning* recorrendo à literatura para identificar quais os critérios, parâmetros e indicadores que faz um *blog* institucional de qualidade. Dando corpo ao nosso intento, faremos um percurso pelas teorias da aprendizagem buscando consistência para investigarmos se novas abordagens como o Conectivismo, responde ou não aos nossos anseios de formação continuada na prática e pela prática.

PALAVRAS-CHAVE: Acolhimento institucional para crianças e adolescentes, *blog*, Capacitação profissional em *e-learning* pela prática, Conectivismo.

Blogues.

Reflexões em ambientes de *e-learning* pela prática

Daniella Cordeiro Cruz Silva Santos

Abstract

This dissertation has as reference the work we do in the Public Ministry of Pernambuco, where we have the opportunity to observe and learn about the services of institutional care for children and adolescents, as well as the actions of other actors involved in this area of protective measure, in the State of Pernambuco. Here we will link both areas this practice with the historical findings, theoretical and legal force in seeking to establish strategies and intervention actions, to act in this context that geographically have pivot points away. We sought in this study to analyze all sides of a building for the implementation of a platform that can offer a service of training in *e-learning* for professionals who work in protective area. For this we will identify the profile of these professionals and recognize that, even in the face of the difficulties of their profession, they have to participate in training online toward the practice. We analyzed the *blog* as an adequate system to work with *e-learning* using the literature to identify what criteria, parameters and indicators that makes a *blog* of institutional quality. Giving body to our intention, we will make a journey by theories of learning seeking consistency to investigate whether new approaches such as the Connectivism, answers or not to our desire for continued education in practice and from the practice.

Keywords: institutional care for children and adolescents, *blog*, professional Training in *e-learning* by practice, connectivism.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I: Acolhimento institucional:	
O que proporcionou a concepção deste lugar?	6
I. 1. Historiando modelos de assistência à infância e juventude	6
I. 1. 2. Alguns dados	6
I. 2. Conhecendo o contexto histórico da proteção à criança e ao adolescente	7
I. 3. O acolhimento institucional e seu atual contexto político-jurídico ...	14
I. 4. Contextualizando os serviços e as Situações de acolhimento institucional	19
I. 4. 1. O despertar para o objeto de estudo: caminhos percorridos	23
Capítulo II: A tecnologia pela web como propositor de um espaço para constituição de comportamento	28
II. 1. Uma ferramenta social do espaço informacional consciente	30
II. 2. O <i>blog</i> como promovedor do fluxo de ideias para incentivar a criatividade e organizar o caos em rede de inteligência coletiva	31
II. 2. 1. Uma narrativa	31
II. 2. 2. Revistando a história do <i>Blog</i>	32
II. 2. 2. 1. <i>Blog</i> : “despontamento”	33
II. 2. 2. 2. <i>Blog</i> : “gênese”	33
II. 2. 3. <i>Blog</i> institucional: “considerações de avaliações empírica e teórica”	40
II. 2. 3. 1. <i>Blog</i> institucional: “uma proposta para nosso contexto?” .	47
Capítulo III: Teoria da aprendizagem:	
Recorte exploratório para aplicação num <i>blog</i>	55
III. 1. Percorrendo Teorias e teóricos da aprendizagem do século XX	56

III. 1. 1. Visita ao comportamentalismo	56
III. 1. 2. Visita ao cognitivismo	61
III. 1. 3. Visita ao construcionismo	66
III. 2. E o Conectivismo?	77
III. 2. 1. Em que chegamos?	92
Capítulo IV: <i>Blog</i> no contexto da Área Protetiva: Acolhimento Institucional .	94
IV. 1. Descrição dos blogs.....	94
IV. 2. Analisando uma possibilidade.....	100
IV. 3. <i>Blog</i> : desafio da formação continuada para os profissionais com atuação interna e externa a instituição proponente.....	103
Capítulo V: Descrição e metodologia do estudo	110
Conclusão.....	114
Bibliografia	116
Lista de Figura	I
Lista de Gráficos e Ilustrações.....	II
Lista de Quadros.....	III
Anexo I	IV
Anexo II	V

LISTA DE ABREVIATURAS

CAOPIJ- Centro de Apoio às Promotorias da Infância e Adolescência do Ministério Público de Pernambuco

CNAS- Conselho Nacional de Assistência Social

CNMP- Conselho Nacional do Ministério Público

CONANDA- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CRAS- Centro de Referência da Assistência Social

CREAS- Centro de Referência Especializado de Assistência Social

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

HD- Hard disk

HTML- HyperText Markup Language

FEBEMs- Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor

FUNABEM- Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

IA- Inteligência Artificial

IIN - Instituto Interamericano del Niño

IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MP- Ministério Público

MPPE- Ministério Público Estadual de Pernambuco

PIA- Plano de Atendimento Individual e Familiar

PNCF- Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

SAM- Serviço de Assistência ao Menor

UNICE- Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

As questões que mobilizam esta dissertação têm como referência o trabalho que realizamos no Ministério Público Estadual de Pernambuco - MPPE, onde adquirimos uma nova dimensão do reflexo da sociedade na educação (ou será o contrário: da educação na sociedade?), bem como, de outros espaços onde a educação ou a falta dela se efetiva. Neste trabalho, temos a oportunidade de observar o desempenho dos profissionais técnicos que trabalham em instituição de acolhimento para crianças e adolescentes, com idades entre zero e 18 anos, como também, da atuação de outros profissionais que atuam nesta área de medida protetiva. Com isso podemos conhecer boa parte da realidade social em que está inserido este serviço no Estado de Pernambuco. Neste estudo, esperamos poder confrontá-la com os achados históricos, teóricos e legais vigentes e, a partir daí, estabelecer estratégias e ações de intervenção, que possibilitem a um só tempo, a alteração de práticas sociais fortemente arraigadas que propiciem melhores condições de abrigagem àquelas crianças e adolescentes que ainda se encontram nas entidades de acolhimento, de modo a minorar os naturais danos causados pela medida, sem desfocar de seu caráter provisório e excepcional. Enquanto o acolhimento for necessário nestas instituições, é fundamental oferecer às crianças e aos adolescentes oportunidades facilitadoras do desenvolvimento integral, de modo a beneficiar, dentre outros aspectos, a apropriação e ressignificação de sua história de vida, o fortalecimento da cidadania, a autonomia e a inserção social.

É na relação de continuidade e descontinuidade desses dois âmbitos – pesquisa e experiência de trabalho – que a dissertação se insere.

A experiência prática, como vivemos, é provocadora e produtora de questões. A possibilidade de reflexão e construção de conhecimento a partir do contexto de trabalho implica a valorização dos impasses e complexidades presentes no cotidiano. É necessário permitir que a prática mostre-se não completa, na sua impossibilidade de dar conta de tudo ou responder a todos, para que seja possível obturar a falta e a impossibilidade a partir dessa incompletude, como postula Freire (2002). Assim, ao averiguarmos durante as fiscalizações que realizamos pelo MPPE

nas instituições de acolhimento a necessidade de capacitação dos profissionais que atuam nesta área, pensamos em desenvolver uma plataforma em que pudéssemos oferecer um serviço de capacitação em *e-learning*. Dessa forma, neste trabalho de pesquisa buscaremos verificar se os profissionais que atuam na área protetiva reconhecem a necessidade de capacitação na área, uma vez que é fundamental a sua motivação para o estudo, bem como, se esses profissionais têm disponibilidade para capacitação *on-line*.

Fará parte do *corpus* de nosso exame o estudo de *blogs* que tenham o perfil de formação com o tratamento da temática ‘acolhimento institucional para crianças e adolescentes’. Para isto verificaremos se o *blog* é um sistema adequado para se trabalhar com *e-learning* e procuraremos desvendar: De que forma o *blog* pode ser um canal dialógico colaborativo de capacitação para questões psico-sócio-pedagógicas entre os atores que trabalham com acolhimento institucional? Averiguaremos daí, também, critérios, parâmetros e indicadores que faz um *blog* institucional de qualidade. Estas investigações serão pautadas pelos estudos de autores como Alvim (2007), Araújo (2010 e 2012), Inafuko & Vidotti (2012), Lemos (2009), Lévy (2000), Nielsen (2005), O’Reilly (2005) e Recuero (2003 e 2005).

Para consolidar nossa pesquisa faremos um percurso pelas teorias da aprendizagem, inspirados por autores como Correia (2004), Marques (2013) e Moreira (1982 e 1999), que trazem dentre outros a contribuição de Skinner e Watson, de Castañon (2006, 2007 e 2010), Laburú (1996, 1998 e 2001), Piaget (1973, 1975 e 1993) e Vygotsky (1984) que nos darão consistência para analisarmos se novas abordagens como o Conectivismo, ideia proposta inicialmente por Siemens (2005a, 2005b, 2006) e Downes (2006, 2007), responde ou não nossos anseios de formação continuada na prática e pela prática. Por fim, exploraremos a web com o intuito de identificar *blogs* que tenham o perfil de formação com o tratamento da temática ‘acolhimento institucional para crianças e adolescentes’ e encontrando-os confrontá-los com critérios, parâmetros e indicadores que faz um *blog* institucional de qualidade, assim como, analisar a proposta pedagógica adotada no ambiente *e-learning*. O que nos dará subsídios para a criação de um *blog* com este perfil no âmbito do Ministério Público de Pernambuco que apresente uma proposta de formação para os profissionais que trabalham na área protetiva e atuam com

crianças e adolescentes que estão em acolhimento institucional.

Com o intuito de organizar as propostas e conferir melhor direcionamento à pesquisa, optamos pelo estabelecimento de seis hipóteses indutivas formuladas como solução provisória para nosso problema. Assim, construímos e testamos algumas hipóteses que nos fizeram desenvolver o caminho da nossa metodologia.

Assim, organizamos o trabalho em cinco capítulos, buscando inteirar um caminho de compreensão para o todo estudado e vivenciado, ainda que encadeado em uma sequência que se pretende lógica, que difere do modo como se examina e compreende um fenômeno, do ritmo que se instala quando se descreve e explica o objeto de tantas reflexões.

No primeiro capítulo, o pressuposto envolvido é de que o conhecimento do percurso histórico dos modelos de assistência à infância e juventude levou às práticas atuais voltadas ao atendimento das crianças e adolescentes que estão em medida protetiva nas instituições de acolhimento. Alguns dados nos situarão na concepção deste lugar e no seu contexto político-jurídico em Pernambuco. Analisaremos se os profissionais que trabalham com este serviço sofrem a mesma invisibilidade do que aqueles que estão sob seus cuidados. Procuramos aqui uma atenção a este contexto para que tivéssemos subsídios para elaboração de um espaço na *web* que considere a complexidade existente no cotidiano da instituição e que pudesse sustentar a produção de conhecimento.

Assim, demos prosseguimento ao segundo capítulo na perspectiva de entender as mudanças que a rede universal de computadores possibilitou na constituição de um novo comportamento da sociedade e de como elas podem acontecer na nossa atividade profissional. Durante o mestrado de Gestão de Sistema *e-learning*, nossos estudos indicavam que os *blogs* poderiam sobressair como uma ferramenta social do espaço informacional consciente e, no processo, além de confirmar esta suposição, os achados da pesquisa sugeriam que estas páginas dinâmicas teriam importante participação como promovedor do fluxo de ideias para incentivar a aprendizagem e o desempenho dos profissionais em tela. Nesta perspectiva, tivemos que dissecar a história, as funcionalidades, o conjunto de fatos ou elementos que concorrem para a formação do *blog*, e, assim, nos apropriarmos para darmos subsídios a novos pesquisadores, que pretendam considerar não

apenas as avaliações empíricas e teóricas dos aspectos técnicos de constituição dum *blog* de qualidade, mas admiti-los como espaço de promoção e partilha de informação especializada.

No nosso terceiro capítulo faremos um recorte exploratório pelas teorias da aprendizagem de modo que possamos, ao final, identificar se o Conectivismo responde ao que procuramos para aplicação num *blog* como o sistema de interação social que funcionará como ferramenta para o favorecimento da aprendizagem a ser efetuada entre os profissionais que trabalham com acolhimento institucional e a equipe técnica do Centro de Apoio às Promotorias da Infância e Adolescência do Ministério Público de Pernambuco.

Embora realizar um percurso pelas teorias da aprendizagem conduza a uma ampla discussão, pois inflige o conhecimento dos fundamentos da própria área de aprendizagem e da Psicologia, enquanto ciência, e considerando que esse é apenas um momento, pretendemos examinar as teorias da aprendizagem de forma que o estudo contribua para um entendimento mais específico das necessidades dessa temática para a formação continuada de profissionais pela plataforma de um *blog*.

De acordo com Moreira (1999, p. 12), “uma teoria é uma tentativa humana de sistematizar uma área de conhecimento, uma maneira particular de ver as coisas, de explicar e prever observações, de resolver problemas”. E, nesse sentido, o mesmo autor define uma teoria de aprendizagem como:

uma construção humana para interpretar sistematicamente a área de conhecimento que chamamos aprendizagem. Representa o ponto de vista de um autor/pesquisador sobre como interpretar o tema aprendizagem, quais as variáveis independentes, dependentes e intervenientes. Tenta explicar o que é aprendizagem e porque funciona como funciona. (Moreira, ibidem)

Nosso propósito em visitar algumas teorias se dá devido ao desejo de examinar a constituição destas teorias e o quanto o contexto de sua época demandava uma posição adequada ao que ocorria no entorno educacional. E assim,

estudarmos o Conectivismo, seu conjunto de princípios e alegações, além de identificarmos se ele poderá contribuir na compreensão da tendência em curso de uma aprendizagem pelo *blog*, promovido pelo modelo em tela com ação tempestiva, efetiva e qualificada dos profissionais envolvidos na área que atuam.

Na quarta parte, delinea-se a aplicabilidade de nossa pesquisa, demarcando o espaço, bem como, os sujeitos envolvidos. Propomo-nos a estudar os procedimentos validados para a criação de um *blog* com o cunho dado em nossa pesquisa e o uso do Conectivismo em um ambiente virtual de aprendizagem numa visão de mundo que *suleou*¹ este estudo, entretecendo conceitos e categorias que fundamentam a dissertação.

No quinto capítulo assinalamos a metodologia seguida. Contudo, mesmo não afetando decisivamente nossa pesquisa, alertamos que as temporalidades próprias do trabalho foram decisivas por algumas quebras de continuidade do planejamento de nosso percurso, demonstrando que em educação e trabalho as impossibilidades existem e vão marcando nossas experiências.

Por fim, traremos a nota final, nossa conclusão do estudo, não como um ponto final, mas como o início de um processo em efetivação. Segue na estrutura da dissertação o número de 114 páginas, sem contar com a nossa bibliografia, listas e anexos. O número de 114 páginas é superior ao exigido pela Faculdade de Ciências Sociais e Humana da Universidade Nova de Lisboa- FCSH, cuja extensão total da dissertação precisa situar-se entre os limites mínimo e máximo de 40 a 60 páginas, devido à exigência de revalidação do diploma em universidades no Brasil.

¹ Sulear pensamentos e práticas é uma perspectiva que se anuncia no pensamento freireano para fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias. (Freitas, 2013, p. 206)

Capítulo I. Acolhimento institucional:

O que proporcionou a concepção deste lugar?

É a partir dessa questão que este capítulo se orienta. O pressuposto envolvido é de que o conhecimento da história que levou as atuais práticas voltadas à infância em vulnerabilidade social permitirá compreender os movimentos e os contextos de constituição destas instituições, possibilitando, conseqüentemente, o descolamento e a crítica à naturalidade ou à visão de que tais práticas de assistência à infância constituem características intrínsecas a essas práticas no cotidiano atual dos serviços de acolhimento institucional.

A infância e a adolescência em situação de risco e vulnerabilidade são ainda, nos dias de hoje, um desafio a ser enfrentado pela sociedade em escala planetária. Fatores como a exploração do trabalho infantil, a negligência, a exploração sexual de crianças, os maus-tratos e o abandono delineiam um sombrio quadro, no qual uma parcela considerável da nossa população se insere.

I. 1. Historiando modelos de assistência à infância e juventude

I. 1.2. Alguns dados

Dados da PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios em 2013 mostrou que a população do país foi estimada em 201,5 milhões de pessoas e destas 31 por cento estão na faixa etária de 0 a 19 anos². O Fundo das Nações Unidas para a Infância (em inglês United Nations Children's Fund – UNICEF) em seu Relatório Anual 2013³, com base nos resultados do relatório Brasil do Out of School Children, apresentou que 8,8 milhões de crianças e adolescentes estão em risco de exclusão.

A institucionalização da criança em um abrigo é multifatorial, de acordo com o Relatório 2013 da Resolução nº71/2011 do Conselho Nacional do Ministério Público, com dados iniciais fornecidos pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome⁴, há no Brasil cerca de 2.600 serviços de acolhimento institucional. No período

²<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000018883109232014310419410583.pdf>

³ http://www.unicef.org/about/annualreport/files/Brazil_COAR_2013.pdf.

⁴ Posteriormente atualizados pelos Ministérios Públicos Estaduais, entre março 2012 e março 2013.

da pesquisa, informações colhidas por meio de inspeções realizadas pelo Ministério Público nas entidades de acolhimento, descortinou-se o significativo número de 29.321 crianças e adolescentes em abrigos e casas-lares.

Apurou-se, também, que se encontra entre os principais motivos do acolhimento institucional, negligência dos pais e/ou responsáveis (mais de 80%); dependência química/ alcoolismo dos pais ou responsáveis (um pouco mais de 80%); abandono dos pais e/ou responsável (aproximadamente 77%); violência doméstica (aproximadamente 60%); abuso sexual praticado por pais e/ou responsável (em torno de 45%). Sabemos que em muitos casos há mais de um motivo para o acolhimento, sendo este o porquê dos gráficos deste estudo perfazer somatório maior que 100% (Anexo I: gráficos 01 e 02).

Comparando com os dados do Levantamento Nacional de Abrigos para Crianças e Adolescentes da Rede de Serviço de Ação Continuada, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2003)⁵, que fez uma avaliação das instituições públicas, observamos que a pobreza perde o lugar como o principal motivo de institucionalização; na época, das cerca de vinte mil crianças e adolescentes abrigados, 78% tinham o abrigo como único lugar de moradia.

Evidentemente não atribuímos exclusivamente à pobreza o motivo pela perversa realidade vivida por um grande número de crianças, adolescentes e suas famílias. Seria uma crítica simplista e antagônica aos dados apresentados. Embora estudos assinalem que, historicamente, as condições de crianças brasileiras em situação de risco são resultados de um desenvolvimento nacional negligente, do ponto de vista social, o qual envolve vários tipos de violência sofrida pela criança, seja ela física psicológica, permeada de negligências e violência sexual (Maia & Williams, 2005).

I. 2. Conhecendo o contexto histórico da proteção à criança e ao adolescente

Há muito o Brasil vive problemas com a infância. Marcílio (1997) menciona que, desde o período colonial, existe uma negligência do poder público ao acolhimento de crianças abandonadas. Ele descreve a falta de entidades especiais de proteção e

⁵ Vide gráficos 01 e 02 do Anexo I.

acolhimento às crianças, as quais, geralmente, eram abandonadas e deixadas à mercê da própria sorte. Naquela época o acolhimento se devia ou por questão de caridade ou por uma espécie de investimento futuro, em que os acolhidos seriam empregados, sem grandes custos.

Em 1726, aportou-se no Brasil, trazido pelos portugueses, um modelo de assistência religiosa, de origem italiana, conhecido como “Roda dos expostos” ou “Roda dos enjeitados”. Mesclando a caridade com a filantropia este modelo permaneceu como referência até 1950, segundo Faleiros (1995), “a Roda se constituía em todo um sistema legal e assistencial dos expostos até sua maioridade. Em realidade, ‘Roda’ era o dispositivo cilíndrico no qual eram colocadas as crianças enjeitadas, e que rodava do exterior para o interior da casa de recolhimento”. O princípio da Roda mostra, indubitavelmente, a representação da desvalorização da criança no Brasil Colônia: “expostos, recolhidos e assistidos eram conduzidos precocemente ao trabalho e explorados, para que pudessem ressarcir aos ‘seus criadores’ ou ao Estado os gastos feitos com sua criação” (Faleiros, 1995).

Autores como Rizzini (1995 e 2000) e Londoño (1998) se referem ao início do período republicano como bastante profícuo no que se refere à legislação brasileira para a infância e adolescência, ressaltam o acesso do século XIX para o século XX como extremamente importante no que diz respeito à preocupação com a questão da população infantil e juvenil. A Abolição da Escravatura e a Proclamação da República provocam, no esteio das transformações sociais que ocorriam, mudanças também no olhar lançado sobre as crianças e os adolescentes pobres. Entretanto, a tônica ‘higienista’⁶ é marcante e vai preponderar nas discussões e nas práticas assistenciais, uma vez que os conceitos de saúde física e moral, da família como célula social e da formação do cidadão trabalhador coincidem com o ideal positivista da República e de higienização da pobreza.

⁶ Passeti (1995) nos ensina que o termo higienização está comprometido historicamente com o ideal de saúde pública, voltado para o domínio das epidemias e que acabou sendo ampliado para o controle disciplinar de comportamentos sociais, dando ao Estado legitimidade para definir os programas de saneamento em geral, quer sob o regime democrático, quer sob o regime totalitário.

A Era Republicana no Brasil, que teve início em 1889, trouxe novas visões que deram origem a uma perspectiva um pouco mais humanista, no modo de se perceber a criança e o adolescente abandonado no Brasil. Rizzini (2002, p. 41) relata que:

Nesse período ocorreram grandes transformações políticas, econômicas e sociais. O chamado “problema do menor” é concebido a partir de uma forte aliança entre Justiça e Assistência. Aumentou a preocupação com a criminalidade infantil e juvenil, tema muito discutido nos congressos internacionais. Ganhou força a ideia de educação e da reabilitação das crianças pobres por meio do trabalho.

A história nos conta que os questionamentos, quanto ao acolhimento de crianças e adolescentes, se prolongam, e mesmo com uma tônica mais humanista, originária da República, os orfanatos tinham a concepção de que tomavam conta de ‘enjeitados’, cuidavam das crianças e adolescentes sem perspectiva de um futuro digno, mantinham-nos na posição de inferioridade social, os excluindo, os estigmatizando, deixavam neles a marca da massificação e do abandono.

Este trato com as crianças e os adolescentes, que por diversos motivos estão afastados do convívio familiar, se mantém até o fim da Primeira Guerra mundial, que é quando a dialética contemporânea dos Direitos Humanos começa a ganhar força e ecoarem no Brasil. Em 1919, a Liga das Nações instituiu o Comitê de Proteção da Infância. Surgem, então, tratados especiais destinados à proteção e a não discriminação de grupos minoritários garantindo-lhes direitos especiais necessários à preservação de sua integridade, e o Direito internacional se volta para as obrigações coletivas por parte do Estado. Nesse contexto, em Genebra no ano de 1924 foi promulgada a “Declaração de Genebra sobre os Direitos das Crianças”, primeiro instrumento internacional que busca garantir proteção à infância e a estimular os Estados Membros a assegurar o bem-estar dessa população.

Em um movimento similar, em 1927, o Brasil e outros nove países americanos, Argentina, Bolívia, Cuba, Chile, Equador, Estados Unidos da América, Peru, Uruguai e Venezuela, subscreveram a ata de fundação do Instituto Interamericano da Criança

(IIN - Instituto Interamericano del Niño), mais tarde reconhecido como organismo especializado da OEA e estendido ao adolescente. Este organismo tem a tarefa de zelar pelos direitos da infância, tanto na aprovação das convenções como no assessoramento de medidas legislativas e de políticas entre os Estados Membros.

Estes movimentos motivaram o Brasil a criar leis específicas focadas na assistência a criança e adolescentes. O que produz mudança nos modelos de intervenção sobre esta população e faz surgir, nesse contexto, a conexão entre a justiça e a assistência, conforme nos mostra Rizzini:

Parece-nos que o legislador, ao propor a regulamentação de medidas de proteção, englobando a assistência, enveredou por uma área social que ultrapassava em muito as fronteiras do jurídico. O que o impulsionava era “resolver” o problema dos menores, prevendo todos os possíveis detalhes e exercendo firme controle sobre os menores, por meio de mecanismos de “tutela”, “guarda”, “vigilância”, “reeducação”, “reabilitação”, “preservação”, “reforma” e “educação”. (Rizzini, 2000, p. 28).

Esse tempo é marcado pela “descoberta do menor”, e na tentativa de regular a situação da infância, surgem os institutos, os reformatórios e as escolas correcionais. A década de 1930 é assinalada pelas reformas, com impactos sobre a população infantil e adolescente, a autora ainda nos lembra de que foram fortalecidas, por meio de programas e departamentos específicos, como o Serviço Nacional de Menores, Delegacias de Polícia e estabelecimentos de triagem e internação, antigas medidas de controle deste público.

Época chamada de Estado Novo, esta década representa conforme nos mostra Lorenzi (2008):

“a derrubada das oligarquias rurais do poder político. O desenvolvimento de um projeto político para o país era, na visão de estudiosos, ausente neste momento,

por não haver um grupo social legítimo que o pudesse idealizar e realizar. Isto acabou por permitir o surgimento de um Estado autoritário com características corporativas, que fazia das políticas sociais o instrumento de incorporação das populações trabalhadoras urbanas ao projeto nacional do período.”

Dessa forma, auxiliado pelo aparato policial repressivo e punitivo, muitos encaminhamentos foram realizados para as inúmeras instituições criadas nas décadas de 1930 e 1940. No ano de 1941, buscando centralizar a assistência ao “menor”, o Governo Vargas criou o Serviço de Assistência ao Menor – SAM, a sua concepção traziam princípios e propostas modernas como educação e formação profissional, mas, com o tempo a realidade mostrou uma instituição na qual se praticavam abusos e corrupção tais que lhe renderam a fama de “escola do crime”, “sucursal do inferno”, “sem amor ao menor” entre outras denominações (Rizzini, 1995).

Tais propostas de proteção e assistência ao “menor” pretendiam, respaldadas nas leis que as legitimaram, como o Código de Menores, de 1927, “recuperar os menores”. No discurso de proteção à infância, no entanto, estava embutida a proposta de defesa da sociedade: “defesa contra a proliferação de vagabundos e criminosos [...] que não correspondiam ao avanço das relações capitalistas em curso” (Rizzini, 2000, p.40).

Com o golpe de 1964, o governo militar instituiu a Política Nacional do Bem-Estar do Menor – PNBEM, que estabelecia um sistema centralizado e verticalizado de tratamento do “menor” (Vogel, 1995). Em substituição ao SAM, foi criada, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM. Para Vogel (1995), “o novo órgão pretendia ser o reverso de seu predecessor [...], isto é, sua antítese”, o autor chama atenção à carga simbólica impressa nessa nova instituição, “A imagem da Funabem padecia de um mal originário, pois, sendo herdeira dos bens do SAM, era, em princípio, suspeita de ter herdado também os seus métodos” (Vogel, 1995). Dessa

forma, apesar de a identidade do bem-estar do menor distinguir-se por um discurso avançado ele guardava resquícios das práticas das décadas anteriores.

Notemos que o período que vai de 1964 até metade dos anos 80, o Brasil viveu o autoritarismo de uma ditadura militar, nesta época não mais se falava, como acontecia em outros países, do direito da criança e do adolescente.

De outro modo, como reflexo da ditadura que vivíamos, foram elaborados aparatos e medidas repressivas, como a criação da FUNABEM e a reformulação do Código Brasileiro de Menores de 1927. Já referido anteriormente, internaliza-se aqui o conceito distorcido, usado ainda hoje, de “menor em situação irregular”. Cabe aqui uma reflexão em busca das origens do termo “menor” com o peso que associa estas crianças ou estes adolescentes à pobreza e à delinquência. Conforme Faleiros (1995), em sua análise da infância marginalizada no período colonial no Brasil,

O peso desta história hoje nos pesa. Ao crioulinho, ao moleque, à criança pobre, em suma, ao MENOR, não resta senão vender muito cedo as forças de trabalho, não resta senão uma “infância-curta”, pois histórica, ideológica e economicamente está destinado, através do trabalho precoce e desqualificado, à reprodução da situação de exclusão vivida pelos pobres no Brasil desde a Colônia. (Faleiros, 1995, p. 236).

Assim, além do sentido pejorativo – na medida em que se estabelece uma relação intrínseca entre criança ou adolescente, pobreza e marginalidade – o termo reproduz o conceito de incapacidade na infância ou adolescência, sendo estigmatizante e discriminatório. A expressão retrata o processo histórico de desvalorização do adolescente ou da criança pobre, explorada para o trabalho ou como ressarcimento pelas despesas de sua criação. Londoño (1998) analisa como o drama da infância é abordado nos discursos dos juristas, nos quais o “menor abandonado” é definido como um perigo para a futura sociedade, apesar de ser tratado como vítima. A criança também “passa a ser enxergada como futuro, a garantia de que será o capital humano que o capital industrial precisa para se reproduzir”.

Por isso, legalmente, pensando na prevenção da criminalidade, no “menor” que brevemente tornar-se-ia adulto, a figura do adolescente e da criança abandonada, “delinquente” e “infratora” começa a ser encarada não como uma questão de segurança, mas como uma questão de assistência e proteção.

A prevenção, assim apresentada, supunha que a criança deveria ser tirada da rua e colocada na escola. Afastado o menor dos focos de contágio, correspondia depois às instituições dirigir-lhe a índole, educá-los, formar-lhe o caráter, por meio de um sistema inteligente de medidas preventivas e corretivas. (Londoño, 1998, p. 141).

Percorrido 30 anos de discussões, para uma reformulação mais progressista, como introduzimos anteriormente, em 1979, o Código Brasileiro de Menores foi repensado. Nesta legislação agora chamada Código de Menores, prevalecia uma visão que culpava unicamente as famílias da população infantojuvenil acolhida em instituições, pelas suas dificuldades, classificava as crianças e os adolescentes pejorativamente como vadios, libertinos, perigosos, legitimava as grandes instituições a confinar os chamados “carentes” ou “abandonados”.

Alguns grupos tentaram uma reação ao Código, mas o momento repressor impediu manifestações. Muitas denúncias de violência, opressão e descuidos nestas instituições levaram a chamá-las de “depósito de menores”. Entre os anos de 1965 e 1990 a FUNABEM projetou uma reformulação para o atendimento, com parâmetros nacionais para as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor as FEBEMs. Apesar da extensa propaganda governamental engrandecendo o programa, a realidade era outra... Foi mantida a segregação social, a cultura da violência, a opressão e a humilhação. As mortes nas instituições denunciava a precariedade dos cuidados dispensados. As crianças e os adolescentes eram “guardados” nesses lugares para não incomodarem a sociedade, somente servi-la.

O País só volta a debater o Estado de Direito na década de 80, com o fim do regime militar ditatorial. Vários grupos se mobilizaram, dentre eles a presença

articuladora do movimento “Criança e a Constituinte”, que propositou mudanças no artigo 227⁷ na Constituição Federal.

Estabeleceram-se os alicerces que possibilitariam o alargamento do debate que, contou com a presença atuante e inovadora do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, esta organização impulsiona a revogação do Novo Código de Menores. Assim, depois de muitos posicionamentos e enfrentamentos quanto às questões referentes à infância e à adolescência pela sociedade civil organizada e, então, em resposta ao desejo de mudança, à pressão social e com o advento da Constituição de 1988, em Julho de 1990, é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Infraconstitucional de nº 8069 responsiva em resguardar os direitos fundamentais da criança e do adolescente, que passam a ser sujeitos de direito em peculiar condição de desenvolvimento, e onde o encaminhamento para o serviço de acolhimento passou a ser concebido como medida protetiva, de caráter excepcional e provisório (art. 101),⁸ rompendo assim com a visão clientelista e repressora vigente em toda a legislação que a antecedeu em nosso país.

I. 3. O acolhimento institucional e seu atual contexto político-jurídico

Como vimos duas leis referiam ao acolhimento institucional no século passado, o Código Brasileiro do Menor, 1927, e o Código de Menores, 1979. Ambas traziam uma proposta de proteção apoiada em grandes complexos de internação, que tinham como escopo ser uma instituição total onde no mesmo espaço em que centenas de crianças e adolescentes eram ‘internas’, ocorria à escolarização, os atendimentos de saúde e

⁷ Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010). Grifo nosso

⁸ Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:

(...)

VII - abrigo em entidade;

VII - acolhimento institucional; (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009).

atividades de lazer. E, como vimos, os motivos que levavam à internação diziam respeito a crianças e adolescentes em situação irregular, entendendo esse referencial como uma situação que fugisse aos padrões e que por isso tivesse que ser corrigida ou controlada, podendo ser casos de abandonos, circunstâncias de infração de normas ou até mesmo de pobreza. Nestes espaços os acolhidos ao invés de serem assistidos acabavam sendo ‘punidos’, e ficando até a maioridade.

Como foi mostrado, o Estatuto nasceu em meio a intensas movimentações e transformações sociais que ocorreram no processo de redemocratização do Brasil, Escrito a “mil mãos”, como enfatiza Volpi (2001), ele representa, de certa forma, um marco que traduz um grande passo conquistado pela sociedade brasileira por direitos humanos e dignidade para a população infanto-juvenil. Segundo Torres (2004), ele “veio concretizar os novos direitos das crianças e adolescentes, apresentando um caráter inovador e de ruptura com a tradição nacional”. Com a sua vigência abriu-se um novo olhar da nação para salvaguardar a população infanto-juvenil desprotegida, rejeitando o pressuposto de reformar e modelar repressivamente esses cidadãos para se preocupar com a sua proteção integral, resguardando e buscando erradicar todo e qualquer tipo de violação dos seus direitos.

O entendimento da infância como um momento da vida marcado pela passividade e pelo silêncio em relação ao mundo adulto é, nos dias atuais, absolutamente contestados. As crianças são hoje atores sociais que desde cedo exercem influência sobre seu meio. A compreensão pelo estatuto de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos trata-se de um campo simbólico de mudança de paradigmas que tem implicações importantes. Ser sujeito de direitos significa, entre outros, possuir o direito de defesa e ter garantido o devido processo legal.

Com essa ponderação, o ECA não apenas cria atores e órgãos específicos para cuidar dos problemas afetos a infância e adolescência, como o Juizado da Infância e Juventude e o Conselho Tutelar, mas, também, modifica o campo de atuação de órgãos como o Ministério Público - MP que desempenha um papel fundamental de fiscal da lei quer sob a forma de autor, quer sob a forma de interventor. O ordenamento das instituições, voltada para o acolhimento de crianças e adolescentes, construídas a partir desta lei reforçou uma importante função do Ministério Público na

defesa e proteção dos direitos inalienáveis das crianças e adolescentes, que passa, necessariamente, pela oferta de políticas públicas para o setor. São criadas condições legais para se produzir mudanças, incidindo tanto na formulação das políticas como na estrutura e no funcionamento dos organismos que atuam na infância e juventude. Contudo a implementação do sistema de proteção à infância e juventude tem sido um processo lento e bastante difícil.

A efetivação do Estatuto insere-se dentro de um quadro programático maior de políticas sociais, que em harmonia com os princípios e as diretrizes instituídas, provoca para que o ECA conceba diversas modalidades de programas que devem ser desenvolvidos por entidades de atendimento, governamentais e não governamentais, os quais são divididos em programas de proteção e socioeducativos que são apresentados em seu art. 90. Essa distinção entre medidas socioeducativas e protetivas surgiu com o Estatuto e imprimiu um progresso na superação do modelo utilizado nas antigas e grandes instituições em que crianças e adolescentes, vítimas de diversos tipos de violência e aqueles adolescentes em conflito com a lei, conviviam nos mesmos espaços.

Em meio as entidades de atendimentos responsáveis pelos programas de proteção apresentados no ECA , está o acolhimento institucional, que tem a qualidade e a eficiência do trabalho desenvolvido, atestadas pelo Ministério Público, pela Justiça da Infância e da Juventude e pelo Conselho Tutelar. Nesta avaliação são, também, considerados os índices de sucesso na reintegração familiar ou de adaptação à família substituta, conforme o caso. Uma vez que a convivência familiar é um direito fundamental de crianças e adolescentes garantido pela Constituição Federal (artigo 227) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente que estabelece em seu artigo 19, que toda criança e adolescente tem direito a ser criado e educado por sua família e, na falta desta, por família substituta.

Buscando estas finalidades, o Estatuto estabelece, em seu art. 92, os princípios norteadores para o funcionamento das instituições de acolhimento. Dentre estes princípios que são, também, objeto de análise das inspeções do Ministério Público, está a preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar; a integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na

família natural ou extensa; o atendimento personalizado e em pequenos grupos; a participação na vida da comunidade local e a preparação gradativa para o desligamento. Em sua atuação o Ministério Público busca que as políticas sociais não recebam mais um tratamento assistencialista, não sejam concebidas como um favor, mas sim como um direito assegurado às crianças e aos adolescentes, que sejam vistas como um dever do Estado.

Entretanto, o ECA, mesmo expressando as transformações emergentes e solicitadas pela sociedade, mesmo anunciando mudanças e refletindo novos valores não indicava como deveriam ser estas mudanças. Desse modo, a partir da constatação de uma realidade que não assegurava os direitos das crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente, reconheceu-se a necessidade da criação de uma diretriz que estabelecesse iniciativas concretas para o reordenamento do acolhimento institucional.

Assim, para melhor afirmar os princípios contidos na Constituição Federal de 1988, bem como no Estatuto, e visando o estabelecimento de padrões de ação nacionais, foi elaborado, em 2006, o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária – PNCFC, submetendo todas as demais políticas públicas a um interesse secundário. Este plano surgiu a partir das necessidades levantadas em um colóquio sobre abrigos realizado em 2002, que constatou dificuldades na concretização de ações que assegurassem os direitos estipulados pelas legislações.

O objetivo principal do Plano foi fazer valer o direito fundamental de crianças e adolescentes crescerem e serem educados no seio de uma família e de uma comunidade, tendo como fundamento a prevenção do rompimento dos vínculos familiares, a qualificação dos atendimentos dos serviços de acolhimento e o investimento para o retorno ao convívio da família, seja ela original ou substituta (BRASIL, 2006).

Seguindo esta linha, em 2008, objetivando regulamentar, no Brasil, a oferta e a organização de Serviços de Acolhimento para estes pequenos cidadãos, foi elaborado o documento de Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (CONANDA/CNAS, 2008), que traz metodologias e diretrizes de

funcionamento para essas organizações. Que é aprovado em 18 de junho de 2009 pelo Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente- CONANDA por meio da Resolução Conjunta Nº 1. Relembramos que estes serviços de acolhimento não devem ser confundidos com estabelecimentos destinados para o acompanhamento de adolescentes infratores que estejam cumprindo medidas socioeducativas de internação.

Entre as especificações que constam nas Orientações Técnicas, estão princípios gerais que devem nortear estes serviços e os 'Parâmetros de Funcionamento' da instituição. Traz, entre outros, os aspectos físicos mínimos sugeridos para seu regular funcionamento e os recursos humanos minimamente necessários para assegurar um atendimento de qualidade. O documento apresenta, também, as Orientações Metodológicas para a melhoria dos atendimentos prestados nestes serviços, todas realizadas pela equipe técnica interdisciplinar da instituição como o 'Estudo Diagnóstico', que tem como objetivo subsidiar a decisão acerca do afastamento ou não da criança ou do adolescente do convívio familiar; o 'Plano de Atendimento Individual e Familiar – PIA', que tem como objetivo orientar o trabalho de intervenção durante o período de acolhimento, visando à superação das situações que ensejaram a aplicação da medida; o 'Acompanhamento da Família de Origem'; os aspectos que devem ser contemplados na elaboração do projeto político-pedagógico da instituição e a articulação entre os diversos órgãos do sistema protetivo e de direito da criança e do adolescente.

O documento avançou ao defender a profissionalização dessas entidades, dos seus profissionais, e a observância dos dispositivos e princípios do ECA para que as entidades de acolhimento possam cumprir sua função protetiva e de restabelecimentos de direitos. Onde devem oferecer programas de proteção e atender crianças e adolescentes que tenham tido seus direitos violados e que, em razão disso, necessitam ser temporariamente afastados da convivência de suas famílias. Elas funcionam, de fato, como residência provisória, na qual as crianças permanecem até o retorno ao seu lar de origem ou em caso de impossibilidade, até serem colocadas em família substituta (Silva, 2004). Ressaltam, Arpini e Quintana, 2003, que é relevante repensar e investir no universo institucional dessas entidades, superando os estigmas

que acompanha, a realidade das instituições como lugar de “fracasso”, permitindo que a mesma seja vista como um local de possibilidades, de acolhimento, de afeto e de proteção.

Entretanto, estas instituições vivem um conflito de identidade. Gulassa (2010) expõe “os serviços que executam acolhimento institucional são procurados como necessários e, muitas vezes, percebidos como a única saída – a salvação para determinadas situações – e, nesse sentido, seus profissionais são até considerados – heróis – pelo tipo de problema que têm que encarar e acolher”, mas, “ao mesmo tempo, esses serviços são negados, desacreditados e rejeitados como aqueles que afastam as crianças de suas famílias – são vistos como os grandes vilões, os que também abandonam, descuidam e mantêm as crianças em situação de exclusão”. Superar estas contradições que são intrínsecas a construção histórica de sua identidade, requer a construção consistente de uma proposta de ação social e educativa, em que se invista na profissionalização das equipes, uma vez que seus profissionais serão responsáveis pela constância e estabilidade na prestação dos cuidados e garantias de direitos.

I. 4. Contextualizando os serviços e as situações de acolhimento institucional

Saber da complexidade das situações vividas pelas crianças e adolescentes antes e durante o período de acolhimento, e o reconhecimento de que, como assinala Oliveira (2007), nossa tradição cultural e legal trata a infância como um período de desenvolvimento da pessoa com vistas ao estágio da vida adulta, leva-nos a crer que o período da infância e adolescência é demarcado pela biologia, mas que também é inegável a marca deixada nestes períodos de vida pelas vivências proporcionadas pelos adultos que lhes servem como referência. A autora ressalta, ainda, que não podemos imaginar que todas as crianças de seis anos são iguais, pois cada uma vive esse tempo de sua maneira, dentro dos parâmetros de seu contexto de vida social e comunitária. E Davis & Oliveira (1993) nota que

Vygotsky defende a ideia de contínua interação entre as mutáveis condições sociais e as bases biológicas do

comportamento humano. Partindo de estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, a depender das experiências sociais a que as crianças se acham expostas. (Davis & Oliveira, 1993, p.49).

Sob esse ponto de vista, é possível compreendermos a infância como uma construção social, isto é, perceber a criança como um ator social ativo, que influencia e é influenciado pelo meio em que vive. Em relação ao acolhimento institucional, pode-se afirmar que são as mais variadas situações de violência que ocasionaram a institucionalização das crianças e adolescentes; cada uma delas vivencia, dentro do abrigo, os mais variados momentos e expectativas: umas ansiando o retorno para a família biológica, outras entendendo que agora ali é o seu lar e outras aguardando a colocação em famílias substitutas.

Estas considerações atentam para que faça parte do reordenamento destas instituições à constituição de equipes técnicas, onde todo o processo pelo que passe os acolhidos se dê pela exigência de uma avaliação e acompanhamento técnico interdisciplinar indispensável às adequadas ações a serem tomadas. Em que se reflita, antes de qualquer coisa, a natureza e extensão do problema enfrentado pela criança, pelo adolescente e pela família original, assim como as causas determinantes do acolhimento, com a subsequente indicação da melhor alternativa (ou alternativas) disponível (eis) para sua solução concreta e definitiva.

Mas isso demanda a intervenção de profissionais qualificados e pressupõe a realização de abordagens múltiplas, que precisam ser adequadamente planejadas e executadas, com observância do rigor da técnica, assim como das normas e princípios pautados no ordenamento jurídico, a começar por aqueles relacionados no art. 100, parágrafo único⁹, da Lei nº 8.069/90 e alterações dadas pela Lei nº 12.010, de 2009,

⁹ Art. 100. Na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Parágrafo único. São também princípios que regem a aplicação das medidas:

I - condição da criança e do adolescente como sujeitos de direitos: crianças e adolescentes são os titulares dos direitos previstos nesta e em outras Leis, bem como na Constituição Federal;

importantíssimos para toda e qualquer intervenção estatal a ser realizada em relação a crianças, adolescentes e famílias.

Em 2007, época em que alguns dispositivos e normas legais como a Lei nº 12.010¹⁰ e as Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Criança e Adolescentes¹¹ ainda não estavam em vigor, Salina realiza estudos que identificam inúmeros problemas enfrentados nos Abrigos, como a falta de participação dos abrigados na vida da comunidade local, ausência da preservação de vínculos familiares e falta de avaliação institucional. À época dos fatos estes itens não eram mencionados pelo ECA, que só os incorporam em 2009 com a Lei 12.010. No que se referem aos dados do estudo de Salina que diz respeito aos problemas desencadeados pelas ausências de práticas educativas, pela falta de equipe mínima de funcionários, pela

II - proteção integral e prioritária: a interpretação e aplicação de toda e qualquer norma contida nesta Lei deve ser voltada à proteção integral e prioritária dos direitos de que crianças e adolescentes são titulares;

III - responsabilidade primária e solidária do poder público: a plena efetivação dos direitos assegurados a crianças e a adolescentes por esta Lei e pela Constituição Federal, salvo nos casos por esta expressamente ressalvados, é de responsabilidade primária e solidária das 3 (três) esferas de governo, sem prejuízo da municipalização do atendimento e da possibilidade da execução de programas por entidades não governamentais;

IV - interesse superior da criança e do adolescente: a intervenção deve atender prioritariamente aos interesses e direitos da criança e do adolescente, sem prejuízo da consideração que for devida a outros interesses legítimos no âmbito da pluralidade dos interesses presentes no caso concreto;

V - privacidade: a promoção dos direitos e proteção da criança e do adolescente deve ser efetuada no respeito pela intimidade, direito à imagem e reserva da sua vida privada;

VI - intervenção precoce: a intervenção das autoridades competentes deve ser efetuada logo que a situação de perigo seja conhecida;

VII - intervenção mínima: a intervenção deve ser exercida exclusivamente pelas autoridades e instituições cuja ação seja indispensável à efetiva promoção dos direitos e à proteção da criança e do adolescente;

VIII - proporcionalidade e atualidade: a intervenção deve ser a necessária e adequada à situação de perigo em que a criança ou o adolescente se encontram no momento em que a decisão é tomada;

IX - responsabilidade parental: a intervenção deve ser efetuada de modo que os pais assumam os seus deveres para com a criança e o adolescente;

X - prevalência da família: na promoção de direitos e na proteção da criança e do adolescente deve ser dada prevalência às medidas que os mantenham ou reintegrem na sua família natural ou extensa ou, se isto não for possível, que promovam a sua integração em família substituta;

XI - obrigatoriedade da informação: a criança e o adolescente, respeitado seu estágio de desenvolvimento e capacidade de compreensão, seus pais ou responsável devem ser informados dos seus direitos, dos motivos que determinaram a intervenção e da forma como esta se processa;

XII - oitiva obrigatória e participação: a criança e o adolescente, em separado ou na companhia dos pais, de responsável ou de pessoa por si indicada, bem como os seus pais ou responsável, têm direito a ser ouvidos e a participar nos atos e na definição da medida de promoção dos direitos e de proteção, sendo sua opinião devidamente considerada pela autoridade judiciária competente, observado o disposto nos §§ 1o e 2o do art. 28 desta Lei.

¹⁰ Começa a vigorar em 03 de agosto 2009.

¹¹ Começa a vigorar pela Resolução Conjunta nº 1 em 18 de junho de 2009

falta de qualificação do trabalho e educação permanente dos profissionais, pela falta de criação e estruturação do projeto político-pedagógico, pela inexistência de um plano de ação e higiene, irão encontrar previsão nas Orientações Técnicas para estes serviços.

Inspirados nas mudanças a que se propunha a Lei 12.010/ 09, substituiu a expressão ‘medida de abrigo em entidade’ pela expressão ‘**medida de acolhimento institucional**’, em uma nova redação dada no art. 101 do Estatuto. Visivelmente observamos uma mudança no nome daquilo que se chamava ‘**abrigo em entidade**’, mas emocionalmente cremos que a mudança vai além da expressão sinônima, se abrigar é acolher e acolher é abrigar, o que seria de tão notório nesta alteração? É a sutileza da concepção sobre as diferentes significações assumidas pela palavra no interior de um discurso, a partir das representações de seus participantes, conforme Bakhtin, (2003),

pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. Nos dois aspectos finais, a palavra é expressiva mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto de contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual. (Bakhtin, 2003, p. 294).

Pinheiro¹², que em seu discurso no ‘I Seminário de Acolhimento Familiar e Institucional – MPPE: desafios atuais e perspectivas para o acolhimento em Pernambuco’, realizado em 10 de novembro de 2014, discorre: “acolher envolve afeto.

¹² Fabiana de Assis Pinheiro, Promotora de Justiça da Infância e da Juventude do Distrito Federal/ Brasília.

Acolhemos pessoas e abrigamos coisas.” Como medida de proteção, a palavra acolhimento “traz para a sua concepção central o ato de afetivo, cuidadoso e humano. Privilegia o *como* da proteção”, já o abrigo continua Pinheiro “é o lugar o aspecto geográfico, o *para onde* vai a criança ou o adolescente”. E finaliza: o acolhimento “é múltiplo e interdisciplinar” ele conjuga a integração de vários órgãos, de vários profissionais de várias pessoas.

Em nossas inspeções pelas instituições do interior do Estado de Pernambuco, percebemos que os mesmos problemas ainda hoje são enfrentados na maioria das Instituições que visitamos e que, mesmo após quase duas décadas de criação do ECA, e mais de cinco anos destes dois dispositivos referidos no parágrafo anterior, os ‘abrigos’ têm muito a avançar, impressiona como nesses espaços pouco ou quase nada dos problemas foram minimamente solucionados. Como eles são excludentes, a única forma de reverter esse quadro de exclusão é fazer inclusão começando dentro da organização.

I. 4.1. O despertar para o objeto de estudo: caminhos percorridos

A nossa atividade laboral desencadeou o processo de reflexão que impulsionou esta pesquisa e harmonizou-se com a apresentação de um trabalho nosso no I Seminário Estadual de Acolhimento Institucional e Familiar: Antigos e Novos Desafios, onde trouxemos o panorama do acolhimento institucional da criança e do adolescente no estado de Pernambuco. Neste Estado, que conta com 185 municípios mais o distrito de Fernando de Noronha, constatamos em nossas inspeções e estudos 79 instituições de acolhimento.

Trabalhamos no Centro de Apoio Técnico às Promotorias da Infância e Juventude– CAOPIJ¹³, que conta com uma equipe técnica formada por cinco Analistas Ministerial sendo um da área da assistência social, um da área jurídica, um da área de pedagogia e dois da área de psicologia. Neste Centro trabalhamos com a área

¹³ O CAOPIJ foi criado em 28 de dezembro 1998, através da Lei Complementar nº 21/1998, Art. 30, inciso V, subsidia os órgãos de execução, tais como os promotores e procuradores de Justiça que atuam na defesa da infância e juventude, por meio do estímulo à integração e ao intercâmbio entre os órgãos dando apoio técnico-jurídico, sem caráter vinculativo. Também atua para estabelecer o intercâmbio permanente com entidades ou órgãos públicos ou privados que compõem o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Fornece elementos técnicos especializados necessários ao bom desempenho das funções dos promotores e procuradores de Justiça.

protetiva, prestando assessoria técnica na área pedagógica, especialmente, às promotorias do interior do Estado, onde, dentre outros trabalhos, executamos inspeções nas entidades de acolhimento.

Do Panorama apresentado acima, visitamos 44 instituições, onde identificamos¹⁴ ambientes insalubres, extremamente desorganizados e sujos, alguns com estrutura física bastante comprometida. Junto a estes problemas da ordem estrutural, que demonstram locais sem condições para a permanência de crianças e adolescentes, nos deparamos com um grande número de instituições sem a composição mínima de equipe técnica exigida legalmente, com profissionais desmotivados e sem preparo. O que faz os atendimentos serem desempenhados de maneira bastante precária, de forma amadora, sem profissionalização.

Isto é gravíssimo, pois é um serviço de alta complexidade que trabalha, por exemplo, com diferentes histórias de vida que levaram ao afastamento do convívio familiar, com diferentes especificidades das faixas etária atendida, com rompimentos ou fragilização dos vínculos familiares, que na maioria das vezes, constituem-se como fatores geradores de grande sofrimento psíquico, etc.

Nesse sentido, Silva (2004, p. 95) afirma: “a convivência institucional possui características, específicas, em princípio, inultrapassáveis, como por exemplo, ser quase sempre mais alargada do que a familiar; decorrer entre crianças e jovens que sofreram adversidades, (...); ser mais fechada em relação ao mundo exterior do que aquela que, em geral, as famílias proporcionam; impor rotinas mais rígidas do que as que têm lugar numa casa familiar; oferecer menos oportunidades para adquirir ou praticar novas aptidões, bem como para reforçar ou elogiar”.

Daí a importância e necessidade de uma equipe técnica (pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, entre outros) e de uma equipe de educadores/ cuidadores, que realizem um trabalho efetivo visando à reinserção familiar, seja na família biológica ou em família substituta (adoção) quando não for possível a reconstrução dos laços com a família de origem. Este caso revela a demanda por uma equipe técnica qualificada uma

¹⁴ As informações deste e do próximo parágrafo constam em nossos relatórios Interdisciplinares, referente às Instituições que inspecionamos a pedido das promotorias do interior do Estado de Pernambuco.

vez que está sob sua responsabilidade solicitar mediante relatório circunstanciado a intervenção da autoridade judicial para a destituição do poder familiar. Além disso, também cabe a esta equipe o envio de relatórios de cada criança com periodicidade (mínima) semestral, que servirão para subsidiar o acompanhamento judicial. Estas atribuições juntam-se a outras citadas neste trabalho que são reservadas a equipe técnica da instituição. Lembramos, contudo, que o documento Orientações Técnicas especifica que:

Para exercer sua função o educador/cuidador deve ter capacitação adequada para desempenhar seu papel com autonomia e ser reconhecido como figura de autoridade para a criança e o adolescente. Além disso, devem ter apoio e orientação permanente por parte da equipe técnica do serviço. (Brasil, 2009, p. 47-48).

Nesse sentido o documento ressalta a importância no investimento na capacitação e acompanhamento não, apenas, dos educadores/cuidadores, mas de toda a equipe – incluindo coordenador, equipe técnica e equipe de apoio – uma vez que se trata de uma tarefa complexa, que exige não apenas espírito de solidariedade, afeto e boa vontade, mas uma equipe com conhecimento técnico adequado. O documento destaca, ainda,

que a realização dessa capacitação deve contar com o apoio e parceria de profissionais que detenham conhecimento reconhecido no assunto, oriundos de órgãos e entidades públicos ou privados, bem como da sociedade civil organizada. A capacitação e formação continuada também pode envolver uma metodologia de capacitação conjunta dos profissionais de diversos serviços de acolhimento e de outros atores do SGD (Sistema de Garantia de Direitos) e da rede de atendimento, de modo a promover maior intercâmbio e troca de experiências, além de fortalecer a articulação entre esses atores. (Brasil, 2009, p.64).

Em matéria de infância e juventude, nenhuma ação ou intervenção, pode ser realizada de forma improvisada, deve-se ter uma adequada justificativa técnica, sempre sob a égide interdisciplinar e um específico planejamento quanto à sua execução, os serviços precisam ter respaldo, serem idôneos e suficientemente estruturados.

Por tudo que vimos em nossas inspeções, entendemos que o sistema protetivo de acolhimento institucional de Pernambuco carece de instituições que ofereça um ambiente de socialização e vinculação no qual as crianças e os adolescentes participem de atividades que proporcionem amparo e desenvolvimento. Mas, para isso, é imprescindível a construção de um projeto político pedagógico coletivo da instituição e de um projeto personalizado para cada criança ou adolescente em acolhimento. Inspirado em Paulo Freire, Vale salienta que “projeto é a marca da liberdade humana de querer transformar a realidade existente”. Em nossas inspeções encontramos pouquíssimas instituições que apresentasse um projeto político pedagógico da entidade ou um adequado Plano de Atendimento Individual e Familiar-PIA dos acolhidos.

Considerarmos, assim, indiscutível a necessidade urgente de se evitar a compreensão da instituição enquanto mero local de estadia e sobrevivência, como pontuado pelo coordenador de uma das unidades visitadas ao dizer: “Eu não tenho deixado faltar à comida... e suprir o mínimo, mais do que isso não dá pra fazer” (sic). Reduzir a atenção ao oferecimento de bens tangíveis, tais como: casa, roupa e comida; é subestimar as graves implicações dos acontecimentos vividos por estas crianças e adolescentes para um desenvolvimento saudável e resulta num sério desrespeito aos direitos humanos.

Por tanto, é premente a necessidade do desenvolvimento de ações que favoreçam a profissionalização da área que contemple qualificação e capacitação dos cuidadores e equipes, com o intuito de se reverter urgentemente o caráter assistencialista ou de ‘depósito de menores’ que a maior parte das entidades vem assumindo. Posto que crianças e adolescentes estejam em situação limite, expostas a inúmeras situações de risco e de violação de direitos.

Sabemos que diante da nova legislação muitas cidades passarão por um processo de municipalização dos seus serviços de acolhimento o que demandará a contratação de pessoal, temos ciência, também, que muitos profissionais atuantes na área protetiva tem grande preocupação com a atividade que desempenha, conforme podemos observar no ‘Quadro I’¹⁵ referente a um questionário aplicado para os participantes do “I Encontro Regional de Acolhimento Institucional”, em 10 de setembro de 2014, na cidade de Garanhuns, que contou com profissionais das equipes técnicas das instituições de acolhimento, do Centro de Referência da Assistência Social – CRAS, do Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, dos gestores das secretarias municipais da assistência social, dos conselheiros tutelares e de direitos. O Encontro foi destinado aos profissionais oriundos dos municípios de Garanhuns, Lajedo e Bom Conselho.

O questionário foi elaborado e aplicado para obtermos informações¹⁶ para nossa investigação a fim de conhecermos quem são os profissionais e quais as necessidades são mais apontadas pelos os que trabalham na área protetiva destes municípios. Queríamos pelo questionário, principalmente, identificar se estes profissionais estariam dispostos e interessados em participar de um espaço de colaboração e aprendizagem na web.

Procuramos neste capítulo atender para o contexto que está inserido os serviços de acolhimento para que tivéssemos subsídios para elaboração de um espaço de formação na web que considere a complexidade existente no cotidiano destas instituições, e que pudesse sustentar a produção de conhecimento com esta origem para trazer aos profissionais que atuam nestas instituições e que decidam participar deste espaço de formação outros prismas de análise contribuindo para a discussão das práticas realizadas.

¹⁵ Encontra-se no anexo I.

¹⁶ As informações estão expostas no Quadro I do Anexo II.

Capítulo II. A tecnologia pela web como propositor de um espaço para constituição de comportamento

Não poderia iniciar esse texto com a frase ‘Com o advento da tecnologia...’, isso porque o termo ‘tecnologia’ nos leva a cada uma das invenções de ferramentas e uso de técnica que facilitou ao homem chegar a diversos artefatos específicos. O fato é que ao longo da nossa evolução a tecnologia sempre existiu, inclusive confundindo-se com a nossa história e abraçando cada segmento das nossas vidas. Destacamos que, embora erradamente, é usada a palavra tecnologia como sinônimo de tecnologias da informação, que permitem o tratamento e a difusão de informação por meios artificiais e incluem todos os processos e recursos necessários para processar a informação. O motivo desse entendimento decorre do destaque alcançado pelas tecnologias da informação e comunicação no Século XX, através da evolução das telecomunicações, utilização dos computadores e o desenvolvimento da internet.

Esta modificou a forma das pessoas se relacionarem com a informação, mudou a sociedade nas áreas tecnológica, social, econômica e política, uma vez que, dinâmica e sem fronteiras, a internet possibilita o acesso global a diversos tipos de informação. Sabemos que a internet nasceu de um projeto de pesquisa militar, cujos propósitos principais giravam em torno do controle e da proteção de informações. Segundo Lima, (2000, p. 30-32), este projeto surgiu como resposta do governo americano ao lançamento do Sputnik pela ex-União Soviética. Inicialmente a ideia era conectar os mais importantes centros universitários de pesquisa americanos com o Pentágono para permitir não só a troca de informações rápidas e protegidas, mas também para instrumentalizar o país com uma tecnologia que possibilitasse a sobrevivência de canais de informação no caso de uma guerra nuclear.

Surpreendentemente após ter se tornada pública e global, a internet converteu-se num símbolo da liberdade de expressão, uma vez que rompeu com elementos tradicionais da teoria da comunicação ao permitir que vários emissores e receptores efetuem uma conversa não linear, cruzada e remixada, e transformasse a limitação de espaço e tempo.

Nesse grande espaço virtual deliberativo observamos recentemente movimentos concretos nas ruas e praças mundo a fora, vivenciamos demonstração da presença social e de refutação a poderes constituídos que não mais se impõem as pessoas a exemplo da Primavera Árabe em 2011 (Tavares, 2012); do Occupy Wall Street (Felipe, 2013); e no Brasil mais recentemente, milhares de pessoas foram às ruas protestar em decorrência de uma situação social degradada, desencadeada pela luta contra o aumento das tarifas de transporte público. Nessas ações coletivas, as novas tecnologias da informação e comunicação, como as decorrentes de sistemas YouTube, Twitter e Facebook, foram amplamente utilizadas e ganharam destaque no processo de mobilização de militantes desses movimentos. Nye (2002) caracteriza essas ferramentas como “tecnologias da liberdade” visto que:

“em vez de reforçar a centralização e a burocracia, as novas tecnologias de informação tendem a promover organizações em rede, novos tipos de comunidade, assim como a demanda de diferentes papéis para o governo”.
(Nye, 2002, p. 100-101).

Nesse sentido, muito se tem falado a respeito de Web 2.0 termo popularizado pela empresa americana O'Reilly Media¹⁷ de Timothy O'Reilly. Ainda que o termo dê ares de nova versão para a Web, ele não se refere à atualização nas suas especificações técnicas, mas a uma mudança na forma como ela é aproveitada por usuários e desenvolvedores, ou seja, o ambiente de interação e participação que hoje engloba inúmeras linguagens e motivações baseia-se no desenvolvimento de uma rede de informações onde cada usuário pode não somente usufruir, mas também, ser produtor e fornecedor de informações. A proposta da Web 2.0 é o compartilhamento e a criação de novos conhecimentos através de redes sociais e conteúdo colaborativo, O'Reilly defende que a regra fundamental da Web 2.0 é o aproveitamento da inteligência coletiva.

¹⁷ Em 1978 a empresa O'Reilly Media Visão Corporativa iniciou suas atividades como uma redação técnica e empresa de consultoria nomeada à época por O'Reilly & Associates, desde então espalha conhecimentos inovadores por meio de seus livros, serviços on-line, revistas, pesquisas e conferências. (em <http://www.oreilly.com/about/index.html>, 29 de dezembro de 2014).

II. 1. Uma ferramenta social do espaço informacional consciente

Para o aproveitamento dessa inteligência distribuída por toda parte (...) que resultasse numa mobilização efetiva das competências (Lévy, 2000)¹⁸ o ideal está na possibilidade de qualquer usuário, sem necessitar de conhecimentos profundos de programação, pode criar, editar, publicar ou comentar determinados conteúdos na internet, por meio de redes sociais de conteúdo colaborativo onde ocorra a difusão rápida de informações e ideias entre as pessoas. Um modelo típico de ferramenta que possibilita essa dinâmica são os *blogs*, que se popularizou devido a essa facilidade de uso e publicação, aumentando a oferta de espaços informacionais colaborativos.

Esse espaço, no mundo dos *blogs*, é conhecido por **blogosfera**, termo cunhado em 1999 por Brad L. Graham. Blogosfera, que de acordo com Hewitt (2005, citado por Santos 2012), representa o universo dos *blogs* e suas relações, como numa rede social. E como menciona O'Reilly torna-se cada dia maior suas implicações na *web*,

Se uma parte essencial da Web 2.0 é aproveitar a inteligência coletiva, tornando a web em uma espécie de cérebro global, a blogosfera é o equivalente a vibração mental constante na parte frontal do cérebro, a voz que todos nós ouvimos em nossas cabeças. Isso pode não refletir a profunda estrutura do cérebro, que é geralmente inconsciente, mas ao invés disso, é o equivalente ao pensamento consciente. E como um reflexo do pensamento consciente e de atenção, a blogosfera começa a ter um poderoso efeito. (O'REILLY, 2005)¹⁹.

O processo de criar e recriar coisas, esmiuçando em tudo, e compartilhando ideias, resultou na conscientização de que qualquer pessoa tem voz, e é capaz de criar

¹⁸ Definição do termo inteligência coletiva por Pierre Lévy, (2000, p. 28).

¹⁹ Texto traduzido do original: "If an essential part of Web 2.0 is harnessing collective intelligence, turning the web into a kind of global brain, the *blogosphere* is the equivalent of constant mental chatter in the forebrain, the voice we hear in all of our heads. It may not reflect the deep structure of the brain, which is often unconscious, but is instead the equivalent of conscious thought. And as a reflection of conscious thought and attention, the *blogosphere* has begun to have a powerful effect."

e colaborar em ações e produções de conhecimentos que, de uma forma ou de outra, resultam em transformação social.

A experiência da sociedade em rede vivenciada por nós confirma que o progresso social se materializa ao perpassar suas ações por espaços fluidos e dessemelhantes movimentando-se entre o ciberespaço e o urbano. Liberdade, desterritorialização, compartilhamento, reputação, colaboração e conectividade são termos que entraram definitivamente no nosso dia a dia, na nossa mente.

II. 2. O *blog* como promovedor do fluxo de ideias para incentivar a criatividade e organizar o caos em rede de inteligência coletiva

II. 2.1. Uma narrativa

Nossa percepção referente a um *blog* se restringia aos apelos comerciais de marketing de pessoas ou produtos. Esse juízo, um tanto equivocado se modificou ao conhecer *blogs* como espaço de promoção e partilha de informação especializada, e ao estudar as mídias sociais e sua participação ao formar comunidade de pessoas em torno de interesses comuns, que buscam conhecimento e troca de informações pertinentes. Foi nos momentos de estudo que, entre outros, conhecemos Barros (2004, citado por Araújo 2010) que nos apresentou os blogs como parte de uma crescente conjunção de comunicação pessoal e ferramentas de gerenciamento de informação, que fornecem um mar infinito de histórias e links.

Entendemos que fundamentalmente a percepção equivocada, apontada, pouco acontece com os nativos digitais (Prensky, 2001 citado em Pescador 2010), estes, antes conhecem, utilizam, esquadrinham e só então se envolvem ou abandonam a ferramenta. Mesmo vivenciando a origem dos blogs os quais a época eram conhecidos e foram difundidos como diários pessoais eletrônicos que poderiam ser rapidamente atualizados através de colocação de mensagens, não lhes demos o devido valor e perdemos, dessa forma, oportunidades de anteriormente apropriarmos-nos deste vasto recurso tecnológico.

II. 2.2. Revistando a história do *Blog*

Assim, fomos à busca da história, definições e funcionalidades que nos esclarecesse o que seria um '*blog*'. Autores como Yang e Liu (2009, citado por Vechiato, F. L., Inafuko, L. A. S., & Vidotti, S. A. B. G., 2010) consideram os blogs como uma ferramenta de comunicação e colaboração pessoais, sendo o "**blogar**" (*blogging*) uma nova forma de publicação. Afirmam, ainda, que *blog* são *websites* que usam um formato de registro datado para publicação periódica, projetada originalmente para uso pessoal, caracterizando-os, assim, como diários pessoais online.

Tal afirmação, contudo, não traduz um pensamento unânime uma vez que Primo (2008, citado por Araújo P. C., 2010, Vechiato, F. L., Inafuko, L. A. S., & Vidotti, S. A. B. G., 2010) acredita que há uma distinção muito clara entre diários e *blogs*, mesmo ambos sendo uma forma de registro escrito que seguem uma explícita organização cronológica. Os primeiros se voltam para o intrapessoal e tem como destinatário o próprio autor, enquanto os segundos visam o interpessoal e o grupal. Já Recuero (2003) qualifica os blogs como publicações eletrônicas, também desconsiderando a ideia de que eles tenham sido criados e progredidos apenas para a função de servirem como diários eletrônicos. Ela destaca que os blogs,

[...] atuam como versões mais dinâmicas dos websites pessoais. E, com os websites pessoais, dividem as mesmas críticas: são experiências de publicação amadoras, muitas vezes produtos narcisísticos e exibicionistas. São geradores de conteúdo pessoal. E, como os websites pessoais, podem ser classificados em um sem-número de categorias. (Recuero, 2003, p.3)

No que diz respeito às opiniões divergente, dispõe Gomes:

O conceito de blog tem vindo a expandir-se, sendo a sua definição cada vez menos consensual em resultado da diversidade de formas, objectivos e contextos de criação bem como da diversidade e distinta natureza dos seus criadores. Dos blogs pessoais, adoptando a fórmula do

“diário electrónico” aos blogs visando à difusão de informação com intuítos comerciais, de tudo se pode encontrar na web. Do autor individual que conosco partilha a sua intimidade ou os seus interesses, à autoria institucional formalmente assumida, passando pelos blogs criados e mantidos por grupos de pessoas, existe todo um leque de possibilidades de autoria. (Gomes, 2005, p. 312).

De qualquer modo, independente da definição ou função dada, os blogs são web sites eficientes para tráfego de informação, novidades e ideias entre leitores que compartilham dos mesmos interesses através de colocação de mensagens.

II. 2.2.1. Blog: “despontamento”

O termo *weblog* passa a existir pela primeira vez em 17 de dezembro de 1997 quando Jorn Barger nomeia seu *website* pessoal de *weblog*, para descrever a lista diária de links que ele utilizava em suas viagens "conectado" em toda a *web*. Segundo o próprio Barger²⁰ - *“My intent for weblogs in 1997 was to make the web as a whole more transparent, via a sort of “mesh network,” where each weblog amplifies just those signals (or links) its author likes best.”* - a sua intenção para *weblogs* em 1997 foi tornar a web como um todo mais transparente, através de uma espécie de "rede de malha", onde cada um *weblog* apenas amplifica os sinais (ou links) que seu autor mais gosta. (Tradução livre).

Atualmente a criação de um *blog* é muito simples, mas os primeiros *weblogs* foram criados por utilizadores com conhecimentos informáticos para gerarem páginas da WWW - World Wide Web (termo da língua inglesa que, em português, significa literalmente "rede de alcance mundial"). Hoje os serviços automáticos de criação, gestão e alojamento de blogs são disponibilizados.

II. 2.2.2. Blog: “gênese”

Para a criação de um *blog* é necessário o desenvolvedor conhecer linguagem de programação ou escolher um site que ofereça plataformas para a sua criação, hospedagem e publicação na internet. Para isso, existem diversos serviços gratuitos

²⁰ Em matéria, para o site Wired, realizada em 15 de dezembro de 2007.

que não exigem conhecimentos técnicos especializados sobre linguagens de programação para a criação destas páginas na internet, algumas destas plataformas oferecem uma série de **templates** (formato da página), recursos e ícones que são também utilizados nos editores de textos para a edição das fontes: negrito, itálico, alinhado a esquerda etc.

Nos diversos serviços oferecidos para a criação do *blog* os ambientes são semiestruturados, apresentando invariavelmente como elementos principais: cabeçalho, área para os pequenos artigos ou textos e barras laterais. Sendo, no entanto, nas barras laterais que ocorrem as maiores movimentações do *blog*. A disponibilidade do layout vai depender de como o *blog* será criado e da criatividade e técnica do autor (em inglês **blogger**).

No projeto de elaboração do *blog* é essencial antever nas páginas o cabeçalho com o título, e informações sobre o conteúdo e sobre o autor/equipe, pois, ao visitar o *blog*, queremos saber quem escreve nele e quais as características e capacitações daquele autor. Logo após viriam os **posts**– mensagens compartilhadas, que são constituídos por **tags**– termo associado a uma informação (exe.: uma imagem, um pequeno texto, um vídeo)- comentários, data e hora da publicação. É no corpo principal que serão colocados os artigos/assuntos do dia a dia. Espaço mais trabalhado no *blog*, pois as páginas, uma vez criadas, apenas o conteúdo dela será alterado. Esta seria a parte mais relacionada a um diário, porque cada postagem é uma nova história, que não pode ser apagada. Podemos subdividir esta parte em categorias para permitir a organização de assuntos dentro do *blog*, deixando os artigos organizados de acordo com o tema.

São nos *posts* que encontramos a característica marcante da *web 2.0* e dos *blogs*: A possibilidade de o visitante poder deixar comentários. Muitas vezes aqui se inclui *links* para *sites* de interesse e/ou comentários e pensamentos pessoais do autor. As postagens são apresentadas de forma cronológica, sendo as mensagens mais recentes normalmente apresentadas em primeiro lugar. Depois de postados, ainda é possível alterar, corrigir, excluir e acrescentar informações.

Em algumas plataformas é possível adicionar anúncios *AdSense* que é um serviço de *merchandising* oferecido pelo *Google inc*. Eles podem ser exibidos em texto,

imagem ou vídeo. A exposição dos anúncios gera lucro baseado ou na quantidade de cliques ou de visualizações e representa uma oportunidade de acesso gratuito e instantâneo a milhares de anunciantes do *Google*. O esquema apresentado por Alvim (2007) clarifica os quadros principais que constitui sinteticamente um *blog*.

Imaginemos um cabeçalho com o título, e imediatamente abaixo, na área central, apresenta-se o texto – o post, composto por:

- *Título do post.*
- *Corpo principal (texto, áudio, vídeo, fotografia, hiperligações, etc.)*
- *Comentários, texto que os visitantes podem deixar numa caixa e que podem ser lidos, também comentados pelo autor ou por outros visitantes.*
- *Permalink, hiperligação permanente e única atribuída a cada post.*
- *TrackBack (Backlink no Blogger, Ping), estrutura de comunicação e notificação, entre blogues, sobre recursos relacionados.*
- *Data/hora de entrada do post.*
- *Categorias/marcadores.*

Nas colunas laterais:

- *Perfil do(s) autor(es).*
- *Breve apresentação temática do blogue.*
- *Blogroll, lista de blogues e sítios Web favoritos do autor e respectivas ligações.*

- *Ligações para o arquivo de posts dos meses/anos anteriores.*
- *Lista das categorias utilizadas para marcar os posts.*
- *Nuvem de etiquetas.*
- *Lista dos últimos comentários.*
- *Referência ao marcador social.*
- *RSS, actualização dinâmica dos conteúdos.*

No rodapé:

- *Contador – das visitas ao blogue*
- *Outras referências*

Após conhecer a estrutura básica de um *weblog*, os internautas têm ao seu dispor vários sites que permitem a criação de um *blog* gratuitamente. Sem pretensão de sermos exaustivos, nem com o intuito de oferecer uma relação de preferências, citaremos e ilustraremos algumas das plataformas mais utilizadas para este propósito.

Blogger²¹ - Também conhecido como *Google Blogs* ou *Blogspot* é uma plataforma para criação de blogs adquirida em 2003 pelo *Google* e está nas preferências dos utilizadores. Gratuito e de divulgação a nível mundial ele não coloca limites de utilização (não tem limite de *posts*, de visitas, etc.). Utilizadores pouco experientes não têm muita dificuldade em tirar proveito da sua interface simples e intuitiva. Como ele é empregado mundialmente é fácil encontrar tutoriais de qualidade para ajudar o usuário no seu dia a dia. Outra vantagem está descrita no *Google Discovery (2012)* ²², “em complemento a decisão do *Google* de migrar os blogs hospedados no *Blogger* para domínios locais, [...] e com o intuito de manter a livre expressão e publicação responsável em seu serviço do *Blogger*, a gigante de *Mountain View* começou a utilizar *ccTLDs* [...] domínios que se referem a um país ou zona geográfica”. Com o novo domínio no ar, o *Blogger* passa a funcionar sob as leis locais.

²¹ Em Anexo I, Figura 1 que mostra a página inicial do *Blogger*.

²² <http://googlediscovery.com/2012/03/20/blogger-migra-blogs-brasileiros-para-novo-dominio/>

WordPress²³ - Junto ao *Blogger* está entre as principais escolhas de quem vai começar a trabalhar postando conteúdo na internet. Com proposta simples de criação o *WordPress* coloca à sua disposição centenas de *templates* para serem utilizados. O *WordPress* (2015) apresenta-se²⁴, “como uma plataforma semântica [...] com foco na estética, nos Padrões Web e na usabilidade. [...] sendo hoje a maior plataforma de Gerenciamento de Conteúdo do mundo, com quase 70% do mercado. A plataforma da Microsoft tem ganho força devido a blogueiros profissionais”.

Jimdo²⁵ - Oferece a possibilidade de mais tarde o utilizador evoluir seu *blog* para um site com domínio próprio. Além disso, ele permite adicionar uma “loja virtual” (gratuita) no seu *blog*, proporcionando ao utilizador, de maneira simples, vender produtos pela Internet. Nesta plataforma o utilizador encontrará uma equipe de suporte e publicações regulares e vídeo aulas, no YouTube.

Tumblr²⁶ - Foi fundado em 2007 e desde então tem crescido exponencialmente. Tem o funcionamento semelhante às plataformas *Blogger* ou *WordPress*, permite partilhar artigos, vídeos, músicas, etc.

A facilidade propiciada por estas plataformas para criação, uso e publicação dos blogs, favorece o desenvolvimento deste tipo de ambiente informacional e quando o seu uso resultar de uma estratégia de aplicações oferecerá um universo de possibilidades a ser explorado. A interação social e a construção de um *blog* não são realizadas exclusivamente pelo seu criador, mas fundamentalmente é delineada pelo usuário que acessa o *blog* e marca, por meio dos comentários, sua opinião, sua individualidade e experiências cotidianas. Recuero (2005) aponta que na ferramenta *blogs* os laços são eminentemente relacionais, uma vez que dependem da interação social e do investimento na mesma. E complementa:

É necessário investir tempo e forças para interagir em uma ferramenta de comentários, e é preciso retornar para ver o que foi discutido em cima de uma opinião. Este debate com outros blogueiros e com o próprio dono do blog

²³ Em Anexo I, figura 2 que mostra a página inicial do WordPress.

²⁴ <https://br.wordpress.org/>

²⁵ Em Anexo I, figura 3 que mostra a página inicial do Jimdo.

²⁶ Em Anexo I, figura 4 que mostra a página inicial do Tumblr.

gera laços sociais, que frequentemente são traduzidos pela inclusão do blog do interagente no blogroll do blogueiro (como Marlow, 2004, indicou em seu trabalho). Como consequência, os laços em blogs são mais fortes e costumam ser mais ricos em capital social. (Recuero, 2005, p. 11).

A facilidade para a apropriação da criação e utilização do *blog* pelos internautas tornou este sistema um instrumento comunicacional extremamente eficaz e de fácil acesso. A esse respeito ressaltamos os argumentos de Barros (2004, p. 3):

O grande trunfo dos blogs, é que qualquer pessoa pode criar um, já que a tecnologia empregada é bastante simples. Sua explosão na rede se deu devido à facilidade de se publicar conteúdo online. Criar páginas na Web usando editores HTML era uma barreira para muitas pessoas, mas o software dos blogs é tão fácil de usar quanto um editor de texto, já que a programação e o conteúdo em HTML já estão previamente preparados para os usuários.

Só tende a aumentar o número de autores e leitores de *blogs*, em novembro de 2010, Trosow, citado por Leitão (2010) aponta que, existiam 150.610.000 *blogs* com um crescimento de 78.000 por dia. No mesmo estudo o autor complementa que analisando a produção e consumo em várias plataformas específicas²⁷ (Le Borgne-Bachschmidt, 2008), verifica-se que no caso dos *blogues*, a leitura tornou-se uma atividade comum e o seu crescimento tem sido constante (2006-2008).

No Brasil a progressão da *blogosfera* não é diferente. Texto publicado no jornal eletrônico *Matéria Prima*, edição 379, em 31 de outubro de 2013 mostra que:

Pesquisa realizada pelas empresas Boo-box social mídia (agência digital de São Paulo) e Navegg (empresa que calcula dados de audiência on-line no Brasil) mostra

²⁷ A existência da *Blogosfera* ocasionou o surgimento de sites como Technorati, *Blogdex*, *Bloglines*, *Blogrunner*, *Blogstreet*, *Blogsnow*, *PubSub* e *Truth Laid Bear* que contam com ferramentas para o acompanhamento da evolução dos *blogs* usando os links criados pelos *blogueiros* para rastreá-los.

que, no primeiro semestre de 2011 o número de acessos foi superior a 40 milhões de acessos, no ano passado, o número de acessos a blogs no Brasil foi superior há 80 milhões, um aumento de mais de 50%. Desse total, 43% dos visitantes de blogs têm ensino superior, 36% ensino médio e 21% ensino básico. A previsão das empresas que realizaram a pesquisa é de que o número dobre ou triplique até a próxima pesquisa, marcada para ocorrer ainda este ano. (Oliveira, 2013).

A mesma matéria ainda traz informações de que:

A Technorati, empresa americana que cataloga e faz buscas em blogs no mundo inteiro, divulgou no próprio site em janeiro deste ano, que aproximadamente 25% dos internautas brasileiros vasculham blogs todos os dias em busca de informação ou entretenimento. São 5 milhões de pessoas fazendo uso diário dessa ferramenta. (Oliveira, 2013)

Quanto aos perfis dos criadores de *blog* – conhecidos como **blogueiro** (português brasileiro) ou **bloguista** (português europeu) ou ainda **blogger**²⁸ –, são muitos distintos, assim como são distintas as propostas comunicativas e funcionalidades dos blogs.

Clyde (2004) considera que não são apenas indivíduos ou grupos de indivíduos que publicam em blogs. Para a autora, blogs são desenvolvidos também por organizações e instituições de vários tipos, incluindo empresas, associações de profissionais, universidades e escolas, bibliotecas, clubes, e são projetados para servir como espaço de publicidade e promoção, de compartilhamento de informação, como espaço para

²⁸ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Blog>

gestão do conhecimento de uma organização, para a comunicação com clientes ou com a comunidade local, influenciando a opinião pública, ou para testar produtos ou ideias, ou ainda, para a criação de oportunidades para a avaliação da opinião pública. (Inafuko, & Vidotti, 2012).

II. 2.3. Blog institucional: "considerações de avaliações empírica e teórica"

No entanto, quando o que se pretende é o desenvolvimento de um *blog* institucional que realmente funcione, que atenda os propósitos da organização e dos visitantes, o plano de trabalho deve ser rigoroso da sua criação a manutenção. Assim como em qualquer página da web é preciso ter uma visão de conjunto do site e dar atenção à aparência do *blog*, tornando-o agradável e favorecendo a navegabilidade. Assim, buscamos estudos visando à qualificação e organização das informações contidas nos blogs.

Lemos (2009) autor de blogs desde 2007 entre eles o '*FerramentasBlog.com*', partilha de forma prática sua experiência com outros blogueiros e em um dos seus *posts* traz cinco estratégias cíclicas²⁹, complementares e que precisam atuar sincronizadas para que o *blog* tenha mais qualidade.

Em linhas gerais traremos o que o autor declara sobre cada um dos pontos:

- 1. Navegabilidade:** A primeira coisa que o visitante tem acesso quando entra num *blog* é com seu layout. É a sua casa e precisa estar sempre arrumada, limpa e clara. O *blog* precisa ser fácil de navegar, legível e atraente. A funcionalidade de sua página é que vai garantir se seu visitante vai permanecer em seus artigos e continuar navegando.
- 2. Relacionamento:** A internet é um lugar de relacionamento e interação entre as pessoas, o que obriga você a ser proativo na busca por contatos. Use as redes sociais e fóruns onde debatem e atuam pessoas do seu nicho, que são o seu público alvo e estão interessados nos mesmos assuntos. Um *blog* só consegue boa divulgação e só será influente quando conseguir o reconhecimento de

²⁹ O conceito está demonstrado na Figura 5 do anexo I.

outros blogueiros. Mas é preciso ter muita atenção para com seus leitores e interagir principalmente com eles.

3. **Conteúdo de Qualidade**: Um *blog* é feito de conteúdo e seus visitantes só virão até sua página se for para encontrar algo que atenda às suas necessidades. Invista seu tempo em pesquisar palavras-chave, em ler e aprofundar sobre seu nicho. Dedique-se em produzir um conteúdo que faça a diferença que seja relevante, original e de qualidade.
4. **Análises**: Não é medido apenas pelo número de visitas e a quantidade de artigos publicados. É preciso conhecer as palavras-chaves que mais chama atenção, quais artigos são mais lidos e que têm mais atenção dos leitores. Você precisa saber o que realmente deseja o seu público alvo e atender ao que eles estão buscando. Acompanhar as taxas de rejeição e o tempo de permanência de seus visitantes, também, ajuda a entender a qualidade das visitas. Números altos nem sempre são bons.
5. **Otimização para Mecanismos de Busca (SEO)**: Esse é um passo avançado, que só funciona se você consegue cumprir bem os anteriores. É preciso fazer o *blog* ser encontrado pelos mecanismos de busca³⁰ e aparecer nos resultados orgânicos. Existem várias formas de fazer isso, a começar pelas palavras-chave e até na forma em que dispõe os códigos HTML.

Também Alvim (2007) propõe uma variedade de critérios, parâmetros e indicadores a serem aplicados nos *blogs*. Para melhor visualização os organizaremos no quadro a seguir.

Critérios/Parâmetros		Indicadores
1.Tema		O tema principal é implícito, no título ou noutro local? Existe correspondência entre a missão e a forma como é tratado o tema?
	• Amplitude	O tema tratado é demasiado específico? Incluem-se tópicos relacionados?

³⁰ Este tipo de recurso não é comum em plataformas que auxiliam criar *blogs*. O usuário que queira uma ferramenta de busca adequada deve adicionar ao *blog* uma ferramenta de busca externa, como um *widget* de pesquisa.

Critérios/Parâmetros		Indicadores
		<p>Existe uma linha editorial?</p> <p>Fornece informação adicional à temática que aborda?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Profundidade 	<p>Até que ponto o tema é aprofundado?</p>
<p>Conteúdos⁹</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autoridade 	<p>Identidade do autor/editor está identificada?</p> <p>O autor é alguém reputado na área a que se refere o tema do <i>blog</i>?</p> <p>Encontra-se informação adicional sobre o autor fora do <i>blog</i> (estudos, imprensa, etc.)?</p> <p>Qual a influência do <i>blog</i>?</p> <p>Quem e quantos o citam?</p> <p>É possível comunicar com os responsáveis do <i>blog</i>?</p> <p>(Tem referência a correio electrónico, telefone, endereço físico).</p> <p>Está traçado o perfil do autor?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Precisão 	<p>A informação é exata e precisa?</p> <p>As fontes de informação são indicadas?</p> <p>As fontes de informação são credíveis?</p> <p>Há algum comprometimento comercial, ideológico, político, ou outro?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Atualidade 	<p>Os <i>posts</i> estão atualizados?</p> <p>Qual a frequência de entradas de <i>posts</i>?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Originalidade 	<p>Os <i>posts</i> privilegiam o micro conteúdo? (contagem do número de palavras por <i>post</i>)</p> <p>Os <i>posts</i> discutem vários pontos de vista sobre um tema?</p> <p>Os <i>posts</i> fornecem opiniões do autor, demonstram espírito crítico?</p> <p>Os <i>posts</i> são originais, ou uma reimpressão de outros <i>blogs</i>?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade da escrita 	<p>O conteúdo das entradas está bem escrito?</p> <p>Há erros ortográficos e/ou gramaticais?</p>

Critérios/Parâmetros		Indicadores
3. Acesso e facilidade de uso	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa 	<p>Contém motor de busca interno?</p> <p>Contém motor de busca para o exterior?</p> <p>Permite atualização dinâmica das entradas pelo formato RSS ou outro?</p> <p>Utiliza a pesquisa por nuvem de etiquetas?</p> <p>Permite pesquisar conteúdos das entradas por categorias/marcadores?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Organização 	<p>É de leitura clara, fácil de interpretar?</p> <p>Está bem organizado?</p> <p>Os comentários estão livres de spam?</p> <p>Possui lista dos últimos comentários?</p> <p>Tem o arquivo de entradas visível?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Estabilidade 	<p>Muda frequentemente de URL? Se sim, existe ligação para o novo endereço?</p> <p>Qual a data de início do <i>blog</i>?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Ligações hipermédia 	<p>Integra vídeos, som, gráficos, slides, imagens, e outros?</p> <p>Possui blogroll?</p> <p>Se existe blogroll, está na 1ª página?</p> <p>Os posts têm ligações para outros blogs e/ou sítios Web?</p> <p>Qual o número de blogs que se ligam a este?</p> <p>Permite ligações permalink?</p> <p>A estrutura de comunicação TrackBack (Backlink, Ping) é utilizada?</p> <p>Permite guardar os posts/ ou blogs favoritos nalgum marcador social, Del.icio.us, Furl, Blogmark, ou outro?</p> <p>Disponibiliza uma página, do autor, do tipo Bloglines?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Língua 	<p>Pode ser lido noutra língua?</p>

Critérios/Parâmetros		Indicadores
	<ul style="list-style-type: none"> • Acessibilidade 	A informação tem legendas para possibilitar a leitura através de OCR's?
4. Desenho gráfico		Tem aspecto agradável? Os elementos gráficos valorizam o <i>blog</i> ? Os elementos hipermédia são apropriados e necessários à concretização dos objetivos do <i>blog</i> e à comunicação de informação sobre o tema proposto?
5. Público e objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos 	Os objetivos são claramente apresentados? Cumpre os objetivos propostos?
	<ul style="list-style-type: none"> • Público 	Percebe-se qual é o público alvo? Faz parte de uma comunidade de blogs (a mesma temática, amigos, etc.)?
	<ul style="list-style-type: none"> • Interatividade com o público 	Possui visível o contador de entradas dos leitores? Possui visível o número de comentários? Existem respostas, do autor, aos comentários? Possui um top dos comentaristas mais participativos? Permite saber o número de leituras para cada <i>post</i> ?
6. Divulgação		Influência do <i>blog</i> analisada por sistemas: Alexa, Tecnhorati, BuzzMetrics, Blogpulse, etc. Possui publicidade incluída? Os posts são pagos, são posts patrocinados, do tipo Review, Me, PayPerPost?
7. Custos		Existem custos de hospedagem do <i>blog</i> ?

Quadro II- Grelha de avaliação para aplicação a blogues³¹

Nessa direção Inafuko e Vidotti (2012), analisaram em blogs de bibliotecas universitárias elementos de Arquitetura da Informação (AI) e diretrizes de usabilidade. Esse estudo derivou numa elaboração de diretrizes de planejamento e numa

³¹ Quadro adaptado da grelha de avaliação para aplicação a blogues, proposta por Alvim (2007).

proposição de modelo de avaliação e de elementos específicos da arquitetura da informação para blogs institucionais.

Para as diretrizes de planejamento as autoras propõe que o planejamento seja acordado pela equipe de desenvolvimento do *blog* que a principio deverão definir:

- Os responsáveis pelas informações contidas no *blog* e, conseqüentemente, pela atualização das postagens;
- Os objetivos do *blog* (por exemplo: divulgação das novas aquisições, informativos da biblioteca, resenhas, entre outros), e procurar adequá-los aos seus usuários;
- Os conteúdos que serão disseminados pelo *blog* e qual serão a abrangência e a cobertura dos assuntos;
- A frequência de atualização do *blog*: diária, semanal, quinzenal, etc.

As autoras consideram que a Arquitetura da Informação deva ser elaborada posterior à criação do *blog*, uma vez que devem ser levados em conta os interesses dos seus usuários.

Nesse sentido, para apreender as afirmações das autoras necessitamos conhecer o tema usabilidade de sites da web. Pelos ensinamentos de Nielsen (2005) muitos *bloggers* ignoram as questões de usabilidade, o que torna difícil para os leitores entender o *blog* e confiar no autor, o autor sugere que “To reach new readers and respect your existing readers' time constraints, test your weblog against the following usability problems”, “para alcançar novos leitores e por respeitar suas limitações de tempo, deve-se testar o seu weblog contra alguns problemas de usabilidade” (tradução livre).

Os blogs são fonte de informações da *web* e, por isso, precisam demonstrar confiabilidade, Nielsen nos adverte para um olhar mais atento aos conteúdos elaborados para os *blogs*³². Dentre os motivos, indicados por Nielsen (2005), para garantir a usabilidade, traremos os que se adaptam aos *blogs* institucionais.

- *No Author Biographies*. Por questão de confiança, os usuários querem

³² A esse respeito, produzido por Freitas (2012), um grupo de *blogueiro* brasileiro participou de um e-book colaborativo desenvolvido dentro da *blogosfera*, onde apresenta “12 Estratégias para produzir conteúdo de qualidade (que realmente funcionam)”.

saber com quem estão lidando. Escritos anônimos têm menos credibilidade do que algo que está assinado.

- *No Author Photo.* A foto melhora a credibilidade do *blog*, posto o autor não se esconder. A imagem conecta os mundos virtuais e físicos.
- *Nondescript Posting Titles.* Os usuários devem ser capazes de compreender a essência de um artigo, lendo seu título. O título de sua postagem é *microcontent* (micro conteúdo, pérolas de clareza, com poucos caracteres entre 40-60 deve-se explicar seu macro conteúdo) e deve ser trado como a escrita mais importante que você apresenta. As manchetes descritivas são especialmente importantes para a representação de seu *blog* nos motores de busca, *feeds* de notícias (RSS) e outros ambientes externos.
- *Links Don't Say Where They Go.* “Remember one of the basics of the Web: Life is too short to click on an unknown”. “Lembre-se de um dos princípios básicos da Web: A vida é muito curta para clicar em um desconhecido.” (Tradução livre). E completa, diga às pessoas onde está indo e o que eles encontrarão na outra extremidade do link.
- *The Calendar is the Only Navigation.* Mesmo sendo padrão, a linha do tempo, raramente é a melhor arquitetura de informação para navegar pelos *weblogs*. Deve-se, então, ser seletivo e categorizar as postagens para que os usuários possam facilmente obter uma lista de todas as postagens sobre um determinado tema em ordem de tempo de lançamentos mais recentes. As categorias devem ser suficientemente detalhadas para levar os usuários a uma lista cuidadosamente peneirada de postagens. Ao mesmo tempo, elas não devem formar um cardápio categoria muito longo e difícil para fazer a varredura. O autor sugere que cerca de dez a vinte categorias são apropriadas para a estruturação dos tópicos.
- *Irregular Publishing Frequency.* Os usuários devem ser capazes de prever quando e quantas vezes as atualizações ocorrerão.
- *Mixing Topics.* “The more focused your content, the more focused your readers. That, again, makes you more influential within your niche.” “Quanto

mais focado o seu conteúdo, mais focado seus leitores. Isso, mais uma vez, torna-o mais influente dentro do seu nicho.” (Tradução livre).

Inafuko e Vidotti (2012) faz uma interseção entre os trabalhos de Nielsen (2005) e Wodtke e Govella (2009c), ao assinalar que estes “propõem como elemento de identificação o perfil e o avatar do blogueiro”. E consideraram “*esse elemento como fundamental na estrutura de blogs pela importância na identificação sobre quem e o quê o usuário está lendo. O avatar e o perfil do autor emprestam ao ambiente informacional digital um caráter mais pessoal e humano*”.

Ao serem estabelecidas as relações, a ferramenta social, o *blog* está apto para a fase de avaliação. Nesta direção as autoras Inafuko e Vidotti (2012) propõem um outro importante quadro de avaliação para *blogs*, que está disponível para ser consultado no anexo II, Quadro III.

II. 2.3.1. *Blog* institucional: "uma proposta para nosso contexto?"

As propostas de avaliações apresentadas nos servirão como parâmetro para análise de *blogs* que trabalham com a temática ‘acolhimento institucional para crianças e adolescentes’ e para a elaboração de um *blog* institucional no Ministério Público Estadual de Pernambuco com a esta temática e tenham um perfil de formação.

Estamos certos de que os *blogs* estão gerando novas formas de relacionamento, criando novas perspectivas e um novo tipo de incentivo intelectual. Nesse sentido, o que mais nos interessa é o aspecto social que a ferramenta proporciona. Podemos armazenar muitas informações e, parafraseando McLuhan, utilizar a máquina como extensão do homem. A tecnologia é um instrumento que auxilia a nos organizarmos em sociedade, o valor da rede está nas conexões e nas informações que ela nos traz. É importante a reflexão da tecnologia social como um processo mais do que como uma finalidade. Um movimento que se constitui como parte da consolidação da rede/sociedade, numa abordagem sociotécnica da multidão, conforme aponta Latour (2005, citado por Dimantas 2013).

Um momento em que os atores se influenciam constantemente e tomam decisões capazes de afetar uns aos outros, especialmente por meio de intervenções

comunicativas. O ator está envolvido e participa de tecido social, permeado por seres animados e inanimados (computadores, animais, contingências situacionais, pessoas, grupos) e no qual acontece o uso e a apropriação, a revitalização ou o repotenciamento de conexões. (Dimantas, 2013, p.50).

Conceitos como compartilhamento, desterritorialização, conectividade, colaboração, produção coletiva de conhecimento, ressignificação da tecnologia e apropriação crítica ganharam nossas mentes e servem de base para outros planos de experimentação e criação.

São estes substantivos que instigaram nosso projeto de pesquisa ao conhecer blogs de organizações que trabalham com a temática ‘acolhimento institucional para crianças e adolescentes’. O contato ocorreu ao investigar a Web pelas ferramentas de busca Google e Yahoo, *blogs* institucionais voltados para o empoderamento de profissionais destas instituições, numa rede distribuída que atua na ampliação de ações, que possam provocar mudanças na organização social. A motivação se deu pela certeza de que embora virtuais estes espaços informacionais estão presente no real. E ambos os mundos virtual e real se interpenetram.

A esse respeito Lévy (2001) assegura que a virtualidade não se trata, de modo algum, de um mundo falso ou imaginário. Ao contrário, a virtualização tem a mesma dinâmica do mundo comum, é o meio pelo qual compartilhamos uma realidade. Em entrevista concedida em 28 de maio de 2013 ao “*Fronteiras do Pensamento*”³³, Pierre Lévy expõe que “o mundo digital faz parte da realidade, os computadores são absolutamente reais, os 0 e os 1 são códigos que estão em uma memória que são absolutamente físicas e absolutamente reais, e é claro os corpos vivos humanos que são sempre absolutamente físicos e absolutamente reais. O que é virtual, o que não é físico, o que é imaterial é a significação. O mundo da significação, é o verdadeiro mundo virtual, podemos dizer, é um mundo que começa com a linguagem, não é um mundo que começa com os computadores. Quando falamos agora, existem dois aspectos na nossa linguagem. Há o aspecto físico, acústico, há o som, há a atmosfera

³³ Disponível em www.youtube.com/watch?v=sMyokl6YJ5U, acessado em 15 de janeiro de 2015.

que vibra, que faz mexerem nossos tímpanos, isso é a realidade física. Mas ao mesmo tempo, esse fluxo de informações físicas carrega outra informação, que é a informação semântica, a significação que damos aos sons. E você não pode tocar a significação. Darei um exemplo: você pode tocar um ser humano. Você pode vê-lo. Você pode ouvi-lo. O conceito de humanidade você não pode tocar. Você não pode vê-lo. Você não pode ouvi-lo. Então, isso é a abstração do virtual. É o conceito. E para isso não precisa computador. Desde o começo da humanidade vivemos nesse mundo abstrato, nesse mundo virtual da significação. O que os computadores fazem é simplesmente... é que eles são capazes de manipular de maneira automática os signos da linguagem. E a significação existe sempre na nossa mente. É como se você quisesse dizer que a mente só existe depois dos computadores.”

Já Edgar Morin nos apresenta o surgimento de uma nova consciência

A realidade não é facilmente legível. As ideias e as teorias não refletem, mas traduzem a realidade, que podem traduzir de maneira errônea. Nossa realidade não é outra senão nossa ideia da realidade. Por isso, importa não ser realista no sentido trivial (adaptar-se ao imediato), nem irrealista no sentido trivial (subtrair-se da realidade); importa ser realista no sentido complexo: compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real. Isso nos mostra que é preciso saber interpretar a realidade antes de reconhecer onde está o realismo. (Morin, 2011 p. 74).

Desse modo entendemos a internet, não apenas, como uma nova mídia ou um novo canal de comunicação, mas a um novo lugar próspero para conversações, ideias, modo de vida, produção social e, como consequência, para uma coletividade colaborativa. Logo, baseando-nos na partilha de informações, nas discussões, na atualização de conhecimento, nas fontes e nas notícias; percebemos o *blog* como promovedor das relações entre profissionais que partilham interesses comuns. Alvim (2007), referindo-se ao *blog*, no domínio da Ciência da Informação, mas aplicando-se, também, noutras áreas, menciona que ele promove a construção da individualidade

do profissional da informação, na transformação do seu perfil, de gestor da informação para produtor/criador de informação, e promove igualmente um alto nível de intertextualidade e interatividade.

A existência desse tipo de conteúdo e destes novos produtores não pode ser ignorada, a cultura de rede já dominou. Como classificar a participação dos utilizadores nos sistemas de informação? O que fazer com estes conteúdos? Como criar e administrar um serviço que resulta desta participação? São algumas questões que se levantam. Não obstante consideramos que, o que é igualmente válido para a informação, as funcionalidades que permitem a produção e partilha destes conteúdos só deverá ser referenciada quando tal se torna essencial à compreensão de um problema. Somente a prática vai nos levar a enxergar as benesses desse novo paradigma. A prática de lidar com o desconhecido, com a aproximação conversacional, com a liberdade de criar além do exposto, com a autonomia de se construir o conhecimento em rede.

Na rede essa prática já é compartilhada.

É nesse ponto que a cibercultura se traduz em ações de gambiarra: criar com aquilo que se tem nas mãos, ou com aquilo que você pode buscar de maneira autônoma na rede. É possível destrinchar o estado da arte das experimentações, em que a única concessão está em deixar fazer você mesmo. (Dimantas, 2013, p. 21)

Sem querer valorar a importância, mas... no desenvolvimento de um *weblog* o que considerar primeiro: o conteúdo gerado ou a energia psicológica que leva os utilizadores a participarem da conversação no *blog*? A motivação, muitas vezes é o motor que anda e faz parar, se nos impulsionou aproveitemos para ir mais longe, pois, ao contrário, quando no caminho algo não tem significado, nada se remete ao sujeito, a tendência é estagnar. Morin (2011) nos ensina que, para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia.

Temos muito claro que os maiores desafios em relação ao *blog* institucional voltado a formação pela prática, é o de organizar os saberes, na perspectiva apontada, e incentivá-los a principiar e se engajar na complexa dinâmica da colaboração. Colaboração no sentido dado por Dimantas ao mencionar que:

Colaboração não tem um significado estanque, pois acontece na ação, pressupõe generosidade, que é limitada, parcial. Inconstante, a colaboração supera diversidades, unindo e aproximando diferentes. É fraterna, levando as ações a acontecerem não obrigatoriamente quando há necessidade. É competitiva quando nos apropriamos da tecnologia e colaboramos como forma de alcançar reputação em um determinado grupo de pessoas. É uma lógica que não se mantém no cotidiano, pois apresenta uma dinâmica caótica da relação do ser em comunidade.
(Dimantas, 2013, p.84)

Com estes entendimentos, partimos a campo e fomos investigar o interesse dos profissionais que trabalham com crianças e adolescentes em medida protetiva, uma vez que, em inspeções realizadas nas instituições de acolhimento observamos, além da precariedade dos espaços físicos, a falta de preparo de muitos profissionais em trabalhar com as crianças e adolescentes que estão afastadas temporariamente do convívio familiar. Outro motivo que determinou nosso estudo refere-se à localização geográfica das instituições e da equipe técnica do Ministério Público Estadual de Pernambuco a qual fazemos parte.

Assim, aplicamos um questionário³⁴ para os participantes do “I Encontro Regional de Acolhimento Institucional”, a fim de conhecer o perfil e disponibilidade dos profissionais que trabalham com esta temática. Tal questionário foi aplicado, também, para que pudéssemos valorar sobre a pertinência ou não em elaborar um *blog* institucional do Ministério Público Estadual de Pernambuco voltado a discussões, trocas e reflexões sobre a medida protetiva de acolhimento para crianças e adolescentes.

³⁴ As respostas ao questionário constam no anexo II, quadro I .

O conjunto de perguntas formava o perfil destes profissionais, para que pudéssemos identificá-los como nativos ou imigrantes digitais (Prensky, 2001) e se haveria rejeição ou empecilho para participar de um ambiente de publicação e colaboração na web. Conhecemos, igualmente: as áreas de formação dos profissionais – para identificar quais setores das ciências seriam contempladas nas discussões interdisciplinares do *blog*; o tempo de atuação na área protetiva – para sabermos da sua experiência no setor; qual forma de formação que necessita- teórica ou prática; e o local de trabalho – para distinguir o espaço geográfico e profissional em que atuam.

Dessa forma, compomos:

Os participantes daquele primeiro encontro tem faixa etária variável entre 23 e 62 anos de idade. Considerando nativos digitais aqueles que nasceram após a década de 1980 encontraremos, ao mesmo tempo, profissionais que são nativos e imigrantes digitais. Sendo que 54,84 % dos integrantes se encontram no grupo de nativos digitais. Não obstante, as respostas à indagação sobre “o que o acha de participar de um espaço de publicação e colaboração na web, dando voz as suas ideias, interesses experiências pessoais e pensamentos (...)?” nos mostrou o quanto eles estavam dispostos, desejosos e disponíveis a tomarem parte deste projeto de formação continuada. Das respostas válidas a esta questão, uma vez que um participante coloca o próprio nome e três deles não responderam, 100% consideram a proposta positiva, “de fundamental importância” (sic).

Tal posicionamento corrobora com o retorno à indagação: “sente necessidade de formação?” Aqui, apenas um participante afirmou não necessitar de formação. Outros desejam:

- “Conhecer melhor as leis de proteção à criança e ao adolescente; parecer e laudo social; PIA” (sic);
- “Formação na área teórica, mais comunicação, fortalecimentos das redes, pois sozinhos não podemos alcançar nossos objetivos” (sic);
- “A universidade por mais preparada que seja, não nos prepara para compreender as questões ligadas à assistência Social, essencialmente da média e da alta complexidade. A minha formação foi muito voltada à

área clínica” (sic);

- “Sentimos necessidade de formação continuada para todos os funcionários do acolhimento, mas também para toda a rede que atua com acolhimento institucional.” (sic), “Minha área de atuação é muito peculiar dentro de uma instituição de acolhimento há pouca bibliografia sobre a formação. Quase inexistente” (sic)...

Às respostas que mencionam precisar de formação continuada, refletimos se que estes profissionais convivem com a invisibilidade comum ao perfil da instituição, quando crianças e adolescentes são levados e lá esquecidos, uma vez que não são mais expostos aos olhos da sociedade. Estes trabalhadores, responsáveis pelo riquíssimo produto que é a vida humana, em coro, requerem um espaço para formação. Muitos verbalizaram nunca haver participado de um encontro como o que estávamos propondo, talvez por isso, referiram que este espaço da *web* teria que ter a mediação realizada pelo Ministério Público. Vimos nestes trabalhadores o que Lévy explana,

*Eis os novos “paus para toda obra” da sociedade, os anônimos que produzem as condições de riqueza longe das luzes do espetáculo, aqueles cujo trabalho é, ao mesmo tempo, o mais duro, o mais necessário e o mais mal pago: a legião de educadores, (...), formadores em geral. Vem incorporar esse contingente a multidão de assistentes, trabalhadores sociais, policiais... e carcereiros que não aguentam mais! E não esqueçamos a massa de auxiliares: os associativos, os não governamentais, os caritativos, aqueles prontos a ajudar em todas as infelicidades, todo povo miúdo que segue atrás dos fracassos e recolhe as vítimas da desterritorialização. Esses novos proletários carregam sobre seus ombros o relacional de massa, o laço social intensivo. Esses justos se encarregam de inserir toda população deixada por sua própria conta. E, graças à mobilidade e à aceleração dos fluxos, **todos** vivem à beira*

da exclusão, arriscando-se a saltar para fora. (Lévy, 2000, p.44-45) grifo do autor.

Quanto à área de formação, identificamos profissionais das áreas de Serviço Social, Administração, Contabilidade, Direito, Pedagogia, Artesã, Comunicação Social, Psicologia e Enfermagem. O que demonstra o caráter interdisciplinar destes serviços de proteção especial de alta complexidade, a área protetiva. O *blog* institucional, que pensamos, não iria discorrer sobre cada uma dessas áreas, mas trabalhar com as demandas práticas e de difícil solução comum a todos os profissionais.

Por fim, quanto ao tempo de atuação na área protetiva, das respostas válidas, identificamos períodos de atuação entre 05 (cinco) e 264 (duzentos e sessenta e quatro) meses, e um de 22 (vinte e dois) anos. Referente ao acesso a internet apenas um participante informou não tê-lo, mas verbalizou que se referia ao acesso no seu local de trabalho.

Então, para que possamos compreender e determinar a melhor aplicação a ser adotada para um *blog* institucional voltado à promoção da aprendizagem colaborativa entre profissionais interdisciplinares, seguiremos em busca da qualidade para aprendizagem proporcionada pelo *blog*. Para isso, percorremos teorias e propostas de aprendizagens para, ao compreendê-las, podermos adotar uma pedagogia condizente ao nosso propósito de criação de um *blog* institucional.

Capítulo III. Teoria da aprendizagem: Recorte exploratório para aplicação num *blog*

Fundamentadamente, tendo escolhido o *Blog* como o sistema de interação social que funcionará como a ferramenta para o favorecimento da aprendizagem a ser efetuada entre os operadores do Sistema de Proteção Social – área protetiva, especificamente entre os profissionais que trabalham com acolhimento institucional e a equipe técnica do CAOPIJ/ MPPE, precisamos decidir qual pedagogia é mais adequada para o sucesso de um *blog* que atenda ao perfil do referido contexto³⁵.

Para isso, faremos uma visita a algumas teorias e teóricos da aprendizagem do século XX³⁶ que elucidarão se novas abordagens pedagógicas – como o “conectivismo” proposta inicialmente por Siemens (2005a, 2005b, 2006) e Downes (2006, 2007) – são necessárias para servir de fundamentação às práticas de aprendizagem em cenários virtuais, plataformas da *web* 2.0 e de redes sociais. O desafio está além da incorporação da plataforma tecnológica que favoreça a aprendizagem, ele pode residir na inovação das práticas pedagógicas com uma nova visão do conhecimento, da aprendizagem.

Ernest Hilgard, psicólogo e professor da Universidade de Stanford³⁷, em 1966 apresenta um ensaio interessante sobre as teorias de aprendizagem mais importantes elaboradas na primeira metade do século XX, seu livro hoje é considerado um clássico. Nele o autor reconhece a existência de controvérsias entre as teorias de aprendizagem, imputando-a a divergências no fato focado para estudo e na sua interpretação. Sobre essa questão, diz o seguinte:

As preferências do teórico o levam geralmente a se concentrar num tipo de situação de aprendizagem, negligenciando outros. Sua teoria é então apropriada a

³⁵ Vide capítulo 1.

³⁶ Visto que as Teorias Clássicas fundamentam-se nos pressupostos do paradigma racionalista, deriva da tradição filosófica idealista e racionalista que considera as faculdades mentais pré-existentes no ser humano como estruturas cognitivas acabadas. Baseiam-se na Disciplina Mental ou Teoria das Faculdades que tem como autores relevantes Erasmo de Roterdão, Padres Jesuítas e John Locke.

³⁷ Em http://en.wikipedia.org/wiki/Ernest_Hilgard, acesso 07 de fevereiro 2015.

essa situação, mas se torna um tanto deficiente em relação a outros problemas de aprendizagem. (Hilgard, 1966, p. 8).

Entretanto, não buscamos em nosso caminhar pelas teorias que uma proposição atenda todos os perfis de educandos, mas verificar, entre outros, seu surgimento, seu contexto e sua aplicabilidade.

III. 1. Percorrendo Teorias e teóricos da aprendizagem do século XIX

Nosso propósito em visitar algumas teorias atuais, se dá devido ao desejo de examinar a constituição destas teorias. Para isso, observamos que alguns autores dão maior atenção ao aspecto da modificação externa do comportamento, outros destacam o aspecto da construção pessoal e outros se debruçam sob o aspecto da mudança do conhecimento individual realizado por meio da interação social. Para uns o principal é o caminho, a metodologia de aprendizagem, para outros é o resultado.

As distintas maneiras de ver a aprendizagem delimitaram as teorias em facção, destacando-se as comportamentalistas, as cognitivistas e as construtivistas.

III. 1.1. Visita ao comportamentalismo

Os comportamentalistas elucidam a aprendizagem através do condicionamento e tem como pressuposto básico que forças externas ao indivíduo são os determinantes principais do seu comportamento. Ocupa-se de comportamentos observáveis e mensuráveis do sujeito, ou seja, de respostas que ele dá a estímulos externos julgando que as respostas podem ser observadas e relacionadas com eventos que as precedem (estímulos) e as sucedem (consequências). Esta corrente considera o conhecimento como um conteúdo pronto e acabado, que deve ser transmitido a um aluno passivo.

John B. Watson (1878-1958), é considerado o pai do comportamentalismo ao criar em 1913, o manifesto – *“A Psicologia como um comportamentalista a vê”*. Nele o autor defende que a Psicologia não deveria estudar processos internos da mente, mas sim o comportamento, pois este é visível e, portanto, passível de observação por uma ciência positivista. Correia (2004, p. 45) nos informa que por conta da publicação do seu livro *Behaviorism* seu nome é relacionado com o termo behaviorismo. Os

behavioristas defendem que não há limite para o efeito do ambiente sobre a natureza humana, e por isso, são também chamados de conexionistas. A Watson é atribuída à teoria do reflexo condicionado, “segundo o qual determinadas respostas são associadas a determinados estímulos e considera que todas as formas de comportamento podem ser aprendidas” (Correia, ibidem).

Edward L. Thorndike (1874-1949) associa a esse conceito o estabelecimento ocasional de conexões de certos estímulos com certos retornos os quais são criados e mantidos por repetição, em que determinadas respostas se tornavam dominantes pelo fato de terem sido recompensadas. De grande influência nas origens do behaviorismo ele considerava que as conexões estímulo resposta eram fisiológicas, e seriam fortalecidas pelo uso e pelas consequências satisfatórias das recompensas e enfraquecidas quando tais consequências fossem desconfortáveis. Correia (2004) menciona que Thorndike formulou as leis da aprendizagem, que contribuíram para as bases da tecnologia educativa e,

Estabeleceu uma ligação entre as reações dos alunos e o meio ambiente, tendo formulado a teoria do estímulo-resposta. Considerou, também, que o homem é bom ou mau e passível de modificação, sendo a natureza humana uma «massa original de tendências» que poderão ser exploradas quer para o bem, quer para o mal, tudo dependendo daquilo que se aprende. (Correia, 2004, p. 47).

Sua concepção de aprendizagem por conexões de estímulo - resposta, E-R, se originam a partir de impulsos diretos para a ação, e não a partir da consciência ou de ideias. Baseia-se em três leis fundamentais:

1. Lei do efeito: as respostas a uma situação que é seguida por um estado recompensador serão fortalecidas e tenderão a se repetir, uma vez que provocam satisfação no sujeito. As respostas que reduzem a possibilidade de obter uma recompensa (punições, insucessos) são enfraquecidas, ou seja, tenderão a não se repetir quando provocam desconforto no sujeito.

2. Lei da prontidão ou da maturidade específica: uma série de respostas pode ser encadeada para satisfazer alguma meta que quando o organismo está predisposto à ação, o aprendizado se torna mais eficiente, o resultado será agradável e a aprendizagem efetiva; caso contrário, esta não se concretizará e o resultado será desagradável. Seria, então, necessário esperar que o sujeito estivesse pronto para aprender um determinado conteúdo e, só então, expô-lo a esse novo conhecimento.

3. Lei do exercício: as conexões se tornam fortalecidas com a prática, quanto maior a frequência de estímulos-respostas, acompanhado de resultados positivos, mais tempo o conhecimento será mantido e enfraquecidas quando a prática é descontinuada.

Com a Lei dos Efeitos Thorndike estabelece as bases para outro importante representante da corrente comportamentalista, Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Skinner, neobehaviorista, alarga mais tarde as ideias de condicionamento e reforço, ocupou-se particularmente do que ocorre após a resposta, ou seja, da sua consequência que dependendo da situação pode ser reforçadora ou não. Para esse doutor em Psicologia pela Harvard,

A aprendizagem seria fruto de condicionamento operante, ou seja, um comportamento é premiado, reforçado, até que ele seja condicionado de tal forma que ao se retirar o reforço o comportamento continue a acontecer. A aprendizagem é um comportamento observável, adquirido de forma mecânica e automática através de estímulos e respostas. (Marques, 2013, p.8).

Para Skinner a aprendizagem resulta da associação de uma resposta condicionada a um estímulo que funciona como reforço já que os comportamentos reforçados tendem a ser mantidos e aumentados. Ele desloca a atenção da relação entre o estímulo e a resposta para a relação entre a ação do organismo sobre o meio e a resposta do meio à ação do organismo. A ideia principal do enfoque skinneriano é a de que o comportamento é controlado pelas consequências. Correia (2004) esclarece que nessa abordagem o ensino de qualquer disciplina, tanto quanto o de qualquer

comportamento, como o pensamento crítico e a criatividade, podem ser programados, desde que se possa definir previamente o repertório final desejado.

O enfoque skinneriano aplicado ao processo instrucional leva, como afirma Correia (2004), à ideia de organizar as contingências para uma aprendizagem eficaz de objetivos operacionais, ou seja, comportamentos que o aprendiz deve apresentar, ou respostas que deve dar, ao longo do processo e ao final dele. Os elementos mínimos a serem considerados na consecução de um sistema instrucional são: o aluno, o objetivo de aprendizagem e o plano para alcançar o objetivo proposto. Os objetivos devem ser definidos de maneira clara e precisa, para que se possa observar, e medir, o desempenho do aluno. Ensina-nos Moreira que nessa abordagem

é preciso reforçar positivamente a emissão de tal comportamento, por exemplo, através da "nota" ou de um comentário ou elogio. É necessário também programar o esquema de reforçamento (...), até que, eventualmente, a aprendizagem (a resposta "certa") funcione como estímulo reforçador. (...) O ensino deve ser organizado para evitar o erro, pois é o acerto que leva ao reforço positivo. (Moreira, 1999, p. 11).

A peça-chave do condicionamento operante é o reforço, estímulo que segue a resposta e tem como consequência o aumento da tendência a dar resposta (Pinto, 1992). Nesta perspectiva da aprendizagem, o comportamento é consequência das “relações estabelecidas entre situações ambientais antecedentes, respostas do organismo e situações ambientais consequentes” (França; Santos & Rei, 2003). O enfoque comportamentalista acaba ocasionando o treinamento ao invés da educação, a aprendizagem mecânica ao invés da aprendizagem significativa.

Baseando-se numa explicação de tipo estímulo-resposta e de tentativa e erro, esta perspectiva confere grande relevância à repetição, pois é através dela que se aprendem os automatismos necessários a um bom desempenho. O que se visa não é a criatividade, é a capacidade de reprodução, o mais exato possível, da

resposta imaginada como desejável pelo experimentador... ou pelo professor. Contudo, na época em que esta teoria apareceu teve o mérito de levar os professores a darem mais atenção ao aluno [...] No entanto, encarando apenas o directamente observável ignoram-se as crenças, os interesses, as expectativas, os desejos, as emoções. (César 2001, p.106).

Vimo que as teorias comportamentalistas, ocupam-se de conexões estímulo-resposta sem levar em consideração o que se passa na mente do indivíduo no momento em que ocorre tal associação. Elas valorizavam, apenas, comportamentos observáveis e mensuráveis. Não leva em consideração o que ocorre na mente do aprendiz. O método estímulo-resposta-reforço não entra na questão do significado. Talvez por isso, embora ainda muito presente nas salas de aulas, seja alvo de muitas críticas entre os educadores e pesquisadores.

Aponta-se ao behaviorismo o fato das “aprendizagens serem encaradas numa ordem linear que não é estabelecida pelo aprendente e, por isso mesmo, pode não ser a que melhor se lhe adapta [...]” (César, 2001). Essa corrente não ventila a diferença entre apropriar um conhecimento e ser capaz de mobiliza-lo em situações profissionais ou da vida quotidiana.

Por fim trazemos umas das censuras sofridas pelo trabalho de Skinner

Outra crítica comum ao trabalho de Skinner é a incapacidade do Comportamentalismo de explicar certos comportamentos humanos. A essa crítica Skinner responde afirmando que todas as ciências têm em sua fase inicial uma série de fenômenos para os quais não conseguem achar explicação e que é somente uma questão de tempo para que os fatos atualmente fora do escopo explicativo da teoria passem a ser explicados pela mesma. (Marques, 2013, p. 10)

III. 1.2. Visita ao cognitivismo

Contrapondo-se a visão mecanicista do behaviorismo que centra a sua atenção no comportamento humano, um número considerável de psicólogos, em torno da década de 1970, começa a rejeitar esse modelo clássico da aprendizagem através do estímulo e resposta. Esse grupo tem sua fundamentação nos aspectos biológicos e no comportamento humano, por meio da análise da mente, do ato de conhecer, e dos aspectos que intervêm no processo estímulo e resposta. Esta teoria defende que o sujeito interpreta e organiza o que se passa à sua volta em termos de conjuntos e não apenas de elementos isolados (Correia, 2004). Surge, então, o movimento conhecido como cognitivista. Judith Grenne (1976, citado por Penna, 1984, p. 3) conceitua esse movimento como uma “[...] corrente que julga impossível entender as relações input/output registradas no comportamento humano sem levar em conta as estratégias e regras que determinado sujeito está usando frente a um impasse”. A percepção estaria além dos elementos fornecidos pelos órgãos sensoriais, estaria na totalidade (Gestalt³⁸) e não em elementos isolados como nos mostra Correia,

O todo é mais do que a soma das partes. Este princípio opõe, portanto, ao parcelamento da vida psíquica a noção das formas, estruturas e configurações (Gestalt), que são todos organizados e constituem conjuntos de elementos que se apoiam e determinam reciprocamente. O sujeito não responde ao estímulo em si, mas à totalidade no qual está integrado. Percebe os fenômenos, os objetos e os acontecimentos conforme a totalidade inerente aos mesmos. (Correia, 2004, p.50).

³⁸ A Gestalt, ou psicologia da forma, surgiu no início do século XX e, trabalha com dois conceitos: supersoma e transponibilidade. Não se confunde com a gestalt-terapia, criada pelo psicanalista berlinense Fritz Perls (1893-1970). A Gestalt “Foi iniciada por Max Wertheimer juntamente com Wolfgang Köhler e Kurt Koffka. Seus primeiros estudos direcionaram-se, sobretudo, às áreas da percepção, aprendizagem e solução de problemas, enfatizando a existência de leis da organização da experiência individual”. Dusi, Neves & Antony (2006). “De acordo com a teoria gestáltica, não se pode ter conhecimento do "todo" por meio de suas partes - e sim das partes pelo todo, pois o todo é maior que a soma de suas partes. Isso equivale a dizer que "A + B" não é simplesmente "(A+B)", mas sim um terceiro elemento "C", que possui características próprias. A esse aspecto se dá o nome de supersoma” Lück (s/Data).

Sob esse princípio aprendemos não o sentido exato das coisas, mas o componente gestáltico ou organizador que está subjacente, o mundo perceptivo se organiza de forma significativa, aprendemos e resolvemos problemas reconhecendo o significado inerente (Farinha, 2010). Para a Gestalt o elemento fundamental da estrutura do processo cognitivo é o *insight* (percepção de relações). É através do insight que a percepção entra em ação e reconfigura o todo, estruturando assim a compreensão que através das partes (ou Traços) integram o todo, ou seja, os conteúdos se organizam fazendo sentido para o sujeito.

O aparecimento da Inteligência Artificial– IA que surge com a invenção dos computadores eletrônicos e a introdução de revolucionárias ideias em Linguística, também foi decisivo para o surgimento de novo pensamento cognitivista.

Foi Neisser (1967) o primeiro psicólogo cognitivo que percebeu a natureza da utilidade da metáfora computacional para a Psicologia Cognitiva. Ainda que a considerasse inadequada “de muitos modos” (1967, p. 6), o autor havia percebido que o grande serviço prestado por ela era demonstrar que, mesmo numa máquina lógica não biológica como o computador, existem dois níveis de análise bem diversos: o do hardware e o do software. Isso corroborava a divisão entre um domínio de análise físico-cerebral e outro psicológico-mental no ser humano. Castañon (2007) menciona que o psicólogo não está interessado em como os dados são registrados no HD, e sim em entender como funcionam os programas, as cognições. E justifica, logo após o referindo, que é por isso que para Neisser a preocupação dos neurocientistas em como e onde a memória está armazenada é inútil para o psicólogo: “Ele quer entender sua utilização, não sua encarnação” Nesser (1967, citado em Castañon, 2007 p. 58).

Confessando esse modo de compreensão Oliveira (1990) recorda Dennett - um dos mais destacados cognitivistas – trazendo sua fala:

A marca distintiva deste tipo de teorização é a utilização sem escusas de caracterizações intencionais de processos, e de análises 'intelectualistas' da percepção e de outros processos cognitivos em termos de fluxos de informação, testes de hipóteses, inferências e tomadas de decisão. No interior de suas fronteiras situa-se boa parte da

Psicologia atual, a Linguística, a Inteligência Artificial e algumas linhas de pensamento na Filosofia de hoje. (...). Ele se desenvolveu em grande medida com o reconhecimento da impotência do behaviourismo (psicológico e lógico) e deriva sua inspiração principalmente da Linguística, da Ciência da Computação e (pensando bem) dos últimos trezentos anos de Epistemologia. (Dennett, 1979, citado por Oliveira, 1990, p. 85-86).

Quando os computadores, providos com programas de IA, demonstraram muitas das capacidades que anteriormente eram consideradas exclusivas dos seres humanos, o Cognitivismo dispôs de um exemplo de considerável força para seus argumentos. Oliveira (1990) explica que para os cognitivistas se é possível explicar as atividades de jogar xadrez e provar teoremas, por exemplo, quando realizadas por um computador, em termos puramente materiais, não há motivos para se excluir a possibilidade de que todas as atividades mentais dos seres humanos também possam, em princípio, receber explicações deste tipo, e é nisso, fundamentalmente, que consiste o elemento materialista do Cognitivismo.

Entretanto é necessário deixar claro que desde o início muitos cientistas cognitivos eram partidários da chamada ‘tese fraca da Inteligência Artificial’, como nos alerta Castañon:

Muitos dos cientistas cognitivos como Jean Piaget (1973, 1987), Noam Chomsky (1987, 1971), Jerry Fodor (1987, 2001), Jerome Bruner (1983, 1997), Howard Gardner (1996, 1998, 2004), Ulric Neisser (1967, 1975), Robert Sternberg (1992, 2000), Richard Mayer (1977, 1981), Aaron Beck (2000), George Miller (1985), se declaram sucessivas e repetidas vezes contra a IA forte e construíram teorias e carreiras que são a plena negação desta (...). No entanto, devemos lembrar que a maioria destes teóricos reconhece a importância da metáfora computacional e da pesquisa em inteligência artificial como importante ferramenta da

Ciência Cognitiva, aderindo à tese da IA fraca. (Castañon, 2006, p. 178).

O autor conclama em sua tese de doutorado

ajudar a desfazer o mito, e porque não dizer, a calúnia disseminada por alguns eminentes psicanalistas e psicólogos humanistas de que para o Cognitivismo o ser humano é um computador neuronal e nada mais. (...) sua origem é a falsa associação do Cognitivismo com a tese da IA forte, que sempre teve seu local de acolhida dentro das Ciências Cognitivas nas disciplinas da Neurociência e da Engenharia de Computação. (Castañon, 2006, p. 178).

Está certo que o Cognitivismo veio contrapor e dar ênfase ao que não é levada em consideração pela teoria Behaviorista, a atenção aos aspectos biológicos e ao comportamento humano, por meio da análise da mente. Esta teoria estuda a aprendizagem não como um fator internalizado do indivíduo mecanicamente, mas como um resultado do ambiente, das pessoas e de fatores externos, criando assim uma rede de significados, uma mudança da estrutura cognitiva do sujeito que se apoia na forma como ele percebe, seleciona, organiza e atribui sentido aos objetos e acontecimentos.

Moreira explica que

A cognição é o processo por meio do qual o mundo de significados tem origem. Os significados não são entidades estáticas, mas pontos de partida para a atribuição de outras significações que possibilitam a origem da estrutura cognitiva sendo as primeiras equivalências utilizadas como uma ponte para a aquisição de novos significados. (Moreira, 1982, p.3).

Seguindo esse pensamento, algumas condições são necessárias para que a aprendizagem ocorra, podemos inferir resumidamente que no processo de aprendizagem significativa discutido por Ausubel, Novak e Hanesian (1980), o

educando deve estar disposto e interessado em se dedicar a uma prática para dar sentido ao que se aprende e, também, o material utilizado para trabalhar o conteúdo deve permitir formar uma relação substancial com o conhecimento e ideias já existentes na estrutura cognitiva do sujeito. Correia (2004) explana as três condições referidas por Ausubel para que a aprendizagem de qualquer conteúdo seja significativa

*Os materiais e conteúdos têm **significação lógica** quando estão dentro dos limites das capacidades de aprendizagem do indivíduo, ou seja, quando o indivíduo tem capacidade para os compreender, tem **significado potencial** quando pode relacionar as novas aquisições com as aquisições anteriores, e por **propósito e intenção** entende-se o desejo de incorporar os materiais recém-aprendidos na sua estrutura cognitiva. (Correia, 2004, p. 51) grifo nosso.*

Ao investigarmos o Cognitivismo encontramos algumas censuras dirigidas a essa teoria como as apresentadas por Canal (2009) que mostra “Quatro objeções de John Searle ao cognitivismo”, por Castañon (2007) “O cognitivismo é um humanismo” e em (2010) com “O cognitivismo e o problema da cientificidade da psicologia”, e por Resende (2013) com “A falácia da narrativa cognitivista”.

Entre as alegações destacamos as seguintes de Castañon (2010, p.250):

- “a questão da liberdade e criatividade humanas, pressuposto que, caso aceito, implica impossibilidade de explicação dedutivo-nomológica. É fato que o cognitivismo considera a consciência uma entidade real e geralmente também fonte de causalidade, mas não enfrenta as consequências epistemológicas dessa tese ontológica.” E;

- “à questão da complexidade da explicação psicológica, (...). Na forma e nos níveis irreduzíveis em que esta abordagem apresenta essa questão, torna-se nada além de uma ficção impraticável, no mínimo, ou de um erro de natureza ontológica, no máximo. Neste último caso, pelo fato de, se o ser humano for dotado de autonomia ou criatividade genuínas, não ser possível oferecer uma explicação totalmente determinista de seu comportamento”.

A abordagem cognitivista teve seu auge nos anos 90, resgatando estudos teóricos da Psicologia Cognitiva como aqueles desenvolvidos por Piaget e Vygotsky, que demonstrou como as formas de raciocínio humanas aparentemente mais naturais são na verdade construídas ao longo do desenvolvimento nas suas interações com o mundo sócio histórico. Os estudos destes teóricos serviram de pressuposto para cientistas do campo educacional, que se apropriando desse referencial desenvolveram a teoria da aprendizagem denominada de Construtivismo.

III. 1.3. Visita ao construcionismo

Com o Comportamentalismo e o Cognitivismo apontando para lados opostos, o Século XX desponta com uma opção de caminho do meio para explicar o aprendizado: a perspectiva construcionista. Teoria que tem como base o Construtivismo, que considera o educando como construtores de suas estruturas intelectuais.

Compreender a natureza do conhecimento e o processo de construção do mesmo tem sido um desafio para muitos filósofos, cientistas e pesquisadores que contribuíram e contribuem para o desenvolvimento de teorias construtivistas. Dentre esses estudiosos destacamos: Jean Piaget, Ernst von Glassersfeld, Jerome Bruner, G. A. Kelly, David Ausubel e Lev Vygotsky. (Lins, 2003, p. 67).

De acordo com essa linha, a presença ativa do sujeito diante do conteúdo é essencial, o sujeito tem potencialidades e características próprias, no entanto, o meio deve favorecer seu desenvolvimento abrindo espaços, organizando ações, explorando e manipulando objetos e ideias, tanto concretas quanto abstratas, para que o conhecimento se solidifique através das trocas que o indivíduo realiza com esse meio do qual faz parte, o que irá provocar o desequilíbrio do conhecimento adquirido. Esse desequilíbrio, segundo estudos de Jean Piaget, deve desaparecer por meio de um processo de assimilação e acomodação do novo conhecimento. Dessa forma, o equilíbrio será restabelecido para, em seguida, sofrer outro desequilíbrio. Esse processo, por sua vez, se efetua através de um mecanismo autorregulatório que

consiste no processo de equilibração progressiva do organismo. Assim, não basta somente o sujeito conhecedor ter contato com o objeto a conhecer, existe uma conjuntura de relações interdependentes para que o conhecimento seja adquirido. O cientista menciona que é preciso "agir sobre o objeto e transformá-lo", (Piaget, 1973, p.85).

Esse autor notabilizou-se por seus estudos e centenas de publicações sobre a gênese do pensamento, desenvolveu várias abordagens (nas áreas de linguagem, moralidade e lógico-matemática) para explicar como se inicia e como se estrutura o pensamento humano. Referia-se frequentemente à sua abordagem como Epistemologia Genética, mas é mais conhecida como concepção construtivista da formação da inteligência, ou apenas Construtivismo. Muitos, ainda hoje, utilizam a concepção errônea de que o construtivismo é um método de ensino, chamando-o de método construtivista. Becker expõe que

No caso de Piaget, o mundo do conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento. Construtivismo não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re) interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da História - da Humanidade e do Universo. Não se pode esquecer que, em Piaget, aprendizagem só tem sentido na medida em que coincide com o processo de desenvolvimento do conhecimento, com o movimento das estruturas da consciência. Por isso, se parece esquisito dizer que um método é construtivista, dizer que um currículo é construtivista parece mais ainda. (Becker, 1994, p.26).

Piaget (1896-1980) estudou, inicialmente, Biologia na Universidade de Neuchâtel/ Suíça, onde concluiu seu doutorado e, posteriormente, se dedicou à área de psicologia, educação e epistemologia³⁹. Parece-nos que o fato de ter se formado em Biologia exerceu grande influência em sua teoria, uma vez que baseia o processo de

³⁹ http://pt.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget

evolução da inteligência ao processo de desenvolvimento biológico humano, dedicando-se à compreensão do pensamento da criança em determinadas fases da vida e ao estudo das diferenças entre crianças de idades diversas. Após estes estudos, o pesquisador estabeleceu quatro períodos no processo evolutivo da espécie humana que são caracterizados "por aquilo que o indivíduo consegue fazer melhor" no decorrer das diversas faixas etárias ao longo do seu processo de desenvolvimento (Furtado, Bock & Teixeira, 1999). São eles: Estágio sensório-motor, Estágio pré-operatório, Estágio operatório concreto e Estágio das operações formais.

No construtivismo de Piaget, o processo de construção do conhecimento confunde-se com o próprio processo de constituição e de desenvolvimento do sujeito, na sua relação com o mundo, que é físico e ao mesmo tempo simbólico. (...) “Conhecer não consiste, com efeito, em copiar o real, mas em agir sobre ele e transformá-lo” (Piaget, 1967/1973a: 15), dentro de um sistema de interações. Como colocam Becker e Franco (1999: 7): “(...) o conhecimento se constitui na medida em que ele se desfaz – ele não é coisa, mercadoria, mas relação criada pela ação humana”. Isso significa que o conhecimento não é cumulativo. O que é estável num determinado momento deve se desestabilizar, para que um novo arranjo seja feito. (Sanchis & Mahfoud, 2007, P. 166-167).

A partir das origens epistemológicas de Piaget, surgiram vários tipos de construtivismo. Podemos distinguir, dentre estes tipos, o construtivismo radical, o social, o físico, o evolucionário, o pós-moderno e o cibernético (Lins, 2003). Segundo Glasersfeld, que é tipicamente um construtivista radical, pode existir uma variedade de subdivisões da teoria construtivista igual ao número de pesquisadores (Fosnot, 1996).

Becker (1994) nos apresenta o construtivismo como

a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui

pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. (Becker, 1994, p. 88-89).

Seguindo uma linha diferente de Piaget, que supõe a equilibração como um fundamento básico para explicar o desenvolvimento cognitivo, Vygotsky parte de uma premissa sociointeracionista e sociocultural de que esse desenvolvimento deve ser entendido com referência ao contexto social e cultural no qual ocorre. Ele desenvolveu seus estudos tendo como base as relações entre as interações sociais e culturais do sujeito com meio, o pensamento e a linguagem.

Algumas ideias centrais caracterizam a abordagem sociocultural, destacando-se que tais ideias estão presentes, em sua origem, nas formulações teóricas de L. S. Vygotsky (1987, 1991). Segundo Rogoff e Chavajay (1995), podem-se citar alguns princípios desta abordagem, tais como: a escolha da atividade como unidade de análise, o conceito de mediação, a consideração de diferentes planos de análise, a pluralidade metodológica e a noção de que a própria atividade de pesquisa é uma construção social. (Ribas & Moura, 2006, p. 130).

Vygotsky (1896-1934), foi professor e pesquisador, atuou na área da Psicologia e da Neurologia. O contexto histórico vivido por Vygotsky na Rússia pós-revolução contribuiu para definir a tarefa intelectual a que se dedicou. Lucci (2006) expõe que

Falar da proposta de Vygotsky implica considerar que seu trabalho é extremamente complexo, visto que sua elaboração tem por meta à constituição de um projeto de psicologia que pudesse analisar os problemas de aplicação prática do homem, em atendimento às necessidades

emergentes da nação russa que acabava de nascer após a revolução socialista de 1917. (Lucci, 2006, p. 2).

Para Vygotsky, o desenvolvimento está intimamente e dinamicamente relacionado por meio de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do ser cultural.

Os instrumentos e signos são mediadores dos processos mentais superiores (pensamento, linguagem, comportamento volitivo, atenção consciente, memória voluntária, etc.) que têm origem nos processos sociais que são a conversão de relações sociais em funções mentais. A conversão de relações sociais em funções mentais superiores não é direta, mas sim mediada pelo uso de instrumentos e signos. Estes elementos mediadores, instrumentos e signos, são de natureza diversa, enquanto o signo é exclusivamente humano, constitui uma atividade interna conduzida para o controle do próprio sujeito, o instrumento é apontado externamente, para o controle da natureza. “Os instrumentos são meios externos utilizados pelos indivíduos para interferir na natureza, mudando-a e, conseqüentemente, provocando mudanças nos mesmos indivíduos”. (Lucci, 2002). Signos, Instrumentos psicológicos, têm a função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas.

A invenção e uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comprar coisas, relatar, escolher, etc.), é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de uma maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho. (Vygotsky, 1984, P. 59-60).

Esse foi o enfoque desenvolvido por Vygotsky que estudou em profundidade a função social da linguagem. Bonin (1996) ensina que Vygotsky empenhou-se em criar uma nova teoria que abarcasse uma concepção de desenvolvimento cultural do ser humano por meio do uso de instrumentos, em especial a linguagem, tida como instrumento do pensamento. Além do que, para Vygotsky, a linguagem é o mais importante sistema de signos para o desenvolvimento cognitivo do ser humano

porque o libera dos vínculos contextuais contíguos, concretos e permite o pensamento abstrato flexível.

De acordo com Vygotsky, a linguagem materializa e constitui as significações construídas no processo social e histórico. Quando os indivíduos a interiorizam, passam a ter acesso a estas significações que, por sua vez, servirão de base para que possam significar suas experiências, e serão estas significações resultantes que constituirão suas consciências, mediando, desse modo, suas formas de sentir, pensar e agir. (Lucci, 2006, p.9).

São nas situações de interação social que a aprendizagem de signos acontece sempre mediada por pessoas mais competentes no uso desses sistemas de símbolos. Assim, o desenvolvimento passa por uma fase externa. Vygotsky considera daí existência de dois níveis de desenvolvimento. Primeiro um nível individual, e, depois, um nível social; isto é, refere-se a tudo aquilo que o educando poderá realizar com a ajuda de outra pessoa que sabe mais. Entre esses dois níveis, há uma zona de transição, na qual o ensino deve atuar, pois pela interação com outras pessoas serão ativados os processos de desenvolvimento, a zona de desenvolvimento proximal– ZPD. Que consiste para o autor

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com um parceiro mais capaz. (Vygotsky, 1984, p. 97).

Isto seriam as informações que o sujeito tem a potencialidade de aprender, mas ainda não concluiu o processo, são os conhecimentos que naquela circunstância estão fora do seu alcance, mas que são potencialmente atingíveis. Seguindo a epistemologia de Vygotsky, na concepção de Ausubel, para que ocorra a aprendizagem, conceitos relevantes e inclusivos devem estar claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo, funcionando como ponto de ancoragem.

A essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal). Uma relação não arbitrária e substantiva significa que as ideias são relacionadas a algum aspecto relevante existente na estrutura cognitiva do aluno, como, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição. A aprendizagem significativa pressupõe que o aluno manifeste uma disposição para a aprendizagem significativa – ou seja, uma disposição para relacionar, de forma não arbitrária e substantiva, o novo material à sua estrutura cognitiva – e que o material aprendido seja potencialmente significativo – principalmente incorporável à sua estrutura de conhecimento através de uma relação não arbitrária e não literal. (Ausubel; Novak & Hanesian, 1980, p. 34).

Ao contrário de Piaget, também para Vygotsky não é preciso aguardar que estruturas mentais se formem para que a aprendizagem seja possível. Este autor confere ao ensino a função de desencadear a formação de estruturas mentais necessárias à aprendizagem. Respeitando, no entanto, a ZDP. Também Vygostky, via o desenvolvimento cognitivo como dependendo mais das interações sociais; enquanto que em Piaget o indivíduo, sua unidade de análise, constrói o conhecimento sozinho, constrói a compreensão do mundo. Em seu artigo, Sanchis & Mahfoud nos mostra que para Piaget,

“a natureza de todo conhecimento consiste na constituição de uma relação entre o sujeito e o objeto: “(...) o conhecimento repousa em todos os níveis sobre a interação entre o sujeito e os objetos, (...) mesmo quando o conhecimento toma o sujeito como objeto, há construções de interações entre o sujeito-que-conhece e o sujeito

conhecido.” (Piaget, 1967b, p. 590 citado por Sanchis & Mahfoud, 2007, p. 166).

Entre as afirmações de Piaget e Vygotsky, não há uma negação ao que o outro propõe, existe apenas uma questão de ênfase. Enquanto Piaget enfatiza a interação com os objetos, Vygotsky enfatiza a interação social. Hatano tenta mostrar a importância da contribuição que as dialéticas entre os estudos de Vygotsky e Piaget podem favorecer, ele escreve:

Se nós queremos estabelecer uma concepção ou teoria de aquisição de conhecimento geralmente aceita, deveríamos estimular o diálogo (ou o “polidiálogo”) entre as teorias ou programas de pesquisa. Esta prática pode nos conduzir ao fortalecimento de uma teoria pela incorporação de insights de uma outra. (Hatano, 1993, citado em Joffili, 1996 p. 195).

Joffili no simpósio sobre Construtivismo e Educação: 100 anos de Piaget e Vygotsky, 1996, propõe incluir a pedagogia crítica de Paulo Freire nesta discussão incorporando as características desse autor aos enfoques Piagetiano e Vygotskiano na formulação de um ensino crítico-construtivista.

A compreensão do papel da educação no desenvolvimento dos seres humanos, partilhada por Vygotsky e Freire, é baseada na preocupação de ambos com o desenvolvimento integral das pessoas, na filosofia marxista, no enfoque construtivista, na importância do contexto social e na firme crença na natureza dos seres humanos. (...) Dentro de um enfoque construtivista é dever do professor assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias; aceitar que outras pessoas expressem pontos de vista diferentes dos seus, mas igualmente válidos e possam avaliar a utilidade dessas ideias em comparação com as teorias apresentadas pelo professor. De fato, desenvolver o

respeito pelos outros e a capacidade de dialogar é um dos aspectos fundamentais do pensamento Freireano (Taylor, 1993). (Joffili, 1996 p. 195-196).

A abordagem do Construtivismo apregoa que todo processo de aprendizagem é um processo de construção de descoberta, de novas formas de significar algo. Para os pesquisadores dessa linha, o conhecimento tem uma função adaptativa e não tem o propósito de produzir representações de uma realidade imposta. A aprendizagem nessa proposta envolve não só a aquisição e extensão de novos conceitos, mas, também, sua reorganização e análise crítica cuja responsabilidade final com a aprendizagem recai no educando.

Nessa conjuntura, percebemos que a noção central é a de que a compreensão e a aprendizagem são processos ativos, construtivos, e de reorganização. E, apenas citando alguns, para teóricos como Piaget, Vygostky e Ausubel o Construtivismo é uma teoria que investiga e descreve os diferentes estágios pelos quais passam os indivíduos, no processo de aquisição de conhecimentos, de como se desenvolve a inteligência humana e de como o individuo se torna autônomo.

Ademais o exposto, apresentamos alguns pesquisadores cujos trabalhos publicados analisam criticamente as propostas construtivistas para o ensino, por exemplo: Mortimer (2000): Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos?; Mortimer (1995): Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências; Cachapuz (2000): Perspectivas de ensino; Osborne (1996): Beyond constructivism; Solomon (1994): The rise and fall of constructivism; Suchting (1992): Constructivism deconstructed; Pérez (1999a): ¿Puede hablarse de consenso constructivista en la educación científica? Enseñanza de las Ciencias. Algumas destas publicações sugerem que as abordagens construtivistas perderam sua validade ou estão superadas.

Pesquisadores como Laburú, Carvalho & Batista (2001) referem que nos últimos anos vem se avolumando o número de objeções feitas às teses construtivistas. E trazem em seu trabalho diversos autores da área de educação científica, que se mostram divergentes ao pensamento construtivista dominante. Os pesquisadores apontam que “A pretensão construtivista de ser um referencial ideológico

indiscriminado para vários campos, a saber, epistemologia, ontologia e pedagogia (Matthews, 2000), são questionadas por esses autores.”.

Referente aos problemas epistemológicos e ontológicos, eles expõem que o construtivismo falha, epistemologicamente, na medida em que representa, de maneira equivocada, a ciência e sua prática. A esse respeito apresentam a fala de Osborne (1996), que de certa forma expõe sinteticamente posições que observamos nas obras de outros autores⁴⁰:

tem-se concentrado muito intensivamente na recuperação das crenças do aprendiz e na construção da realidade. Quando tais traços se encontram em foco, outros são desconsiderados e tal concentração, naquelas questões, conduz a sérias falhas epistemológicas nas concepções construtivistas sobre a ciência, ou seja, sobre a forma como o conhecimento é feito. Além do mais, na medida em que se dá prioridade ao pessoal ou ao social sobre o mundo natural, falha-se em distinguir entre entidades teóricas e reais. O resultado é uma epistemologia instrumentalista e uma falsa interpretação da ciência, através de uma demasiada ênfase na construção de conceitos, tanto pessoalmente como através do discurso. (...) Noções de verdade têm simplesmente sido trocadas pelo conceito de “viabilidade” e a falha em examinar como uma idéia poderia ser considerada mais “viável” do que uma outra é o centro da negação da objetividade e da racionalidade da ciência. Ainda mais, a pedagogia construtivista frequentemente faz conexões falaciosas entre a maneira em que novos conhecimentos científicos são criados e a maneira como eles são aprendidos. (Osborne, 1996, citado em Laburú, et al., 2001 p.159).

⁴⁰ À exemplo de Paul Boghossian em “Medo do Conhecimento: Contra o relativismo e o construtivismo, 2012.

No que toca, particularmente, às implicações educacionais os autores argumentam

as estratégias instrucionais construtivistas, que procuram encontrar exclusivos caminhos no emprego do já mencionado conflito cognitivo ou no vagar de uma exploração intelectual autônoma, como, por exemplo, de aspectos experimentais, mostram-se pouco efetivas. Da mesma forma que o ensino tradicional objetivista-empirista, ao advogar a exclusividade das prescrições de um ensino mecânico, ritualista ou apenas de observação e de audição, falha em reconhecer o papel ativo do aprendiz, também as concepções pedagógicas dos construtivistas, aqui referidos, falham ao não admitir que essa abordagem pode levar a uma postura indutivista da aprendizagem. Ainda, algumas interpretações parecem não reconhecer, igualmente, a possibilidade de existirem alunos que não se adaptam pedagogicamente a um determinado estilo de ensino, deixando de desconsiderar, na prática, um princípio central construtivista que leva em consideração que os alunos, em sala de aula, partem de condições iniciais desiguais e diferentes, pois têm trajetórias de vida cognitiva, Os construtivistas que se encaixam nesta análise, temem em reconhecer explicitamente um papel efetivo para as exposições orais, para as demonstrações, para o ver e o mostrar, como capazes de construir e orientar o conhecimento. Não admitem, abertamente, a possibilidade de o professor prover verbalmente o estudante com informações prévias que lhe preencham lacunas e lhe ampliem as relações de significado, dentro de um perfil conceitual científico, capacitando-o a dar sentido às suas percepções que, de outra forma, focariam elementos

desnecessários aos objetivos educacionais. (Laburú, et al., 2001, p. 169-170).

Vemos, então, que até uma teoria, ainda que amplamente, aceita pelo meio acadêmico, sofre com controvérsias. O que é saudável uma vez que a generalidade nos leva a estagnação, e estagnados não evoluímos.

III. 2. E o Conectivismo?

Percebemos que os surgimentos das teorias da aprendizagem aconteceram durante um determinado contexto histórico que demandava uma posição adequada ao que ocorria no entorno educacional. As últimas décadas são marcadas pela cultura digital, em que expressões como sociedade em rede, fluidez do conhecimento, conhecimento distribuído, ecologia dos saberes, comunidade de prática, aplicabilidade do conhecimento estão cada vez mais comum. Uma sociedade conectada povoa o mundo. As tecnologias permitem um fluxo de informação ilimitado, o que favorece o estabelecimento de novas formas de interação social e de aprendizagem. Sente-se a necessidade de acompanhar este movimento, pois, como observa Siemens (2004), o mundo vivia numa época em que o conhecimento era medido em décadas e agora em outra em que se mede em meses e anos. Hoje, os princípios fundamentais do conhecimento foram alterados. O conhecimento está crescendo exponencialmente adicione, a isso, o impacto da aprendizagem informal obtida por meio da sociedade e das redes sociais.

A sociedade pós-moderna e a cultura digital vieram contribuir para um novo olhar sobre o que se entende por conhecimento. O conhecimento enquanto sinónimo de verdades universais e absolutas e representado de modo fechado e pronto a consumir, parece estar a perder importância e sentido. (Gonçalves & Pereira, 2014) grifo do autor.

Dessa forma, na atualidade molda-se uma nova visão do conhecimento e da aprendizagem, esta ocorre de maneira contínua e é inerente a nossa vida cotidiana.

Mattar (2013) refere à incompatibilidade existente entre a pedagogia em rede e a “estrutura hierárquica dos feudos do conhecimento”

O conteúdo episódico de livros, conferências ou aulas magistrais, assim como a estrutura linear e hierárquica dos cursos, desaparecem totalmente em função dessa nova estratégia de mashup⁴¹ (bricolagem emética) permanente. (Mattar, 2013, p.23).

Nessa conjuntura em 2004, George Siemens⁴², juntamente com Steven Downes⁴³, participaram de um grupo de estudos do Instituto de Tecnologias da Informação para o Ensino a Distância no Canadá, ambos exploravam as possibilidades pedagógicas das novas tecnologias da informação e comunicação. Deste estudo os cientistas propuseram por meio de artigos científicos, capítulos de livros e suportes online, uma nova teoria da aprendizagem, chamada Conectivismo, apresentada como um novo paradigma de ensino-aprendizagem. Entretanto o Conectivismo não é consensualmente aceito enquanto teoria da aprendizagem (nomeadamente Verhagen, 2006; Kop, Hill, 2008; Bell, 2011, Clara & Barbera, 2013 citado em Downes, 2013). Reveses sofreram também, como vimos o Behaviorismo, o Cognitivismo e o Construtivismo, mas não entraremos nesta polêmica, nos deteremos em analisar o conjunto de princípios e postulados que poderão contribuir na aplicação e compreensão das tendências em curso no campo da aprendizagem. E nas palavras de Siemes

O Conectivismo apresenta um modelo de aprendizagem que reconhece as mudanças tectônicas na sociedade, onde a aprendizagem não é mais uma atividade interna e individual. O modo como a pessoa trabalha e funciona são alterados quando se utilizam novas ferramentas. O campo da educação tem sido lento em

⁴¹ “A prática Mashup, particularmente a de aplicativos web, enquanto estética própria, que traduz uma sensibilidade contemporânea, reflexo da cultura remix da qual emerge. Copiar, cortar ou colar agora são ações intrínsecas ao cotidiano do ciberespaço, em que a recombinação da informação evidencia-se como prática usual.” (Souza, 2009, p. 6).

⁴² Mais sobre George Siemens em: <http://www.educause.edu/members/george-siemens>.

⁴³ Mais sobre Steven Downes em: <http://www.downes.ca/me/index.htm>.

reconhecer, tanto o impacto das novas ferramentas de aprendizagem como as mudanças ambientais na qual tem significado aprender. O Conectivismo fornece uma percepção das habilidades e tarefas de aprendizagem necessárias para os aprendizes florescerem na era digital. (Siemes, 2004).

Em nossas atividades no CAOPIJ-MPPE, identificamos a necessidade e disponibilidade de formação continuada pelos profissionais que trabalham com crianças e adolescentes acolhidos em instituições. Por conta da distância e horários de trabalho não é possível encontros presenciais que favoreça essa prática. A questão não está, apenas, em preencher nossas necessidades no que se refere à informação, pois podemos utilizar de vários meios formais ou informais como afirma Siemens (2003) seja pesquisando numa biblioteca, pesquisando na Internet, perguntando a um colega (ou postando um listserv), frequentando um workshop ou participando de um curso. Todas estas abordagens são adequadas, segundo Siemens, quando devidamente combinado a uma determinada necessidade de conhecimento.

Um conceito que pode ser útil, a este respeito, para Siemens (acima citado) é o de uma ecologia da aprendizagem. Uma ecologia “é um ambiente que fomenta e apoia à formação de comunidades e redes”, numa ecologia da aprendizagem o ambiente é harmonioso, não antagônico, com a forma como as pessoas aprendem. John Seely Brown desenvolveu o conceito de ecologia do conhecimento e define ecologia como (1999, citado em Siemens, 2003), um sistema aberto, dinâmico e interdependente, diversificado, parcialmente auto-organizado, adaptativo e frágil. Esta compreensão é, depois, ampliada por Siemens (idem) para incluir características referentes a uma ecologia da aprendizagem que seria um conjunto de comunidades de interesses que se sobrepõem; uma polinização cruzada entre si; em constante evolução; e, sobretudo auto-organizada. “E aceitando que ecologias são os espaços de aprendizagem, as redes seriam as estruturas de aprendizagem” Siemens (2008).

Como nessa perspectiva o conhecimento é bem mais do que o conteúdo estático, é como se tivesse vida e fosse uma vida em evolução. Siemens refere que

dentro de um ambiente de compartilhamento de conhecimento, uma ecologia deve ter os seguintes componentes:

1. *Ser Informal, não estruturado. O sistema não deve definir a aprendizagem e a discussão que acontece. O sistema deve ser flexível o suficiente para permitir aos participantes criar de acordo com suas necessidades.*
2. *Ser rico em ferramentas - muitas oportunidades de diálogo e conexão para os usuários.*
3. *Consistência e ritmo. Em novas comunidades, os projetos e as ideias começam com muita publicidade e promoção... E, em seguida, desaparecem lentamente. Para criar uma ecologia com partilha de conhecimentos, os participantes precisam ver um ambiente em constante evolução.*
4. *Ser de confiança. O contato social intenso (face a face ou on-line) é necessário para fomentar um sentimento de confiança e conforto. Assegurar ambientes seguros é essencial para se desenvolver a confiança.*
5. *Simplicidade. A necessidade de simplicidade precisa ser equilibrada com outras características. Grandes ideias falham por causa da complexidade. Simples, abordagens sociais trabalham de forma mais eficaz. A seleção de ferramentas e a criação da estrutura da comunidade deve refletir essa preocupação com a simplicidade.*
6. *Ser descentralizado, apoiado, conectado... Em confronto com centralizado, controlado e isolado.*
7. *Alta tolerância para a experimentação e falha. (Siemens, 2003)*

Toda concepção de ecologia da aprendizagem foi um preâmbulo para a proposição, no ano seguinte, sua e de Downes, do modelo conectivo de aprendizagem. No que segue a definição de conhecimento para estes autores, tem como pano de fundo Castells (1999) e “o conhecimento de rede e sociedade em rede” o

conhecimento é visto sob um ponto de vista de processo, que acontece através de “redes onde predomina a interação”, e não como um produto ou um objeto.

Downes (2012, p.259) menciona que nesse contexto o conhecimento apresenta as seguintes características:

8. *Não proposicional, isto é, não está nítido, claro, preciso, exprimível em linguagem.*
9. *Não discreto, ou seja, não se encontra num local específico e assumindo uma forma específica.*
10. *Não objetivo, ou seja, independente de qualquer perspectiva, ponto de vista ou experiência.*

Estamos num momento de reflexão filosófica,

Principalmente dentro da academia, mas também e inevitavelmente, em certa medida, fora dela, tem se enraizado a ideia de que existem “várias maneiras igualmente válidas”⁴⁴ de conhecer o mundo”, com a ciência sendo apenas uma delas. (Boghossian, 2012, p.17).

Reconhecemos muitas verdades, muitos conhecimentos e muitas formas de razão. Assim, de um conhecimento fechado em verdades absolutas, do domínio dos especialistas e das instituições educativas, passamos a olhar para o conhecimento como algo mais aberto, dinâmico e participado. No contexto em que pretendemos

⁴⁴ O referido autor em tom de explicação adverte que a igual validade

é uma doutrina de considerável importância, e não somente nos domínios da torre de marfim. Se o grande número de pensadores nas humanidades e ciências sociais que a subscrevem estiver certos, não estaremos somente cometendo um engano filosófico restrito a um pequeno número de especialistas em teoria do conhecimento: estaremos fundamentalmente nos equivocando quanto aos princípios segundo os quais a sociedade deve ser organizada.(...)

Ideologicamente, o apelo da doutrina da igual validade não pode ser separado de sua emergência na era pós-colonial. Os defensores da expansão colonial frequentemente buscavam justificarseus projetos com a alegação de que os sujeitos colonizados tinham muito a ganhar com a ciência e a cultura superiores do Ocidente. Num clima moral que definitivamente virou as costas para o colonialismo, é atraente para muitos dizer não apenas que não se pode justificar moralmente a subjugação de um povo soberano em nome da difusão do saber – o que é verdade –, mas também que não existe um conhecimento superior, somente conhecimentos diferentes, cada qual apropriado a seu próprio ambiente particular. (Boghossian, idem, p. 20-21).

desenvolver o *blog*, entendemos o conhecimento sinônimo de processo e de interação. Vejamos que isso se justifica uma vez que

Num certo sentido, a cultura digital pode ser vista como um estádio que exprime ou reforça muitas das características presentes na sociedade pós-moderna: (...); a fragmentaridade e a relativização do conhecimento; o esbatimento da noção de verdade em favor das noções de funcionalidade e operacionalidade; a preponderância da linguagem como forma de interpretar o mundo (e o que daí resulta, dada a natureza ambígua da linguagem, mas também a sua tendência para se instituir como poder); os efeitos de colagem e sobreposição; ou uma certa resistência “intuitiva” ao poder e à autoridade, em favor da partilha e da cooperação (ainda, do vertical ao horizontal). (Harvey, 2001, citado por Mota 2009).

É indiscutível o valor do conhecimento acadêmico, o que tratamos aqui não é questão de valor nem de utilização do conhecimento uma vez que é inegável, também, a aplicação do conhecimento da academia basta lembrar os conhecimentos acadêmicos aplicados à medicina ou as engenharias. Referimo-nos as habilidades para o desenvolvimento de conhecimento ético voltado para o comportamento social conectado ao longo da vida, e na aplicação desse conhecimento “em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso” (Castells, 2002).

Siemens (2004) valoriza a auto-organização como um micro processo da concepção do conhecimento. E elucida “A capacidade de formar conexões entre fontes de informação, e, assim, criar padrões de informação útil, é necessário para aprender em nossa economia do conhecimento”. Nesta linha de pensamento Bates (2009) afirma que o conhecimento é o driver da maioria das economias modernas.

Preferentemente a um conteúdo estático ou mero produto a ser adquirido, em Siemens (idem), compreendemos que a aquisição do conhecimento no caos é um processo complexo, a) de contínua construção de significados e formações de conexões entre comunidades especializadas, b) de desenvolvimento de meta-

competências, como por exemplo, a exploração de formas de aquisição da informação, c) de reconhecimento de padrões que parecem ocultos e d) da capacidade de se avaliar a importância de se aprender algo. Posto que:

Quando o conhecimento é abundante, a avaliação rápida do conhecimento é importante. Preocupações adicionais surgem do rápido aumento da informação. Nos ambientes atuais, frequentemente, a ação é necessária sem aprendizagem pessoal – isto é, é preciso agir buscando informações fora do nosso conhecimento primário. A habilidade de sintetizar e reconhecer conexões e padrões são habilidades valiosas. (Siemens, 2004 p. 3).

Infere-se que por conta do grande número de informação disponível na sociedade em rede, é primordial instruir-se selecionar formas de adquirir informações elegendando-as válidas, como fonte segura e confiável. O objetivo do educador estaria em reduzir o tempo de instrução (mesmo que apostando na divulgação de ótimos materiais) e dedicar-se mais no apoio à aprendizagem do aluno do que na entrega de conteúdos. Esta nova visão leva à observação de que a aprendizagem assenta no princípio de que o conhecimento está distribuído, logo, não é transferível.

De acordo com (Siemens, 2008, p. 8) o conhecimento é distribuído através de uma rede de informação e pode ser armazenado em uma variedade de formatos digitais: “Aprendizagem e conhecimento repousam na diversidade de opiniões”. E pontua em seu artigo de 2004 que, na era digital não é possível adquirirmos pessoalmente toda a quantidade de informação disponível sobre determinado assunto, de modo que para os conectivistas a aprendizagem pode residir fora do indivíduo e, que em alguns casos somos impelidos a agir sem antes ter o domínio de determinado assunto. Nas palavras do autor,

a ação pode ocorrer a partir da obtenção de informação externa ao conhecimento primário do indivíduo, resultado das conexões estabelecidas nas redes que fazem parte (...). De certa forma, a rede é um agente cognitivo que ultrapassa as limitações individuais. Eu posso

não ser capaz de identificar todos os elementos que compõem a informação de qualidade, mas uma rede social e tecnológica sim. (Siemens, 2010).

Mota (2009) referindo-se a Siemens menciona que assistimos à transição entre o “*hard knowledge*” e o “*soft knowledge*”. E explica que o *hard knowledge* “ocorre em áreas em que a mudança é lenta, solidificando-se através da validação por peritos e da aceitação do público” já o *soft knowledge* “que se desenvolveu sobretudo nas últimas décadas, resulta do facto de a rapidez com que as circunstâncias evoluem não permitir que muitos dos elementos do conhecimento ganhem consistência suficiente antes de serem substituídos ou alterados.”

Seguindo essa linha Gonçalves & Pereira (2014) apresentam, em “jeito de síntese”, os fatores que segundo Siemens caracteriza o conhecimento de hoje:

- 11. Abundância - consumido e alterado de modo muito mais acelerado;*
- 12. Recombinação - conectar, recombinar e recriar;*
- 13. Relação com a certeza - indeterminado e transitório;*
- 14. Ritmo de desenvolvimento - capacidade de aprender o que vamos precisar amanhã;*
- 15. Representação através dos média - texto, vídeo, áudio, imagens, jogos;*
- 16. Fluxo - dinâmico;*
- 17. Espaços e estruturas de organização e disseminação do conhecimento - ambiente em que interagimos e partilhamos;*
- 18. Descentralização - os indivíduos organizam e gerem o seu próprio conhecimento.*

Para criar algumas das ideias que formaram as raízes do Conectivismo, Siemens (2010) menciona que usou como referência as abordagens de seu parceiro Downes com suas perspectivas epistemológicas e com o seu trabalho sobre o conhecimento conectivo; Lave & Wenger, com a noção de comunidade de prática, e, também nesse conceito um tanto de Papert com sua aprendizagem situada; Bandura, Bruner e

Vygotsky, com a aprendizagem social; Dave Cormier, com a concepção de conhecimento rizomático e de comunidade como currículo; e McLuhan, com o impacto da tecnologia no que significa ser humano. Dessas inspirações surgiram os princípios do conectivismo (Siemens, 2004; 2005). Em 2004, Siemens apresenta seis princípios do Conectivismo, que em 2005 renomeia como atributos, ao referir:

A aprendizagem em rede é um subconjunto do conectivismo. Ao expor a teoria original do conectivismo, apresento oito atributos:

(1) A aprendizagem e o conhecimento repousam na diversidade de opiniões;

(2) A aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação;

(3) A aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos;

(4) A capacidade de aprender mais é mais importante do que aquilo que sabemos num determinado momento; Promover e conservar conexões são necessários para facilitar a aprendizagem contínua;

(5) A capacidade de identificar conexões entre ideias, conceitos e áreas de saber é uma competência essencial;

(6) A manutenção em circulação de conhecimento atualizado e rigoroso é o objetivo de todas as atividades de aprendizagem conectivistas;

(7) A tomada de decisões é, em si mesma, um procedimento de aprendizagem;

(8) Escolher o que aprender e o sentido da informação que nos chega são vistos através da lente de uma realidade em permanente transformação. A resposta

correta de hoje pode ser a errada de amanhã, devido às transformações no ambiente informacional que afeta as decisões.

Estes conceitos gerais sobre conectivismo estão presentes nas obras do autor em 2004 e 2005. No entanto, a proposta do conectivismo como postula Siemens no referido atributo (8), atualiza-se com novos contornos melhor se adequando as transformações e interações que ocorrem no ambiente em rede.

Ao mesmo tempo, Siemens (2004), ainda ilustra sobre a importância da habilidade, que deve ser cultivada, em reconhecer quando novas informações alteram o cenário baseado em decisões tomadas anteriormente. Tais práticas quando devidamente desenvolvida favorecerá imensamente o conhecimento, e no nosso caso, a aprendizagem dos participantes do *blog* com perfil de formação continuada, principalmente se considerarmos que

O conectivismo também trata das mudanças que muitas corporações encontram nas atividades de gestão do conhecimento. O conhecimento que fica em uma base de dados precisa ser conectado com as pessoas certas nos contextos certos para que possam ser classificadas como aprendizagem. O behaviorismo, cognitivismo e construtivismo não se referem aos desafios do conhecimento e transferência organizacionais. O fluxo de informação dentro de uma organização é um elemento importante na efetividade da organização. (...). Criar, preservar e utilizar o fluxo da informação deve ser uma atividade organizacional primordial. O fluxo da informação pode ser comparado a um rio que serpenteia através da ecologia da organização. Em algumas áreas, o rio forma piscina e em outras fica raso. A saúde da ecologia de aprendizagem da organização depende do cultivo efetivo deste fluxo de informação. (Siemens, 2004)

Compreendemos que para o sucesso de nosso empreendimento, esse fluxo de informação deve fluir com realimentação tempestiva e sem constrangimentos tecnológicos. Nesse ponto, a noção de conectivismo tem implicações também no design instrucional ou design educacional⁴⁵ do ambiente de aprendizagem. Que para uma ecologia da aprendizagem com esse perfil o mais indicado seria que tivesse como proposta a produção de uma base para o processo de ensino-aprendizagem, que poderá sofrer alterações devido às influências do contexto, a esse respeito identificamos que

O design instrucional contextualizado está presente em cursos de organizações educacionais que utilizam de uma forma mais contínua a tecnologia e ferramentas características da Web 2.0. Ele é baseado em um modelo de aprendizado eletrônico imersivo⁴⁶, e busca o equilíbrio entre a automação dos processos de planejamento e a personalização e contextualização na situação didática. (Filatro, 2008, citado em Dias, Rodrigues & Rodrigues, 2014, p. 1580).

Também, Siemens (2005) contribui ao referir que o design instrucional efetivo deve reconhecer diferentes domínios de aprendizagem, adaptando-se ao histórico dos educandos. Isso exigirá a elaboração de combinações inteligentes, em razão da abundância de dados e informações que o sujeito terá que lidar sozinho, o conhecimento será proveniente e ao mesmo tempo transitório para o sujeito e os elementos da rede. Siemens (idem) informa que a rede exige no mínimo dois elementos: nós e conexões. O nó sendo qualquer elemento que pode se ligar a outro elemento por qualquer tipo de ligação. Os nós da rede, sua importância e seu predomínio sobre outros nós manterão em circulação as ideias e a formação de novos

⁴⁵ A esse respeito ver (Pereira, 2011) que argumenta: “acreditamos que o verbo instruir, do qual o termo instrucional deriva, ainda carrega consigo o ranço de ser considerada uma mera transmissão de conhecimentos. O vocábulo educacional, por sua vez, é bem mais abrangente e carece de menos justificativas, por seu uso já consagrado, minimizando interpretações equivocadas. Afinal, o termo é o que melhor se adéqua as concepções pedagógicas envolvidas no processo de desenvolvimento de um ambiente de ensino e aprendizagem”. (Pereira, 2011, PP. 46 e 47)

⁴⁶ Aquele que, imerso, remodela através de sua ação um espaço inicial proposto. (Ferreira, 2009 referido em Dias et al., 2014)

conhecimentos. Ainda no mesmo artigo o autor afirma que quanto mais forte a ligação entre os nós (que são independentes e funcionam do seu modo) mais as informações rapidamente irão fluir. Nesse sistema de informação a aprendizagem ocorre quando o conhecimento é transformado em algum significado. Também neste mesmo artigo e ainda tratando de redes de aprendizagem Siemens refere que os elementos renovadores e inovadores nas redes se encontram em laços fracos e não em laços fortes, para esse argumento ele afirma ter transferido facilmente os atributos de redes expostos na sociologia e na física para o conceito de aprendizagem em rede. Onde explica:

O conceito dos laços fracos manifesta o entendimento de que grande parte de nossas informações vem de ligações fracas a outras redes, que não a nossa própria. Nossa rede pessoal é formada por nós com posições semelhantes ou iguais as nossas. (...) Essas conexões (com laços fracos) oferecem um aspecto sobre os modos e formas de pensamento que diferem significativamente dos nossos. (Siemens, 2005).

Carvalho em 2013 pontua que da concepção de Siemens neste artigo infere-se que

os elementos renovadores e inovadores nas redes se encontram em laços fracos e não em laços fortes. Os laços fortes dos nós numa rede pressupõem que os sujeitos, os nós e a rede ou redes sustentam-se uns aos outros porque compartilham conhecimentos e informações que já estão integrados, no mínimo são similares neste espaço e momento. No estado em que os laços são fortes é menos provável o surgimento de inovação, tanto individual como coletiva. (Carvalho, 2013, p. 10).

A autora faz saber que a teoria dos laços fracos foi inicialmente trabalhada pelo sociólogo Granovetter (1973; 1983). Cujas teses centrais, é a de que os laços fracos, construídos nas margens das redes, em subredes e entre estas e, portanto, ao largo

dos hubs, são os que promovem inovações, expansão do conhecimento, enriquecimento pessoal e coletivo. Mais a frente para melhor esclarecer o valor dos laços fracos e dos laços fortes a autora retoma Granovetter ao explicar: Os laços fracos oferecem às pessoas acesso à informação e aos recursos para além daqueles disponíveis no seu próprio círculo social; mas os laços fortes dispõem de grande motivação para ajudar e estão mais facilmente disponíveis.

Em 2006, Siemens reafirma o argumento de que os laços fracos possibilitam aos sujeitos aprender e conhecer mais. Na mesma linha de raciocínio Mota (2009), recordando Downes, menciona que no cerne do Conectivismo repousa a tese de que o conhecimento está distribuído por uma rede de conexões e que, por essa razão, a aprendizagem consiste na capacidade de construir e circular nessas redes. No entanto, Siemens (2005) refere que na estrutura de rede nem toda conexão tem o mesmo valor e influência, sendo as ligações fortalecidas com base nos seguintes fatores: Motivação, emoções e sentimentos, exposição, padronização, lógica e experiência.

Infere-se daí que o conhecimento equivale a fluxos de informação, que acontecem em redes, não sendo gerado nas mentes das pessoas, mas nas interações entre elas. A interação tanto com outros seres humanos quanto com os recursos da rede é fundamental para a construção de conexões e formulação de rede.

Zhijun, Li Chen & Anderson (2014), fazendo referência a Kay (2006) assinala que a aprendizagem conectivista realiza-se em ambientes complexos, repleto de informações em que se evidencia a emergência. Explica que neste ambiente, o conteúdo é distribuído em redes entre os indivíduos cercados por informações fragmentadas e que, tais informações incentiva, ao invés de suprimir, o surgimento de criatividade e aprendizado profundo nos ambientes distribuídos e complexos que abrangem as interações não planejadas. A análise, destes autores, resultou na divisão em quatro níveis da aprendizagem conectivista interativa: *interação operação*, *interação wayfinding*, *interação sensemaking* e *interação inovação*.

O estudo de Zhijun, et al., (2014) fornece um quadro sistemático para explicar as características e princípios da interação e envolvimento cognitivo em contextos de aprendizagem conectivistas. Guiados, entre outros, pelo modelo hierárquico para interação instrucional (HMII) de Chen 2004a e 2004b, pela metodologia de Lynham,

2000 e 2002 e pela Taxonomia de Bloom, 1956, revisado por Anderson, 2000. E tendo como inspiração toda proposta do Conectivismo apresentada por Siemens e Downes, recortamos da palavra dos autores passagens de Siemens 2011 que trata da importância dos educandos em aprenderem a se orientar em contextos complexos de informação de modo a tornar a informação coerente e compreensível, apresentando wayfinding⁴⁷ e sensemaking⁴⁸ como proposta de:

dois meios de orientação em ambientes complexos de aprendizagem online - wayfinding e sensemaking; ele reconheceu que "minimamente wayfinding expõe o modo como às pessoas se orientam espacialmente através do uso de símbolos, marcos, e estímulos ambientais" (p. 48) e "sensemaking é uma atividade que o indivíduo exerce diariamente em resposta à incerteza, temas complexos, ou de mudanças de configurações (39 p.)." (Zhijun, Li Chen & Anderson, 2014, p.7).

A ilustração a seguir demonstra, nas palavras dos autores, que foi *"based on a literature review of connectivism, personal reflections on wayfinding, sensemaking, and artifact creation experienced in cMOOC learning experiences, and discussions with connectivist learning researchers"*. Os autores o chamam de quadro para a interação e envolvimento cognitivo na aprendizagem conectivista.

⁴⁷ Considerando os sistemas de informações complexas, o wayfinding pode ser entendido como o modo pelo qual os usuários chegam a um destino e como se situam no espaço. Englobam, segundo Arthur & Passini (2002), processos perceptuais, cognitivos e comportamentais que estão envolvidos no alcance de um destino. (Smythe, Smythe & Oliveira, 2011).

⁴⁸ Sensemaking é descrito como interação recíproca de busca de informação, atribuição de sentido e ação (Thomas; Clark; Goia 1993; Sackman 1991, citado em Leitão e Nassif, 2009).

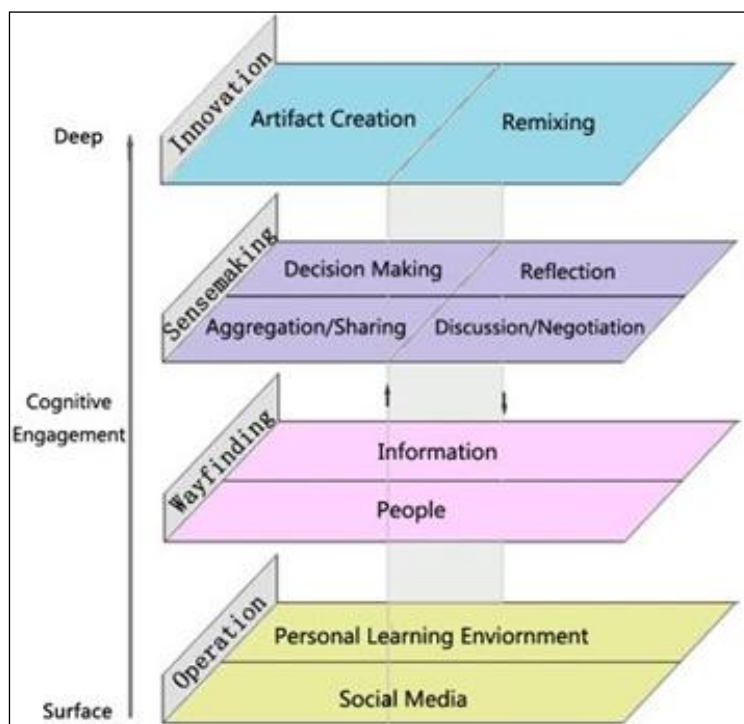


Ilustração 1: Quadro de interação e envolvimento cognitivo na aprendizagem conectivista.
 Fonte: Zhijun, W., Li Chen , & Anderson, T. (2014).

Com riqueza e propriedade os estudos destes autores avaliam a importância das características e princípios de interação na aprendizagem conectivista. Dessa forma eles contribuem com a abordagem conectivista e chegam à conclusão que a partir de várias perspectivas de interação o envolvimento cognitivo mais profundo é exigido dos educandos tanto nas interações com os níveis mais baixos quanto com os níveis mais altos. Todas essas camadas influenciam mutuamente. As interações de nível inferior são os alicerces das mais altas, e os alunos de nível superior se dedicam a uma aprendizagem mais profunda com mais ligação e oportunidades de networking⁴⁹.

Percebemos, então, que as abordagens e contribuições trazidas por estes e outros autores, e a nossa própria contribuição, neste ponto que tratamos do conectivismo nos lança ao final do artigo de Siemens em 2006 quando menciona que não pretendia, com sua pesquisa, fornecer uma completa (ou mesmo coerente) teoria da aprendizagem em rede. (...) O seu principal objetivo era simplesmente abrir um pouco “a porta que leva para a sala maior” das modernas necessidades de aprendizagem, podendo cada leitor precisar explorar em seu próprio tempo e maneira.

⁴⁹ Indica a capacidade de estabelecer uma rede de contatos ou uma conexão com algo ou com alguém. Significado retirado em <http://www.significados.com.br/networking/>

III. 2.1. Em que chegamos?

O Conectivismo, mesmo que não aceito consensualmente enquanto teoria de aprendizagem apresenta um conjunto de princípios e alegações que, em muito, tem contribuído na compreensão dos padrões em curso, sobretudo no campo da aprendizagem. Entendemos que o Conectivismo fornece uma perspectiva original e condizente às características do espaço de aprendizado em rede que pretendemos desenvolver. Nas palavras de Siemens (2004) "o conectivismo fornece uma percepção das habilidades e tarefas de aprendizagem necessárias para os aprendizes florescerem na era digital." Ademais, é fato que as redes de aprendizagem, sites de relacionamento e conectividade são fenômenos recentes por meio dos quais o conhecimento e informações são distribuídos a qualquer tempo e espaço. Precisamos trabalhar com vista a obter novas competências que excedam a aquisição pessoal do conhecimento em função de uma cultura de colaboração em nossa atividade profissional, tão carente de qualificação.

Em vista disso, sabemos que o sucesso dos educandos estará diretamente ligado a muitos fatores, mas como temos expertise, e reconhecimento pelos prováveis participantes do *blog* que está porvir confiamos no nosso projeto. A aprendizagem conectivista, por constituir uma área de estudo e pesquisa totalmente nova, oferece margens para estudos inéditos e para o desenvolvimento de pesquisas e prática sobre o ensino conectivado. Acreditamos que o Conectivismo ao embasar a produção de novos materiais didáticos possa preencher algumas prováveis lacunas deixadas pela instrução formal, dos profissionais que trabalham com acolhimento institucional e favorecer por meio de um processo de participação, interação e cooperação, promovido pelo modelo em tela à ação tempestiva, efetiva e qualificada dos profissionais envolvidos na área que atuam.

Para finalizar, temos que, para além das conclusões a cerca do Conectivismo se constituir ou não enquanto uma teoria de aprendizagem importa a discussão que fomenta, uma vez que a abordagem está submetida aos mesmos processos que as demais teorias estiveram: avaliação, aplicações, comentários, críticas etc. Se é teoria ou teorização ainda não se sabe, talvez como o próprio Conectivismo prega precisemos passar pelo período de co-criação da teoria. Mas identificamos que o

Conectivismo responde hoje a forma de aprender que almejamos para o *blog* que incluiremos no ciberespaço que já vivemos e interagimos.

Capítulo IV. *Blog* no contexto da Área Protetiva- Acolhimento Institucional

No estudo de nosso projeto, tomamos ciência das facilidades proporcionadas pelas plataformas para a criação de *blogs*, e consideramos necessária a realização de pesquisas de experiências em *blogs* neste contexto que nos apresentasse ao final da análise a forma mais adequada para a construção e organização das informações contidas nestas plataformas sociais, o que irá contribuir com a nosso intento de oportunizar aprendizagem conectiva aos profissionais que trabalham com crianças e adolescentes que estão nos serviços de acolhimento institucional.

Pesquisar na *blogosfera*, a primeira vista, parece uma tarefa relativamente simples, já que uma das características dos *blogs* é a organização simples das informações neles publicadas. É fácil, embora trabalhoso, selecionar um espaço de tempo e observar textos e comentários. A quantidade de informações – textos, imagens, arquivos de áudio e vídeo, mídias diversas – é enorme e a seleção daquilo que é mais importante para a pesquisa é uma atividade que demanda cuidadosa atenção e leituras. Pensar a quantidade naquilo que ela interfere na qualidade também necessita de uma atenção cuidadosa, para separar o que é ruído do que é determinante para nossa pesquisa.

VI. 1. Descrição dos *blogs*

Desse modo, com a finalidade de conhecer o universo discursivo dos *blogs* institucionais que tratassem, mesmo que transversalmente, da temática e tivesse perfil de formação ou pelo menos apresentasse um ambiente de expressão do pensamento para fatos vivenciados ou não, realizamos um estudo exploratório, uma vez que a realidade é muito singular e delicada. Para a seleção dos *blogs* analisados, fizemos inicialmente uma pesquisa com as ferramentas de procura Google e Yahoo!. Como expressão de busca foram utilizados os seguintes termos: ‘Ministério Público *blog* ou MP *blog*’, já que quando fizemos a relação do ‘Ministério Público ou MP’ com a temática ‘acolhimento institucional’ só abriram sites. Como o universo, mesmo não especificando o tema, foi pequeno, expandimos para outras áreas da justiça. Foram então inseridas as expressões: ‘TJ *blog* criança e adolescente, Tribunal de Justiça *blog*

criança e adolescente’, ainda não satisfeitos com a investigação expandimos para a temática, e inserimos, então: ‘*blog* instituição de acolhimento infantil, *blog* abrigo infantil ou *blog* instituição de acolhimento criança’, esta pesquisa resultou num maior número de *blogs*, já que neste nicho se encontram as ONG’s. Por fim, utilizaram-se estratégias de busca a partir dos termos: ‘*blog*’, ‘Ministério Público’, ‘Tribunal de Justiça’, ‘instituição de acolhimento’, ‘abrigo’, ‘infantil’, ‘criança e adolescente’. O próximo passo foi determinar os critérios de escolha da amostra, que derivou em: a) os *blogs* deveriam estar ativos e atualizados, possuindo postagens recentes; b) os *blogs* deveriam apresentar a seção de comentários em seus posts, possibilitando a interação entre leitores e autor (es). Os acessos ocorreram entre os dias 09 e 18 de março de 2015. Com estes aspectos nós observamos que:

A maioria dos *blogs* das instituições sem fins lucrativos apresentavam informações variadas da área da infância e centravam em aquisição de doações, de novos voluntários ou de novos parceiros:

[https://abrigomoacyralves.wordpress.com/;](https://abrigomoacyralves.wordpress.com/)

<http://abrigomontesalem.blogspot.com.br/p/sobre.html;>

[http://ceea.org.br/blog/index.php/projetos/casa-de-acolhimento-darcy-vitoria-de-brito-2/;](http://ceea.org.br/blog/index.php/projetos/casa-de-acolhimento-darcy-vitoria-de-brito-2/)

[http://casadobommeninopiracicaba.org.br/blog/;](http://casadobommeninopiracicaba.org.br/blog/)

<http://www.aril.com.br/blog/nosso-trabalho/projeto-acolher/> e o

<http://blog.projetopac.org.br/index.php/a-casa-do-pac/>

De outra forma, que dividimos num segundo bloco, encontramos diversas informações no *blog* das instituições sem fins lucrativos a seguir, que trazemos para possíveis alusões:

- No <http://ibtssocial.blogspot.com.br/> - Há postagens da área da infância, alguns posts, e links. Mas não há postagens externas.

- No <https://institutofazendohistoria.wordpress.com/> - Há posts da entidade com sugestões de atividades e oficinas para as instituições de acolhimento, arquivos e

tags. Este dividido por arquivos de temáticas diferentes. Design limpo. Há espaço para se deixar comentários, porém não há interação entre os usuários.

- No <http://www.neca.org.br/sobre> - Não há postagens externas. O *blog* Trata de questões da infância, da adolescência, da juventude e de suas famílias, das políticas e práticas a ela direcionadas. Entre outros trabalhos, oferecem cursos de capacitação presencial e produções textuais como publicações, cartilhas etc.

- No <http://www.viablog.org.br/> - O *blog* faz parte do 'Programa VIA', uma iniciativa do Instituto Votorantim. Apresenta questões relacionadas à infância. Há espaço para postagens externas no "Compartilhe ações de combate às violações de direitos". Entretanto, identificamos apenas 09 postagens. Tais postagens foram assim distribuídas: 05 postagens do ano de 2013, 01 postagem de 2011 e 02 postagens de 2010. Em 2010 uma postagem do dia 15 de julho teve o retorno em 03 de janeiro de 2011. Para as outras postagens não houve resposta.

Estes últimos *blogs*, apesar de colocarem-se como espaço de interação e aprendizagem configura-se, um tanto mais, quanto espaço destinado à disseminação de informações sobre questões da infância como: violações de direitos, abandono, negligência, violência doméstica, adolescentes em conflito com a lei, envolvimento com drogas, violência sexual e violações à saúde. Alguns destes *blogs* do segundo bloco ainda postam sobre metodologias de ação e exemplos de boas práticas que podem ajudar a enfrentar e solucionar as violações.

O *blog* <http://ufsc-necad.blogspot.com.br/> é mantido pelo curso de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, Núcleo de Estudos da Criança, Adolescente e Família (NECAD). Ele traz como temática central as questões relacionadas à família, à criança, ao adolescente e ao idoso e desenvolve atividades de pesquisa numa perspectiva interdisciplinar. Não há espaço para postagens externas.

Além destes, em nossa busca deparamo-nos com diversos *blogs* de Grupos de Apoio à Adoção, são eles:

<http://www.blog.amigosdelucas.org.br/> - do Instituto Amigos de Lucas. Não há espaço para postagens externas.

<http://promonaci.blogspot.com.br/> - do Movimento Nacional das Crianças "Inadotáveis". Não há espaço para postagens externas.

<http://projetoacolher.blogspot.com.br/> - de um Grupo de Apoio à Adoção e à Convivência Familiar. Oferece um espaço de convívio, com ideias e experiências entre famílias que se formam pela adoção.

<http://institutoelosfoz.blogspot.com.br/> - Oferece uma proposta de "Seis Passos da Adoção" e de "Elos da Adoção". Não há espaço para postagens externas.

Em relação aos *blogs* ligados à área da justiça, entenda-se, Tribunal de Justiça e Ministério Público. Encontramos os seguintes:

<http://2vriji.blogspot.com.br/p/projeto-de-apadrinhamento.html> - Espaço para divulgação das atividades da 4ª Vara da Infância, da Juventude e do Idoso da Comarca da capital do Rio de Janeiro. Não há espaço para postagens externas.

<http://www.tjcriancaabriga.org.br/blog/apadrinhamento/> - "TJ Criança Abriga" é uma organização sem fins lucrativos. Nasceu da iniciativa de um grupo de servidores do Tribunal de Justiça de Minas Gerais. Cuja missão exibida no *blog* é: "Acolher crianças em situação de risco social e pessoal, proporcionando condições para seu desenvolvimento integral e inserção social". Atendem crianças de 3 a 6 anos encaminhadas pelo Juizado da Infância e da Juventude de Belo Horizonte. Não há espaço para postagens externas.

<http://promotordejusica.blogspot.com.br/> - O espaço trata de atualidades jurídicas, de políticas, de textos literários e filosóficos, com ênfase na atuação do Ministério Público. Não há postagens externas.

<http://www.doministeriopublico.blogspot.com.br/> - Apresenta variedade de textos. Não há postagens externas.

<https://blogdovladimir.wordpress.com/> - Temas diversos da área de direito. Não há postagens externas.

<http://blogdopromotor.zip.net/> - Temas diversos da área de direito. Não há postagens externas.

<http://blogmocmp.blogspot.com.br/> - Temas diversos da área de direito. Não há postagens externas.

<http://ministeriopublicobrasil.blogspot.com.br/> - só notícia.

Estas análises foram realizadas a partir da observação direta não participativa, na qual foram observadas as informações no ambiente e a disponibilidade para postagens externas, uma vez que havendo esse tipo de atividade no *blog* ela seria o ponto de partida para a análise de um ambiente voltado à formação e dessa forma, caminharíamos para identificar a finalidade pedagógica do espaço, que tipo de produção é veiculado nos posts, quem publica e como ocorre a interação por meio dos comentários e links.

Entretanto tal situação foi dificilmente verificada. Não encontramos *blog* nos ambientes da área jurídica voltada para temática da área protetiva de crianças e adolescentes. Nos ambientes das organizações sem fins lucrativos que trabalha com a temática identificamos, apenas, o *blog* ligado ao Instituto Fazendo História, <http://AcolhimentoemRede.org.br/> com o perfil mais próximo da nossa expectativa.

O fato de termos apenas um *blog* que aborda a temática de modo a contribuir com a qualificação dos profissionais da área de acolhimento institucional por meio da interatividade, demonstra o quão carente é a área de nosso estudo e o quanto, assim como as crianças e adolescentes que lá se encontram, os profissionais são invisíveis em sua atividade. Dessa forma louvamos a atitude dos profissionais idealizadores desse *blog* pela contribuição no ambiente da *blogosfera* voltado “para aprimorar e compartilhar as questões pertinentes ao acolhimento” (*AcolhimentoemRede*, 2013).

Segundo informações desta página, em 2010 o ‘Instituto Fazendo História’ realizou uma pesquisa, com profissionais que trabalham com acolhimento institucional, sobre o desejo de se ter um espaço em rede para aprimorar e compartilhar as questões pertinentes ao acolhimento. Dessa pesquisa constatou-se que, mais do que interesse, as pessoas estavam dispostas a iniciar e pôr em prática a iniciativa. E “foi assim que em julho de 2010 um grupo de quase 100 pessoas deu início ao *AcolhimentoemRede*” (*AcolhimentoemRede*, 2013).

Conforme menção na página, hoje o *blog* conta com mais de 1.000 (mil) profissionais “das mais diversas formações e funções na rede de proteção à criança e ao adolescente (assistentes sociais, psicólogos, conselheiros tutelares, educadores, advogados, estudantes e acadêmicos, entre outros)”. E continuam:

*O AcolhimentoemRede tem sido uma rede **distribuída**: sem centro, sem diretoria, sem coordenação – sem hierarquia;*

*Uma rede feita **de pessoas** e não de instituições;*

*Onde cada um tem se **responsabilizado** pessoalmente por suas inserções e contribuições;*

Não houve até o momento um mediador único de conteúdo ou alguém que decidiu quem pôde ou não pôde participar – todos aqueles que quiseram fazer parte, assim o fizeram;

Não houve mediação de mensagem dos participantes. (AcolhimentoemRede, 2013) grifo do blog.

Por fim, mas não sendo a última referência importante a respeito da página:

O papel do Instituto Fazendo História tem sido o de dar suporte tecnológico para permitir que pessoas envolvidas com o acolhimento de crianças e adolescentes e as redes que já existem se beneficiem de um espaço virtual de conexão, com o interesse em compartilhar conhecimento de forma distribuída. Alguns membros da rede (...) tem recebido suporte financeiro para resolver problemas técnicos de nossos participantes e para favorecer uma cultura de rede, onde cada membro se apropria da tecnologia necessária para gerir sua participação nela. O projeto é que a cada dia essa função seja cada vez menos necessária, até se tornar obsoleta, sendo a rede

completamente autônoma e autogerida.
(*AcolhimentoemRede*, 2013)

Destacamos estes aspectos, uma vez que são definidores da questão de proposição de formação intencional ou não pelo *blog*.

IV. 2. Analisando uma possibilidade

Na *blogosfera* a temática é extremamente carente e a inscrição dos 1.368 membros no *blog 'AcolhimentoemRede'* de 30 julho de 2010 até 21 de março de 2015⁵⁰, demonstra claramente isso.

A afirmação do *AcolhimentoemRede* ao se nominar “uma rede distribuída: sem centro, sem diretoria, sem coordenação” em que o “papel do Instituto Fazendo História tem sido o de dar suporte tecnológico” e que apresenta como projeto a rede ser “completamente autônoma e autogerida”, nos leva a compreensão de que o *blog* cumpre sua função social de “compartilhar conhecimento de forma distribuída”, mesmo que não se perceba frequência de postagens nas categorias de discussões propostas pelo *groups.google* do *blog* acolhimento em rede⁵¹. Contudo há movimentações de modo privado, com muitos ruídos dispersos em poucas discussões e muitos convites para cursos, oficinas, seminários, encontros... etc.⁵²

Entendemos que um *blog* com perfil de formação necessita de maior interação e referência, o que corrobora com o solicitado por participantes do ‘1 Encontro Regional de Acolhimento Institucional’ que realizamos em Garanhuns, e ao sugerido por Nielsen (2005), Alvim (2007), Lemos (2009), Inafuko e Vidotti (2012). Do mesmo modo, as investigadoras Janet Alexander e Marsha Tate, citadas em Alvim (2007) apresentam uma teoria aplicada aos critérios de qualidade na análise de fontes de informação que utilizados também pelos recursos da Web, que dentre os critérios propostos está “a autoridade (quem é o responsável pela página, quais as qualificações que possui como podemos verificá-las)”, nesse sentido também Inafuko e Vidotti (2012) referem que os desenvolvedores do *blog* institucional por serem, em essência,

⁵⁰ Esta informação pode ser constatada na figura 6 do Anexo I.

⁵¹ Estas postagens podem ser conferidas nas figuras de 7 a 13 que se encontram no Anexo I.

⁵² Conforme imagem coletada em 21 de maio 2015, no fórum do *groups.google* do *blog* acolhimentoemrede exposta no Anexo I, figura 14.

grupais ou organizacionais e necessitem de políticas para que o trabalho realizado no ambiente digital seja coeso deverão definir: os responsáveis pelas informações contidas no *blog* e, conseqüentemente, pela atualização das postagens assim como deverão definir a frequência de atualização do *blog*. O que nos remete a um dos erros que Nielsen (2005) aponta relacionado à usabilidade em *blogs* que seria a “frequência irregular de publicação”, pois, para o autor, os usuários devem ser capazes de saber qual e como será a frequência de publicações. Essa frequência pode ser diária, semanal, quinzenal, mensal, etc. O que deve ser observado é a publicação regular num tempo pré-estabelecido. Isto porque, o *blog* ao lidar com conteúdos cria expectativas entre seus usuários/leitores e com atualizações infrequentes dificilmente conseguiremos criar uma interação contínua com nosso público.

Outra questão refere ao relacionamento proativo entre o desenvolvedor ou equipe desenvolvedora do *blog* e seus usuários, ‘o comentário’ como afirma Alvim (2007) é a vida do *blog*, através dos comentários dos visitantes e respostas do autor, o tema discutido ganha contornos mais nítidos e fica mais enriquecido. Além do que, esses momentos de interação são riquíssimos para serem utilizados, também, para sugestões de link⁵³ que refere outro *blog*, como proposta de leitura, possibilitando a formação de uma rede de navegação, interação e comunicação. A interação como afirma Zhijun e colaboradores (2014)

Interação sempre foi muito valorizado na educação, especialmente na educação a distância (Moore, 1989; Anderson, 2003; Chen, 2004a; Woo & Reeves, 2007; Wang, 2013; Conrad, no prelo). Tem sido associada com a motivação (Mahle, 2011;. Wen-chi, et al, 2011), persistência (Tello, 2007; Joo, Lim, & Kim, 2011) aprendizagem profunda (. Offir, et al, 2008), e outros componentes da aprendizagem eficaz. (Zhiju, Li Chen , & Anderson, 2014).

⁵³ Estas ligações externas devem trazer para cada texto publicado as referências e relações com outros textos de sites ou outros *blogs*, e quando acompanhada de uma síntese do assunto, ainda melhor, pois, ninguém quer ir por aí sem saber aonde vai. Estes links quase sempre reforçam um entendimento sobre o assunto abordado. Além de que as ligações num *blog* acionam motores ampliando o alcance de cada publicação.

O que se confirma. O *blog 'AcolhimentoemRede'* apesar de tantos inscritos, o movimento e a vida das interações que formariam os laços da rede se mostram frágeis, o que se confere ao analisarmos a figura 15 do Anexo I, que expõe o que “rolou na rede” deste *blog*.

Como o número de respostas aos pôsteres foram poucas fica comprometida a capacidade de formar conexões entre fontes de informação e daí criar padrões de informação úteis. Da mesma forma, não dá para visualizar a formação de junções, vínculos fracos são ligações ou pontes que permitem conexões curtas entre informações (Siemens, 2004). O autor ainda verbaliza:

As redes de nosso pequeno mundo são, geralmente, habitadas por pessoas cujos interesses e conhecimento são semelhantes aos nossos. Encontrar um novo emprego, por exemplo, frequentemente ocorre através de vínculos fracos. Este princípio tem grande destaque na noção de serendipidade, inovação e criatividade. Conexões entre ideias e campos muito diferentes podem criar novas inovações.

E como nessa perspectiva a aprendizagem é focada em conectar conjuntos de informações especializados, nos reportamos a um dos princípios do Conectivismo que se encontra na necessidade de cultivar e manter conexões para facilitar a aprendizagem contínua. Para nós, o desafio do Conectivismo está justamente aí como possibilitar a manutenção dessas conexões e a formação intencional. Se tivermos como um dos componentes duma ecologia da aprendizagem, ambiente de compartilhamento de conhecimento “*ser Informal, não estruturado*” (Siemens, 2003, grifo nosso), entendemos o fato da informalidade em que o “*sistema não deve definir a aprendizagem e a discussão que acontece. O sistema deve ser flexível o suficiente para permitir aos participantes criar de acordo com suas necessidades*” (Siemens, *ibidem*).- Mas não compreendemos ensino sem intencionalidade, sem uma variação de estímulos necessários e capazes de permitir que o processo de aprendizagem encontre ambiente propício para se desenvolver.

Como garantir “*consistência e ritmo*” outro componente desta ecologia, que grifamos parte da fala do autor ao finalizar, afirmando que “*Em novas comunidades, os projetos e as ideias começam com muita publicidade e promoção... E, em seguida, desaparecem lentamente. Para criar uma ecologia com partilha de conhecimentos, os participantes precisam ver um ambiente em constante evolução*” (Siemens, ibidem, grifo nosso). Como “*Ser de confiança*” e promover “*O contato social intenso (face a face ou on-line)*”, já que “*necessário para fomentar um sentimento de confiança e conforto. Assegurar ambientes seguros é essencial para se desenvolver a confiança*” (Siemens, ibidem, grifo nosso), sem intencionalidade?

Possibilitar, garantir, promover... São verbos de ação propositiva. Qual o papel do educador nesse contexto? De *apoio* (Siemens, ibidem), onde se possibilitaria, garantiria e promoveria a interação? E, nesse caso, teremos a intencionalidade pedagógica?

IV. 3. *Blog*: desafio da formação continuada para os profissionais com atuação interna e externa a instituição proponente

Uma proposta a ser executada num espaço de ecologia da aprendizagem (Siemens, 2003), proporcionada por um layout agradável que se traduza num aparato técnico que favoreça a navegabilidade, usabilidade, confiança e conforto a partir de ambientes seguros. O que poderá ser alcançado se no desenvolvimento e manutenção estivermos atentos aos ensinamentos dos autores, Nielsen (2005), Alvim (2007), Lemos (2009), Inafuko e Vidotti (2012). Seria fomentando o *blog* que após criação adicionar-se-ia os usuários como membro não administrador em que poderá criar e editar suas próprias postagens.

Não obstante devemos estar atentos aos aspectos que nos aproxime da área de maior interesse dos participantes. O que, quando o *blog* estiver em execução, pode ser observado se atentarmos para alguns aspectos em relação aos *posts*: objetivo dos *posts*; autoria; conteúdos/assuntos.

Quanto ao objetivo do *post*: a postagem trata de reflexões, de notícias, de relatos relacionados às atividades dos profissionais, dúvidas ou soluções de ações, ou,

então, se a referência se trata de produção para divulgação de produtos, cursos ou oficinas (merchandising).

Da autoria: qual seria a atividade profissional requerida no *post*. Isto é, a área de atuação, a profissão exercida, a formação... Etc. À análise do responsável pelas publicações e que condicionamentos daí decorreriam.

Dos conteúdos/assuntos: quais os temas mais recorrentes, consoante seus objetivos e público-alvo. Tais temas referendariam as palavras chaves para categorização dos conteúdos dos *posts* e para a indexação em motores de pesquisa.

Para além do exposto, tais aspectos forneceria o norte para aprofundar os estudos dos participantes e da equipe institucional desenvolvidora, o que pode ser uma estratégia para promover o pensamento crítico e analítico das ações dos participantes, em que a afetividade do pensamento criativo, intuitivo e associativo pode combinar o melhor da reflexão individual, solitária com a interação colaborativa social uma vez que o membro tem seu tempo solitário para planejar seus *posts*, mas também podem receber uma realimentação às suas ideias.

Acreditamos que pelas situações a que os profissionais estão expostos no seu dia a dia, ao sentirem-se seguros e acolhidos no ambiente, este será utilizado para os usuários apresentarem questões sensíveis e expressarem o que sentem, o que é valioso, mas serão estes casos que demandará uma postura mais didática e profissional no sentido de estimular, sem arroubo emocionais, a reflexão da questão.

Oliveira (2006, p. 339) refere sobre experiência de um sistema de ensino no qual:

embora a proposta fosse mais educacional do que terapêutica os professores notaram que uma simples atenção sobre problemas acadêmicos ou problemas revelados, refletia sobre a vida emocional do estudante. Os alunos frequentemente reportavam sobre sentimentos de alívio e redução da tensão quando eles podiam escrever sobre eventos problemáticos, confusão de pensamentos e sentimentos.

Ultrapassando a exposição de conteúdos e indicação de links e conteúdos, os participantes poderão refletir sobre sua atividade, sobre os pôsteres e links acessados, e daí explanar sua reflexão, sua dúvida ou sugestão para o tema tratado, elaborando assim o conhecimento de determinado assunto que refletirá, também, sobre seu trabalho e fará todos pensarem mais sobre o objeto abordado.

Segundo Stahl (2006) “os participantes não se isolam para realizar atividades individualmente, mas mantêm-se engajados em uma tarefa compartilhada que é construída e mantida pelo e para o grupo como tal”. Para o autor, o fenômeno central da atividade colaborativa é a negociação e o compartilhamento social de como o grupo entende o tema que está em discussão e que dessa forma, o conhecimento é elaborado pelo sujeito a partir de sua interação com os demais integrantes do grupo durante a realização de suas atividades.

Isto colocará a equipe da instituição proponente em permanente reciclagem. E apoiará a menção de Siemens ao “conhecimento que fica em uma base de dados precisa ser conectado com as pessoas certas nos contextos certos para que possam ser classificadas como aprendizagem” (Siemens, 2004). E esta equipe deve cuidar da saúde da ecologia de aprendizagem da organização, criando, preservando e utilizando o fluxo da informação. Uma vez que o ‘vigor’ da ecologia de aprendizagem depende do cultivo efetivo do fluxo do conhecimento.

Mas tal empenho terá importantes retornos, aprendizagem contínua, contribuição ao próximo, além de que as produções serão vistas, comentadas e conhecidas por qualquer internauta que tenha interesse na temática, o que pode ampliar consideravelmente o nosso campo de atuação. O *blog* confere um lugar e uma face para a presença dos participantes, ao mesmo tempo, que serão registros históricos de suas práticas sociais. No nosso caso, o que se apreende afetará não só os participantes do *blog*, mas as crianças e os adolescentes por eles assistidos. E isso deve ser um grande incentivo à dedicação de todos, visto que o seu conhecimento terá significado em um determinado contexto social e cultural. Como assinala Oliveira (1993), a ação humana quando, não incluída em um sistema cultural de atividade, fica destituída de significado.

Sabemos que lidar com homem social, que fala e se expressa, não é encargo fácil, é um desafio trabalhar com a realidade dos textos com as condições concretas da vida dos textos, mas como nos ensina Bakhtin:

Quando se trata do homem em sua existência (em seu trabalho, em sua luta, etc.), será possível encontrar uma abordagem diferente daquela que consiste em passar pelos textos de signos que ele criou ou cria? Será possível observá-lo e estudá-lo enquanto fenômeno natural, enquanto coisa? A ação física do homem deve ser compreendida como um ato; ora o ato não pode ser compreendido fora do signo virtual (reconstruído por nós) que o expressa (motivações, finalidades, estímulos, níveis de consciência). É como se fizéssemos o homem falar (construímos suas asserções essenciais, suas explicações, suas confissões, suas confidências, levamos a cabo um discurso interior potencial ou real, etc.). Em toda a parte temos o texto virtual ou real e a compreensão que ele requer. O estudo torna-se interrogação e troca, ou seja, diálogo. Não interrogamos a natureza e ela não nos responde. Interrogamos a nós mesmos, e nós, de certa maneira, organizamos nossa observação ou nossas experiências a fim de obtermos uma resposta. Quando estudamos o homem, buscamos e encontramos o signo em toda a parte e devemos tentar compreender a sua significação. (Bakhtin, 197, p. 341-342).

Os elementos citados neste ponto favorecerão a participação e a permanência dos usuários, a navegação dos leitores e, conseqüentemente, a formação de redes virtuais na *blogosfera*. O *blog* nessa perspectiva conectiva está intimamente ligado ao que Siemens (2006) apontava como nossa “obrigação de criar uma ecologia de aprendizagem, onde os alunos são capazes de moldar o seu próprio significado”, neste ponto ele mostra que após anos de adaptação das teorias existentes às realidades

atuais, torna-se necessário, face às mudanças dramáticas no conhecimento na sociedade e na tecnologia, alterar a forma como perspectivamos a aprendizagem. Fomentada pelas recentes investigações nos campos da neurociência e da inteligência artificial, pelas novas filosofias do conhecimento (knowing) e pela complexidade crescente da rede, a educação formal não mais cobre a maioria de nossa aprendizagem como bem apontou o participante do Encontro.

Dessa forma, a dinâmica deste *blog* deve proporcionar uma aprendizagem em movimento que se distingue pela sua complexidade conectiva e por uma ecologia da aprendizagem transversal onde o “diálogo, a diversidade e a participação activa” (Mota, 2009) são o concreto do conhecimento real e interligado na vida de cada membro.

Um *blog*, com esse panorama, dá ares dum rascunho de uma inteligência coletiva (Levy, 2000) que proporciona o aparecimento de novos paradigmas de aprendizagem e de uma nova epistemologia cognitiva. Posto que se

o conhecimento completo não pode existir na mente de uma pessoa isso exige uma abordagem diferente para criar uma visão geral da situação. Tempos diferentes com pontos de vista diferentes são uma estrutura crítica para a exploração completa de ideias. Inovação é também um desafio adicional. (Siemens, 2004).

Parece recorrente a presença do Conectivismo em nossos argumentos, mas a pretensão não é fazer uma defesa em torno do mesmo, até porque, muito do tratado por esta linha já existia em outras correntes como as construtivistas que já abordavam a relação entre ambientes de conhecimento internos e externos, como é o caso do construtivismo social de Vygotsky, que concebia o ensino-aprendizagem como um processo “que inclui aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas duas pessoas” (Oliveira,1996, p.56).

Sabemos que falta a comprovação de práticas que sejam consagradas cientificamente ou não, que há uma insuficiência, por exemplo, em compreender o papel do educador neste ambiente de ecologia da aprendizagem, de interação,

conexões e conhecimento distribuído. Muito, ainda precisa ser elaborado, pois, se mal aplicada à teoria à prática, a tendência é a de que os educandos se percam no percurso e o resultado quando se congrega tudo isso a aplicabilidade no contexto social tem que ser o mais livre de falhas. Os autores conectivistas estão apenas no campo da filosofia? Há proposições inquietantes e inúmeros conceitos agregados ao Conectivismo que demandam estudos, aplicabilidade e pesquisa, como postula Siemens (ibidem) o desempenho é necessário na ausência de compreensão.

Nietzsche trouxe uma nova concepção de filósofo e filosofia, para a filosofia moderna:

não se trata mais de procurar o ideal de um conhecimento verdadeiro, mas sim de interpretar e avaliar. A interpretação procuraria fixar o sentido de um fenômeno, sempre parcial e fragmentário; a avaliação tentaria determinar o valor hierárquico desses sentidos, totalizando os fragmentos, sem, no entanto, atenuar ou suprimir a pluralidade. Assim, o aforismo nietzschiano é, simultaneamente, a arte de interpretar e a coisa a ser interpretada, e o poema constitui a arte de avaliar e a própria coisa a ser avaliada. O intérprete seria uma espécie de fisiologista e de médico, aquele que considera os fenômenos como sintomas e fala por aforismos; o avaliador seria o artista que considera e cria perspectivas, falando pelo poema. (Madjarof & Duarte, 2011).

Mattar (2011) procura encaminhar algumas de nossas indagações quando menciona que precisamos formar professores como autores, designers educacionais e tutores, e não desabilitar a função da mediação e interação, fragmentando-a em pequenas tarefas distintas e especializadas. Todos temos que ser formados em autoria, design educacional e tutoria. Soares (2013) tecendo uma apreciação ao Conectivismo expõe:

A realização desta pedagogia, deste modo, na rede exige alto grau de comprometimento e de

autodeterminação dos participantes. Não há como avaliar o conhecimento de cada um ou de cada grupo nesta modalidade, porque a marca é a dispersão de pessoas, grupos e temáticas em muitas e distintas ferramentas digitais. Qual é o impacto real disso sobre a aprendizagem não se sabe e, talvez, não se consiga derivar a aprendizagem efetiva de alunos e participantes a partir do que é feito no curso, salvo se nos detivermos em estudar caso a caso. (Soares, 2013, p.23).

Compreendemos que, assumindo a realização deste *blog*, é exigido um tempo mínimo de amadurecimento, através da nossa atividade na plataforma, o que vai requerer aprendizado pelo uso, confirmativo ou não, dos pressupostos do Conectivismo. Algumas indagações foram suscitadas, entretanto, alguns caminhos foram apontados. Assistimos uma ressignificação do conhecimento, do ato de aprender, do desempenho e do tempo de respostas a nossas ações. O sujeito de nossa atividade de efetivação do *blog* com uma perspectiva formativa não será, apenas, o indivíduo membro do *blog*, mas o conjunto de pessoas que são afetadas por suas ações. Diferentes pontos de vistas darão a atualidade necessária à contextualização da realidade na qual o sujeito trabalha e sobre a qual há um poder/dever intervir nos fatores de transformação e mudança das práticas e dos próprios serviços de acolhimento que possam repercutir na garantia de direitos das crianças e adolescentes acolhidos.

Capítulo V. Descrição e metodologia do estudo

A educação e o atendimento de crianças e adolescentes em serviços de acolhimento institucional são temas complexos, e mais complexos ainda se tornam neste tempo em que o desenvolvimento das tecnologias ligadas à internet é parte do contexto.

Assim, são fundamentais as seguintes refutações: se no contexto em que está inserido o acolhimento institucional em Pernambuco é relevante um ambiente de formação *e-learning*? Em que medida é possível identificar as necessidades de formação dos profissionais que atuam nos serviços de acolhimento? Que vantagens e limitações fazem do *blog* um instrumento de comunicação e aprendizagem em ambientes *e-learning*? No contexto de interatividade em rede o Conectivismo e o conceito de uma ecologia da aprendizagem serão potenciadores da aprendizagem num *blog*?

Esta pesquisa, no compromisso de buscar respostas a tais questões, tem por objeto traçar um panorama histórico e contemporâneo do acolhimento institucional, através da investigação e identificação de sua origem, estrutura atual do serviço no Brasil e em Pernambuco, onde atestaremos a necessidades de formação das pessoas que trabalham com estes serviços de atendimento às crianças e adolescentes em vulnerabilidade social e quais seriam as viabilidades na promoção de um *blog* institucional no Ministério Público Estadual de Pernambuco que atenda às reflexões em ambientes de *e-learning* pela prática.

De início e ao longo da pesquisa, uma das dificuldades que enfrentamos foi de ordem metodológica. Não conseguimos de partida se identificar com uma das metodologias tradicionais, não parecia suficiente para a pesquisa na internet que pretendíamos realizar. Deste modo, para prover um caminho seguro e coerente à pesquisa, que atendesse de forma específica o tipo de abordagem pensada, foi necessário aprofundar o estudo sobre as metodologias possíveis. Procuramos, então, mapear os caminhos teórico-práticos escolhidos, ajudou-nos muito as contribuições de Coutinho (2012). Pretendemos, como muitos pesquisadores, realizar um trabalho que seja bom, no sentido de válido, fundamentado, refletido, iluminado pela literatura.

Estudar um fenômeno social no qual o contexto sociocultural, a delicadeza

das questões e sua intersecção com o uso das TIC se entrelaçam, é uma tarefa complexa que demanda um tipo de pesquisa que dê conta da multiplicidade de relações sociais envolvidas. A pesquisa qualitativa, neste caso, é uma necessidade que emana dos objetivos e das questões propostas. O materialismo histórico dialético, como teoria que fundamenta este estudo, demanda o uso de metodologia qualitativa e se beneficia dos aportes quantitativos em sua mútua influência (Triviños, 2001). Uma vez que este estudo tem características bem específicas.

A pesquisa envolve um grande trabalho descritivo, de natureza básica (sem aplicação prática prevista), cujos procedimentos técnicos são a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso, envolvendo as técnicas de análise e observação sistemática, com abordagem qualitativa. Optou-se por estudos que se subtraindo da linearidade positivista serão desenvolvidos, contextualizados e encerrados no percurso de nosso relatório. No caminho fomos encontrando diferenças nos processos e no desenvolvimento dos objetos, tendo de rever instrumentos e métodos que considerassem estas diferenças e que pudessem dar conta de fenômenos significativamente diversos e de seis hipóteses levantadas (H1, H2, H3, H4, H5 e H6 que serão descritas mais adiante). Conforme mencionado, a pesquisa bibliográfica também se fez presente, uma vez que existe a necessidade de buscar textos que sirvam de base para a escrita e orientação do projeto.

Compõe universo do nosso estudo as 41 cidades do Estado de Pernambuco que conta com unidades de acolhimento, nestas cidades totalizamos 68 instituições ~~de~~ que acolhem crianças e adolescentes afastadas do convívio familiar. Como uma pesquisa exploratória, trabalhamos com uma amostra não probabilística por conveniência, pois, mesmo que as implicações apontem para resultados semelhantes em outras regiões do nosso Estado, não tenderemos a generalizá-lo, mas utilizá-lo como base para geração de *insights* do nosso estudo.

Assim, selecionamos para a pesquisa os profissionais que trabalham com medida protetiva em instituição de acolhimento de três cidades e que conta com cinco instituições de acolhimento do Estado de Pernambuco. São as seguintes:

Da cidade de Garanhuns:

- Associação de Assistência ao Adolescente e à Criança de Rua;
- Centro de Atendimento à Criança – CEAC;

- Centro Municipal de Acolhimento de Crianças e Adolescentes – Abraçar.

Da cidade de Bom Conselho:

- Pró-Ser.

Da cidade de Lajedo:

Casa Lar Abrigo da Criança e do Adolescente Ebenezer.

A escolha dessa amostra se deu por não termos acesso a todos os profissionais que trabalham com acolhimento institucional no Estado de Pernambuco, devido à indisponibilidade de tempo e recursos para a conclusão da dissertação e pela oportunidade apresentada da ocorrência do evento “I Encontro de Regional sobre Acolhimento Institucional”, em 10 de setembro de 2014, onde pudemos aplicar pesquisa *survey*⁵⁴, que pareceu-nos mais adequada para identificarmos o perfil e opiniões dos Promotores de Justiça, Conselheiros Tutelares e de Direito, dirigentes e equipes técnicas de instituições de acolhimento, profissionais dos órgãos das Secretarias de Assistência Social dos Municípios da região, participantes do evento.

Assim, pomos a teste as seguintes hipóteses construídas: H1- Os profissionais que atuam diretamente com as crianças e adolescentes nos serviços de acolhimento carecem de qualificação continuada. H2- O trabalho desenvolvido por estes profissionais é complexo e por demandar muito tempo de dedicação, dificulta a aceitação de uma capacitação por *e-learning*. H3- Os profissionais jovens demonstram uma atitude mais favorável à implementação de cursos em formato *on-line*.

Então, seguindo o percurso para a proposição de um sistema que atendesse a essa demanda, verificaremos se a implementação de um curso em *e-learning* se daria pela plataforma de um *blog* onde poderíamos confirmar ou não nossa quarta hipótese: H4- O *blog* é um canal de cooperação adequado para o *e-learning*. Concluindo a parte do estudo para a elaboração de um blog institucional de

⁵⁴ A pesquisa *survey* pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário. (Pinsonneault & Kraemer, 1993 citado em Freitas et al., 2000).

qualidade, examinamos teorias da aprendizagem de forma que a análise contribuísse para um entendimento mais específico das necessidades dessa temática para a formação continuada de profissionais pela plataforma de um *blog* e assim pudemos verificar a hipótese H5- Num *blog* com perspectiva em *e-learning* deve-se adotar o Conectivismo para que os participantes se capacitem por meio do conhecimento partilhado e distribuído.

Além da referida pesquisa *survey*, realizamos pesquisa analítica a partir da observação direta não participativa. Escolhemos esta pesquisa, também conhecida como etnografia, por desejarmos realizar um estudo preponderante dos padrões mais previsíveis do comportamento de blogs que tratassem da temática, acolhimento institucional, com perfil de formação continuada e pudéssemos estudar, sem nossa interferência, os fatos e/ou eventos manifestados entre os participantes do *blog*. Aqui testamos a hipótese H6- O *blog* é um canal de cooperação e divulgação dos profissionais que atuam diretamente com as crianças e adolescentes nos serviços de acolhimento. Esclarecemos que em nossa investigação adotamos uma triagem eliminando o que à partida não valia a pena avaliar em profundidade, e que na eliminação (baseando-se em critérios de temática do *blog*, com conteúdos relevantes a área de atuação, presença de interatividade, etc.) nos deu um número quase inexistente com do perfil procurado.

Compreender a realidade social, no nosso entender, parte em considerá-la um processo inacabado, um todo aberto que necessita de um fazer que vá além da descrição, da quantificação e da linearização fragmentada de causas e efeitos. As variações e relações entre os aspectos qualitativos e quantitativos, sua influência em forma, em conteúdo, no tempo e no espaço auxiliam no estudo das contradições, que orientam o desenvolvimento do fenômeno pesquisado.

Neste contexto, ao lado do objeto de nossa pesquisa, foi preciso pensar a forma e o conteúdo do nosso olhar sobre a realidade pesquisada, bem como ter sempre presente que o todo de nossa dissertação compreende, de modo indissociável, um mundo de relações. Assumimos sempre que a subjetividade é inerente a uma interpretação, mas deixamos pistas para que os leitores percebam como agimos, porque o fizemos e como pensamos sobre os dados.

CONCLUSÃO

O exercício empreendido nesta pesquisa contemplou algumas dimensões que constituem o todo, em sinopses provisórias, que abre espaço para outros possíveis objetos de análise. Isto foi recorrente, sempre que a partir das contribuições do campo de pesquisa, e ao significá-lo no contexto do estudo buscamos entrelaçar as questões. Neste momento nos permitimos completar uma etapa, sem, no entanto finalizar o entendimento, sem dar por completo o percurso. Respondemos as questões e alcançamos nosso 'amplo' objetivo, contudo sem esgotá-lo. Buscamos conhecer de forma aprofundada, descrever com muito cuidado e atenção, interpretar e compreender num ato de relacionar, os ensinamentos de nossa pesquisa com o contexto da realidade social de nosso trabalho e a inserção das tecnologias da informação e da comunicação, representada aqui pelo *blog* com suas nuances e possibilidades para a formação dos profissionais que lidam com a demanda do acolhimento institucional em nosso Estado. O sujeito desta ação coletiva do conhecimento não será o indivíduo, mas o conjunto de pessoas que estão indubitavelmente inseridas no processo. Refletimos sobre a intenção de se adotar a perspectiva Conectivista na constituição do *blog*, o que será um desafio. Despontado por Siemens (2004) o Conectivismo precisa de comprovação na prática, que não distorça os seus pressupostos e fundamentos. Contudo criar um *blog* simplesmente não basta, deve-se ter em mente qual o seu propósito e qual o público que se deseja abranger, ambicionamos após estudos desenvolvidos poder trabalhar na evolução de um meio com renovada possibilidade de formação, um caminho pensado e planejado considerando a visão de mundo e de educação que queremos potencializar para blogs que aspirem desenvolver um trabalho de formação. Diferentes pontos de vistas darão a atualidade necessária à contextualização da realidade na qual o sujeito trabalha e sobre a qual há um poder/dever intervir. No nosso caso desenvolveremos uma ecologia da aprendizagem com foco na delicada temática 'acolhimento institucional para crianças e adolescentes' será um *blog* institucional no âmbito do Ministério Público Estadual de Pernambuco que favoreça a cultura de rede e consinta que pessoas envolvidas na promoção do direito e dignidade do acolhimento de crianças e adolescentes se beneficiem de um espaço virtual de conexão, com o interesse em

compartilhar experiências inovadoras, ou não, advindas da propriedade de realizar combinações, fusões e superposições de conhecimentos.

Sendo um problema complexo, atual e que deverá permanecer como um instigante campo de pesquisa nos próximos anos. Penso que os resultados do esforço empreendido na busca de concretizar os objetivos que guiaram os meus estudos, podem cooperar para o desenvolvimento dos conhecimentos e da pesquisa nesta área temática. O seu cultivo, no meu entender, é um movimento estratégico de progressiva e deliberada construção. Os rumos não estão dados, mas apresentam tendências importantes. Estas ideias são aproximações, possibilidades em aberto que partem do que foi desenvolvido na pesquisa. Uma contribuição para a constituição de sub-redes que podem ter valor imediato e estratégico na educação como perspectiva de transformação.

BIBLIOGRAFIA⁵⁵

Alvim, L. (2007). *A Avaliação da Qualidade de Blogues*. Atas Congresso Nacional de bibliotecários, arquivistas e documentalistas. Acessado 25 de julho de 2014. Disponível em: <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php /congressosbad/issue/view/12>.

Araújo, P. C. (2010). *O blog “na era da informação” como ferramenta de compartilhamento de informação, conhecimento e para a promoção profissional*. Revista ACB: Biblioteconomia, v.15, n.1, (p. 201-213). Brasil: Associação Catarinense de Bibliotecários.

Araújo, R. F. & Vieira R. M. (2012). *Blogosfera como rede social: Análise da interatividade dos blogs de Alagoas*. Disponível em <http://www.repositorios.ufpe.br/ojs2/index.php/informe/article/viewFile/16/289>. Acessado em 09 de janeiro de 2015.

Ausubel, D. P.; Novak, J. D. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Interamericana.

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Cervo, A. L.; Bervian, P. A (1996). *Metodologia científica*. 4ed. São Paulo: Makron Books. (p -90)

Barger, J. (2007). *Top 10 Tips for New Bloggers From Original Blogger Jorn Barger*. Disponível em http://archive.wired.com/culture/lifestyle/news/2007/12/blog_advice. Acessado em 31 de novembro de 2014.

Barros, M. A (2004) *Blogs e bibliotecários*. In XXVII Encontro Nacional dos Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciência e Gestão da Informação. Recife, Pernambuco. Anais... [s.n] Recife 2004. Disponível em http://eprints.rclis.org/9300/1/blogs_e_bibliotec%C3%A1rios.pdf. Acesso em 08 de janeiro de 2015.

Bates, T. (2009). *Does technology change the nature of knowledge?* Disponível em <http://www.tonybates.ca/2009/03/12/does-technology-change-the-nature-of-knowledge>. Acesso em 01 de março de 2015.

Bauman, Z. (2003). *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar.

Becker, F. (1994). *Construtivismo em Revista*. Série Ideias, n. 20. São Paulo: FDE.

Bell, F. (2011). *Connectivism: its place in theory-informed research and innovation in technology-enabled learning*. IRRODL- International Review of Research in Open and Distance Learning, v. 12, n. 3, p. 98-118.

Bonin, L. F. R. (1996). *A teoria histórico cultural e condições biológicas*. São Paulo, Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. 336.

⁵⁵ Seguimos as regras bibliográficas da APA – American Psychological Association (Associação Americana de Psicologia).

Brasil. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Nacional de Assistência Social (Coord.), (2009). *Orientações Técnicas para o Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes*. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente/Conselho Nacional de Assistência Social.

Brasil. Lei nº 12.010, de 03 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943; e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm>. Acesso em 27 de mar. 2014.

Brasil. LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em 26 de mar. 2014.

Cachapuz, A. F. (Org.) (2000). *Perspectivas de ensino*. 1ª edição. Porto: Centro de Estudos de Educação em Ciência.

Carvalho, M. J. S. (2013). *Proposições e controvérsias no conectivismo*. Revista Iberoamericana de Educacion a Distância, v.16, nº 2, p. 09-31.

Castañon, G. (2006). *O cognitivismo e o desafio da psicologia científica*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Acessado em 12 de fevereiro de 2015. Disponível em: <http://obraslivres.com/obras/66413/o-cognitivismo-e-o-desafio-da-psicologia-cientifica>.

Castañon, G. A. (2007). O cognitivismo é um humanismo. *Psicologia Argumentativa*. Curitiba, v. 25, n. 48 p. 51-64.

Castañon, G. A. (2010). *O cognitivismo e o problema da cientificidade da psicologia*. *Psicologia: teoria e prática*, 12(2), 223-253. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v12n2/v12n2a16.pdf>. Acendido em 15 de fevereiro de 2015.

Castell, M. (1999). *A sociedade em rede. A era da informação: Economia, sociedade e cultura*. Volume 1. São Paulo: Paz e Terra.

Cervo, A. L.; Bervian, P. A. (1996). *Metodologia científica*. (4ª ed.) São Paulo: Makron Books.

Conselho Nacional do Ministério Público (2013). *Relatório da Infância e Juventude: Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no País*. Resolução nº 71/2011. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público.

Correia, F. (2004). *Aprendizagem colaborativa*. In F. Correia. *Inteligência Conectiva, Formação e Desenvolvimento: Análise de um programa de formação de professores*. (pp. 59-68): Dissertação de Mestrado Universidade da Madeira. Disponível em http://www3.uma.pt/liliana/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=300&Itemid=26. Acessado em 15 de janeiro 2015.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Coutinho, C. P. (2012). Investigar on-line: desafios e oportunidades. In Bottentuit, J. B. & Coutinho, C. P. (org.). *Educação On-line: conceitos, metodologias, ferramentas e aplicações*. (1ª ed., p. 9-22). Curitiba: CRV.

Dorian, M. (2003). *Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes*. In: *Revista Psicologia, Ciência e Profissão*. Rio Grande do Sul.

Dias, L. C. M., Rodrigues, L. M. & Rodrigues, P. A. A. (2014). Anais XI ESUD – Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Analisando o modelo de design instrucional de um curso de pós-graduação oferecido na modalidade à distância. Florianópolis. Disponível em <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/>. Acessado em 02 de janeiro de 2015.

Dimantas, H. (2013). *Zonas de colaboração conversas da MetaReciclagem*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.

Downes, S. (2013). On the Three or Four Problems of Connectivism. Disponível em [shttp://halfanhour.blogspot.com.br/2013/10/on-three-or-four-problems-of.html](http://halfanhour.blogspot.com.br/2013/10/on-three-or-four-problems-of.html). Acessado em 27 de fevereiro 2015.

Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge*. Disponível em <http://www.downes.ca/post/58207>. Acessado em 10 de setembro de 2014.

Downes, S. (2007). What Connectivism Is. Disponível em <http://halfanhour.blogspot.pt/2007/02/what-connectivism-is.html>. Acessado em 05 de setembro de 2014.

Downes, S. (2006). *Learning Networks and Connective Knowledge*. Disponível em <http://itforum.coe.uga.edu/paper92/paper92.html>. Acessado em 02 de setembro de 2014.

Dusi, M. L. H.M., Neves, M. M. B. J. & Antony, S. (2006). *Abordagem gestáltica e psicopedagogia: Um olhar compreensivo para a totalidade criança-escola*. Acessado em 15 de fevereiro de 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a03.pdf>.

Elage, B.; Góes, M.; Fiks, M.; Gentile, R. (2011). *Perspectivas: formação de profissionais em serviços de acolhimento*. São Paulo: Instituto Fazendo História.

Faleiros, E. S. (1995). *A criança e o adolescente: objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império*. In: Pilotti, Francisco; Rizzini, Irene (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*, Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño/USU/Amiais.

Farinha, J. (2010). *Teorias da Aprendizagem*. Acessado em 10 de janeiro de 2015. Disponível em: http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/pda_mestR7/projeccoes/6-TeoriasAprendiz_PDA-MestR7.pdf

Felipe, P. C. (2013). *O Papel do Ciberativismo nos Movimentos Sociais Contemporâneos: Uma AnáliseDo Movimento "Occupy Wall Street"*. Anais do XV. XV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, Mossoró/RN, junho 2013 [cd-rom]. São Paulo, Intercom/Portcom: Intercom.

Fragoso, S. et al (2011). Métodos de pesquisa para internet. Porto Alegre: Sulina, 1ªed. 239p.

França, A., Santos, J. & Rei, V. (2003). *Um estudo preliminar sobre aprendizagem por modelação com sujeitos*. Rattus novergicus. Lato & Senu Revista dos Monitores, nº1 (vol.4).

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Ed 25., São Paulo: Paz e Terra

Freitas, G. (2012). *12 estratégias para produzir conteúdo de qualidade que realmente funcionam*. Disponível em <http://revistablogosfera.com.br/e-book-gratuito12-estrategias-para-produzir-conteudo-de-qualidade/>. Acesso em 18 de novembro de 2014.

Freitas, H., Oliveira, M., Saccol, A. Z., & Moscarola, J. (2000). O método de pesquisa survey. *Revista de Administra&ccdeil; ão da Universidade de São Paulo*, (v. 35, n. 3). Disponível em www.rausp.usp.br/download.asp?file=3503105.pdf. Acesso em 30 de agosto de 2014.

Gomes, M. J. (2005). *Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica*. In Actas do VII Simpósio Internacional de Informática educativa (p.311-315). Portugal: Escola Superior de Educação de Leiria.

Furtado, O., Bock, A. M. B. & Teixeira, M. L. (1999). *Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia*. 13ª edição. São Paulo: Saraiva.

Gonçalves, D. & Pereira, R. A. (2014). *Pedagogia do E-learning: As Perspetivas de Garrison, Salmon e Siemens*. Dissertação de Mestrado em Pedagogia do Elearning. 7ª Edição. Disponível em <https://ppe-pedagogiaelearning.wikispaces.com/home>. Acessado em 08 de janeiro de 2015.

Hilgard, E. R. (1956/ 1966). *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: Herder.

Inafuko, L. A. S., & Vidotti, S. A. B. G. (2012). *Diretrizes para o desenvolvimento e a avaliação de blogs de biblioteca*. Encontros Bibli: Revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, v. 17, n. 35 (p.145-166). Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2012v17n35p145/23586>. Acesso 28 de dezembro de 2014.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, (2003). *O Direito à convivência familiar e comunitária*. Os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: IPEA.

Jófilli, Z. (2002). Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. In *Educação: Teorias e Práticas na mesa redonda: Os Construtivismos e o Ensino de Ciências*. VI Congresso de iniciação científica UFRPE - Simpósio sobre Construtivismo e Educação: 100 anos de Piaget e Vygotsky. Recife, 1996. Disponível em <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF>. Acessado em 15 de março de 2014.

Kop, R., & Hill, A. (2008). *Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past?* The International Review of Research in Open and Distance Learning, 9 (3). Disponível em <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/523/1103>.

- Laburú, C. E. (1996). La crítica en la enseñanza de las ciencias: constructivismo y contradicción. *Enseñanza de las Ciencias*, 14, (1), 93-101.
- Laburú, C. E., Arruda, S. M. & Nardi, R. (1998). Os programas de Lakatos: uma leitura para o entendimento da construção do conhecimento em sala de aula em situações de contradição e controvérsia. *Bauru .Ciência & Educação: UNESP*, v. 5, nº 2.
- Laburú, C. E., Carvalho, M. & Batista, I. L. (2001). *Controvérsias Construtivistas*, Caderno Catarinense de Ensino de Física: prelo, v. 18, nº 2.
- Leitão, P. C. C. & Nassif, M. E. (2009). *Decisões estratégicas e informação: sensemaking organizacional como abordagem alternativa*. UNISUL. Florianópolis, v. 22, nº 1. <http://portaldeperiodicos.unisul.br>. Disponível em file:///C:/Users/Daniela/Downloads/Pedro%2%A0Claudio%2%A0Coutinho%2%A0Leit%3%A3o_M%3%B4nica%2%A0E.%2%A0Nassif_2009_Decisoes-estrategicas-e-inform_29840.pdf. Acesso em 04 de março de 2015.
- Lemos, M. (2009). *5 Estratégias cíclicas para Blogar com qualidade*. Disponível em <http://www.ferramentasblog.com/2009/10/5-estrategias-ciclicas-para-blogar-com.html>. Acesso em 20 de dezembro de 2014.
- Leitão, P. J. O. (2010). *Conteúdo Gerado Pelos Utilizadores: Desafios para as Bibliotecas*. *Cadernos BAD*, Nº 1/2, (pp. 113-150). Disponível em: http://eprints.rclis.org/17500/1/UGC_TEXTO_FINAL_PJL_V3.pdf. Acessado em 08 de janeiro de 2015.
- Lima, F. O. (2000). *A Sociedade Digital: O Impacto da Tecnologia na Sociedade, na Cultura, na Educação e nas Organizações*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Londoño, F. T. (1998). *A origem do conceito menor*. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Lorenzi G. W. (2008). *Uma Breve História dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil*. Disponível em: <http://www.promenino.org.br/noticias/arquivo/uma-breve-historia-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-no-brasil-14251#top>, acessado em 13 de outubro de 2014.
- Lucci, M. A. (2002). A importância da interação na individuação: uma visão da abordagem sócio-interacionista de Vygotsky. In *Revista de Ciência da Educação*. Nº 6. São Paulo: Stiliano.
- Lucci, M. A. (2006). A proposta de Vygotsky: A psicologia sócio histórica. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 10, 2. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev102COL2port.pdf>. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>. Acessado em 21 de fevereiro 2015.
- Lück, H. E. (s/Data). *Primórdios da Psicologia da Forma*. In *Revista Scientific American*. Acessado em 13 de fevereiro de 2015. Disponível em: <http://www.methodus.com.br/artigo/84/primordios-da-psicologia-da-forma.html>.
- Maia, J. M. D., & Williams, L. C. A. (2005). *Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área*. *Temas em Psicologia*, 13(2), 91-103.

Marques, N. L. R. (2013). *Teorias de Aprendizagem*. Acessado em 20 de janeiro 2014. Disponível em: http://www.nelsonreyes.com.br/TEORIAS%20DE%20APRENDIZAGENS_Nelson.pdf

Mattar, J. (2013). *Aprendizagem em ambientes virtuais: Teorias, conectivismo e MOOCs*. In *teccogs nº 7*. Disponível em http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2013/edicao_7/2-aprendizagem_em_ambientes_virtuais-joao_mattar.pdf. Acessado em 15 de novembro de 2014.

Mcluhan, M.(1969). *O meio é a Mensagem*. In: *Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem*, São Paulo: Cultrix.

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, (2014). *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais*. Texto da Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009. Brasília/DF.

Monteiro, L. (2001). *A Internet como meio de comunicação possibilidades e limitações*. Anais do XXIV. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Campo Grande/MS, setembro 2001 [cd-rom]. São Paulo, Intercom/Portcom: Intercom.

Moreira, M. A. (1999). *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária. Caps. 1 e 3.

Moreira, M. A. & Masini, E. F. S. (1982). *Aprendizagem Significativa – A teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.

Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. rev. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.

Mortimer, E. F. (2000). *Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Mortimer, E. F. (1995). Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? In: *Escola de verão para professores de prática de ensino de física, química e biologia*, 3, 1994, Serra Negra. Coletânea. São Paulo: FEUSP.

Mota, J. (2009). *Da Web 2.0 ao e-learning 2.0: Aprender na Rede*. Dissertação de Mestrado, Versão Online, Universidade Aberta.

Nielsen, J. (2005). *Weblog usability: the top ten design mistakes*. Useit.com. Disponível em: <http://www.nngroup.com/articles/weblog-usability-top-ten-mistakes/>. Acesso em: 11 janeiro 2015.

Nye, J. Jr. (2002) *O paradoxo do poder americano: por que a única superpotência do mundo não pode prosseguir isolada*. São Paulo, SP: Editora UNESP.

Oliveira, E. (2013, outubro 31). *Ter blogs é mais que uma mania entre os jovens: Aos que se arriscam nesse campo, a ideia é conseguir muito mais que visualizações; também credibilidade e lucro*. Acessado em 08 de janeiro de 2015, em <http://www.jornalmateriaprima.com.br/2013/10/ter-blogs-e-mais-que-uma-mania-entre-os-jovens/>

Oliveira, M. B. (1990). *Cognitivismo e ciência cognitiva*. Trans/Form/Ação, São Paulo, vol. 13: 85-93. Penna, A. G. (1984). *Introdução à psicologia cognitiva*. São Paulo: EPU.

O'Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0*. In: O'Reilly. Disponível em: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>>. Acesso em: 29 de dezembro de 2014.

OsbornE, J.F. (1996). *Beyond constructivism*. *Science Education*, v.80, nº 1.

Panúncio, M. (2004). *Infância Vitimizada e Vitimada: As implicações da violência para o desenvolvimento infantil e para a educação*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Uberaba, Uberaba, Minas Gerais.

Passeti, E (Coord.), (1995). *Violentados: crianças, adolescentes e justiça*. São Paulo: Imaginário.

Pereira, O. P. (2011). *O designer educacional e as competências profissionais: influências na seleção de recursos multimidiáticos*. Dissertação de Mestrado em tecnologias da inteligência e design digita; São Paulo: Pontífica Universidade Católica de São Paulo–PUC-SP.

Pérez, D. G. et al.(1999a). ¿Puede hablarse de consenso constructivista en la educación científica? *Enseñanza de las Ciencias*, v.17, nº 3.

Pescador, C. M. (2010). *Tecnologias digitais e aprendizagem dos nativos digitais*. Artigo do V Congresso Internacional de Filosofia e Educação (CINFE). Disponível em: http://www.uces.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico_7/TECNOLOGIAS%20DIGITAIS%20E%20ACOES%20DE%20APRENDIZAGEM%20DOS%20NATIVOS%20DIGITAIS.pdf. Acessado em 20 de agosto de 2014.

Piaget, J. (1973). *Biologia e Conhecimento*. Petrópolis: Vozes.

Piaget, J. (1975). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar.

Piaget, J. (1996). *Biologia e Conhecimento*. 2ª Ed. Vozes: Petrópolis.

Pinto, J. (1992). *Psicologia da Aprendizagem - Concepções, Teorias e Processos*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Recuero, R. (2005). *Um estudo do Capital Social gerado a partir de Redes Sociais no Orkut e nos Weblogs*. Artigo disponível em: <http://www.raquelrecuero.com/arquivos/composraquelrecuero.pdf>. Acessado em 14 de dezembro de 2014.

Ribas, A. F. P. & Moura, M. L. S. (2006). *Abordagem sociocultural: Algumas vertentes e autores*. *Psicologia em Estudo*, v. 11, n. 1, p. 129-138, jan./abr. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a15>. Acessado em 25 de janeiro de 2015.

Rizzini, I.; Pilotti, F. (2011). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rizzini, I.; Pilotti, F. (orgs.). 3ª ed. São Paulo, Cortez.

Rizzini, I. (2000). *A criança e a lei no Brasil: revisitando a história (1822-2000)*. Brasília: Unicef.

Rizzini, I. (1997). *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Petrobrás.

Rizzini, I. (1995). *Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever – um histórico da legislação para a infância no Brasil*. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. (Org.). *A arte*

de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño/USU/Amais.

Sanchis, I. P. & Mahfoud, M. (2007). *Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget.* Ciências & Cognição 2007, v. 12, p. 165-177. <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347195.pdf>. Acessado em 20 de janeiro de 2015.

Santos, O. S. (2012). *O blog no jornalismo gaúcho: Um estudo sobre gêneros e vozes sociais.* Dissertação de mestrado disponível em: http://www.uniritter.edu.br/pos/mestrado_letras/defesas_2012/SABRINA_ORTACIO_SANTOS.pdf. Acessado em: 10 de janeiro 2015.

Salina, A. (2007). O Abrigo como fator de risco e proteção: indicadores e avaliação institucional. 2007. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

Silva, E. R. A. (Coord.), (2004). O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: IPEA/CONANDA.

Solomon, J. (1994). *The rise and fall of constructivism.* Studies in Science Education, v.23.

Siemens, G. (2010). *Teaching in Social and Technological Networks.* Acessado 26 de julho 2014. Disponível em: <http://www.connectivism.ca/?m=201002>.

Siemens, G. (2008). *Learning and Knowing in Networks: Changing roles for Educators and Designers.* Disponível em: http://elearnspace.org/Articles/systemic_impact.htm. Acessado 26 de setembro 2014.

Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge.* Acessado 27 de julho 2014. Disponível em: http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf.

Siemens, G. (2005). *Connectivism: learning as network-creation.* Disponível em: <http://www.elearnspace.org/Articles/networks.htm>. Acesso em 12 de setembro de 2014.

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age.* Disponível em: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>>. Acesso em: 28 de setembro 2014.

Siemens, G. (2003). *Learning Ecology, Communities, and Networks Extending the classroom.* Disponível em: http://www.elearnspace.org/Articles/learning_communities.htm. Acesso em: 11 de fevereiro 2015.

Smythe, K. C. A. S., Smythe, N. L. Jr & Oliveira, R. J. (2011). A sustentabilidade em processo de design participativo para sistemas de wayfinding. Disponível em <file:///C:/Users/Daniela/Downloads/110-414-1-PB.pdf>. Acessado em 04 de março de 2015.

Souza, R. A. (2009). *A Estética do Mashup.* Dissertação de mestrado em tecnologias da inteligência e design digital - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

Suchting, W. A. (1992) Constructivism deconstructed. *Science & Education*, v.1, n.3, p.223-54, 1992.

Tavares, V. B. A. (2012). *O Papel das Redes Sociais na Primavera Árabe de 2011: implicações para a ordem internacional*. Acessado 10 de dezembro de 2014. Disponível em: <http://mundorama.net/2012/11/06/o-papel-das-redes-sociais-na-primavera-arabe-de-2011-implicacoes-para-a-ordem-internacional-por-viviane-brunelly-araujo-tavares>.

Thiollent, M. (2002). *Metodologia da pesquisa-ação*. (ed. 11) São Paulo: Cortez.

Torres, M. J. C. (2004). A política municipal de atenção à criança e ao adolescente no município de Belém: uma breve incursão no período de 1993 a 2003. In: NEVES, R. H.; QUINTELA, R.; CRUZ, S. *A reinvenção do social: poder popular e política de assistência em Belém: 1997-2004*. Belém: Paka-Tatu.

Triviños, A. S. (2001). *Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais*. (2ª ed). Porto Alegre: Editora Ritter dos Reis. (p. 151).

Vale, V. M. F. (1999). In: Bicudo, M.A. e Silva Júnior, C. *Formação do Educador e Avaliação Educacional*. Conferência/ Mesa Redonda, Ed. UNESP, São Paulo.

Vechiato, F. L., Inafuko, L. A. S. & Vidotti, S. A. B. G. (2010). *Utilização de blogs em bibliotecas: um estudo comparativo da arquitetura da informação e da usabilidade dos blogs da biblioteca de São Paulo e da Biblioteca Florestan Fernandes – FFLCH USP*. Disponível em http://www.sibi.ufrj.br/snbu2010/pdfs/orais/final_455.pdf. Acesso 05 de setembro de 2014.

Verhagen, P. (2006). *Connectivism: A new learning theory? Surf themasite de e-learning*. Disponível em: <http://elearning.surf.nl/e-learning/english/3793>. Acessado em 25 de fevereiro.

Vygotsky, L. S. (1984). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vogel, A. (1995). Do Estado ao Estatuto: Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño/USU/Amais.

Zhijun, W., Li Chen , & Anderson, T. (2014). *A Framework for Interaction and Cognitive Engagement in Connectivist Learning Contexts*. The International Review of Research in Open and Distributed Learning.. Vol.15, nº 2. Athabasca University. Disponível em <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1709/2838>. Acesso em 15 de fevereiro 2015.

Sites visitados

<http://2vriji.blogspot.com.br/p/projeto-de-apadrinhamento.html>

[http://abrigomoacyralves.wordpress.com/;](http://abrigomoacyralves.wordpress.com/)

[http://abrigomontesalem.blogspot.com.br/p/sobre.html;](http://abrigomontesalem.blogspot.com.br/p/sobre.html)

<http://acolhimentoemrede.org.br/>
<http://acolhimentoemrede.org.br/category/rolounarede/>
http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/Sem13/camilasilva.htm
<http://blog.projetopac.org.br/index.php/a-casa-do-pac/>
<http://blogdopromotor.zip.net/>
<http://blogdovladimir.wordpress.com/>
<http://blogmocmp.blogspot.com.br/>
<https://br.wordpress.org/>
<http://caminhodapsicologia.webnode.com.pt/behaviorismo-watson/>
[http://casadobommeninopiracicaba.org.br/blog/;](http://casadobommeninopiracicaba.org.br/blog/)
[http://ceea.org.br/blog/index.php/projetos/casa-de-acolhimento-darcy-vitoria-de-brito-2/;](http://ceea.org.br/blog/index.php/projetos/casa-de-acolhimento-darcy-vitoria-de-brito-2/)
http://docs.google.com/file/d/0B_UpzuaKL16MdXdzUXV5cjFPZjA/edit?pli=1
<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/iienpec/Dados/trabalhos/A06.pdf>
<https://groups.google.com/forum/#!categories/acolhimentoemrede>
<https://groups.google.com/forum/#!categories/acolhimentoemrede/cotidiano>
<https://groups.google.com/forum/#!categories/acolhimentoemrede/eventos>
<https://groups.google.com/forum/#!categories/acolhimentoemrede/forma%C3%A7%C3%A3o>
[https://groups.google.com/forum/#!categories/acolhimentoemrede/material-de-refer%C3%Aancia.](https://groups.google.com/forum/#!categories/acolhimentoemrede/material-de-refer%C3%Aancia)
<https://groups.google.com/forum/#!categories/acolhimentoemrede/ofertas-de-trabalho>
<https://groups.google.com/forum/#!categories/acolhimentoemrede/outros>
[https://groups.google.com/forum/#!forum/acolhimentoemrede.](https://groups.google.com/forum/#!forum/acolhimentoemrede)
[https://groups.google.com/forum/#!members/acolhimentoemrede.](https://groups.google.com/forum/#!members/acolhimentoemrede)
<http://ibtssocial.blogspot.com.br/>
[http://institutoelosfoz.blogspot.com.br/ -](http://institutoelosfoz.blogspot.com.br/)
<http://institutofazendohistoria.wordpress.com/>
<http://ministeriopublicobrasil.blogspot.com.br/>
<http://pedagogiadidatica.blogspot.com.br/2008/11/construtivismo.html>
<http://projetoacolher.blogspot.com.br/>
<http://promonaci.blogspot.com.br/>
<http://promotordejustica.blogspot.com.br/>

<http://psicologado.com/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/introducao-aos-estagios-de-desenvolvimento-de-jean-piaget>

<http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/viewFile/216/200> -

<http://ufsc-necad.blogspot.com.br/>

<http://www.aril.com.br/blog/nosso-trabalho/projeto-acolher/ e o>

<http://www.blog.amigosdelucas.org.br/>

<http://www.doministeriopublico.blogspot.com.br/>

<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios6.pdf>

<http://www.infoescola.com/psicologia/behaviorismo/>

<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/523/1103>

<http://www.jimdo.com/index.php>

[http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/RodrigoCanal\(171-185\).pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/RodrigoCanal(171-185).pdf)

<http://www.mdtbcomportamental.blogspot.com.br/2010/04/o-pai-do-behaviorismo.html>

<http://www.neca.org.br/sobre>

<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/iiienpec/Atas%20em%20html/o94.htm>

http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2008_fatima_fabril.pdf

http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2588_1625.pdf

<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3485320>

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2006000200003&script=sci_arttext

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100011 –

<http://www.tjcriancaabriga.org.br/blog/apadrinhamento/>

<https://www.tumblr.com/>

http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.3_GT.4/2_Andr%C3%A9ia%20Kelly%20Ara%C3%BAjo%20da%20Silva.pdf

<http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>

<http://www.viablog.org.br/>

<http://www2.dc.ufscar.br/~junia/Construcionismo.htm>

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: página inicial do Blogger em 13 de janeiro 2015	VI
Figura 2: página inicial do WordPress em 13 de janeiro 2015.....	VI
Figura 3: página inicial do Jimdo em 13 de janeiro 2015.....	VII
Figura 4: página inicial do Tumblr em 13 de janeiro 2015.....	VII
Figura 5: Cinco estratégias cíclicas propostas por Lemos (2009) para um <i>blog</i> de qualidade	VIII
Figura 6: Número de membros do <i>blog AcolhimentoemRede</i> , em 21 de março de 2015	VIII
Figura 7: Categorias de discursão. Fórum do <i>blog AcolhimentoemRede</i> , em 21 de março de 2015	IX
Figura 8: Categoria: oferta de trabalho. Fórum do <i>blog AcolhimentoemRede</i> , em 21 de março de 2015	IX
Figura 9: Categoria: Formação. Fórum do <i>blog AcolhimentoemRede</i> , em 21 de março de 2015	X
Figura 10: Categoria: Material de Referência. Fórum do <i>blog AcolhimentoemRede</i> , em 21 de março de 2015	X
Figura 11: Categoria: Eventos. Fórum do <i>blog AcolhimentoemRede</i> , em 21 de março de 2015	XI
Figura 12: Categoria: Reflexões, Cotidiano. Fórum do <i>blog AcolhimentoemRede</i> , em 21 de março de 2015	XI
Figura 13: Categoria: Outros. Fórum do <i>blog AcolhimentoemRede</i> , em 21 de março de 2015	XII
Figura 14: Movimentações de modo privado do <i>blog AcolhimentoemRede</i> , em 21 de março de 2015	XII
Figura 15: Sistematizações das discussões realizadas no <i>blog AcolhimentoemRede</i> na #rolounarede, em 14 de março de 2015	XIII

LISTA DE GRÁFICOS E ILUSTRAÇÃO

Gráfico 01. Principais motivos do acolhimento de crianças e adolescentes em abrigos, (2012)	IV
Gráfico 02. Principais motivos do acolhimento de crianças e adolescentes em abrigos, (2013).....	V
Ilustração 1: Quadro de interação e envolvimento cognitivo na aprendizagem conectivista	91

LISTA DE QUADROS

Quadro I: Respostas dos participantes ao questionário aplicado no “I Encontro Regional de Acolhimento Institucional”	XIV
Quadro II: Proposição de Alvim (2007) para uma variedade de critérios, parâmetros e indicadores a serem aplicados nos <i>blog</i>	41
Quadro III: Quadro de avaliação para blogs proposto por Inafuko e Vidotti, (2012)	XIII

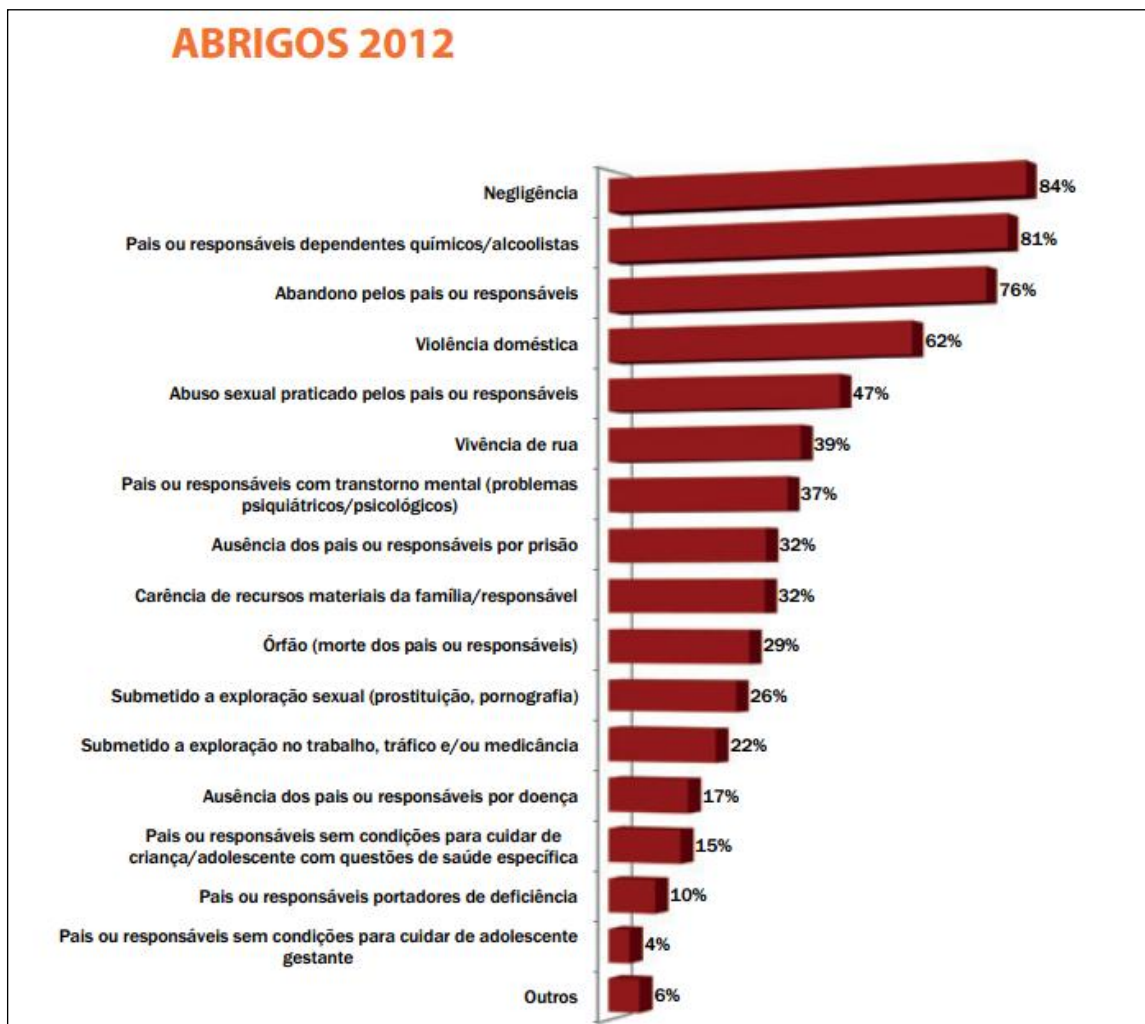


Gráfico 01. Principais motivos do acolhimento de crianças e adolescentes em abrigos. Brasil, 2012. Fonte: Conselho Nacional do Ministério Público (2013), pág 43.

ABRIGOS 2013

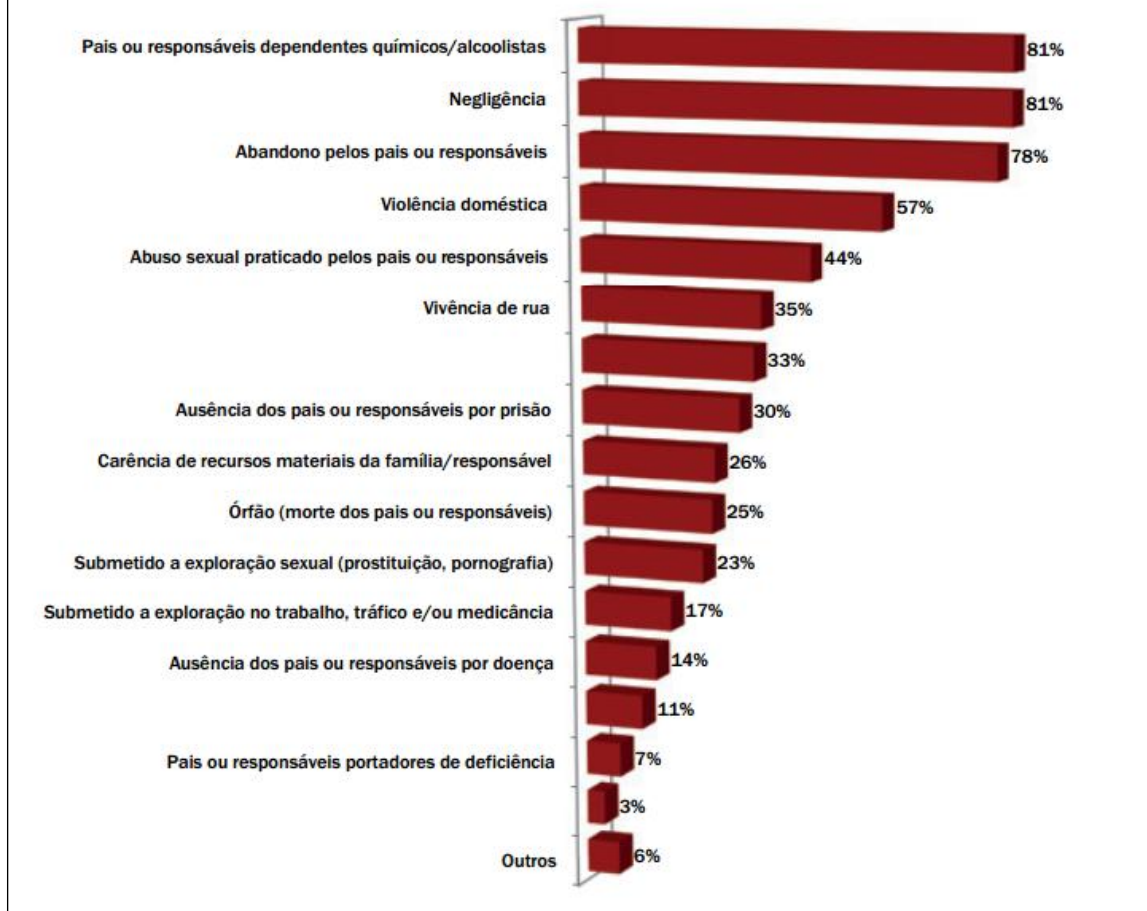


Gráfico 02. Principais motivos do acolhimento de crianças e adolescentes em abrigos. Brasil, 2013. Fonte: Conselho Nacional do Ministério Público (2013), pág 44.

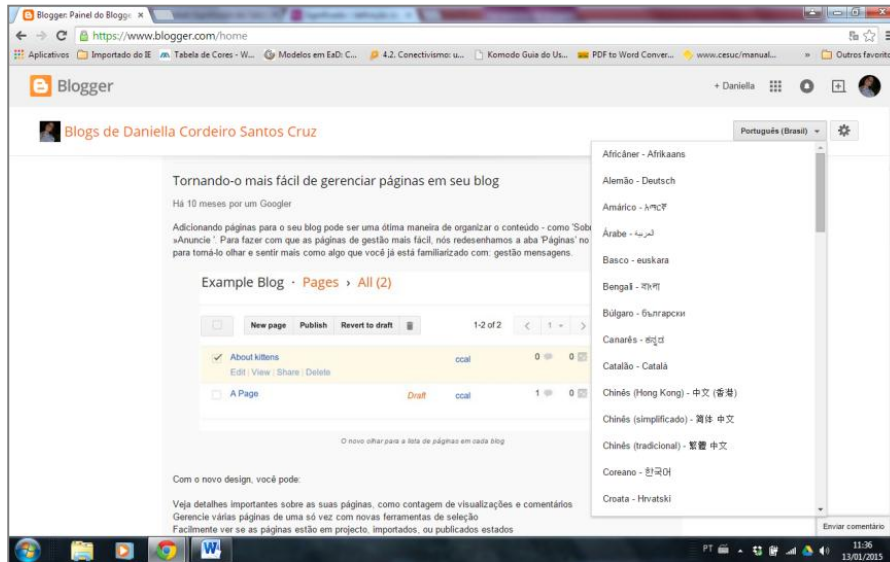


Figura 1: Página inicial do Blogger em 13 de janeiro 2015. Fonte: <https://www.blogger.com>



Figura 2: Página inicial do WordPress em 13 de janeiro 2015. Fonte: <https://br.wordpress.org/>



Figura 3: página inicial do Jimdo em 13 de janeiro 2015. Fonte: <http://www.jimdo.com/index.php>



Figura 4: página inicial do Tumblr em 13 de janeiro 2015. Fonte: <https://www.tumblr.com/>

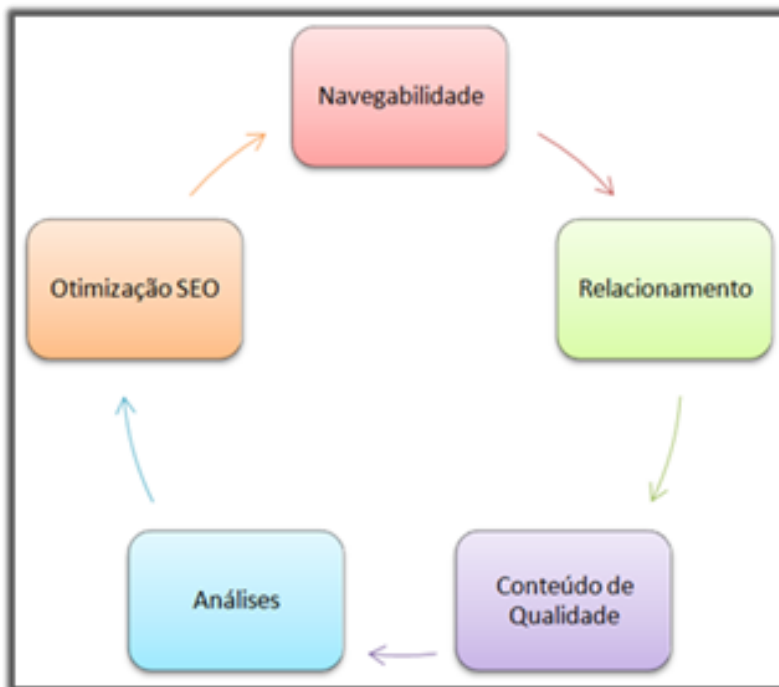


Figura 5: Cinco estratégias cíclicas para um *blog* de qualidade. Fonte: Lemos, 2009.

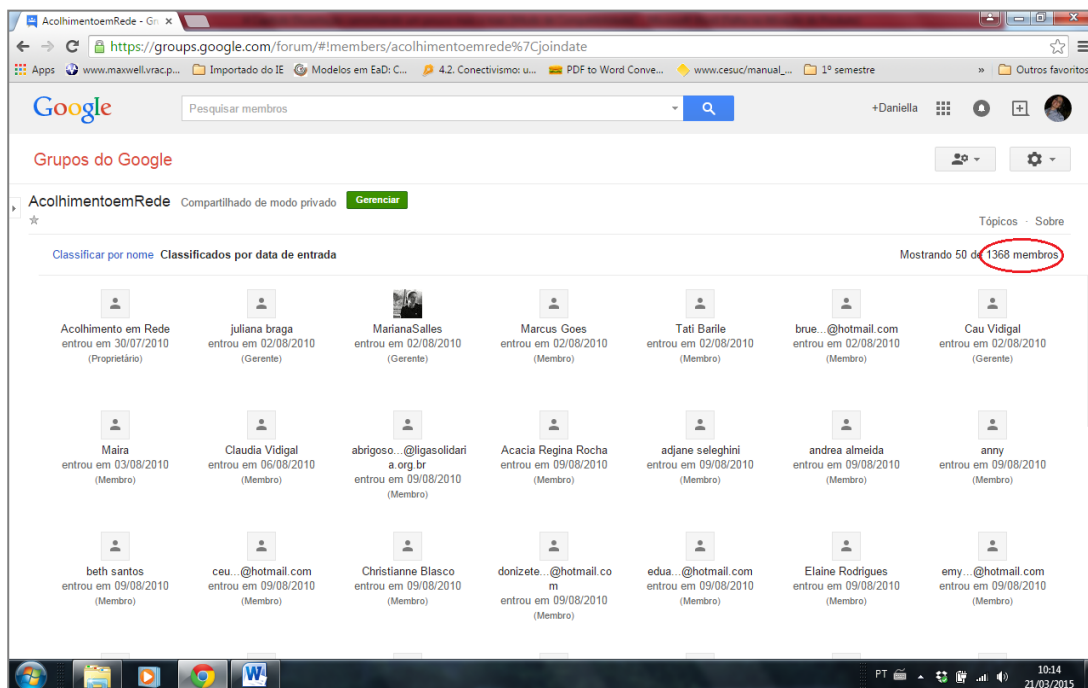


Figura 6: Número de membros do blog acolhimentoemrede, em 21 de março de 2015. Fonte: <https://groups.google.com/forum/#!members/acolhimentoemrede>.

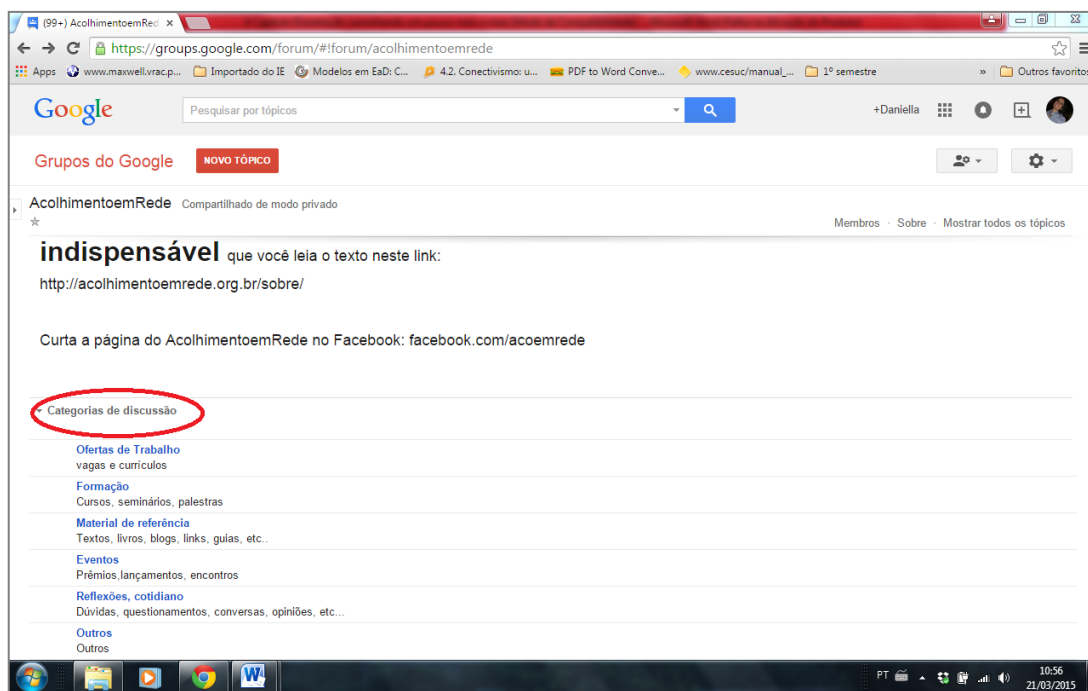


Figura 7: Categorias de discussão. Fórum do *blog* acolhimentoemrede, em 21 de março de 2015. Fonte: <https://groups.google.com/forum/#!forum/acolhimentoemrede>.

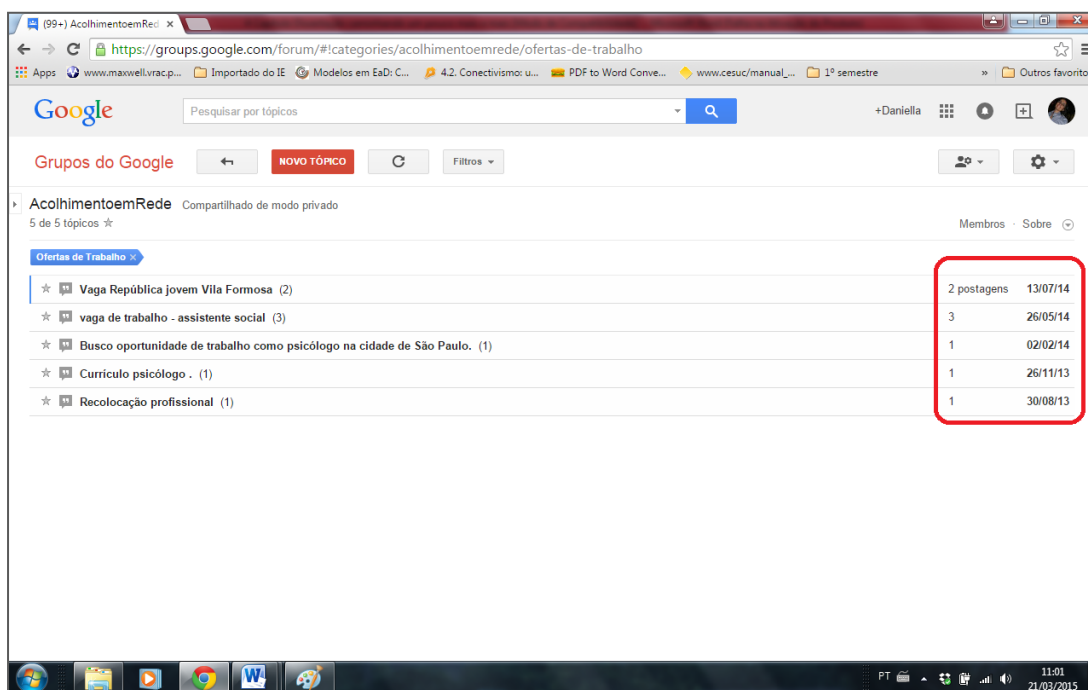


Figura 8: Categoria: oferta de trabalho. Fórum do *blog* acolhimentoemrede, em 21 de março de 2015. Fonte: <https://groups.google.com/forum/#!categories/acolhimentoemrede/ofertas-de-trabalho>.

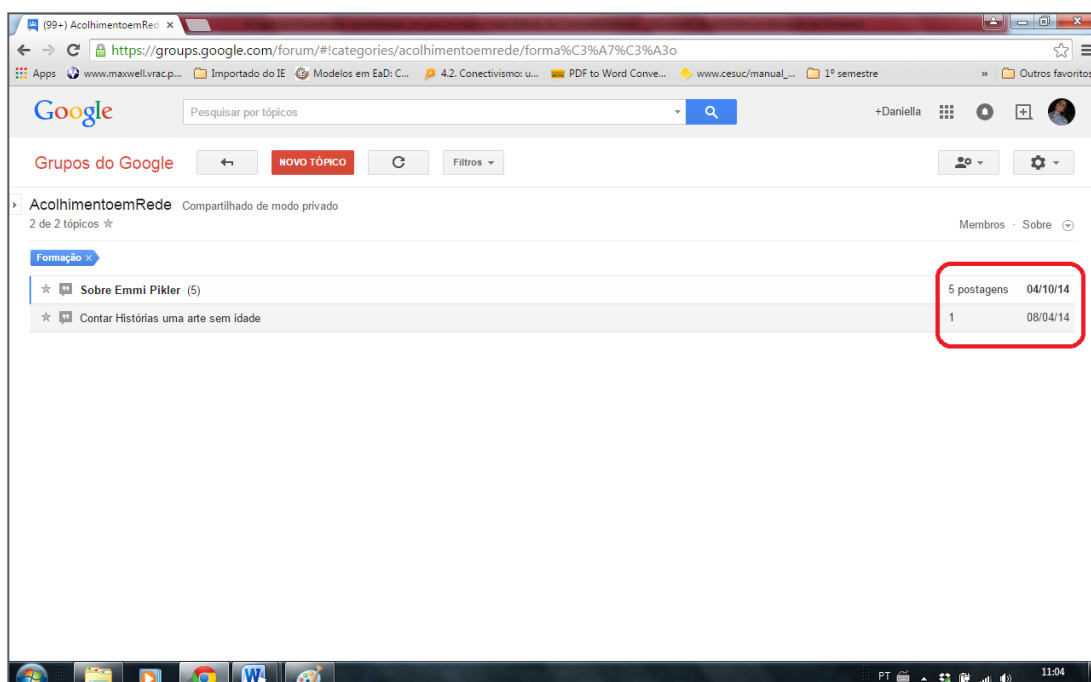


Figura 9: Categoria: Formação. Fórum do *blog* acolhimentoemrede, em 21 de março de 2015. Fonte: <https://groups.google.com/forum/#!categories/acolhimentoemrede/forma%C3%A7%C3%A3o>

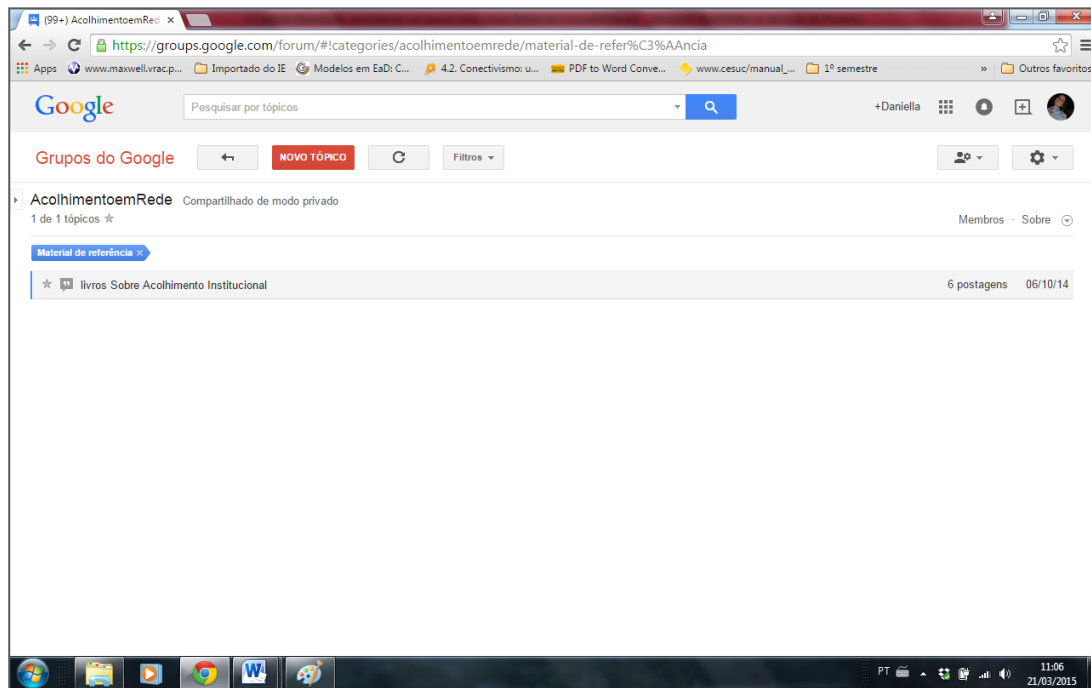


Figura 10: Categoria: Material de Referência. Fórum do *blog* acolhimentoemrede, em 21 de março de 2015. Fonte: <https://groups.google.com/forum/#!categories/acolhimentoemrede/material-de-refer%C3%Aancia>.

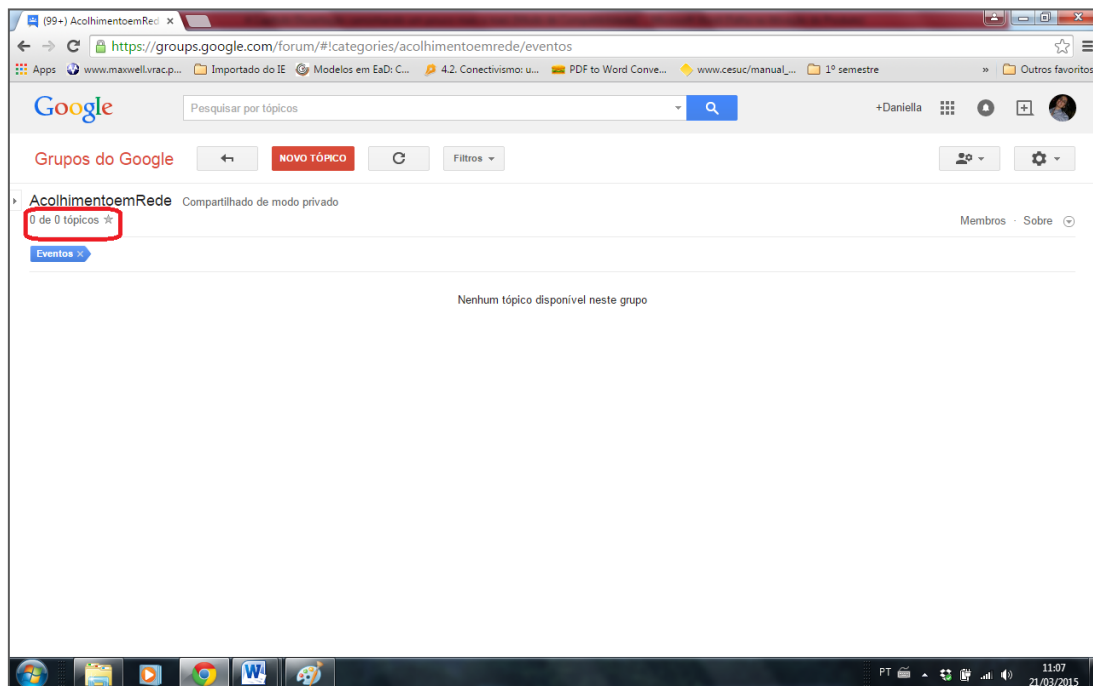


Figura 11: Categoria: Eventos. Fórum do *blog* acolhimentoemrede, em 21 de março de 2015. Fonte: <https://groups.google.com/forum/#!categories/acolhimentoemrede/eventos>

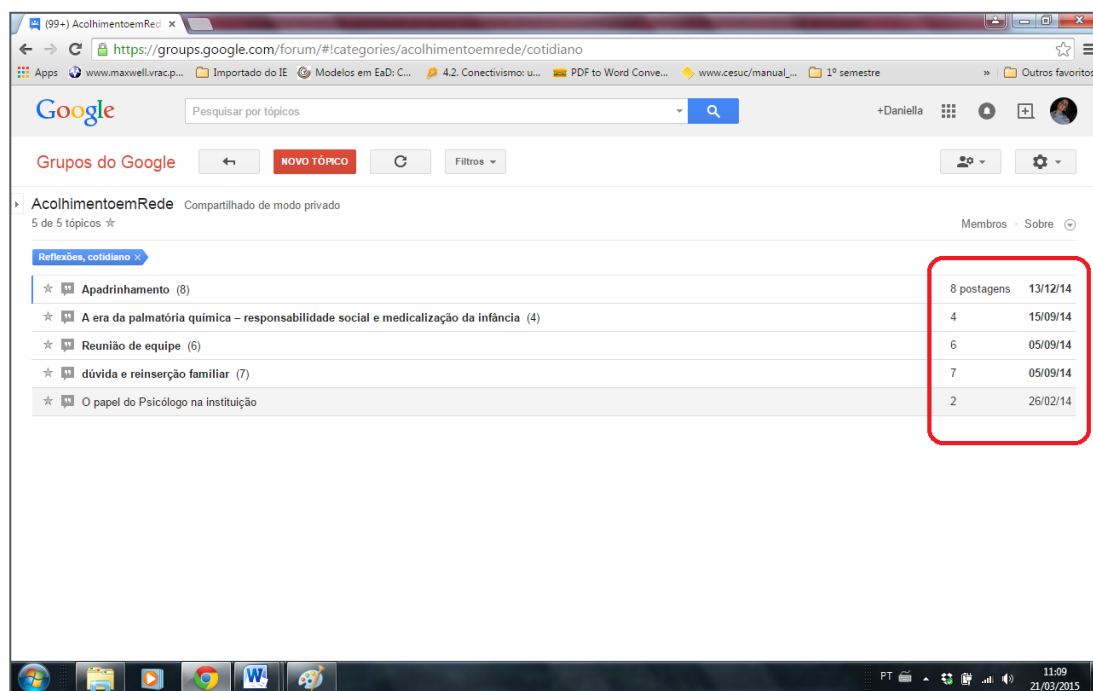


Figura 12: Categoria: Reflexões, Cotidiano. Fórum do *blog* acolhimentoemrede, em 21 de março de 2015. Fonte: <https://groups.google.com/forum/#!categories/acolhimentoemrede/cotidiano>

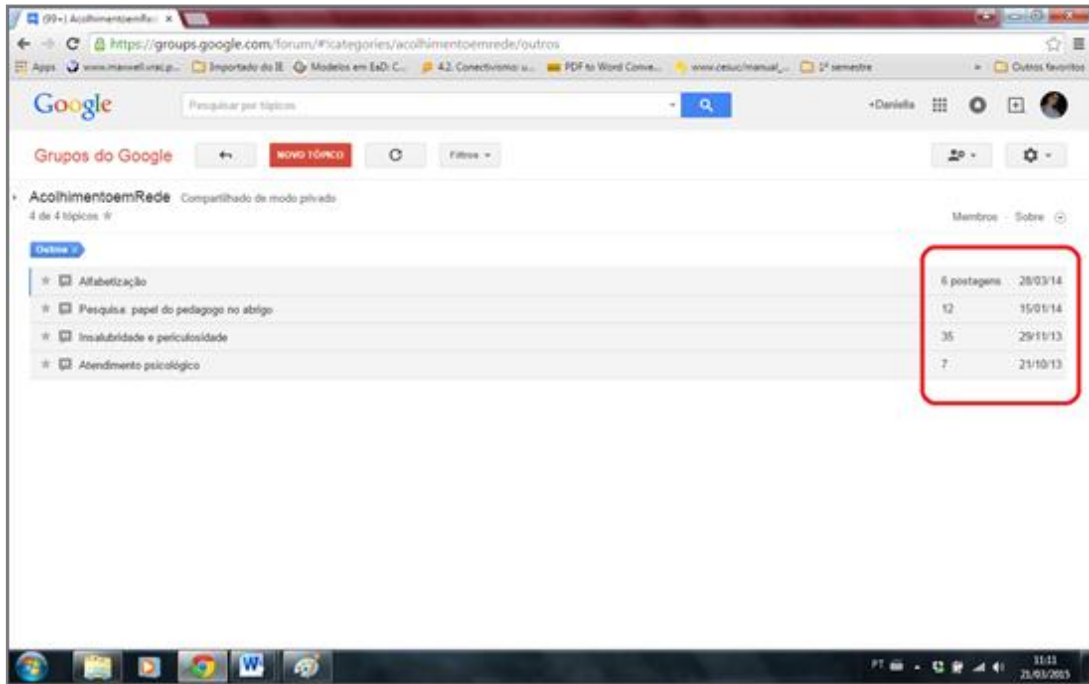


Figura 13: Categoria: Outros. Fórum do *blog* acolhimentoemrede, em 21 de março de 2015.
 Fonte: <https://groups.google.com/forum/#!categories/acolhimentoemrede/outros>

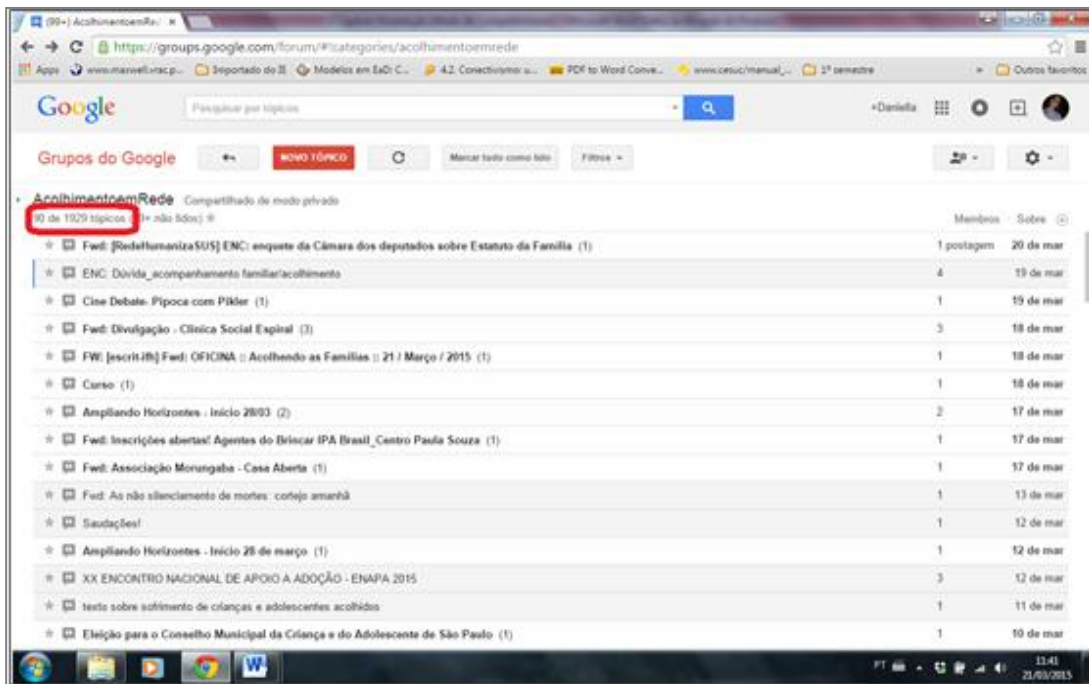


Figura 14: Movimentações de modo privado do blog acolhimentoemrede, em 21 de março de 2015. Fonte: <https://groups.google.com/forum/#!categories/acolhimentoemrede>

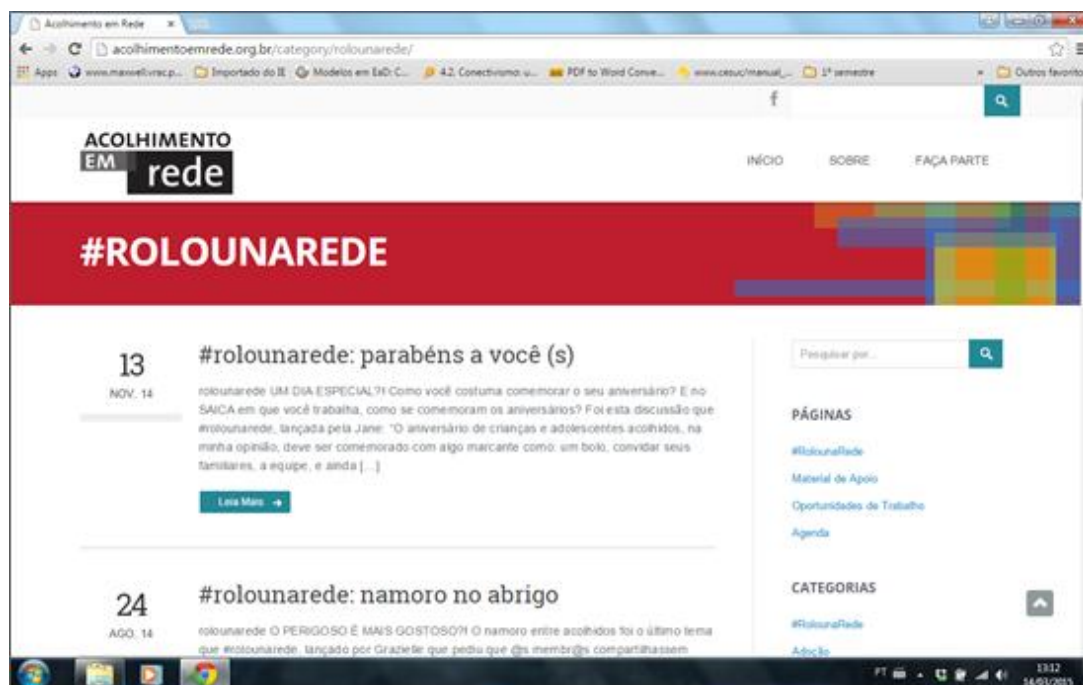


Figura 15: Sistematizações das discussões realizadas no blog acolhimentoemrede na #rolounarede, em 14 de março de 2015. Fonte: <http://acolhimentoemrede.org.br/category/rolounarede/>

Anexo II

	Formação	Idade	Sexo	Tempo de atuação na área	Necessidade de formação	Justificativa da resposta	Acesso à internet	Local de trabalho	Interesse em participar de um espaço de publicação e colaboração na web
01 ⁵⁶	Serviço Social	49	f	22 anos	Sim	Conhecer melhor as leis de proteção da criança e do adolescente; parecer e laudo social; SIPIA	Sim	CRAS- Bom Conselho	Muito bom esta troca de conhecimento
02	Serviço Social	30	f	07 anos	Sim	A rotina diária, bem como, a necessidade de ter dois vínculos de trabalho impede o profissional de pensar e refletir sobre o seu fazer laboral. Gostaria de ter mais tempo para o estudo de casos e a matéria específica a qual estou atendendo	Sim		Tenho interesse sim, com a condição de que o MP envie os materiais de estudo e promova outros encontros.
03	Administração	43	m	17 anos	Sim	Outro assunto	Sim	Conselho Tutelar de Garanhuns	Seria ótimo
04	Serviço Social	32	f	07 anos	Sim	Resoluções, tipificações, normatizações.	Sim	CREAS	A troca de experiência é importante
05	Contabilidade	51	f	02 anos	Sim	Sempre é bom aprender mais, para poder termos mais conhecimento e também colocar em prática.	Sim	CREAS	Colocou o próprio nome
06	Área de Humanas	46	m	18 anos	Sempre é necessário	A formação bilateral em todas as áreas públicas como também judiciária, principalmente que trabalha com políticas públicas respeita cada profissional executando em sua área.	Sim	Conselho tutelar	De fundamental importância
07	Direito	28	m	03 anos	Sim	Precisa-se de formações continuadas na referida área	Sim	Centro de Atendimento à	Muito interessante

⁵⁶ Cada participante recebeu uma numeração de 01 a 31.

	Formação	Idade	Sexo	Tempo de atuação na área	Necessidade de formação	Justificativa da resposta	Acesso à internet	Local de trabalho	Interesse em participar de um espaço de publicação e colaboração na web
								Criança –CEAC	
08	Pedagogia	62	f	18 anos	Participação da sociedade como em um todo	Outro assunto	Sim	Aposentada	Muito bom
09	Artesã costureira industrial	39	f	18 anos	Sim	Formação na área teórica, mais comunicação, fortalecimentos das redes, pois sozinhos não podemos alcançar os nossos objetivos.	Sim	Associação de Assistência ao Adolescente e à Criança de Rua – AAACR	Ótimo
10	Comunicação Social	60	m	21 anos	Sim	A formação deve ser continuada	Sim	Conselho tutelar	Não respondeu
11	Incompleto em Serviço Social	34	f	05 anos	Sempre	Sempre está se atualizando para melhor atender a população	Sim	Conselho tutelar	Sim
12	Psicologia	32	f	04 anos	Sim	A universidade, por mais preparada que seja, não nos prepara para compreender as questões ligadas à assistência social, essencialmente da média e da alta complexidade. A minha formação foi muito voltada à área clínica	Sim	CREAS	Acho importante. Especialmente se for para trocar experiências com outros profissionais
13	Direito-Advogada	31	f	04 anos	Não	Na realidade, as equipes técnicas são formadas por pessoas qualificadas, o que falta, na prática, é um maior número de equipes nos equipamentos que estão inseridos na rede, que envolve o acolhimento.	Sim	CREAS	Pertinente
14	Direito	29	f	05 meses	Sim	Outro assunto	Sim	CEAC	Não respondeu
15	Serviço Social	33	f	Menos de um ano	Sim	Todas as informações que venham acrescentar ao profissional lhe qualificando para atender as demandas que lhe são postas	Sim	CEAC	Interessante
16	Enfermeira	26	f	01 ano	Sim	Não respondeu	Sim	CEAC	Muito bom

	Formação	Idade	Sexo	Tempo de atuação na área	Necessidade de formação	Justificativa da resposta	Acesso à internet	Local de trabalho	Interesse em participar de um espaço de publicação e colaboração na web
17	Coordenadora	40	f	11 anos	Sim	Sim, sentimos necessidade de formação continuada para todos os funcionários do acolhimento, mas também para toda a rede que atua com acolhimento institucional.	Sim	CEAC	Importante
18	Psicologia	35	f	09 anos	Sim	Outro assunto	Sim	CEAC	Enriquecedor
19	Serviço Social	33	f	08 anos	Sim	A formação deve ser sistemática e continuada	Sim	Sec. Da Criança e Juventude e CEAC.	Muito importante necessário
20	Serviço Social	45	m	Cursando	Sim	Sempre existe a necessidade de formação continuada	Sim	Conselho de Direito da Criança	Importante
21	Bacharel em Direito	44	f	05 anos	Sim	É de primordial importância uma constante aprendizagem, em virtude da rotatividade de pessoas que atuam na área.	Sim	Conselho Municipal de Assistência Social	Interessante
22	Psicologia	34	f	07 anos	Sinto muita falta	Sinto falta de capacitações	Sim	Centro Municipal de Acolhimento de Crianças e Adolescentes – Abraçar	Seria muito bom
23	Psicologia	34	f	08 anos	Sim	Atualização dos assuntos que referem-se ao lidar com famílias vulneráveis. Parecer e laudo psicossocial, uma vez que respondemos à justiça.	Sim	CRAS	Será muito válido para a prática profissional
24	Pedagogia	30	f	06 anos	Sim	Minha área de atuação é muito peculiar dentro de uma instituição de acolhimento há pouca bibliografia sobre a formação quase inexistente	Sim	CEAC	Muito interessante
25	Cursando Serviço social	46	f	10 anos	Sim	Os educadores sentem a necessidade de uma formação em seu espaço de trabalho, conhecer a história das crianças, como lidar com n's situações.	Não	Casa lar abrigo da criança e do adolescente	Seria muito bom

	Formação	Idade	Sexo	Tempo de atuação na área	Necessidade de formação	Justificativa da resposta	Acesso à internet	Local de trabalho	Interesse em participar de um espaço de publicação e colaboração na web
26	Psicologia	23	f	06 meses	Sim	A formação continuada é um processo indispensável para o crescimento profissional, como também para a atualização das novas formas de trabalho. É interessante destacar que nas formações trocamos ideias e experiências	Não	Casa lar abrigo da criança e do adolescente	A ideia é ótima e pertinente
27	Professora de biologia e cursando serviço social	37	f	18 anos	Sim	Preparar técnicos, educadores, na instituição em que cada um exerça a função.	Sim	Secretaria de Assistência Social	Muito bom
28	Serviço Social	43	f	À disposição da Promotoria de Bom Conselho	Sim. Precisamos nos abastecer e reciclar	Que as redes de proteção sejam presentes. Capacitação com profissionais da área específica. Capacitação como acolher, intervir e agir em cada caso apresentado. Ter mais instituições de acolhimento nos municípios.	Sim	Promotoria de Justiça de Bom Conselho	Ótimo
29	Ensino médio completo	34	m	9 meses	Sim	Por que, por pouca experiência na área preciso de uma e necessidade formação.	Sim	Sim	Não respondeu
30	Pedagogia	34	f	14 anos	Sim	Estou há pouco tempo na área da pedagogia social e gostaria de mais capacitações para atuar melhor no meu local de trabalho.	Sim	Abraçar	Bastante interessante
31	Administração de empresas	33	f	10 anos	Falta de capacitação	Precisamos de aperfeiçoamento sempre	Sim	Abraçar	Ótima ideia

Quadro I: Respostas dos participantes ao questionário aplicado no “I Encontro Regional de Acolhimento Institucional”

MODELO DE AVALIAÇÃO DA ARQUITETURA DA INFORMAÇÃO PARA <i>BLOGS</i>				
Elementos fundamentais para o desenvolvimento de <i>blogs</i>				
<i>Sistemas</i>	<i>Elementos</i>		<i>Avaliação</i>	<i>Alteração</i>
Sistema de organização	Esquemas exatos	Alfabético		
		Cronológico		
	Esquemas ambíguos	Por tópicos		
		Classificação social		
Sistema de busca				
Sistema de compartilhamento de informações	Identidade	Perfil		
		Avatar		
Usabilidade	Títulos descritivos			
	<i>Links</i> descritivos			
Elementos opcionais para o desenvolvimento de <i>blogs</i>				
<i>Sistemas</i>	<i>Elementos</i>		<i>Avaliação</i>	<i>Alteração</i>
Sistema de organização	Esquemas exatos	Geográfico		
		Direcionados a um público específico		
	Esquemas ambíguos	Dirigidos às metáforas		
		Hierárquicos		
Sistema de	Navegação	Navegação global		

Quadro III: Quadro de avaliação para *blogs*. Inafuko e Vidotti, 2012.