



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA: REPERCUSSÕES NA CONSTITUIÇÃO DA  
INTELIGÊNCIA COLETIVA.**

**Manaus/2015**

**MÔNICA CRISTINA BARBOSA PEREIRA**

**MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA: REPERCUSSÕES NA CONSTITUIÇÃO DA  
INTELIGÊNCIA COLETIVA.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, como parte dos requisitos para a realização da pesquisa e dissertação de mestrado.

**Manaus/2015**

## Ficha catalográfica

S118r      Pereira, Mônica Cristina Barbosa.  
Mediação tecnológica: repercussões na constituição da inteligência coletiva. / Mônica Cristina Barbosa Pereira; orientação Luiz Carlos Cerquinho de Brito. – Manaus: UFAM, 2015.

127 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado). – Universidade Federal do Amazonas, 2015.

1. Mediação tecnológica. 2. Construção coletiva do conhecimento. 3. Formação continuada. 4. Aprendizagem colaborativa. 5. Inteligência coletiva. I. Brito, Luiz Carlos Cerquinho de (Orient.). II. Título.

CDU(online) 378.4.08

## **MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA: REPERCURSSÕES NA CONSTITUIÇÃO DA INTELIGÊNCIA COLETIVA.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestre em Educação.

Aprovada por:

---

**Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito – Presidente**

Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zeina Rebouças Corrêa Thomé – Membro**

Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kleomara Gomes Cerquinho**

Universidade Federal do Amazonas/ FES – UFAM

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel – Suplente**

Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Manaus, 13 de dezembro de 2015.

*À minha mãe Dora:  
Exemplo maior de fé, amor e perseverança.*

*Ao meu filho Wellington Roberto Viana de Souza Júnior, pela sabedoria  
emanada mesmo nos momentos de silêncio.*

*Ao professor doutor Luiz Carlos Cerquinho de Brito:*

*Mediador principal do meu processo de construção do conhecimento, me  
desequilibrando cognitivamente para que eu pudesse buscar e encontrar outros  
caminhos, outros autores, vislumbrando outros horizontes e outras  
possibilidades de ser e de estar no mundo.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que nunca me abandonou nos momentos mais difíceis.

Ao meu irmão Luiz Carlos, pelo apoio incondicional.

À minha irmã Lucélia, pelo afeto e amizade.

Aos meus sobrinhos Vanessa e Sérgio Ricardo Filho, pelo carinho em todos os momentos de minha vida.

À Mirna (minha irmã espiritual), Silvana (Sil), Ray (meu anjinho) e Lourdes (Lulu), pelos risos, pelas longas e alegres conversas ao telefone e pelos ombros amigos sempre presentes nas horas em que mais precisei.

À Salete e Jucimara, pela generosidade demonstrada em todos os momentos do Mestrado.

À Ana Grijó, pela gentileza e afetuosidade com que sempre me tratou.

À Suelen, pela amizade, carinho e ajuda na disponibilização de materiais de leitura e análise.

À Bevy e Sidney, amigos queridos que mesmo distantes fisicamente sempre se fizeram presentes, por meio de belas conversas mantidas pelo facebook e Skype, em momentos críticos de minha trajetória pessoal, me ajudando a vencer dificuldades e acreditar que a vida é sempre bela.

À Maria de Jesus, Márcio Bernardo e Sônia Oliveira, pelo imenso apoio em todo o processo de construção do conhecimento.

À Rosianny, Armando, Angélica, Jaciara, Kelvin, Everaldo, Tereza, Maria, Ismar, Jurandir, Ricardo, Arquelau e Jecelane, amigos queridos que acreditaram no meu potencial.

À Márcia Irene, porto seguro no momento mais crítico do Mestrado.

À professora Zeina, por ter me apresentado à bela teoria de Pierre Lévy, pelas instigantes aulas que muito contribuíram para o desenvolvimento de minha



pesquisa e pelas preciosas orientações prestadas na minha banca de qualificação.

À professora Valéria Weigel, pelas aulas de Educação e Cultura que foram fundamentais em minha trajetória no Mestrado.

Ao professor Alberto de Castro Júnior, pela generosidade com que participou de minha banca de qualificação, indicando possíveis caminhos da pesquisa.

À professora Kleomara Cerquinho, pela generosidade em participar de minha banca de defesa, contribuindo com seu repertório de conhecimentos para o enriquecimento de minha experiência cognitiva. Ao CEFORT, espaço querido onde tive meu primeiro contato com a tutoria a distância.

Ao CEFORT, espaço querido onde tive meu primeiro contato com a tutoria a distância.

À SEMED, pela autorização de licença Qualifica para cursar o mestrado durante o tempo em que fui servidora dessa Instituição.

À Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (ProGesp) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pela compreensão nos momentos em que tive de me ausentar.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, pela concessão de bolsa de estudo.

À Viviane, Sérgio Ricardo, Paulo César, Seu Raymundo Barbosa e Dona Cecy Barbosa e meu pai Luiz Lopes Pereira, familiares amados e que já não estão mais nesse plano terrestre, contudo, seus ensinamentos de amor permanecem vivos em mim, me fortalecendo em todas as horas do meu dia.

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 - Marca do AVA de Especialização em Educação Infantil  | 30 |
| Figura 02: Layout da Sala Ambiente da Disciplina “Políticas Públicas em Educação Infantil” do curso de Especialização em Educação Infantil – Funcionalidades disponíveis para desenvolvimento das atividades.           | 31 |
| Figura 03: Estrutura Curricular do Curso de Especialização em Educação Infantil   | 35 |
| Figura 04: Apresentação das Mediações   | 40 |
| Figura 05: Sala Ambiente da Disciplina “Políticas Públicas em Educação Infantil”  | 41 |
| Figura 06: Projeto Pedagógico do Curso, referente aos Objetos de Conhecimento da Disciplina “Políticas Públicas em Educação Infantil”   | 42 |
| Figura 07: Cronograma de Atividades da disciplina Políticas Públicas em Educação Infantil   | 43 |
| Figura 08: Vídeo temático da Atividade 1 referente ao objeto de conhecimento do Fórum de Discussão da disciplina “Políticas Públicas em Educação Infantil”  | 49 |
| Figura 09: Sala Ambiente da Disciplina “Políticas Públicas em Educação Infantil” do curso de Especialização em Educação Infantil – Unidade 1, onde se insere a Funcionalidade e também Atividade 1 – Fórum de Discussão | 52 |
| Figura 10: Roteiro do Fórum de Discussão “Criança, a alma do negócio”   | 53 |

***A vitória cabe aos grupos cujos membros trabalham por prazer, aprendem rápido, mantêm seus compromissos, respeitam-se e reconhecem-se uns nos outros como pessoas, passam e fazem passar em vez de controlar territórios. Ganham os mais justos, os mais capazes de formar em conjunto uma inteligência coletiva.***

***(Pierre Lévy)***

## RESUMO

Esta dissertação aborda a mediação tecnológica e suas repercussões na constituição da inteligência coletiva na formação continuada realizada em ambiente virtual de aprendizagem gerido e desenvolvido pelo Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino (CEFORT), abrigado na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O interesse pela temática encontra sua justificativa na experiência vivenciada, como tutora a distância, em atividades de mediação em cursos de especialização para profissionais do magistério da Rede Pública de Ensino de Manaus, Amazonas. Com isso, o presente estudo traz como objeto-problema de investigação a gestão e o desenvolvimento de formações continuadas para profissionais do magistério, numa perspectiva de se investigar se as atividades disponibilizadas pelas ferramentas tecnológicas estão potencializando, em regime de colaboração entre todos os sujeitos envolvidos nesses cursos, a problematização do objeto de estudo e sua posterior ressignificação. Nesse sentido, investiga a sistemática metodológica de gestão e desenvolvimento da formação continuada, destacando o papel da mediação tecnológica na constituição de uma inteligência coletiva no curso. A metodologia da pesquisa é qualitativa, tendo como métodos de investigação e de análise e interpretação dos dados o estudo de caso e a análise de conteúdo, respectivamente. Como procedimentos metodológicos realizou-se a revisão bibliográfica, de onde foram retirados os conceitos de mediação, construção coletiva do conhecimento e inteligência coletiva, tendo como suporte principal as obras do sociólogo e filósofo Pierre Lévy, cuja teoria trata das relações estabelecidas entre sujeitos, sociedade, cultura e técnicas na contemporaneidade. Dialogam com Lévy: o Construtivismo (na abordagem de Jean Piaget), visando traçar uma linha conceitual sobre os processos que envolvem a construção do conhecimento até os dias de hoje; e a teoria das mediações, representada pela pesquisadora brasileira Isabel Orofino, Jesús Martín-Barbero e Roger Silverstone, cuja abordagem de mediação se situa nas relações estabelecidas entre sujeitos, mídias digitais, novas tecnologias, sociedade e cultura. A análise documental englobou o projeto político pedagógico; plano de ensino, cronograma de atividades, guia de orientação, programação do encontro presencial e de oficina temática, referentes à atividade 1 – fórum virtual e da disciplina “Políticas Públicas em Educação Infantil”, recorte da realidade deste estudo. Os capítulos estão divididos em três momentos: 1. Apresentação do desenvolvimento metodológico do ambiente virtual de aprendizagem da formação continuada; 2. Apresentação do referencial teórico-metodológico que norteia esta dissertação; 3. Análise dos registros (conteúdos) postados no fórum virtual. A pesquisa não traz uma conclusão fechada em si, mas, abre margem para sua continuidade a partir da exploração de outros aspectos concernentes à mediação tecnológica e suas repercussões na constituição da inteligência coletiva em formação continuadas.

**Palavras-chave:** 1. Mediação tecnológica. 2. Construção coletiva do conhecimento. 3. Formação continuada. 4. Aprendizagem colaborativa. 5. Inteligência coletiva.

## ABSTRACT

This dissertation addresses the technological mediation and its effects on the creation of collective intelligence in the continuing education held in virtual learning environment managed and developed by the Continuing Education Center, Technology Development and Services to the Public Education Network (CEFORT), housed the Faculty of Education (FACED) of the Federal University of Amazonas (UFAM). The interest in the area finds its justification in the lived experience as tutor the distance, in mediation activities in specialized courses for professional teaching Public Education Network Manaus, Amazonas. Thus, this study brings as a research object, problem management and the development of continuing education for teaching professionals, with a view to investigate whether the activities made available by technological tools are empowering, in collaboration between all those involved these courses, the questioning of the subject matter and its subsequent reinterpretation. In this sense, investigates the methodological systematic management and development of continuing education, highlighting the role of technological mediation in the constitution of a collective intelligence in the course. The research methodology is qualitative, with the research and analysis methods and interpretation of the case study and the analysis of content, respectively. As methodological procedures held a literature review, where the concepts of mediation were removed, collective construction of knowledge and collective intelligence, the main support the work of the sociologist and philosopher Pierre Lévy, whose theory deals with the relations between individuals, society , culture and techniques in contemporary times. Dialogue with Lévy: Constructivism (in Jean Piaget approach), to draw a conceptual line of the processes that involve the construction of knowledge to the present day; and the theory of mediations, represented by the Brazilian researcher Isabel Orofino, Martin-Barbero and Roger Silverstone, whose mediation approach lies in the relationships between subjects, digital media, new technologies, society and culture. The document analysis included the political pedagogical project; teaching plan, schedule of activities, orientation guide, schedule face meeting and thematic workshop, concerning the activity 1 - virtual forum and discipline "Public Policy in Early Childhood Education," clipping of the reality of this study. The chapters are divided into three stages: 1. Presentation of the methodological development of the virtual learning environment of continuing education; 2. Presentation of the theoretical framework that guides this dissertation; 3. Analysis of records (content) posted on the virtual forum. The research does not provide a closed conclusion itself, but makes room for its continuity from the exploitation of other aspects concerning the technological mediation and its effects on the creation of collective intelligence in continuing training.

**Keywords:** 1. Technological Mediation. 2. collective knowledge construction. 3. Continuing Education. 4. Collaborative learning. 5. Collective intelligence.

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 14  |
| Caminhos metodológicos .....   | 24  |
| <b>CAPÍTULO I</b>  |     |
| <b>1. O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO</b> .....   | 27  |
| 1.1 Concepção e projeção .....   | 28  |
| 1.1.1 Abordagem tecnológica: O design de interface da formação continuada .....  | 28  |
| 1.1.2 Abordagem pedagógica: o projeto pedagógico e curricular .....  | 32  |
| 1.2 A disciplina “Políticas Públicas em Educação Infantil” .....   | 41  |
| 1.2.1 Os encontros presenciais .....   | 44  |
| 1.2.2 As oficinas pedagógicas .....  | 46  |
| 1.2.3 O fórum virtual .....  | 51  |
| <b>CAPÍTULO II</b>   |     |
| <b>MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NA CONSTITUIÇÃO DA INTELIGÊNCIA COLETIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES</b> .....  | 56  |
| 2.1 O Construtivismo: na abordagem de Jean Piaget .....  | 56  |
| 2.2 A construção coletiva do conhecimento: novas abordagens de conhecimento a partir das relações entre sociedade, cultura e novas tecnologias da informação e comunicação (TIC's) ..... | 63  |
| 2.2.1 Estratégias e procedimentos para a gestão do conhecimento .....  | 67  |
| 2.2.2 A virtualização e atualização do conhecimento no <i>ciberespaço</i> .....  | 70  |
| 2.3 A teoria das mediações como referência à apropriação e ressignificação do conhecimento .....   | 73  |
| 2.3.1 Mediação tecnológica .....   | 75  |
| 2.3.1.1 O uso reflexivo das TIC's .....  | 78  |
| 2.4 A constituição da inteligência coletiva .....  | 81  |
| <b>CAPÍTULO III</b>  |     |
| <b>ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS REGISTROS (CONTEÚDOS) POSTADOS NO FÓRUM VIRTUAL</b> .....   | 88  |
| 3.1 Intervenções no Fórum Virtual .....  | 89  |
| 3.2 Categorias de análise e interpretação das sínteses produzidas pelos cursistas .....  | 92  |
| 3.2.1 Categoria 1 - Dispersão e/ou foco quanto ao assunto tratado (questões norteadoras) no fórum .....  | 92  |
| 3.2.2 Categoria 2 - Conceitos levantados pelos cursistas quanto à temática abordada .....  | 100 |
| 3.2.3 Categoria 3 - Percepção geral da criança na sociedade contemporânea .....  | 108 |
| <b>CONCLUSÃO</b> .....   | 113 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 121 |
| <b>APÊNDICES</b> .....   | 124 |

## INTRODUÇÃO

A celeridade dos avanços científicos e tecnológicos dos últimos vinte anos têm provocado significativas mudanças no cotidiano das práticas sociais e culturais, cujas consequências repercutem nas formas de comunicação, produção e consumo de bens. Nesse cenário, a inovação e flexibilidade são forças motrizes para o empreendimento de novas possibilidades de atuação e participação social, lançando novos desafios às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, pois, a própria relação com a aprendizagem mudou.

O ato de aprender, na contemporaneidade, não mais se associa à memorização de conteúdos, mas, requer a fomentação do diálogo entre as capacidades de percepção, imaginação e criatividade, implicando, assim, na construção de novos significados relativos aos contextos nos quais os sujeitos se inserem e atuam.

Nesse cenário a educação, para cumprir seu papel social de formação de uma cidadania crítica e reflexiva, faz requerimentos da adoção de novas estratégias e procedimentos de ensino-aprendizagem, visando favorecer à investigação e reflexão, por parte dos sujeitos, acerca das problemáticas apresentadas nos conteúdos escolares em analogia com os seus respectivos contextos possibilitando, assim, uma compreensão mais ampla da realidade para posterior intervenção na mesma.

É um novo tempo exigindo que competências, saberes e conhecimentos sejam constantemente reformulados. Na esteira da prática educativa, essa exigência repercute na formação do professor, mediador do processo de ensino-aprendizagem e que por essa razão precisa assimilar os principais impactos desse cenário de mudanças no desenvolvimento das atividades pedagógicas, a fim de vir a ter condições de não tão somente acompanhar essas transformações, mas, sobretudo, de refletir e analisar acerca de suas conjunturas.

Nesse sentido é que as políticas públicas brasileiras, acordadas com a nova visão de formação estabelecida no texto legal da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a qual, expõe, pela primeira vez, a expressão “formação de docentes para atuar na educação básica” (art.

62), resultando na expansão, a partir do final da década de noventa, do quantitativo de vagas na educação superior para atendimento de professores da Rede Pública de Ensino. Desse modo, oferta-se cursos de formação tanto inicial (Normal Superior para professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; Licenciaturas para atuação nos Ensinos Fundamental e Médio) quanto continuada (destinada à atualização profissional de docentes que atuam na Educação Básica).

Ressalta-se que o art. 61 em seu parágrafo 2º explicita que a formação inicial deve, preferencialmente, ser ofertada na modalidade presencial, podendo, para fins de assistência, utilizar-se das tecnologias disponibilizadas pela modalidade de educação a distância (EaD); já o parágrafo 3º especifica que a formação continuada pode utilizar-se, plenamente, das tecnologias da EaD para a realização de seus cursos.

Ainda segundo o texto legal, tanto a formação inicial quanto a continuada devem ser realizadas em universidades públicas ou em institutos superiores de educação (ISEs), os quais se inserem num conjunto de alterações efetuadas no ensino superior pelo governo federal, tendo sido regulamentados pela Resolução nº01 de 1999, emanada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A adoção desse novo *lócus* formativo (ISEs) implicou na repercussão da própria concepção de formação, que foi tomada como exclusivamente direcionada ao curso Normal Superior, fato este que não foi bem recebido pelo público docente, conforme relata BRZEZINSKI (2014) em obra que trata sobre a formação de professores no período de 2003-2010:

O histórico movimento nacional de educadores considerou isso um grande retrocesso nas políticas de formação de professores e provocou reações nas Faculdades de Educação e nos Institutos de Conteúdo Específico das universidades. Os formadores de professores nas universidades e no movimento nacional reafirmaram a importância do fortalecimento da abrangência conceitual da Formação de Profissionais da Educação em âmbito universitário, uma vez que a universidade é instituição que tem por finalidade básica a articulação da pesquisa e da extensão com o ensino. (p. 10)

Isso evidencia que o movimento de professores também não viu com bons olhos a própria criação dos ISEs, posto que na concepção deles, segundo relatado em artigo que discorre sobre a Rede Nacional de Formação de Professores, essas agências não estariam aptas legalmente a oferecer uma



formação com os mesmos moldes da Universidade, se referia à pesquisa e produção de conhecimento.

A formação universitária, conforme o artigo, fica relegada a segundo plano, arrefecendo, desse modo, a aspiração do movimento de educadores em ter na formação universitária o caminho a ser seguido pela formação dos professores.

Provavelmente buscando minimizar essa insatisfação docente, é instituída, em 2004, pelo Decreto nº 5.224, uma nova agência de formação de professores, que são os Centros Federais de Educação Tecnológica (à época sob a sigla Cefet), incumbidos dos Cursos de Licenciatura. Em 2008, a Lei nº 11.892 cria os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, com a atribuição de também formar professores (BRZEZINSKI, 2014)

Juntamente com essa ampliação de espaços formadores para oferecimento de cursos de formação vem a necessidade de se ampliar, também, as relações de cooperação (troca de ideias e de experiências) e colaboração (partilha de saberes e competências) entre os entes federais, estaduais e municipais. Nesse sentido, todos contribuem para que essas formações possam de fato começar a processar mudanças nos indicadores de desempenho dos estudantes.

É nessa perspectiva que em 2007, segundo relato de Moaci Carneiro em livro que discorre sobre a LDBEN (2011), o Ministério da Educação (MEC) apresenta o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo objetivo é o de resgatar o pacto federativo por meio da criação e consolidação de uma política nacional de formação (inicial e continuada) de professores para atuação na Educação Básica.

Essa tomada de atitude por parte do MEC visa adotar o planejamento estratégico colaborativo como uma das estratégias de envolvimento das instituições federais, estaduais e municipais da educação. Assim, os Institutos Federais, as Universidades Públicas (Federais, Estaduais e Municipais), o Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consede), a União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação (Undime), as Secretarias Estaduais de Ciência e Tecnologias e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação (CARNEIRO, 2011) se articulam em prol da implementação de cursos de

formação de professores que viessem a implicar na melhoria qualitativa do processo de ensino-aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

No contexto dessas ações é publicado, em 2009, o Decreto nº6.755, que estabelece a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando, ainda, o campo de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no referente ao incentivo e fomento a programas de formação inicial e continuada. Esse trabalho da CAPES busca, sobretudo, contribuir para o fortalecimento da cooperação entre União, Estados e Municípios para fins de oferta de cursos de formação inicial e continuada. Para tanto, tem colocado em prática discussões sobre a dimensão da situação de formação explicitada no Plano de Ações Articuladas (PAR).

Esse cenário evidencia a preocupação do MEC na adoção de ações, metas e diretrizes que tenham por parâmetro a qualidade social do ato educacional, que envolve as dimensões sociais, históricas e políticas, pois entende que somente a partir dessa visão de educação é que os estudantes atribuirão significado à aprendizagem, posto que esta se encontra relacionada diretamente à busca por melhorias efetivas nas condições de vida, por que acordada com a realidade histórica, política e social dos sujeitos.

Todas essas ações desenvolvidas entre o final da década de noventa e primeira década do século XXI e que trazem como fundamento principal a necessidade de articulação entre os âmbitos federal, estadual e municipal em prol da melhoria contínua da educação básica ofertada pelos sistemas públicos de ensino, implicaram na constituição da Rede Nacional de Formação Continuada, que conforme documento do MEC-SEB que traz uma compilação de textos acerca da criação da Rede Nacional - Rede.doc, é composta por Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, os quais, , articulados entre si produzem materiais instrucionais e de orientação para cursos oferecidos na modalidade semi-presencial e a distância, numa perspectiva de atuação em rede para o melhor atendimento das demandas existentes nos sistemas públicos de ensino.

A Rede tem como objetivos:

- ✓ Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada;

- ✓ Desenvolver uma concepção de sistema em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus limites na articulação e na interação;
- ✓ Qualificar a ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos;
- ✓ Desenvolver a autonomia intelectual e profissional dos docentes;
- ✓ Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente;
- ✓ Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação dos componentes curriculares;
- ✓ Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. (Rede.doc)

Para o alcance desses objetivos, o MEC tem como função disponibilizar assistência técnica e financeira visando que as ações previstas nos programas implementados em regime de colaboração entre o Distrito Federal, Estados e Municípios possam atender satisfatoriamente às necessidades de formação de professores.

Observa-se que a institucionalização da modalidade de EaD pela LDBEN e a criação da Rede Nacional de Formação Continuada, foram ações que contribuíram para a legitimação de políticas públicas e dos processos de formação continuada, se evidenciando meios de viabilização de possibilidades de mudanças qualitativas no que se refere à prática docente na Educação Básica.

No que tange à formação continuada, essas ações materializaram-se em programas e projetos de formação mediadas por tecnologias disponibilizadas pela educação a distância. Nesse sentido, é que se inicia, em 2005, durante o governo do então Presidente Luis Inácio Lula da Silva, o Programa Nacional Escola de Gestores, através oferta, por parte do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), de um curso-piloto de extensão em Gestão Escolar, realizado e desenvolvido por especialistas na modalidade de educação a distância.

Em 2006, já com o status de programa e nos moldes de curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar, passa a ser coordenado pela SEBMEC, que em 2010 dá início ao curso de especialização em Coordenação Pedagógica, também no mesmo formato do de Gestão Escolar. Assim, essa política pública educacional pretende, com a oferta de formação continuada

para gestores (curso de Gestão Escolar), pedagogos e assessores pedagógicos (Coordenação Pedagógica) da Educação Básica, contribuir significativamente, conforme exposto em *site* do CEFORT, à melhoria dos índices educacionais nacionais alicerçada no fortalecimento dos princípios da gestão democrática, numa perspectiva de qualidade e inclusão social como vias de acesso à emancipação humana.

No bojo do fortalecimento das políticas públicas voltadas à Educação Básica é que, em 2012, a Rede Nacional de Formação Continuada, por meio do CEFORT/FACED/UFAM, inicia o processo de realização do primeiro curso em nível nacional de especialização em Educação Infantil a ser mediado pelas novas tecnologias na modalidade de educação a distância.

No âmbito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), é o CEFORT quem coordena, elabora e desenvolve os cursos de especialização voltados para a formação continuada dos profissionais do magistério. Este Centro de formação está abrigado na Faculdade de Educação (FACED), e sua criação se deu no ano de 2004, com o objetivo de integrar a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (REDE), coordenada pela Secretaria Ministerial da Educação Básica - SEB/MEC.

O CEFORT foi quem coordenou, no Estado do Amazonas, os cursos de pós-graduação lato sensu de Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. O de Educação Infantil voltou-se somente para os professores lotados na capital – Manaus.

Em consonância com a política de formação docente na perspectiva da Rede é que os cursos de pós-graduação lato sensu ofertados pelo CEFORT têm por objetivo articular tanto os aspectos de formação quanto os de profissionalização docente. Assim, as etapas de diagnóstico, elaboração e desenvolvimento dessas especializações têm sido realizadas a partir da articulação entre MEC, Universidade, Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

Este Centro adota como missão o desenvolvimento de pesquisas, tecnologias, projetos e programas, tendo como público-alvo profissionais do magistério da Rede Pública de Ensino. Com isso, busca cumprir o compromisso da UFAM com a apropriação e desenvolvimento da ciência e cultura em prol da melhoria contínua da qualidade da aprendizagem atrelada à

formação humana de crianças, adolescentes e jovens envolvidos em processos educativos formais e não-formais.

Os projetos e programas do CEFORT são elaborados e desenvolvidos a partir de diagnósticos, pesquisas e parcerias institucionais firmadas com o Ministério da Educação (MEC) e os Sistemas Públicos de Educação – Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Em consonância com este estudo, se traçará o percurso de desenvolvimento metodológico da especialização em Educação Infantil, o qual veio de encontro à necessidade de o MEC dar uma resposta à sociedade no que tange a acusações de falta de atenção por parte do Poder Público para com a Educação Infantil, implicando na desvalorização e falta de uma formação específica para atuação em creches pré-escolas. (CARNEIRO, 2011)

Esta formação foi a primeira em nível nacional mediada pelas novas tecnologias disponibilizadas pela modalidade de educação a distância. Ao seu término, formou quase quinhentos especialistas em Educação Infantil dentre professores, pedagogos, gestores e assessores pedagógicos em plena atividade em creches e pré-escolas. O ambiente virtual de aprendizagem do curso – *lócus* desta pesquisa - foi gerido e desenvolvido pelo CEFORT.

A propositura de realização desta especialização partiu da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em razão de constatação, tendo como parâmetro o PAR, de expressiva demanda de profissionais do magistério para participação na formação continuada, visando a melhoria da prática pedagógica em creches e pré-escolas da cidade de Manaus.

Desse modo, o MEC disponibilizou o projeto pedagógico/curricular do curso, de caráter genérico e voltado para a educação presencial, e em razão dessas características teve de ser reformulado à luz das especificidades locais e da modalidade de educação a distância (EaD). Nesse empreendimento, o CEFORT contou com o apoio de docentes da FAGED.

A formação continuada, realizada de 2012 a 2014, desenvolveu suas oito (08) disciplinas numa carga horária de quatrocentas (400) horas, contando com momentos presenciais e a distância, este último perfazendo a maior carga horária do curso.

A estrutura teórica e metodológica do curso teve como fundamento a articulação entre teoria e prática docente assentada na triangulação curricular

de apropriação, exercício metodológico/didático dos conteúdos e uso de ferramentas didáticas.

As disciplinas foram abrigadas em dez (10) salas ambientes, pois, a disciplina “Organização do Trabalho Pedagógico – OTPEI” se desdobrou em três momentos. Cada sala ambiente foi coordenada por um professor, que contou com o suporte pedagógico e tecnológico da equipe multidisciplinar, formada por coordenações pedagógica e tecnológica; supervisão de tutoria e tutores.

Cada turma, num total de vinte (20), teve o acompanhamento de um tutor a distância, cuja seleção envolveu prova de conhecimentos tecnológicos e curso de formação para tutores que os apresentou e ambientou na plataforma digital *Moodle* (*ciberespaço* da formação) e no projeto pedagógico da especialização.

O processo seletivo dos assistentes (tutores) de professores avaliou não tão somente o domínio tecnológico, considerando a experiência dos candidatos, demonstrando, nessa concepção de avaliação, que as atividades de mediação efetivadas pelos selecionados deveriam buscar utilizar os mediadores tecnológicos para além do uso das funcionalidades técnicas, mas, numa perspectiva de em conjunto tentarem garantir um processo de construção do conhecimento ancorado na reflexão sobre os contextos da atuação docente, analisando-os em analogia com os conteúdos estudados, visando, a partir da construção de novos sentidos de mundo, a resignificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Sendo assim, o tutor tinha como atribuições o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem dos cursistas, que envolvia os momentos a distância e presenciais, a avaliação das atividades e posterior atribuição de notas e o *feed-back* à equipe multidisciplinar acerca das dificuldades e avanços durante o desenvolvimento da formação para, em conjunto, buscarem mecanismos de resolução das problemáticas e disseminação das boas práticas.

Este é o cenário-problema da presente pesquisa, pois, foi da experiência obtida como tutora em atividades de mediação no curso de especialização em Educação Infantil que surgiu o interesse pelo campo de conhecimento que envolve mediação, educação a distância e tecnologias.

As inquietações e curiosidades referentes às mediações efetivadas nesse ambiente virtual de aprendizagem (AVA), se ampliaram ao ponto de motivarem a construção de pré-projeto intitulado “A Sistemática de Mediação Pedagógica em Cursos de Educação A Distância” que viria a ser aprovado, nas fases três (03) e quatro (04), seleção do projeto e entrevista, respectivamente, a linha de pesquisa 1 – Processos e Identidades Amazônicas – no Programa *Strictu Sensu* em Educação, da UFAM.

No decorrer dos estudos das disciplinas de Mestrado, observou-se, principalmente a partir das leituras das obras do teórico francês Pierre Lévy - cujas ideias abrangem as relações estabelecidas entre técnicas, sociedade e cultura na contemporaneidade -, que a mediação tecnológica pode apresentar potencial para além do mero domínio das funcionalidades técnicas disponibilizadas no *ciberespaço*, que na formação continuada se refere ao ambiente virtual de aprendizagem *moodle*.

Sendo assim, o problema da pesquisa encontra sua justificativa na necessidade de se proceder a investigação sobre as repercussões da mediação tecnológica no favorecimento da aprendizagem colaborativa e na construção coletiva do conhecimento, em atividades mediadas pelas funcionalidades técnicas disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de formações continuadas.

E como recorte da realidade do curso, optou-se, para fins de observação, análise e interpretação, pela atividade fórum virtual de discussão com o tema “Criança, a alma do negócio”, da disciplina “Políticas Públicas em Educação Infantil”, e que foi realizada em dois momentos articulados entre si: durante a oficina temática do encontro presencial e no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Sendo assim, a presente pesquisa tem como situação-problema central a gestão e desenvolvimento de formações continuadas para profissionais do magistério, numa perspectiva de se investigar se as atividades disponibilizadas pelas ferramentas tecnológicas estão potencializando, em regime de colaboração entre todos os sujeitos envolvidos nesses cursos, a problematização do objeto de estudo e sua posterior resignificação.

Desse modo, para fins de consecução de algumas respostas à problemática desta pesquisa, elegeu-se como objetivo geral investigar a

sistemática metodológica de gestão e desenvolvimento da formação continuada, em nível de especialização, para profissionais do magistério que atuam na Educação Infantil, destacando o papel da mediação tecnológica na constituição de uma inteligência coletiva no curso.

Pretendeu-se, especificamente, observar e analisar as relações estabelecidas entre as TIC's e o processo de construção do conhecimento, tendo por parâmetro as interações entre sujeitos e destes com as ferramentas tecnológicas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*; analisar os aspectos de cooperação e colaboração empreendidos no curso, a partir do diálogo entre as mediações tecnológica e pedagógica e, por último, discutir os processos de mediação tecnológica a partir da descrição e análise do desenvolvimento metodológico da atividade fórum virtual de discussão, em uma disciplina do curso.

No que diz respeito à metodologia adotada, optou-se pela abordagem qualitativa, utilizando-se do procedimento metodológico estudo de caso, e tendo como método de análise e interpretação a análise de conteúdo de BARDIN (2006).

Quanto à sequência didática da presente dissertação, esclarece-se que a mesma se divide em cinco momentos, assim distribuídos: Introdução e Caminhos Metodológicos (já apresentados), Capítulos dois (02) e três (03), Conclusão e Referências.

O capítulo I – **O ambiente virtual de aprendizagem da formação continuada de profissionais do magistério**, explica como se deu a concepção e projeção do curso até chegar à exposição do recorte da realidade objeto de estudo: fórum virtual “Criança, a alma do negócio”.

O capítulo II - **Mediação tecnológica na constituição da inteligência coletiva: desafios e possibilidades**, traz as referências conceituais que embasam este trabalho e que se alicerçam na seguinte triangulação teórica: construção do conhecimento (ancorada no Construtivismo de Jean Piaget); construção coletiva do conhecimento e inteligência coletiva (Pierre Lévy) e mediação (teoria das mediações, em Isabel Orofino, Jesús Martín-Barbero e Roger Silverstone).

No capítulo III – **Análise e interpretação dos registros (conteúdos) postados no fórum virtual**, são apresentadas, analisadas e interpretadas as



unidades de análise, numa perspectiva de comparação entre dados quantitativos e qualitativos.

### **Caminhos metodológicos**

Esta pesquisa foi realizada tendo como parâmetro de estudo a atividade fórum virtual da disciplina “Políticas Públicas em Educação Infantil”, da formação continuada em nível de especialização para profissionais do magistério da Educação Infantil, gerida e desenvolvida em ambiente virtual de aprendizagem virtual *moodle*, abrigado no laboratório hipermedia do CEFORT.

A metodologia de pesquisa é qualitativa, a qual, segundo MINAYO (2013), “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (p. 21)

Desse modo, ancora-se no pressuposto de que vir a conhecer os sujeitos estende-se, também, aos contextos nos quais eles estão inseridos, e com os quais eles interagem. Assim, a abordagem qualitativa se debruça sobre a descrição e análise da experiência humana, tal como ela se apresenta: com suas tensões, contradições, formas de ser e de estar no mundo.

Contudo, explicita-se que este estudo partiu do princípio de que a opção pela abordagem qualitativa não traz em si a obrigatoriedade de negação da dimensão quantitativa do fenômeno investigado, uma vez que entende serem as duas abordagens – qualitativa e quantitativa – responsáveis pela formação do real.

Nesse sentido é que MINAYO (IDEM) esclarece que os dados fornecidos pelos dois tipos de abordagem não são incompatíveis, podendo ser complementares, mesmo em suas posições opostas.

É na perspectiva da complementariedade que essa pesquisa buscou subsídios na abordagem quantitativa para fins de fortalecimento da abordagem qualitativa. Assim, os dados quantitativos viriam oferecer maiores subsídios para que os dados qualitativos expliquem com mais propriedade o fenômeno objeto dessa investigação.

Como método de investigação da abordagem qualitativa optou-se pelo estudo de caso, pois, ao elencar-se o fórum de discussão como recorte da

realidade a ser investigada, buscou-se tratá-lo como uma unidade que serve de parâmetro principal para observação e registro de suas múltiplas facetas, representando, então, a realidade macro.

A opção pelo estudo de caso justifica-se pela necessidade dessa pesquisa em aprofundar a análise e interpretação de uma situação em particular, a qual, no entanto, é parte de uma realidade maior, pois, a pretensão é de fazer emergir o fenômeno de forma mais compreensível para se ter condições de explicá-lo. Desse modo, o estudo de caso torna-se fundamental por que se volta para a análise mais detalhada de um ambiente (GODOY, 1995), que no caso dessa pesquisa refere-se ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da formação continuada, em nível de especialização, para profissionais do magistério que atuam na Educação Infantil.

Como procedimentos metodológicos, realizou-se, primeiramente, a revisão bibliográfica, a qual ofereceu os suportes teórico-metodológicos de onde esta pesquisa retirou os conceitos de mediação, construção coletiva do conhecimento e inteligência coletiva, tendo como teórico principal o sociólogo e filósofo Pierre Lévy, cuja teoria discorre sobre as relações estabelecidas entre sujeitos, sociedade, cultura e novas tecnologias da comunicação e informação (TIC's) na atualidade, levantando reflexões sobre as repercussões dessas interações na produção do conhecimento no *ciberespaço*.

Para dialogar com Lévy, elegeu-se as bases do Construtivismo, focando, principalmente na epistemologia genética de Jean Piaget, objetivando traçar uma linha conceitual sobre os processos que envolvem a construção do conhecimento até os dias de hoje, quando ele adquire novas possibilidades de gestão e socialização a partir dos conceitos de virtualização, atualização e aprendizagem colaborativa trazidos por LÉVY (1995). Para formar a triangulação teórica dessa pesquisa, traz-se a teoria das mediações tendo como principal representante, neste trabalho, a pesquisadora brasileira Isabel Orofino, seguida por Jesús Martín-Barbero e Roger Silverstone, e que aborda a mediação nas relações entre mídias, novas tecnologias, sujeitos, sociedade e cultura.

Realizou-se, também, a pesquisa documental, para fins de levantamento de informações relevantes ao estudo. Dentre os documentos analisados, estão o projeto político pedagógico, plano de ensino, cronograma

de atividades, guia de orientação da atividade fórum virtual e programação do encontro presencial e de oficina temática da disciplina “Políticas Públicas em Educação Infantil.”

Para realização da análise e interpretação dos dados (registros de sínteses no fórum), utilizou-se do método de análise de conteúdo de BARDIN (2006), que se propõe a buscar compreender os significados das mensagens, se mostrando mais adequado aos objetivos propostos por essa pesquisa para buscar responder ao problema de estudo.

A análise de conteúdo, conforme exposição conceitual de BARDIN (IDEM), se refere a um

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2006, p. 33)

A autora estabelece três etapas básicas da análise de conteúdo, que são:

- A pré-análise: tem início com a própria elaboração do projeto de pesquisa, momento em que se faz a organização dos materiais que servirão à coleta de dados, que dizem respeito à seleção de documentos, formulação de hipóteses, conceitos e de objetivos para fins de fundamentação da interpretação final. Essa etapa define o corpus da investigação, que seria a delimitação do campo de análise do pesquisador.

- Exploração do material: é o momento onde se realiza a codificação, que operação que consiste no agrupamento dos recortes do texto em unidades de registros, definindo-se regras de contagem, de classificação e, por último, reunindo-se as informações selecionadas por categorias temáticas ou a critério do pesquisador.

- Tratamento dos resultados e interpretação: esse é o momento de realização das inferências, análise, interpretação e discussão do conteúdo.

Espera-se com os resultados dessa pesquisa contribuir com as discussões em torno dos processos metodológicos desenvolvidos na formação continuada de profissionais do magistério da Educação Básica, sinalizando

indicadores quanto às repercussões da mediação tecnológica na constituição de uma inteligência coletiva em ambientes virtuais de aprendizagem.

## **2. O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO**

A política pública educacional brasileira tem recorrido à educação a distância (EaD) para a promoção de formação continuada aos profissionais do magistério. Tal modalidade, mediada por tecnologias da informação e comunicação (TIC'S), possibilita o alcance de um quantitativo maior de educadores do que seria possível na educação presencial, tendo em vista permitir que os cursos transcorram sem que a equipe multidisciplinar (professores, tutores, coordenadores, supervisores) e discentes precisem dispor, concomitantemente, do mesmo espaço físico para interagirem.

Nessa modalidade de ensino, o próprio ambiente virtual de aprendizagem (AVA) é o mediador tecnológico, que, por sua vez, pode vir a apresentar potencialidades pedagógicas, já que em seu espaço se encontram mediações, orientação e os próprios sujeitos interagindo entre si e com os recursos tecnológicos e pedagógicos ao realizarem as atividades por meio de fóruns, *chats*, envio de arquivo único, dentre outras ferramentas tecnológicas.

Contudo, a concepção e desenvolvimento do projeto pedagógico de formação continuada na EaD ainda se mostra um desafio, posto que inquietações emergem no que se refere à educação mediada por tecnologias. Será possível ofertar cursos com qualidade para profissionais da Educação Básica, na EaD, que proporcionem o diálogo entre a pedagogia e a tecnologia, de modo a favorecer a reflexão sobre os conteúdos estudados, para que estes não se traduzam em meras reproduções da realidade?

O presente capítulo busca trazer pistas sobre essa questão, percorrendo sobre a gestão e o desenvolvimento de formação continuada no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), voltada para profissionais do magistério da Educação Infantil, realizada no período de 2012 a 2014.

## 2.1 Concepção e projeção

### 1.1.1 Abordagem tecnológica: O design de interface da formação continuada

A especialização para profissionais do magistério da Educação Infantil de Manaus teve seu processo de ensino e aprendizagem acompanhado e desenvolvido na plataforma digital *moodle*, hospedada no Laboratório de Hiperídia do CEFORT/FACED/UFAM (site: [www.cefort.ufam.br](http://www.cefort.ufam.br)), espaço este customizado e concebido pela equipe multidisciplinar do citado Centro para gerir e socializar o conhecimento produzido pelos cursistas no decorrer do curso.

Ambientes virtuais de aprendizagem (AVAS) também chamados, como explica SILVA (2013), de “[...] Learning Management System (LMS) ou Sistema de Gerenciamento da Aprendizagem [...]” (p. 18), se caracterizam como *softwares* dispostos na *Internet* e que ao congregarem distintas mídias e linguagens auxiliam na produção, gerenciamento e acompanhamento de cursos na EaD.

Esse *software* traz consigo a possibilidade do debate pedagógico em torno do desenvolvimento de sistemáticas metodológicas educacionais fundamental nesse processo de formação educacional na Rede Digital uma vez que são muitas as ferramentas disponibilizadas nos AVAS (*blogs*, fóruns, *wikis*, *chats*, arquivos de textos, etc.) e que precisam passar por um tratamento metodológico objetivando ajudarem no alcance dos objetivos de aprendizagem estabelecidos em cada curso de formação continuada na EaD.

O AVA utilizado para abrigar a gestão e o desenvolvimento da formação continuada em Educação Infantil foi a plataforma digital *Moodle*, que segundo Heimbecker, Thomé e Dolzane é

[...] um acrônimo de *modular object-oriented dynamic learning environment*, que significa ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos. É um sistema de gestão de ensino e aprendizagem colaborativa. Sua estrutura apresenta um desenho modular que permite a evolução rápida de suas funcionalidades, além disso, possui fácil navegabilidade e recursos didáticos baseados na interação e interatividade. (p. 55)

O AVA foi criado por Martin Dougiamas (HEIMBECKER, THOMÉ e DOLZANE, 2015) tendo por objetivo, segundo seu próprio criador, permitir que

em seu âmbito processos de ensino e aprendizagem sejam dinamizados pela interatividade (dispositivos de comunicação que possibilitam a recepção e emissão da comunicação) e interação (relação estabelecida entre sujeitos e destes com as funcionalidades técnicas do AVA), privilegiando a construção, reconstrução e produção do conhecimento numa perspectiva colaborativa, por que assimilados junto aos pares.

O *Moodle* permite que seu ambiente virtual seja estruturado e organizado conforme as necessidades e características dos cursos nele abrigados, vindo a adquirir uma identidade própria, que é a identidade do curso. Nesse sentido, THOMÉ et al. (2015) relata que há uma negligência referente à padronização e o visual das interfaces virtuais dos cursos realizados a distância. Nessa perspectiva a identidade personalizada dos cursos tem como intuito estabelecer o diálogo entre elementos textuais e visuais, como explica PEÓN (apud THOMÉ et al.)

Uma das funções dos sistemas de identidade visual é a de agregar ao objeto do sistema [...] determinados conceitos que o valorizem junto ao seu público. Estes conceitos, por sua vez, são construções do imaginário dos sujeitos daquele universo: são conceitos subjetivos, simbólicos, que muitas vezes só fazem sentido naquele universo próprio. Assim, é preciso compreender este universo e apreender sua lógica para lançar mão de elementos que o expressem de uma forma tão natural que levem a uma identificação também natural entre público-alvo e o objeto. (2015, p. 41)

Neste novo universo são abrigadas a subjetividade dos indivíduos e a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, que se desenvolvem e se aperfeiçoam por meio da linguagem, que faz fluir a interação entre os pares e destes com as funcionalidades dispostas no AVA, propiciando a transmissão e recepção de mensagens.

A partir dessas relações proporcionadas pela linguagem textual e visual do AVA, informações são geradas à construção do conhecimento. As novas tecnologias da informação e comunicação, nesse contexto, podem servir à redução de barreiras de tempo e de espaço, tornando mais célere essa interação entre os indivíduos, grupos e instituições.

Nesse sentido, o sistema computacional ao ser projetado para desempenhar atividades, faz requerimentos de novas manifestações de linguagem e novas formas de interação do sujeito com as funcionalidades disponibilizadas por esse sistema.

Assim, compreender essa nova linguagem e interação exige que se conheça as características dos sujeitos que estarão no AVA e também a forma como eles interagem com os sistemas computacionais, pois, esse conhecimento é fundamental para a criação e o desenvolvimento de interfaces amigáveis para a EaD.

Em se tratando dos AVA's customizados pelo CEFORT, THOMÉ, que é coordenadora tecnológica do mesmo, afirma que este Centro já vem, há quatro anos, adotando em todos os projetos envolvendo ambientes virtuais de aprendizagem, uma personalização visando tornar a experiência dos sujeitos que participam dos cursos mais proveitosa, favorecendo a comunicação e a compreensão dos conteúdos abordados.

Desse modo, a construção do design de interface do curso de especialização em Educação Infantil, segundo relato de THOME et. al (2015), obedeceu à seguinte sequência:

- **1º Etapa - O processo de elaboração do design:** teve início a partir da descrição do curso, onde os responsáveis pela criação da personalização tiveram acesso às informações quanto aos objetivos, sujeitos envolvidos, metas, público-alvo, prazos das atividades e funcionalidades que seriam adotadas para a realização do curso.

- **2º Etapa - O conceito visual do ambiente:** é o momento em que em posse das informações do curso, a equipe de criação discutiu o conceito visual que representaria o curso. Esse conceito se refere à mensagem que o curso se propôs a transmitir para os sujeitos que dele participaram. Envolveu, para tanto, o aspecto visual, ou seja, a identidade da formação que foi simbolizada pela marca do curso, exposta logo abaixo.



Figura 01: Marca do AVA de Especialização em Educação Infantil. Fonte: CEFORT/FACED/UFAM, 2012.



- **3º Etapa - O layout do curso:** foi determinado após a criação do conceito visual (a marca) e realizou-se juntamente com a equipe pedagógica da formação. O layout é projetado levando em consideração os elementos que compõem a ornamentação, o contexto do curso e o conjunto de cores utilizado tendo como referência a marca.



**Figura 02: Layout da Sala Ambiente da Disciplina “Políticas Públicas em Educação Infantil” do curso de Especialização em Educação Infantil – Funcionalidades disponíveis para desenvolvimento das atividades.** Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso de Especialização em Educação Infantil do CEFORT/FACED/UFAM, 2012.

O ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* do curso de Educação Infantil apresentava desenhos de crianças pequenas em interação, consoante THOME et. al (2015)

[...] com o conteúdo do ambiente. Cores em tons pastéis de azul e amarelo foram escolhidas para deixar o ambiente mais lúdico sem ser muito infantil, pois o público é composto por adultos. (ps. 43-44)

Como exemplo do design do curso, a figura 02 traz a sala ambiente de Políticas Públicas em Educação Infantil. Na parte central desta sala ficavam organizados os links que dariam acesso aos conteúdos de estudo, atividades a serem realizadas, roteiros e guias de orientação, plano de ensino da disciplina, etc., acessados via funcionalidade disponibilizada no AVA. À direita, os cursistas e equipe multidisciplinar visualizavam as mensagens recentes que diziam respeito a prazos e avisos. À esquerda, o espaço era reservado à administração pedagógica do curso, onde a equipe acessava relatórios gerais e individuais dos cursistas.

Em todas as salas do curso, o *design* de interface seguia o mesmo padrão: ilustrações coloridas e temáticas de crianças com brinquedos, em atividades de pintura, de brincadeiras, interagindo entre si, ou seja, por se tratar de uma formação voltada para profissionais da Educação Infantil, a criança aparecia em todos os desenhos que ajudavam na comunicação dos cursistas com o AVA, no manuseio das funcionalidades e na compreensão dos materiais didático-pedagógicos acessados e estudados ao longo da formação.

### **1.1.2 Abordagem pedagógica: o projeto pedagógico e curricular**

O curso de especialização em Educação Infantil foi uma das ações de viabilização da formação continuada para profissionais do magistério, sendo uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual estipulava que 50% dos professores da Educação Básica, até 2016, deveriam estar formados em suas respectivas áreas de atuação (BRASIL, 2014). Essas demandas de formação são indicadas, nas esferas estadual e municipal, no PAR.

Mediante a necessidade de realização dessas especializações, é que a SEMED detectou um quantitativo expressivo de profissionais da Educação Infantil sem formação específica em sua área de atuação. Em posse dessa informação, solicitou ao CEFORT que verificasse a possibilidade da oferta de uma especialização em Educação Infantil na modalidade de educação a distância.

Nessa perspectiva, pensar a formação continuada na modalidade de educação a distância (EaD), em nível de especialização para profissionais que atuam na Educação Infantil, seria, também, refletir sobre as potencialidades das TIC's enquanto mediadores da articulação de conceitos e práticas pedagógicas desenvolvidas em creches e pré-escolas.

No que tange a metodologias e práticas de formação na área da Educação Infantil, o CEFORT já havia produzido suportes como vídeo, cadernos e atividades de extensão, contudo, na educação a distância, via ambiente virtual de aprendizagem (AVA), esse curso seria o primeiro empreendimento nessa modalidade de ensino e aprendizagem tanto local (Amazonas) como nacionalmente (Brasil).

Na etapa de concepção do projeto pedagógico e curricular, a equipe do CEFORT constatou a necessidade de revisões, ajustes e modificações na proposta enviada pelo MEC.

Nesse processo, que contou com docentes da Faculdade de Educação (FACED), essa adequação deu lugar à construção de um novo projeto pedagógico, cuja estrutura e dinâmica curricular organizam-se em três eixos temáticos distribuídos em oito disciplinas (a disciplina Organização do Trabalho Pedagógico desdobra-se em três momentos), com carga horária total de quatrocentas horas, divididas em momentos presenciais e a distância, tendo estes últimos uma carga horária maior.

No que se refere aos cursistas, a formação continuada atendeu e formou cerca de quinhentos profissionais do magistério, dentre professores, pedagogos, gestores e assessores pedagógicos lotados, em sua maioria, na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e uma mínima parcela na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

Esses profissionais do magistério foram acompanhados, no decorrer da formação continuada, por tutores a distância, os quais passaram por um processo seletivo, conforme sequência metodológica estabelecida no projeto pedagógico do curso:

Os vinte e cinco (25) tutores, assistentes dos professores coordenadores das salas ambientes, serão recrutados em parceria com SEDUC/AM e SEMED/Manaus, considerando a experiência acumulada, através de apresentação do currículo, de acordo com os critérios de seleção definidos pela UFAM. Em seguida, se realizará um teste de domínio tecnológico, a fim de identificar os candidatos aptos a esta função, cuja atividade implica o acompanhamento virtual no ambiente de aprendizagem (Moodle). Os assistentes selecionados nesse teste serão capacitados no Curso "Moodle para Professores e Tutores" a ser ofertado pela UFAM. (PROJETO PEDAGÓGICO, CEFORT/FACED/UFAM, 2012, p. 25)

A seleção considerou não tão somente o domínio tecnológico, mas, a experiência de cada um dos candidatos, evidenciando que os assistentes (tutores) deveriam ir além de saberes relacionados ao uso das tecnologias, mas, enquanto também mediadores, buscar utilizar os mediadores tecnológicos numa perspectiva de juntos propiciarem um processo de construção do conhecimento ancorado na reflexão sobre os contextos de atuação profissional, analisando os mesmos à luz dos conteúdos estudados, para, então, acontecer a resignificação de práticas e processos pedagógicos, no campo específico da

atuação dos cursistas, ou seja, das práticas pedagógicas com crianças da Educação Infantil. .

Essa forma de conceber e desenvolver o processo de seleção de tutores a distância para atuação no curso, vai de encontro à perspectiva de mediação dos teóricos OROFINO e MARTÍN-BARBERO (2005), que defendem serem as mediações as possibilidades de intervenção que surgem nos espaços entre produção, emissão e recepção da mensagem, no intuito de favorecer novas leituras sociais e culturais a partir das intervenções dos sujeitos. A ação de ler a realidade, sob o ponto de vista dos teóricos, não é desprovida de tensões, contradições e confrontos, posto que a realidade se mostra um ambiente de problematizações.

Desse modo, na formação continuada, a leitura dos textos como procedimento metodológico de investigação buscava contribuir à elaboração de conceitos acerca dos problemas sociais encontrados na prática efetiva do trabalho do profissional da Educação Infantil.

As mediações, nessa conjuntura, jamais seriam neutras, por que resultam de escolhas, opções teóricas e metodológica dirigidas para um “efeito” que se pretende na formação do cursista.

Com essa concepção de atuação da tutoria é que foram aprovados, ao final do processo, vinte tutores a distância, com carga horária de trabalho e atribuições assim definidas pelo projeto pedagógico da formação:

A distribuição de equipe de assistentes pedagógicos, cuja carga horária foi estabelecida em vinte horas semanais, foi definida por número de alunos, de modo que cada equipe constituída de vinte (20) e vinte e cinco (25) alunos será acompanhada por um tutor, responsável pelo acompanhamento no ambiente virtual e pelo atendimento presencial ao cursista. (PROJETO PEDAGÓGICO, CEFORT/FACED/UFAM, 2012, p. 25)

O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do curso abrigou oito disciplinas distribuídas em dez salas ambientes, tendo em vista que Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Infantil (OTPEI) foi uma disciplina de caráter transversal, redistribuída em três momentos. Desse modo, a organização curricular teve a seguinte estruturação linear:



| ESTRUTURA E DINÂMICA CURRICULAR                              |   |               |
|--|---|---------------|
| EIXOS TEMÁTICOS  | DISCIPLINAS   | CARGA HORÁRIA |
| I - Fundamentos teóricos e tecnológicos da Educação Infantil | 1. Introdução ao ambiente moodle e ao curso                                 | 40            |
|  | 2. Políticas públicas em educação infantil                                  | 40            |
|  | 3. Desenvolvimento, linguagem e afetividade da criança da educação infantil | 45            |
|  | 4. Currículo, mediações e instituições na educação infantil                 | 45            |
| II – Organização e Prática Pedagógica na Educação Infantil   | 5. Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil (Momento 1)      | 40            |
|  | 6. Expressão e arte na infância   | 45            |
|  | 7. Linguagem, oralidade e cultura escrita                                   | 60            |
|  | 8. Natureza e cultura: conhecimentos e saberes                              | 60            |
| III. Documentação Pedagógica, Avaliação e Socialização       | 9. Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil (Momento 2)      | 25            |
|  | 10. Seminário de Pesquisa\Temático: Produção do Trabalho Monográfico        | 20            |
| TOTAL  |   | 400h          |

**Figura 03: Estrutura Curricular do Curso de Especialização em Educação Infantil.** Fonte: CEFORT/FACED/UFAM, 2012.

1. **Introdução ao *moodle* e ao curso**, realizada no período de 18 de dezembro de 2012 a 27 de janeiro de 2013, teve uma carga horária de 40h, tendo sido uma disciplina introdutória à utilização das ferramentas tecnológicas aplicadas ao cenário educacional. O período de realização da disciplina não está mencionado no plano ensino.
2. **Políticas Públicas em Educação Infantil**, com 60h de carga horária, essa disciplina foi desenvolvida de 04 de fevereiro a 12 de março de 2013, e foi o momento em que os cursistas ingressaram propriamente na área de conhecimento da Educação Infantil, com uma ementa que trazia conteúdos referentes ao direito da criança à educação a partir dos estudos dos condicionantes legais, históricos, políticos e culturais e suas influências na criação e implementação de políticas públicas.
3. **Desenvolvimento, Linguagem e Afetividade da Criança na Educação Infantil**, desenvolvida de 18 de março a 24 de abril de 2013, esse disciplina contou com uma carga horária de 40h, onde trabalhou o desenvolvimento integral da criança, enfocando as influências advindas do meio familiar, social e cultural e, a partir

desses conhecimentos, as possibilidades de construção de práticas pedagógicas inovadoras em creches e pré-escolas da Educação Infantil que levassem em conta as dimensões individuais e coletivas.

4. **Currículo, Mediações e Instituições na Educação infantil**, com 40h, essa disciplina aconteceu no período de 06 de maio a 06 de junho de 2013, e trabalhou a organização curricular a partir da investigação, por parte dos cursistas, do contexto das práticas pedagógicas considerando, dentre vários fatores, o cuidado e a educação das crianças pequenas, os espaços e os documentos norteadores de creches e pré-escolas da Educação Infantil.
5. **Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil – momento 1**, realizada no período de 17 de junho a 12 de julho de 2013, trabalhou conteúdos, materiais didáticos e atividades referentes ao planejamento, prática pedagógica e investigação na Educação Infantil.
6. **Expressão e Arte na Infância**, de 22 de julho a 27 de agosto de 2013, teve carga horária de 45h, abrangendo tópicos da infância e do planejamento e exercício metodológico da prática docente a partir da compreensão da importância da linguagem estética, corporal, musical e literária de crianças de 0 a 5 anos de idade.
7. **Linguagem, Oralidade e Cultura Escrita**, realizada de 02 a 29 de setembro de 2013, trabalhou os eixos da linguagem escrita, oral, visual e estética, na perspectiva das contribuições da Educação Infantil para a formação do leitor.
8. **Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil – momento 2**, trabalhada de 16 de outubro a 22 de novembro de 2013 numa carga horária de 25h, abordou o desenvolvimento de projeto de aprendizagem na Educação Infantil – atividade que serviu como trabalho de conclusão de curso – e o registro e a documentação pedagógica.
9. **Natureza e Cultura: conhecimentos e saberes**, com uma carga horária de 60h, foi desenvolvida de 25 de novembro de 2013 a 31 de janeiro de 2014, envolveu conteúdos relacionados à criança e

sua respectiva apropriação, a partir da interação, do mundo físico, natural, matemático e social.

- 10. Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil, encerrando o curso**, esse último momento da disciplina realizado de 22 de fevereiro a 10 de abril de 2014, abrigou em seu espaço virtual a sistematização da documentação pedagógica produzida pelos cursistas, o projeto de aprendizagem finalizado e os encaminhamentos para a realização do Seminário de pesquisa, que se configurou na última atividade presencial do curso.

As salas ambientes que abrigaram as disciplinas foram concebidas e projetadas de modo a buscar atender as diretrizes metodológicas previstas no projeto pedagógico do curso, cujo arcabouço teórico e metodológico se ancorava no pressuposto de articulação entre teoria e prática docente assentada no “tripé curricular de apropriação e exercício metodológico/didático dos conteúdos e ferramentas didáticas.” (PROJETO PEDAGÓGICO, CEFORT/FACED/UFAM, 2012, p. 22)

Segundo relato dos coordenadores do curso, a gestão e desenvolvimento da formação se estruturaram

[...] em bases epistemológicas e tecnológicas de gestão da aprendizagem e de articulação com o entre o Trabalho Universitário e o Trabalho Pedagógico desenvolvido na Educação Básica, especificamente com crianças de 0 a 5 anos. A concepção dos conteúdos, métodos, técnicas e materiais adotados no curso estiveram alicerçados em estudos acerca do desenvolvimento integral, dos processos de aprendizagem e as condições efetivas de socialização da criança. Tais estudos foram orientadores da concepção de currículo, de investigação pedagógica e do desenvolvimento de intervenções nas Escolas da Rede Municipal. (ps 90-91)

Nessa linha de concepção pedagógica e tecnológica do curso foi que o projeto pedagógico propunha que as salas ambientes, abrigo das disciplinas, se convertessem em espaços integradores de discussão temática, de tarefas coletivas, disponibilizando ferramentas de atividade individual e em grupo para os cursistas. Previa, ainda, dinâmicas e transposições didáticas que favorecessem o acompanhamento dos cursistas no desenvolvimento das atividades propostas. (PROJETO PEDAGÓGICO, CEFORT/FACED/UFAM, 2012)

Dessa forma, os conteúdos e atividades, na concepção pedagógica e curricular do curso, estariam atreladas à prática do professor em sala de aula, não dicotomizando a teoria da prática, conforme explicam os coordenadores da formação:

O projeto entende a formação continuada como processo, que deve estar articulado diretamente ao trabalho docente, circunscrito em condições específicas de organização do trabalho escolar, de abordagem da criança e do processo pedagógico. (BRITO, OLIVEIRA e THOMÉ, 2015)

Nessa perspectiva, o acompanhamento deveria buscar mecanismos de favorecimento à formação de grupos de trabalho entre os professores cursistas, convertendo-se em propostas de alternativas à continuidade da formação do professor-cursista, e culminando na confecção de documentação pedagógica para ser apresentada no Seminário de Conclusão do Curso.

E para o êxito nessa empreitada, o curso contaria com uma equipe multidisciplinar (coordenadoria de assistência, supervisores de tutoria, coordenadores de sala ambiente, professores orientadores e tutores). Conforme o projeto pedagógico, a orientação aos professores-cursistas não ficaria somente sob a responsabilidade do tutor, mas, seria compartilhada, visando dinamizar a resolução de situações-problema.

Ou seja, o curso se daria numa perspectiva de trabalho em equipe, com o fluxo contínuo de troca de informações acerca do andamento das atividades propostas objetivando a colaboração em torno das dificuldades encontradas. (LÉVY, 2003)

Nessa perspectiva de acompanhamento do curso, é que o planejamento deveria buscar refletir sobre ações que visassem a concretização da proposta no que concerne ao desenvolvimento de atividades transversais com o intuito de favorecer a elaboração de sínteses que contribuiriam à construção, desenvolvimento e execução dos projetos de aprendizagem em creches e pré-escolas da rede pública de Manaus. (PROJETO PEDAGÓGICO, CEFORT/FACED/UFAM, 2012)

Desse modo, a proposta pressupõe que o profissional da Educação Infantil viria a ter condições propícias de contextualizar a prática pedagógica efetivada no cotidiano da escola em função dos conceitos apresentados, trabalhados e produzidos no decorrer da formação continuada



No ambiente virtual de aprendizagem (AVA), essa dinâmica metodológica corresponderia à efetivação de estratégias com o intuito de viabilizar a passagem da virtualização (que vai de uma solução a um problema) à atualização (que vai de um problema a uma solução). (LÉVY, 1999)

Com isso, os procedimentos de observação, análise e interpretação dos conteúdos ministrados no curso e mediados pelo AVA buscariam desestabilizar os professores cursistas no sentido de os fazerem refletir à luz das próprias práticas pedagógicas realizadas no cotidiano da Educação Infantil, a fim de levá-los a repensar tais práticas numa perspectiva de constatação do que estaria sendo realizado e do que poderia vir a realizar-se.

Esse processo que visa conhecer a realidade para nela intervir implica o movimento de interação entre conceitos levantados no desenvolvimento do curso e prática pedagógica efetivada em creches e pré-escolas. O professor cursista age sobre o cotidiano socioprofissional que é seu meio físico - o espaço escolar -, transpassado por várias e distintas representações sociais e culturais – o meio que é físico e ao mesmo tempo social.

Desse modo, o curso de especialização em Educação Infantil para concretizar o desenvolvimento metodológico expresso em sua proposta curricular, contou com os seguintes momentos presenciais ao longo de sua realização:

- **Encontros e oficinas presenciais (dez no total):** momentos em que se efetuavam a avaliação da disciplina anterior e apresentação da sala ambiente abrigo da nova disciplina. A primeira atividade já começava a ser realizada no período vespertino, com a realização de oficinas pedagógicas, com continuidade no ambiente virtual de aprendizagem.

- **Orientação de Trabalho de Curso:** ao longo da formação, foram muitos os momentos de reunião no CEFORT para fins de orientação dos projetos de aprendizagem.

- **Visitas às escolas e creches:** A equipe multidisciplinar se dividiu na tarefa de acompanhar a execução dos projetos de aprendizagem elaborados pelos cursistas.

- **Seminário de apresentação de TCC (Projetos de Aprendizagem):** realizado no espaço físico da UFAM, se traduziu na culminância do curso, com equipe multidisciplinar e cursistas fazendo a avaliação e apresentando

resultados do desenvolvimento do processo de construção do conhecimento ao longo do curso.

Para um melhor entendimento dos desdobramentos da organização didática das atividades efetivadas no curso, serão apresentados, como parâmetro de estudo desta pesquisa, o desenvolvimento metodológico da atividade fórum de discussão, realizada na disciplina Políticas Públicas em Educação Infantil.

Conforme Zabala (1998) a função das sequências didáticas é organizar metodologicamente as atividades propostas no projeto pedagógico de um curso. Desse modo, traz-se foram os momentos presenciais e os a distância, bem como os instrumentos tecnológicos, pedagógicos, didáticos e de orientação que apoiaram o desenvolvimento desses momentos, numa perspectiva de vislumbre das conexões estabelecidas entre ambos.



**Figura 04: Apresentação das Mediações.** Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso de Especialização em Educação Infantil do CEFORT/FACED/UFAM, 2012.

No desenvolvimento do curso, foram utilizados tanto nos momentos presenciais quanto a distância: planos de ensino (nas primeiras e segundas disciplinas), que foram substituídos no decorrer da formação pelos guias de estudos; guias de orientação; roteiros de oficinas; orientações específicas.

Os guias de estudos, criados pela equipe multidisciplinar (coordenação pedagógica e professores orientadores), foram utilizados a partir da disciplina “Desenvolvimento, Linguagem e Afetividade da Criança na Educação Infantil” tendo por objetivo atuar, principalmente, no quesito aprendizagem, por meio da exposição de o processo metodológico da disciplina sem esquecer o resgate

de memória do que fora trabalhado anteriormente. Apresentavam, desse modo, uma visão mais nítida do caminho a ser percorrido, ao tempo em que também subsidiava o cursista de informações necessárias para chegar até o final da disciplina.

## 1.2 A disciplina “Políticas Públicas em Educação Infantil”

Políticas Públicas em Educação Infantil foi a segunda disciplina cursada no ambiente virtual de aprendizagem da formação continuada, e foi ela quem iniciou às abordagens de temas específicos da Educação Infantil.



**Figura 05: Sala Ambiente da Disciplina “Políticas Públicas em Educação Infantil”.** Fonte: CEFORT/FACED/UFAM, 2012.

A ementa dessa disciplina trazia conteúdos que exploravam a construção legal do ser criança, revisitando a história para situar as várias concepções de criança e infância ao longo do tempo até chegar na contemporaneidade.

Disciplina: POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL

**Ementa:** 1. Infâncias e crianças na cultura contemporânea e nas políticas de Educação Infantil. 2. Direito da criança à educação: contexto histórico, legal e os movimentos contemporâneos de luta pelo direito à Educação Infantil e da Educação Inclusiva. Políticas de atendimento às crianças de 0 a 5 anos no Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) e demais documentos orientadores de políticas de educação infantil. A educação infantil no contexto local; a formação e valorização do professor da educação infantil nas políticas públicas. 3. A Escola da educação infantil e a formulação do Projeto político-pedagógico: comprometimento com o desenvolvimento integral da criança. 4. Orientação para investigação em campo, sobre: a) as “políticas públicas no espaço escolar”; b) Projeto político e pedagógico.



**Figura 06: Projeto Pedagógico do Curso, referente aos Objetos de Conhecimento da Disciplina “Políticas Públicas em Educação Infantil”.** Fonte: CEFORT/FACED/UFAM, 2012.

Desenvolveu seu conteúdo programático (com três unidades) em 60h redistribuídas no período de 04 de fevereiro a 12 de março de 2013, com os seguintes objetivos:


**Geral:**

Analisar o direito da criança à educação mediante o estudo das dimensões históricas, políticas, culturais e legais que consubstanciaram as políticas públicas para a educação infantil.

**Específicos:**

- Realizar a leituras propostas da disciplina com intuito aprofundar os conhecimentos na área das políticas públicas para a educação infantil.
- Debater a questão do direito à educação infantil no Brasil
- Comparar os documentos legais direcionados a educação infantil e a realidade educacional na cidade de Manaus.
- Refletir sobre a formação e valorização do professor da educação infantil no âmbito das políticas públicas.
- Avaliar os principais problemas da educação infantil para subsidiar a formulação do Projeto Político Pedagógico. (PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL, CEFORT/FACED/UFAM, 2013, ps. 1-2)

Depreende-se que as estratégias desenvolvidas no decorrer da disciplina para fins de consecução dos objetivos educacionais previstos no plano de ensino visavam concretizarem-se nas atividades realizadas no decorrer do curso. As atividades, por sua vez, concretizaram-se e estruturaram-se por meio dos recursos e ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem.

|  <b>Disciplina: Política Pública em Educação Infantil</b><br><b>Coord. de sala ambiente: Sônia Selene Baçal de Oliveira</b><br><b>Período: 04/02 a 12/03/2013</b> <b>Carga horária: 40h</b> |   |     |  |
|--|---|-----|--|
| CONTEÚDO   | ATIVIDADES  | C H | INÍCIO/TÉRMINO POSTAGEM  |
| <b>Unidade I –</b><br><i>A Construção Histórico Social da Infância e as Políticas Públicas de Educação Infantil</i>  | <b>ATIVIDADE 1 – Encontro Presencial/Fórum de Discussão Simples - Considerações sobre o documentário “Criança, a alma do negócio”</b><br><br><b>Prezado cursista,</b><br>No encontro presencial, após assistir o vídeo “Criança, a alma do negócio”, em equipe, <b>discuta sobre as questões apresentadas, faça o registro e socialize na turma, sob a mediação do tutor.</b><br><b>1. Quanto a produção do consumidor criança, quais são as influências da publicidade, da televisão, da mídia em geral no universo infantil?</b><br><b>2. Considerando a relação da família, dos pais e do mercado de consumo, reflita sobre os conflitos e as contradições em relação a formação da criança.</b><br><b>3. Discuta a influência da sociedade de consumo para a formação moral, dos limites e da autonomia pela criança.</b><br><b>4. Apresente e problematize exemplos do cotidiano da criança na escola, tomando por base as indicações do vídeo, bem como sua experiência como educador de criança.</b> | 10h | Grupo: 01, 02, 03 e 04<br>Período: 04 a 06/02/2013<br><br>Grupo: 05, 06, 07 e 08<br>Período: 05 a 07/02/2013<br><br>Grupo: 09, 10, 11 e 12<br>Período: 06 a 08/02/2013<br><br>Grupo: 13, 14, 15 e 16<br>Período: 07 a 09/02/2013<br><br>Grupo: 17, 18, 19 e 20<br>Período: 08 a 10/02/2013 |

**Figura 07: Cronograma de Atividades da disciplina Políticas Públicas em Educação Infantil.** Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso de Especialização em Educação Infantil do CEFORT/FACED/UFAM, 2012.

A funcionalidade e atividade fórum de discussão, eleita como recorte da realidade investigado por essa pesquisa, faz parte do conteúdo programático da unidade 1, cujos temas versaram sobre:

#### **Unidade I**

#### **1. A Construção Histórico Social da Infância e as Políticas Públicas de Educação Infantil**

1.1 Infância, modernidade, cultura contemporânea e políticas públicas de Educação Infantil

1.2 Contexto histórico e movimentos contemporâneos de defesa do direito à criança a educação infantil. (PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL, CEFORT/FACEDUFAM, 2013, ps. 1-2)

No entanto, destaca-se que a atividade fórum virtual esteve relacionada às atividades pedagógicas desenvolvidas no encontro presencial e na oficina metodológica, realizadas no período de 04 a 08 de fevereiro de 2013, no auditório do DDP e laboratórios do NTE-SEMED.

#### **1.2.1 Os encontros presenciais**

A disciplina “Políticas Públicas em Educação Infantil”, teve um total de vinte encontros presenciais, com carga horária de oito horas diárias e quarenta horas semanais. Esses encontros atenderam, em cada dia, quatro turmas, as quais compareciam acompanhadas dos respectivos tutores e de demais membros da equipe multidisciplinar.

Tanto o espaço físico da Divisão do Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) como do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), ambos da SEMED, receberam diariamente quase cem cursistas, totalizando, ao término da semana, a recepção e abrigo de quinhentos e trinta e três (533) cursistas.

Esses encontros tinham o intuito de atingir os objetivos previstos no roteiro de programação do encontro presencial (que era um desdobramento metodológico do plano de ensino da disciplina) numa perspectiva de detalhar melhor o que se esperava alcançar com a realização dos momentos presenciais:

- a. Apresentar e realizar exposição da disciplina Políticas Públicas na Educação Infantil na modalidade a distância, visando a compreensão e apropriação dos conteúdos, pelos cursistas;
- b. Orientar os cursistas para o desenvolvimento de atividades didáticas e usabilidade das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) visando a apropriação dos conteúdos relacionados à disciplina;
- c. Refletir sobre a abordagem do conteúdo do vídeo-documentário “Criança, a alma do negócio”, enfatizando as influências e contradições da sociedade de consumo para a formação da criança na educação infantil. (PROGRAMAÇÃO DO ENCONTRO PRESENCIAL, CEFORT/FACED/UFAM, 2013)

Nesse sentido, o encontro presencial se ancorava em quatro eixos de trabalho: avaliação do encontro presencial e disciplina anterior; exposição e detalhamento de conteúdos e conceitos da disciplina; orientação metodológica de atividades; realização de exercícios metodológicos através das oficinas pedagógicas e realização de oficinas tecnológicas.

Para o alcance dos objetivos propostos, a dinâmica metodológica do encontro presencial teve a seguinte sequência:

- **No turno matutino:** todos os cursistas ficavam juntos no auditório da SEMED, e, no primeiro momento, realizava-se a avaliação, pela coordenação pedagógica, da disciplina anterior. Depois, o professor responsável pela sala ambiente atual ministrava as temáticas a serem abordadas pela disciplina, apresentando a disposição dos conteúdos e conceitos, das atividades, dos procedimentos metodológicos e das ferramentas tecnológicas. Começava, nesse momento, a realização da primeira atividade.

- **No turno vespertino:** nesse momento havia a separação das turmas, com cada uma sendo alocada no laboratório do NTE-SEMED, acompanhada

pelo respectivo tutor, que ficava com a responsabilidade de conduzir o processo metodológico da oficina pedagógica que envolvia a realização de debates, cuja produção do conhecimento ali construído deveria ser registrada no fórum virtual.

Ressalta-se que a realização dos encontros presenciais fez requerimentos de diálogo entre CEFORT e SEMED, e desta com as escolas, pois, reunir mais de quinhentos cursistas num mesmo espaço físico, mesmo que redistribuídos em dias distintos, fez requerimentos de acertos e negociações para que os encontros presenciais pudessem ter a participação efetiva dos cursistas, já que nesse momento seriam realizadas as abordagens dos materiais didáticos e de orientação bem como dos usos das ferramentas tecnológicas do AVA.

O projeto pedagógico do curso prevê que os encontros presenciais teriam seus períodos de realização definidos pela coordenação da formação, acordado em planejamento integrado com equipe multidisciplinar e gestão da SEMED.

Esse cenário mostra que o estabelecimento de conexões requer a mediação entre os contextos, realizada através da negociação mútua, da busca por alternativas que pudessem satisfazer as realidades envolvidas no curso, e que, por sua vez, mostram a existência de um trabalho coletivo entre instituições, movimentando a inteligência coletiva, que, segundo LÉVY (2003), significa “trabalhar em comum acordo [...]” (p. 26)

No caso do encontro presencial referente à atividade fórum da disciplina “Políticas Públicas em Educação Infantil”, não houve a necessidade de reagendamento de datas em razão de eventos, contudo, isso não significa dizer que as negociações não foram efetivadas. Os cronogramas de realização dos encontros foram encaminhados à SEMED, a qual não visualizou nenhuma necessidade de alteração de datas.

Todo o desenvolvimento do curso no que tange a períodos de desenvolvimento de atividades presenciais passavam por um diálogo entre CEFORT e SEMED, visando antever as possíveis dificuldades e assim implementar alternativas que pudessem dar continuidade ao processo de construção coletiva do conhecimento no curso.

## 1.2.2 As oficinas pedagógicas

Foram realizadas um total de vinte oficinas pedagógicas ao longo da semana, posto que, nesse momento, cada turma (de um total de quatro por dia, e de vinte semanal) era alocada no laboratório do NTE-SEMED, onde seria acompanhada pelo respectivo tutor, o qual, por sua vez, contava com o apoio da coordenação pedagógica e tecnológica e supervisão de tutoria durante toda a realização da oficina.

As oficinas pedagógicas foram a continuidade da aula ministrada pela manhã, no auditório do DDPM-SEMED. Iniciavam às 13h30min, com o detalhamento da sala ambiente, enfatizando o uso das ferramentas tecnológicas, posto que estas viabilizariam a navegação no ambiente virtual de aprendizagem da disciplina, facilitando o encaminhamento de mensagens, postagem no fórum de discussão, envio de arquivo único e acesso ao fórum tira-dúvida, quadro de aviso, biblioteca, videoteca, glossário e aos materiais didáticos e de orientação da disciplina.

A explicação acerca da importância do conhecimento dos usos das ferramentas tecnológicas disponibilizadas na sala ambiente há havia sido realizada, pela manhã, pela professora coordenadora da disciplina, sendo reforçada à tarde, por cada tutor. Essa estratégia se mostrava necessária, haja vista que quanto mais o cursista soubesse utilizar os dispositivos técnicos dispostos na sala, mais ele teria condições de navegar no chamado *ciberespaço* (LÉVY, 1999), que, no caso da formação continuada, era o próprio AVA.

Dessa forma, ao se apropriarem cada vez mais das ferramentas tecnológicas disponibilizadas na sala ambiente da formação continuada, os cursistas tinham a possibilidade de acessar os materiais didáticos e de orientação, cujas leituras e interpretações desencadeariam todo o fluxo de assuntos a serem amplamente socializados e discutidos pelos sujeitos naquele espaço virtual.

Vislumbra-se que as ferramentas tecnológicas exerceriam sua função de mediadores quanto mais os sujeitos se disponibilizassem a conhecê-las, para um manuseio mais qualitativo das mesmas a fim de que pudessem, por



meio delas, conhecer e se apropriar dos conteúdos e das orientações organizadas no AVA. Para que a mediação tecnológica pudesse, então, atuar com mais eficiência precisaria da ação dos sujeitos, pois, na concepção de LÉVY (1999), são eles quem processam a criação, recriação e transformação das técnicas a partir de suas interações com as mesmas. Essas interações, para o autor francês, desencadeiam as ações de interpretação e ressignificação dos contextos nos quais tanto as técnicas quanto os sujeitos estão inseridos. No caso do curso, os contextos investigados foram os conteúdos disponibilizados para estudos.

A perspectiva de LÉVY (Idem) no que tange ao uso das tecnologias em função da interação com os sujeitos, extrapolando o mero domínio técnico, coincide com a de OROFINO (2005) quando a mesma defende que as tecnologias não são um fim em si mesmas, mas meios para ajudar os sujeitos a aprofundarem suas percepções de mundo, a partir do exercício cognitivo de interpretação do mesmo para, em seguida, ressignificá-lo.

Após esses momentos de orientação quanto à utilização das ferramentas tecnológicas para uma melhor navegação no espaço virtual da sala ambiente, passava-se, propriamente, à realização da oficina em si, cuja sequência didática foi organizada conforme apresentado no roteiro de programação da aula presencial:

14:30h – Apresentação pelo Tutor da sequência de trabalho com o vídeo “Criança, a alma do negócio”

14:45h - **Momento 1:** Divisão da turma em grupos – 4 grupos, sendo 3 grupos de 6 cursistas e 1 grupo de 7 cursistas.

14:50h - **Momento 2:** Cada grupo discute uma questão sobre o documentário, anotando as **considerações** do grupo, para serem socializadas na turma. [...]

15:50h - **Momento 3:** Em Fórum Presencial, sob a mediação do Tutor. Os grupos apresentam os **resultados** das discussões seguindo a ordem das questões. Cada grupo terá até 10 minutos para apresentação, totalizando 40 minutos de Fórum Presencial em cada turma;

**Momento 4** - Após o encontro presencial, mediante o registro das discussões ocorridas em grupo, cada cursista deverá **POSTAR NO FÓRUM SIMPLES AS CONSIDERAÇÕES SOBRE O DOCUMENTÁRIO** “Criança, a alma do negócio”. O texto das considerações deverá conter uma lauda, com no mínimo 10 linhas, no formato arial, tamanho 12, espaço 1.5. A postagem deverá ocorrer até dois dias após o encontro presencial da turma. (PROGRAMAÇÃO DO ENCONTRO PRESENCIAL, CEFORT/FACEDUFAM, 2013)

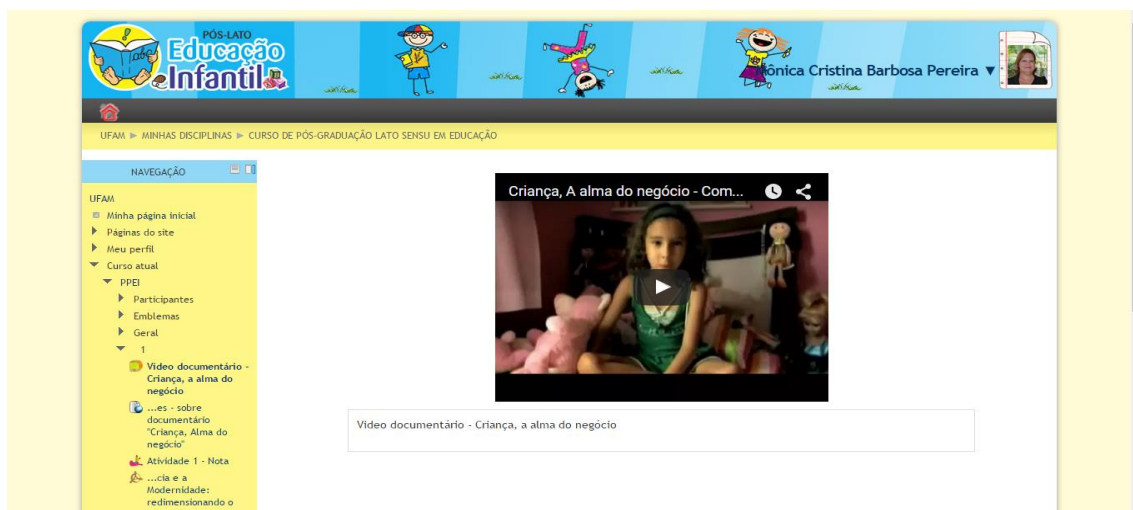
As sequências didáticas da oficina evidenciam uma dinâmica metodológica similar à da gestão do conhecimento proposta por Pierre Lévy, pois, se mostrou preocupada em: manter o foco dos cursistas, buscando evitar a dispersão de ideias; categorizar o conhecimento, através das questões norteadoras do conteúdo; registrar a memória dos principais pontos levantados nos debates, em blocos de papel, visando elaborar sínteses decorrentes dos exercícios metodológicos efetivados no encontro e que envolviam discussão, análise, interpretação e apontamento de conceitos, para posterior postagem (que também é um registro) no fórum virtual; compartilhamento de ideias, saberes e competências nos fóruns presenciais e virtuais.

O conteúdo trabalhado no encontro presencial foi o da atividade fórum de discussão – que se referia ao vídeo “criança, a alma do negócio”, cuja apresentação se deu na aula do turno matutino com desdobramentos metodológicos no período da tarde, visando a abordagem da temática enfocando os aspectos sinalizados no roteiro de programação do encontro presencial.

A sistemática de discussão foi organizada em forma de fórum presencial e, sob a mediação do respectivo tutor, o grande grupo foi dividido em quatro grupos menores, e cada um destes ficou encarregado de discutir, coletivamente, um aspecto do tema, elaborando uma síntese que deveria expressar a opinião do grupo.

- Grupo 1 - Quanto à produção do consumidor criança, quais são as influências da publicidade, da televisão, da mídia em geral no universo infantil?
- Grupo 2 - Considerando a relação da família, dos pais e do mercado de consumo, reflita sobre as contradições em relação a formação da criança.
- Grupo 3 - Discuta a influência da sociedade de consumo para a formação moral, dos limites e da autonomia pela criança.
- Grupo 4 - Apresente e problematize exemplos do cotidiano da criança na escola tomando por base as indicações do vídeo e a sua experiência como educador de crianças. (PROGRAMAÇÃO DO ENCONTRO PRESENCIAL, CEFORT/FACED/UFAM, 2013)

Conforme o roteiro, o conteúdo deveria ser problematizado à luz das situações vivenciadas e trabalhadas em creches e pré-escolas da Educação Infantil.



**Figura 08: Vídeo temático da Atividade 1 referente ao objeto de conhecimento do Fórum de Discussão da disciplina “Políticas Públicas em Educação Infantil”.** Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso de Especialização em Educação Infantil do CEFORT/FACED/UFAM, 2012.

O vídeo trazia em seus quarenta e nove (49) minutos e treze (13) segundos de exibição os depoimentos de crianças, pais, professores, psicólogos, cabeleireiros, médicos, nutricionistas e promotores de justiça, acerca da situação da criança inserida na sociedade contemporânea, abordando o papel de pais, responsáveis, escola e demais meios sociais e culturais no processo de formação dessa criança.

Os registros escritos elaborados por cada grupo foram compartilhados, primeiramente, pelos participantes dos pequenos grupos enquanto estes discutiam o aspecto do conteúdo a eles atribuído. No debate geral, cada cursista deveria registrar os principais pontos destacados na exposição de cada grupo menor, a fim de que servissem de referencial para a elaboração da síntese individual para postagem no fórum virtual.

O debate, assim, se deu em momentos: primeiramente, em pequenos grupos e depois ampliou-se no grande grupo. A cooperação, que envolve a troca de ideias que nem sempre concordam entre si, mas que devem existir para enriquecer os desdobramentos da discussão, e a colaboração, que diz respeito à partilha de experiências, foram incentivadas com a mediação do tutor e dos próprios materiais didáticos, tecnológicos e de orientação disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem e no espaço físico do auditório (pela manhã) e do laboratório (pela tarde).

Percebe-se nessa dinâmica metodológica, que o conhecimento era construído a partir da manifestação dos sujeitos em regime cooperativo e colaborativo - por meio dos exercícios de leitura audiovisual, análise e levantamento de conceitos – acerca da nova informação que estavam a receber - o conteúdo do vídeo.

Os cursistas, nessa perspectiva, não seriam meros receptores passivos, mas, através das interações realizadas nos debates, se inquietariam com as situações estudadas, buscando, coletivamente, possíveis alternativas de resolução às problemáticas ali existentes.

A nova informação trazida pelo outro – o conteúdo, a professora, o tutor e os próprios colegas – proporcionaria, numa visão construtivista de construção do conhecimento, o desequilíbrio das certezas no que se refere àquele objeto de conhecimento. Nesse desequilibrar, os cursistas agiriam sobre o objeto buscando compreendê-lo tendo como referencial suas próprias experiências e ideias sobre aquele contexto. Não bastava, como defende Zabala (1998), apenas apresentar o conteúdo do vídeo aos cursistas, mas, havia a necessidade de pôr em prática estratégias de apreensão daquele conteúdo, que diz respeito a sua interpretação à luz do que os cursistas já possuíam de conhecimento sobre o mesmo. A novidade, então, foi gerada pela elaboração de sínteses.

A nova abordagem do conteúdo, a aprendizagem em si, resultou da troca entre os sujeitos (cooperação) e da partilha de ideias, vivências e saberes (colaboração) acerca das problemáticas existentes no contexto objeto de estudo.

Contudo, essa nova abordagem ainda passaria por novos movimentos de ressignificação dos conteúdos, dos diálogos presenciais e nas oficinas, encontrando seu termo objetivo no fórum virtual.

Os debates realizados no fórum presencial da oficina pedagógica foram avaliados, pelos tutores, com base nos seguintes aspectos:

- Esta atividade terá como critério de avaliação a indicação e reflexão de aspectos da **sociedade de consumo e suas implicações para a formação da criança**. Busque articular o conteúdo do documentário à realidade de sua experiência com as crianças na educação infantil.

- Participação no encontro presencial – discussão em grupos e na turma - **Nota: 5,0**
- Registro e socialização referente a atividade proposta - **Nota 5,0**
- Total da nota do trabalho - 10**

A avaliação levou em conta o exercício da reflexão acerca da temática abordada, conferido quando da exposição das sínteses, momento no qual o tutor pode perceber o envolvimento dos cursistas na dinâmica de apresentação dos trabalhos, que fazia requerimentos de observação quanto à existência de dispersão do tema objeto de estudo

O tutor, conforme roteiro de programação do encontro presencial, assim como os cursistas, também deveria efetuar seus registros avaliativos objetivando socializar os resultados da oficina com a equipe multidisciplinar.

[...] **16:30h – Avaliação oral das atividades do Dia.** Cada Tutor deverá fazer registro das avaliações orais, para discussão colegiada junto a Coordenação e Professor da Disciplina Políticas Públicas em Educação Infantil. (PROGRAMAÇÃO DO ENCONTRO PRESENCIAL, CEFORT/FACED/UFAM, 2013)

Nessa perspectiva, os registros avaliativos serviriam de *feed-back* quanto às estratégias e procedimentos desenvolvidos à consecução dos objetivos de aprendizagem previstos no plano de ensino da disciplina.

As sínteses elaboradas e apresentadas em cada oficina temática realizadas nos encontros presenciais deveriam passar por novas leituras, que, dessa vez, seriam individuais, pois, cada cursista deveria postar, individualmente, seu comentário-síntese acerca do conteúdo apresentado e estudado, coletivamente, na aula presencial.

### **1.2.3 O fórum virtual**

O fórum virtual é uma funcionalidade tecnológica assíncrona inserida num *ciberespaço*, que, no caso do curso, é o ambiente virtual de aprendizagem. Tal ferramenta permite a comunicação entre os sujeitos independentemente da presença física e do fuso horário.

Desse modo, cada cursista administrou seu tempo de acesso ao fórum, contudo, isso não significou ausência de planejamento tanto por parte do

cursista (que postava os comentários) quanto da própria equipe multidisciplinar, com destaque para o tutor (que acompanhava e interagiu com essas postagens), a fim de que não perdessem de vista os prazos limites estabelecidos para postagem da atividade.

O fórum virtual da disciplina Políticas Públicas em Educação Infantil, abrigou discussões - que envolviam percepções, memórias e interpretações – sobre o conteúdo constante no vídeo “Criança, a alma do negócio”. Assim, conforme entendimento do que venha a ser um espaço com base em LÉVY (1998), o fórum não foi uma ilusão, tampouco ficção, pois, os registros postados em seu ambiente representavam o resultado da construção de um conhecimento real, por que construído por pessoas que, por sua vez existiam e estavam a trocar e compartilhar experiências e saberes sobre o contexto estudado.

#### Unidade 1 - Infâncias e Crianças na Cultura Contemporânea e nas Políticas de Educação Infantil



 Video documentário - Criança, a alma do negócio

 Atividade 1 - Fórum de discussão simples - sobre documentário "Criança, Alma do negócio"

**Figura 09: Sala Ambiente da Disciplina “Políticas Públicas em Educação Infantil” do curso de Especialização em Educação Infantil – Unidade 1, onde se insere a Funcionalidade e também Atividade 1 – Fórum de Discussão.** Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso de Especialização em Educação Infantil do CEFORT/FACED/UFAM, 2012.

Os comentários postados no fórum virtual referiam-se às sínteses elaboradas no fórum presencial, atividade da oficina temática realizada no encontro presencial.

AS DISCIPLINAS ► CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM EDUCAÇÃO

**ATIVIDADE 1 - FÓRUM DE DISCUSSÃO SIMPLES - SOBRE DOCUMENTÁRIO "CRIANÇA, ALMA DO NEGÓCIO"**

Prezado cursista,

No encontro presencial, após assistir o vídeo "Criança, a alma do negócio", em equipe, discuta sobre as questões apresentadas, faça o registro e socialize na turma, sob a mediação do tutor.

- 1.Quanto a produção do consumidor criança, quais são as influências da publicidade, da televisão, da mídia em geral no universo infantil?
- 2.Considerando a relação da família, dos pais e do mercado de consumo, reflita sobre os conflitos e as contradições em relação a formação da criança.
- 3.Discuta a influência da sociedade de consumo para a formação moral, dos limites e da autonomia pela criança.
- 4.Apresente e problematize exemplos do cotidiano da criança na escola, tomando por base as indicações do vídeo, bem como sua experiência como educador de criança.

Mediante a discussão e o registro realizado no encontro presencial, apresente e poste suas considerações no Fórum de Discussão Simples, constando de cinco a oito linhas de texto.

Esta atividade terá como critério de avaliação a indicação e reflexão de aspectos sobre o tema a [sociedade de consumo e suas implicações para a formação da criança](#). Busque articular o conteúdo do documentário à realidade de sua experiência com as crianças na educação infantil.

A avaliação deste trabalho obedecerá aos seguintes aspectos:

- Participação no encontro presencial - discussão em grupos

**Figura 10: Roteiro do Fórum de Discussão “Criança, a alma do negócio”.** Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso de Especialização em Educação Infantil do CEFORT/FACED/UFAM, 2012.

Os períodos de postagens das sínteses não foram os mesmos para todas as turmas, tendo o início do prazo começado a valer a partir da realização do encontro presencial, conforme quadro elaborado tendo por parâmetro o cronograma de atividades da disciplina:

| <b>GRUPOS</b>     | <b>PERÍODO DE POSTAGEM NO FÓRUM</b> |
|-------------------|-------------------------------------|
| - 1, 2, 3 e 4     | De 04 a 06 de fevereiro de 2013     |
| - 5, 6, 7 e 8     | De 05 a 07 de fevereiro de 2013     |
| - 9, 10, 11, 12   | De 06 a 08 de fevereiro de 2013     |
| - 13, 14, 15 e 16 | De 07 a 09 de fevereiro de 2013     |
| - 17, 18, 19, 20  | De 08 a 10 de fevereiro de 2013     |

Fonte: CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DA DISCIPLINA “POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL”, CEFORT/FACEDUFAM, 2013.

Assim como na oficina do encontro presencial, o fórum aconteceu por turma. A sala ambiente da disciplina abrigou, em seu espaço virtual, vinte fóruns. Ao se levar em consideração os fóruns realizados nos encontros presenciais, vislumbra-se que, no total, foram geridos e desenvolvidos quarenta fóruns de discussão, sendo vinte presenciais e vinte a distância.

A dinâmica metodológica do fórum virtual já havia sido informada quando da realização dos encontros presenciais. Contudo, cada um dos fóruns dispostos no AVA continha um guia de orientações, cujo enunciado buscava

resgatar as percepções e memórias dos registros do encontro presencial, que se referiam às questões norteadoras do conteúdo disponível no vídeo documentário “Criança, a alma do negócio” e às sínteses elaboradas em decorrência dos debates. Também mencionava os critérios de avaliação.

#### ATIVIDADE 1 - FÓRUM DE DISCUSSÃO SIMPLES - SOBRE DOCUMENTÁRIO "CRIANÇA, ALMA DO NEGÓCIO"

Prezado cursista,

No encontro presencial, após assistir o vídeo “Criança, a alma do negócio”, em equipe, discuta sobre as questões apresentadas, faça o registro e socialize na turma, sob a mediação do tutor.

1.Quanto a produção do consumidor criança, quais são as influências da publicidade, da televisão, da mídia em geral no universo infantil?

2.Considerando a relação da família, dos pais e do mercado de consumo, reflita sobre os conflitos e as contradições em relação a formação da criança.

3.Discuta a influência da sociedade de consumo para a formação moral, dos limites e da autonomia pela criança.

4.Apresente e problematize exemplos do cotidiano da criança na escola, tomando por base as indicações do vídeo, bem como sua experiência como educador de criança

Mediante a discussão e o registro realizado no encontro presencial, apresente e poste suas considerações no Fórum de Discussão Simples, constando de cinco a oito linhas de texto.

Esta atividade terá como critério de avaliação a indicação e reflexão de aspectos sobre o tema a sociedade de consumo e suas implicações para a formação da criança. Busque articular o conteúdo do documentário à realidade de sua experiência com as crianças na educação infantil.

A avaliação deste trabalho obedecerá aos seguintes aspectos:

- Participação no encontro presencial – discussão em grupos e na turma - Nota: 5,0
- Postagem no Fórum Simples - Nota 5,0

Total da nota do trabalho – 10

**Acesse seu grupo e participe!** (Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso de Especialização em Educação Infantil do CEFORT/FACED/UFAM, 2012)

Cada fórum era mediado pelo respectivo tutor, que fazia as leituras dos registros postados a fim de verificar se os aspectos destacados no guia de orientações haviam sido atendidos. Tais critérios visavam evitar ou pelo menos minimizar os momentos de dispersão na abordagem do conteúdo objeto da atividade. Também havia a indicação do quantitativo de linhas a serem percorridas, posto que, se tratava de uma discussão, de uma socialização de percepções, memórias e interpretações acerca da temática que já havia sido abordada no encontro presencial, em especial na oficina temática.



Conforme guia de orientações postado no fórum virtual, bastava, para fins de avaliação e atribuição de nota, o registro de um comentário por cada cursista. Não havia incentivo, nesse guia, a uma dinâmica dialógica que se ampliasse conforme as impressões de cada cursista sobre os comentários dos colegas.

O diálogo, para LÉVY (1995, 2003, 2004), é construção de significados. Então, na medida em que ele flui, impelido pela ação participativa dos sujeitos, contribui para que estes analisem e interpretem a realidade, posto que, cada um traz em si uma forma de ser e de estar no mundo, e essas experiências, saberes e competências ao serem compartilhadas geram novas percepções, memórias, representações sociais e culturais, ressignificando o mundo de cada sujeito como, também, o próprio mundo no qual este sujeito está inserido.

O fórum, nesse sentido, além de ser uma funcionalidade tecnológica, também pode se converter em estratégia de memorização dos conteúdos estudados e amplamente debatidos tanto presencial quanto virtualmente.

Na perspectiva da gestão do conhecimento de Pierre Lévy, os registros realizados no fórum contribuem para a ativação da memória de curto e longo prazo, posto que guardam em seu ambiente uma retrospectiva do processo de construção do conhecimento, que é levado a novas possibilidades de construção sempre que essas memórias são atualizadas, a partir das novas percepções quanto aos sentidos de mundo.

### **3. MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NA CONSTITUIÇÃO DA INTELIGÊNCIA COLETIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

A denominada “revolução tecnológica” ocorrida nas últimas décadas do século XX e ainda em processo de expansão nesse quase término da segunda década do século XXI, tem modificado, sobremaneira, as formas de comunicação entre pessoas, grupos e instituições, implicando na necessidade de uma reforma estrutural profunda no que tange às práticas educativas.

O uso das novas tecnologias no universo educacional ainda se mostra um desafio, mas, também, se evidencia uma possibilidade de construção de significados a partir do diálogo estabelecido entre a pedagogia e a tecnologia numa perspectiva de reflexão e análise dos aspectos pedagógicos (que dizem respeito à aprendizagem) em interação com os tecnológicos (concernentes às funcionalidades técnicas disponibilizadas nos *ciberespaços*), visando buscar caminhos metodológicos que viabilizem a consecução da aprendizagem.

#### **2.1 O Construtivismo na abordagem de Jean Piaget**

A epistemologia do conhecimento trata de questões relativas aos modos, processos e mecanismos de produção do conhecimento humano, numa perspectiva de buscar explicar sua origem, estrutura e os métodos utilizados para a aquisição e validação do mesmo.

O que diferencia a “epistemologia genética” formulada por Piaget é a preocupação sobre os mecanismos e esquemas de ação realizadas pelo sujeito, quando interage e conhece ao mesmo tempo em que constrói e reconstrói mecanismos cognitivos e simbólicos.

Castanon (2009), em sua dissertação de Mestrado, apresenta as seguintes epistemologias do conhecimento:

Para o empirismo, que defende aquilo a que posições construtivistas se referem geralmente como ‘objetivismo’, a origem do conhecimento estaria na realidade; o objeto “imporia” suas formas de manifestação a uma mente encarada como um receptáculo passivo. Para o racionalismo, o conhecimento é inato e sua evolução seria apenas atualização de estruturas pré-formadas. Piaget postula a terceira resposta possível, que é a construtivista. Para ele, a construção do

conhecimento exige uma interação necessária entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido. É o sujeito que, ativo e a partir da ação, constrói suas representações de mundo interagindo com o objeto do conhecimento. A diferença principal do construtivismo piagetiano para o construtivismo kantiano é que para Piaget, além das representações dos objetos, nós construímos também as próprias estruturas da mente através das quais posteriormente construiremos as representações dos objetos.

Observa-se que no empirismo o conhecimento é determinado por fatores exclusivamente externos, não existindo uma ação do sujeito sobre a realidade, ou seja, a aquisição do conhecimento (pelo sujeito) é passiva; para o racionalismo o sujeito possui disposição interna para adquirir o conhecimento dependendo apenas da sua inteligência para aprender. Na primeira abordagem o meio (objeto) age sobre o sujeito; na segunda abordagem, o meio somente pode agir se o sujeito se dispuser a acionar mecanismos da inteligência, ou seja, se for inteligente.

A terceira concepção - o Construtivismo - traz a ideia do conhecimento enquanto um processo de inacabamento, continuidade e desenvolvimento. A realidade, para essa teoria, não é rígida, tampouco pronta e determinada, estando suscetível de investigações e intervenções por parte do sujeito. Nesse processo, a aprendizagem não se dá pela recepção passiva, em que o sujeito recebe a informação sem manifestar dúvidas ou questionamentos, mas, pela forte interação entre ele e o meio físico/social, na qual estão envolvidas as representações individuais e sociais.

Depreende-se que o Construtivismo é uma abordagem epistemológica que tanto recusa a ideia do contexto físico/social como determinante na aprendizagem do sujeito, quanto a do sujeito como subordinado à própria inteligência para aprender. Para o Construtivismo, o sujeito é capaz de participar ativamente do próprio processo de aprendizagem ao estabelecer relação com o meio que é físico e ao mesmo tempo social.

Desse modo, a ação de interagir requer desdobramentos metodológicos para que ocorra o processo de construção do conhecimento. Nessa linha de pensamento é que ZABALA (1998), filósofo e educador espanhol, explana não ser suficiente, no campo das práticas educacionais, a apresentação dos conteúdos de aprendizagem aos alunos, pois, segundo o autor, numa visão construtivista existe a necessidade de assimilação e

acomodação dos esquemas mentais, ações que possibilitam que o sujeito capte cognitivamente o ambiente, reorganizando-o conforme as estruturas mentais pré-existentes, as quais possibilitarão a identificação de similaridades entre os eventos externos e os internos, deflagrando, assim, na acomodação da informação, que se dá quando existe a consolidação da integração entre o velho e o novo conhecimento resultando em uma nova abordagem, por parte do aluno, daquele conteúdo e, conseqüentemente, ampliando o seu repertório cognitivo e simbólico sobre o objeto de conhecimento.

A epistemologia genética ou cognitiva do psicólogo Jean Piaget está dentre as abordagens construtivistas mais utilizadas no universo educacional para fins de melhor compreensão e utilização de metodologias mais adequadas ao processo de aprendizagem, requisitando, para tanto, da dinâmica de problematização das situações estudadas, posterior busca por alternativas de resolução destas, implicando na transformação dos esquemas mentais quanto ao objeto de conhecimento daquela realidade.

Nessa epistemologia do conhecimento, conforme Fernando Becker (2009), filósofo e pesquisador brasileiro que já vem a bastante tempo se debruçando sobre a obra de Jean Piaget, o sujeito se constitui enquanto tal na medida em que age sobre o objeto ao interagir com o mesmo.

O construtivismo piagetiano propõe uma concepção epistemológica frontalmente oposta ao empirismo e ao apriorismo, simultaneamente. Ao contrário do sujeito passivo destas correntes explicativas da origem e do desenvolvimento do conhecimento, o sujeito piagetiano é essencialmente ativo. (p. 27)

E BECKER (Idem) continua a explanação, explicando o movimento metodológico dessa ação:

Ação que, sem nunca abandonar totalmente a abstração empírica, a relativiza a tal ponto que o sujeito recorre a ela quando achar necessário, sem ser vítima pura e simples da pressão do meio. Seria este o ponto de chegada do verdadeiro sujeito epistêmico, condição de possibilidade do sujeito ético, do sujeito político do sujeito humano, enfim. (p. 27)

Mediante essas exposições conceituais, verifica-se que o sujeito, em Piaget, ao relacionar-se com o meio não vai pura e simplesmente absorver o repertório seja comportamental, valorativo, instrucional, etc., desse meio. Ao agir e interagir, o sujeito vai tentar compreender o objeto de sua curiosidade, de sua inquietação, utilizando como parâmetro as representações já existentes

nos esquemas mentais dele sobre ele. Assim sendo, o sujeito não é uma página em branco que começará a ser escrita a partir da interação com o meio, tampouco é refém de suas capacidades hereditárias de vir a conhecer.

Isso significa dizer que o conhecimento se constrói a partir do movimento constituído entre ação e interação, resultando em um novo conhecimento, em uma nova forma de o sujeito organizar e explicar a nova abordagem sobre o objeto em seus esquemas mentais.

Postula-se que o conhecimento, para Piaget, vincula-se à ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento e às transformações decorrentes dessa interação. Contudo, além de agir sobre o objeto visando transformá-lo, cabe ao sujeito conhecer e compreender o desenvolvimento desse processo, que é o momento da tomada de consciência para que esse sujeito tenha condições de explicar como se deu a transformação do objeto.

O conhecimento, nessa linha de concepção, está intimamente ligado às operações mentais efetivadas pelo sujeito. A operação mental, por sua vez, é realizada por uma ação já interiorizada que se tornou reversível e que não está isolada de outras operações. As operações, assim, formam conjuntos de atitudes, procedimentos e habilidades que compõem o repertório de conhecimentos do sujeito.

Nesse sentido, e com base em BECKER (2009), preceitua-se que o conhecimento não diz respeito somente ao campo intelectual, mas, abrange todas as demais áreas de conhecimento da vida. O sujeito, para Piaget, é integral, por que também forma e é formado por valores, posturas, crenças, normas e regras de convivência, etc.

Por isso, entender o quem vem a significar meio e objeto de conhecimento para Piaget é fundamental para se avançar na compreensão de como o conhecimento é construído segundo a teoria do mesmo. RAMOZZI-CHIAROTTINO (1988) ao abranger os desdobramentos conceituais da teoria de Piaget, explica que para o teórico o meio não se refere somente aos objetos, sejam eles animados ou inanimados que fazem parte do mundo, mas, segundo a autora:

[...] abrange tudo – natureza, objetos construídos pelo Homem, ideias, valores, relações humanas, em suma História e Cultura. Fica, desse modo, caracterizado o objeto do conhecimento, na acepção de Piaget. (p. 03)

Depreende-se que o objeto e o meio, nessa linha piagetiana de pensamento, se fundem. Assim, essa abordagem transmite a mensagem de que o objeto está no próprio meio, sendo parte dele e, por sua vez, o meio é também o objeto. Com isso, o objeto pode ser o próprio homem ou tudo aquilo que faz parte da cultura e da história dele, pois o objeto de conhecimento é algo sobre o qual o sujeito se debruça visando compreensão, superação e apropriação. Envolve razão e prática efetiva, na medida em que a ação do sujeito mobiliza tanto a construção quanto a auto-construção do conhecimento.

Por isso, todas as vezes em que o homem é cognitivamente desestabilizado em suas estruturas mentais acerca de um certo objeto de uma certa realidade, ele tem a necessidade de mobilizar suas atividades cognitivas de assimilação e acomodação, a fim de que estas favoreçam a compreensão do contexto no qual se encontra inserido.

Com isso, entender como se dão as atividades de assimilação e acomodação, conceitos essenciais na obra de Piaget, é fundamental para o próprio entendimento de como se processa a influência do meio sobre o sujeito e deste sobre o meio e de como as interações entre ambos constroem o conhecimento.

BECKER apresenta, ancorado na teoria de Piaget, a importância da função assimiladora no processo de construção do que é ser “sujeito” para o Construtivismo:

Como vemos, o sujeito, para Piaget, é ativo na sua essência. Falar em sujeito é falar em atividade, fundamentalmente assimiladora. O sujeito epistêmico só o é na medida em que ele se constitui como tal. E ele se constitui como tal pela assimilação e pela acomodação combinadas. Rejeita-se, portanto, da forma mais radical que se possa imaginar, um sujeito passivo [...] (2009, p. 21)

Percebe-se a importância da ação para Piaget e de como esta influencia fortemente na construção do conhecimento, posto que, na linha de pensamento desse teórico, esse processo tem como fator deflagrador a necessidade de o sujeito se relacionar com o meio social, relação que longe de ser passiva, exige, sempre que desequilibrada, a ativação, por parte deste, das capacidades de assimilação e acomodação, que fazem parte do desenvolvimento cognitivo.

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo é o processo de contínuas mudanças qualitativas dos esquemas mentais do sujeito. A construção do conhecimento se dá quando as ações, efetivadas pelo sujeito, causam um desequilíbrio nos esquemas, que, para novamente se reequilibrarem, recorrem aos processos de assimilação e acomodação.

Quando uma criança ou qualquer pessoa tem uma experiência que não se coaduna com seus esquemas e teorias, ela primeiramente tenta *assimilar* essa experiência em seus esquemas existentes. No entanto, se ela percebe que suas explicações e predições são repetidamente desmentidas pela experiência, prevalece a tendência de o esquema se modificar de modo a *acomodar-se* a essa nova informação. (CASTANON, 2009, p. 20)

Depreende-se, nessa linha epistemológica de conhecimento, que a assimilação diz respeito à captação cognitiva do ambiente, resultando em reorganizações sujeito capte cognitivamente o ambiente, reorganizando-o conforme as estruturas mentais pré-existentes à incorporação, pelo sujeito, das representações da nova informação às estruturas mentais já pré-existentes sobre ela, ou seja, os conhecimentos prévios sobre o assunto. Na acomodação, os esquemas mentais sobre o objeto de conhecimento já foram modificados, integrando e incorporando ambos os conhecimentos (internos e externos), gerando uma nova abordagem do sujeito em relação àquela informação; um novo conhecimento em relação ao objeto e sua posição no mundo.

A cada nova experiência, o sujeito é levado a rever e atualizar o seu processo de construção do conhecimento, dando início a novos ciclos de assimilação a acomodação, buscando, assim, equilibrar suas relações estabelecidas com o meio no qual está inserido, e o qual influencia a partir de sua ação.

O Construtivismo em Piaget busca muito mais do que somente identificar similaridades entre homem e mundo, mas, evidenciar mudanças trazidas pelas relações entre ambos. O conhecimento, nessa postura teórica, se materializa quando o sujeito ao ser desafiado pelo objeto, problematiza-o a partir da contextualização do mesmo, implicando em sua transformação, etapas estas dinamizadas pela ação (BECKER, 2009).

Todavia, essa modificação do significado atribuído a esse objeto é compreendida, segundo Piaget, em todo o desenvolvimento do processo. O

sujeito ao participar ativamente da própria aprendizagem, consegue vislumbrar e entender como se deu, em cada etapa vivenciada, a construção do novo conhecimento.

A epistemologia genética de Piaget busca muito mais do que explicar como o conhecimento é construído pelo sujeito, mas, apresenta como se realiza o desenvolvimento do processo construção do conhecimento nas estruturas cognitivas do sujeito. Implica, assim, no entendimento de como o conhecimento se desenvolve nos esquemas mentais do sujeito, ou seja, como ele passa de uma estrutura à outra em seus processos de organização, elaboração e funcionamento.

Nessa perspectiva, Piaget defende que o desenvolvimento cognitivo somente será consolidado mediante uma interação radical entre sujeito e objeto. Portanto, se faz imperiosa a compreensão de que o sujeito é ativo e jamais passivo nessa corrente teórica. É preciso que haja uma atitude, uma tomada de consciência que o inquiete em relação ao objeto, a ponto de desqualificar tudo aquilo que esse sujeito acreditava saber. O sujeito ao tentar entender o que está acontecendo, por que incomodado com o objeto, tentará assimilar a nova experiência, acomodando-a de modo a atribuir-lhe novos significados e, assim, dar origem a outras sucessivas formas de assimilação e acomodação e de acomodação e assimilação.

Cada vez que o sujeito é desafiado e age sobre as situações advindas desse desafio, consolidando a aprendizagem gerada por essas experiências em sua bagagem cognitiva, que, depois, quando estas estiverem obsoletas requerendo a vivência e práticas de novas experiências, o sujeito retomará o ciclo da assimilação e acomodação, construindo novos conhecimentos num contínuo processo de desenvolvimento cognitivo.

Contudo, como efetivamente ocorrem essas mudanças qualitativas a partir da interação entre homem e meio físico/social? Quais são os fatores que interferem entre os momentos de assimilação e acomodação da nova informação aos esquemas mentais pré-existentes sobre o objeto de conhecimento, resultando em uma abordagem conceitual do mesmo? Qual o resultado disso em termos de desenvolvimento de novas estruturas, “competências” e habilidades pelo sujeito?



Quando Piaget desenvolveu sua teoria ainda não existia, no meio social, a forte presença das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC's) com suas novas formas de conhecimento a serem assimiladas e acomodadas pelos sujeitos.

A partir dessa constatação, levanta-se interrogações sobre quais estratégias e procedimentos educacionais seriam mais viáveis para proporcionar o equilíbrio entre o sujeito e o meio social - que hoje modifica-se na velocidade de cada aprimoramento tecnológico -, levando o primeiro a agir sobre o segundo, num processo de construção do conhecimento que ressignifique as relações entre homem e mundo?

## **2.2 A construção coletiva do conhecimento: novas abordagens de conhecimento a partir das relações entre sociedade, cultura e novas tecnologias da informação e comunicação (TIC's)**

A sociedade do século XXI passa por um período de céleres transformações sócio-históricas que muitas vezes não oferece tempo hábil para sua plena compreensão, ou quando se inicia a análise de suas conjunturas, elas já se tornaram obsoletas.

O cotidiano das práticas educativas, nesse contexto, é levado a rever e atualizar conhecimentos que envolvem abordagens, valores e concepções pedagógicas, e que por sua vez não estão isolados, mas se concatenam a outras áreas do conhecimento, numa perspectiva de reflexão sobre o novo papel deste na contemporaneidade.

É nesse cenário que ganha força a teoria do sociólogo, filósofo e pesquisador francês Pierre Lévy, que ao versar sobre o papel da técnica na contemporaneidade, semeia inquietações acerca de como se desenvolve a relação entre sujeitos e universo digital, levando em consideração todo um contexto social e cultural no qual ambos estão inseridos. Nesse sentido, emergem interrogações acerca do que é o conhecimento e de como ele se constrói num contexto midiático e informatizado, que produz, num mínimo espaço de tempo, informações advindas de várias fontes mediadas pelos mais diversos canais que se possa imaginar.

O mesmo Pierre Lévy oferece pistas quanto a essas questões quando expõe que as técnicas não são estranhas ao homem, tampouco deixam de receber influências desse mesmo homem, o qual é o protagonista no processo de criação e transformação destas:

As técnicas viriam de outro planeta, do mundo das máquinas, frio, sem emoção, estranho a toda significação e qualquer valor humano, como uma certa tradição de pensamento tende a sugerir? Parece-me, pelo contrário, que não somente as técnicas são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas durante seu uso pelos homens, como também é o próprio uso intensivo de ferramentas que constitui a humanidade enquanto tal (junto com as linguagens e as instituições sociais complexas). É o mesmo homem que fala, enterra seus mortos e talha o sílex.

Propagando-se até nós, o fogo de Prometeu cozinha os alimentos, endurece a argila, funde os metais, alimenta a máquina a vapor, corre nos cabos de alta-tensão, queima nas centrais nucleares, explode nas armas e engenhos de destruição. Com a arquitetura que o abriga, reúne e inscreve sobre a Terra; com a roda e a navegação que abriram seus horizontes; com a escrita, o telefone e o cinema que o infiltram de signos; com o texto e o têxtil que, entretecendo a variedade das matérias, das cores e dos sentidos, desenrolam ao infinito as superfícies onduladas, luxuosamente redobradas, de suas intrigas, seus tecidos e seus véus, o mundo humano é, ao mesmo tempo, técnico. (LÉVY, 1999, ps. 21-22)

Mediante essa abordagem, o homem cria, recria e transforma as técnicas em decorrência da interação efetivada com as mesmas. As técnicas, também, fazem parte do mundo que é simbólico e cultural, não sendo somente recursos a serem mecanicamente utilizados pelo homem. O que é técnico e o que é humano, ao interagirem, vão construir novas maneiras de conhecimento, que envolve as ações de interpretação e ressignificação da realidade, que não envolve somente o fazer, mas o sentir, o ser e o estar.

Pode-se dizer que as técnicas não se opõem ao que é social e cultural, pois, como explica LÉVY (1999):

Mesmo supondo que realmente existam três entidades – técnica, cultura e sociedade -, em vez de enfatizar o impacto das tecnologias, poderíamos igualmente pensar que as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura. Mas a distinção traçada entre cultura (a dinâmica das representações), sociedade (as pessoas, seus laços, suas trocas, suas relações de força) e técnica (artefatos eficazes) só pode ser conceitual. Não há nenhum ator, nenhuma “causa” realmente independente que corresponda a ela. Encaramos as tendências intelectuais como atores porque há grupos bastante reais que se organizam ao redor desses recortes verbais (ministérios, disciplinas científicas, departamentos de universidades, laboratórios de pesquisa) ou então porque certas forças estão interessadas em

nos fazer crer que determinado problema é “puramente técnico” ou “puramente cultural” ou ainda “puramente econômico”. As verdadeiras relações, portanto, não são criadas entre a tecnologia (que seria da ordem da causa) e a cultura (que sofreria os efeitos), mas sim entre um grande número de atores humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas as técnicas. (ps. 22-23)

Sociedade, cultura, economia e tecnologia estão, na visão do pesquisador francês, conectados, sendo interdependentes, o que significa dizer que os problemas e dificuldades não são reservados a um campo da vida humana, mas, envolve todas as áreas nas quais o homem age e reage. Não cabe outorgar à tecnologia, segundo LÉVY (IDEM), o papel de protagonista das mudanças sejam sociais, culturais ou econômicas.

Uma técnica não é nem é boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionada ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades). (LÉVY, 1999, p. 25)

O discurso de Lévy busca esclarecer sobre o papel condicionador e jamais determinante das novas tecnologias. O autor conceitua condicionamento como sendo uma abertura a novas possibilidades de conhecimento, submetidas às interpretações humanas, ação esta que selecionará àqueles conhecimentos que mais estiverem acordados com seus interesses e objetivos. Entende-se, dessa forma, que a ação de condicionar não parte da tecnologia em si, mas da própria capacidade humana de pensar, atribuindo juízos de valor ao que está a conhecer.

Provavelmente é por essa razão que LÉVY (1999) preceitua não ser a tecnologia nem boa nem má, por que ela também é condicionada pelos sentidos e significados a ela atribuídos pelos sujeitos. Por isso, o uso das tecnologias somente pode promover a abertura ou a convergência do conhecimento a partir das escolhas efetivadas pelos próprios sujeitos ao se verem frente a frente com os conhecimentos advindos das mais variadas fontes, e os quais, por sua vez, são mediados pelos mais diversificados canais de informação.

Assim, a abertura e convergência do conhecimento ocorre em decorrência da ação humana de interpretar a realidade atribuindo-lhe um novo significado e que, por sua vez, origina-se da tomada de atitude quanto aos processos de concepção, implementação e aprimoramento das técnicas.

Então, mesmo frente a uma conjuntura onde as atividades cotidianas se realizam cada vez mais mediadas pelas TIC's, produtos da capacidade de criação humana, o sujeito ainda assim é capaz de intervir em suas estruturas sociais, pois, como explana LÉVY (1999), não há como separar o que é humano do que é técnico.

Seria a tecnologia um ator autônomo, separado da sociedade e da cultura, que seriam apenas entidades passivas percutidas por um agente exterior? Defendo, ao contrário, que a técnica é um ângulo de análise dos sistemas sócio-técnico globais, um ponto de vista que enfatiza a parte material e artificial dos fenômenos humanos, e não uma entidade real, que existiria independentemente do resto, que teria efeitos distintos a agiria por vontade própria. As atividades humanas abrangem, de maneira indissolúvel, interações entre:

- pessoas vivas e pensantes;
- entidades materiais naturais e artificiais;
- ideias e representações.

É impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma não podemos separar o mundo material – e menos ainda sua parte artificial – das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam. (LÉVY, 1999, ps. 21-22)

A tecnologia, nessa perspectiva teórica, não é algo exterior ao homem estando fora do alcance de toda vã compreensão humana. Ela é o próprio homem, com suas crenças, valores, comportamentos, linguagens, representações.

Por trás das técnicas agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos jogos dos homens em sociedade. Portanto, qualquer atribuição de um sentido único à técnica só pode ser dúbia. (p. 24)

Nessa conjuntura, ambos se confundem quando interagem, contudo, a tecnologia sem a ação humana não sobrevive. A metamorfose técnica depende das capacidades de invenção e imaginação humana.

No campo educacional, buscar entender o que significa essa imbricação entre homem, sociedade, cultura e tecnologias, é abrir espaço para a reflexão sobre as potencialidades destas no processo de construção do conhecimento, em regime de coletividade, pois, segundo LÉVY:

A prosperidade das nações, das regiões, das empresas e dos indivíduos depende de sua capacidade de navegar no espaço do saber. A força é conferida de agora em diante pela gestão ótima dos conhecimentos, sejam eles técnicos, científicos, da ordem da comunicação ou derivem da relação “ética” com o outro. Quanto melhor os grupos humanos conseguem se constituir em coletivos inteligentes, em sujeitos cognitivos, abertos, capazes de iniciativa, de imaginação e de reação rápidas, melhor asseguram seu sucesso no ambiente altamente competitivo que é o nosso. (2003, p. 19)

Gerir o conhecimento coletivamente, conforme o pesquisador francês, extrapola o campo intelectual, envolvendo as capacidades de convivência, que, por sua vez, requer a adoção da tolerância e postura ética em relação ao outro. Assim, as pessoas, grupos e instituições ao interagirem entre si utilizando-se das ferramentas tecnológicas, contribuem à constituição de coletivos inteligentes, que se dá na abertura a novas formas de conhecimento e convergência destas em função de interesses, motivações e objetivos em comum.

Vislumbra-se assim, com base em Lévy, que o conhecimento é construído na medida em que os sujeitos se abrem para a troca (cooperação) e o compartilhamento (colaboração) de ideias, competências e experiências, visando a formação de coletivos inteligentes. Essa abertura e convergência envolve muito mais do que a apreensão intelectual do conhecimento, mas, diz respeito às posturas éticas, às capacidades de tolerância e convivência, para que juntos os coletivos inteligentes possam buscar proposições de resolução de problemáticas e assim continuarem ativos nesse contexto social cada vez mais competitivo.

Para tanto, é necessário que se busque metodologias de como fazer viver esse conhecimento coletivo em prol da constituição dos inteligentes coletivos.

### **2.2.1 Estratégias e procedimentos para a gestão do conhecimento**

As bases epistemológicas do Construtivismo enfatizam a necessidade de adoção de estratégias e procedimentos para fins de construção do conhecimento, elegendo o trabalho em grupo, a pesquisa e experimentação

como umas das mais importantes para que o sujeito possa problematizar sua relação com o meio social.

Hoje, tais estratégias e procedimentos são reavaliadas na medida em que avançam os aprimoramentos das tecnologias, visando orientar o sujeito para que este não se perca em meio a tantas possibilidades de conhecimento que fluem nos mais variados e diversos meios digitais e midiáticos.

Assim sendo, é preciso, segundo discurso de Pierre Lévy em palestra ministrada na Universidade São Paulo (USP), ter foco, atenção para não se distrair em face ao que ele chama de “processo de comunicação coletiva”. Desse modo, o teórico preceitua quatro estratégias a serem adotadas para que essa relação entre sujeito e meios de comunicação, hoje mais avançados nas mídias digitais, possa se converter na construção de novos conhecimentos.

A primeira estratégia se refere ao gerenciamento da atenção, a qual deve levar o sujeito a buscar responder “onde estamos” e “para onde queremos ir”, ou seja, diz respeito ao estabelecimento de metas. Tem como atividades a observação do fluxo de informações, visando selecionar aquelas que se mostram mais condizentes com os critérios de prioridade e interesse estabelecidos pelos sujeitos.

A segunda estratégia diz respeito ao que Lévy denomina de “conhecimento categorizado”, que é quando o sujeito passa dos critérios de prioridade e interesse à seleção dos canais e plataformas de onde provém a informação selecionada. Contudo, Lévy ressalta que “fontes” e “canais/plataformas” não são sinônimos, pois, segundo ele, as fontes de conhecimento são as pessoas, as instituições, os grupos, enquanto os canais são os meios utilizados por essas fontes para a disseminação, transmissão do conhecimento contido nelas. Lévy enfatiza que o responsável pelas fontes de conhecimento são os sujeitos, posto que são eles quem escolhem as conexões que irá realizar.

Categorizar o conhecimento é desenvolver um trabalho cognitivo de seleção de fontes e canais de conhecimento e a respectiva filtragem deste, pois, Lévy salienta que existem, na rede virtual, muitas informações irrelevantes que de nada irão acrescentar ao processo de construção do conhecimento do sujeito.

A terceira estratégia é a da memorização, muito importante para as memórias de curto e longo prazo, pois, são os registros, sínteses, efetuados em cadernos de anotações, em posts de blogs, de fóruns de discussão, e que se referem às informações recebidas, interpretadas e sintetizadas pelos sujeitos.

A quarta e última estratégia é a do compartilhamento, que é propriamente a gestão do conhecimento coletivo. As estratégias anteriores fazem parte da gestão do conhecimento pessoal. Esse procedimento consiste no diálogo entre transmissor e receptor, numa dinâmica de partilha de conhecimentos individuais em prol da construção de um conhecimento gerado e desenvolvido na coletividade. Lévy ressalta que não é um diálogo harmônico, mas provido de tensões e contradições, pois, cada um irá interpretar a informação conforme sua bagagem cognitiva. Dessas conexões individuais pautadas pelo campo de interesses e objetivos em comum do grupo, é de onde resultará um novo conhecimento, uma nova perspectiva de abordagem da realidade, a partir de uma visão coletiva. Essa estratégia, conforme exposição de Lévy, envolve feedback, gerando uma reavaliação do processo de categorização do conhecimento, e, com isso, o sujeito poderá voltar ao ponto de partida: para o gerenciamento da atenção.

A utilização dessas estratégias e procedimentos se faz fundamental para a navegação do sujeito no ambiente denominado por Pierre Lévy de *ciberespaço*, que é um espaço virtual que favorece a comunicação entre pessoas, grupos e instituições mediada pelos dispositivos tecnológicos ali disponibilizados.

O termo [ciberespaço] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo 'cibercultura', especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).

Desse modo, as comunicações fluem sem que haja necessidade de os sujeitos estarem presentes em sua forma física ou obedecendo a um mesmo fuso horário. No *ciberespaço*, informações são disponibilizadas a qualquer hora do dia e da noite, e em qualquer recurso tecnológico com acesso à *internet*. É

um espaço que abre o mundo da comunicação para seus usuários, onde o texto, imagem e som estão juntos, ao mesmo tempo. É todo um universo de novidades que se abre à frente dos sujeitos.

Nesse sentido, no *ciberespaço* se estrutura a sociedade em rede ou *cibercultura*. Quando Pierre Lévy explicita esses conceitos, faz com se vislumbre as interações realizadas no *ciberespaço* como indo muito além de indivíduos somente utilizando, mecanicamente, os recursos técnicos nele dispostos, mas, ao contrário, se valendo desses artefatos tecnológicos para fazerem viver ideias, valores, crenças, atitudes, pontos de vista. São as denominadas, por LÉVY (1999), entidades sociais, culturais e técnicas se agenciando e assim construindo novas formas de conhecimento, tendo como força motriz a ação dos sujeitos.

### **2.2.2 A virtualização e atualização do conhecimento no *ciberespaço***

Para compreendermos melhor a concepção de *ciberespaço* e sua relevância para o processo de construção do conhecimento, trazemos a explicação do próprio LÉVY quanto ao que venha a ser virtual:

A palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência, e não, em ato. O virtual tende a atualizar-se, sem ter passado, no entanto, à concretização efetiva ou formal. A árvore está virtualmente presente na semente. Em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser, diferentes. (1995, p. 05)

O autor transmite a mensagem de que esse espaço, o *ciberespaço*, é virtual por que as relações acontecem nele a partir da não presencialidade física, contudo, nem por isso ele deixa de ser uma realidade, de conter uma realidade. As relações estão a acontecer nesse ambiente, movimentando todo um fluxo de conhecimentos, seja social, cultural, econômico ou mesmo técnico. Para LÉVY (IDEM) o virtual não se opõe ao real por que ele é uma realidade em potência, que produz efeitos. Enquanto o virtual se refere àquilo que já existe em potência, em estado latente, o que pode vir a ser, o atual se refere ao que já existe formalmente, ao já constituído, consolidado.



Se para o Construtivismo de Piaget as capacidades de assimilação e adaptação são condições para que o sujeito movimente seus esquemas mentais em prol da aquisição do novo conhecimento, para a gestão do conhecimento de Pierre Lévy, a virtualização e atualização são dinâmicas fundamentais para que o conhecimento seja processado, desenvolvido e compartilhado por todos os que navegam no *ciberespaço*.

Por isso, entender a distinção entre dois conceitos é fundamental para começarmos a vislumbrar em que momentos esses dois polos se encontram e quais as implicações dessa conexão para o desenvolvimento e continuidade da aprendizagem. LÉVY (1995) mais uma vez vem nos explicar como esse processo se desenvolve a partir da exposição do que venha a ser atualização:

A atualização aparece como a solução de problema, uma solução que não estava contida previamente no enunciado. A criação é criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e de finalidades. Acontece algo mais que a dotação de realidade a um possível ou que uma escolha entre um conjunto predeterminado: uma produção de qualidades novas, uma transformação das ideias, um verdadeiro devir que alimenta de volta o virtual. (p. 06)

Nesse sentido, e com base nos aportes teóricos de Pierre Lévy, para que haja a atualização da informação, gerando um novo conhecimento, existe a necessidade da conexão entre virtual e atual, que envolve interação entre sujeitos e sistemas informatizados, que são as mídias interativas presentes no *ciberespaço*, o qual, por sua vez, se encontra na tela do computador, do notebook, dos aparelhos celulares. Esse interagir vai desencadear o diálogo, que, para LÉVY, refere-se ao mundo de significados, que se constrói na abertura ao mundo do outro, que envolve as capacidades de escuta, leitura, percepção, e organização do pensamento a partir dessa abertura a outros mundos individuais que carregam em si outros conhecimentos, outras possibilidades de aprendizagem.

Esse diálogo, na concepção de LÉVY (1995), se dá na dialética entre o virtual (o que pode ser) e o atual (o que já é), gerando, por meio da virtualização (a problematização do atual) e da atualização (solução exigida pela problematização, pela virtualização), um novo atual, um novo conhecimento a ser consolidado nos esquemas cognitivos do sujeito.

No universo educacional, a partir do que se vem compreendendo da leitura de LÉVY, a interação entre sujeitos e novas tecnologias da informação e comunicação potencializa a reconfiguração das práticas pedagógicas, implicando na transformação dos significados destas.

Contudo, como vislumbrar essas potencialidades pedagógicas no uso das TIC's? E, além de vislumbrá-las, como trabalhá-las no cotidiano das práticas educacionais, incentivando o diálogo, que, para LÉVY (1995, 2003,2004) se refere à construção de significados pelos sujeitos em interação com as tecnologias?

Como efetivar as estratégias e procedimentos propostos por Pierre Lévy e que se referem à gestão do conhecimento pessoal e coletivo no espaço das práticas educacionais de modo a favorecer o diálogo entre tecnologia e pedagogia?

No cenário fortemente marcado pela interação entre sujeitos e TIC's, essas estratégias e procedimentos extrapolam o campo físico, se situando no espaço virtual, em potência, mas nem por isso irreal. Com isso, sujeitos, instituições, grupos, numa perspectiva de gestão do conhecimento, podem produzir novas formas de conhecimento, a serem desenvolvidas e consolidadas por meio da dialética entre um certo atual (o objeto consolidado) e um certo virtual (o objeto que pode passar por transformações).

Os grupos, em Pierre Lévy, são enaltecidos, elevados a inteligentes coletivos, por que capazes de efetivar mudanças quando se assumem interdependentes, gerando, nessa perspectiva, a ampliação da gama de conhecimentos individuais a partir do compartilhamento social. Cada indivíduo se torna mais forte cognitivamente quando se abre ao conhecimento do outro e, conseqüentemente, do mundo desse outro. (LÉVY, 2003)

Na educação, julgamos relevante fazer emergir interrogações acerca de como se dá a formação de coletivos inteligentes, e como esses coletivos constroem o conhecimento, considerando as relações entre os sujeitos, destes com as TIC's e consigo próprios?

Para tanto, é preciso que se interrogue, ainda, sobre a condução dos trabalhos em grupo, de que modo esses grupos são formados, e como eles desenvolvem, no espaço virtual, as atividades a eles atribuídas, sem correr o

risco de cair na aquisição de uma aprendizagem mecânica, apenas repetindo a realidade posta, sem passar por um processo de problematização da mesma.

Problematizar essas situações de interação entre sujeitos e TIC's é fundamental à compreensão de como se constrói o conhecimento mediado pelas tecnologias e mídias digitais. Tanto Piaget quanto Lévy sustentam a ideia de que o sujeito jamais é passivo frente às informações recebidas, mantendo com elas um diálogo que leva à transformação da informação, ressignificando-a, que, para Piaget resulta da dinâmica de assimilação e adaptação e, para Lévy, da dinâmica de virtualização e atualização. Ambos os autores reconhecem a dialética presente no ato de emitir e no de receber a informação, gerando um novo conhecimento.

Mas, como realmente se desenvolve essa dialética entre emissor e receptor da informação? Quais mediações produzidas por grupos, instituições e tecnologias trafegam nesse espaço potencial de construção coletiva do conhecimento, que é o *ciberespaço*?

### **3.3 A teoria das mediações como referência à apropriação e ressignificação do conhecimento**

As últimas décadas têm sido marcadas pelas mudanças na forma como as pessoas se relacionam com o meio social. Tais mudanças têm sido impelidas, principalmente, pelo advento das novas tecnologias e a emergência de novas mídias. Assim sendo, tecnologias foram criadas e passam por aprimoramentos numa escala cada vez menor de tempo, visando facilitar o acesso à uma gama de informações sobre os mais variados assuntos, ao tempo em que reduzem as distâncias e auxiliam na maximização da produtividade e otimização de recursos.

Desse modo, celulares, *tablets*, computadores e *notebooks*, são exemplos de tecnologias agregadas às mídias audiovisuais, cujas utilizações têm proporcionado significativas modificações na forma de interação entre homem e mundo.

Contudo, vislumbra-se que esta conjuntura social requer investimentos quanto à problematização de seus desdobramentos metodológicos, buscando

revelar como se estabelece o diálogo entre sujeitos e novas tecnologias da informação e comunicação (TIC's), considerando as mediações envolvidas nesse percurso, buscando tentar desvelar como se dá o movimento de articulações e negociações nessa dinâmica relacional.

Uma das áreas do conhecimento que vem demonstrando intensa preocupação na investigação desse contexto é a Comunicação Social, que, por sua vez, tem trazido para o campo educacional importantes reflexões acerca do papel das mediações nesse processo que envolve a relação entre pessoas, tecnologias e mídias, ou melhor dizendo, entre pessoas e novas tecnologias da informação e comunicação (TIC's).

Muito embora o campo de estudos sobre mediação não seja novo, é na década de 80, na América Latina, que sua abordagem começa a adquirir novos contornos teórico-metodológicos com as pesquisas avançando na temática de recepção, a qual busca evidenciar que os receptores não são exatamente sujeitos passivos ante a tela de tv, ou de um computador, ou de um *notebook*, mas, movimentam atividades de ressignificação e resistência na relação com estas mídias. Essa concepção que defende a existência da não passividade dos sujeitos mediante as relações estabelecidas com os meios midiáticos recebe o nome, segundo OROFINO (2006), de mediações.

Assim sendo, para se começar a tentar compreender a trama onde se inserem as mediações nessa relação dialética que movimenta o diálogo entre sujeitos e TIC's, busca-se apoio nos estudos de Isabel Orofino, autora acima citada, a qual apresenta o conceito de mediação ancorado nos suportes teórico-metodológicos da teoria das mediações. (OROFINO, 2006; 2005)

Isabel Orofino, mestre em Educação e doutora em Ciências da Comunicação, se destaca no cenário brasileiro como uma das pesquisadoras do campo da Comunicação que vem investigando sobre a articulação entre educação e TIC's. Essa pesquisadora traz para a seara das práticas e processos educacionais o debate em torno da utilização e apropriação das TIC's pela sociedade, ou, mais especificamente, pelos sujeitos que a formam. OROFINO baseia sua linha de reflexão ancorada numa proposta de uso das novas tecnologias da informação e comunicação na área educacional não como um fim em si mesmas, mas como importantes meios para levar o sujeito

a ressignificar suas percepções de mundo, via, segundo a autora, “[...] produção do conhecimento [...]” (2005, p. 30).

Considera-se pertinente, a partir dessa exposição, tentar entender quem são as mediações nesse contexto de produção do conhecimento que se dá na esfera educativa e de que forma elas atuam nas conexões entre os momentos de produção da mensagem, recepção da mesma e resposta do sujeito a esse processo.

### **3.3.1 Mediação tecnológica**

A teoria das mediações traz como novidade o deslocamento da gama de inquietações, que sai do campo da recepção às mediações, que é parte, conforme OROFINO (2006), dos processos de comunicação social que se desdobram em momentos de conexões entre produção, mensagem, recepção e resposta, os quais são evidenciados pelas mediações, conforme exposição da própria autora:

[...] a perspectiva das mediações toma como ponto de partida o polo da recepção e realiza um trânsito que parte das audiências para uma visão integral do processo de comunicação, constituindo assim todo um novo campo de investigação. As mediações, portanto, buscam, explicitar os nexos que se estabelecem entre os diferentes momentos – produção, texto e consumo – que constituem os processos de comunicação social. (p. 17)

Esse ponto de vista encontra respaldo na obra de Jesús Martín-Barbero, que é um pesquisador colombiano da área de Comunicação e Cultura e cuja teoria apoia a ideia de serem os sujeitos capazes de discernir acerca da relevância e utilização das informações transmitidas pelas TIC'S em suas vidas cotidianas. Para esse autor, o sujeito não é um mero receptor passivo, alheio à realidade na qual vive, mas, estabelece com ela uma relação de troca de conhecimentos e experiências. (MARTÍN-BARBERO, 2003)

O citador autor tem em Walter Benjamin um dos principais suportes teóricos para delinear o que venha a ser mediações. Segundo MARTÍN-BARBERO, é BENJAMIN o primeiro teórico a focar a mediação e sua relevância no campo das transformações culturais ocorridas ao longo da

história, destacando, nesse sentido, a relação entre experiência social e capacidade de percepção do sujeito.

[...] Benjamin foi o pioneiro a vislumbrar a mediação fundamental por que permite pensar historicamente a relação da transformação nas condições de produção com as mudanças no espaço da cultura, isto é, as transformações do *sensorium* dos modos de percepção da experiência social. (2003, p. 84)

Nessa conjuntura, entende-se, com base na exposição em tela, que a percepção de mundo está atrelada à experiência adquirida pelo sujeito em seu processo sócio-histórico de relação com o mesmo, que se faz por meio de articulações e negociações, portanto, de intervenções. As mediações, nessa proposição, seriam os espaços que surgem entre a produção e a recepção da mensagem, buscando favorecer a transformação no sentido e significado da desta.

Metodologicamente, consoante Orofino (2006), Martín-Barbero apresenta em seu trabalho três eixos fundamentais à compreensão de suas ideias, e que estão relacionados entre si:

O primeiro – cotidianidade – diz respeito às investigações etnográficas sobre as culturas locais, os bairros, espaços domésticos onde os produtos da mídia efetivamente chegam. O segundo – temporalidade social – fala das operações culturais de longa duração, que atravessam gerações e se constituem como matrizes históricas que viabilizam o reconhecimento das populações nos produtos de massa [...] e o terceiro – a tecnicidade – que fala dos usos da técnica na transformação dos modos de percepção social. (p. 57)

Nessa abordagem, MARTÍN-BARBERO faz entrever as razões pelas quais o diálogo entre sujeitos e TIC's não se realiza em via de mão única, com as mídias (emissor) determinando os sentidos e significados a serem apenas recebidos e acatados pelos receptores (sujeitos), numa dinâmica relacional onde as TIC's seriam dominantes e os sujeitos os dominados.

Dantas (2008) em artigo que aborda a teoria de MARTÍN-BARBERO, expõe que esse autor considera sem cabimento as investidas analíticas que apresentam a relação entre emissores (TIC's) e receptores (o meio social formado pelos sujeitos) ignorando os conflitos, confrontos, tensões e contradições existentes neste percurso, e que implicam na transformação do próprio meio social.

Entende-se, com base nessa concepção, que existe uma intensa rede de encadeamentos entre os elementos culturais, a experiência que cada sujeito traz consigo e que compõem seu repertório de conhecimento sobre a realidade na qual se insere e os usos das técnicas e as utilidades destes nos modos de percepção do mundo.

Por isso, MARTÍN-BARBERO ao deslocar a investigação empírica dos meios às mediações, enfatiza a ideia de que os elementos que compõem a comunicação não podem ser analisados de maneira fragmentária por que, segundo ele, não o são. Existe, sob o prisma do pesquisador, uma interdependência entre emissor – mensagem – recepção - resposta (MARTÍN-BARBERO, 2003), relação esta que não se estabelece sob um enfoque linear, hierárquico, mas, se desenvolve no diálogo, onde a mensagem vai passando por uma transformação em seu sentido, segundo o teórico, na medida em que é ressignificada, ação decorrente das mediações efetivadas durante esse percurso dialético (IDEM).

Para MARTÍN-BARBERO (apud DANTAS, 2008) a recepção midiática jamais poderia se traduzir em um processo passivo por que é movimentado por interações efetivadas entre o emissor e receptor, e que se estabelece dentro de um espaço simbólico ou representativo.

Desse modo, os eixos da experiência e tecnicidade, mais condizentes com as pretensões investigativas desse trabalho, diz respeito ao diálogo entre sujeitos e TIC's, mantido em um espaço simbólico dinamizado pelo encontro entre conhecimento já existente e novo conhecimento, resultando na ressignificação da informação e, conseqüentemente, do próprio espaço simbólico.

Orofino (2006) ao expor a importância de MARTÍN-BARBERO para a teoria das mediações, salienta que o mesmo traz o vislumbre das mídias não tão somente como produtoras em função de perspectivas mercadológicas ou industriais, mas, também em resposta ao que emana do tecido social, posto que este é também é um agente de mudança e, dessa forma, exerce influências sobre as mídias.

Assim, vislumbra-se que tanto MARTÍN-BARBERO quanto OROFINO apesar de constatarem a existência de um processo de apropriação e ressignificação da informação recebida pelos sujeitos não buscam negar as

intenções quanto à persuasão e disseminação de sistemas ideológicos no que tange às TIC's, mas, o que esses autores pretendem explicitar, nas palavras de OROFINO, é

O fato de que existem também atividades por parte dos receptores em uma vasta gama de mediações que estão presentes em diversificadas dinâmicas sociais, culturais e históricas. (p. 18)

Isabel Orofino e Jesús Martín-Barbero concordam, então, que o foco da teoria das mediações não se detém nas discussões acerca da ação de recepção dos sujeitos como subjazidas a um processo de dominação cultural, mas, nas atividades realizadas em mediações presentes em todas as esferas da sociedade. Não existe, para OROFINO e MARTÍN-BARBERO, neutralidade na aquisição da informação por parte dos sujeitos.

Supõe-se, então, que o condicionamento presente nas informações enviadas não determina a forma de recepção dos sujeitos, ou seja, os sentidos e significados que os mesmos atribuirão às mensagens.

Nesse contexto, e com base em OROFINO e MARTÍN-BARBERO, depreende-se que a teoria das mediações busca esclarecer como elas atuam no decorrer do processo de emissão e recepção e em suas respectivas atividades que envolvem a ressignificação do mundo.

Desse Modo, OROFINO (2006; 2005) traz a importância da ênfase, no campo empírico, no uso reflexivo e não instrumental que se faz das TIC's, tendo em vista que é a partir dessa linha de abordagem que se começará a tentar identificar as grandes possibilidades narrativas advindas das conexões entre produção – mensagem – recepção – resposta.

### **3.3.1.1 O uso reflexivo das TIC's**

Na Educação, percebe-se ser de suma importância o tratamento das TIC's a partir de seu sentido reflexivo, uma vez que se concorda com a autora quando a mesma defende serem as tecnologias meios e não fins em si mesmas. Contudo, para se iniciar a assimilação do que realmente seja esse uso reflexivo, considera-se pertinente proceder-se o esclarecimento do conceito de reflexividade construído por OROFINO (2006) e o qual ela utiliza para



respaldar suas abordagens teórico-metodológicas apresentada na obra “Mediações na produção de tv – um estudo sobre o Auto da Compadecida”:

O conceito de reflexividade é um dos eixos centrais na argumentação deste trabalho. Pode ser aqui resumido como o modo através do qual nós usamos nosso pensamento e ação para construirmos nossa realidade social. Para utilizá-lo eu me inspiro principalmente no trabalho de Anthony Giddens e a questão trabalhada por ele sobre a reflexividade da modernidade; uma das principais características do nosso tempo revelada a partir de modos de ação que são constantemente informados por uma circulação crescente de significados que iluminam e renovam as práticas sociais. (nota de rodapé p. 19)

A partir dos desdobramentos teórico-metodológicos do conceito de reflexividade, começa-se a vislumbrar que as mediações atuam nos espaços das mensagens efetivadas entre emissor e receptor de modo a destacar como eles interagem entre si, pontuando suas interlocuções. Desse modo, e em comunhão com os posicionamentos de OROFINO, acredita-se que o campo reflexivo requer maiores investimentos analíticos do que o instrumental em razão da necessidade de a Educação focar como se constrói a ação do sujeito quando em contato com as TIC's e como essa ação promove atualizações na dinâmica do tecido social, ou seja, em seus usos, costumes, comportamentos, crenças, regras de convivência, que formam as práticas sociais.

Para tentar-se vislumbrar com mais nitidez os desdobramentos do conceito de reflexividade na teoria das mediações, apresenta-se um pouco das ideias de Roger Silverstone, professor inglês com doutorado em Sociologia e que também presta suporte teórico-metodológico a OROFINO em sua trajetória de explicação do conceito de mediação. Conforme OROFINO (2006), SILVERSTONE dá enorme importância ao papel das audiências (sujeitos) na teoria das mediações, pois, como ela descreve a seguir:

Este autor explica que, no caso da televisão como meio, as teorias das mediações são aquelas em que as audiências são parte integrante e fundamental da reflexão. Portanto, é possível identificar as variações a partir mesmo das diferentes concepções de audiência (público receptor). (p.96)

Silverstone evidencia que partindo da reflexão efetuada pelas audiências, que se refere aos receptores e sujeitos do processo, e, na concepção teórica do autor, as mediações seriam:

[...] tanto circulação de sentido como tradução. A primeira como condição do contexto cultural em que vivemos hoje, cada vez mais saturado de textualidades midiáticas em circulação; a segunda como ação humana, de posicionamento ativo diante desta realidade. (OROFINO, 2006, p. 98)

Os sentidos, nesse entendimento, se deslocam no meio social a partir das interações estabelecidas entre os diferentes sujeitos, movimentando uma produção coletiva de significados a partir do contato com as distintas mídias e seus variados textos que, na atualidade, são tanto escritos quanto audiovisuais. Nessa produção, instituições, grupos, produtores e receptores das mais variadas mídias interagem e agem sobre o significado da mensagem. Para o autor, todo esse processo de ressignificação passa pela mediação.

Por isso, segundo as palavras do próprio SILVERSTONE (2002):

Precisamos compreender esse processo de mediação, [...] compreender como surgem os significados, onde e com que consequências. Precisamos compreender em que o processo pode falhar, em que é distorcido pela tecnologia ou de propósito. Precisamos compreender sua política: sua vulnerabilidade ao exercício do poder; sua dependência do trabalho de instituições e de indivíduos; e seu próprio poder de persuadir e reclamar atenção e resposta” (p. 43).

Depreende-se nessa teoria, que o ato de compreender passa pelo movimento cognitivo de reflexão sobre as mediações efetivadas nas conexões entre sujeitos e TIC's, buscando desvelar, conforme SILVERSTONE (IDEM), quais os caminhos percorridos pelas mediações na produção coletiva de significados que envolve intenções, ações e reações e as respostas geradas dessa dinâmica metodológica.

Supõe-se, mediante o delineamento desse cenário conceitual, que as mediações sempre se desenvolvem na esteira das relações sociais, intervindo em suas estruturas, como esclarece OROFINO:

As mediações são sempre relacionais. Isto é, na medida mesmo em que sou um agente social, um indivíduo – tudo o que eu pronuncio carrega em si a dimensão histórica, porque a história humana me constitui enquanto sujeito social. Trata-se da eterna dialética entre indivíduo e sociedade. (p. 64)

Assim, preceitua-se que o diálogo mantido entre sujeitos e TIC's está longe de ser harmonioso, destituído de uma ação e reação por parte dos primeiros. Por essa razão é que OROFINO (2005) sustenta a ideia de que a atividade de ressignificação de mundo tanto quanto a atividade de resistência

em relação ao que é vivenciado e entendido em termos de recepção da mensagem, passa pela produção do conhecimento.

O telespectador não assiste a algo de coração e cabeça vazios; a tecnologia não vem nua; a produção não se faz sozinha e sim com um “batalhão de pessoas”, que também não estão de coração e cabeça vazios. E as mediações não são realizadas pelos santos, nem apenas pelas máquinas, mas sim pela ação dos seres humanos, enquanto sujeitos históricos no uso que fazem de suas consciências e dos recursos que estão ao seu dispor. (p. 205)

Nessa abordagem, o conhecimento vai sendo construído na medida em que as mediações são deflagradas pela ação dos sujeitos, pois, as TIC's, na concepção de OROFINO, são os canais que viabilizam o trânsito dessas mediações no *ciberespaço*.

Contudo, interrogações emergem no que concerne a estas ações, ou seja, quais são elas e como dinamizam o trânsito das mediações no espaço virtual? Como essas intervenções movimentam grupos, instituições e tecnologias de modo a favorecer uma construção do conhecimento em regime de cooperação e colaboração, vindo a constituir uma inteligência coletiva?

## 2.4 A constituição da Inteligência Coletiva

O compartilhamento social da soma das inteligências individuais, potencializado pelo advento das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC's), com destaque para a *internet*, é fundamental à constituição da inteligência coletiva, que, segundo LÉVY, é

[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências. (2003, p. 28)

Ainda nas palavras de LÉVY (IDEM), essa inteligência tem como base e objetivo “[...] o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas.” (p. 29)

Pensar na constituição da inteligência coletiva, mediante os posicionamentos de LÉVY, é tentar buscar ferramentas que propiciem a interconexão entre sujeitos, grupos ou instituições, no intuito de fazer viver a troca de ideias, de saberes, numa perspectiva de cooperação intelectual, com

todos sabendo que ninguém detém todo o conhecimento e que quando os conhecimentos individuais se interligam quem ganha é o conjunto, que fica mais forte para planejar e pôr em prática proposições de resoluções de problemáticas em comum.

Contudo, ressalta-se que para Pierre Lévy o fato de o projeto da inteligência coletiva implicar na troca e compartilhamento de conhecimentos, isso não significa dizer tal empreitada requer sujeitos com formas similares de pensar, de se comportar, de encarar os problemas cotidianos. Ao contrário, a inteligência coletiva propõe uma nova abordagem em relação ao outro, que justamente por ser diferente, vai trazer para o grupo uma outra perspectiva de enfrentamento e resolução de problemáticas em comum.

Por isso é que a cognição, em LÉVY, adquire uma abordagem mais ampla, tendo em vista que, conforme as próprias palavras do autor:

A inteligência coletiva não é um conceito exclusivamente cognitivo. Inteligência deve ser compreendida aqui como na expressão “trabalhar em comum acordo”, ou no sentido de “entendimento com o inimigo”. Trata-se de uma abordagem de caráter bem geral da vida em sociedade e de seu possível futuro. (2003, p. 23)

O *ciberespaço*, na visão de LÉVY, é um mediador potencial das possibilidades de conexões entre as pessoas, que ao agirem nesse espaço virtual, proporcionam que a sociedade em rede seja constantemente alimentada pelos conhecimentos ali integrados por que compartilhados. O coletivo inteligente ao cooperarem cognitivamente entre si, organizam e consolidam o projeto da inteligência coletiva, o fortalecendo a cada nova mobilização de competências.

No entanto, Lévy (2003) deixa entrever que a inteligência coletiva ainda é pouco valorizada pelas instituições e grupos, os quais parecem ainda não terem noção do potencial que possuem quando organizados e estruturados coletivamente.

Em seu processo de organização, a inteligência coletiva para se estruturar faz requerimentos de alguns princípios que estão diretamente atrelados à gestão do conhecimento: a valorização do outro enquanto fonte inesgotável de conhecimento; o estabelecimento de critérios de seleção de canais cujas fontes de conhecimento se mostrem condizentes com as metas e

projetos em comum do coletivo inteligente; a desterritorialização dos coletivos inteligentes, que se refere às migrações a partir dos agenciamentos das interações entre “[...] conhecimentos e conhecedores [...]” (LÉVY, 2003, p. 28) no *ciberespaço*; A identificação, reconhecimento e mobilização das competências individuais em prol da constituição da inteligência coletiva. (LÉVY, 2003)

A constituição da inteligência coletiva requer o desenvolvimento de novos esquemas de ação e interação dos sujeitos na sociedade contemporânea, e tendo por base as indicações de LÉVY (2003), torna-se imperioso circunscrever os processos de “colaboração” ao novo tipo de aprendizagem realizado no AVA.X

A inteligência coletiva, mediante as ideias de LÉVY (2003), sempre vai envolver o trabalho colaborativo, que implica na interação entre sujeitos e que passa pela partilha de experiências, competências e saberes, visando a busca de soluções para problemáticas em comum, ao se utilizarem - para movimentar as ações de observar, analisar e interpretar - das tecnologias da inteligência disponibilizadas no *ciberespaço*.

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. Não se pode mais conceber a pesquisa científica sem uma aparelhagem complexa que redistribui as antigas divisões entre experiência e teoria. Emerge, neste final do século XX, um *conhecimento por simulação* que os epistemologistas ainda não inventariaram. (LÉVY, 2004, p. 04)

As tecnologias da inteligência não são exteriores tampouco estranhas ao homem, posto que elas carregam em si linguagens, signos, representações, que não foram, por sua vez, criados por uma inteligência artificial, mas, pela própria inteligência humana, responsável pela invenção e aprimoramento dessas ferramentas que tem por finalidade servir de meio para que o ser humano construa o conhecimento.

Desse modo, as tecnologias da inteligência estão à disposição dos grupos e instituições para que se constitua o projeto da inteligência coletiva,

que não pretende, segundo LÉVY (2003), suprimir os conhecimentos individuais, mas, ao contrário, fortalece-os a partir do compartilhamento social.

Todavia, depreende-se que essa visão de tecnologia como sendo o meio pelo qual as informações, produzidas e transformadas pelos coletivos inteligentes, irão se deslocar nos espaços interativos do *ciberespaço*, ainda precisa ser melhor problematizada pelos sujeitos em suas interações com as TIC's.

Esse problematizar supõe conhecer e analisar as mediações realizadas no *ciberespaço*, que é um mediador tecnológico, cujo intuito seja de propiciar que as relações entre os sujeitos possam partir de uma desestabilização das certezas para a busca por respostas que não estão prontas nem determinadas, mas que emergem, conforme concordam OROFINO (2006) e LÉVY (2004, 2004, 1999), da dialética entre sujeitos, sociedade, cultura e tecnologia.

Portanto, supõe-se que a estruturação da inteligência coletiva jamais implicará numa visão totalitarista, onde os indivíduos, ao participarem de grupos ou instituições, se veem em regime de subordinação, submissão. A participação requerida à constituição da inteligência coletiva é construída na ação, na conexão social. A inteligência coletiva, para LÉVY (2003), implica na adoção de uma visão de conjunto, potencializada e atualizada por este, e não um sistema de castas conforme ele explica utilizando-se da ilustração do funcionamento de um formigueiro:

A inteligência coletiva, lembremos, é uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada e mobilizada em tempo real. Para evitar qualquer mal-entendido, [...] iremos especificar o que ela não é. Não se deve, sobretudo, confundi-la com projetos "totalitários" de subordinação dos indivíduos a comunidades transcendentais e fetichizadas. Em um formigueiro, os indivíduos são "bestas", não possuem nenhuma visão de conjunto e não sabem como o que eles se compõem com os atos dos outros indivíduos. Mas, ainda que as formigas isoladamente sejam "estúpidas", sua interação produz um comportamento globalmente inteligente. Acrescentemos que o formigueiro possui uma estrutura absolutamente fixa, as formigas dividem-se rigidamente em castas e são intercambiáveis dentro de cada casta. O formigueiro fornece o exemplo do contrário da inteligência coletiva [...] Longe de apontar para o espaço do Saber, o formigueiro é anterior à Terra, é simplesmente pré-humano. Serão consideradas odiosas e bárbaras todas as tentativas de aproximar, em maior ou menor medida, o funcionamento da sociedade ao de um formigueiro. (ps. 30-21)

O homem, diferentemente das formigas, possui esquemas mentais que se atualizam na medida em que o meio o desafia, o questiona, levantando dúvidas em suas “até então verdades estabelecidas”, impelindo-o à ação. Esse entendimento é fundamental no âmbito educacional, pois, ao prevê metodologias de aprendizagem em projetos pedagógicos e planos de ensino, que se desenvolvem nas atividades propostas aos alunos, se faz necessário refletir acerca da relevância destas atividades para a constituição da inteligência coletiva, a qual não se constrói a partir da hierarquização de poder, mas, a partir do respeito ao mundo do outro, que traz em si uma história de vida, cujas experiências e conhecimentos irão fortalecer as demais inteligências individuais, promovendo a aprendizagem em regime de cooperação (que são as trocas) colaboração (a partilha).

Partindo desses postulados teóricos, acredita-se que para a educação a contribuição da aprendizagem colaborativa está em proporcionar não tão somente a interação entre professores e discentes, mas, entre todos os que estão participando do processo de construção do conhecimento.

Faz requerimentos, para tanto, do debate entre os pares, da reflexão acerca dos temas abordados. Com base em LÉVY (2003), constatamos que o sujeito aprende individualmente quanto mais contribui para a aprendizagem do grupo, mediada pelos recursos interativos disponibilizados no *ciberespaço*.

Assim sendo, supõe-se que a constituição da inteligência coletiva desencadeia a aprendizagem colaborativa, aliás, precisa dela, para suscitar a formação de coletivos inteligentes e, assim, valorizar as qualidades humanas presentes nas diversificadas formas de conhecimentos e experiências, implicando no próprio desenvolvimento social e cultural. (LÉVY, 2003)

Por isso, aprender colaborativamente é, segundo LÉVY

[...] um encontro de incompreensibilidade, da irredutibilidade do mundo do outro, que funda o respeito que tenho por ele. Fonte possível de minha potência, ao mesmo tempo em que permanece enigmático, o outro torna-se, sob todos os aspectos, um ser desejável. (2003, p. 28)

Nesse sentido é que a aprendizagem colaborativa se desenvolve quando há a disponibilidade para a abertura ao outro, que carrega consigo uma gama de conhecimentos construídos na vivência de várias experiências e que

por isso mesmo irá contribuir para a ampliação da leitura de mundo do outro que está com ele a interagir, a compartilhar pensamentos e ideias.

Aprender colaborativamente seria, então, a palavra de ordem, tendo em vista que no contexto das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC's), torna-se inviável a ditadura do conhecimento, tendo em vista que este já não mais se restringe a determinados espaços ou se centraliza nas mãos de uns poucos *experts*, pois, segundo LÉVY:

[...] tornou-se impossível reservar o conhecimento, até mesmo seu movimento, a classes de especialistas. É o conjunto do coletivo humano que deve, daqui por diante, se adaptar, aprender e inventar para viver melhor no universo complexo e caótico em que passamos a viver. (2003, p. 25)

A aprendizagem colaborativa enfatiza a participação ativa entre os sujeitos, contribuindo à construção do conhecimento e constituição da inteligência coletiva por que valoriza e destaca a interação, a cooperação e a reciprocidade, ações facilitadas pelas ferramentas tecnológicas disponíveis no *ciberespaço*.

Estamos vislumbrando que a inteligência coletiva, na concepção de LÉVY, engloba partilha, trocas e colaboração. Essa inteligência ao envolver pessoas, grupos e instituições alcança, ao nosso ver, todos os setores da vida em sociedade.

Na educação, ela se torna fundamental ao projeto de formação de homem, sociedade e mundo. Sendo assim, levanta-se interrogações acerca de como ocorre a dinâmica de constituição da inteligência coletiva no âmbito das práticas pedagógicas, tendo por parâmetro as metodologias previstas nos projetos pedagógicos e planos de ensino no intuito de mobilização e integração das competências individuais em prol de uma visão coletiva acerca de busca e resolução de dificuldades e problemáticas em comum?

Vislumbrou-se, com base em Pierre Lévy, que a inteligência envolve a aprendizagem, percepção, memória, organização do pensamento e as funções cognitivas. A inteligência, nessa perspectiva conceitual, tem a possibilidade de ser ampliada e transformada em função da utilização das ferramentas tecnológicas disponibilizadas no *ciberespaço*.



No ponto de vista de Lévy, os sujeitos constroem o conhecimento na medida em que interagem entre si mediados pelos artefatos tecnológicos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem.

Esses dispositivos técnicos, segundo exposição de LÉVY em conferência ministrada no SESC de São Paulo, são meios utilizados pelos sujeitos, grupos ou instituições para o compartilhamento de experiências e ideias, que a partir das interações se deslocam do campo individual ao social.

Os meios tecnológicos facilitam essa integração por que, segundo LÉVY, possibilitam que as sínteses referentes a memórias, percepções e interpretações pessoais fiquem registradas em suas funcionalidades interativas tais como: *blogs*, *chats* e fóruns de discussão, que mesmo em sendo arquivos de ordem pessoal, estão disponíveis para consulta e registro de opiniões de outros sujeitos que se identifiquem com a temática abordada e registrada nestas ferramentas tecnológicas.

Contudo, emergem interrogações acerca do próprio ciberespaço enquanto mediador tecnológico, no sentido de buscar saber como se processa nesse ambiente virtual as atividades de seleção, filtragem e avaliação do processo de construção coletiva do conhecimento a partir das interações entre sujeitos facilitadas pelas tecnologias inteligentes?

Também se mostra pertinente levantar questões quanto às estratégias de mediação que se mostram mais condizentes com uma concepção de educação que busque ampliar as competências individuais a partir do compartilhamento social.

### 3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS REGISTROS (CONTEÚDOS) POSTADOS NO FÓRUM VIRTUAL

Este capítulo apresenta os dados quantitativos do fórum virtual da disciplina “Políticas Públicas em Educação Infantil”, analisando e interpretando qualitativamente os conteúdos – registros das sínteses - referentes à participação dos sujeitos no fórum. As unidades de análise se referem às questões norteadoras do conteúdo do vídeo “Criança, a alma do negócio”, numa perspectiva de comparação entre dados quantitativos e qualitativos.

Desse modo, interroga-se aqui como os conteúdos abordados foram “tratados”, “concebidos”, assimilados e desdobrados pelos cursistas, através cooperação (trocas) e colaboração (partilha) no AVA.

Como critério de seleção das sínteses, optou-se por trazer as produzidas pelas turmas T7, T8, T12, T14 e T19, considerando somente os cursistas, com exceção para a T14, que foi a que apresentou intervenções obrigatórias em decorrência de *feed-back* do tutor. Na análise dessa turma, trataremos a mediação do tutor.

A opção por estas turmas se fez em função de terem apresentado, conforme mapeamento quantitativo apresentado no capítulo II dessa pesquisa, o maior número de intervenções no fórum virtual.

No que concerne ao tratamento das categorias, somente serão trazidos os registros nas duas primeiras (dispersão e/ou foco; conceitos levantados). A última categoria – criança na sociedade contemporânea – será a síntese das análises e interpretações, onde se apresentará a percepção geral da turma quanto à temática abordada.

Para um melhor entendimento por parte do interlocutor desse estudo, trataremos as cursistas de cada turma e o tutor utilizando as seguintes nomenclaturas: T7 (ct. A; ct. B); T8 (ct. C; ct. D); T12 (ct. E; ct. F); T14 (ct. G; ct. H) tutor (TT); T19 (ct. I; ct. J).

### 3.1 Intervenções no Fórum Virtual

Apresenta-se, a partir de agora, os resultados quantitativos de participação dos sujeitos (tutores, professores e cursistas) no que se refere às intervenções realizadas no fórum virtual da disciplina “Políticas Públicas em Educação Infantil”, cujo conteúdo estudado foi o do vídeo “Criança, a alma do negócio.”

Para melhor situar os interlocutores dessa pesquisa, serão utilizadas as seguintes nomenclaturas: quanto às turmas – T1, T2 e assim sucessivamente. Quanto aos cursistas – ct.A; ct.B e assim por diante. Se forem esgotadas as letras do alfabeto, utilizar-se-á o alfabeto em letra minúscula, ct.aa.

a) **Quanto ao total de intervenções:** o fórum recebeu em seu espaço virtual o total de seiscentas e oitenta e duas (682) intervenções, considerando tanto os registros de tutores quanto de cursistas. Em informações percentuais isso se refere a 78% de participação dos cursistas e 22% de tutores. Estão incluídas nesse quantitativo as intervenções ditas “não obrigatórias”, que se referem aos cursistas que registraram além do solicitado pela disciplina, que seria uma única intervenção.

b) **Quanto à participação geral dos tutores:** observou-se que 60% dos tutores não interviam no fórum, enquanto 40% registraram suas intervenções. A professora coordenadora da sala ambiente não efetuou intervenções, a não ser pelo guia de orientações constante logo antes do início de cada fórum.

c) **Quanto à participação dos tutores considerando o quantitativo de *feed-back* aos cursistas:** Esses dados se referem à comparação entre intervenções de tutores e cursistas tendo por parâmetro somente o número exato de cursistas, ou seja, não entram aqui, para efeitos percentuais, os registros de intervenções “não obrigatórias” dos cursistas. Sendo assim, identificou-se que os tutores de 5% das turmas apresentaram o mesmo quantitativo de intervenções dos cursistas; Já os tutores condizentes a 20% das turmas tiveram um quantitativo de intervenções menor do que os cursistas; em 75% das turmas não houve mediação do tutor.

d) **Quanto às intervenções obrigatórias e não obrigatórias (considerando somente os cursistas):** Sob o enfoque geral, em 75% das

turmas os cursistas restringiram-se às intervenções obrigatórias enquanto 25% apresentaram mais de uma intervenção. Considerando somente o quantitativo de turmas com intervenções a mais, vislumbra-se que 58% destas apresentam intervenções não obrigatórias sem um *feed-back* do tutor especificando que havia necessidade de ampliação do texto postado; já 42% é relativo a intervenções obrigatórias de cursistas em decorrência de **feed-back** emitido pelo tutor. Nessas situações, verificou-se que o tutor solicitou a ampliação do quantitativo de linhas dissertativas, que era um dos critérios de avaliação da atividade, a qual deveria ter de cinco (05) a oito (08) linhas.

e) **Quanto às intervenções não obrigatórias tendo por parâmetro as turmas onde essas situações ocorreram e a reincidência de intervenções de cursistas, em cada uma delas:** identificou-se as seguintes situações:

- T7 – De um total de 100% de intervenções gerais (considerando as obrigatórias e não obrigatórias), e enfatizando somente as não obrigatórias, verificou-se que 16% delas foram efetivadas pela ct.A, enquanto as ct.B, ct.C e ct.D, alcançaram, cada uma, 6%.
- T8 - De um total de 100% de intervenções gerais (considerando as obrigatórias e não obrigatórias), e focando somente as não obrigatórias, identificou-se que as ct.E, ct.F, ct.G, ct.H e ct.I perfizeram, cada uma, o percentual de 7%.
- T12 - De um total de 100% de intervenções gerais (considerando as obrigatórias e não obrigatórias), e focando somente as não obrigatórias, identificou-se que as ct.J e ct.K alcançaram o percentual de 10%, cada uma; já as ct.L e ct.M perfizeram, cada uma, o percentual de 6%.
- T19 - De um total de 100% de intervenções gerais (considerando as obrigatórias e não obrigatórias), e considerando apenas as não obrigatórias, identificou-se que a ct.N obteve 19% de participação; a ct.O contribuiu com 11% para a discussão; as ct.P, ct.Q, ct.R, ct.S e ct.T, obtiveram 5% de participação, cada uma; ct.U, ct.V, ct.W, ct.X, ct.Y, ct.Z e ct.aa, perfizeram, cada uma, 3%.

Esses dados revelam que:

- Todos os cursistas que estiveram no encontro presencial registraram suas sínteses no fórum virtual.

- Mais da metade dos tutores não estabeleceu diálogo com os cursistas no fórum virtual. No entanto, essa ausência de mediação no AVA não foi motivo para que os cursistas deixassem de postar suas atividades, tampouco de ir além do que foi estabelecido pela atividade (uma intervenção). Assim, em 25% das turmas observou-se o registro de mais de uma síntese por parte dos cursistas. No entanto, enfatiza-se que esse percentual poderia ter sido ampliado mediante o incentivo dos tutores e da professora.

- A professora coordenadora da sala ambiente também não fez mediação no fórum virtual no que tange a registros de comentários acerca da participação dos cursistas. Contudo, sua mediação aparece no guia de orientações, o qual tem por função acolher os cursistas, propiciar o resgate da memória das atividades realizadas na oficina temática do encontro presencial, e pontuar as questões norteadoras do conteúdo abordado e informa os critérios de avaliação.

Nesse sentido, as intervenções foram, do ponto de vista quantitativo (e conforme estabelecido nos critérios de avaliação da atividade), satisfatórias. Mas que fatores terão contribuído para que todos os cursistas não tenham se desmotivado e tenham registrado, em tempo hábil, suas respectivas sínteses no fórum, mesmo em face da ausência da maioria dos tutores e da própria professora coordenadora do ambiente virtual do fórum?

Contudo, esse é o cenário estatístico da situação. É preciso que se avance e identifique, nas intervenções realizadas no fórum virtual, a coerência entre qualidade e quantidade, já que a atividade exigiu para além de registros quantitativos, pontuando questões norteadoras visando evitar ou minimizar a dispersão no tratamento do conteúdo.

## **3.2 Categorias de análise e interpretação das sínteses produzidas pelos cursistas**

### **3.2.1 Categoria 1 - Dispersão e/ou foco quanto ao assunto tratado (questões norteadoras) no fórum**

Nessa categoria, será realizada a análise das sínteses dos cursistas, escolhidos em virtude de maior aproximação e também menor aproximação com as questões que nortearam o estudo do conteúdo “criança, a alma do negócio”.

#### **a) Sínteses mais próximas do que foi solicitado pela atividade (questões norteadoras)**

##### ***- Registro da ct.A da T7:***

“As crianças tem sido o foco principal do consumismo, a publicidade e a mídia em geral estão implantando nas crianças a todos os momentos o desejo de ter, de consumir, as crianças estão deixando de brincar, para comprar.

A publicidade sabe que se inculca na criança que ela tem que ter, ela irá fazer seus pais comprar, porque os pais passam muito tempo fora de casa, não existe mais diálogo entre a família, então acaba fazendo a vontade do filho de consumir, achando que está fazendo o bem pra sua criança.”

A cursista em tela faz uma reflexão do conteúdo estudado e debatido em grupo, mencionando o poder da mídia na sociedade atual, destacando os prejuízos afetivos, sociais, nutricionais, lúdicos e de representação simbólica, decorrentes dessa forte influência no processo de formação da criança.

Salienta, como um dos pontos que evidenciam o afastamento da criança do universo das práticas infantis, o distanciamento do brincar, ação esta substituída, segundo a percepção da cursista, pela ação de comprar.

Relaciona o sucesso da inculcação, por parte dos meios publicitários, da importância do “ter” que comprar determinado produto, à ausência de diálogo entre pais e filhos. A família, no ponto de vista da cursista, está delegando seu papel de educadora às mídias.

“O fato de as crianças permanecerem muitas horas na frente da TV, do computador, ou até mesmo outro equipamento eletrônico, as torna

adultos precoces, porque sabem muita coisa de tecnologia, porém vivem no mundo da imaginação, as meninas não brincam mais com as bonecas, mas querem ser iguais as bonecas, não vivem a situação real, de companheirismo, de afeto, muitas vezes, de não aceitar o “não”.

Como exemplos de influências videotecnológicas, a cursista cita a televisão e o computador, utilizados pelas crianças sem acompanhamento familiar e que por essa razão propiciam uma deturpação nos significados atribuídos aos brinquedos, às amigadas e aos afetos, já que o diálogo, nessa perspectiva, se estabelece entre meios videotecnológicos e criança sem a mediação dos pais ou responsáveis.

“A criança é extremamente consumista, desde muito cedo, vi na minha experiência de sala de aula, trabalhando com a turma do Maternal, ao todo eram dezesseis alunos, dez eram meninas, e nove tinham a mochila cor de rosa e das princesas ou da Barbie, só uma tinha a mochila azul, vi também crianças que comiam o lanche da escola, mas levaram alimentos como biscoito recheado e refrigerante, ou até mesmo bala, só porque o colega levava, e o que é pior os pais contribuem para isso.”

A cursista em questão também situa a análise no contexto de suas próprias experiências enquanto professora do Maternal. Essa fala evidencia que ao entrar em contato com as informações advindas do conteúdo do vídeo, a cursista logo resgatou as memórias acerca de quase todas as meninas usarem mochilas da Barbie e a influência de colegas sobre outros no que tange a maus hábitos alimentares, como ingestão de biscoitos e refrigerantes e, segundo a cursista, com a contribuição dos pais nesse processo de vivência e prática de consumismo exacerbado no universo infantil.

“Infelizmente nossas crianças estão sendo cruelmente prejudicadas, tanto na relação afetiva, social, na saúde, até mesmo em sua formação como cidadão. Precisamos de pais conscientes, educadores comprometidos e acima de tudo leis que sejam realmente cumpridas, para inibir as ações prejudiciais da publicidade. “

Analisa-se que a cursista não se mostrou neutra à aquisição da informação trazida pelo conteúdo, tampouco buscou escapar do tema da atividade.

A recepção efetuada pela cursista não se mostrou, em nenhum momento registrado na síntese, passividade ante o meio físico e social, mas, estabeleceu com ele o diálogo, que constrói o significado na medida em que as tensões, contradições e confrontos vão surgindo.

Essa postura dialógica da cursista encontra respaldo em Orofino (2005) e Martín-Barbero (2003) quando estes postulam que o sujeito jamais será um receptor passivo, mas, que é capaz de discernir acerca da relevância e utilidade das informações que “recebe” por meio dos canais midiáticos. Essa recepção, no enfoque dos autores, não encontra um sujeito alheio ao mundo no qual vive, mas, vindo a interagir com esse sujeito, estabelecendo com ele uma relação de troca de informações e experiências.

A compreensão da cursista em relação à necessidade de fazer intervenções em seu contexto-problema passou pelo movimento cognitivo da reflexão, possibilitado pelas conexões entre as mediações (tecnológicas, pedagógicas e metodológicas) efetivadas no AVA.

Numa perspectiva construtivista, a cursista agregou a nova informação ao seu conjunto de memórias, percepções e opiniões sobre a mesma, mas não sem confrontar as informações externas (do vídeo) com as internas (sua realidade profissional).

Em se tratando da atualização do conhecimento, que para LÉVY (1999) acontece quando um problema se torna uma solução, há indícios, na fala da cursista, de estratégias a serem trabalhadas junto às crianças e à comunidade escolar, tais como: o resgate da representação do brinquedo enquanto brinquedo, pois, conforme a cursista as meninas hoje não querem mais brincar de boneca e sim se transformarem em uma boneca; impor limites às vontades e desejos infantis, ou seja, explicar a essa criança que ela não se autogoverna, pois existem responsáveis por ela e pela sua educação.

Nessa perspectiva de apreensão do conteúdo da atividade, a cursista demonstrou ter assimilado satisfatoriamente a temática.

### **- Registro da ct.C da T8**

“Ao assistir ao vídeo “Criança, a alma do negócio”, pude perceber enquanto nós pais, pois me enquadro dentro disto já que também sou mãe, não estamos dando limites aos nossos filho, pois a mídia consumista está ai, a jogar várias coisas as crianças e nós acabamos cedendo, muitas vezes por compensação, já que no mundo tão corrido muitas vezes não damos a devida atenção à nossos filhos e acabamos cedendo a seus pedidos e outras vezes por simplesmente transferir uma responsabilidade que cabe a nós. Vejo muitos pais que colocam seus filhos o dia inteiro na frente de uma televisão por não quererem ser "incomodados" por eles, não percebendo que estão transferindo o seu ato de educar a mídia. E conseguimos ver



claramente, principalmente em nossas escolas o quanto a mídia tem influenciado poderosamente no comportamento de nossas crianças, seja na maneira de se vestir, de se comportar e até no seu alimentar. Com isso concluo que precisamos urgentemente criar limites em nossas crianças, ou acabaremos perdendo nosso espaço para as mídias e ela não é cansativa, mas estimuladora e encantadora para uma criança.”

Na síntese acima, verifica-se a identificação da cursista com o tema abordado quando a mesma se coloca na mesma situação de pais que não sabem impor limites aos filhos, concedendo tudo que eles querem, como se fosse uma espécie, segundo fala da cursista, de “compensação” pela atenção que não é devidamente dada a eles.

Nesse sentido, a cursista compartilha experiências suas enquanto mãe e também enquanto educadora quando salienta que as crianças que lá estão apresentam forte influência da mídia no modo de vestir, de se alimentar e de se comportar.

A cursista levanta questões referentes à relevância da família no que tange à seleção e filtragem dos conteúdos a serem visualizados e apreendidos pelas crianças. No ponto de vista da cursista, é a família quem deve criar mecanismos de tomada de atitude quanto à utilização de estratégias que favoreçam o estabelecimento de regras e limites no uso das mídias por parte do público infantil. Ou seja, cabe à família refletir sobre os efeitos da mídia na formação da criança objetivando intervir nesse processo.

Sendo assim, observa-se que há, por parte da cursista, uma tomada de consciência quanto aos fatores negativos exercidos pela mídia sobre as crianças, ao que ela preceitua que os pais consentem com essa situação, ao não trabalharem regras e limites com seus filhos.

Lévy (1999, 2003), Orfino (2005) e a epistemologia genética de Piaget (BECKER, 2009; CASTANON, 2011; RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988) enfatizam que o sujeito jamais é passivo na recepção da informação. Ele não é neutro frente as situações que o desequilibram, o levando a agir sobre o objeto de conhecimento, que é a realidade investigada. Esse quadro conceitual respalda a postura da cursista ante o diálogo estabelecido com o conteúdo do vídeo, em analogia com sua experiência enquanto mãe, pois, em nenhum momento a cursista se mostrou passiva frente aos problemas diagnosticados a

partir do exercício de suas capacidades de observação, análise e interpretação da realidade da criança na sociedade contemporânea.

Ao final de sua síntese, sinaliza possíveis alternativas de minimização da situação quando explana que tanto pais como a escola (dando uma ênfase maior à participação dos pais) devem trabalhar a imposição de limites nas crianças, a fim de não deixarem as mesmas serem educadas pelas mídias, com suas estratégias de encantamento.

**b) Sínteses que se distanciaram do que foi solicitado pela atividade (questões norteadoras)**

***- Registro da Ct.E da T12***

“Ao término da disciplina da atividade quatro, considero a qualidade dos textos muito bom para o desenvolvimento das atividades e durante os estudos o acompanhamento pedagógico foi ótimo, o processo avaliativo também, estou participando efetivamente aos encontros presenciais, somente sentindo um pouco de dificuldades nas leituras e realização das atividades tive um pouco de dificuldades por motivo de doença, mesmo assim postei os trabalhos nos períodos estabelecidos.”

O registro acima, efetuado no dia do encerramento (12 de março de 2013) da disciplina “Políticas Públicas em Educação Infantil” não condiz com a exposição avaliativa evidenciando o que realmente foi apreendido a aprendido pela cursista no decorrer das atividades efetuadas na sala ambiente. A cursista faz uma auto-avaliação de seu percurso na formação continuada de modo muito vago, sinalizando problemas de saúde, mas que postou as atividades conforme os prazos estabelecidos. Assim, o aprendizado, para a cursista, estava relacionado aos critérios quantitativos (atribuição de nota) dissociados dos qualitativos (atribuição de nota em função do prazo acordado com um texto coerente tanto do ponto de vista gramatical quanto de assimilação do conteúdo abordado em analogia com a prática pedagógica na Educação Infantil).

Não há nenhuma menção à atividade fórum (debate) realizada no encontro presencial da disciplina Políticas Públicas em Educação Infantil, tampouco ao conteúdo objeto de estudo da atividade.

Há total dispersão quanto ao tema “criança, a alma do negócio”, que parece nem ter sido trabalhado, no suporte vídeo, pela cursista. A informação

não foi assimilada pela cursista e por isso não houve problematização. Não há, no comentário da cursista, socialização de experiências acerca da temática.

“O Documentário Criança a Alma do Negócio, nos informa e mostra também como os valores das crianças estão distorcidos, crianças que desde cedo conhecem todas as marcas de roupas, sapatos, brinquedos, perfumarias, maquiagem, celulares e fast food e desconhecem vegetais como berinjela, batata, abobrinha e outros. Elas são bombardeadas pela publicidade, principalmente da TV, que é o meio de comunicação mais rápido, e que a criança brasileira é a que passa mais tempo em frente a TV.

As mães declararam que seus filhos são extremamente consumistas e que os brinquedos são apenas supérfluos e não servem para a criança brincar e sim para ostentar o seu desejo de compra, pelo simples prazer de ter, e também para que a mesma seja aceita em um determinado grupo é necessário que ela esteja usando os objetos da moda. Verificamos que a sexualidade da criança é despertada precocemente, tornando-a adulta antes do tempo.”

Acima, visualiza-se a síntese da cursista em questão postada no dia 08 de fevereiro, onde se observa menção ao conteúdo abordado no fórum (tanto presencial quanto virtual) em consonância com os critérios qualitativos estabelecidos pela atividade.

A cursista, com base nas estratégias de gestão do conhecimento de LÉVY, não conseguiu focar a atenção no conteúdo, tampouco categorizar os pontos mais relevantes, e, principalmente, memorizar os pontos mais relevantes no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem. Dessa forma, seu último comentário se tornou disperso do que foi abordado no fórum e que já havia sido tratado, por meio de debates, no encontro presencial.

#### **- Registro da Ct.G da T14**

“Realmente a "luta" é desleal e o desafio é grande. Nós professores temos que resgatar o interesse das crianças pelas brincadeiras que muitas vezes são desconhecidas pelas mesmas e tentar tirá-las um pouco desta sociedade consumidora a qual estamos inseridos.”

A síntese acima, no espaço virtual do fórum, aparecia registrada em duas linhas. Conforme critério da atividade, o texto precisava apresentar de cinco a oito linhas. Em virtude disso, a tutora fez a seguinte intervenção:

“Olá minha querida!  
Você precisa dissertar mais, a orientação é de 5 a 8 linhas, ficarei no aguardo, abraços!”

A cursista, em resposta ao *feed-back* da tutora, fez uma nova intervenção no fórum, ou seja, não editou o texto anterior a fim de ampliá-lo, mas, redigiu um novo texto:

“É alarmante a situação em que nossas crianças se encontram. É complicado ir de encontro ao bombardeio do mercado sobre as mesmas. A indústria volta-se para o público infantil, que por sua vez, gera bastante lucro ao mercado. Os pais que na maioria são ausentes, pois trabalham fora, ficam a mercê da mídia, tão atraente para as crianças, que acabam cedendo e assim reforçando o consumismo. Muitas vezes acontece por tentarem compensar a falta aos filhos, outras vezes por impulso, com o pensamento de dar o melhor aos mesmos. E assim recebemos em nossas escolas crianças com características de consumidores e outras que se sentem excluídas por não se sentirem parte da "sociedade" que lhe é apresentada na televisão.”

Há uma nítida melhoria no tratamento da informação postada pela cursista, posto que a mesma faz desdobramentos mais nítidos acerca do tema, explanando a sua experiência na escola da Educação Infantil, e fazendo, inclusive, uma comparação entre as crianças consumistas e as que se sentem excluídas por não terem condições de ter o que os colegas possuem.

Ao sinalizar a necessidade de ampliação do texto da cursista, a tutora tanto orientou para o foco nos critérios avaliativos, como avaliou a produção do conhecimento, fornecendo subsídios para que a cursista revisasse a atividade, buscando torná-la mais significativa e menos mecânica, tendo por parâmetro o número de linhas necessários para o atingimento desse objetivo.

No processo de produção do conhecimento numa perspectiva construtivista, BECKER (2009) explica que o estímulo se dá pela forte interação entre o sujeito e o meio físico e social. No caso aqui analisado e interpretado, quando a tutora solicita a observância do quantitativo de linhas, faz com que a cursista não tão somente reavalie o texto elaborado, mas, que poste um novo texto.

Nos novos e maiores desdobramentos sobre a temática na nova postagem, observou-se que o tamanho do texto ao estar acordado com o critério estabelecido mostrou um melhor entendimento em relação ao conteúdo estudado.

### **- Registro da ct.I da T19**

“Realmente Carlos. Já foi comprovado que esses alimentos são responsáveis por graves problemas na saúde das pessoas. Se nós adultos acabamos cedendo aos apelos da mídia imagine as crianças. O apelo é tanto que se as crianças não estiverem com fome elas acabam comendo do mesmo jeito, pois elas querem o brinquedo que acompanha o lanche. O que realmente me incomoda é saber que não são tomadas ações de prevenção aos problemas sociais e que se houvesse mais controle na veiculação das informações talvez esses problemas fossem amenizados.”

A cursista busca construir, junto com o colega, significados quanto ao que venha a ser hábitos saudáveis, relatando sua preocupação com a forma como as crianças se alimentam, cujo foco não é em si no alimento, mas no brinquedo que o acompanha. Assim, depreende-se que a cursista atribui ao alimento acompanhado por brinquedo o significado de prejudicial aos hábitos nutricionais, pois, sob o ponto de vista da cursista, ele contribui para que essa criança não tenha mais hora certa para comer já que fica condicionada ao brinquedo que está no lanche e que quer muito possuir.

Contudo, ela desdobra esse significado, ao atribuir à sociedade a responsabilidade por selecionar e filtrar as informações advindas de várias e diversificadas fontes e canais.

Observa-se, nesse registro da cursista, a percepção de se buscar mediar o fluxo de informações concernentes ao que ela chama de “apelo”. A mesma apresenta uma estratégia de prevenção a partir do que LÉVY chama de “conhecimento categorizado”, que se refere ao desenvolvimento de um trabalho cognitivo que visa favorecer a seleção e filtragem das informações, a fim de que se foque a atenção somente nos assuntos mais relevantes.

Desse modo, entende-se que a cursista conseguiu, ao interagir com o colega, se deter em uma temática – alimentação – dentro da temática maior – criança, a alma do negócio – e daí apresentar um resumo da situação, discorrendo sobre as problemáticas e também sobre as possíveis soluções para sua resolução.

O ato de interagir desencadeou o diálogo, pois, mesmo em face de não existir, ao mesmo tempo, a resposta do colega, a cursista estava explanando sobre uma exposição trazida pelo outro. Os significados atribuídos à alimentação, brinquedo, informação e sociedade tendo por protagonista a

criança, foram construídos na abertura à leitura do mundo de significados do colega, que, para LÉVY (1995), envolve as capacidades de percepção e organização do pensamento tendo como força motriz à abertura a outros mundos individuais que carregam em si outras possibilidades de conhecer e de aprender colaborativamente.

### **3.2.2 Categoria 2 - Conceitos levantados pelos cursistas quanto à temática abordada**

A presente categoria apresenta os conceitos extraídos, pelos cursistas, após a leitura audiovisual do conteúdo e discussão presencial acerca do mesmo. Interessa saber se o cursista fez análise e interpretação do texto, ou seja, a apropriação dos conceitos trabalhados.

#### **- Registro da ct.B da T7**

“Dentre várias abordagens que me chamaram muito a atenção, destaco uma em especial que denominei como *lei da compensação*. Muitas vezes por ignorância, os pais acreditam ganhar o amor e atenção de seus filhos comprando tudo o que eles pedem, incluindo produtos caros e que muitas vezes fazem grandes sacrifícios para pagarem. Não existe diálogo, ou qualquer parâmetro que dê sentido a realidade.

Essa conduta gera grandes prejuízos no desenvolvimento escolar, gerando a intolerância, o egocentrismo, e insegurança no que se refere às frustrações e fazendo dessa criança um adulto com grandes dificuldades de aceitação e relacionamento.

Acredito, que assim como existe o curso de noivos que é exigido antes do casamento por algumas instituições religiosas, deveria-se exigir também um curso sobre noções de como criar e educar os filhos.”

A cursista apresenta, segundo a ferramenta conceitual por ela elaborada, as representações do real, que diz respeito à formação da criança numa sociedade consumista, assim organizadas: as forças que regem o real são emanadas pela atitude (ou falta de atitude) dos pais em relação ao que os filhos consomem, não havendo o diálogo, a atenção, o ato de educar em si, pois, estes pais substituem tais ações pela permissividade, que, no conceito da cursista, significa que eles consideram que ao darem tudo o que os filhos pedem estão conquistando o afeto deles; as consequências disso, segundo a

cursista, refletem na escola, posto que, as crianças que lá chegam demonstram ou atitudes de egocentrismo, intolerância ou vão para outro polo que é a insegurança, implicando na forma de relacionar-se da criança com o mundo que a cerca. Como solução para essas problemáticas existentes no real, a cursista indica a realização de cursos para que os pais aprendam a educar seus filhos.

Essa ação da cursista sobre o objeto de conhecimento que resultou na elaboração de um conceito próprio que traz como novidade uma releitura de uma estratégia de intervenção referente a uma outra situação (curso de noivos), adequando-a ao contexto-problema (curso de noções de criação e educação de filhos) amplamente abordado, analisado e interpretado pela cursista.

Essa capacidade de adequação de uma estratégia a uma nova situação da realidade vem de encontro ao que OROFINO (2005) define como sendo conceito, que, conforme a autora, é uma ação de reflexão sobre a realidade, produzindo formas de pensamento e tomadas de atitude que conduzem à construção do contexto no qual o sujeito se insere, é influenciado e também influencia.

Nessa perspectiva, o conceito pode ser encarado como uma ferramenta com a qual o sujeito vai interpretar e também buscar explicar a realidade. Ele requer a reflexão sobre os contextos sociais sejam sociais, culturais, tecnológicos, etc., e, também, a ação sobre estes. É um mecanismo de entendimento das forças que condicionam o real, organizando o pensamento para operar sobre esse real.

Na concepção construtivista, essa tomada de consciência por parte da cursista se associa diretamente à abstração reflexionante de Piaget, que, conforme postula BRITO (2002) em sua tese de doutorado, diz respeito à indicação teórica formulada pelo próprio sujeito explicando como se desenvolveu seu processo de abstração. Nesse momento, o sujeito vai além da proposição de meras sugestões imediatas à resolução do problema, mas, apresenta, explicando e fornecendo exemplos concretos, propostas de intervenção na problemática a partir de formulações conceituais acerca do objeto.

Nesse esquema de raciocínio, a cursista traçou um mapa cognitivo do seu processo de desenvolvimento conceitual sobre a realidade analisada e interpretada, tendo refletido acerca do objeto de investigação (a formação da criança na sociedade atual), apresentando as forças que contribuem para a ampliação das situações-problema, evidenciando as consequências da não tomada de atitude em relação a esse real, e finaliza trazendo proposta de ações que possibilitem a transformação, via intervenção, desse real condicionado, mas não determinado.

### **- Registro da ct.D da T8**

“Concordo plenamente com minha colega Marieta quando ela diz que a mídia é cruel com as crianças, mas percebo nesse vídeo também que não é só a mídia a grande culpada dessa situação. Os pais ou responsáveis pelas crianças são os co-autores dessa odisséia de consumismo, somos fruto desse sistema capitalista, digo todos porque nos deixamos levar pelas mídias e damos continuidade nesse processo através dos filhos, quando concordamos em comprar aquela roupa ou brinquedo da moda ou achamos que os filhos já podem fazer suas próprias escolhas e eles ditam o que querem, muitas vezes achando que é o melhor para eles e nisso entramos nesse processo de dar tudo aquilo que eles dizem precisar, achando normal certos comportamentos modernos. O certo é que ainda há tempo de revermos nossas ações a partir dela dialogarmos com as crianças que estão sob nossa responsabilidade seja filhos ou alunos, nos cabe fazer nossa parte como educadores e seres pensantes entendendo a nossa cota de responsabilidade.”

A cursista em tela apresenta um conceito denominado “odisseia do consumismo”, que interpreta e explica a formação da criança na sociedade atual como sendo, assim como Ulisses, como estando condicionada às forças que emergem do meio, tendo em vista estas terem poder de decisão sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Esse conceito é interessante pois, primeiramente, advém da reflexão da cursista embasada na síntese de uma colega. Conforme se observou, a opinião da colega é de que a mídia é culpada exclusiva por todas as mudanças de comportamentos e hábitos da sociedade. Mas, em contrapartida, segundo a análise da cursista, não se pode outorgar única e exclusivamente à mídia o papel de protagonista por todas as problemáticas geradas em decorrência da ausência de reflexão sobre o que e de que modo recebemos as informações dos meios publicitários. Para ilustrar essa concepção, a cursista traz a representação cultural do mito de Ulisses, herói grego passa por várias



desventuras em sua longa viagem de volta para casa. Ela compara as forças dos deuses sobre esse herói às forças que a sociedade exerce sobre o processo de formação da criança. Contudo, essas forças, assim como na história mitológica, condicionam até certo ponto, posto que a perseverança de Ulisses em não aceitar que seu destino fosse determinado pelos caprichos e vontades dos deuses, acabou por levá-los a entender que mesmo que eles continuassem tentando evitar o reencontro de Ulisses com sua terra natal e familiares, de nada adiantaria, pois, aquele homem tinha a consciência de ser o protagonista de seu próprio destino. Ulisses jamais seria passivo ante as situações-problema impostas pelos deuses.

A cursista, a partir do conceito por ela elaborado, também não aceita que as influências sociais, culturais e outras mais determinem o destino dos sujeitos. Estão, segundo ela, a condicionar comportamentos, hábitos e valores, influenciando, assim, nas mudanças sociais e culturais, cujas consequências no processo de formação da criança não passam pelo crivo da reflexão, tendo em vista que os próprios pais não selecionam e filtram o que é útil e saudável para seus filhos.

Do condicionamento não há como escapar, uma vez que este traz em si novas formas de se conhecer e de se estar no mundo. Esse condicionar está presente nas instituições familiares, escolares, religiosas, culturais, enfim, está associado à convivência em sociedade e às informações que o sujeito recebe seja da escola que frequenta, da família da qual faz parte, das mídias que utiliza, e dos lugares que frequenta.

Para Lévy (1999) o condicionamento ocorre por que há a abertura a outros conhecimentos, porém, salienta que ao mesmo tempo em que o sujeito se abre a esses conhecimentos, submete-os à interpretação, ação fundamental para o entendimento daquilo que ele está a receber. Esses exercícios metodológicos de seleção e filtragem visam corresponder aos interesses, motivações e objetivos do sujeito.

Condicionamento, com base em LÉVY (1995), é uma abertura ao conhecimento externo que passa pela interpretação (seleção e filtragem) realizada pelos esquemas mentais do sujeito e que envolve as representações já internalizadas sobre aquele objeto. A interação entre o conhecimento condicionado pelo meio e a ação de interpretá-lo para acomodá-lo conforme

interesses próprios, realizada pelo sujeito, implicará na congruência entre àquilo que o meio ensina e o que o sujeito se disponibiliza a aprender, gerando um novo conhecimento.

A cursista, em questão, ao comentar a opinião do colega, mostra capacidade de abertura a um outro ponto de vista. Porém, ela concorda em parte com a interpretação do colega acerca do assunto abordado. Contudo, é a partir da percepção do colega sobre a relação mídia, sociedade e criança, que ela elabora sua ferramenta conceitual de leitura, interpretação e intervenção nessa realidade.

### **- Registro da ct.F da T12**

“Como nos mostra o vídeo, as crianças de hoje estão cada vez mais sendo influenciadas pela mídia, ... Essas crianças não tem maturidade e são manipuladas e também manipulam seus pais para comprarem o que querem, sem muitas vezes terem condições financeiras, mas os pais fazem qualquer coisa para suprir ou compensar a falta deles em casa, acreditando que estão fazendo o certo. Com tudo isso, a criança cresce sem limites achando que pode tudo, (principalmente na escola) e os pais pensam que isso pode frustrar ou perder o amor de seus filhos se não lhes der o que eles querem, e o resultado de tudo isso são adolescentes e jovens que não sabe o valor de um amor verdadeiro, e que o dinheiro pode comprar qualquer coisa e não dão muita importância para nada.”

A cursista explica que o vídeo evidencia a influência exercida pelos meios midiáticos sobre a formação da criança. Ela traz, a partir dessa reflexão, o conceito de “manipulação” como sendo uma sequência de eventos, tendo, por primeiro deles, a atuação dos sujeitos, já que a mídia manipula a criança que, por sua vez, manipula os pais. Como segundo evento, e consequência do primeiro, vem a formação da criança, que cresce sem limites implicando até em suas relações na escola. O terceiro evento que se observa na fala da cursista, é a consequência do segundo, com adolescentes que subordinam o ser ao ter.

Contudo, a cursista não apresenta, em seu conceito, estratégias à reflexão sobre essa sequência que possibilite a interrupção desse ciclo vicioso. O conceito que a cursista trabalha parece trabalhar numa realidade não somente condicionada, mas também determinada.

O conceito elaborado conforme as experiências e saberes da cursista, propiciou à mesma ler e interpretar a realidade, mas não de buscar mecanismos de intervenção nela.

### **- Registro da ct.H da T14**

“A criança é “vítima” de uma sociedade capitalista. Um problema que deve ser levado em consideração, e é possível que essa discussão seja mais ampla do que possamos imaginar. Como toda criança é produto do meio, ela nasce dentro contexto social, absorvendo os aspectos abrangentes do seu comportamento em relação a si e aos outros, logo, este ira nortear o seu dia a dia ao lidar com a sociedade. Certamente, um dos principais veículos de transmissão de ideologias é a televisão, onde a criança na maioria das vezes passa grande parte do seu tempo, antes mesmo de ser inserida na escola.”

Enquanto a cursista da T12 visualiza a criança como um ser manipulador a partir da influência recebida pelos meios midiáticos, a cursista da T14 já emite uma outra opinião: a criança, na verdade, é uma vítima. A partir desse modo de visualizar a situação da criança na sociedade, a cursista ct.H elabora e discorre sobre o seu conceito de “vitimização”.

“O Estado também não deve ser isento nessa discussão, pois, é através deste que são elaboradas leis que regem a sociedade como um todo, leis estas que são desconsideradas em relação à criança. E por traz dessa transmissão de valores distorcidos, estão os articuladores do capitalismo, utilizando de qualquer forma a mídia como veículo de venda de seus produtos, em parte responsáveis na formação de consumidores obsessivos de inutilidades, alguns pais por não negarem nada a seus filhos, conseqüentemente estarão investindo nesse mercado capitalista que ganha forçar cada vez mais, não esquecendo também a questão de pais separados, pais ausentes, que para compensar sua falta, enchem seus filhos com presentes caros, sem lhes dar as devidas orientações tão necessárias para formação dessa criança, algumas vezes os avós exercem um papel importante, considerando que substituem pais que trabalham fora, adoram agradar os netos atendendo suas vontades em relação ao consumismo exacerbado.”

A criança, nesse conceito, é um ser totalmente influenciado pelo meio no qual está inserida, devendo, assim, ser protegida, conforme o entendimento da cursista, pelos pais, escola e pelo aparelho do Estado em si. Coloca o capitalismo como um sistema condicionando os avanços tecnológicos e do conhecimento ao seu jogo de interesses e por isso o principal responsável pelas situações importas às crianças: de um lado, crianças seduzidas e obceadas pelos produtos vendidos à exaustão pela publicidade midiática; de outro lado, as crianças que sustentam suas famílias, sem terem seus direitos básicos respeitados.

“Ela também é desrespeitada em relação a sua experiência sexual, pois a mídia utiliza das músicas, dos brinquedos e outros tornando abusiva a sensualidade, influenciando nos gostos musicais, postura, roupas, maquiagem, perdendo de vista que esta criança tem direito a uma infância, que lhe é roubada dia após dia quando levamos em consideração sua fragilidade no aspecto ser social, que ainda esta em formação. Respeitar a criança como criança e não como adulto em miniatura, pois em pleno século XX ainda ecoamos o comportamento de uma sociedade antiga, onde seu universo era tido sem maiores preocupações.”

A cursista explana que nos dois casos existe negligência em relação à formação da criança, que, ainda, tem sua sexualidade aflorada muito cedo em função da sensualidade exposta em produtos que deveriam valorizar a infância e não a explorar sexualmente, tais como: brinquedos e músicas.

“Vivenciamos um grande paradoxo nessa sociedade tão desigual, algumas crianças ainda trabalham para o sustento da família, embora haja tantos avanços tecnológicos e do conhecimento, são vítimas das mazelas do capitalismo, e não tem o direito de vivenciar sua infância. Enfim, diante dessa sociedade capitalista na qual estamos inseridos, podemos dar nossa contribuição, quando utilizamos dos nossos conhecimentos educacionais quebrando paradigmas na formação dos cidadãos pensantes, que enxerguem de forma holística os problemas sociais, sendo assim motivados pela aquisição dos valores outrora distorcidos, “o ser e não o ter”, interagindo com atitudes positivas e tão necessárias para mudanças sociais.”

Mesmo diante de um cenário tão negativo apresentado no conceito elaborado pela cursista, parece existir uma luz no fim do túnel quando a mesma sinaliza a necessidade de a sociedade reagir, tomando para si a responsabilidade de proteger, orientar e educar o público infantil, trabalhando, principalmente, a importância de ser e não de ter.

Roger Silverstone (2002) ao explicar a relação entre sujeitos e meios midiáticos, expõe que a reflexão não pode ficar ausente dessa relação, uma vez que a produção coletiva de significados que se dá na construção decorrente do diálogo, envolve mediações que não são somente dos meios tecnológicos e midiáticos, mas estão presentes na sociedade, cultura, enfim, em todas as esferas da realidade, resultando em ações que são as respostas emanadas a partir dessa dinâmica dialógica.

Assim sendo, a mídia não exerce o poder sobre a formação da criança sozinha. Há todo um tecido social e cultural que se faz presente nessa relação. É isso que a cursista, a partir da explanação de seu conceito, deixa entrever: que a sociedade em geral deve refletir sobre o que estão proporcionando de

útil e saudável, de perigoso e insalubre, e que influenciam diretamente na formação das crianças.

O conceito apresentado pela cursista expõe que é a ação da sociedade, como um todo, quem vai minimizar as situações de abandono social, psicológico e emocional no qual essa criança se encontra. Então, a ferramenta conceitual elaborada pela cursista interpreta a realidade, apontando os responsáveis pela situação problema e indicando, ao final, caminhos que podem se converter em tomadas de atitudes quanto à transformação da realidade do processo de formação da criança na sociedade contemporânea.

#### **- Registro da ct.J da T19**

“A publicidade direcionada às crianças precisa ser revista pela sociedade como um todo. Pais, escolas e o Estado necessitam rever os conceitos que estão sendo impregnados no desenvolvimento das crianças. As consequências desta problemática se manifestam diretamente no comportamento das crianças, elas estão deixando de serem crianças, ou seja, a infância delas está sendo perdida em prol de um consumismo exacerbado. As crianças e jovens estão cada vez mais sendo influenciados por um mundo que valoriza o "ter" e, que infelizmente coloca em segundo plano o "ser".”

A cursista em questão traz o conceito de “revisão de conceitos por parte da sociedade”. É interessante notar que ela concatena o significado de conceito às ações de leitura crítica, de interpretação e intervenção. Nesse sentido, a cursista associa à ausência de revisão conceitual as situações que estão a ocorrer em função da não atuação de pais, escola e Estado junto aos meios midiáticos, numa perspectiva de seleção e filtragem das informações por eles veiculadas.

Com isso, segundo a cursista, a criança ao ter contato com o mundo publicitário, que atua junto ao imaginário infantil como sendo encantador, deixa de ser criança muito cedo. Depreende-se, conforme conceito elaborado pela cursista, que a criança está sendo educada (ou seria deseducada?) pela mídia.

Essa realidade, na opinião da cursista, precisa ter os conceitos que a sociedade tem sobre ela urgentemente revisados, a fim de que as crianças de hoje não se tornem os jovens problemáticos de amanhã.

### **3.3 Categoria 3 - Percepção geral da criança na sociedade contemporânea**

Essa última categoria busca evidenciar a percepção e concepção de criança inserida na sociedade contemporânea a partir da visão coletiva do grupo, tendo por parâmetro as sínteses formuladas pelos cursistas das turmas selecionadas pelo mapeamento quantitativo do fórum virtual.

Ressalta-se que os cursistas são os mesmos das categorias 1 e 2, contudo, não se trará, novamente, as falas destes, apenas o apanhado em geral de suas reflexões acerca do conteúdo do vídeo “criança, a alma do negócio.”

Desse modo, apresenta-se, a seguir, o resultado do fórum virtual quanto aos objetivos propostos no mesmo. Explana-se que os tópicos trazem os enunciados tal e qual consta no guia de orientação da atividade fórum, desenvolvida na disciplina “Políticas Públicas em Educação Infantil”.

**a) Quanto a produção do consumidor criança, quais são as influências da publicidade, da televisão, da mídia em geral no universo infantil?**

A percepção e concepção coletiva acredita que:

- As várias mídias, com destaque para a televisão, influenciam no comportamento, na vestimenta, no tratamento com o outro e na alimentação das crianças. A análise destaca a percepção deles quanto ao uso inadequado que as mídias estão fazendo de objetos que deveriam representar a infância em sua ludicidade, inocência e imaginação, que são os brinquedos e as músicas, que, impregnados de sensualidade, estão a representar, na sociedade contemporânea, segundo o pensamento coletivo, uma sensualidade exacerbada, incentivando a sexualidade precoce.

**b) Considerando a relação da família, dos pais e do mercado de consumo, reflita sobre os conflitos e as contradições em relação a formação da criança.**

A percepção e concepção coletiva acredita que:

- Falta diálogo entre pais e filhos; entre escola e família; entre pais, escola e sociedade como um todo, influenciando na divergência de papéis de

educadores da criança, que está a cada dia que passa mais nas mãos dos meios midiáticos, posto que existe uma insistência em se visualizar e tratar a mídia como exterior à sociedade e não como um reflexo das ações ou omissões da própria sociedade.

**c) Discuta a influência da sociedade de consumo para a formação moral, dos limites e da autonomia pela criança.**

A percepção e concepção coletiva acredita que:

- A sociedade ao não impor limites aos desejos e vontades da criança, a incentiva a ser egocêntrica, intolerante, ou mesmo insegura, sem conseguir, em todos esses casos, relacionar-se com o outro sem vestígios de uma competição que não a deixa abrir-se para o conhecimento do outro. Enfatizam que as consequências disso refletem no desenvolvimento de sua maturidade e no referencial de regras, crescendo sem parâmetros de normas de convivência, valorizando o ter e não o ser, vindo a se transformarem em adolescentes e jovens problemáticos por que sem formação moral e limitações.

**d) Apresente e problematize exemplos do cotidiano da criança na escola, tomando por base as indicações do vídeo, bem como sua experiência como educador de criança.**

Considera-se, nesse tópico, que as problematizações já foram sinalizadas nos três tópicos anteriores. Desse modo, O coletivo inteligente, formado pelos grupos de cursistas, apresentaram as seguintes alternativas de resolução ou minimização das situações-problema expostas no vídeo e refletidas à luz das experiências deles enquanto pais e educadores:

- O estreitamento do diálogo entre a sociedade em geral, não tratando as mídias como algo externo às esferas sociais;

- Refletir sobre as influências (o condicionamento) da mídia nas formas de ser e de comportar das crianças, ação que requer a seleção e filtragem das informações recebidas, numa perspectiva de utilizar as que se mostrem mais relevantes à formação da criança;

- Essa reflexão também deve levar ao maior e melhor acompanhamento ao que as crianças estão a consumir: roupas, brinquedos, músicas, alimentos, dentre outros numa perspectiva de reflexão acerca da

responsabilidade de pais, escola e demais instituições sociais no processo de formação da criança na sociedade contemporânea.

A análise e interpretação do material selecionado evidenciou que a mediação tecnológica foi além do mero domínio, por parte dos sujeitos envolvidos na formação continuada, das funcionalidades técnicas disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), que foi o grande mediador tecnológico do curso.

Os recursos tecnológicos utilizados na disciplina “Políticas Públicas em Educação Infantil” para o desenvolvimento e efetivação da atividade fórum fizeram conexões com a atividade realizada presencialmente – oficina pedagógica, e que resultou em vinte fóruns presenciais, via de acesso para os também vinte fóruns virtuais.

Nessa perspectiva, o uso das tecnologias não se limitou a abrir e fechar *links* no AVA, mas, mediou os debates, que envolveram interações entre cursistas e tutores e entre cursistas e cursistas.

Muito embora a maioria das turmas não tenha contado, no fórum virtual, com a mediação dos respectivos tutores, verifica-se que as interações estabelecidas entre estes e a turmas durante a realização dos fóruns presenciais contribuiu para que as sínteses fossem postadas no prazo estipulado em cronograma de atividades da disciplina, e cujos conteúdos apresentaram, em sua maioria, e conforme evidenciado no capítulo III, teor analítico e conceitual bem sólido e condizente com a proposta da atividade.

Enfatiza-se, contudo, que as postagens, no fórum virtual, das sínteses no prazo estabelecido implicavam em pontuação integral, desde que acordada com os demais critérios que se referiam, dentre outros, à problematização do conteúdo abordado e amplamente discutido no encontro presencial à luz das experiências cotidianas em creches e pré-escolas da Educação Infantil.

Engloba-se aqui como mediadores pedagógicos toda a equipe multidisciplinar em razão de todos os membros terem participado tanto dos momentos de projeção/concepção do curso quanto do desenvolvimento do mesmo em momentos presenciais e a distância, prestando apoio na realização das aulas expostas no auditório e nas oficinas pedagógicas. No AVA, observavam a ocorrência de situações-problema visando auxiliar na resolução



das mesmas, para que o curso pudesse se desenvolver da melhor forma possível.

A professora coordenadora da sala ambiente “Políticas Públicas em Educação Infantil” não se fez presente nos fóruns virtuais, contudo, sua mediação se encontrava ali registrada no guia de orientações, assim como nos demais instrumentos didáticos norteadores da atividade.

Os cursistas ao abordarem a temática, foram além de suas práticas docentes, socializando, com os demais cursistas e respectivo tutor, experiências enquanto pais que também se viam naquela situação. Assim, expunham angústias, visões otimistas e também pessimistas acerca da formação da criança na sociedade contemporânea.

Evidenciaram, em seus conceitos, possíveis causas, consequências e propostas de estratégias de resolução ou minimização das problemáticas apontadas quanto da análise do conteúdo em analogia com suas experiências socioprofissionais.

Contudo, nessas discussões, não ocorreu consenso no que tange à visão de formação da criança na sociedade contemporânea, pois, enquanto uns cursistas apontavam a criança como sendo responsável, junto às mídias, pela manipulação dos pais, fazendo com que estes lhe dessem o que era exigido. Outros, ao contrário, viam a criança como vítima de uma sociedade consumista.

Esse fato, contudo, não desqualifica o conteúdo gerado no fórum, mas, em contrapartida, fortalece a discussão, não a centralizando em torno de único ponto de vista ou argumento. Isso evidencia que houve reflexão sobre os comentários expostos pelos colegas, numa perspectiva de enriquecer as possibilidades de ampliação pela busca, em conjunto, das alternativas de resolução ou minimização dessas problemáticas apontadas pelos cursistas.

Outros cursistas levantaram situações que envolviam o brinquedo e a música, que hoje, segundo eles, estão longe de representar para as crianças a brincadeira inocente e lúdica, mas, trazem em si mensagens carregadas de situações que fazem parte do mundo adulto, e que em razão disso acabam por encurtar o período da infância, fator este prejudicial para os futuros adolescentes e jovens da sociedade

Esses indicadores demonstram que houve sintonia entre os mediadores pedagógicos (equipe multidisciplinar), metodológicos (plano de ensino, cronograma de atividades, guia de orientações em interação com o conteúdo do vídeo) e tecnológicos (recursos tecnológicos disponíveis no AVA). O diálogo e interação entre esses mediadores favoreceu a construção coletiva do conhecimento tendo por referência a sistemática de troca (cooperação) e partilha (colaboração) de experiências, saberes e competências, em prol da constituição da inteligência coletiva no curso.

Focalizando os objetivos propostos neste estudo, verifica-se que:

- As interações entre CEFORT e SEMED possibilitaram a liberação dos cursistas em plena atividade em sala de aula, a partir do ajustamento de datas para que não conflitasse atividades da Secretaria com as do curso. Essa interação também foi fundamental à consecução do espaço físico para a realização dos vinte encontros presenciais da disciplina “Políticas Públicas em Educação Infantil.”

- As interações estabelecidas no fórum virtual tiveram início ainda no encontro presencial, cuja contribuição foi determinante para o sucesso das intervenções realizadas no AVA.

- O conhecimento construído, em regime de cooperação e colaboração, nos fóruns presenciais foi ampliado nos fóruns virtuais, o que se verifica na ressignificação do conhecimento apresentada pelos cursistas.

- As estratégias e procedimentos metodológicos efetivados resultaram em uma abordagem de conteúdo que extrapolou o que pedia a atividade.

- O ambiente virtual de aprendizagem da formação se converteu em um espaço de reflexão, análise, interpretação e levantamento de conceitos, evidenciando, desse modo, um cenário propício à construção coletiva do conhecimento e constituição da inteligência coletiva.

## CONCLUSÃO

Esta pesquisa buscou trazer respostas às inquietações e interrogações advindas da prática em atividades de tutoria efetivadas em formações continuadas para profissionais do magistério da Educação Básica, realizadas em ambientes virtuais de aprendizagem, na modalidade de educação a distância.

A investigação sobre a mediação tecnológica e suas repercussões na constituição da inteligência coletiva no curso de especialização em Educação Infantil voltado para professores, pedagogos, gestores e assessores pedagógicos com atuação em creches e pré-escolas da Rede Pública de Ensino de Manaus, se mostrou relevante tendo em vista apontar as seguintes possibilidades de construção coletiva do conhecimento nos AVA's que abrigam formações continuadas: a utilização das ferramentas tecnológicas enquanto potencializadoras de situações de aprendizagem colaborativa, tendo por força motriz o diálogo, que envolve a cooperação e colaboração entre todos os sujeitos em prol da problematização do objeto de conhecimento para sua posterior ressignificação; o vislumbre dos caminhos metodológicos à consecução da aprendizagem colaborativa na EaD a partir da descrição e análise de uma experiência concreta sobre o processo de ensino-aprendizagem desenvolvidos nessa modalidade de ensino.

Para o atingimento dos objetivos propostos, que foram: observar e analisar as relações estabelecidas entre as TIC's e o processo de construção do conhecimento; analisar os aspectos de cooperação e colaboração empreendidos no curso, a partir do diálogo entre as mediações tecnológica e pedagógica e discutir os processos de mediação tecnológica a partir da descrição e análise do desenvolvimento metodológico da atividade fórum virtual de discussão, buscou-se descrever e analisar o projeto pedagógico e o plano de ensino, cronograma de atividades, guia de orientação, programação do encontro presencial e de oficina pedagógica da atividade fórum virtual (recorte da realidade investigada) da disciplina "Políticas Públicas em Educação Infantil", visando conhecer a sistemática de gestão e desenvolvimento metodológico da especialização.

Para fins de desenvolvimento conceitual da pesquisa realizou-se opções teórico-metodológicas que pudessem tanto respaldar quanto discutir as categorias de análise e interpretação dos registros (sínteses) postados no fórum virtual, que foram: a construção do conhecimento na visão da epistemologia genética de Piaget, que busca conhecer e explicar o desenvolvimento do processo de construção do conhecimento pelos sujeitos; a construção coletiva do conhecimento e inteligência coletiva, em Pierre Lévy, que traz as possibilidades de gestão e desenvolvimento do conhecimento em interação com as TIC's, as quais, por sua vez, também favorecem as interações entre sujeitos mediadas pelas funcionalidades técnicas; e, finalizando a trinca teórica, utilizou-se a teoria das mediações, em Isabel Orofino, Martín-Barbero e Roger Silverstone, numa perspectiva de apropriação e resignificação do conhecimento tendo por força motriz as mediações efetivadas em processos de ensino-aprendizagem.

O arcabouço teórico e caminhos metodológicos desta pesquisa foram selecionados de modo a permitir a descrição e análise da dinâmica tecnológica, metodológica e pedagógica efetivada na formação continuada gerida e desenvolvida em ambiente virtual de aprendizagem do CEFORT/FACED/UFAM, buscando compreender a relevância do curso para a prática pedagógica dos profissionais do magistério.

O referencial teórico possibilitou o vislumbre da mediação tecnológica para além do uso da técnica, evidenciando seu potencial enquanto espaço de reflexão, análise e abstração de conceitos para intervenção na realidade condicionada, mas não determinada. No curso, a mediação tecnológica não tão somente favoreceu os percursos das mediações pedagógica e metodológica, mas, estabeleceu com estas conexões que, por sua vez, possibilitaram que os sujeitos tivessem acesso aos materiais didáticos e, principalmente, que os analisassem e interpretassem na troca e partilha de experiências, saberes e competências.

Nesse sentido, o diálogo foi a força motriz da aprendizagem adquirida em regime de colaboração no fórum virtual, fomentando a construção e reconstrução de significados quanto a práticas e processos educativos vivenciados e praticados em creches e pré-escolas. Contudo, a dinâmica dialógica extrapolou os muros da escola, trazendo para debater com educadores acerca da criança e de seu processo de formação na contemporaneidade pais, responsáveis, meios midiáticos e tecnológicos, objetivando que juntos reflitam e ajam sobre a necessidade de se implementar estratégias de intervenção quanto aos conteúdos midiáticos apresentados às crianças.

Assim, verifica-se que tanto no curso se efetivou tomadas de consciências coletivas como o próprio inteligente coletivo da formação propôs a constituição de uma inteligência coletiva na sociedade em prol da busca por soluções conjuntas quanto às problemáticas que assolam o cotidiano da Educação Infantil, implicando na formação da criança.

A aprendizagem dos cursistas viabilizada pelas opções pedagógicas, tecnológicas e metodológicas do curso se ancorou na experiência trazidas pelos educadores, socializada tanto nos fóruns presenciais quanto nos virtuais, e, mais que isso, ressignificada na esteira das experiências dos colegas em analogia com o conteúdo abordado na atividade fórum.

O fórum virtual, então, foi um espaço de virtualização (que vai de uma solução a um problema) e atualização (que vai de um problema a uma solução) de experiências, saberes e competências gerando um novo conhecimento. Essa sistemática ocorreu por que existiu, no fórum, a conexão entre o virtual e o atual, que, conforme LÉVY (1995), diz respeito às interações entre os sujeitos e as funcionalidades técnicas, as quais, por sua vez, viabilizaram as interações dos sujeitos entre si.

Essas interações desencadearam o diálogo, que foi possibilitado a partir da abertura ao mundo do colega e também ao do conteúdo estudado, que, ao serem analisados e interpretados verificou-se que os conhecimentos ali existentes poderiam complementar e enriquecer o mundo individual e coletivo de cada um.

Nessa perspectiva, o ato de aprender não se mostrou estanque, mas se movimentou no diálogo e pelo diálogo, que contribuiu à reconfiguração do

cenário da Educação Infantil, pois, os sujeitos não buscaram escapar dos problemas encontrados, os sinalizando e, também, apontando, em regime de colaboração, oportunidades de intervenção na realidade.

A descrição e análise da sistemática metodológica do curso evidenciou que a mediação tecnológica repercutiu significativamente na constituição da inteligência coletiva, ao favorecer que os sujeitos refletissem sobre suas práticas pedagógicas e, também, sobre suas práticas enquanto pais. Nesse sentido, verifica-se que o uso das funcionalidades técnicas disponibilizadas no AVA serviu à ressignificação do conhecimento, pois, não se mostrou mecânico, desvinculado das mediações pedagógicas e metodológicas.

Essa constatação suscitou na pesquisadora novas visões conceituais quanto à educação mediada por tecnologias, tendo em vista que se encarava a mediação tecnológica muito mais como uma intervenção técnica do que propriamente como uma intervenção reflexiva na realidade. Ou seja, atrelava-se o uso das técnicas a uma visão mecanicista de construção do conhecimento.

Esse relato pode até parecer um paradoxo visto a atuação da pesquisadora como tutora a distância em cursos do CEFORT. Contudo, o foco era exclusivamente na mediação pedagógica como se esta fosse “a mediação que faria a diferença”, enquanto a mediação tecnológica era visualizada apenas como o acesso aos conteúdos e materiais de orientação do curso. Havia uma nítida visão dicotômica, por parte da pesquisadora, em relação às mediações pedagógica e tecnológica, como se estas não fizessem parte do mesmo processo de ensino e aprendizagem na EaD.

Isso de certa forma é curioso, pois, evidencia a própria postura discriminatória e bitolada no concernente à mediação tecnológica efetivada em formações continuadas. A pesquisadora não havia parado para analisar que enquanto mediadora pedagógica em formações do CEFORT, nos momentos em que dialogava com os cursistas, orientando-os e acompanhando-os estava a interagir, também, com a mediação tecnológica. Então, como adjetivá-la (a mediação tecnológica) de mecânica se a ação da tutora (mediação pedagógica) era reflexiva e analítica?

Piaget defende que é o sujeito quem protagoniza as transformações na realidade. Pierre Lévy preceitua que as técnicas não são exteriores ao sujeito, sendo uma criação e recriação desse próprio sujeito. Isabel Orofino, Martín-Barbero e Roger Silverstone explanam que o sujeito jamais é passivo ante a virtual, que foram: a construção do conhecimento na visão da epistemologia genética de Piaget, que busca conhecer e explicar o desenvolvimento do processo de construção do conhecimento pelos sujeitos; a construção coletiva do conhecimento e inteligência coletiva, em Pierre Lévy, que traz as possibilidades de gestão e desenvolvimento do conhecimento em interação com as TIC's, as quais, por sua vez, também favorecem as interações entre sujeitos mediadas pelas funcionalidades técnicas; e, finalizando a trinca teórica, utilizou-se a teoria das mediações, em Isabel Orofino, Martín-Barbero e Roger Silverstone, numa perspectiva de apropriação e resignificação do conhecimento tendo por força motriz as mediações efetivadas em processos de ensino-aprendizagem.

O arcabouço teórico e caminhos metodológicos desta pesquisa foram selecionados de modo a permitir a descrição e análise da dinâmica tecnológica, metodológica e pedagógica efetivada na formação continuada gerida e desenvolvida em ambiente virtual de aprendizagem do CEFORT/FACED/UFAM, buscando compreender a relevância do curso para a prática pedagógica dos profissionais do magistério.

O referencial teórico possibilitou o vislumbre da mediação tecnológica para além do uso da técnica, evidenciando seu potencial enquanto espaço de reflexão, análise e abstração de conceitos para intervenção na realidade condicionada, mas não determinada. No curso, a mediação tecnológica não tão somente favoreceu os percursos das mediações pedagógica e metodológica, mas, estabeleceu com estas conexões que, por sua vez, possibilitaram que os sujeitos tivessem acesso aos materiais didáticos e, principalmente, que os analisassem e interpretassem na troca e partilha de experiências, saberes e competências.

Nesse sentido, o diálogo foi a força motriz da aprendizagem realizada através das interações no ambiente virtual de aprendizagem – AVA, tendo o fórum representado ferramenta privilegiada para os exercícios de apropriação e

reconstrução do conhecimento, trabalhados no curso e vivenciados nas práticas pedagógicas nas creches e pré-escolas do Município de Manaus/AM.

A dinâmica dialógica extrapolou os espaços e tempos de cada turma, envolvendo o agrupamento integral dos 500 cursistas, e incidindo nas interações nas escolas, com crianças, Professores e Pais.

Assim, verifica-se que tanto no curso se efetivou tomadas de consciências coletivas como o próprio inteligente coletivo da formação propôs a constituição de uma inteligência coletiva na sociedade em prol da busca por soluções conjuntas quanto às problemáticas que assolam o cotidiano da Educação Infantil, implicando na formação da criança.

A aprendizagem dos cursistas viabilizada pelas opções pedagógicas, tecnológicas e metodológicas do curso se ancorou na experiência trazidas pelos educadores, socializada tanto nos fóruns presenciais quanto nos virtuais, e, mais que isso, ressignificada na esteira das experiências dos colegas em analogia com o conteúdo abordado na atividade fórum.

O fórum virtual, então, foi um espaço de virtualização (que vai de uma solução a um problema) e atualização (que vai de um problema a uma solução) de experiências, saberes e competências gerando um novo conhecimento. Essa sistemática ocorreu por que existiu, no fórum, a conexão entre o virtual e o atual, que, conforme LÉVY (1995), diz respeito às interações entre os sujeitos e as funcionalidades técnicas, as quais, por sua vez, viabilizaram as interações dos sujeitos entre si.

Essas interações desencadearam o diálogo, que foi possibilitado a partir da abertura ao mundo do colega e também ao do conteúdo estudado, que, ao serem analisados e interpretados verificou-se que os conhecimentos ali existentes poderiam complementar e enriquecer o mundo individual e coletivo de cada um.

Nessa perspectiva, o ato de aprender não se mostrou estanque, mas se movimentou no diálogo e pelo diálogo, que contribuiu à reconfiguração do cenário da Educação Infantil, pois, os sujeitos não buscaram escapar dos problemas encontrados, os sinalizando e, também, apontando, em regime de colaboração, oportunidades de intervenção na realidade.

A pretensão deste trabalho não foi de apresentar visões negativas ou positivas da mediação tecnológica, mas de apontar as possibilidades e



desafios desta em contextos de formações continuadas, numa perspectiva de conhecer e explicar relevância da mediação tecnológica no desenvolvimento do processo de construção coletiva do conhecimento tendo por parâmetro o curso de especialização gerido e desenvolvido pelo CEFORT.

A descrição e análise da sistemática metodológica do curso evidenciou que a mediação tecnológica repercutiu significativamente na constituição da inteligência coletiva, ao favorecer que os sujeitos refletissem sobre suas práticas pedagógicas e, também, sobre suas práticas enquanto pais. Nesse sentido, verifica-se que o uso das funcionalidades técnicas disponibilizadas no AVA serviu à ressignificação do conhecimento, pois, não se mostrou mecânico, desvinculado das mediações pedagógicas e metodológicas.

Essa constatação suscitou na pesquisadora novas visões conceituais quanto à educação mediada por tecnologias, tendo em vista que se encarava a mediação tecnológica muito mais como uma intervenção técnica do que propriamente como uma intervenção reflexiva na realidade. Ou seja, atrelava-se o uso das técnicas a uma visão mecanicista de construção do conhecimento.

Esse relato pode até parecer um paradoxo visto a atuação da pesquisadora como tutora a distância em cursos do CEFORT. Contudo, o foco era exclusivamente na mediação pedagógica como se esta fosse “a mediação que faria a diferença”, enquanto a mediação tecnológica era visualizada apenas como o acesso aos conteúdos e materiais de orientação do curso. Havia uma nítida visão dicotômica, por parte da pesquisadora, em relação às mediações pedagógica e tecnológica, como se estas não fizessem parte do mesmo processo de ensino e aprendizagem na EaD.

Isso de certa forma é curioso, pois, evidencia a própria postura discriminatória e bitolada no concernente à mediação tecnológica efetivada em formações continuadas. A pesquisadora não havia parado para analisar que enquanto mediadora pedagógica em formações do CEFORT, nos momentos em que dialogava com os cursistas, orientando-os e acompanhando-os estava a interagir, também, com a mediação tecnológica. Então, como adjetivá-la (a mediação tecnológica) de mecânica se a ação da tutora (mediação pedagógica) era reflexiva e analítica?

Percebe-se que este estudo encerra com outras proposições de investigação, por que a temática da mediação tecnológica e suas repercussões na constituição da inteligência coletiva abre um leque de interrogações quanto à sua relevância pedagógica e metodológica na formação continuada de profissionais do magistério.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**, 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRITO, L. C. C. de. OLIVEIRA, M. S. S.; THOMÉ, Z. R. C. **A construção de saberes, tecnologias e práticas pedagógicas na formação da Educação Infantil na cidade de Manaus/Am**. In FIALHO, F. A. P.; THOMÉ, Z. R. C. (orgs). **Saberes, tecnologias e práticas pedagógicas**. Manaus: Edua, 2015.

\_\_\_\_\_. **Formação, socialização e construção do conhecimento do adolescente**. Porto Alegre, Tese de Doutorado/UFGRS, 2002.

BRZEZINSKI. I. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. (Série Estado do Conhecimento, ISSN: 1676-0565; n. 13)

BRASIL. **Planejando a próxima década: conhecendo as vinte metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em maio de 2015.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CASTANON, G. A. **Construtivismo social: a ciência sem sujeito e sem mundo**. Dissertação de Mestrado em Lógica e Metafísica. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009. 229 ps.

CEFORT/FACED/UFAM. **Projeto pedagógico da formação continuada, a distância e em nível de especialização, para profissionais da Educação Infantil de Manaus**. Manaus, 2012.

\_\_\_\_\_. **Programa Escola de Gestores da Educação Básica da Rede Pública**. Disponível em [http://cefort.ufam.edu.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=135&Itemid=53](http://cefort.ufam.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=135&Itemid=53)

DANTAS, J. G. D. **Teoria das Mediações Culturais: Uma Proposta de Jesús Martín-Barbero para o Estudo de Recepção**. Trabalho apresentado no GT – Teorias da Comunicação, do Inovcom, evento componente do X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2008/resumos/R1200151.pdf> Acesso em janeiro de 2016.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** *Revista de Administração de Empresas*, v.35, n.2, mar./abr. 1995.

HEIMBECKER, A. B. C.; THOMÉ, Z. R. C.; DOLZANE, M. I. F. **Ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos – Moodle: uma tecnologia para o gerenciamento da aprendizagem.** In FIALHO, F. A. P.; THOMÉ, Z. R. C. (orgs). **Saberes, tecnologias e práticas pedagógicas.** Manaus: Edua, 2015.

LÉVY, P. **As tecnologias da Inteligência – O futuro do pensamento na era da informática.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2004.

\_\_\_\_\_. **A inteligência coletiva – por uma antropologia do ciberespaço.** 4. ed. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **O que é o virtual?.** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pierre Lévy discursa sobre gestão do conhecimento e mídias digitais.** Palestra proferida no SENAC de São Paulo em 14 de março de 2014. Disponível em [www.crmariocovas.sp.gov.br/esp\\_a.php?t=001](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/esp_a.php?t=001). Acesso em janeiro de 2016

\_\_\_\_\_. **Documentários as formas do saber.** Palestra proferida no SENAC de São Paulo em 14 de março de 2014. O pensamento do filósofo Pierre Lévy foi o foco de quatro documentários sobre trabalho, educação, tecnologia e arte que foram ao ar no SESCTV, de 9 a 12 de abril de 2012. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=3PoGmCuG\\_kc](https://www.youtube.com/watch?v=3PoGmCuG_kc). Acesso em maio de 2015.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** Tradução: Ronaldo Polito e Sérgio Alcides. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA.** Compilação de textos. Em C:\meus documentos\Textos\Formaç Continuada - REDE.doc. Acesso em janeiro de 2016.

MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OROFINO, M. I. **Mediações na produção de tv: um estudo sobre o Auto da Compadecida.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

\_\_\_\_\_. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. – (Guia da escola cidadã; v. 12).

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget.** São Paulo: EPU, 1988.

SILVA, R. S. DA. **Moodle para autores e tutores.** 3. ed. São Paulo: Novatec Editora, 2013.

SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

THOMÉ, Z. R. C. et. al. **Ambientes virtuais de ensino com design de interface pedagógica personalizada utilizando o Moodle.** In FIALHO, F. A. P.; THOMÉ, Z. R. C. (orgs). **Saberes, tecnologias e práticas pedagógicas.** Manaus: Edua, 2015.

ZABALA, A. **A prática educativa como ensinar.** Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**APÊNDICE A****TABELA 1 – FREQUÊNCIA DAS INTERVENÇÕES REGISTRADAS NO FÓRUM VIRTUAL, INICIADAS NO ENCONTRO PRESENCIAL (OFICINA TEMÁTICA).**

| Ord.         | Considerando somente os tutores | Considerando somente os cursistas | Considerando o total de intervenções, por turma |
|--------------|---------------------------------|-----------------------------------|---|
| TURMA 1      | 0                               | 25                                | 25  |
| TURMA 2      | 22                              | 22                                | 44  |
| TURMA 3      | 0                               | 24                                | 24  |
| TURMA 4      | 0                               | 26                                | 26  |
| TURMA 5      | 17                              | 25                                | 42  |
| TURMA 6      | 0                               | 25                                | 25  |
| TURMA 7      | 25                              | 31                                | 56  |
| TURMA 8      | 27                              | 31                                | 58  |
| TURMA 9      | 0                               | 26                                | 26  |
| TURMA 10     | 0                               | 26                                | 26  |
| TURMA 11     | 0                               | 25                                | 25  |
| TURMA 12     | 0                               | 30                                | 30  |
| TURMA 13     | 18                              | 24                                | 42  |
| TURMA 14     | 16                              | 28                                | 44  |
| TURMA 15     | 0                               | 25                                | 25  |
| TURMA 16     | 23                              | 24                                | 47  |
| TURMA 17     | 0                               | 22                                | 22  |
| TURMA 18     | 0                               | 21                                | 21  |
| TURMA 19     | 1                               | 51                                | 52  |
| TURMA 20     | 0                               | 22                                | 22  |
| <b>TOTAL</b> | <b>149</b>                      | <b>533</b>                        | <b>682</b>                                      |

**APÊNDICE B****TABELA 2 – FREQUÊNCIA DAS INTERVENÇÕES OBRIGATÓRIAS E NÃO OBRIGATÓRIAS**

| Ord.         | Intervenções Obrigatórias<br>(01 por cursista) | Intervenções não obrigatórias |
|--------------|--|-------------------------------|
| TURMA 1      | 25   | 0                             |
| TURMA 2      | 22   | 0                             |
| TURMA 3      | 24   | 0                             |
| TURMA 4      | 26   | 0                             |
| TURMA 5      | 25   | 0                             |
| TURMA 6      | 25   | 0                             |
| TURMA 7      | 24   | 07                            |
| TURMA 8      | 26   | 05                            |
| TURMA 9      | 26   | 0                             |
| TURMA 10     | 26   | 0                             |
| TURMA 11     | 25   | 0                             |
| TURMA 12     | 24   | 6                             |
| TURMA 13     | 24   | 0                             |
| TURMA 14     | 27   | 1                             |
| TURMA 15     | 25   | 0                             |
| TURMA 16     | 24   | 0                             |
| TURMA 17     | 22   | 0                             |
| TURMA 18     | 21   | 0                             |
| TURMA 19     | 23   | 28                            |
| TURMA 20     | 22   | 0                             |
| <b>TOTAL</b> | <b>486</b>                                     | <b>47</b>                     |

**APÊNDICE C**

**TABELA 3 – FREQUÊNCIA DAS INTERVENÇÕES NÃO OBRIGATÓRIAS (CURSISTAS QUE MAIS POSTARAM COMENTÁRIO) e OBRIGATÓRIAS (EM RAZÃO DE FEED-BACK DO TUTOR).**

| Ord.                  | Intervenções obrigatórias em função de <i>feed-back</i> do tutor | Intervenções não obrigatórias (maior número de postagens por cursista)  |
|-----------------------|--|---|
| TURMA 7               | 0  | ct.A = 4<br>ct.B = 1<br>ct.C = 1<br>ct.D = 1  |
| <i>Total da turma</i> | <i>0</i>   | <i>7</i>  |
| TURMA 8               | 0  | ct.E = 1<br>ct.F = 1<br>ct.G = 1<br>ct.H = 1<br>ct.I = 1  |
| <i>Total da turma</i> | <i>0</i>   | <i>5</i>  |
| TURMA 12              | 0  | ct.J = 1<br>ct.K = 2<br>ct.L = 2<br>ct.M = 1  |
| <i>Total da turma</i> | <i>0</i>   | <i>6</i>  |
| TURMA 14              | 1  | 0   |
| <i>Total da turma</i> | <i>1</i>   | <i>0</i>  |
| TURMA 19              | 0  | ct.N = 1<br>ct.O = 7<br>ct.P = 1<br>ct.Q = 4<br>ct.R = 2<br>ct.S = 2<br>ct.T = 1<br>ct.U = 1<br>ct.V = 1<br>ct.W = 2<br>ct.X = 2<br>ct.Y = 1<br>ct.Z = 2<br>ct.aa = 1 |
| <i>Total da turma</i> | <i>0</i>   | <i>28</i>   |
| <b>TOTAL</b>          | <b>1</b>   | <b>46</b>   |