Centro de Educação
Campus Universitário
Cidade Universitária
Recife-PE/BR CEP: 50.670-901
Fone/Fax: (81) 2126-8952
E. Mail: edumatec@ufpe.br
www.ufpe.br/ppgedumatec

ADRIANA MÉRCIA BEZERRA DA SILVA

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM MOODLE

RECIFE
2010

ADRIANA MÉRCIA BEZERRA DA SILVA

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM – MOODLE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Paulino Abranches

RECIFE

2010

Silva, Adriana Mércia Bezerra da

Desenvolvimento profissional e aprendizagem colaborativa no ambiente virtual de aprendizagem - MOODLE/ Adriana Mércia Bezerra da Silva. – Recife : O Autor, 2010.

158 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2010.

Inclui apêndices

1. Educação a distância. 2. Aprendizagem colaborativa. 3. Formação continuada. 4. Ambiente virtual de aprendizagem. I. Título.

37	**CDU (2.ed.)**	**UFPE**
374.4	**CDD (22.ed.)**	**CE2010-38**

Universidade Federal de Pernambuco
Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica
EDUMATEC

ALUNA

ADRIANA MÉRCIA BEZERRA DA SILVA

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO

"Desenvolvimento profissional e aprendizagem colaborativa no ambiente virtual de aprendizagem moodle."

COMISSÃO EXAMINADORA:

Presidente e Orientador
Prof. Dr. Sérgio Paulino Abranches

Examinador Externo
Prof. Dr. Maria Elizabeth Bianconcini Almeida

Examinador Interno
Prof.ª Drª Maria Auxiliadora Soares Padilha

Recife, 26 de março de 2010.

A minha família, pelo Amor compartilhado e por ser meu grande exemplo de equipe colaborativa.

AGRADECIMENTO

A Deus, por me dar a certeza do Seu cuidado e presença em todos os momentos.

Aos meus pais – Ivanildo e Débora; e irmão - Cláudio - pela força, paciência e amor em todo o tempo.

Aos amigos pela compreensão de minha ausência e pela torcida.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC - por demonstrar o trabalho coletivo nos processos administrativos e pedagógicos, que apontam para o seu crescimento contínuo.

A todos os professores e colegas por todo aprendizado que esta experiência de construção de conhecimento nos trouxe.

Ao Professor Sérgio Abranches, meu referencial de educador, pela coerência no falar e agir, pelo respeito ao tempo e estilo de aprendizagem do outro, por criar situações para o diálogo que permitem o desenvolvimento da autonomia do educando e pela presença formativa constante.

À Professora Maria Auxiliadora Padilha pelo comprometimento, dedicação, generosidade e disponibilidade para com os alunos.

Ao Departamento Estadual de Trânsito de Pernambuco pela parceria estabelecida com a Universidade Federal de Pernambuco para realização desta proposta formativa para seus funcionários.

Aos meus caros colegas de trabalho pela participação e dedicação no Curso, grande aprendizado pelas situações profissionais vividas e pelo convívio neste período.

RESUMO

Com as mudanças no cenário econômico e cultural mundial, a formação continuada hoje se apresenta com o desafio de facilitar não só a aquisição de conhecimentos, mas também de desenvolver competências e saberes para que os trabalhadores possam enfrentar cada vez mais situações profissionais complexas. O Curso "Formação em Educação a Distância para Educação de Trânsito" trouxe uma proposta contextualizada e flexível em EAD para a formação voltada à prática profissional. Os participantes deste curso foram os funcionários e orientadores educacionais de trânsito que atuam na Coordenadoria de Educação de Trânsito do Departamento Estadual de Trânsito de Pernambuco (DETRAN/PE). Este se realizou como Curso de extensão, numa parceria entre o Programa de pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco e o DETRAN/PE. Teve o formato semipresencial e abordagem colaborativa da aprendizagem, realizado em três módulos consecutivos, com 45 horas de duração. Assim, esta pesquisa investiga a proposta pedagógica e a realização do Curso de atualização no formato modular com a utilização de ferramentas de comunicação no ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Tem como objetivo analisar se a utilização destas ferramentas potencializa a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento profissional. A hipótese principal é que a proposta pedagógica potencializa o desenvolvimento profissional e a aprendizagem colaborativa, propiciando o contexto para a interatividade, a reflexão da prática profissional, visando à autodeterminação do seu desenvolvimento. Os referenciais teóricos fundamentam-se em três conceitos básicos: Desenvolvimento Profissional, Aprendizagem Colaborativa e Ambiente Virtual de Aprendizagem; e na Teoria da Distância Transacional. A metodologia utilizada para o seu desenvolvimento foi de pesquisa-intervenção, quanto ao planejamento e à implementação da proposta do Curso; e de observação participante no acompanhamento da experiência no ambiente de trabalho e no espaço virtual. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: registro em diário de campo, questionários para o perfil dos participantes. A análise de conteúdo foi utilizada para avaliar dos dados construídos e coletados no ambiente virtual de aprendizagem. Estes foram interpretados com base nos três conceitos teóricos desta pesquisa e na Teoria da Distância Transacional. Os resultados confirmam que a realização da proposta pedagógica, utilizando-se as ferramentas comunicativas do ambiente virtual de aprendizagem pelos participantes, evidenciou o Desenvolvimento Profissional na reflexão e no delineamento de perspectivas para mudanças e inovações da prática profissional, autoconhecimento pela descrição do seu processo de aprendizagem, e a Aprendizagem Colaborativa pela descrição da importância de compreender as percepções do outro, ação colaborativa com seus pares para construção do conhecimento voltado à prática profissional e desejo de criar e entender as dinâmicas e motivações individuais em favor de um engajamento coletivo para a formação. Ou seja, nesta proposta a utilização das tecnologias se revelou como potencial instrumento formativo para levar à sistematização e à expressão das reflexões dos participantes e ao desenvolvimento de uma maior autonomia para tomada das decisões. A intervenção e a estruturação constante dos formadores se mostraram essenciais para elaboração de estratégias e metodologias para estimular uma maior interação entre os participantes e permitir a apropriação destes meios de comunicação.

Palavras-Chave: Desenvolvimento Profissional; Aprendizagem Colaborativa; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Teoria da Distância Transacional.

ABSTRACT

Due to the changes in world economical and cultural settings, the ongoing education nowadays is challenged not only to facilitate the acquisition of knowledge but also to develop competences and skills to enable employees to face more and more complex professional situations. The “Training in Distance Education (DE) for Traffic Education Programs” has brought a contextualized and flexible proposal in the field of DE aiming at professional practice education. In this training, the participants were the employees and the traffic education advisors working for the Traffic Education Office in the Pernambuco Department of Traffic (DETRAN-PE). It was an extension course organized in partnership with the Post Graduation Program in Mathematical and Technological Education, at the Federal University of Pernambuco, and DETRAN-PE. Semi-presential and following a collaborative learning approach, the training was carried on in three consecutive modules, 45-minutes long each. Thus, this research investigates the pedagogical proposal and the development of the updating course in modules, using communication tools in Moodle virtual environment. The objective of this study is analyzing if the use of these tools powers collaborative learning and professional development. The main hypothesis is that pedagogical proposal does power professional development and collaborative learning, offering a context for interaction and reflection of professional practice, with the purpose of self-determinating its development. The theoretical references are based on the three fundamental concepts of Professional Development, Collaborative Learning and Virtual Learning Environment; and the Transactional Distance Theory. The methodology used was intervention research, regarding the planning and implementation of the course; and participant observation, concerning the experience in the workplace and in the virtual environment. The instruments used for collecting the data were field journal annotation and questionnaires regarding the participants’ profiles. The built data gathered in the virtual learning environment was assessed according to the content analysis approach, being interpreted from the perspective of the three fundamental concepts of this research and the Transactional Distance Theory. The results confirm that the accomplishment of the pedagogical proposal, using the communicative tools of the virtual learning environment by the participants, has highlighted Professional Development, since the professional practice changes and innovation were thought upon and delimitated; Self-knowledge, due to the description of the learning process; and Collaborative Learning, as noticed in the comments on how important it was to understand the others’ perception, in the collaborative activities among peers to build the knowledge concerning the professional practice, and in the will to create and understand individual dynamics and motivation to promote group commitment towards education. In other words, in our proposal, the use of technologies was found as a potential educational instrument to enable the systematization and expression of participants’ thoughts, and the autonomy strengthening for decision making. The constant intervention and organization of the advisors have been found as essential for strategy and methodology planning in order to stimulate some broader interaction among participants and allow the use of these media more efficiently.

Key-words: Virtual Learning Environment; Collaborative Learning; Professional Development; Transactional Distance Theory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 16
1.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 16
1.1.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL 17
1.1.2 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL 19
1.1.3 GESTÃO DE COMPETÊNCIAS 23
1.1.4 COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS 25
1.2 APRENDIZAGEM COLABORATIVA 30
1.2.1 COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS 30
1.2.2 COMPETÊNCIAS COLETIVAS 32
1.2.3 ABORDAGEM DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM CURSO MODULAR ONLINE 37
1.3 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM 40
1.3.1 DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM 40
1.3.2 OS AMBIENTES VIRTUAIS NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA 42
1.4 TEORIA DA DISTÂNCIA TRANSACIONAL E A PROPOSTA DO CURSO 46
2 METODOLOGIA 51
2.1 FUNDAMENTAÇÃO 51
2.1.1 PESQUISA INTERVENÇÃO 51
2.1.2 A ANÁLISE DE CONTEÚDO 52
2.2 PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO 59
2.3 ANÁLISE DOS DADOS 68
2.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA 68
2.5 O CAMPO DE PESQUISA 68
2.5.1 A INSTITUIÇÃO 68
2.5.2 OS PARTICIPANTES 70
3 ANÁLISE DOS DADOS 74
3.1 DIÁRIO 76
3.1.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 78
3.1.2 APRENDIZAGEM COLABORATIVA 86

3.1.3 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM.....95
3.2 FÓRUM 100
3.2.1 FÓRUM MÓDULO 1 - TROCA DE SABERES SOBRE EDUCAÇÃO DE TRÂNSITO.....100
3.2.1.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....101
3.2.2 FÓRUM MÓDULO 2 - PESQUISA - FONTES DE IDENTIFICAÇÃO.....106
3.2.2.1 APRENDIZAGEM COLABORATIVA.....107
3.2.3 FÓRUM MÓDULO 3: AVALIAÇÃO PARA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE TRÂNSITO.....109
3.2.3.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....110
3.3 CHAT.....111
3.3.1 CHAT MÓDULO 1.....113
3.3.1.1 APRENDIZAGEM COLABORATIVA.....113
3.3.2 CHAT MÓDULO 3.....115
3.3.2.1 APRENDIZAGEM COLABORATIVA.....115
3.4 PRODUÇÕES COLETIVAS.....119
3.4.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....125
3.4.2 APRENDIZAGEM COLABORATIVA.....125
3.4.3 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM.....126
3.5 A DISTÂNCIA TRANSACIONAL E OS DADOS DA PESQUISA.....128
CONSIDERAÇÕES.....137
REFERÊNCIAS.....142
APÊNDICE A - MODELO DO QUESTIONÁRIO – PERFIL DOS PARTICIPANTES 147
APÊNDICE B – CRONOGRAMA DO PRIMEIRO E TERCEIRO MÓDULOS.....149
APÊNDICE C – WEBQUEST DO SEGUNDO MÓDULO 154

"Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo...".

João Cabral de Melo Neto

INTRODUÇÃO

Modificações sócio-econômicas, organizacionais e educacionais são visualizadas no contexto histórico pós-moderno. Estas mudanças são percebidas também na função exercida entre estes sistemas, evidenciando-se nos processos de produção, nas relações internas e externas das organizações e em conseqüência às exigências para a educação. Neste cenário, que marca o despontar da Sociedade da Informação, a revolução tecnológica apresenta-se como desencadeadora destes processos.

As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação mostram-se cada vez mais presentes e essenciais à vida no trabalho e à Educação, sendo facilitadoras dos processos organizacionais, mas também possibilitando uma nova postura para o indivíduo na busca do conhecimento.

Vale ressaltar, como argumentam Flecha e Tortajada (2000, p. 25), sob o risco de permitir uma exclusão àqueles que não a possuem, que a educação deve, além de facilitar o acesso a uma formação baseada na aquisição de conhecimento, permitir o desenvolvimento de habilidades, tais como: “o processamento da informação, a autonomia, a capacidade para tomar decisões, o trabalho em grupo, a polivalência, a flexibilidade, etc”.

Nesta realidade social, a aprendizagem ao longo da vida apresenta-se como essencial ao trabalhador, exige novas metodologias, a contextualização ao trabalho e, sobretudo, uma mudança de atitude em relação ao outro e ao conhecimento. Aos profissionais que lidam com a educação, diante das necessidades dos conhecimentos da Sociedade da Informação, são necessárias experiências de formação continuada para atuar de forma crítica e efetiva para a utilização destas tecnologias da informação e comunicação como instrumentos para o ensino-aprendizagem, que proporcionem o diálogo e a aprendizagem colaborativa entre os participantes em busca de uma aprendizagem significativa ao seu contexto de formação.

A Internet e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem aparecem como novos espaços para o desenvolvimento desta formação. O MOODLE, um sistema de Gerenciamento de Cursos que foi desenvolvido por Martin Dougiamas, com princípios pedagógicos para ajudar educadores a criar comunidades de aprendizado

online, tem sido utilizado por professores em todo o mundo, apresentando-o com a "Pedagogia Sócioconstrucionista" como fundamento de sua construção e com ferramentas que possibilitam uma interação do participante para o trabalho colaborativo, diferente de outros modelos que permitem um acesso a conteúdos de forma instrucional.

O Departamento Estadual de Trânsito de Pernambuco – DETRAN/PE, que tem como missão "promover educação e cidadania para que o Estado de Pernambuco tenha um trânsito humanizado, com pedestres e condutores qualificados e veículos legalizados", possui em sua estrutura uma Coordenadoria de Educação de Trânsito que realiza ações educativas em diferentes âmbitos da sociedade, com públicos diferenciados, incluindo a rede pública e particular do estado, empresas diversas ou específicas, como os centros de formação de condutores e/ou outras instituições promotoras de educação para o trânsito. Os profissionais que atuam nesta coordenadoria trabalham, pois, programas e projetos educativos em um contexto organizacional.

Em minha atuação como Pedagoga na Coordenadoria de Educação de Trânsito do Detran/PE pude perceber estas questões profissionais relacionadas ao desenvolvimento profissional, à aprendizagem colaborativa e à utilização das tecnologias para a realização do trabalho. E pela própria natureza do trabalho, com o desenvolvimento dos programas, projetos e ações educativas com o público de professores e em geral, pude perceber uma necessidade ainda maior do trabalho em equipe e de uma compreensão pessoal alinhada com a do grupo sobre a essência da prática profissional, que poderia levar ao crescimento do grupo.

Como enfrentar os desafios que as novas situações profissionais impõem para a realização do trabalho cotidiano? Como superá-los de maneira conjunta com os colegas de trabalho? E como os recursos tecnológicos e especificamente o ambiente virtual de aprendizagem, com ferramentas de comunicação que permitem a troca de conhecimentos poderiam favorecer lidar com estas questões?

A formação profissional na sociedade da informação e do conhecimento deve promover o desenvolvimento de competências para lidar com as demandas sociais, e especificamente na realidade apresentada, às questões voltadas ao contexto educacional. E entre estas competências estão a de aprender a aprender continuamente, a de aprender em conjunto na interação com o outro e de aprender

através das novas tecnologias da informação e comunicação. Diante destes desafios e das necessidades para a formação continuada profissional, esta pesquisa buscou responder à seguinte problemática: A aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento profissional são potencializados em cursos de atualização no formato modular, utilizando as ferramentas de comunicação no ambiente virtual de aprendizagem Moodle?

Pode uma proposta pedagógica com uma abordagem colaborativa de aprendizagem em uma formação possibilitar o desenvolvimento dos saberes, competências e habilidades do profissional em educação para atuar de maneira eficaz na atual realidade no seu contexto organizacional? As formas de utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação estão influenciando a mudança dos indivíduos em sua relação com a construção do conhecimento?

Para responder esta problemática, portanto, este trabalho visa investigar: a proposta pedagógica e a realização de curso de atualização no formato modular com a utilização de ferramentas de comunicação no ambiente virtual de aprendizagem Moodle. E para isto, realizou-se a experiência de uma pesquisa-intervenção e observação participante através do Curso de Atualização aos Orientadores Educacionais e funcionários da Coordenadoria de Educação de Trânsito do DETRAN/PE – Formação em EAD para Educação de Trânsito – no formato modular, com três módulos de 15h cada, totalizando 45h de duração e de maneira semipresencial.

A hipótese desta pesquisa é que a proposta pedagógica potencializa Aprendizagem Colaborativa e o Desenvolvimento Profissional, propiciando o contexto para a interatividade, a reflexão da prática profissional, visando à autodeterminação do seu desenvolvimento.O objetivo geral é analisar a proposta pedagógica e a realização de curso de atualização no formato modular com a utilização de ferramentas comunicativas do AVA – Moodle.Como objetivos específicos:

- Analisar as características do uso das ferramentas comunicativas do Moodle;
- Analisar as características das interações dos cursistas na utilização das ferramentas colaborativas do Moodle (fóruns, chats, atividades, diário);
- Verificar se as produções coletivas realizadas durante o curso evidenciam a aprendizagem colaborativa;

- Verificar se o uso das ferramentas comunicativas influencia no Desenvolvimento Profissional.

Esta pesquisa está fundamentada em três conceitos básicos: Ambiente Virtual de Aprendizagem, Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem Colaborativa. A relevância deste estudo reflete na contribuição acadêmica e profissional para reflexão e aplicação que incida nos seguintes aspectos: Tecnológico e Social, Organizacional e Pedagógico, justificados a seguir.

Ao longo dos últimos anos o desenvolvimento da tecnologia e sua utilização são estabelecidos nos diversos segmentos da sociedade. O surgimento da Internet e sua difusão têm permitido uma nova configuração da Educação a Distância, com a criação de novos espaços pedagógicos e suas diferentes possibilidades, que não se restringem a um modelo instrucional, são flexíveis aos contextos e apresentam-se como potenciais para diferentes formatos pedagógicos que podem ser eficientes quantos aos limites espaciais e temporais para formação.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem – MOODLE tem sido utilizado de maneira também crescente por instituições com diferentes desenhos de cursos e aplicações. O estudo neste novo espaço favorece o conhecimento de suas possibilidades e dificuldades para uma prática pedagógica e o que esta utilização pode representar para os participantes e suas organizações.

O Livro Verde afirma que para se educar em uma Sociedade da Informação é muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias da informação e comunicação e que se trata de:

> “Investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para aprender a aprender”.(Takahashi, 2000, p. 45).

Para tanto, é necessário mobilização de recursos humanos e materiais para poder ser aprendido e processado. Soares (1996) argumenta que a Era da Informação não traz por si só solução acabada para os problemas da educação e

que este momento representa espaço e razão de profundas reflexões por parte dos pais, educadores e gestores da vida sócio-política do país.

Os desafios para a educação, neste panorama, são lançados para a formação de uma cultura que favoreça uma utilização crítica das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, que a Educação Online traga contribuições, além dos fatores relacionados ao custo-benefício, para a construção do conhecimento organizacional.

Alguns aspectos sociais se apresentam relevantes como: a necessidade de formação continuada ao longo da vida, a aquisição de novas competências e habilidades requeridas aos trabalhadores. E para tanto, a criação e a adequação de cursos que estejam direcionados ao seu contexto de atuação profissional. Estes aspectos apresentam outro desafio: que esta formação implique numa percepção e compreensão para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A abordagem metodológica de uma aprendizagem colaborativa tem sido enfocada na relação com as novas mídias pela interatividade que pode proporcionar aos indivíduos. A presente pesquisa tem a intenção de lançar o olhar para estes “construtos” que podem se configurar com a utilização das ferramentas de comunicação no ambiente – MOODLE. Perceber como pode acontecer uma proposta pedagógica com uma abordagem colaborativa que possibilite interações, comunicação entre os participantes a partir do objetivo comum, que é a aprendizagem significativa e contribuir para propostas educacionais neste espaço direcionado ao contexto profissional.

A seguir, será apresentada, no primeiro capítulo, a fundamentação teórica nos três conceitos básicos desta pesquisa: O Desenvolvimento Profissional, A aprendizagem Colaborativa e o Ambiente Virtual de Aprendizagem. No Desenvolvimento Profissional a formação profissional se demonstra como uma das possibilidades das organizações para desenvolver novas competências e saberes aos seus profissionais. O desafio hoje é torná-la mais flexível, voltada à prática dos profissionais, de maneira que eles mesmos também sejam responsáveis pelo seu autodesenvolvimento. A Aprendizagem Colaborativa apresenta-se como uma das competências necessárias ao desenvolvimento profissional, tanto a partir da aprendizagem individual como também ampliando esta possibilidade ao coletivo. E o

Ambiente Virtual de Aprendizagem se evidencia enquanto espaço de aprendizagem para que estas possibilidades de aprendizagem aconteçam. Por fim, a Teoria da Distância Transacional, proposta por Moore, que define as dimensões diálogo, estrutura e autonomia, sendo ela um referencial para didática para cursos em Educação a Distância.

No segundo capítulo será apresentada a fundamentação teórica da pesquisa-intervenção e da análise de conteúdo, delineadas as etapas da pesquisa no planejamento do Curso – Formação em EAD para Educação de Trânsito, sendo a sua implementação descrita através dos três módulos do Curso, além dos instrumentos de pesquisa.

O terceiro capítulo trará a análise dos dados construídos no ambiente virtual de aprendizagem, sendo descrita a realização das etapas feitas com base na análise de conteúdo. Esta análise será apresentada a partir das ferramentas de comunicação - diário, fórum, chat e outras, utilizadas com as produções coletivas, que foram a base de dados da pesquisa e que fizeram parte das estratégias da Proposta. Na seqüência virão as categorias e subcategorias evidenciadas em cada uma delas. Seguindo-se de uma relação entre a Teoria da Distância Transacional e os dados revelados nas categorias da pesquisa.

E finalizando, as considerações desta pesquisa trazem os principais resultados obtidos com a proposta do curso e sua realização, evidenciando de que forma o Desenvolvimento Profissional e a Aprendizagem Colaborativa puderam ser potencializados através da utilização das ferramentas de comunicação no ambiente virtual de aprendizagem Moodle.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O Desenvolvimento Profissional para Chiavenato (2004, p. 370) está intimamente relacionado ao processo de educar, desenvolver as potencialidades do indivíduo. E para isto não seria necessário apenas dar-lhes informação, mas garantir uma formação básica para o aprendizado de novas atitudes, soluções, idéias, conceitos e modificação de hábitos e comportamentos para tornarem-se eficazes naquilo que fazem.

Segundo ele, os processos de desenvolvimento envolvem três estratos: o treinamento, o desenvolvimento de pessoas e o desenvolvimento organizacional. Enquanto o treinamento é o processo de desenvolver qualidades nos recursos humanos para habilitá-los a serem mais produtivos e contribuir melhor para o alcance dos objetivos organizacionais, o desenvolvimento de pessoas tem uma perspectiva diferente, embora os dois tenham métodos similares para alcançar o aprendizado. O treinamento é focalizado no presente, no cargo atual. O desenvolvimento de pessoas visualiza geralmente os cargos a serem ocupados futuramente na organização e as novas habilidades e capacidades que serão requeridas. Ambos constituem processos de aprendizagem.

A Formação Profissional abrange um aspecto do Desenvolvimento Profissional que hoje se pode destacar como essencial na vida e desenvolvimento da organização. Para esta Formação, é necessário destacar:

- Em favor de quem ela acontece, revelando seu valor individual e social, considerando assim os fins a que esta se destina;
- Como ela pode acontecer. Neste sentido a aprendizagem organizacional e a gestão de competências são consideradas como formas complementares para possibilitar a construção do conhecimento nas organizações.
- Alguns conceitos e as características das competências a desenvolver.

1.1.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Na literatura, a Educação Profissional perpassa tanto a preparação inicial para o mercado de trabalho, quanto à formação continuada. Isto pode ser reconhecido também no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação onde aborda os níveis e as modalidades de ensino. O capítulo que trata sobre a Educação Profissional - Art. 39 - enfatiza que "esta educação está integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva". E o Art. 40 traz que "será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho".

Soares (2008) analisa documentos de Organizações Internacionais que visam orientar as políticas de Formação e assim traça um panorama da Formação Profissional no Brasil, trazendo o posicionamento de alguns autores sobre Educação e Trabalho. Ela pontua que o quadro da Educação Profissional no Brasil ainda se revela sobre o dualismo do "saber pensar" e do "saber fazer", e demonstra a centralidade que as competências passam a ter para a Formação Profissional.

O enfoque da Formação Profissional foi se ampliando da capacitação dos saberes técnicos profissionais para a educação e aprendizagem permanente, estes de acordo com as mudanças na nova estrutura produtiva, nas quais a qualificação do trabalhador passa a ter um maior destaque para o desenvolvimento de suas competências.

> Não se tratará mais, nesse caso, somente da habilidade do trabalhador que, no modelo *taylorista-fordista*, realizava atividades de cunho prescritivo e repetitivo, mas sim de um trabalhador que, no modelo de produção japonês, torna-se parte da produção e, portanto, lhe será exigida a capacidade de desenvolver o máximo de tarefas e atividades (SOARES, 2008, p. 235).

Os modelos de produção econômicos pautaram a formação profissional voltada para a manutenção do mercado e sua mão-de-obra qualificada. Assim temos que os modelos de produção taylorista/fordista e posteriormente o toyotista trouxeram implicações para a formação profissional. No primeiro, a divisão do trabalho tinha como objetivo principal a produção em massa e a diminuição dos custos de produção. Este sistema perdeu o lugar para o modelo toyotista. Neste a

produção é mantida de maneira flexível e considera fatores não só da produção, mas como o da qualidade, da diversificação da produção e do atendimento ao consumidor. Esse modelo também é chamado de “produção enxuta”, pois elimina os desperdícios da produção.

No modelo “fordista” de produção o trabalhador necessitava do conhecimento específico para executar a sua função dentro do processo produtivo e existe a divisão entre o pensar e o executar, este caracterizado pela verticalização dos papéis hierárquicos na produção. No modelo de “produção enxuta” o trabalhador precisa estar preparado para tomar as decisões dentro do processo produtivo, exigindo para isto uma maior qualificação e autonomia do trabalhador. Como afirma Valente (p. 31):

> O profissional da sociedade "enxuta" deverá ser um indivíduo crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo, de utilizar os meios automáticos de produção e disseminação da informação e de conhecer o seu potencial cognitivo, afetivo e social.

A formação profissional deve estar voltada a atender as novas necessidades de formação para este profissional. Valente faz o paralelo do modelo de sociedade e de produção ao modelo educacional. Critica o modelo de produção em massa ainda aplicado à Educação, descrevendo as conseqüências nos desperdícios ao potencial dos Recursos Humanos em seu processo de estruturação e questiona o que seria uma Pedagogia para este “paradigma enxuto”, mesmo ainda não existindo uma definição exata, ele descreve o que seria necessário mudar para tanto:

> 1 - modelo baseado na transmissão de conhecimento – sua estrutura e conteúdo estanques;
> 2 - incorporação da tecnologia nos processos educacionais, favorecendo a busca por informações e criando um ambiente de construção de conhecimento;
> 3 – Pensar em outras questões que se integram ao processo de ensino-aprendizagem: aluno, professor, gestão e comunidade. (idem, p. 32).

Estas mesmas transformações requeridas ao ambiente educacional escolar devem ser pensadas nas formações profissionais realizadas no contexto organizacional. As novas tecnologias da informação e comunicação trazem inovações do ponto de vista tecnológico que podem se configurar em espaços que promovam o desenvolvimento de novas estratégias de aprendizagem e participação. Na literatura que retrata algumas experiências para formação profissional utilizando softwares construídos para o contexto organizacional percebem-se avanços para a aprendizagem organizacional (VALENTE; MAZZONE; BARANAUSKAS, 2007). Além de programas deste tipo, a Educação a distância utilizada em contextos corporativos e institucionais tem sido utilizada na formação dos profissionais. Vale, portanto considerar o seu potencial tecnológico atual para a formação no desenvolvimento das habilidades requeridas ao profissional para a sociedade do conhecimento.

1.1.2 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

A aprendizagem organizacional se apresenta como uma forma na qual as empresas constroem o conhecimento organizacional de maneira sistêmica. Para entender a aprendizagem organizacional faz-se necessário analisar alguns conceitos e práticas. Ao conceito de aprendizagem destaca-se não só a aquisição de conhecimentos, mas a mudança de comportamento gerada a partir da vivência e das experiências.

> A aprendizagem organizacional tem como pressuposto básico o desenvolvimento de estratégias e procedimentos a serem construídos continuamente para se atingirem melhores resultados, contando com a participação efetiva das pessoas no processo de aquisição e disseminação de conhecimento, fato esse que se relaciona diretamente à questão do desenvolvimento de habilidades e atitudes (BITENCOURT, 2004, p. 22).

A mudança de comportamento é critério primordial para o desenvolvimento efetivo, sendo considerada como indicador de aprendizagem tanto individual como organizacional. A aprendizagem é um processo contínuo de aperfeiçoamento na busca de metas e resultados cada vez mais eficientes. É necessária para que as

empresas se mantenham atualizadas e competitivas no mercado. É o diferencial na estratégia organizacional.

Ainda quanto aos aspectos conceituais se faz necessário também entender a diferença entre a aprendizagem organizacional e a organização da aprendizagem, pois muitas vezes elas são usadas de maneira aleatória. Na organização de aprendizagem, “o foco refere-se a questionamentos do tipo “o que” e descreve os sistemas, princípios e características da organização como entidade coletiva “(perspectiva descritiva)”. Já a “aprendizagem organizacional refere-se a “como” acontece a aprendizagem na organização, isto é, as habilidades e processos de construção e utilização do conhecimento “(perspectiva processual)” (BITENCOURT, 2004, p. 22).

Senge (1998, p. 15) destaca que “uma organização capaz de atuar de maneira ativa e produtiva que continuamente aprimora sua capacidade está na condição de aprendizagem”. Ele também defende que deve existir um encorajamento e um estímulo para criação de organizações que aprendem, sendo estas as que desenvolvem uma capacidade contínua de se adaptar e mudar, requerendo para tanto cinco disciplinas. Chiavenato (2004, p. 367) descreve-as como:

> 1 – Modelos Mentais: As pessoas devem descartar seus velhos modos de pensar e as rotinas padronizadas para resolver problemas ou desempenhar seus cargos para adotar novas maneiras de pesquisar, testar e melhorar.
>
> 2 – Domínio Pessoal: As pessoas devem expandir continuamente suas habilidades de criar e inovar, comunicar-se abertamente com as outras sem temer críticas ou punições.
>
> 3 – Sistemas de Pensamento: As pessoas devem pensar em termos de processos, padrões e inter-relações da organização com o ambiente como parte de um sistema de relações e não simplesmente em coisas estáticas.
>
> 4 – Visão compartilhada: As pessoas devem ter uma visão comum e compartilhada daquilo que pretendem criar.

> 5 – Aprendizagem em equipe: As pessoas devem trabalhar juntas para intercambiar experiências e conhecimentos dos vários membros da equipe a fim de tornar a ação coordenada, inovadora e engajada no diálogo.

Assim, desenvolvendo as quatro disciplinas: modelos mentais (individual), domínio pessoal (individual), visão compartilhada (coletivo) e aprendizagem em equipe (coletivo) e em cada uma delas desenvolvendo um "pensamento sistêmico", "as organizações de aprendizagem criam o conhecimento a partir da revisão sistemática de suas experiências passadas de sucesso e fracasso, e transferem e relembram essas aprendizagens para tirar o benefício máximo da situação" (MARQUARDT, 1996, p. 136 apud BITENCOURT, 2004, p. 22).

A organização da aprendizagem deve ter a capacidade de aprender com suas experiências, sendo fundamental que esse novo conhecimento seja colocado em prática no ambiente organizacional. Ou seja, não basta apenas adquirir o conhecimento, é preciso utilizá-lo na prática.

As organizações que têm como base a aprendizagem têm uma postura mais flexível para aprender com os erros, sendo visto como parte do processo de aprendizagem pela experiência que propicia, deve ser analisado em busca do desenvolvimento organizacional e de melhores resultados.

A forma ou estratégia de conceber e implementar as mudanças é que faz a diferença, levando em consideração as especificidades de cada organização e o processo em que ocorre o aprendizado – Ênfase no processo em detrimento do produto.

> A aprendizagem organizacional traz uma proposta em termos de mudança – ênfase no processo em detrimento ao produto, ou seja, não é concebível a idéia de programas ou modelos preconcebidos desprovidos de uma contextualização ou não, respeitando a individualidade e a realidade de cada organização (especificidade). Nesse sentido, o que faz a diferença em um processo de mudança é a forma com que essa mudança é concebida e implementada, ficando em segundo plano o programa adotado (BITENCOURT, 2004, p. 22).

Ao desenvolver a aprendizagem organizacional se faz necessário respeitar a individualidade da organização, dando ênfase não apenas aos resultados, mas

principalmente à forma e aos meios em que essa aprendizagem se realizará. A forma e os meios adotados estão intimamente relacionados à percepção que a organização tem com relação à aprendizagem e à mudança.

Desta forma, percebe-se que aprender a aprender começa com a mudança da mentalidade, atitude e percepção para construção de novos caminhos a partir da cultura e do clima organizacional. Adquirir, disseminar e interpretar informações é a base para a construção de uma organização da aprendizagem.

Bitencourt (2001, p. 22) descreve a relação entre a aprendizagem organizacional e a gestão por competências e revela o que acontece nos treinamentos e desenvolvimento de competências gerenciais. Para ela, nestes treinamentos, não há uma implicação em conhecimentos desenvolvidos para o dia-a-dia de trabalho e que para isto se deve buscar privilegiar "práticas que despertem para o desenvolvimento de competências a partir da realidade profissional e da prática de trabalho, privilegiando a identidade e a especificidade das organizações". Desta forma percebe-se a complementaridade entre a Aprendizagem Organizacional e a Gestão de competências nas organizações.

Bitencourt (2001, p. 230) também conclui que a gestão de competências deve ser entendida como:

> Processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes no qual o indivíduo é responsável pela construção e consolidação de suas competências (autodesenvolvimento) a partir da interação com outras pessoas no ambiente de trabalho, familiar e/ou em outros grupos sociais (escopo ampliado), tendo em vista o aprimoramento de sua capacitação e podendo, desta forma, adicionar valor às atividades da organização, da sociedade e a si próprio (auto-realização).

Assim, o desenvolvimento acontece tanto pela aprendizagem individual quanto pela aprendizagem coletiva. Pois o crescimento e as transformações pessoais vão depender da estrutura organizacional que proporcione tais mudanças e também da interação e participação ativa dos membros da organização no processo de construção de conhecimento.

1.1.3 GESTÃO DE COMPETÊNCIAS

Lançando uma perspectiva histórica no estudo das competências nas organizações, percebe-se que elas se desenvolveram pela necessidade de enxugamento e transformações para lidar com as mudanças contemporâneas e, neste quadro, que o foco do desenvolvimento passa para o indivíduo. Esta transferência que recai sobre ele pode ser visualizada como a maneira de inseri-lo no processo produtivo para aumentar a produção, gerando o diferencial competitivo e/ou também como forma de responsabilizá-lo, partindo de suas atribuições e competências, pela justificativa de falta de qualificação, mas que é causada pela ausência de emprego no mercado. Não é nosso objetivo direcionarmos para esta questão, no entanto, consideramos que a busca pelo desenvolvimento profissional, favorecido pela instituição é uma forma de proporcionar maior satisfação e significado ao trabalho, na medida em que o trabalhador se insere de maneira ativa no processo de construção do conhecimento, desenvolve sua autonomia, criatividade, acrescenta valor à coletividade e é por isto reconhecido.

> A gestão de competências visa aproximar os objetivos organizacionais e os pessoais (profissionais). Essa diferenciação facilita a compreensão dos principais tipos de competências: O organizacional e o das pessoas.
> Outra ênfase para esse 'ganho' é a busca do autodesenvolvimento como estratégias de aprendizagem contínua baseada em um perfil proativo. Nesse caso, a vantagem não é monetária, mas não deixa de envolver o reconhecimento (BITENCOURT; BARBOSA, 2004, p. 240).

Além disso, há o ganho individual e organizacional com o conhecimento. Este conhecimento desenvolvido não está focado apenas no indivíduo, mas alinhando-o e agregando valor à empresa, através do registro e da disseminação do conhecimento coletivo.

O diferencial para o trabalhador também pode ser considerado pela sua possibilidade de escolha e mobilidade profissional.

> As competências pessoais conduzem a necessidade crescente de formar e valorizar o profissional para oferecer respostas mais rápidas às demandas do mercado e da empresa, através de uma postura aberta à inovação, com base em um perfil criativo e flexível, e do

> preparo para trabalhar e estimular o desenvolvimento das pessoas com quem se trabalha (BITENCOURT; BARBOSA, 2004, p. 240).

Assim sendo, justifica-se também a própria organização elaborar incentivos para manutenção do seu potencial humano na organização.

Convém ressaltar também o conceito de competência. Este difere em alguns aspectos para alguns autores. Alguns se baseiam a partir do comportamento humano, utilizando-se da concepção behaviorista, como também de um complemento à idéia da qualificação. Outros autores definem a competência como estando ligada aos aspectos estratégicos e gerenciais da organização.

Mas também cresce a concepção ligada à valorização dos aspectos educacionais:

> Na medida em que surge a necessidade de reformulação do conceito de qualificação. De um modo geral, essa linha, mais próxima a formação profissional, esta linha argumenta que as competências técnica não seriam suficientes para o novo contexto produtivo. Isso recupera a idéia de que seriam necessárias atitudes críticas e reflexivas, uma vez que a preparação deveria estar voltada para o trabalho em geral, e não somente para uma única ocupação. Ou seja, essa perspectiva procura integrar educação e trabalho, o que significa dizer que há um desenvolvimento de competências gerais dos trabalhadores, em detrimento de suas habilidades manuais (BITENCOURT; BARBOSA, 2004, p. 243).

Neste sentido, a gestão de competência se caracterizaria de maneira a permitir desenvolver os saberes e o potencial profissional a partir das situações vivenciadas em seu ambiente de trabalho.

Almada (2000 apud BITENCOURT; BARBOSA, 2004, p. 247), ao analisar o caso mexicano, afirma que o governo e a sociedade deram impulso à formação e à capacitação dos recursos humanos com base no enfoque de competência. Considera que se constitui uma via eficaz para apoiar a formação e o desenvolvimento dos indivíduos e a produtividade e a competitividade das empresas.

No exemplo citado, Almada esclarece que o gerenciamento por competências permite a realização de programas de capacitação mais flexíveis e modulares, sendo este uma prioridade para o Desenvolvimento dos recursos humanos em empresas

da América Latina na construção da sua cultura trabalhista e empresarial de competitividade.

1.1.4 COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

Bitencourt e Barbosa (2004, p. 248) resumem os conceitos de competência de diferentes autores. Destacaremos três deles:

> Sandberg - “a noção de competência é construída a partir do significado do trabalho. Portanto, não implica exclusivamente a aquisição de atributos”, mas que enfatiza “o relacionamento com outras pessoas (interação)”, ou seja, a ênfase está na “formação e interação”. Sandberg (SANDBERG, 1996, p. 411 apud BITENCOURT; BARBOSA, 2004, p. 244).

> Le Boterf – “Competência é assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas, buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular”. A ênfase está na “mobilização e ação”. (LE BOTERF, 1997, p. 14 apud BITENCOURT; BARBOSA, 2004, p. 244).

> Perrenoud – “a noção de competência refere-se a práticas do quotidiano que se mobilizam através do saber baseado no senso comum e do saber a partir de experiências”. A ênfase está na “Formação e Ação” (PERRENOUD, 1998, p. 1 apud BITENCOURT; BARBOSA, 2004, p. 244).

Destacamos estes três autores pelas ênfases que estes conceitos de competência possuem na FORMAÇÃO – INTERAÇÃO – MOBILIZAÇÃO – AÇÃO, uma vez que a pesquisa realizada abrange um contexto formativo, com situações de aprendizagem voltadas ao contexto de trabalho; possui uma proposta formativa caracterizada pela colaboração entre os participantes, necessitando para tanto perceber como acontecem as interações na experiência; e por se situar num contexto profissional educativo implicando a mobilização para a ação e transformação.

Na concepção de competência Sandberg e Dall’ Alba “criticam o conceito tradicional de competências como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, aquisição de atributos (abordagem racionalista)”. Para eles, “o desenvolvimento de competências deve ser compreendido com base nas práticas

organizacionais, focalizando sua análise no enriquecimento de experiências e vivências (abordagem interpretativa)" (SANDBERG; DALL' ALBA, 1996, p. 21 apud BITENCOURT; BARBOSA, 2004, p. 251).

Bitencourt (BITENCOURT; BARBOSA, 2004, p. 252) explana o que seria para Sandberg as fases para definição das competências. A primeira fase para a definição das competências seria a "compreensão do significado do trabalho". A etapa posterior de análise e construção seria tratar a questão em termos de "visão compartilhada de competências". O que sugeriria um trabalho mais unificado, ou seja, desenvolver as competências por meio da interação entre as pessoas, no ambiente de trabalho. O Ciclo de competências apresentado por Sandberg (1996, p. 21 apud BITENCOURT; BARBOSA, 2004, p. 252) "visa mostrar uma forma de unificar a compreensão e a aplicação das competências, quebrando a visão reducionista e racionalista do modelo tradicional de competências":

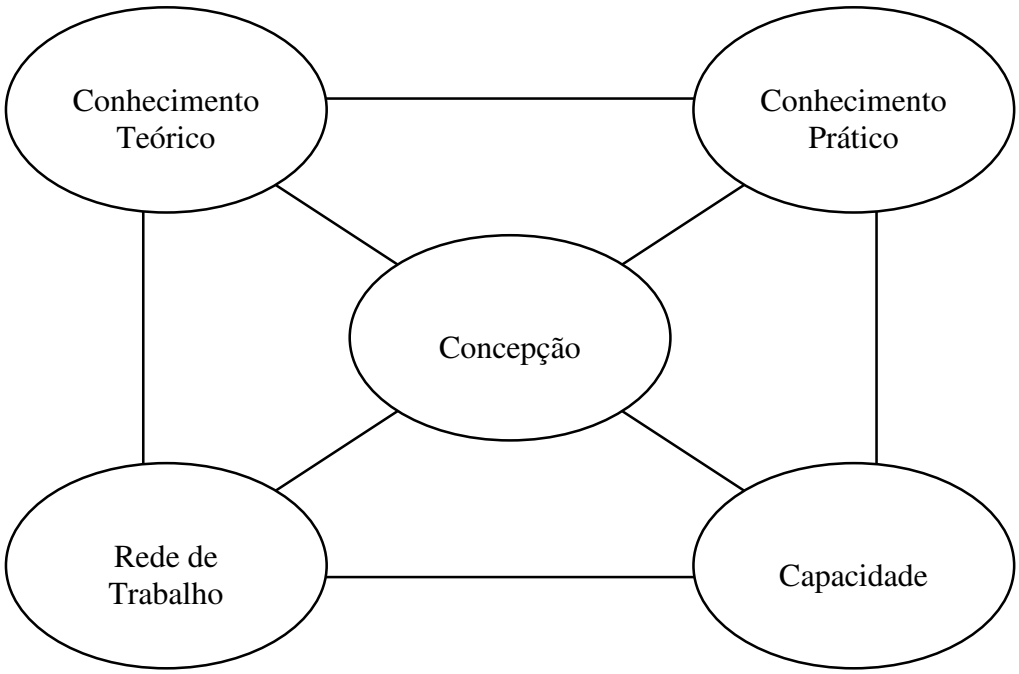


Figura - Ciclo de Competências - Sandberg (1996, p. 21 apud BITENCOURT; BARBOSA, 2004, p. 252).

> **O conhecimento teórico** – representa as características intelectuais e descritivas incluídas nas teorias, métodos e fatos que os trabalhadores precisam conhecer.
>
> **O conhecimento prático** – representa a familiaridade do trabalhador com seu conhecer.
>
> **Rede de Trabalho** – representa os contatos pessoais e não-pessoais do trabalhador. Os contatos pessoais referem-se à interação com outras pessoas no ambiente de trabalho. Os contatos não-pessoais centralizam-se na rede que se estabelece através do acesso dos trabalhadores a manuais, livros de instruções, banco de dados usados no trabalho.
>
> **Capacidade** – a capacidade do trabalhador inclui aspectos físicos e psicológicos. Os aspectos físicos são definidos pelo volume de trabalho que o trabalhador pode realizar em um espaço específico de tempo. As características psicológicas relacionam-se ao sentimento ou experiências pessoais no sentido de ser uma pessoa competente, podendo cumprir os resultados desejados.
>
> **Concepção** – é a origem do modelo e o que oferece significado às demais variáveis.

Percebe-se que, além de uma descrição comportamental de competências, existem, nesta concepção, relações entre o conhecimento teórico que necessitam para realização do seu trabalho e o conhecimento prático dele, entre a rede de conhecimentos estabelecidos entre pessoas e também do conhecimento já produzido ligados ao conhecer o seu trabalho, como também entre o potencial que eles têm para realização deste.

Le Boterf (2003, p. 11) alerta para a necessidade de se pensar não só em termos de competências, mas do profissionalismo. E de ter uma perspectiva de uma gestão da profissionalização em termos de “navegação profissional” (idem, p. 13). A Formação contínua mesmo possuindo sua importância, neste contexto, também apresenta suas limitações. Portanto, esta “profissionalização” não estaria limitada apenas à formação contínua. “É preciso criar, portanto, um maior número de novos espaços de profissionalização e reunir as condições necessárias para que cada um possa neles navegar” (idem, p. 13).

O termo “profissionalismo” surge na França num contexto de crise do desemprego, em que os trabalhadores tiveram a necessidade de mostrar as suas

competências para a “mobilidade profissional” e a busca de emprego. Le Boterf distingue as noções de qualificação, de profissão, emprego, de profissionalismo. A qualificação está mais ligada ao conceito de ofício, e este está relacionado ao exercício de uma determinada função ou posto de trabalho. A profissão está mais relacionada à ética, saberes e valores profissionais, e estes ligados a uma habilitação, certificação ou licença para o seu exercício. “O Emprego resulta da organização e da divisão do trabalho”, ou seja, o desempenho de saberes e competências em uma determinada empresa ou organização. Já “o profissionalismo está mais ligado à capacidade de enfrentar a incerteza do que à definição estrita e totalizadora de um posto de trabalho” (idem, p. 16). A referência ao profissionalismo e ao profissional tem se destacado desde os anos 90. E por isto as empresas já passam da gestão dos empregos para a gestão das competências. Assim, ele coloca algumas justificativas para a adoção deste novo termo (idem, p. 22):

> - Diferente da noção teórica de profissão, o profissional não pertence necessariamente a uma ordem. Entretanto, espera-se dele não somente uma moral (regras deontológicas), mas também a uma ética. O profissional dá sentido a sua ação confrontando seus valores com a realidade das situações nas quais intervém...É capaz de uma reflexão ética...A sua conduta não é ditada de antemão: sua orientação na vida diária está sempre se definindo.
>
> - O profissional se encontra na situação de definir sua identidade não somente em relação ao campo de competências, mas também pelo que é capaz de realizar.

Para Le Boterf a noção de profissional está diretamente ligada à “situação profissional” e esta define o seu profissionalismo. Ela é “constituída por um conjunto de missões, funções e tarefas que o sujeito deve assegurar não somente em seu emprego, mas em relação com os outros atores, com os outros empregos e a empresa ou organização em seu conjunto” (idem, p. 24). Assim no exercício de sua profissão, “espera-se que o trabalhador exerça sua qualificação para realizar um trabalho; espera-se que o profissional operacionalize competências para administrar uma situação profissional” (idem, p. 25).

Outro requisito profissional para ele está na sua “capacidade de se comunicar e de cooperar” uma vez que neste cenário o seu trabalho se “reveste de um caráter cada vez mais coletivo” (idem, p. 24).

Neste sentido, a Gestão do capital humano passa a ter um papel fundamental para o desenvolvimento organizacional, como também a necessidade de construção dos conhecimentos e das competências através da aprendizagem permanente neste contexto profissional. A noção do novo termo remete a uma responsabilidade individual para o desenvolvimento profissional, no entanto, não exclui as organizações na implementação de ações para favorecer tais condições.

Para Perrenoud, enfrentar as situações complexas na formação consiste em, por um lado, a aprendizagem das regras e o cumprimento delas, ou, por outro, a construção da autonomia e do julgamento profissionais.

> A autonomia permite que se enfrentem os limites do trabalho prescrito para tornar a tarefa suportável e para realizá-la da melhor maneira possível quando as prescrições são falhas ou incompatíveis com o tempo, com os materiais ou com as condições de trabalho (PERRENOUD, 2002, p. 11).

Esse é o princípio fundamental da Formação – considerar as pessoas competentes para exercer a sua autonomia sem a necessidade de se guiar por guias, regras ou programas que limitem o seu exercício profissional. Ele também esclarece que para haver uma profissionalização dos professores seria necessária uma mudança estrutural do sistema escolar. No entanto, mesmo se não existir tal reestruturação a formação inicial e continuada pode contribuir para tanto.

> A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais (idem, p. 13).

A formação profissional dos professores é algo recente. Mais recente ainda pode ser considerada a atuação do profissional em educação em ambientes organizacionais. E sendo esta a configuração da realidade da atuação profissional

desta pesquisa, em que pedagogos, psicólogos e diferentes profissionais especializados em educação desempenham programas e atividades educativas em um ambiente não-escolar, mas que algumas de suas ações se dirigem este ambiente. Assim sendo, a autonomia, a reflexão na ação e o desenvolvimento permanente a partir das suas atividades concretas é essencial. De acordo com Perrenoud (2000, p. 16) estas transformações que implicariam numa profissionalização só terão validade se forem pensadas, planejadas e realizadas ao longo do tempo por diferentes agentes coletivos. Coloca para tanto dois desafios:

- De ampliar as bases científicas da prática, onde elas existam, e lutar contra uma ignorância ainda muito ampla das ciências humanas, da psicologia e, acima de tudo, das ciências sociais.

- De não mistificar e de desenvolver formações que articulem racionalidade científica e prática reflexiva, não como irmãs inimigas, mas como duas faces da mesma moeda (idem, p. 16).

Dessa forma os desafios para a educação são lançados para o coletivo no âmbito institucional nas diferentes esferas.

1.2 APRENDIZAGEM COLABORATIVA

1.2.1 COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS

A aprendizagem colaborativa pode ser definida como forma de aprendizagem desenvolvida por meio do trabalho em grupo e pela troca entre os pares, em que as pessoas envolvidas neste processo aprendem juntas. A aprendizagem colaborativa se apresenta como uma das competências para o desenvolvimento profissional. Pode-se justificar através do próprio histórico da formação profissional, das necessidades do desenvolvimento das competências nas organizações, como também de um novo delinear para esta formação voltadas para as necessidades de aprendizagem na sociedade do conhecimento.

Antonello (2004, p. 52) descreve o histórico da formação para o desenvolvimento gerencial. Esta inicialmente se voltava ao treinamento industrial (1960) através de programas que pudessem proporcionar condições a tais profissionais para atingir as metas organizacionais. No entanto, neste tipo de

formação não era visualizada a transferência do conhecimento do treinamento para o ambiente profissional. No decorrer do tempo o foco destes programas passou a ser a aprendizagem. Esta era centrada no indivíduo e pouco relacionada aos objetivos organizacionais. No entanto, apenas quando se tem o desenvolvimento dos indivíduos como idéia é que se pode contemplar tanto o indivíduo como a organização.

> O desenvolvimento do indivíduo, como idéia, abarca tanto a realidade do ambiente externo e os objetivos organizacionais quanto a realidade interna da pessoa. Cada indivíduo é um ser sem igual no processo de formação – Como Rogers (1971) e Maslow (2000) propõem – Mas só pode fazer progressos interagindo com outras pessoas e exercitando suas habilidades de fazer escolhas pessoais tão construtivamente quanto possível. Fazendo o melhor que puder, o indivíduo pode gerar oportunidades em ambos os aspectos (interagir e fazer escolhas), o que alimenta o ímpeto para o autodesenvolvimento (ANTONELLO, 2004, p. 53)

Os métodos utilizados para este tipo de formação são diferentes dos instrucionais e nestes são utilizados os conceitos da aprendizagem pela ação (action learning) e a aprendizagem autogerenciada (self-managed). Nestes os elementos da reflexão, da experimentação e do autoconhecimento estão presentes para que os trabalhadores possam se adaptar as mudanças no mundo do trabalho.

> O autodesenvolvimento é um processo auto-iniciado de aprendizagem, cujos elementos-chaves no processo são autoconsciência, reflexão e experimentação e cujas dimensões são o desenvolvimento, a pessoa vista no seu todo e a responsabilidade pessoal (idem, p. 54).

Descrevendo os conceitos de autoconsciência, reflexão e experimentação, Antonello indica algumas experiências em que a reflexão e a experimentação foram incorporadas ao ambiente de trabalho e influenciaram no desempenho profissional. Revela que esta é uma tendência nas organizações, utilizando-se também em práticas formais. A teoria que dá suporte a este tipo de aprendizado é a da reflexão – ação: “Uma das suposições básicas é que o autodesenvolvimento baseado no modelo reflexão-ação (DEWEY, 1933; KOLB, 1984; SCHÖN e ARGYRIS, 1978,

REVANS 1983; MARSICK, 1988) facilita os processos de aprendizagem organizacional" (ANTONELLO, 2004, p. 57).

Salienta-se que o autodesenvolvimento, proporcionado pela reflexão na ação é possibilitado a partir da interação com o outro. E que o conhecimento não pode ser gerado com o foco apenas no indivíduo.

Isto também pode se verificar a partir da descrição das disciplinas da organização de aprendizagem, na relação que as disciplinas de domínio pessoal (individual) tem com as disciplinas coletivas – Objetivo Comum e Aprendizado em Grupo. Assim se tem que:

> Objetivo Comum – Cria um sentimento de coletividade nas pessoas que permeia a organização e dá coerência às diferentes atividades". E o "aprendizado em grupo - é o processo de alinhamento do desenvolvimento da capacidade do grupo criar resultados que seus membros realmente desejam. Ele se desenvolve a partir da criação de um objetivo comum e também do domínio pessoal (SENGE, 1999, p. 190 e 213).

Vê-se que a tanto as disciplinas de aprendizagem quanto a reflexão na ação direcionam-se para estabelecer o sentido que o grupo dá as atividades e situações vivenciadas dentro da organização. A criação do grupo, que resulta de sua aprendizagem, realiza-se com maior entusiasmo se há alinhamento entre o domínio pessoal e a visão do objetivo comum. Ou seja, há um incremento quando os significados pessoais estão coerentes ou são valorizados com os organizacionais.

1.2.2 COMPETÊNCIAS COLETIVAS

Para Le Boterf (2003, p. 229) o desenvolvimento de competências não se restringe ao individual, mas ele deve passar das competências individuais para as coletivas: "A competência coletiva é uma resultante que emerge a partir da cooperação e da sinergia existente entre as competências individuais".

As competências coletivas permanecem, não vão com as pessoas. Elas são uma construção e deve ser uma preocupação crescente da gerência, pois:

> Os novos dispositivos organizacionais implementados, cuja tendência é generalizarem-se, levam inevitavelmente à questão da competência coletiva. Os sistemas integrados de produção acarretam a produção de equipes que se auto-regulam para desenvolver uma eficácia coletiva (idem, p. 231).

Os sistemas integrados hoje implicam a formação de equipes. A competência coletiva existente não se restringe a estes grupos ou equipes, a própria empresa pode ser considerada pela coletividade. A competência coletiva não é uma "agregação", mas é o fruto das construções através das relações mútuas estabelecidas entre os seus membros.

> O Desenvolvimento da competência coletiva dessas equipes se torna um desafio para as empresas que buscam melhorar seu desempenho e sua competitividade. Nas equipes autônomas ou semi-autônomas, é a eficácia coletiva que é visada: não se busca segmentar as competências por indivíduo, mas fazer delas uma construção coletiva (idem, p. 231).

O tipo de empresa orgânica funciona como uma "rede de competências". Os problemas tendem a serem organizados pelo conjunto das competências. Existe uma relação de inter-dependência entre os indivíduos. Esse tipo de estruturação da empresa pode ser identificado pela figura do rizoma.

> A competência coletiva não pode ser obtida por simples adição de competências parciais ou adquiridas por si mesmas, sem relação com uma visão de conjunto de suas relações mútuas. Os modos de cooperação que elas permitem obter são fonte de desempenho (idem, p. 231).

> Tornando-se orgânica, a empresa tende a se organizar e a funcionar como uma rede de competências. Seu desempenho vai depender de sua capacidade para mobilizar e combinar os recursos em competências de seus atores (idem, p. 232).

Essa coletividade que caracteriza este tipo de organização também não se limita aos muros da empresa, mas se estende numa rede de relacionamentos entre empresas. Havendo, portanto, uma ligação produtiva entre elas. Para tanto, cada

empresa deve ser identificada por suas macro-competências. Este valor agregado das competências da instituição é o diferencial competitivo de cada uma delas. Este repertório de competências inatas é construído das combinações entre os saberes profissionais e os recursos organizacionais.

Mas de quê se constitui esta competência coletiva? De que ela é feita? Le Boterf (idem, p. 234) identifica alguns saberes que podem representar esta competência coletiva:

"Um saber elaborar representações compartilhadas" – há uma representação comum entre os sujeitos da realidade ou do objetivo a ser perseguido. Esse referencial comum, no entanto, é construído na vivência da prática entre os profissionais. E se estabelece como um mapa de representação compartilhada entre eles.

> Uma equipe que sabe prover-se de uma representação comum de um problema operacional, é o caso de um grupo de colegas que atua na gestão de um processo ou coopera na realização de um projeto. Há convergência dos referenciais individuais na direção de um referencial comum e criação de um 'espaço de problema' comum (idem, p. 234).

> As representações compartilhadas são compostas de normas, de valores coletivos, de prioridades, de esquemas de interpretação, de sistemas comuns de referência e de temas de ação. Elas favorecem a convergência das iniciativas individuais, a previsibilidade mútua dos comportamentos e a busca de acordos (idem, p. 234).

"**Um saber comunicar-se" –** Significa ter uma "linguagem operativa comum". As situações profissionais vivenciadas produzem um verdadeiro repertório comunicativo característico da equipe.

> Um saber social comum é necessário para saber se comunicar e cooperar. O código compartilhado é, simultaneamente, fator e sinal de integração. Ele reforça a coesão da equipe por diferenciação com aqueles que não fazem parte dela (idem, p. 236).

> É o que Senge (1990) denomina de 'confiança operacional': cada membro está permanentemente à escuta dos outros para saber quando, onde e como intervir (idem, p. 236).

"Um saber cooperar" – É a partir deste saber que existe uma organização e uma coordenação para que o conhecimento coletivo do grupo possa ser compartilhado para a ação.

> Supõe a colaboração de membros da equipe com estatutos, culturas, recursos e ou procedimentos cognitivos distintos. Trata-se de uma cooperação e de uma ajuda mútua diária: fala-se, discute-se para encontrar uma solução para um problema, as pessoas se auto-ajudam... Nessa situação de dependência mútua, é preciso saber escutar o ponto de vista do outro. Essa cooperação tange ao que Habermas denomina 'o agir comunicacional' (idem, p. 237).

Este "agir comunicacional' para Habernas

> Corresponde ao entendimento que os membros do grupo deverão criar para coordenar seu plano de ação em relação a uma esquematização particular: 'os atores buscam um entendimento sobre uma situação de ação, a fim de coordenar consensualmente seu plano de ação e, por isso mesmo, sua ação'. Esse saber cooperar não exclui as tensões ou os conflitos, mas inclui a capacidade de trata-los e considera-los normais (idem, p. 237).

> O Conceito de cooperação talvez não seja o bastante forte para traduzir essa referência ao 'agir comunicacional'. Philippe Zarifian propõe substituí-lo por aquele de 'atividade associativa', para ressaltar os compromissos subjetivos recíprocos. Cada um deve ter a visibilidade do impacto de sua contribuição pessoal para o desempenho global. Sem essa condição, não poderia haver implicação nem motivação duradoura (idem, p. 237).

L. Rognin e B. Pavard (1994) apud Le Boterf (idem, p. 239) distingue:

> **A coatividade:** caracteriza-se pela ausência de objetivo comum, pela simples justaposição das atividades individuais. Não se beneficia dos efeitos da sinergia e comporta riscos de erros devido ao desconhecimento mútuo. Em contrapartida, ela minimiza os riscos de propagação de erros devido às interações.

> **A colaboração:** a missão é comum, mas as atividades permanecem interdependentes. Acarreta riscos provenientes do desconhecimento de objetivos comuns a curto prazo, mas reduz os riscos de propagação de erros por interações.

> **A cooperação:** uma missão comum é definida, e o grupo reparte atividades a serem realizadas. As soluções encontradas são mais reais graças aos aportes recíprocos, e há possibilidade de

> recobrimento de erros por composição entre os membros do grupo. Em compensação, há risco de propagação de erros e de diminuição de criatividade devido a fenômenos de influência social.

Seja qual for o tipo de trabalho em equipe realizado numa instituição, para que os participantes modifiquem as suas formas de cooperação é necessário "aprender a desaprender" as formas de organização do trabalho que possuem.

"Um saber aprender coletivamente da experiência" – "É a aprendizagem por e na ação. Trata-se, entretanto, de uma aprendizagem coletiva: é a própria equipe, e não apenas alguns ou cada um de seus membros que aprende" (idem, p. 240).

Este saber representa bem a os elementos da aprendizagem organizacional, pois a partir das situações vivenciadas profissionalmente pode-se trazer conhecimento para o coletivo e não apenas para o profissional. Esta é uma aprendizagem para o "desenvolvimento das competências" para a "cooperação das inteligências e do saber-fazer".

Perrenoud (2000, p. 79) também descreve a importância do trabalho cooperativo na competência do trabalho em equipe. Ressalta que ao profissional da educação esta competência não é uma escolha pessoal, mas como uma necessidade imposta pela realidade escolar no contexto atual de seu trabalho. Justifica este contexto educacional a partir das mudanças deste ambiente: Diferentes profissionais em torno da resolução de problemas escolares, as atribuições do profissional em educação aumentam, a forma de trabalho por projetos, as cobranças da comunidade que exigem união para elaborarem respostas coerentes, o estabelecimento da autonomia para o funcionamento da própria instituição. Ele também enfatiza que "trabalhar em equipe é, uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional" (idem, p. 81). E reafirma a ligação que existe entre a competência e a cooperação enquanto valor.

Ele chama a atenção para estes dois aspectos e descreve três tipos de competências necessárias para o trabalho cooperativo, citando Gather Thurler (1996a, p. 151) apud Perrenoud (idem, p. 82):

1. Saber trabalhar eficazmente em equipe e passar de uma “pseudo-equipe” a uma verdadeira equipe.

2. Saber discernir os problemas que requerem uma cooperação intensiva. Ser profissional não é trabalhar em equipe ‘por princípio’, é saber fazê-lo conscientemente, quando for mais eficaz. É, portanto, participar de uma cultura de cooperação, estar aberto para ela, saber encontrar e negociar as modalidades ótimas de trabalho em função dos problemas a serem resolvidos.

3. Saber perceber, analisar e combater resistências, obstáculos, paradoxos e impasses ligados à cooperação, saber se auto-avaliar, lançar um olhar compreensivo sobre um aspecto da profissão que jamais será evidente, haja vista sua complexidade.

Assim, para ele o saber trabalhar cooperativamente é essencial ao trabalho em equipe, no entanto, é necessário aprender a trabalhar em equipe e esta aprendizagem também inclui o de saber definir os momentos e as condições apropriadas para tal. O profissional precisa então, ter a autonomia para avaliar a situação, as característica do compartilhamento e as formas de organização do grupo para decidir se esta participação levará a melhores resultados, desenvolvendo a sua própria autonomia no grupo. “Uma equipe duradoura tem um saber insubstituível: dar a seus membros uma ampla autonomia de concepção ou de realização cada vez que não for indispensável dar-se as mãos” (idem, p. 82). Esta característica é muito importante, pois define os limites para a cooperação.

1.2.3 ABORDAGEM DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM CURSO MODULAR ONLINE

Como afirma Valente sobre os desafios que o novo delinear da sociedade do conhecimento nos impõe, onde predomina a produção enxuta e as suas implicações na realidade social e para a educação. E para esta sendo necessária uma aprendizagem continuada ao longo da vida:

> A capacitação hoje não pode ser mais vista como uma simples passagem de informação, adestramento ou treinamento sobre como

> realizar uma tarefa, mas a preparação do trabalhador para entender conceitos envolvidos no seu trabalho, bem como tomar consciência de suas estratégias de aprendizagem e saber como dominar os recursos da tecnologia digital para que possa continuar a aprender (VALENTE; MAZZONE; BARANAUSKAS, 2007, p. 49).

Este uso das tecnologias, entretanto,

> Tem que propiciar condições para o trabalhador poder exercitar seus conhecimentos e, gradativamente, por intermédio de experimentações e de auxílio de colegas mais experientes, poder construir novas idéias ou melhorar as que já possui e aplicar os conhecimentos aprendidos em seu local de trabalho (idem, p. 50).

De acordo com Costa e Franco (2005, p. 7) com relação a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, analisa-se que:

> “Além da aprendizagem com a tecnologia, em que o aluno melhora seu rendimento intelectual, há a aprendizagem da tecnologia, a partir da qual resulta um “resíduo cognitivo”, obtido no processo de colaboração. Tal resíduo implica novas habilidades e novas estratégias de pensamento, com efeitos para a vida acadêmica e profissional do estudante.

Assim sendo, justifica-se adotar uma abordagem colaborativa para uma proposta pedagógica um curso online, pois a Educação a Distância desenvolvida em Ambientes Virtuais de Aprendizagem tem possibilitado, através de suas ferramentas de comunicação e por se considerar que a aprendizagem colaborativa é aquela na qual a ação de aprender juntos produz um conhecimento que é comum ao grupo e que é produzido em seu benefício e para o bem comum.

O conceito de aprendizagem colaborativa adotado para esta pesquisa é definido em Okada (2006, 277), a partir dos estudos de Mason (1998), que caracteriza o ambiente cooperativo:

> Ambiente cujos objetivos são o trabalho colaborativo e a participação online. Existe muita interação entre os participantes por meio da comunicação online, construção de pesquisas, descobertas de novos desafios e soluções. O conteúdo do curso é fluido e dinâmico e

> determinado pelos indivíduos do grupo. O suporte e a orientação existem, mas neste caso são menores. É um curso também diferente do presencial por possibilitar a construção de comunidades de aprendizes. É importante que todos tenham um bom relacionamento e proximidade.

De acordo com os estudos de Okada (2006, idem) o que existe em comum entre os ambientes colaborativos e cooperativos é envolvimento dos aprendizes no processo de aprendizagem, os desafios são lançados a partir das situações reais de seu contexto de aprendizagem e assim, existe um incentivo para criação de um senso de comunidade.

Alguns autores diferenciam estes dois tipos de aprendizado no que se refere aos seus objetivos e intenções. No aprendizado cooperativo há um objetivo comum e não se busca o individualismo e a competição. No aprendizado colaborativo não existe um único propósito coletivo, o papel do professor é descentralizado e cada participante pode contribuir com o aprendizado do outro. Além destas características existem outras relacionadas a forma como a aprendizagem se processa e na proposta das atividades.

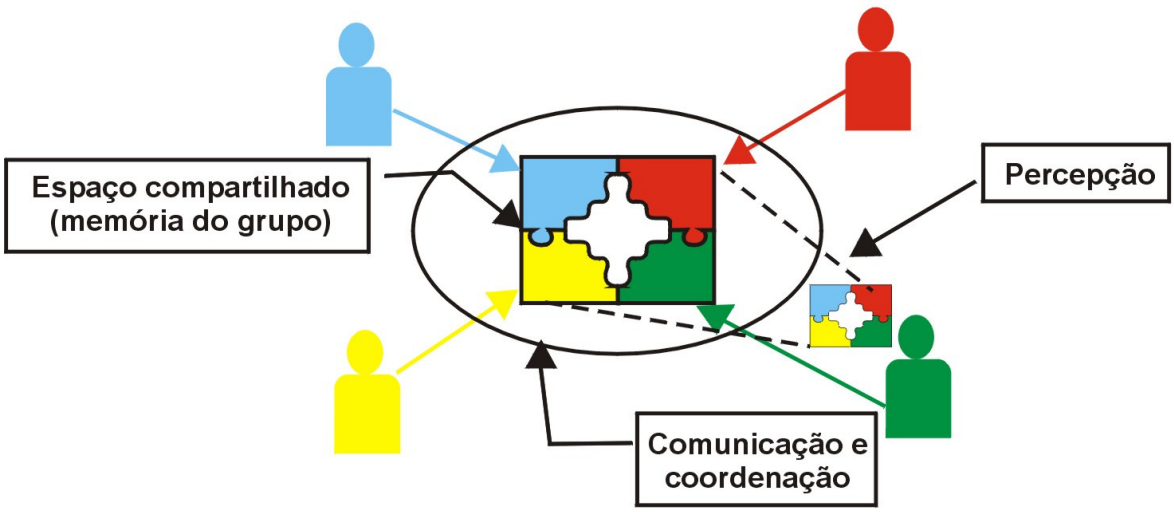
Vale ressaltar que, os termos colaborativo e cooperativo serão referidos como sinônimos, por terem o mesmo significado em diferentes áreas do conhecimento aqui discutidas. E por se constituírem na proposta do curso de estratégias para a participação através da utilização das ferramentas interativas para permitir a comunicação entre professor e participantes para construção do conhecimento. Como diz Santos (2003, p. 74) sobre as abordagens cooperativas e colaborativas “Todas as práticas e estratégias voltadas para a produção de uma subjetividade cooperativa/colaborativa são válidas e aceitáveis”.

1.3 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

1.3.1 DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs ou LMS – Learning Management System), do ponto de vista tecnológico, são softwares criados para o gerenciamento da aprendizagem dentro de uma área de pesquisa denominada CSCW – Computer-Supported Coolaborative Learning ou trabalho cooperativo baseado em computador para apoiar grupos de indivíduos em aplicações chamadas groupware. Esta área de pesquisa é multidisciplinar, incluindo fundamentação de diferentes áreas do conhecimento. O elemento básico que embasa estas aplicações do groupware é o compartilhamento do objetivo comum ou conhecimento "disponível por meio de um canal ou espaço de trabalho coletivo". Para este compartilhamento quatro elementos são necessários nestes espaços de trabalho: "Comunicação, coordenação, memória de grupo e percepção" (CAMPOS; SANTORO; BORGES; SANTOS, 2003, p. 53).

Figura 1 - Esquema geral dos aspectos de suporte a grupos



Fonte: Araújo (2000).

A comunicação é estabelecida por meios ou canais que possibilitam a troca de informações entre os indivíduos, a coordenação pelo gerenciamento através de mecanismos que suportem as atividades individuais e em grupo, a memória do grupo e a percepção como mecanismos que permitem que os compartilhamentos do conhecimento ou do objetivo comum se realizem através do registro e permitam a compreensão e visualização pelos indivíduos.

Hills (1997 apud TEIXEIRA; LOPES; FARIAS, 2007, p. 4) "considera que groupware é qualquer ferramenta que ajuda as pessoas a trabalharem juntas mais fácil e eficazmente", ele cita de forma prática o telefone como uma ferramenta mais simples e comumente utilizada para permitir realizar estas três funções básicas: "Comunicação - Ajudar pessoas a compartilhar informações; Coordenação - Ajudar pessoas a coordenar seus papéis pessoais com os outros; Colaboração - Ajudar pessoas a trabalharem juntas".

O CSCW é voltado para as aplicações de trabalho em equipe nos negócios. Uma ramificação desta área é o CSCL (Computer-Supported Collaborative Learning) ou aprendizagem colaborativa apoiada por computador com o objetivo do desenvolvimento de pesquisas para construção de ambientes que sejam ricos para a aprendizagem, disponibilizando suporte para a aprendizagem colaborativa. Nesta subárea de pesquisa são considerados os aspectos tecnológicos, cooperativos e educacionais para sua fundamentação. Os educacionais se baseiam nas teorias de aprendizagem. Assim, os LMS são sistemas de gerenciamento de aprendizagem construídos para a aprendizagem colaborativa online e suas ferramentas são construídas considerando os aspectos apresentados.

> Os recursos dos ambientes virtuais de aprendizagem são basicamente os mesmos existentes na internet (correio, fórum, bate-papo, conferência, centro de recursos etc.). Esses ambientes têm a vantagem de propiciar a gestão da informação segundo critérios preestabelecidos pela organização, definidos de acordo com as características de cada software (ALMEIDA, 2003, p. 119).

Entre estes ambientes virtuais está o MOODLE - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment - um software livre (open source), definido como sistema de gerenciamento de cursos (SGC) ou sistema de gerenciamento de aprendizagem (SGA). Foi criado por Martin Dougiamas, com o embasamento teórico

da Pedagogia construcionista, segundo Nicodem (2008, p. 57), teve como objetivo desenvolver uma plataforma que “se constituísse em um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades online, em ambientes virtuais voltados à aprendizagem colaborativa”. Este LMS tem sido amplamente utilizado por instituições para desenvolver cursos online. Nele o professor tem a possibilidade de configurar e controlar as atividades do Curso. Em sua composição tem como principais características: Fóruns, questionários, glossários, recursos, gerenciamento de conteúdo e conhecimento, tarefas, chats, workshops, blogs, wikis, suporte multi-idioma (MOODLE, 2010).

1.3.2 OS AMBIENTES VIRTUAIS NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA

As novas tecnologias proporcionam mudanças no esquema clássico da comunicação, possibilitando a interatividade. Esta discussão é explicitada por Silva (s/d). Estas mudanças se referem às características do receptor, na participação e intervenção; na natureza da mensagem e na mudança do papel do emissor.

Silva (s/d) enfatiza que “estas mudanças supõem uma redefinição de estratégias de organização e funcionamento da mídia de massa e dos agentes do processo de comunicação”. Neste novo enfoque da comunicação, “O Emissor oferece um leque de possibilidades. O receptor, de certa maneira, se torna criador”. Nesta concepção a informação é tida como manipulável, como “intervenção permanente sobre os dados”. E a teoria da comunicação trata a informação como “matéria que é preciso ser trabalhada como um bem”.

Revelando os diferentes posicionamentos nas vozes que entram neste debate, Silva (s/d) traz as colocações de Baudrillard que tem uma descrença na Interatividade, acredita na dominação da máquina sobre o homem, afirma que a interface não existe e que “Sempre há, por trás da aparente inocência da técnica, um interesse de rivalidade e de dominação”.

De outro modo, em oposição a esta visão, Silva (s/d) cita Levy que enfatiza a valorização e participação das pessoas, trazida pela Cibercultura, e a possibilidade de debate e argumentação das comunidades. Para Levy deve ser incentivado “uma forma de reciprocidade essencial nas relações humanas”. Ele afirma que: “o ciberespaço permite realizar uma meta marxista: a apropriação dos meios de

produção pelos próprios produtores". Complementando este debate e ampliando o poder de participação proporcionado pelas tecnologias.

Silva (s/d) também cita Kapelian, criador de programas interativos multimídia, revelando o que ele fala sobre a Interatividade que "dá ao usuário a possibilidade de modificar o conteúdo". Ele também diz que: "A grande revolução é ter a experiência, o que é diferente de ter (receber) a informação". E que "O próximo passo da criação será o conhecimento, a participação na elaboração do conteúdo, em sistemas que são muito abertos, o que dará a oportunidade de o usuário ter sua própria experiência de conteúdo, única".

Sobre as potencialidades interativas contidas nas novas tecnologias comunicacionais, Silva (s/d) descreve que Sinova acredita que "possibilitam a participação-intervenção dos receptores e dos públicos no processo da comunicação coletiva". No entanto, mesmo depositando esta credibilidade na intervenção do receptor, reconhece que ela é controlada pela permissão dos gestores. E quanto a isto, alerta que "ou as novas tecnologias acrescentam o poder dos públicos ou haverão fracassado neste aspecto". Sinova coloca que as Tecnologias da Informação e Comunicação "põem nas mãos dos públicos a capacidade de se converterem em gestores de meios de comunicação"

Silva (s/d) interessa-se em potenciar uma nova competência comunicativa. Ele vê a presença de duas tendências: "Mobilização e despolitização" (é a favor da primeira e contra a segunda). E também concorda que a tecnologia em si não pode produzir a participação-intervenção, mas "Ela potencia e veicula a autoria do sujeito mobilizado". Também coloca que "as populações podem ter contato com as tecnologias interativas, no entanto não saber como ampliar seu horizonte de possibilidades na perspectiva de um presente e de um futuro menos ameaçados".

Podemos pensar esta discussão para o contexto educacional. As tecnologias pautam-se por uma fundamentação para sua construção que já inserem as necessidades do contexto atual social, em que os sujeitos precisam estar juntos e colaborar. No entanto, em sua utilização educacional necessitam de uma intenção política para fazer emergir a participação. No entanto, estas mudanças, só podem fazer sentir a partir de um novo delinear no contexto educacional para as formações.

Neste sentido, os ambientes virtuais de aprendizagem se apresentam como um espaço onde as relações educativas podem se realizar ou se complementar com

o presencial. Estas possibilidades na utilização da tecnologia também se estabelecem de acordo com as características do meio de comunicação, da proposta educacional, e das relações que são estabelecidas entre os participantes.

Assim, esta interatividade permite novas formas de interação entre os sujeitos. A educação a distância, através dos ambientes virtuais, possui meios de comunicação que possibilitam esta interação entre os sujeitos, tendo se evidenciado na promoção do acesso a educação. Para tanto os desafios que estes novos meios apresentam são os mesmos desafios educacionais. Pensar que tipo de educação terá, como ela será desenvolvida e com que tecnologias.

A educação a distância não é algo novo, mas ela retoma com grande impulso a partir das modificações da tecnologia. No entanto, os fazeres educacionais em sua utilização podem permanecer os mesmos ou permitirem novas abordagens que enfoquem a produção do conhecimento. Para Valente (2007, p. 54) a escola não deve ficar a par das mudanças que se apresentam no sistema produtivo e nas tecnologias, que também a educação “não deve ser mais baseada no empurrar a informação para o aluno, mas passar a criar meios para o aluno puxar a informação e processá-la de acordo com sua demanda ou necessidade e, com isso, construir conhecimento”.

A educação deve utilizar as possibilidades dos meios digitais de interatividade para criação dialógica e intersubjetiva propiciada pelas interações bidirecionais, criação conjunta e intervenção do participante em sua realidade.

Para Almeida (2006, p. 207), “A potencialidade das ecologias de informações em educação reside no papel ativo dos seus participantes, os quais têm acesso a informações e recursos para desenvolver atividades colaborativas, dialogar com o outro e estabelecer conexões”. A educação deve criar as possibilidades para o desenvolvimento novas atitudes e posturas dos sujeitos em sua interação com a tecnologia, que possam influenciar de maneira significativa em sua vida e meio social com autonomia de decisão, reflexão crítica e transformações de sua própria prática profissional. Assim, tanto a abordagem como a estrutura e os procedimentos educativos devem ter estes propósitos. As experiências a serem vivenciadas neste ambiente devem permitir uma cultura tecnológica, diálogo – através do encontro do outro, construção das idéias – a partir desta interação e reelaboração de novos conhecimentos.

Pallof e Pratt (2003, 26 - 44) apontam para um novo paradigma educacional na caracterização de projetos de aprendizagem a distância. Neles se podem verificar: a mudança do papel do professor como centro do processo de ensino-aprendizagem; a comunicação deixa de ter uma única direção; os elementos local e tempo não são estruturadores do processo; os alunos exploram o conteúdo do curso de forma colaborativa e de acordo com os seus interesses. Eles afirmam que: “fundamentais aos processos de ensino e aprendizagem são as interações entre os próprios estudantes, as interações entre os professores e os estudantes e a colaboração na aprendizagem que resulta de tais interações”. Ainda enfatizam que isto se “constitui enquanto formação de comunidades de aprendizagem, onde os conhecimentos dos alunos sejam transmitidos e os significados construídos conjuntamente. Isto prepararia o terreno para bons resultados na aprendizagem”.

Põe-se aqui um novo desafio às organizações para o aproveitamento do potencial dos seus Recursos Humanos com a utilização das tecnologias ao desenvolvimento Profissional e a aprendizagem colaborativa como competências para o indivíduo e favorecendo a organização. Portanto se reflete que o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação e a utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem em cursos de atualização profissional levam a repensar as metodologias e os recursos para o ensino-aprendizagem e desafiam a proposição de novos fundamentos para uma educação formativa e uma aprendizagem colaborativa, que possibilitem ao participante a aprendizagem significativa e a interação com seus parceiros, que leve o seu desenvolvimento intelectual, profissional, social e emocional e que estes conhecimentos sejam pensados a partir e para o seu contexto de atuação.

Como afirma Drucker (1993) apud Schlünzen (2007, p. 129):

> O desafio não está na tecnologia, mas sim no uso que faremos dela. Os programas de Recursos Humanos têm pouca inovação nas metodologias para capacitar o trabalhador. Para tanto, é necessária uma administração que investe na criação de um projeto coletivo de capacitação de recursos humanos, estabelecendo a prática da aprendizagem como um elemento chave para o propósito e o sucesso da organização.

Assim, os ambientes virtuais de aprendizagem possuem uma infra-estrutura física e de desenvolvimento tecnológico que permite a concretização de experiências de construção de conhecimentos na realidade virtual. Mesmo que estes ambientes sejam criados a partir de um paradigma para o trabalho colaborativo, as experiências das formações e dos cursos realizados mostram que apenas a estrutura tecnológica não é suficiente para garantir que haja a aprendizagem colaborativa, assim, questiona-se em que medida uma proposta fundamentada em bases filosóficas que tenham a intenção da politização do indivíduo para sua transformação pode atingir o potencial comunicativo destas tecnologias e influenciar no Desenvolvimento Profissional e na Aprendizagem Colaborativa destes participantes.

1.4 – A TEORIA DA DISTÂNCIA TRANSACIONAL E A PROPOSTA DO CURSO

Esta pesquisa tem como parte do seu referencial teórico algumas características essenciais consideradas na literatura sobre as competências para o desenvolvimento profissional e apresenta o ambiente virtual de aprendizagem como um espaço para a formação profissional. O seu objeto é, pois a proposta pedagógica e a realização do Curso modular online semipresencial – “Formação em Educação a distância para Educação de Trânsito. E seu objetivo - analisar a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento profissional, sendo potencializados através da utilização das ferramentas de comunicação neste espaço.

Assim, as características das competências delineadas para o profissional em seu ambiente de trabalho são evidenciadas a luz da Teoria da Distância Transacional na realização deste Curso no ambiente virtual de aprendizagem.Em 1972, Moore definia ensino a distância como a “família de métodos de instrução em que os comportamentos de ensino são realizados à parte dos comportamentos de aprendizado” (MOORE, 2007, p. 237). Para se referir ao ensino que era realizado através de meios para facilitar a comunicação entre professor e aluno, como impresso, mídia eletrônica, e outros. Mesmo nas situações em que havia presença física, mas que se utilizavam tais canais de comunicação.

Influenciado pelas idéias de Wedemeyer, divulgadas em 1971, Moore se interessou pela:

> "Idéia de independência do aluno e pela possibilidade de a distância ser na realidade uma força positiva para ajudar alunos adultos, individualmente e em grupos, a ter maior controle de seu aprendizado e mais independência do controle exercido por instituições educacionais". (idem).

Como não havia na época teoria que tratasse as questões da Educação a Distância, Moore realizou o trabalho de identificar macro fatores, analisou a estrutura e elaboração de centenas de cursos a distância. E elaborou um sistema para classificar este tipo de programa educacional.

Já para Peters o ensino a distância era "uma forma complementar em nossa era industrial e tecnológica" e defendia a necessidade de métodos industriais para que a educação a distância fosse bem sucedida (idem, p. 238).

Assim, o sistema adotado por Moore combinava com as idéias defendidas por Peters, aliadas à perspectiva de Wedemeyer "de uma relação mais centrada no aluno e interativa do aluno com o professor" (idem, p. 239). Em 1986 fica conhecida então a Teoria da Distância Transacional.

Para definir ou conceituar a Teoria da Distância Transacional (Transactional Distance), traduzida também como Teoria da Interação a Distância é preciso se referir a própria definição de Educação a Distância. Moore (1993, p. 22-38) traduzido por Azevedo (2002, p. 2) apresenta este conceito como Pedagógico "que descreve o universo de relações professor-aluno que se dão quando alunos e instrutores estão separados no espaço e/ou no tempo. Para ele esta separação produz um "espaço psicológico e comunicacional" que é a distância transacional.

Nestas circunstâncias, estas relações professor-aluno foram organizadas e concebidas pelos componentes ou variáveis elaboradas por Moore: Estrutura, Diálogo e Autonomia do Aluno. Poder-se-ia dizer que mesmo no ensino onde há presença física entre o professor e aluno esta distância psicológica e comunicacional existe. No entanto, as variáveis descritas por Moore tiveram como objetivo a análise de situações onde ela seria "transposta" através de uma "tecnologia", característica da educação a distância, resumindo as relações e intensidade entre estas variáveis. São elas:

> Estrutura – São os elementos do projeto do curso, ou as maneiras de se estruturar o programa de ensino para ser transmitido pelos diversos meios de comunicação. A estrutura expressa a rigidez ou a flexibilidade dos objetivos educacionais, das estratégias de ensino e dos métodos de avaliação do programa. Ela descreve em que medida um programa educacional pode acomodar ou responder a cada necessidade individual do aluno (idem, p. 5).

> Diálogo – O termo diálogo é usado aqui para descrever uma interação ou série de interações que possuem qualidades positivas que outras interações podem não ter. Um diálogo é intencional, construtivo e valorizado por cada parte. Cada parte num diálogo é um ouvinte respeitoso e ativo; cada uma elabora e adiciona algo a contribuição de outra parte ou partes. O diálogo em uma relação educacional é direcionado para o aperfeiçoamento da compreensão por parte do aluno. (idem, p. 3)

> Autonomia do aluno – É a medida pela qual, na relação ensino/aprendizagem, é o aluno e não o professor quem determina os objetivos, as experiências de aprendizagem e as decisões de avaliação do programa de aprendizagem (idem, p. 9).

Os procedimentos de ensino referem-se às duas primeiras variáveis, e a terceira revela o comportamento do aluno dentro da situação educacional determinada por eles. A estrutura inclui todos os procedimentos da proposta educativa que podem facilitar a aprendizagem do aluno, destaca-se nesta também a filosofia em que tal programa é elaborado, proporcionando maior ou menor condição para o diálogo e a medida da flexibilização nela para autonomia do aluno. O diálogo se constitui nos tipos de interações estabelecidas entre professor e aluno para o direcionamento de sua aprendizagem. A ocorrência do diálogo entre aluno e professor reduz a distância transacional. No contexto em que a autonomia do aluno foi descrita por Moore, quanto maior a distância transacional, proporcionada ou por uma ausência de diálogo ou por uma estrutura altamente inflexível, maior a possibilidade de o aluno exercer a sua autonomia para direcionamento próprio dos seus objetivos educacionais no curso.

Numa perspectiva conceitual-histórica mais didática da educação a distância, Peters (2006, p. 29 – 33) descreve a caracterização de três gerações, distinguidas pelo especialista canadense em educação a distância – Dr. Randy Garrison (1993a, 1989, 1985). A primeira geração é constituída por uma visão tradicional, “onde há

uma ligação mais ou menos integrada de formas do aprendizado, todas elaboradas no estudo em sala de aula". A segunda geração "baseia-se, sobretudo, nas possibilidades que a teleconferência oferece em suas diferentes versões". E a terceira geração "integra, além disso, as possibilidades que oferece o aprendizado com o auxílio do computador pessoal".

Moore destaca esta possibilidade de aprendizado auxiliado pelo computador pelas implicações significativas que as interações entre os alunos podem trazer para a construção do conhecimento. Kowitz e Smith (1987) citado por Moore (1993, p. 22-38) e traduzido por Azevedo (2002, p. 10) definem como "inteligência coletiva a terceira onda e mais avançada forma de instrução, após o ensino de conhecimentos básicos e de habilidades técnicas".

Através dos ambientes virtuais de aprendizagem, que possuem uma infra-estrutura física e de desenvolvimento tecnológico hoje que permite a concretização de experiências de construção de conhecimentos na realidade virtual, com ferramentas de comunicação que permitem a interatividade e a criação de comunidades de aprendizagem, pode-se perceber uma potencialidade pelo diálogo e uma autonomia diferenciada por permitir a comunicação entre os pares e a construção do conhecimento a partir desta relação.

O desenvolvimento da autonomia e a capacidade de trabalhar colaborativamente, de acordo com a literatura, são algumas das competências apontadas para o profissional. Assim como se percebeu nos conceitos bases desta pesquisa que o desenvolvimento profissional do indivíduo depende de seu autodesenvolvimento e também dos processos de interação com seus pares no ambiente de trabalho, Rocha e Vilarinho (2008, p. 248) entendem "a autonomia na contemporaneidade como uma relação social dialética entre a auto-regulação do sujeito (autonomia) e sua dependência do meio externo (heteronomia ou a regulação pelo outro)". Elas analisam se a autonomia pode ser ampliada em Curso na modalidade online e apontam algumas questões para perceber esta autonomia na proposta do Curso.

Por isto, a teoria da distância transacional considerada também como a teoria do estudo independente, a partir das suas variáveis estrutura e diálogo, se revela essencial para perceber se a Proposta do Curso de "Formação em EAD para Educação de Trânsito" potencializou em sua idealização, planejamento e realização

o Desenvolvimento Profissional e a Aprendizagem Colaborativa. De acordo com Leite (2006, p. 143):

> "A autonomia do aprendiz para participar das atividades de ensino individuais e coletivas, o diálogo entre os alunos e com o professor e uma estrutura de curso que possibilite esse tipo de vivência educativa são elementos da Teoria da Distância Transacional que podem servir de fundamentação para cursos de EaD que contretizem uma prática docente crítica e construtiva". (LEITE, 2006, p. 143).

Assim sendo a proposta do Curso "Formação em EAD para Educação de Trânsito" foi idealizada na intenção de promover atitudes de mudanças aos participantes de maneira que estas mudanças se caracterizassem como expectativas de seu desenvolvimento profissional.

2 METODOLOGIA

2.1 FUNDAMENTAÇÃO

2.1.1 PESQUISA INTERVENÇÃO

De acordo com Da Rocha (2003, p. 66), “A pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa”.

No que se refere à diversidade qualitativa, ela “busca acompanhar o cotidiano das práticas, criando um campo de problematização para que o sentido possa ser extraído das tradições e das formas estabelecidas, instaurando tensão entre representação e expressão, o que faculta novos modos de subjetivação”. (idem, p. 66).

Constituindo-se enquanto forma de pesquisa participativa, a pesquisa intervenção amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, uma vez que compõe uma proposta de “atuação transformadora da realidade sócio-política, que já propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social” (idem, p. 67). Por sua vez, esta intervenção não representa que o objeto pesquisado necessita ser superado através do tratamento dos dados, mas que este se configura enquanto condição do próprio conhecimento (STENGERS, 1990, p. 33).

Já a metodologia de observação participante se caracteriza como descreve Suassuna (2006):

> “Consiste na participação real do pesquisador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada; O observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo; Daí se dizer que por meio da observação participante se pode chegar ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. Este método foi introduzido pelos antropólogos no estudo das chamadas “sociedades primitivas”, Podem ser de duas formas distintas: Natural (quando o observador é parte do grupo que investiga); Artificial (quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de realizar a investigação)”.

Nesta pesquisa foi utilizada a metodologia da pesquisa-intervenção no planejamento e implementação do curso de atualização – FORMAÇÃO EM EAD

PARA EDUCAÇÃO DE TRÂNSITO. E a metodologia da observação participante para análise das interações e caracterização da utilização do ambiente virtual e para análise presencial dos sujeitos em seu local de trabalho.

2.1.2 A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Diz-se que a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação. A comunicação é composta por cinco elementos básicos: fonte (emissor), processo de codificação, mensagem, processo de decodificação, receptor.

Franco (2007) enfatiza que a mensagem é o ponto de partida. A mensagem que expressa um significado e um sentido. Suas emissões estão articuladas às condições textuais de seus produtores. Também trazem consigo componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutável. Além do que, aquelas que são socialmente construídas compõem-se de elementos ideológicos que podem ser analisados num processo dialógico. Assim sendo, justifica-se utilizar esta metodologia de pesquisa para identificar nas interações construídas pelos participantes as características do desenvolvimento profissional e da aprendizagem colaborativa.

Percebeu-se no seu histórico que a análise de conteúdo na categoria da ciência da Psicologia da Educação, em 1915, teve como objeto de estudo o comportamento humano, com uma abordagem objetiva e contextualizada. Com base em critérios científicos das Ciências Naturais, utilizou-se a observação, verificação e experimentação para criar princípios, leis e teorias. Sua metodologia postulava-se na matriz positivista com objetivo de construir um método para as Ciências Sociais, cujo foco eram as mudanças comportamentais cientificamente observadas e possivelmente quantificadas. Nos anos 70, ainda marcados com os postulados positivistas, a análise de conteúdo invocava a medida, objetividade, neutralidade e quantificação.

Após um período de desinteresse pela análise de conteúdo, a década 1950-1960 foi marcada pelo questionamento da técnica por diferentes áreas de conhecimento e com isto puderam dar a sua contribuição para o aperfeiçoamento desta. Passou-se a dar ênfase a função da inferência, dado pelos indicadores de

freqüência da análise. Segundo Bardin (1977, p. 19) isto se realiza “tomando-se consciência de que, a partir dos resultados da análise, se pode regressar às causas, ou até descer aos efeitos das características das comunicações”.

Comentando Bardin (1977), Franco (2007) diz que “a intenção da Análise de Conteúdo é a inferência”, podendo o investigador produzir inferências sobre: “as características do texto, as causas e/ou antecedentes das mensagens e os efeitos da comunicação”. A inferência é a parte intermediária entre a descrição e interpretação das mensagens, sendo, pois sua parte essencial. Para isto o investigador necessita fazer comparações fundamentadas em seus conhecimentos teóricos.

Assim, as inferências desta pesquisa são fundamentadas nos referenciais do desenvolvimento profissional e da aprendizagem colaborativa e aliadas à observação das reações dos participantes no ambiente de trabalho. Neste sentido Franco (2007) também faz uma analogia, trazendo as mensagens como o ponto de partida, a análise e a interpretação dos dados são os passos a serem seguidos e o contexto é o pano de fundo que garante a importância dos dados a serem socializados.

Das modalidades da análise de conteúdo, a análise temática foi a mais apropriada para o desenvolvimento da pesquisa. De acordo com Minayo (2006, p. 316) este tipo de análise de conteúdo:

> “Consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou freqüência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado. Tradicionalmente, a análise temática era feita pela contagem de freqüência das unidades de significação, definindo o caráter do discurso. Para uma análise de significados, a presença de determinados temas denota estruturas de relevância, valores de referência e modelos de comportamento presentes ou subjacentes no discurso”.

Assim, através de uma análise de conteúdo temática foi possível evidenciar os objetos visados desta pesquisa - o desenvolvimento profissional e a aprendizagem colaborativa.

Para Minayo (2006, p. 316) a análise de conteúdo temática possui três principais etapas: pré-análise, exploração do material; tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

No entanto, como afirma Franco (2007), atencedendo estas etapas devem estar definidas a estrutura da pesquisa que necessita de um bom delineamento de seu plano, garantindo que a teoria, a coleta, a análise e a interpretação de dados estejam integrados.

A pré-análise constitui-se das seguintes etapas: definir os objetivos da pesquisa, delinear o referencial teórico, conhecer o tipo de material a ser analisado, definir as unidades de análise, organizar a análise e definir as categorias.

Dentre as atividades da pré-análise estão: a leitura flutuante, a escolha de documentos (para demarcar seu universo, utiliza-se das regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade), formulação de hipóteses, referência aos índices.

Já as categorias de análise são classificações dos elementos constitutivos do conjunto a ser analisado, feito por diferenciação e reagrupamento baseado em analogias. Os critérios para categorização podem ser semânticos, sintáticos, léxicos e expressivos. Podendo ser definidos a priori ou não. O autor descreve alguns requisitos para criação de categorias: a Exclusão mútua – um único princípio de classificação deve orientar sua organização; Pertinência – quando está adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido; objetividade e fidedignidade – devem ser codificados da mesma maneira; Produtividade – fornecer resultados férteis.

Nesta pesquisa os pilares do referencial teórico representaram as macro-categorias. As primeiras leituras ou leituras flutuantes dos dados construídos das interações dos participantes permitiram definir as subcategorias da pesquisa, especificamente dos referentes ao diário de curso, por evidenciarem uma variada concentração dos significados visados. Assim foram definidas as seguintes subcategorias de cada macro-catego

Desenvolvimento Profissional	
Subcategorias	**Descrição**
Descrição e/ou reflexão da prática profissional	Descreve as reflexões da prática profissional dos participantes geradas com a proposta do curso

Mudança na prática profissional	Descreve as necessidades de mudança apontadas pelos participantes a partir de suas reflexões
Aplicação dos conhecimentos na realidade da prática profissional	Descreve a elaboração de soluções para implementação de mudanças na realidade da prática profissional existente
Auto-avaliação do percurso de aprendizagem	Descreve o percurso e auto-gerenciamento de sua aprendizagem no Curso e necessidade de Formação Continuada

Aprendizagem Colaborativa	
Subcategorias	**Descrição**
Diálogo e produção entre duplas	Descreve as interações entre os participantes (alunos e professores) para realização da proposta colaborativa do Curso
Organização/Sistematização do trabalho em duplas/grupos.	Descreve as formas de organização do trabalho individual, pelas duplas ou grupos
Avaliação da proposta colaborativa	Descreve a avaliação dos participantes da estrutura da Proposta Colaborativa do Curso

Ambiente Virtual de Aprendizagem	
Subcategorias	**Descrição**
Crítica/observação às limitações do espaço.	Descreve as críticas ou observações com relação às limitações técnicas do Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle
Dificuldades no uso das ferramentas.	Descreve as dificuldades técnicas, comunicacionais e de utilização das ferramentas do ambiente
Identificação pessoal com a ferramenta.	Descreve o processo de familiarização com o ambiente e as suas ferramentas

Esta pré-análise também possui três incumbências – “a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e/ou objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 1977 apud FRANCO, 2007). Nesta etapa de análise é importante conhecer bem o de material a ser analisado. E foi a partir dela que se estabeleceu a base de dados a ser analisada de acordo com os critérios acima descritos e tendo como base o referencial teórico, os objetivos e o percurso construído na pesquisa intervenção:

FERRAMENTA COMUNICATIVA			
DIÁRIO	**FÓRUM**	**CHAT**	**PRODUÇÃO COLETIVA**
Completo – de cada participante	Fórum módulo 1 - troca de saberes	Chat módulo 1 – formação das equipes de trabalho	Módulo 1 – atividade síntese
	Fórum módulo 2 - etapa 1 da webquest - fontes de pesquisa		Módulo 2 **–** registro dos elementos de identificação – construção – blog pessoal
	Fórum módulo 3 – abertura do módulo – avaliação e perspectivas - discussão de conceitos de avaliação	Chat módulo 3 – orientação de dupla para construção de instrumento avaliativo	Módulo 3 – instrumento avaliativo do curso – apresentação final – fórum e gdocs

A segunda etapa da análise de conteúdo temática foi a de exploração do material. De acordo com Minayo (2006, p. 317) esta “consiste essencialmente numa operação classificatória que visa a alcançar o núcleo de compreensão do texto. Busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado”. Desta forma foi realizado todo o processo de classificação de acordo subcategorias descritas anteriormente, identificando todas as unidades de registro constituído por palavras, frases relativas a estas subcategorias.

Na terceira etapa – Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação – após a categorização chegou-se aos resultados das freqüências das unidades de registro. Minayo (2006, p. 318) descreve que “os resultados brutos (tradicionalmente) são submetidos a operações estatísticas simples que permitem colocar em relevo as informações obtidas”. No entanto, os resultados quantitativos apontaram apenas as evidências das categorias, necessitando também de um tratamento mais qualitativo dos dados para a sua interpretação.

De acordo com Rocha (1999, p. 9) na evolução da análise de conteúdo as abordagens qualitativas têm sido cada vez mais valorizadas. Nestas são utilizadas “a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõe investigar”. Para este tipo de análise qualitativa, Rocha (1999, p. 15) concebe e descreve cinco etapas constitutivas: “preparação das informações; unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; categorização ou classificação das unidades em categorias; descrição; interpretação”.

Assim seguindo os passos realizados, procedeu-se a descrição, que é o “primeiro momento da comunicação dos resultados”. Numa pesquisa com abordagem qualitativa, a descrição não envolverá apenas tabelas e gráficos, mas “para cada uma das categorias será produzido um texto-síntese em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas. É recomendável que se faça o uso intensivo de ‘citações diretas’ dos dados originais” (ROCHA, 1999, p. 23).

O passo seguinte foi o da interpretação, para se obter uma compreensão maior do conteúdo. De acordo com Rocha (1999, p. 25) o termo interpretação se refere mais à abordagem qualitativa. Para ele este movimento possui duas vertentes:

> “Uma delas relaciona-se a estudos com fundamentação teórica claramente explicitada a priori, em que a interpretação é feita mediante exploração dos significados expressos nas categorias da análise numa contrastação com a fundamentação; Na outra, a teoria é construída com base nos dados e nas categorias da análise. A teoria emerge das informações e das categorias. Neste, caso a própria construção da teoria é uma interpretação”.

O movimento para interpretação teve o seguinte percurso: com a teoria definida antecipadamente, foi realizada a exploração dos dados. Num segundo momento, a partir dos resultados obtidos para as categorias de análise, retornou-se a teoria para sua reconstrução. Como afirma Rocha (1999, p. 25) “a própria construção da teoria é uma interpretação. Teorização, interpretação e compreensão constituem um movimento espiral em que, a cada retomada do ciclo, se procura atingir mais profundidade na análise”.

2.2 – PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO

A pesquisa-intervenção contemplou o planejamento da Proposta e implementação do Curso – FORMAÇÃO EM EAD PARA EDUCAÇÃO DE TRÂNSITO, tendo como objetivo o desenho deste a partir de uma abordagem colaborativa. O Curso foi realizado nos meses de dezembro de 2008, junho e julho de 2009. O primeiro módulo foi o piloto e a partir deste e das situações profissionais vivenciadas pelo grupo de participantes em sua realidade profissional foram planejados os módulos seguintes.

O planejamento foi realizado e a implementação foi viabilizada através de uma parceria entre a Universidade Federal de Pernambuco e o Departamento Estadual de Trânsito de Pernambuco para realização do Curso de Extensão/Atualização. O programa do Mestrado – EDUMATEC – Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica disponibilizou o espaço no Ambiente Virtual Didático (http://www.gente.pro.br) para as atividades a distância. As atividades presenciais foram desenvolvidas na sede do DETRAN/PE, como também as atividades a distância, utilizando-se da estrutura física deste órgão. A aprovação do projeto inicial foi realizada por ambas instituições e a certificação ficando sobre a responsabilidade da Universidade Federal de Pernambuco.

Todo o desenho da proposta do curso foi parte desta pesquisa como percurso metodológico. Este teve a orientação do Professor Sérgio Paulino Abranches e também recebeu sugestões da banca de qualificação, pela professora Maria Auxiliadora Padilha. Estes professores participaram das atividades – webconferência final do curso e gravação de podcast sobre didática, respectivamente. A configuração do ambiente virtual e a coordenação das atividades presenciais e a distância foram feitas por mim com o monitoramento e acompanhamento permanente do Professor Sérgio Abranches.

Este curso foi desenhado partindo-se da realidade da prática profissional dos participantes, estruturado numa abordagem colaborativa de aprendizagem, podendo proporcionar uma vivência no ambiente virtual de aprendizagem, o engajamento entre os participantes e a formação de uma comunidade de aprendizagem para projetar novos cursos e formações entre os sujeitos neste espaço. A abordagem

colaborativa de aprendizagem configurou-se em estratégias didáticas de estudos individuais e em grupo para construção coletiva do conhecimento, interação entre os participantes. A seguir serão apresentadas as características gerais do Curso e as descrições de cada módulo.

2.2.1 OBJETIVO GERAL DO CURSO

Refletir e discutir sobre temáticas relacionadas ao contexto de atuação da Educação de trânsito, através da coordenação e participação de situações de ensino-aprendizagem e de maneira a possibilitar a formação de uma comunidade de prática para construção colaborativa com os seus pares profissionais neste espaço virtual.

Conhecer o ambiente virtual de aprendizagem – Moodle, reconhecendo-o como espaço para sua formação e projetando possibilidades para sua utilização enquanto recurso para prática profissional como Orientadores Educacionais de Trânsito.

2.2.2 METODOLOGIA

Este Curso teve como proposta uma abordagem colaborativa de trabalho em grupos, realizados através estudos, discussões e construção coletiva para produções colaborativas em cada módulo no ambiente virtual de aprendizagem – Moodle.

2.2.3 AVALIAÇÃO

Dos participantes - realizada através da participação nos fóruns, chats, diário do Curso e das produções realizadas em cada módulo. Avaliação da Instrução – Formativa - realizada em todo decorrer do curso, o projeto e os materiais foram analisados e ajustados de acordo com as necessidades.

2.2.4 PROFESSOR/TUTOR

A “coordenadora das atividades do Curso” como assim foi denominada pelos participantes - Professora/tutora, também compõe a equipe de orientadores educacionais de trânsito. Realizou esta atividade como parte desta pesquisa, com o acompanhamento de todo o planejamento e implementação de seu orientador.

2.2.5 TEMPO DE DURAÇÃO / DEDICAÇÃO

O curso foi realizado na modalidade a distância com parte presencial. Com 45h/aula e sendo as atividades a distância programadas para 1 hora diária de duração.

2.2.6 DESCRIÇÃO DOS MÓDULOS

MÓDULO	PRIMEIRO	SEGUNDO	TERCEIRO
TEMÁTICA	Ética, Didática e TI’s para Educação de Trânsito”	Identidade Profissional na Educação de Trânsito	Avaliação e Perspectivas para EAD na Educação de Trânsito
OBJETIVO	Ambientação, reflexão das temáticas e delineamento de planos de estudos.	Criação de “registro” sobre os elementos norteadores de identificação profissional	Criação e mediação de um instrumento avaliativo para o próprio Curso.
CONTEÚDO	Ética e Didática	Legislação para Educação de Trânsito História e experiências em Educação de Trânsito	Avaliação mediadora
METODOLOGIA	Construção colaborativa	Webquest	Construção colaborativa
PRODUÇÃO	Apresentação do grupo Síntese reflexiva	Texto – Elementos norteadores de Identificação Profissional	Instrumento avaliativo
DURAÇÃO	15h	15h	15h

2.2.6.1 PRIMEIRO MÓDULO

O primeiro módulo foi pensado a partir da realidade e contexto de atuação dos participantes. O planejamento pensado para o último mês do ano, no qual a Coordenadoria realiza atividades de elaboração de relatório das ações educativas realizadas durante o ano e configura as ações do ano seguinte, teve como intenção retomar as temáticas trabalhadas por estes educadores no ano e organizar projetos de estudos e formação que pudessem possibilitar novas formas de atuação para o ano seguinte. O plano inicial foi modificado ao longo de sua execução pelas necessidades que foram surgindo. Ele teve a duração de 15 horas e aconteceu nas primeiras semanas do mês de dezembro de 2008, permanecendo aberto durante todo mês para atender a disponibilidade de participação dos grupos.

OBJETIVOS

Os objetivos específicos do módulo foram:

- Conhecer e utilizar ferramentas colaborativas do ambiente virtual com propósitos educacionais;
- Refletir e discutir sobre os eixos temáticos: Ética na Educação de Trânsito, Didática para Educação de Trânsito, baseados nos trabalhos desenvolvidos na Gerência de Educação de Trânsito em 2008.
- Delinear uma proposta de estudos para formações que acontecerão em 2009.

METODOLOGIA

A metodologia do curso consistiu em estudos individuais e em grupos, para elaboração de sínteses individuais e construção de produtos coletivos; participação de situações de ensino-aprendizagem no espaço virtual através das ferramentas de comunicação do ambiente virtual de aprendizagem – Moodle - fórum de discussão, Chats (sala de bate papo) e atividades.

No decorrer de todo o curso os alunos puderam interagir especificamente com o professor/tutor virtual sobre os limites e avanços de sua aprendizagem através do diário de bordo, tiveram um espaço – no fórum de descobertas – para compartilhar

com o grupo as soluções que encontraram para as dificuldades apresentadas ao longo do percurso e um fórum “tira-dúvidas” para suporte com o tutor e alunos.

O professor/tutor virtual acompanhou todas as atividades individuais e em grupo nos fóruns e chats. Havendo também a participação de professores convidados e a apresentação da Coordenadoria de educação de trânsito na abertura do curso e na chamada para o fórum do plano de estudos para 2009.

Ao final de cada etapa os grupos apresentaram uma produção em grupo que foi o reflexo de seu aprendizado.

Estas estratégias do curso se configuraram na seguinte sequência:

ETAPA 01 – Ambientação no Moodle. Para apresentação do projeto, reconhecimento do espaço de aprendizagem e formação de grupos colaborativos de trabalho. Esta etapa teve a duração de 6 horas nas quais 3 foram com uma oficina presencial e de acompanhamento da utilização do ambiente. Atividades que foram realizadas: apresentação pessoal; participação nos fóruns “expectativas do curso” e “tira-dúvidas”; oficina Presencial - exposição dialogada; chat nos grupos formados para definição online de apresentação do grupo e criação de nome e apresentação do grupo; acompanhamento de atividades de forma presencial.

ETAPA 02 – Retrospectivas - Saberes em Educação de Trânsito – Ética e Didática para Educação de Trânsito. Leitura individual; participação nos fóruns do grupo; produção coletiva sobre a temática.

ETAPA 03 – Síntese e Planos – Formação em EAD para Educação de Trânsito – Síntese das produções coletivas e plano de estudos para 2009. Apresentação das sínteses das discussões; participação no fórum de síntese; participação no fórum plano de estudos 2009; questionário de Feedback.

CONTEÚDO

O conteúdo do curso constitui-se de duas temáticas – Ética para Educação de Trânsito e Didática para Educação de Trânsito, por terem sido assuntos utilizados em cursos e palestras realizados no ano de 2008 pelos orientadores educacionais e por serem estes temas que permeiam outros referentes à Educação de Trânsito e a prática profissional dos participantes. Estes conteúdos de Ética e Didática para Educação de trânsito foram intermediados através de textos que foram âncora para

a discussão nos fóruns e para a produção coletiva de síntese que refletisse a compreensão e construção do grupo.

AVALIAÇÃO

Para as temáticas desenvolvidas, como também as habilidades na utilização do ambiente, os alunos foram avaliados pela participação nas discussões, participação nos fóruns e chats, e pela entrega das produções em cada etapa. O progresso dos alunos foi constantemente estimulado através do feedback do professor e pelas interações com os participantes no curso.

SEQÜÊNCIA E PROGRAMAÇÃO

Etapa/ Conteúdo	Dezembro	Duração
Etapa 1 – Ambientação	02 – 05	6 h
Etapa 2 – Saberes em Educação de Trânsito – A Ética e a didática na Educação de Trânsito	09 – 18	9h
Etapa 3 – Síntese de Estudos e Delineamento de Projetos de estudos	15 - 19	

2.2.6.2 MÓDULO 2

Mesmo tendo aberto um fórum para sugestões de estudos para 2009, as colocações dos participantes não permitiram uma definição de tal necessidade, pois traduziram apenas expectativas pessoais da realização do Curso e não definiram de maneira concreta o que desejavam em termos de estudos para o grupo de profissionais.

Neste sentido, os organizadores da proposta tentaram identificar novamente o momento profissional em que estavam vivenciando para delimitação da temática. Nos primeiros meses do ano este grupo de profissionais estava se reunindo para elaborarem o Projeto Político Pedagógico Administrativo da Escola Pública de

Trânsito, que está sendo criada/construída neste órgão de trânsito, por isto, a temática para este módulo escolhida foi a “identidade profissional para educação de trânsito”.

Diferente do módulo 1, em que foi estabelecido um cronograma de atividades, escolheu-se a metodologia da WebQuest por ser uma prática de pesquisa orientada, que pode ser desenvolvida de maneira colaborativa, e por se caracterizar no delineamento de atividades coletivas com um conteúdo que é construído na própria prática. Sobre a metodologia da WebQuest interativa, Santos (2008, p. 113) afirma:

> “Que do ponto de vista pedagógico, a WebQuest precisa agregar elementos que incentivem: a pesquisa como princípio educativo; a interdisciplinaridade e a contextualização entre conhecimento científico e a realidade do aprendente; o mapeamento da informação e a transformação crítica da informação mapeada em conhecimento; o diálogo e a co-autoria entre os aprendentes”.

Estas possibilidades que poderiam ser proporcionadas com a metodologia permitiriam assim a construção conjunta com os próprios participantes, uma vez que a escolha da temática estava diretamente relacionada à prática destes profissionais.

OBJETIVO

Contribuir para construção e criação de “registro” que reflita sobre os **elementos norteadores de identificação** da coordenadoria de educação de trânsito em sua função educativa, utilizando-se das ferramentas de comunicação do Moodle.

METODOLOGIA/ /AGRUPAMENTO

Abordagem investigativa, interativa e colaborativa para construção coletiva. foram atividades em duplas de trabalho, seguindo a metodologia do Webquest. apresentação presencial da metodologia WebQuest e construção coletiva dos

grupos; Pesquisa com o grande grupo; Realização de fóruns e edição colaborativa no aplicativo para edição de texto coletivo – Gdocs pelas duplas de trabalho.

Através das etapas da metodologia de WebQuest os participantes puderam:

- Investigar fontes que podem servir como definidoras dos elementos identificadores da educação de trânsito no estado de Pernambuco – leis, decretos, resoluções e acontecimentos históricos.
- Buscar nas fontes encontradas os elementos identificadores da educação de trânsito no estado de Pernambuco.
- Discutir/refletir sobre como as ações da coordenadoria de educação de trânsito confirmam os elementos encontrados.
- Produzir uma síntese – "Elementos norteadores de identificação da coordenadoria de educação de trânsito de Pernambuco".

AVALIAÇÃO

Avaliação da participação na construção da proposta pelos alunos. Descrição individual da sua trajetória através do acompanhamento no diário de Curso. Avaliação da trajetória e produção das duplas a partir dos critérios estabelecidos em cada etapa da webquest.

SEQUÊNCIA E PROGRAMAÇÃO

A seqüência da WebQuest foi estabelecida em etapas de acordo com os objetivos estratégicos de cada uma (anexa seqüência da WebQuest).

2.2.6.3 MÓDULO 3

Na seqüência, após a produção dos registros no módulo 2, um dos elementos identificadores da prática destes profissionais surgidos e discutidos pelos participantes foi o da Avaliação. Neste sentido eles descrevem como um elemento que necessita de um tratamento mais qualitativo para o contexto educacional que vivenciam. Por isto, a escolha da temática deste último módulo foi a da Avaliação

Mediadora. A escolha da Avaliação Mediadora se deu por esta se caracterizar por um conceito mais formativo e qualitativo para avaliação da aprendizagem. De acordo com Hoffmann (2008, p. 40), “a avaliação, enquanto mediação significa encontro, abertura ao diálogo, interação. Uma trajetória de conhecimento percorrida num mesmo tempo e cenário por alunos e professores”. Assim, além da reflexão de como se processa a avaliação em seu contexto profissional, os participantes poderiam pensar como ela se realizou no Curso. De maneira a enfocar a avaliação da aprendizagem como inserida no processo de percepção da aprendizagem do participante e na criação de novas estratégias para orientá-lo para aprendizagem autônoma.

OBJETIVOS:

- Refletir sobre Avaliação - o significado, como, por que e para quê fazê-la, os tipos de avaliação, critérios e instrumentos avaliativos e relacionar estes aspectos à Educação de Trânsito;
- Construir coletivamente um instrumento de avaliação do curso;
- Realizar avaliação do curso, da participação do grupo e individual;
- Realizar síntese do curso, fazendo um levantamento de perspectivas para a formação para os Educadores de Trânsito utilizando o espaço virtual.

METODOLOGIA

Leitura de textos sobre avaliação; discussão do grande grupo no fórum avaliação para formação em educação de trânsito; construção e implementação de instrumento avaliativo para o Curso.

AVALIAÇÃO

Participação nos fóruns; descrição da trajetória de aprendizagem no diário e produção do instrumento avaliativo.

2.3 - ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada com a análise do conteúdo dos dados produzidos no ambiente virtual de aprendizagem. Os seus procedimentos serão descritos em seção específica.

2.4 - INSTRUMENTOS DE PESQUISA

QUESTIONÁRIO PERFIL DOS PARTICIPANTES

Como instrumentos foram utilizados o questionário - perfil dos participantes (modelo em anexo) como forma de compreensão das características dos cursistas. Ele foi elaborado considerando-se os seguintes aspectos: as informações dos participantes – pessoais, de formação e profissionais no DETRAN-PE; os cursos de atualização realizados; a relação com a tecnologia e de confirmação da participação e informações para o Curso de Extensão, que faz parte desta pesquisa.

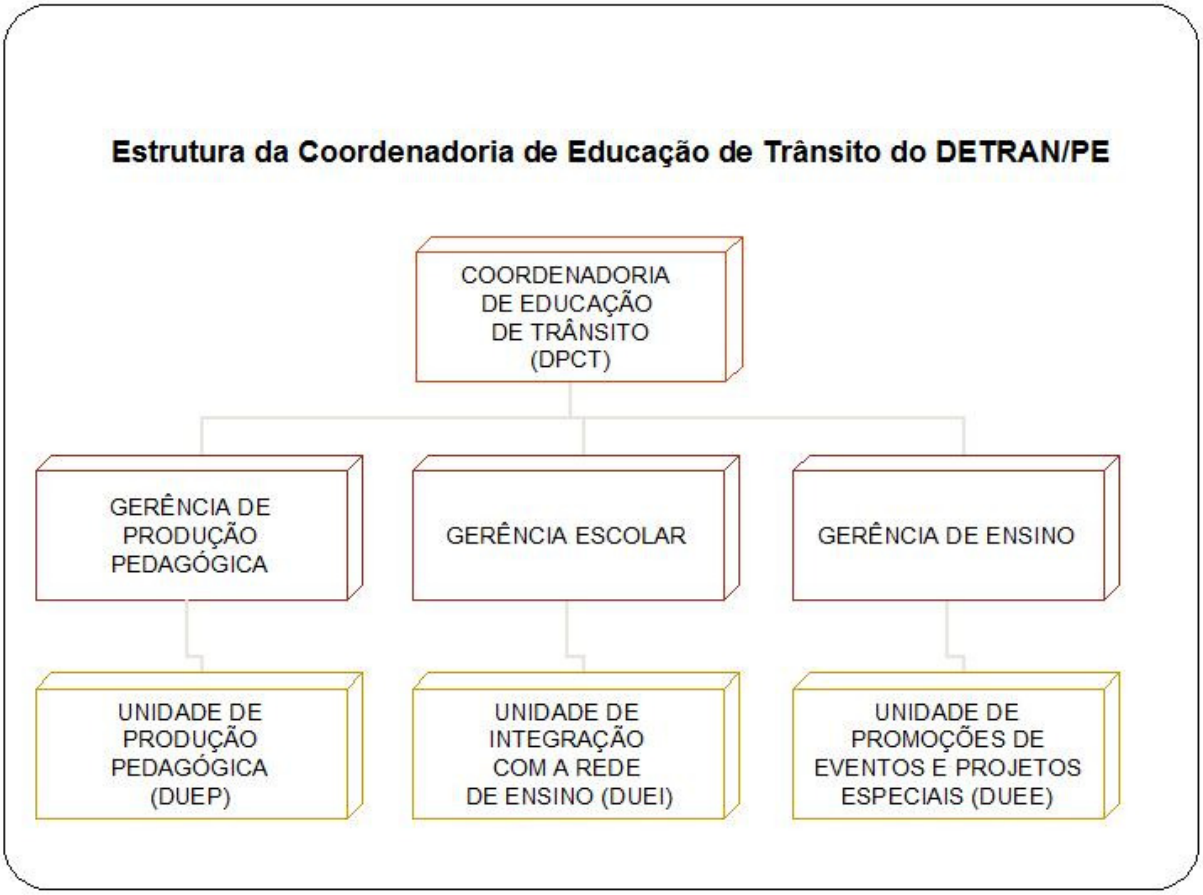
DIÁRIO DE CAMPO DE PESQUISA

A observação participante desta pesquisa foi realizada pela mediação das atividades no ambiente virtual e de trabalho, utilizando-se do registro do diário de campo. Como instrumento da observação participante foi construído o Diário de pesquisa.

2.5 – O CAMPO DE PESQUISA

2.5.1 A INSTITUIÇÃO

O DETRAN/PE Departamento Estadual de Trânsito de Pernambuco enquanto órgão executivo de trânsito tem como missão educativa: promover educação e cidadania para que o Estado de Pernambuco tenha um trânsito humanizado, com pedestres e condutores qualificados e veículos legalizados. Possui em sua estrutura organizacional uma Coordenadoria de Educação de Trânsito, atualmente com três unidades – de Produção Pedagógica (DUEP), de Integração com a Rede de Ensino (DUEI) e de Promoção de Projetos Especiais (DUEE). Nestas unidades atuam Orientadores Educacionais e funcionários, cujas atribuições compreendem ações de planejamento, supervisão e execução de programas para a Educação de Trânsito. A extensão dos programas realizada pela Coordenadoria compreende todo o estado de Pernambuco.

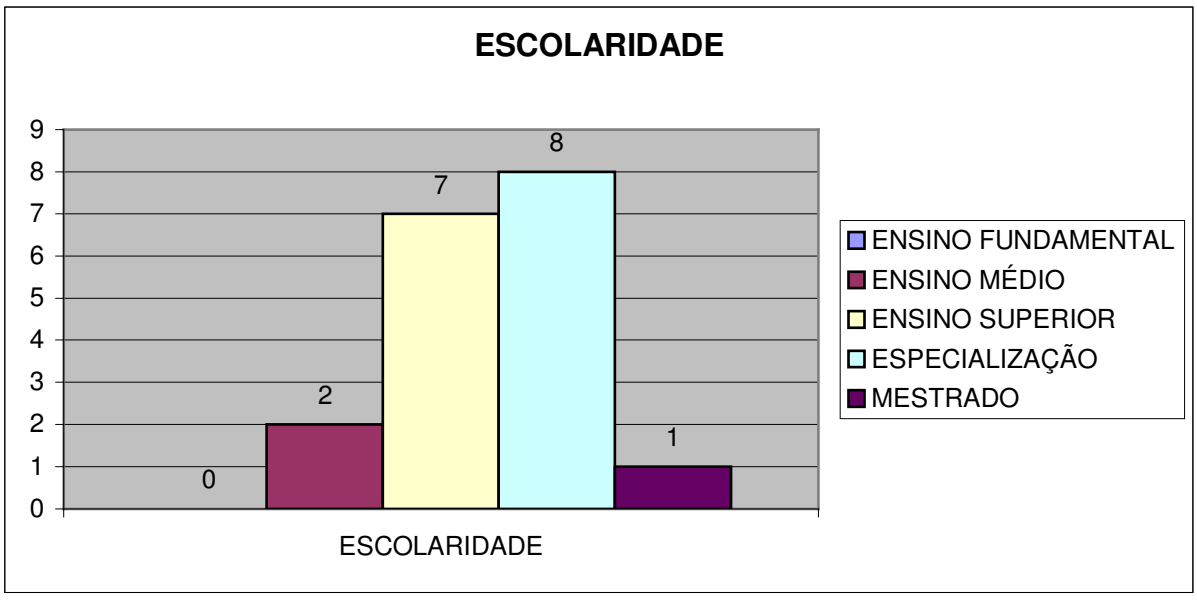


Estes departamentos/gerências desenvolvem programas que se constituem pela execução de projetos de formação de profissionais para educação de trânsito. O Departamento de Produção Pedagógica (DUEP) desenvolve o PROFIMP – Programa de Fiscalização e Monitoramento Pedagógico, direcionado ao público de diretores e instrutores dos Centros de Formação de Condutores. O Departamento de

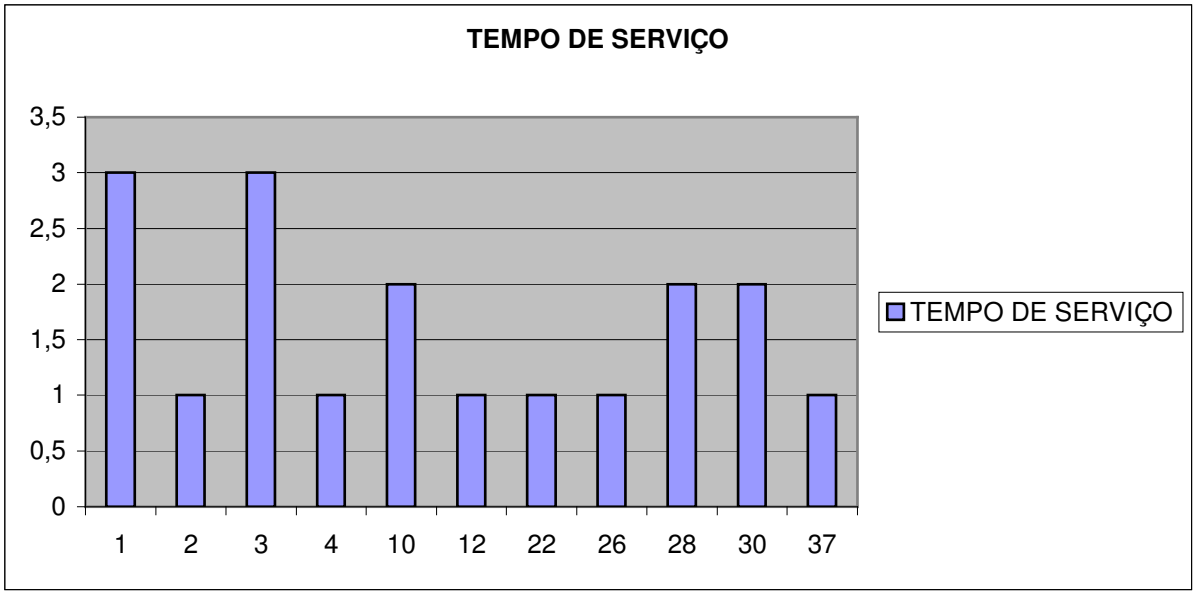
Integração com a Rede de ensino (DUEI) desenvolve o PET – Programa de Educação de Trânsito para formação de professores da rede pública e particular de Pernambuco. E o Departamento de Eventos e Projetos Especiais promove palestras em empresas e participa dos projetos direcionados para o público em geral através das campanhas educativas durante todo o ano e especificamente nas programações de feriados nacionais e festividades regionais.

2.5.2 OS PARTICIPANTES

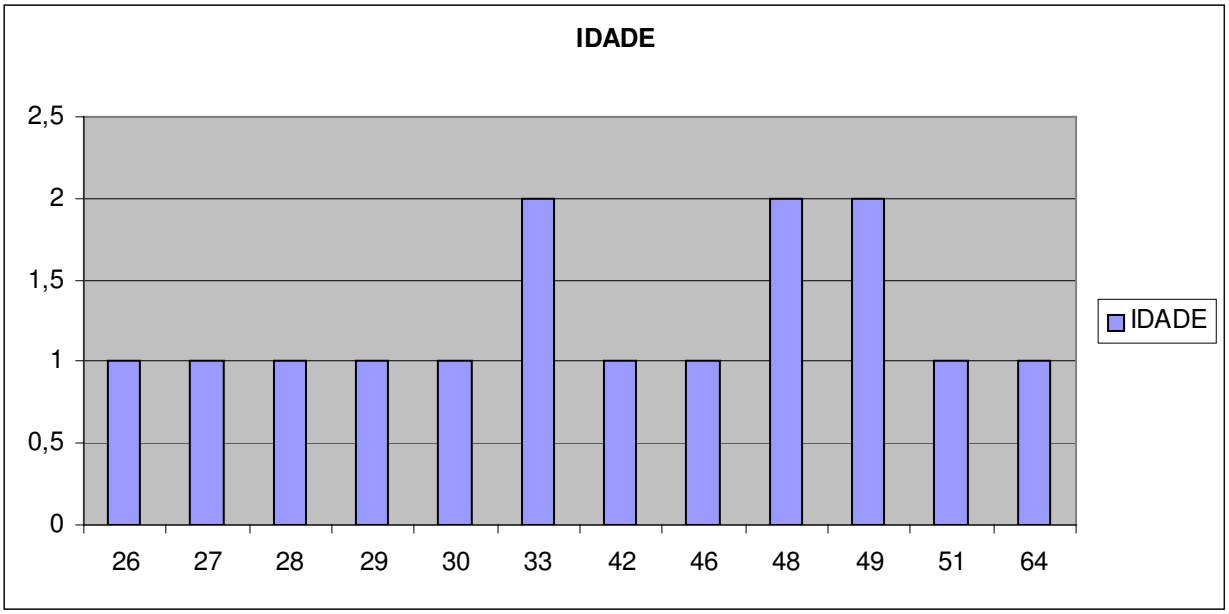
O Curso teve a participação de 18 funcionários da Coordenadoria de Educação de Trânsito. A maioria exerce a função de orientadores educacionais de trânsito e para estes a formação requerida é em Pedagogia, Psicologia ou em outras áreas com especialização em Educação. Aqueles que possuem pós-graduação as áreas se concentram também em Educação, Psicologia ou Administração. Também participaram funcionários administrativos com a formação de nível superior em andamento e ensino médio.



A atuação no serviço público neste órgão varia de 1 ano a 37 anos. Os recém chegados fizeram parte do último concurso público realizado em 2005, variando entre 4 a 1 ano (três destes com o tempo de 1 a 3 meses). Os demais com o tempo acima de 10 anos no serviço público.



Esta diferença também é caracterizada pela faixa etária que compreende o público de participantes, com uma variação entre 26 a 64 anos de idade.

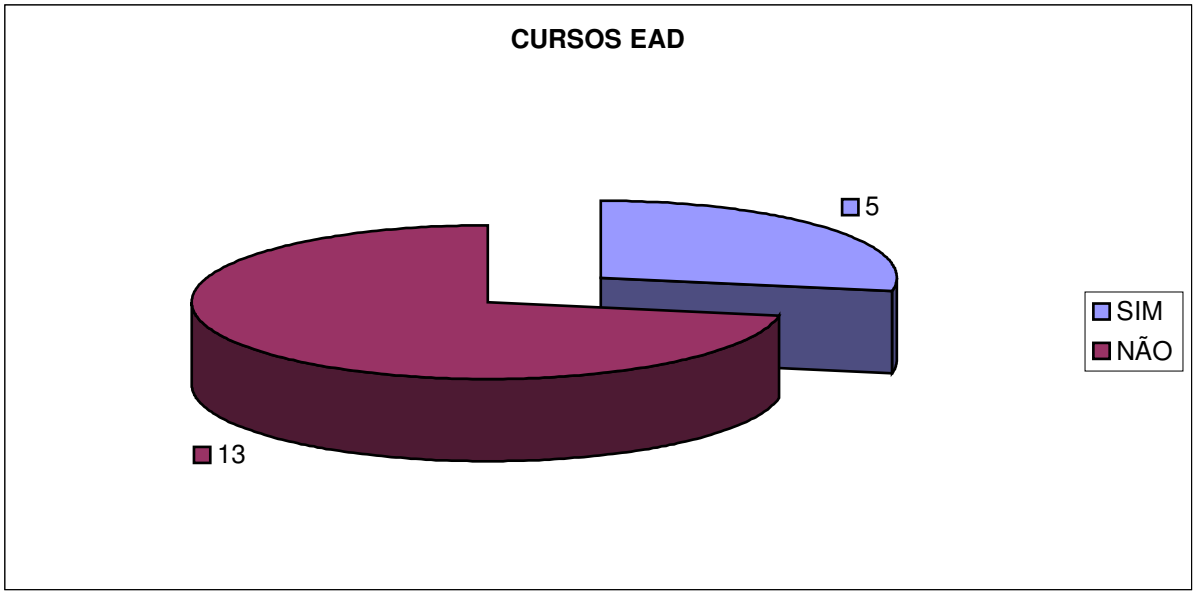


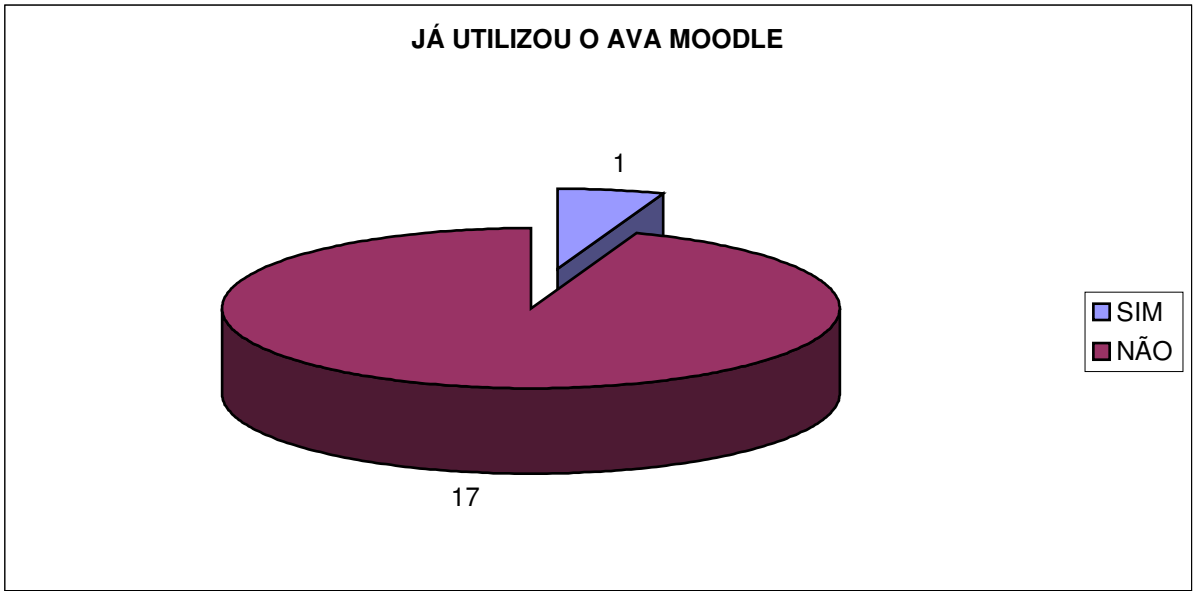
Estas características podem indicar também as possibilidades de utilização das tecnologias destes participantes tanto no seu cotidiano como também das novas tecnologias inseridas na sua prática profissional. Estabelecendo um referencial de 15 anos de uma maior intensificação do uso do computador pessoal e da Internet nas organizações Percebe-se que menos da metade destes profissionais, que possuem a idade entre 26 a 33 anos, compreendem a faixa etária que poderia ter o ingresso no mercado de trabalho no período em que estas tecnologias já se constituíam como integrantes ao seu trabalho. Os demais podem ter tido o contato com outros tipos de tecnologias.

Todos eles confirmaram a importância da utilização das tecnologias para realização do seu trabalho. Este de acordo com os termos do Decreto nº 29.973, de 01 de dezembro de 2006, que define as atribuições destes profissionais, constitui-se em: executar ações de transformação do DETRAN-PE em instituição de caráter educativo, civilizador e formador de cidadania integradas com a rede de ensino do Estado; planejar, elaborar, desenvolver e coordenar os programas educativos de trânsito e campanhas educacionais; supervisionar, vistoriar e fiscalizar em caráter permanente a rede credenciada e as solicitações de credenciamento; ministrar palestras e cursos no âmbito da legislação e educação de trânsito; executar outras tarefas correlatas à função. Para eles as tecnologias são essenciais para a realização destas atividades para estudos e pesquisas; planejamento, elaboração e execução de cursos, oficinas, aulas, e palestras; registro em sistemas específicos, elaboração de textos e relatórios; facilidade na comunicação entre funcionários; e outras atividades administrativas.

Mesmo as tecnologias estando presentes no cotidiano destes profissionais, eles declararam através de palavras que a sua relação para com elas poderia se definir de forma variada, desde “temerosa, superficial e básica”, revelando uma certa distância até “usual, prazerosa, curiosidade, facilidade”, revelando proximidade. As palavras mais citadas foram “necessidade e interesse”, revelando que estas são indispensáveis e que eles estão disponíveis para o seu aprendizado e utilização.

Quanto a sua formação continuada, os orientadores educacionais e funcionários da Coordenadoria de Educação de Trânsito, em sua maioria, buscam constantemente cursos na área pedagógica e de instrutoria para melhoria do trabalho docente, bem como outros cursos, palestras ou estudos relacionados ao tema de Educação de trânsito. No entanto, a participação em cursos na modalidade a distância é bastante restrita.





Do total de participantes apenas 5 realizaram curso na modalidade EAD, no entanto, utilizando o ambiente virtual MOODLE apenas 1 deles.

3 - ANÁLISE DOS DADOS

A análise do Conteúdo foi realizada a partir dos registros das interações dos participantes no Curso de extensão - Formação em Educação a Distância para Educação de Trânsito tendo como referencial as ferramentas de comunicação do ambiente virtual de aprendizagem como base de dados, especificando as seguintes:

I - Diário de Curso;

II – Fórum;

III - Chat e;

IV – Produções Coletivas (foram utilizadas diferentes ferramentas de comunicação do ambiente virtual em cada módulo do Curso).

Esta base de dados foi analisada da seguinte forma:

Partindo das categorias, que tiveram como referencial os fundamentos teóricos desta pesquisa – Desenvolvimento Profissional, Aprendizagem Colaborativa e Ambiente Virtual de Aprendizagem – foram analisados os dados construídos no Ambiente Virtual para o delineamento das suas subcategorias.

Na primeira análise dos dados foi verificada uma grande e diversificada quantidade de elementos referentes às categorias da pesquisa na leitura dos dados construídos através da ferramenta diário de curso. Por isto, a partir dele foram eleitas as subcategorias.

Com as subcategorias definidas foi realizada a análise classificatória para seleção das unidades de registro das subcategorias escolhidas em toda base de dados.

Em seguida as unidades foram registradas em tabelas e gráficos para análise quantitativa e qualitativa. Os principais elementos destacados em cada subcategoria foram descritos e analisados a partir do referencial teórico da pesquisa – Desenvolvimento Profissional, Aprendizagem Colaborativa e Ambiente Virtual de Aprendizagem. Finalizando com a análise interpretativa através da relação entre as categorias e a Teoria da Distância Transacional.

O quadro a seguir mostra como serão apresentadas as categorias e suas subcategorias, de acordo com a sua evidência e predomínio na base de dados.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Desenvolvimento Profissional	1.1 - Descrição e/ou reflexão da prática profissional.
	1.2 - Mudança na prática profissional.
	1.3 - Aplicação dos conhecimentos na realidade da prática profissional.
	1.4 - Auto-avaliação do percurso de aprendizagem.
2. Aprendizagem Colaborativa	2.1 - Diálogo e produção entre duplas.
	2.2 - Organização/Sistematização do trabalho em duplas/grupos.
	2.3 - Avaliação da proposta colaborativa
3. Ambiente Virtual de Aprendizagem	3.1 - Crítica/observação às limitações do espaço.
	3.2 - Dificuldades no uso das ferramentas.
	3.3 - Identificação pessoal com a ferramenta.

Na seqüência serão apresentadas: cada ferramenta de comunicação da base de dados, com a descrição da proposta de sua utilização, pontuações a respeito das características de como ela foi efetivada e das interações que ocorreram através da implementação da proposta; as categorias da pesquisa, descrita a partir do confronto entre os referenciais conceituais da pesquisa e os dados construídos; As subcategorias, sendo a descrição dos principais dados construídos pelos participantes em suas interações e coletados no ambiente virtual, salientando que os participantes serão identificados pela letra “P” seguindo-se de uma seqüência numérica; e por fim a relação entre a Teoria da distância transacional, os dados da pesquisa.

3.1 DIÁRIO

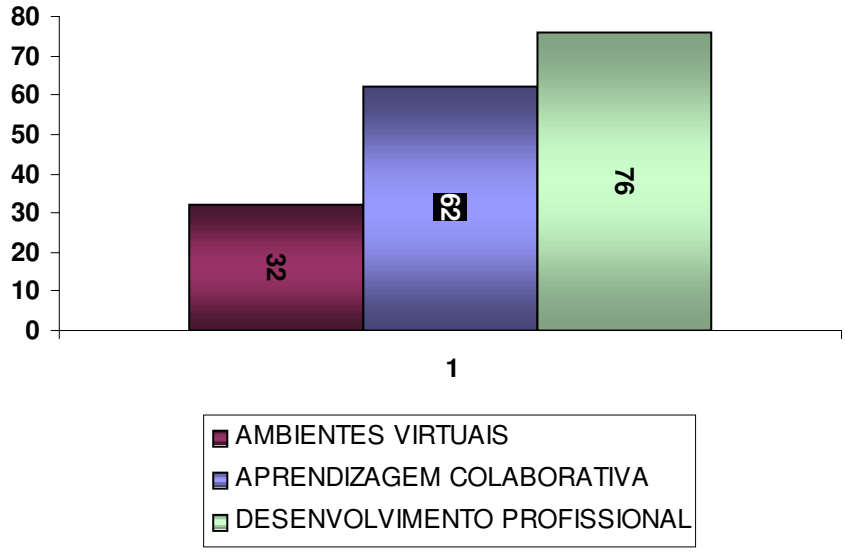
Na proposta de escrita no diário de bordo, inicialmente e para o conhecimento da ferramenta, foi lançado um roteiro de questões para que os participantes pudessem registrar suas reflexões. Este questionário fazia parte das atividades de leituras dos textos no módulo 1. Posteriormente, a ferramenta foi disponibilizada para a escrita livre e diária. Nas orientações presenciais, o diário foi apresentado como um espaço reservado para o registro diário das reflexões pessoais, aprendizado, reações no Ambiente Virtual de Aprendizagem e no ambiente de trabalho e considerações pessoais. Foi orientada também quanto ao gênero de sua escrita, forma de edição e dado incentivo para sua utilização como espaço instrumental para sistematização do conhecimento e de Desenvolvimento Pessoal e Profissional. Foi ressaltado que a escrita só seria visualizada pelos professores do Curso e comentada pela "coordenadora das atividades virtuais".

A participação no diário variou de pessoa a pessoa ao longo do Curso. Alguns se restringiram a responder as questões iniciais do questionário, outros já tiveram uma identificação maior, utilizando-o diariamente. Alguns participantes o faziam como preparação inicial, após a leitura dos textos, antecedendo a participação nos fóruns. Ele também foi utilizado de maneira espontânea e reflexiva diariamente após a realização das atividades propostas no Curso, com a descrição de percursos de aprendizagem. Percebeu-se que este foi um dos meios de melhor comunicação com os participantes pela riqueza de colocações que possuíam. Esta utilização mostrou-se tanto pela possibilidade de diálogo entre os organizadores da proposta como também de um "diálogo introspectivo".

Esta participação quantitativa e qualitativa na escrita no diário requereu um maior tempo de dedicação do mediador para dar as respostas aos participantes. Inicialmente o feedback realizou-se de forma intensiva para motivá-los em sua comunicação. Ao longo do Curso foi sendo realizado de acordo com a necessidade das colocações. No entanto, as respostas não se realizavam apenas através dos diálogos, mas de mudanças concretas no andamento das atividades, pois a sua escrita permitiu a percepção do que a Proposta estava representando para cada indivíduo e grupo.

Assim sendo, a leitura do diário pelos organizadores da Proposta representou um rico instrumento para perceber as reações diárias dos participantes ao processo de ensino-aprendizagem do Curso. E a escrita mostrou-se para os participantes como forma de organização, antecedendo a participação nos fóruns de discussão; descrição do seu processo de aprendizagem; e relato da compreensão e desafios da Proposta do Curso.

Esta disposição na utilização do diário pelos participantes permitiu uma diversidade de variáveis em suas interações, revelando uma significativa representação dos elementos das categorias de análise: Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Aprendizagem Colaborativa e do Desenvolvimento Profissional.



Percebe-se uma grande evidência das categorias da pesquisa, com destaque para o desenvolvimento profissional e a aprendizagem colaborativa. O desenvolvimento profissional se destacou, sobretudo pela possibilidade de reflexão pelos participantes da sua prática, pela descrição do seu percurso de aprendizagem e de como esta aprendizagem se processa em uma proposta colaborativa. Enquanto a aprendizagem colaborativa evidenciou-se pela descrição do percurso colaborativo das duplas e grupos, suas dificuldades, realizações e organização para o trabalho em equipe e da própria avaliação da proposta colaborativa do curso de maneira a requerer uma maior flexibilização para adequação a sua atuação e do grupo. A categoria ambiente virtual de

aprendizagem também se apresentou de maneira significativa no registro das conquistas e percepções com a utilização deste novo espaço educativo para eles.

Pelas três categorias estarem presentes no diário, os dados construídos nele foram utilizados para validar as subcategorias e utilizá-las nas demais ferramentas da base de dados da pesquisa.

3.1.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O Desenvolvimento Profissional no diário se caracteriza pelo registro que descreve a prática; organiza o pensamento; favorece uma maior compreensão sobre ela; e permite um melhor delineamento das ações a realizar. Sobre a prática formativa em diários, Zabalza (2004, p. 10) reconhece que ela proporciona o "distanciamento reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar".

Assim, percebeu-se que a escrita no diário de curso, aliada e proporcionada por outras estratégias educativas neste curso online, permitiu o reconhecimento pelos próprios participantes da importância da Proposta do Curso em promover a reflexão contextualizada para as ações da prática profissional e esta reflexão ancorada por um referencial teórico que favoreceu o estabelecimento de um paralelo entre os ideais para esta prática e o que é realizado, na busca por vivenciar uma atitude coerente entre discurso e prática.

Esta descrição permitiu também traçar um panorama dos problemas detectados em situações profissionais e de pensar formas ideais para solucioná-los, tanto nos aspectos individuais, organizacionais ou sociais. Resta questionar se as mudanças desejadas, pelos aspectos críticos percebidos, levam a motivação para transformações na própria prática. Mesmo, através da descrição no diário, não sendo possível detectar determinadas mudanças desejadas e idealizadas, por não se ter ainda os instrumentos e a condição necessária para sua realização, o fato da reflexão permitir planejar e registrar o que é possível fazer já indica a possibilidade do desenvolvimento profissional.

As mudanças, no entanto, já se fizeram perceber pela possibilidade de descrever a sua trajetória de aprendizagem; pelo reconhecimento das limitações e necessidades individuais; de se buscar estratégias para atingir os objetivos

educacionais da formação e organizacionais na realização do seu trabalho, de expressar aquilo que poderiam ter feito para um maior aprendizado, requerer modificações na formação e até uma interferência maior da própria instituição para o processo de aprendizagem e de valorização profissional.

3.1.1.1 DESCRIÇÃO E/OU REFLEXÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Na descrição e ou reflexão da prática profissional verificou-se algumas características específicas nas interações dos participantes. Descrições que revelam a reflexão para os aspectos conceituais da Educação de Trânsito; reflexões que traçam um paralelo com a prática profissional, seja relatando para reafirmar os princípios e atitudes praticados ou estabelecendo uma comparação entre teoria e prática para assim ressaltar e destacar os pontos que necessitam ser modificados.

Para uma descrição mais conceitual e funcional da prática profissional da Educação de Trânsito trazem à tona às características que o seu fazer profissional exige com relação aos princípios que se deve fundamentar, as conseqüências e os benefícios que ele pode gerar, as dificuldades para sua ideal realização e os fatores necessários à sua execução.

> "A Educação de Trânsito, portanto, ressalta os comportamentos adequados ao mesmo tempo em que desenvolve o pensamento crítico associando o trânsito ao convívio social, relacionando atitudes individuais às conseqüências de ordem coletiva". P14

> "Entretanto, o desempenho desse papel não é fácil, visto que requer campanhas permanentes, incentivos diários, coerência entre o oferecido e o cobrado. Acima de tudo, são fundamentais o reconhecimento e a confiança da sociedade nessa Educação de Trânsito, e, para obtê-los, é necessário conquistá-los. Se assim não for, os indivíduos, embora conscientes e capazes de diferenciar um comportamento ético do não-ético, agirão conforme seus próprios valores, que poderão ser benéficos ou não à sociedade". P14

> "Para ser capaz de assumir tantas atribuições, o profissional deve estar sempre atualizado, ser sensível às necessidades de todos que compõem o trânsito, considerando faixas etárias, condições financeiras, físicas, hábitos culturais, quantos e que tipos de veículo são mais utilizados e por que motivo, de que forma é possível dar condições para que todos utilizem dignamente o espaço coletivo". P14

Reflexões que revelam a necessidade de transparecer princípios para a prática profissional e da necessidade de coerência entre discurso e prática e como as ações individuais podem influenciar no coletivo, esta atitude individual está condicionada a obter uma atitude reflexiva das ações cotidianas praticadas aos princípios defendidos. Se esta não for atendida as ações não têm significado, pois se realizam apenas num discurso vazio.

> "Precisamos refletir sobre nossas ações bem como a ressonância delas para nós e para os outros. Dentro da especificidade em educação, é imperioso sermos referência em cidadania no seu sentido mais amplo. Não podemos em hipótese alguma ter um discurso diferente da prática". P7

> "Fazendo parte dessa sociedade moderna e pensante, não basta orientar, faz-se necessário ter no dia a dia comportamento condizente com os valores éticos e morais que defendemos. Isto implica refletir constantemente sobre nossa prática profissional/atuação enquanto cidadão". P13

Reflexões que descrevem a prática profissional, encontrando nela os princípios ideais de sua realização, destacados e percebidos através da leitura e discussão dos textos. Estas reafirmam a importância social de sua profissão e o cumprimento dos objetivos desta através das ações realizadas institucionalmente.

> "Trazendo um pouco para a nossa prática na Gerência de Educação de Trânsito, buscamos, através da mídia, propagandas, campanhas, contatos virtuais com as Entidades Credenciadas, alcançar - de forma que faça sentido e se torne um valor para a sociedade - a relevância do espaço social de convivência e de comunicação que é o trânsito". P10

Estas também apresentam em forma de questionamentos sobre o exercício desta prática, levantando as essenciais competências e habilidades da função, e apontando para as necessidades estratégicas ainda a se realizar para se atingir os objetivos educacionais referentes aos princípios ideais pretendidos.

> "Confesso que não foi fácil encontrar esses referenciais, o que demonstra que precisamos nos organizar bastante com relação ao registro de nossa atuação. Como pode um órgão de referência em Educação de Trânsito não ter arquivos formais sobre o início de sua atuação?".P17

> "Diante disso, faz-se necessário refletir sobre de que forma, enquanto educadores, estamos contribuindo para a formação de cidadãos comprometidos com a segurança no trânsito. Uma das formas de se refletir é através da **didática**: de que maneira estamos utilizando os recursos, as técnicas, organizando e planejando nossas ações em prol de tal objetivo no trânsito. Ou seja, de que maneira estamos "ligando meios pedagógico-didáticos a objetivos sócio-políticos" (Libâneo)". P10

E finalmente reflexões que trazem à tona comparações das experiências da própria prática e nesta levanta aspectos que necessitam ser modificados, tais como os aspectos sociais, institucionais e individuais de cada profissional. Neste ponto destaca-se a importância que tal formação do profissional promoveu para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva das próprias ações.

> "principalmente, por estas etapas estarem diretamente ligadas a reflexões importantes para a identificação e registro da identidade da Coordenadoria de Educação de Trânsito...É bom ver as pessoas do setor refletirem um pouco sobre a essência e funcionamento do ambiente de trabalho, e si ver inserido neste processo. Discuti bastante com "P17", e foi impossível indicar apenas um elemento de identidade da Coordenadoria. Valeu!!!"

Esta subcategoria descreve as reflexões da prática profissional dos participantes geradas com a proposta do curso. A própria característica da ferramenta Diário traz em si uma possibilidade auto-reflexiva para quem o escreve. Esta foi uma das mais utilizadas no Curso, por isto destacamos que as reflexões proporcionadas mostram-se de extrema importância para realização de sua atividade profissional.

3.1.1.2 MUDANÇA NA PRÁTICA PROFISSIONAL

O Desenvolvimento Profissional como “Mudança na Prática Profissional” descrito no Diário pelos participantes se refere aos apontamentos críticos a respeito da sua realidade profissional em seus aspectos sociais, organizacionais e individuais. Nestes são demonstrados uma motivação pela mudança no quadro percebido, com demonstrações críticas aos aspectos sociais, organizacionais e individuais e revelam seus desejos de transformação para a situação indicada com soluções ideais para realidade estrutural descrita, como também às necessidades de transformações pelos próprios profissionais na busca por uma coerência com o que se fala e o que se faz.

Inicialmente percebe-se a descrição da realidade em seus aspectos individuais e coletivos e nestes os apontamentos das necessidades de mudança organizacionais e individuais:

> Não poderíamos deixar de salientar a importância das ***ações coordenadas entre as Gerências e a avaliação continuada das ações***. Na busca por um de trabalho de qualidade, a Coordenadoria de Educação precisa primar pela articulação entre as Gerências, que deve sujeitar-se, efetivamente, a um processo contínuo de avaliação. Através desse processo poder-se-á constatar e redirecionar não apenas as ações realizadas por cada Gerência em particular, mas sobretudo perceber se os posicionamentos das Gerências são convergentes. P13

> “Mais ainda, a fala tem que ser respaldada por ações. Quero dizer que nosso exemplo enquanto educadores é fundamental. Além de difundirmos oralmente devemos praticar”. P17

Estas necessidades são especificadas também própria da prática profissional referentes a sua formação, à utilização de novos recursos tecnológicos e a atitudes para este novo fazer.

> “Pensar na formação profissional utilizando novas tecnologias da comunicação significa andar em passos longos, procurando cada vez mais facilitar a vida do homem, abrindo caminhos para 'MUDANÇA DE VALORES'”. P15

A partir da descrição deste panorama, verifica-se a motivação e o engajamento para mudança.

> “Frente às diversas transformações sociais, políticas, históricas, econômicas presentes no cenário atual, torna-se imprescindível buscar novas formas de suporte ao nosso fazer. para o desenvolvimento das atividades”. P10
>
> “Após tudo o que aprendemos no curso, está na hora de agirmos na realidade que nos permeia. As discussões travadas durante o curso, sobre nossa prática profissional, mostraram que temos a percepção do que acontece em nossa volta. Portanto, está na hora de propormos ações de mudança efetiva que permitam aumentar a eficiência da Educação de Trânsito em Pernambuco”. P8
>
> “Eita, temos muito trabalho pela frente”. P 17

Esta subcategoria descreve as necessidades de mudança apontadas pelos participantes a partir de suas reflexões. Essa visualização pelos próprios participantes e o desejo por delinear um novo quadro, revelam a disposição para o desenvolvimento como algo que surge dele mesmo.

3.1.1.3 APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS NA REALIDADE DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Descreve a elaboração de soluções para implementação de mudanças na realidade da prática profissional existente. Neste item os participantes delinearam soluções para as questões surgidas em suas reflexões e análises críticas da realidade, algumas delas apresentavam a perspectiva da utilização das tecnologias no contexto do trabalho, no entanto fazendo ponderações do seu uso aliado aos objetivos propostos para educação. Outras sugestões foram apresentadas com relação à busca de soluções possíveis para elementos necessários ao desenvolver de seu trabalho, algumas delas com propostas de realização.

Sugestões de elementos necessários à prática de seu trabalho:

> “Ontem cheguei em casa pensando sobre como inserir um método de avaliação de qualidade na Coordenadoria de Educação de Trânsito. Sabe, penso que devemos criar uma vontade política entre a nossa própria equipe”. P17

> “Com o término do curso, algumas idéias sobre a utilização dos conhecientos adquiridos vêm à tona. Andamos conversando sobre isso eu e “P19”. Pretendemos incentivar a comunicação nossa com os CFCs e contando com a ajuda da “Coordenadora” acredito que este pensamento se concretizará em breve”. P13

> “Sugiro criarmos um grupo de discussão (GD) que seja também um grupo de relacionamento (GR). Um local onde possamos ser uma equipe, nos integrarmos, nos conhecemos, comemorar, chorar, ser gente e também pensar, ponderar, refletir, sugerir e mudar nossa coordenadoria (sem que isso signifique dualogicidade entre estes)”. P8

> “Acredito, que se a Educação de Trânsito fizesse parte do currículo escolar até mesmo como conteúdo dentro de uma disciplina, seria um grande passo. sociedade como um todo”. P20

Aplicação dos conhecimentos relacionadas à utilização das tecnologias:

> “Entretanto, a tecnologia, por si só, não promove um processo de aprendizagem crítico, cabendo isso aos profissionais/educadores e espaços que possibilitam a educação (Escolas, Gerência de Educação de Trânsito do DETRAN-PE etc) utilizando a tecnologia de maneira que a informação seja analisada, interpretada e valorizada pelo aprendiz com o intuito de propiciar um caminho para a liberdade política e intelectual do cidadão”. P10

> “Para mim, a maior descoberta foi sem dúvida alguma o GDOCS. Maravilhoso!! Espetacular! Com certeza eu o utilizarei em minhas pesquisas seja no site do DETRAN, seja na faculdade ou mesmo na comunidade qu tenho no orkut. Muito bom mesmo”. P14

Percebe-se que as descrições no diário envolvem não só uma análise reflexiva e crítica do contexto de atuação, mas o estímulo para a promoção de mudanças de forma efetiva.

3.1.1.4 AUTO-AVALIAÇÃO DO PERCURSO DE APRENDIZAGEM

A auto-avaliação do percurso de aprendizagem descreve o percurso e autogerenciamento de sua aprendizagem no Curso. Nela percebe-se as descobertas e as aprendizagens dos participantes; a descrição do percurso individual do processo de aprendizagem; a análise crítica sobre esta trajetória no Curso, indicando outras possibilidades que pudessem favorecer melhores interações pela participação coletiva, pelas modificações na proposta do curso e pelo incentivo institucional.

Entre as aprendizagens destacadas estão as da utilização do ambiente virtual de aprendizagem. Relato das descobertas sobre o seu próprio processo de aprendizagem e sobre outros conhecimentos necessários à prática profissional:

> "Claro q também fiz algumas descobertas ao meu respeito, ou melhor certezas do q eu já desconfiava.. rsss..." P14

> "Cansei, mas realmente posso dizer q aprendi mais uma coisa nova hj e isso é mesmo muito bom! Amanhã comento sobre isso". P14

> "Acredito que está sendo um momento diferenciado e que está propiciando bastante reflexão, sobretudo sobre as ações da Educação de Trânsito no Estado de Pernambuco". P10

As aprendizagens com o processo e a forma colaborativa com que ele foi feito, críticas e satisfação no produto coletivo realizado:

> "Mas produzimos a síntese de forma a somar o texto ética, didática e educação de trânsito. Assim assumimos durante a apresentação o papel de questionadoras. Escolhemos algumas imagens que para nós falavam destes três assuntos, utilizando delas para ilustrar os questionamentos feitos. Acredito que esta é uma das formas mais utilizadas, mas depois refletindo acho que poderíamos ter explorado as imagens de forma diferente fazendo perguntas diretamente sobre as mesmas". P19

As dificuldades, o processo e as conquistas individuais.

> "Por isso demorei tanto a me concentrar, pois não tinha tempo contínuo suficiente para ler e formar opinião a respeito". P14

> Eita, aperreio! Queria terminar o módulo 1 e fazer o 3, mas não foi possível. Até o momento já me sinto vitoriosa por ter concluído o módulo 1, pelos menos acho que o findei. P17

Esta subcategoria descreve o percurso e autogerenciamento de sua aprendizagem no Curso e percebe-se como esta é importante para especificar as necessidades de Formação Continuada para o participante.

3.1.2 APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Na categoria aprendizagem colaborativa, descrita no diário, percebe-se o entusiasmo do participante com a possibilidade de estabelecer uma comunicação para produção em duplas e com o grupo de atuação profissional. Este desejo de comunicação é reconhecido pela descrição individual de sua trajetória no curso e da sua perspectiva na relação com o grupo. Mesmo na descrição de pessoas que não conseguiram estabelecer um ritmo de trabalho cooperativo, pois as circunstâncias e as escolhas não levaram a isto, estas reconhecem a importância que sua participação e a dos demais que não puderam fazê-lo, como fator de influência para o desenvolvimento do grupo. Mas a satisfação demonstrada de fato só se mostra com relação a realização das atividades colaborativas do Curso e não enquanto motivação para o desenvolvimento de uma identidade coletiva. Percebe-se, no entanto, a descrição de uma trajetória individual para a participação coletiva e do contentamento para o encontro com o outro e assim poder reconhecer as suas concepções da prática profissional.

Também fica evidenciada a descrição da trajetória de trabalho com a dupla ou grupo. Este percurso não é simples, mas extremamente difícil de realizar, pois envolve acordos, modos de trabalhar, necessidade de maior diálogo e tempo para compreensão. Envolve também a percepção da importância da tomada de decisão e autonomia na realização do trabalho em grupo. Mas também pode ser extremamente rico nas discussões produtivas com a dupla de trabalho e na verificação do trabalho realizado pela dupla. Okada (2006, p. 275) revela que fazer surgir a interação em ambientes virtuais de aprendizagem não é tão fácil. Descreve

algumas destas dificuldades expressas por participantes de cursos em EAD ou de observações constatadas nestes ambientes, entre elas: “O grande fluxo de informações, dificuldade de organizar o que é relevante, grande investimento de tempo, resistência por trabalho em grupo, principalmente quando isso implica tomada de decisão, consenso e desenvolvimento de um produto coletivo”. No entanto, esta mesma pesquisa revela como estes espaços se constituíram em comunidades de aprendizagem.

Os participantes através da escrita no diário expõem as necessidades de comunicação com os organizadores da proposta para compreendê-la e revelam a necessidade de ajustes, o que demonstra o quanto ela deve ser flexível para se adequar às características do grupo e promover a participação.

3.1.2.1 DIÁLOGO E PRODUÇÃO ENTRE AS DUPLAS

O “diálogo e a produção entre as duplas” expressam as colocações com referência à comunicação entre os participantes para a compreensão e realização da proposta, visando à construção do seu conhecimento e à partilha deste com o grupo. Também revela a satisfação na participação com a dupla/grupo ou o reconhecimento pela produção realizada a partir da interação com o outro.

> “No mesmo momento “P17” ligou pra mim e compartilhei a descoberta. No dia seguinte, quando estava fazendo a leitura de minhas contribuições, o aplicativo de texto me avisou que “P17’ também estava editando naquele momento. Daí enquanto escrevia, também acompanhei simultaneamente os acréscimos postos por “P17”. Aproveitamos para nos comunicar, apesar de não ser o ambiente mais apropriado para isso, coisa breve como: "o que está achando do texto?", "Podemos concluir?", "P17”, fala um pouco da tua experiência com ações integradas com outros órgãos do Sistema Nacional de Trânsito". Achei interessante colocar no diário, porque esta comunicação foi apagada do texto. Sem mais, a produção foi muito interessante”. P19

Nestas colocações, percebe-se que os participantes possuem uma atitude positiva com relação a este tipo de proposta colaborativa, a favor deste tipo de diálogo e produção, e valorizam as potencialidades que as ferramentas propostas

oferecem para a produção colaborativa como também de realizá-lo na forma presencial com o seu parceiro.

> “hoje me reuni com minha dupla de trabalho para definirmos o princípio que elegemos para nortear o trabalho de educação no DETRAN/PE. Não conseguimos concluir a tarefa, mas as discussões foram muito proveitosas”. (P13)

Com relação ao seu parceiro de trabalho, descrevem o esforço empreendido para realização da atividade, as discussões produtivas, a satisfação na contemplação do resultado da produção coletiva e o gosto pela participação através dos trabalhos das próprias duplas e em poder se reconhecer na perspectiva do outro.

> “Postamos esta semana o instrumento avaliativo no fórum, e foi divertidíssimo preenchê-lo. Gostei do nosso instrumento pela leveza, pela possibilidade de se colocar no lugar do outro e pela autoavaliação que proporciona”. P19

Com relação ao grande grupo, descrevem a satisfação por ver o grupo engajado produzindo trabalhos criativos; demonstram o desejo por uma maior participação, inclusive sugerindo formas de participar. Percebem nesta participação a valorização pela fala e a produção do outro e a importância de poderem reconhecer o trabalho um do outro.

> “Pode até parecer estranho, pois fiquei semanas sem vir aqui, mas realmente é gostoso pra mim principalmente participar dos instrumentos avaliativos criados pelo pessoal com tanto gosto. Nada melhor do q ver as pessoas participando e valorizando seu esforço”. P14

Revelam também os momentos em que esta participação colaborativa foi significativa para eles, onde se verificou uma sinergia com o grupo no surgimento de idéias pelos próprios participantes para a Proposta do Curso.

> "Neste encontro, o grupo sugeriu a realização de entrevistas com alguns dos funcionários mais antigos na Educação. Adorei a idéia". P17

Assim como reconhecem nesta participação os conceitos de Educação que são comuns entre os participantes.

> "Da leitura das contribuições apresentadas pelos demais grupos de trabalho, constatamos forte ligação com os pontos acima mencionados. A *segurança no trânsito* e o *processo de formação* mereceram especial atenção, pois são os recordistas em termos de destaque pelos grupos". P13

Com relação à sua postura individual de participação através das ferramentas, demonstram suas iniciativas e percursos, bem como seu entusiasmo em perceber as possibilidades de comunicação entre os professores e participantes.

> "Mas antes de iniciar a escrita no diário e posterior participação no fórum, decidi dar uma olhada nas produções dos grupos, algo que, confesso, ainda não tinha feito. Aproveitei para comentar sobre cada apresentação". P14

> "Iniciei o dia entrando no ambiente para ver se tinhamos alguma novidade. E não é que tinha. Eba, mais um trabalho a ser realizado. Estava curiosa querendo saber se "coordenadora" havia respondido a minha mensagem, e ela respondeu". P17

Verifica-se que o diálogo e a produção entre as duplas reflete as descrições dos participantes sobre as interações entre eles (alunos e professores) para

realização da proposta colaborativa do Curso. As interações descritas nesta subcategoria demonstram como foram relevantes para impulsionar e proporcionar o desenvolvimento da proposta através da comunicação entre os participantes.

3.1.2.2 ORGANIZAÇÃO/SISTEMATIZAÇÃO DO TRABALHO EM DUPLAS/GRUPOS

A organização/sistematização do trabalho em duplas/grupos nos traz a forma como as duplas/grupos realizaram sistematicamente o trabalho colaborativo, na descrição de cada etapa do trabalho realizado - o processo, as dificuldades, as dúvidas, a solicitação de reforço nas informações, o cumprimento dos prazos e a percepção deles de como a produção foi concluída.

Os participantes relatam o tempo dedicado e as divisões das tarefas realizadas espontaneamente pelas duplas/grupos para cumprir as atividades propostas em cada módulo, como também descrevem o percurso da equipe para realização do trabalho e a contribuição de cada integrante.

> "Como já tinha feito todas as atividades, restou apenas a apresentação do grupo, só que infelizmente isso demandaria mais tempo, portanto, só foi possível à tarde, momento em que eu e 'P11' pudemos nos reunir e desenvolver nossa tarefa. Nesse mesmo dia, na parte da manhã, 'P7' já havia nos procurado para explicar a sugestão que ofereceu no chat. Sua sugestão, bem como idéias, foram consideradas na produção da nossa apresentação. Concluída a parte dos conceitos, restava então criar uma apresentação em PowerPoint que exemplificasse tudo". P14

Neste percurso eles expõem as dificuldades de estabelecer uma sistematização de trabalho e justificam as suas razões, entre elas a de desenvolvimento de uma harmonia na dupla de trabalho devido à rotina do trabalho na unidade.

> "Estou tendo um pouco de dificuldades em estabelecer uma sistemática de trabalho junto a minha dupla. Em alguns momentos o volume de trabalho da divisão não oportuniza espaço para que nos

> encontremos. Tentarei realizar as tarefas propostas para esse módulo". P13

Para o cumprimento das atividades eles solicitam maiores informações pela coordenadora/mediadora do Curso para esclarecimento da Proposta do Curso, de maneira mais individualizada.

> "Vou solicitar mais um momento com a coordenadora para poder tirar algumas dúvidas e dar continuidade aos meus trabalhos". P13

> "Quero registrar o empenho da nossa coordenadora em estar sempre acessível para nos atender, tirar dúvidas e orientar de acordo com as necessidades particulares". P13

Neste trajeto de produção pelas duplas também compartilham as possibilidades que tiveram para sua realização como também a necessidade da busca pela tomada de decisão para realizá-la dentro do prazo estabelecido, chegando enfim à concretização da produção realizada pela dupla.

> "De início, ficamos com a possibilidade de apresentarmos 2 princípios: "*formação teórica e metodológica dos profissionais do trânsito" e "Educação para o trânsito a partir da Pré-escola".* Amanhã daremos continuidade aos estudos e chegaremos a uma conclusão definitiva da dupla". P13

> "Acredito que batemos o martelo sobre as frases que constarão no nosso instrumento avaliativo. Agora, sinto o trabalho andando, apesar de não termos cumprido o prazo... Fiz um quadro com as frases e penso que concluir o instrumento de avaliação. Agora, só falta minha dupla olha e fazer as alterações necessárias no mesmo". P17

Assim, esta subcategoria descreve através da perspectiva individual as formas de organização e cada etapa da sistematização do trabalho coletivo realizado pelas duplas ou grupos de trabalho. Desta maneira pode-se perceber

como a produção coletiva foi realizada e os diferentes caminhos e possibilidades que cada grupo encontrou para realizá-la.

3.1.2.3 AVALIAÇÃO DA PROPOSTA COLABORATIVA

Esta subcategoria revelou a perspectiva dos participantes com relação à proposta colaborativa do curso. Nesta perspectiva foram abordadas as questões críticas estruturais do curso: Na composição das equipes de trabalho (pois no módulo inicial foi realizado pela organização do curso de forma intencional para atender as necessidades da adequação da Proposta em suas atividades síncronas às estruturais dos setores para utilização dos computadores), indicando a necessidade de mudança para uma melhor relação entre eles; a forma como as ferramentas de comunicação estavam sendo utilizadas pelos grupos para uma maior participação do grande grupo; e o tempo insuficiente para realização da proposta no ambiente de trabalho.

> "PS: Esse curso à distância está demandando muito mais tempo do que eu pensava a princípio, pois gosto de tudo bem feito, contudo, não gosto do tempo que esta me tomando, confesso". P14

Os participantes enfocaram a dificuldade de compreensão através do diálogo para a realização de algumas atividades e a necessidade de uma maior objetividade para tanto.

> "Utilizei o chat com "P19" e a "coordenadora" a fim de discutirmos sobre a construção do instrumento de avaliação. Não sei se chegamos a um denominador. Às vezes tenho a impressão de que as falas não são entendidas... Hoje tá difícil. Muito trabalho, pouca objetividade". P17

Mas também eles demonstraram uma avaliação positiva quanto ao desempenho e participação do professor, a escolha das temáticas, pontos positivos e negativos do material didático proposto e a importância deles para as reflexões que gerou para o grupo e para a prática profissional.

> "Gostei muito da forma como conduziu o curso, a paciência q tem com o grupo" P14

> "Gostei dos dois temas propostos: Ética e Didática. De fato, são assuntos básicos que tem que ser discutidos antes de abordar a educação de trânsito propriamente dita". P14

> "Quanto ao texto de Didática gostei desse texto mais do que o de ética, achei que contribuiu para a produção síntese e gerou uma discussão coesa no grupo" P19

Outro aspecto levantado pelo grupo foi a importância dos encontros presenciais e o que eles proporcionaram em termos de orientações para cada módulo e para a utilização das ferramentas de comunicação para o grupo ao longo do curso, como também a adequação do tempo de duração destes.

> "Dia de orientações para retornar e participar eficazmente deste II Módulo. A reunião no laboratório foi importante para situar quanto ao ambiente e as etapas que precisaremos cumprir. principalmente, por estas etapas estarem diretamente ligadas a reflexões importantes para a identificação e registro da identidade da Coordenadoria de Educação de Trânsito". P 17

Os participantes também expressaram as suas expectativas da participação de todos os integrantes do grupo, sendo esta uma forma de enriquecimento para as interações entre eles. Eles justificaram as suas dificuldades individuais de participação devido principalmente à falta de tempo para uma dedicação qualitativa ao curso, pois ele proporcionou a geração de muitas discussões para o grupo, não sendo possível realizá-las pelas demandas de atividades do setor, que não

permitiam integração da proposta no ambiente de trabalho. Por isto eles ressaltaram que algumas atividades foram cumpridas em dias seguintes pela impossibilidade de concentração e silêncio para a leitura e reflexão dos textos propostos.

> "Confesso que está difícil conciliar o trabalho com o curso. O curso é ótimo, mas está tomando muito mais do que 1 hora diária. Quando queremos trocar informações de qualidade nos detemos e nos envolvemos com a discussão". P17
>
> "O texto de Libâneo é bom, mas muito longo. Precisava de silêncio para refletir, mas hoje foi tudo que não tive. Tentarei iniciar o módulo 3. Seja o que Deus quiser!" P17

Em contrapartida, expuseram a satisfação pela realização das atividades colaborativas com sua dupla de trabalho, as dificuldades e do esforço empreendido na realização destas, mas também das idéias que proporcionaram. Este entusiasmo também se revelou com a produção coletiva e reflexão potencializadas nas ferramentas de comunicação a partir das interações com o grupo, lamentando com isto pela falta de pontualidade e participação de todos os colegas, este podendo ser um fator que proporcionaria uma maior troca de informações entre eles.

> "A outra atividade realizada, no dia, foi a escolha dos princípios norteadores da Educação de Trânsito. Eita, trabalho difícil. Muitos pensamentos, idéias". P17
>
> "A atividade de hoje promoveu a reflexão sobre as diretrizes apontadas pelos grupos. Adoro quando o fórum leva a interação entre todos os grupos". P17
>
> "Entrei no ambiente para acompanhar as reflexões dos outros grupos. Estou adorando esta 4 etapa do módulo II". P17
>
> "Estamos tendo um espaço de reflexão sobre os princípios e sobre as ações realizadas por esta Coordenadoria. Só lamento a falta de pontualidade dos grupos em postarem suas idéias. Iniciei a leitura das entrevistas. Espero descobrir um pouco da história do DETRAN-PE. A curiosidade foi despertada". P17

Esta subcategoria descreve a avaliação dos participantes da estrutura da Proposta Colaborativa do Curso. Percebemos através desta no diário a possibilidade de ter um feedback da proposta de forma contínua ao longo do Curso. Estas contribuições permitiram modificações a cada etapa de seu desenvolvimento.

3.1.3 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Na categoria Ambiente Virtual de Aprendizagem as postagens no diário se direcionaram a observações quanto a necessidade de aperfeiçoamento das ferramentas de comunicação para melhor realização do trabalho colaborativo, devido a problemas técnicos e estruturais na configuração dos computadores e também devido a própria interface do ambiente virtual.

Os participantes revelam a sua identificação com a ferramenta, fazem colocações a respeito da percepção sobre o processo de aprendizagem e das possibilidades de comunicação e de construção de conhecimento com sua utilização. Solicitam ajuda e apoio como também demonstram uma disposição individual e desejo de conhecer mais para assim poderem participar mais efetivamente e de se comunicarem no ambiente.

Percebeu-se que estas colocações se referem à possibilidade de através das tecnologias empreenderem novas formas de comunicação, tanto na busca pelo aperfeiçoamento ou resolução dos problemas, como também na proximidade que tiveram determinada ferramenta. Terçariol e Sidericoudes (2007, p. 55) através das TICs seja mais fácil uma formação “coerente com as demandas educacionais da sociedade tecnológica, impulsionando-os para o desenvolvimento de novas competências e habilidades”.

3.1.3.1 CRÍTICA/OBSERVAÇÃO ÀS LIMITAÇÕES DO ESPAÇO

As críticas e observações às limitações do espaço se referem às colocações dos participantes que estavam tentando explorá-lo ou utilizá-lo nas atividades propostas e se depararam com alguns problemas de ordem técnica. Estes devido à

estrutura física dos computadores, ao erro na exibição do material, ou de limitações no próprio ambiente virtual.

> “Entretanto, não estou conseguindo visualizar o vídeo, que serviria de base também para essa discussão”. P10
>
> “algo que já tinha começado a fazer, porém como o sistema travou perdi o que ja tinha escrito sobre o texto. “P14
>
> “OBS.: Agora o texto ficou todo em negrito e sublinhado e simplesmente não consigo tirar a seleção!!!!!!!!!!!!!” P14
>
> “Depois de um certo tempo de espera até que conseguisse acessar a página do chat, observei que, apesar da facilidade em ser acessado, o chat é muito simples frente aos recursos que estou acostumada. Confesso que remeteu-me ao passado pré-histórico da tecnologia, onde tínhamos que esperar para as mensagens aparecerem, depois esperar para ler a mensagem do outro e tudo isso se a página não travasse porque simplesmente já tinha texto demais”. P14

Esta subcategoria descreve as críticas ou observações com relação às limitações técnicas do Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle. Percebe-se que estas observações e críticas demonstram que alguns dos participantes que já utilizam as tecnologias em seu dia-a-dia não se sentem confortáveis ao se deparar com interfaces menos atualizadas.

3.1.3.2 DIFICULDADE NA UTILIZAÇÃO DAS FERRAMENTAS

As dificuldades na utilização do ambiente referem-se aos problemas enfrentados pelos participantes tanto nos aspectos culturais quanto técnicos. Percebe-se que a novidade da utilização para alguns e o pouco tempo de contato com as ferramentas de comunicação ainda não foram suficientes para que perceberem as características e possibilidades de cada uma delas. Algumas dificuldades se referem à forma de comunicar no ambiente, outras devido a pouco contato com as tecnologias e outras por pouco contato com o próprio ambiente virtual e suas características.

> “preciso de orientações sobre como me ponunciar...tá complicado...kkk, mas passará!” P9
>
> “Acredito que apesar de todas as minhas dificuldades pessoas, no que concerne à utilização de novas tecnologias, estou aprendendo muito”. P13
>
> “Estou encontrando dificuldades em escrever no GDOCS, por isso coloquei no meu diário”. P13
>
> “Não consegui anexar minha sugestão de avaliação neste diário, nem no editor GDOCS. Tentarei novamente mais tarde”. P13
>
> “Domingo. Hora de rever a apresentação e tentar diminuir seu tamanho. Algum sofrimento depois, visto que desfazer um trabalho terminado e com imenso valor sentimental é triste demais, consegui com que o arquivo tivesse 492 kb”. P14

Esta subcategoria descreve as dificuldades técnicas, comunicacionais e de utilização das ferramentas do ambiente. O diário se mostrou como uma possibilidade para expressar e reafirmar o que também estava se demonstrando de maneira presencial no contato com um novo espaço educacional, que foi o Ambiente Virtual de Aprendizagem para os participantes, tanto no que se refere às questões técnicas como do conhecimento de suas características específicas. Assim se percebe a importância de além da orientação de sua utilização nos momentos presenciais, o acompanhamento mais personalizado para atender as necessidades individuais do grupo. No entanto, estas dificuldades são descritas como forma de serem superadas e demonstrando uma atitude positiva para superação destes obstáculos e a satisfação do aprendizado que o processo estava proporcionando.

3.1.3.3 IDENTIFICAÇÃO PESSOAL COM A FERRAMENTA

Na identificação pessoal com a ferramenta os participantes expressam suas impressões, sentimentos e aprendizagens vivenciadas com a proposta. Esta utilização vai desde a possibilidade de empreender uma nova forma de comunicação escrita, o bem-estar em poder realizar a comunicação de maneira eficaz, a motivação que proporcionaram para o desenvolvimento da proposta e também das descobertas que estas novas tecnologias trouxeram e trazem para o seu dia-a-dia e também para o exercício de sua profissão. Alguns participantes se identificaram

mais com determinadas ferramentas, tanto que as utilizavam periodicamente e também em substituição a outras que não atenderam ao objetivo proposto para eles.

Uma das características importantes foi a da comunicação de maneira escrita. Percebe-se uma resistência por parte de alguns participantes em realizar esta comunicação por não estarem habituados com a mesma, no entanto, mesmo nesta fase inicial de utilização destas ferramentas, os participantes demonstram entusiasmo em poder experimentar destas possibilidades de comunicação.

> "Realmente é uma nova linguagem! Nós tão acostumados a linguagem oral... Agora mudamos de tecnologia!" P11
>
> "e poder aprender a manusear é como se me descobrisse sendo alfabetizada para esta linguagem. P11

Esta novidade na utilização não se restringe ao tipo de linguagem, mas as características do espaço virtual e de suas ferramentas de comunicação pela cultura da utilização das tecnologias. Alguns participantes mesmo não tendo dificuldade em se expressar de maneira escrita e fazendo uso das ferramentas de comunicação na proposta ainda descreviam suas expectativas para confirmação se estavam realizando de maneira adequada. Por outro lado também expressaram, que mesmo sendo esta uma nova forma de comunicação, estavam satisfeitos com os resultados que ela estava proporcionando.

> "Termino o dia de hoje escrevendo este diário, embora sem saber se é para ser feito desta forma". P14
>
> "Mas valeu!!! Gostei da conversa, da experiência, já que não tenho costume de conversas online". P19.

No relato dos participantes verificamos a própria forma de organização das idéias e a utilização das diferentes ferramentas para comunicá-las.

> “Coloquei até o raciocínio no fórum para tentar organizar meus pensamentos e interesses. Vamos ver se ainda hoje consigo criá-lo no Gdocs, conforme foi proposto, para só então disponibilizar a todos”. P14

> “Aproveitando para falar do Gdocs. Para mim foi algo novo. Nunca tinha trabalhado com ele e fiquei mesmo sorrindo à toa quando o abri pela primeira vez.. he he he. Muito legal!! Pena, eu não ter aproveitado devidamente fazendo a construção colaborativa com minha dupla, q por sinal está viajando”. P14

Na escrita do diário percebeu-se que a escolha na utilização das ferramentas variou entre os participantes, mesmo tendo sido orientado pela proposta a utilização de ferramentas específicas, alguns deles fizeram outras opções. Por exemplo, toda uma argumentação pessoal sobre as leituras dos textos que poderiam ter sido compartilhadas nos fóruns, foram mais expressas no diário.

Esta escolha deixou transparecer uma maior identificação que aconteceu tanto na realização das atividades individuais quanto das atividades com a dupla ou grupo. Isso pode se justificar pela confiança que este primeiro contato com a ferramenta pode favorecer, especificamente se referindo ao diário como uma das ferramentas mais utilizadas. No entanto na escrita do diário os participantes relatam a satisfação da experiência em utilizar outras possibilidades de interação, como foi a da vídeo conferência.

> “Outra coisa q esqueci de comentar, mas q é referente a esse módulo foi a vídeoconferência. Como até compartilhei com” a coordenadora “após o momento, realmente foi um estimulante para mim. P14”.

> “Bem, com o término do curso estou também me despedindo de vc diário, saiba que foi com quem eu tive mais facilidade de me comunicar. Quero também lhe agradecer e dar um até breve! Com meu carinho, P13”. P13

Esta subcategoria descreveu o processo de familiarização com o ambiente e as suas ferramentas. Percebeu-se que esta identificação não se resume a uma simples utilização das ferramentas, mas é determinada a partir da relação que o

participante consegue estabelecer no diálogo para realização da proposta e na medida em que esta se torna significativa para ele.

3.2 FÓRUM

Os fóruns foram realizados nos três módulos do curso. Para a análise foi escolhido um fórum de cada módulo. Diferente da base de dados diário, em que estiveram evidenciadas todas as subcategorias, nos fóruns apenas algumas de destacaram. Serão apresentadas aqui apenas as que tiveram maior relevância.

As subcategorias destacadas foram as do desenvolvimento profissional e da aprendizagem colaborativa. Na primeira categoria, a subcategoria da reflexão e/ou descrição da prática profissional, como própria característica do FÓRUM, neste momento passa a possuir um caráter mais argumentativo, ao se deparar com as diferentes colocações dos demais colegas. Assim, a reflexão se faz a partir da leitura individual do material didático proposto e seu confronto com a realidade profissional percebida e as conceituações e reflexões dos colegas. Na segunda, as subcategorias do diálogo para a produção entre as duplas e a organização/sistematização do trabalho em duplas/grupos tiveram um caráter de construção e proposição para realização de um projeto do grupo.

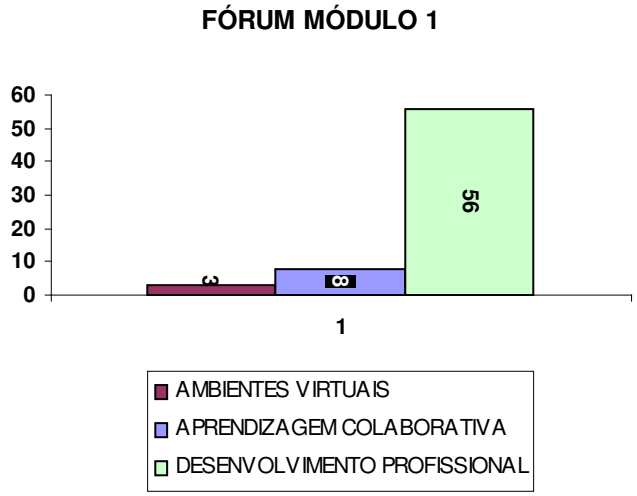
A característica da proposta do fórum em cada um destes módulos, as categorias e subcategorias que mais se evidenciaram serão descritas a seguir.

3.2.1 FÓRUM MÓDULO 1 - TROCA DE SABERES SOBRE EDUCAÇÃO DE TRÂNSITO

Na proposta do módulo 1, o Fórum – Troca de saberes – nas temáticas Ética e Didática para Educação de Trânsito foi realizado entre as equipes de trabalho para discussão das temáticas propostas. Inicialmente as equipes de três a quatro pessoas se reuniram em tópicos do fórum para discussão da temática com seu grupo para posteriormente realizar a síntese da discussão de cada grupo no único fórum. Como esta foi primeira experiência de participação no fórum, essa organização inicial foi para permitir uma maior interação entre os membros das equipes.

Na utilização do fórum percebeu-se que as postagens variaram entre respostas aos questionamentos, apontados no texto; reflexão pessoal profunda; breve opinião; citações, confirmando o discurso; postagens de novos questionamentos; e interação entre alguns membros do grupo.

Na realização das atividades os participantes demonstraram grande disciplina para sua execução. Percebeu-se no decorrer do curso a importância da relação de confiança para participação nas discussões do fórum. Como também uma maior segurança para uma utilização da ferramenta.



O desenvolvimento profissional se destaca em relação às demais categorias. Assim como no Diário, os participantes puderam através das leituras se reportar à própria prática profissional. No entanto, houve pouca interação entre eles, de maneira a colaborarem com a discussão coletiva.

3.2.1.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O desenvolvimento Profissional percebido neste fórum revelou-se na reflexão dos participantes a respeito da relação que estabelecem entre a temática desenvolvida, a relação com a prática profissional e as leituras das postagens dos

colegas. Essa troca permite um novo olhar ou novos olhares para a sua realidade profissional. No entanto, ao se colocar, o participante demonstra o seu ponto de vista, traduzindo suas próprias reflexões, sem interação com o outro. Mas também revelam o quanto foi relevante a leitura das colocações do outro.

Percebeu-se que embora não seja visualizada esta interação nas postagens do fórum a leitura e declaração nos diários de Curso indicam a importância do reconhecimento do encontro pelas idéias e pensamentos descritos.

A partir deste encontro os participantes começam a traçar novas perspectivas para realização de sua prática, referentes às reflexões que estão fazendo e as situações profissionais vividas no momento. No entanto, nem todos conseguem esta relação e se restringem a pontuar e lançar as suas perspectivas e desejo de mudança. No entanto, essas mudanças se referem a melhoria da prática coletiva.

3.2.1.1.1 DESCRIÇÃO E/OU REFLEXÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Algumas destas descrições se referem à Educação de Trânsito, nestas os participantes trazem à tona suas reflexões entre o material didático, as colocações dos colegas e suas experiências profissionais, fazendo com isto uma reelaboração conceitual de sua prática.

> "Quanto ao texto - Ética na Educação de Trânsito, vasculha a memória e vem à tona tantas imagens, textos, discussões, posturas, valores, conhecimentos, políticas públicas ... e uma palavra merece ser revista ACIDENTE para que possamos assumir responsabilidades enquanto cidadão, entidade de trânsito, percebendo que o direito de ir e vir assegurando no CTB deve ser papel que cada um dos atores (pedestres,ciclistas, motoristas, motociclista, passageiros) compreendendo que a ética, o respeito ao outro perpassa como limite dentro de um cenário político e pedagógico em que em todos os momentos somos capazes de aprender um comportamento que nos reforça positivamente ou não e porque estamos em coletividade somos influenciados e assim disseminamos uma ética de SER que reflete nas inter-relações que acontecem na via pública". P11

Eles também trazem suas reflexões sobre o contexto de sua atuação e descrevem aquilo que sua prática requer com posturas que refletem uma ação coletiva e também a própria atividade profissional. Neste contexto também se referem as suas maneiras de rever os processos didáticos e pedagógicos, como habilidades e recursos necessários à sua prática profissional.

> É imperioso que os profissionais do Trânsito estabeleçam o quê, como, onde, por quê, para quê, a quem e para quem, servem as novas tecnologias e só então fazer uso delas, de forma consciente e responsável, visando uma mudança comportamental". P7

Percebeu-se o quanto estas colocações se referem às descrições e reflexões e desta vez geradas não só através da leitura dos textos, mas também do acesso às colocações dos demais participantes do Curso.

3.2.1.1.2 MUDANÇAS NA PRÁTICA PROFISSIONAL

A mudança na prática profissional nos Fóruns também se demonstra na percepção pelas necessidades sociais, organizacionais e profissionais para realização dos ideais propostos e discutidos. E especificamente se destacam nas ações a serem realizadas por estes profissionais:

> "Para que isso aconteça, requer planejamento, requer preparo dos profissionais envolvidos, requer atenção, cuidado, organização, motivação, mas também requer incentivo e apoio a estes profissionais". P14

> "se de fato acreditamos que a educação pode alterar este quadro é sim necessário acompanhar, monitorar cada ação, e em cada ponto" P11

E também nos esforços políticos para que haja investimento na formação destes profissionais:

> "Se existe o sincero desejo de melhorar resultados, também tem que existir investimento em capital humano, em capital financeiro, em trabalho, em estudos, todos aplicados e distribuidos da melhor forma possível, não por intuição ou por gosto, mas a partir de pesquisa prévia na área de trânsito". P14

É interessante perceber que estas reflexões se dirigem especificamente ao campo ou área possível de realização de cada participante, as mudanças a serem realizadas demonstram o real interesse nas transformações de sua prática e contexto profissional.

3.2.1.1.3 APLICAÇÃO NA PRÁTICA PROFISSIONAL

Percebeu-se que através dos textos lidos e do contato com as colocações dos demais participantes, estes começam a delinear as modificações necessárias à sua prática profissional, descrevendo-as tanto num contexto macro de sociedade e também num contexto educacional e nesta análise eles apontam a própria realidade profissional como pano de fundo para estas mudanças. Também demonstram o quanto estas transformações poderão influenciar no fazer qualitativo de sua profissão.

> "Acho que a didática da campanha associada a tecnologia da comunicação é uma ferramenta que vai ser de grande valia, para tratar com a comunidade dentro de sua especificidade . As campanhas também deverão sempre ser permanentes e NUNCA nos momentos de eventos quando só conta as festividades de carnaval, são joão, etc". P11

> "Através da Resolução 265/07 do CONTRAN poderemos estar trazendo através do uso da tecnologia como a EAD a oportunidade de formação para a Primeira Habilitação no horário extra-curricular e a condição de trocar informações com outros jovens de faixas etárias próximas e o rebatimento com um instrutor, além da condição de pesquisa que é de fundamental importância para um debate mais

> profundo sobre um tema que é tão atual quanto a violência no trânsito". P14

Estas realizações também se referem às mudanças para o aperfeiçoamento das habilidades profissionais através da avaliação crítica dos procedimentos da prática do educador de maneira a que ele possa se valer e utilizar adequadamente as ferramentas para o seu trabalho, adequando ao seu contexto de atuação. As mudanças apontam tanto para habilidades didático-pedagógicas, para uma postura ativa e influente em seu meio e como também para uma adequada utilização das tecnologias em se fazer profissional.

> "Para que o educador não se torne um escravo do instrumento didático, ele deve saber questioná-lo e avaliá-lo a partir da realidade em que atua. Nesse sentido, é importante que o educador tenha uma visão ampla e profunda do contexto em que desenvolve sua atividade docente. É importante também, que aprenda a refletir ao escolher as alternativas/ estratégias docentes, de forma a não comprometer o desenvolvimento dos educando nem sua postura ética/profissional". P9

> "Antes de ofertamos cursos à distância, por exemplo, precisamos nos apropriar mais dessa tecnologia, a fim de darmos a ela, a possibilidade de ser propulsora da transformação da informação em conhecimento". P17

> "Concordo com você, e para que isso aconteça precisamos estar sempre preparados para agir com compreensão e tranqüilidade diante dos acontecimentos, e sermos capazes de influenciar positivamente no nosso ambiente de trabalho e nas pessoas". P18

Os participantes expõem o quanto o tipo de utilização de novas tecnologias pode favorecer e transformar em sua prática profissional, visualizando possíveis soluções para as questões sociais descritas em suas reflexões e que para tanto serão necessárias se as habilidades profissionais descritas anteriormente para que esta seja uma utilização eficaz.

> “Acredito que a EAD disseminaremos uma informação, um conhecimento que se ampliará dependendo dos instrumentos, dos recursos como jogos ou chats que possamos estar disponibilizando para motivar a inserção e a reflexão sobre as posturas de cada um na via pública”. P14

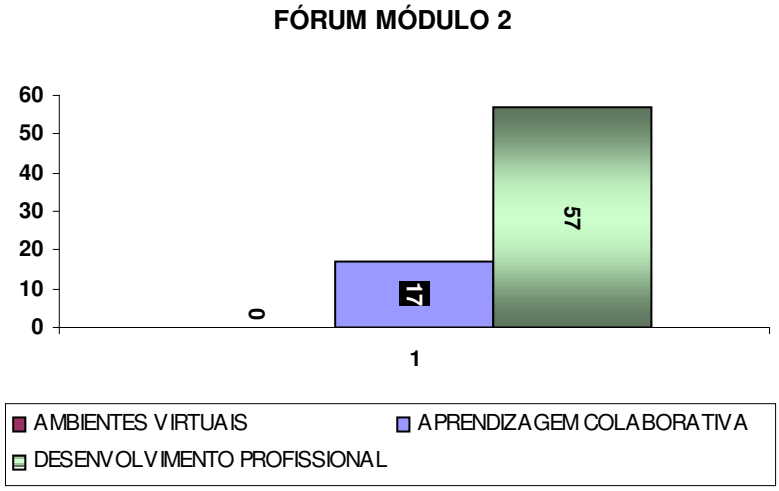
> “A tecnologia da informação pode nos ajudar nessa tarefa. Ela proporciona uma maior acessibilidade dos dados a população. Conseguiríamos através de cursos à distância, jogos virtuais atingir a sociedade de forma mais direta. É claro que precisaríamos utilizar uma linguagem simples e modificar os conteúdos dos nossos materiais”. P17

> “Logicamente o avanço tecnológico assusta, especialmente aos professores. Afinal, toda informação está disponível para quem a procura! Entretanto, é importante ressaltar que informação não é conhecimento e que sem crítica ou aplicabilidade ela nada mais é do que simples repetição”. P14

Percebeu-se a forte ligação entre o significado atribuído por eles entre a sua prática e a relação com as temáticas e os textos lidos. Fazendo assim uma crítica da própria utilização de novos recursos e das novas possibilidades de realizar suas atividades e também da importância e do reconhecimento que estas transformações se darão para estas.

3.2.2 FÓRUM MÓDULO 2 - PESQUISA - FONTES DE IDENTIFICAÇÃO

Os fóruns tiveram diferentes formas de utilização no decorrer dos três módulos do Curso, alguns para os pequenos grupos, outros com todo o grupo para discussão das temáticas e também para construção das produções em cada módulo. O Fórum – Fontes de Pesquisa – realizou-se como parte da webquest, em que os participantes puderam realizar uma pesquisa colaborativa com o grande grupo, para indicar os documentos legais onde buscariam os elementos de identificação de sua prática profissional, e neste sentido, todos os participantes puderam contribuir com o material de estudo e pesquisa.



Deste modo pode-se perceber novamente uma grande evidência da categoria desenvolvimento profissional e alguns indicativos da aprendizagem colaborativa. A categoria do desenvolvimento profissional novamente se mostrou nas colocações a respeito das reflexões sobre a prática e bem mais motivadas pela relação que a atividade de pesquisa tinha com a realidade deles – pesquisar registros, onde pudessem destacar os elementos de identificação profissional. Também se mostrou como forma de entender a própria prática buscando o significado legal e também histórico pelos próprios funcionários. Já o despontar da aprendizagem colaborativa que se mostrou nas colocações de contribuição entre os participantes, cada um trazendo novas possibilidades e idéias para busca de informações sobre sua prática profissional. Nesse sentido, houve um movimento de interação não só entre as duplas de trabalho, mas uma mobilização para o grande grupo na construção coletiva. Destacaram-se aqui as subcategorias da aprendizagem colaborativa.

3.2.2.1 APRENDIZAGEM COLABORATIVA

A aprendizagem colaborativa se revela na proposta pedagógica revelando maior ou menor interação entre os participantes. Neste fórum a metodologia da webquest e o significado atribuído da atividade à prática profissional proporcionaram uma maior interação entre eles para busca da solução. De maneira que a própria atividade do Curso passou a se incorporar de maneira produtiva no ambiente de trabalho, os documentos coletados por eles no Fórum foram utilizados nas suas

reuniões da construção do Projeto Político Pedagógico Administrativo – situação profissional em que se encontravam no momento.

Essa relação entre a atividade do Curso e a situação de trabalho também foi percebida nas interações do Fórum e ressaltadas para que se situassem e voltassem com a postura metodológica na busca de seus objetivos da Proposta. E assim idéias surgiram no sentido de buscar respostas através do próprio grupo.

A atividade de pesquisa neste fórum foi importante para o desenvolvimento de uma postura crítica na escolha dos documentos e no delineamento de seu percurso para busca da construção do registro. E além do mais houve uma evolução no sentido de que o desenvolvimento foi uma construção do grupo em favor da coletividade.

3.2.2.1.1 DIÁLOGO E PRODUÇÃO EM DUPLAS

O diálogo das duplas e entre elas se motivou para a construção da proposta da webquest. Como etapa inicial da webquest os participantes trouxeram indicações de fontes de pesquisa na Web ou em outros locais, além das indicações dos sites e fontes, foi sugerido por eles que se fizesse um questionário com funcionários com mais tempo de serviço, sendo o próprio questionário construído colaborativamente por eles.

Este diálogo colaborativo tornou-se mais significativo para eles, pois se demonstrou como uma possibilidade de utilização para sua prática profissional, na construção de um acervo da história da Educação de Trânsito em Pernambuco. Verificamos na categoria Aprendizagem Colaborativa o destaque para as subcategorias diálogo e produção em duplas, motivados para a aplicação do conhecimento na realidade profissional.

> “Acredito que neste momento focar a Escola Pública pode causar uma certa confusão. É importante que relatemos o que já construímos enquanto educadores de trânsito pernambucanos. Muitas ações, projetos já foram desenvolvidos. O DETRAN-PE já é uma referência em Educação de Trânsito, não precisamos explanar sobre o que, ainda, não está definido, afinal já temos muita história pra contar. NOSSA IDENTIDADE JÁ EXISTE, só é necessário construir um grande acervo formal sobre a mesma. Em busca desse registro, o Grupo 1 sugeriu que fizéssemos entrevistas com os

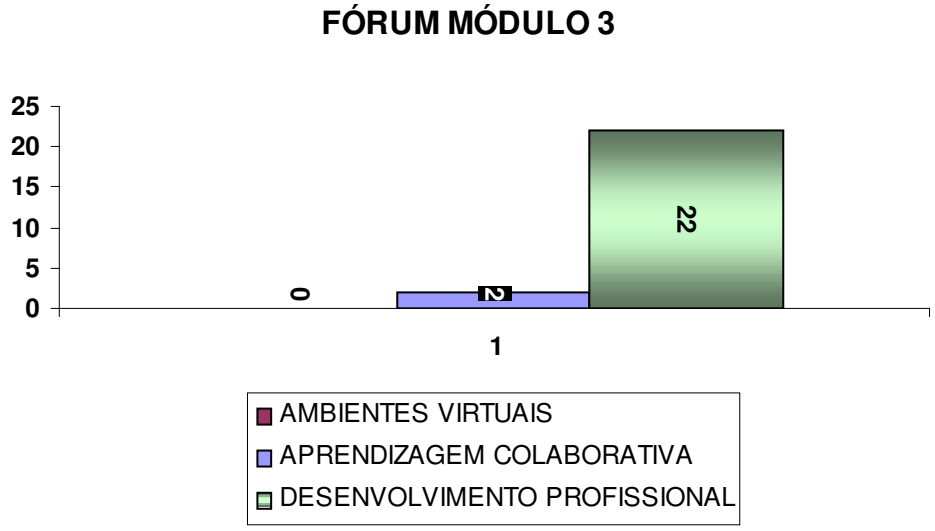
> servidores mais antigos da Educação de Trânsito. Aqui vai nossa contribuição". P17
>
> "Oi pessoal,
>
> Encontramos o regimento do Detran-PE, de 2007, que explana sobre a competência da Gerência de Educação de Trânsito. Acreditamos que este documento servirá como fonte histórica, mostrando a evolução concernente à Educação de Trânsito no Estado. Abaixo estão os compromissos assumidos por este órgão:..." P17 e P19

3.2.2.1.2 ORGANIZAÇÃO/SISTEMATIZAÇÃO DO TRABALHO EM DUPLAS/GRUPOS

Este fórum teve uma característica especial, do seu planejamento a sua realização. A proposta inicial para pesquisa das fontes para identificação da educação de trânsito, que poderia ser encarada como uma tarefa difícil de realizar, foi evidenciada como um desafio para o grupo para sua busca. Na implementação deste fórum verificou-se o surgimento de várias idéias pelos participantes e da aceitação do grupo para realizar o desafio de encontrar tais fontes e de como elas serviriam para eles. De tal maneira que no próprio diálogo estabelecido pelas duplas e grupos houve uma reorganização da atividade pelos próprios participantes de idéias e sugestões de como poderiam realizar o trabalho de pesquisa para exposição no fórum. As interações para produção colaborativa e organização/sistematização do trabalho com o grande grupo foi motivado pela relação com sua prática e a perspectiva de aplicar estes conhecimentos.

3.2.3 FÓRUM MÓDULO 3: AVALIAÇÃO PARA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE TRÂNSITO

No módulo 3 - o Fórum Abertura do Módulo – Avaliação e perspectivas – este foi realizado com todo o grupo para as discussões sobre os de conceitos de avaliação. A partir dos conceitos elaborados pelo grupo, na seqüência da atividade se construiria o instrumento avaliativo.



Mesmo sendo uma solicitação dos próprios participantes que as temáticas fossem discutidas com o grande grupo para haver uma maior colaboração e discussão entre eles, percebeu-se que não houve muitas interações neste diálogo, assim como no diário, os participantes não aproveitaram as colocações um do outro para acrescentar às discussões, poucos fizeram retomadas das falas do outro. E novamente o que ficou evidenciado foi a sua própria reflexão sobre a prática profissional.

3.2.3.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O desenvolvimento profissional neste fórum se fez perceber pela interação com partindo da temática abordada no módulo e das reflexões e perspectivas individuais para a aplicação do conhecimento na realidade educacional, sobretudo a expectativa da utilização das tecnologias e também da construção de instrumentos qualitativos para os processos educacionais. É interessante notar que mesmo os participantes fazendo suas pontuações das reflexões sobre os textos, se referiram a prática para o pensamento do coletivo dos processos realizados no grupo de trabalho e referindo-se a uma nova perspectiva de inovação da prática para o grupo.

3.2.1.1.1 DESCRIÇÃO E/OU REFLEXÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Este FÓRUM semelhante ao do módulo 1 caracterizou-se por uma maior verificação da categoria do Desenvolvimento Profissional. As postagens da categoria

“Aprendizagem Colaborativa” se restringiram a observações quanto à participação interativa do grupo e da avaliação da participação na proposta colaborativa do Curso.

Para o Desenvolvimento Profissional, mesmo com pontuações das demais categorias, o destaque foi para a subcategoria descrição e/ou reflexão da prática profissional, uma vez que a leitura do material proporcionou para os participantes o confronto entre a teoria e a prática e com a o estabelecimento de uma comparação da teoria com a experiência do Curso.

O reconhecimento da importância da temática para prática profissional e o desafio de pensar as concepções de educação para Educação de transito e aprofundar esta reflexão individual, realizando uma avaliação do cenário institucional e destacando os ajustes necessários à prática profissional e que este deve ser feito a partir de uma priorização dos aspectos qualitativos educacionais.

> “Por último, destaco a relação entre os aspectos avaliativos destacados por José Manuel Moran com o nosso curso de EAD. Esse autor considera três aspectos importantes na avaliação de aprendizagem em Educação Online: 1. elaboração de atividades relacionadas ao conteúdo, 2. pesquisa sobre temas próximos à vida do aluno e 3. participação no ambiente virtual. Esses três pontos estão presentes nesse Curso de Educação a Distância na área de Educação de Trânsito, pois elaboramos ensaio-síntese sobre os principais conteúdos estudados e discutidos, sobretudo, os interligados às nossas atividades enquanto educadores de trânsito e a participamos em fóruns, chats, blogs.” P10

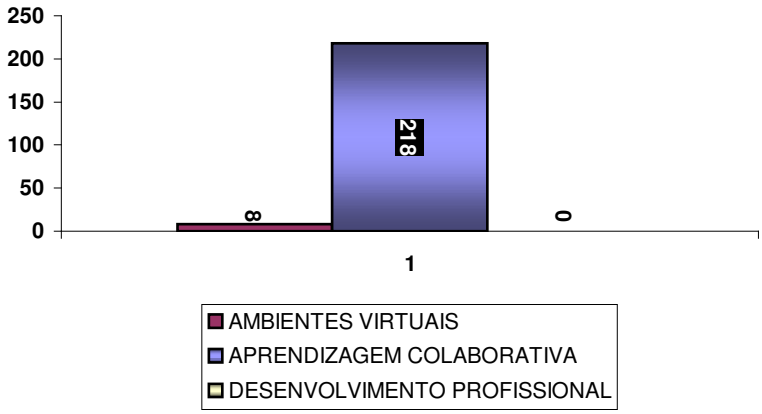
Percebeu-se que a interação com o material didático, relacionando aos aspectos da própria prática profissional dos participantes foi maior que o aproveitamento da possibilidade de dialogarem entre si, mesmo sendo este um FÓRUM que permaneceu aberto durante todo o módulo, a maioria dos participantes se restringiram a fazer suas colocações sem interagir com a fala do outro.

3.3 CHAT

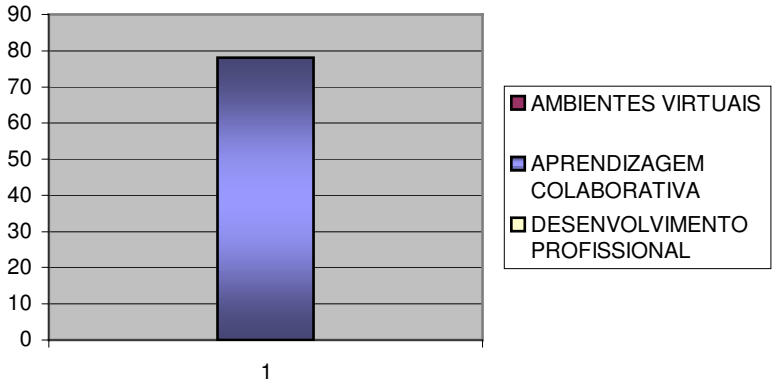
Como se pode perceber nos gráficos a seguir os chats tiveram uma grande evidência da categoria aprendizagem colaborativa, As colocações da categoria

Ambientes Virtuais foram mínimas e todas se referiam às dificuldades técnicas encontradas na utilização da ferramenta. Por isto serão analisadas as características apenas desta categoria nos chats realizados. Os chats que serão descritos aconteceram nos módulos 1 e 3.

CHATs MÓDULO 1



CHAT MÓDULO 3



O primeiro módulo teve como propósito a realização de uma produção para formação das equipes de trabalho, com objetivos traçados a realizar – escolher um nome para a equipe e definir uma apresentação que os representasse. Como este foi o primeiro contato com a ferramenta, os participantes foram acompanhados de maneira mais individualizada para atender as dificuldades de acesso e de utilização. Os chats foram divididos por equipe de três ou quatro e acompanhados pela

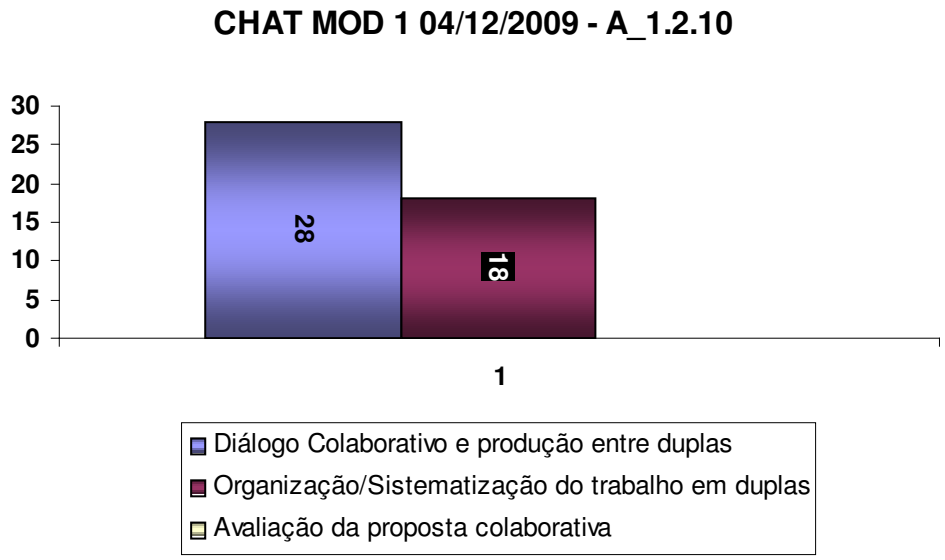
“coordenadora” do Curso, que deu o apoio e acompanhamento operacional, deixando os participantes livres para decidirem e organizarem a atividade.

Enquanto no terceiro módulo aconteceu de forma espontânea por uma das duplas de trabalho, solicitando orientação do “coordenador” para as atividades propostas.

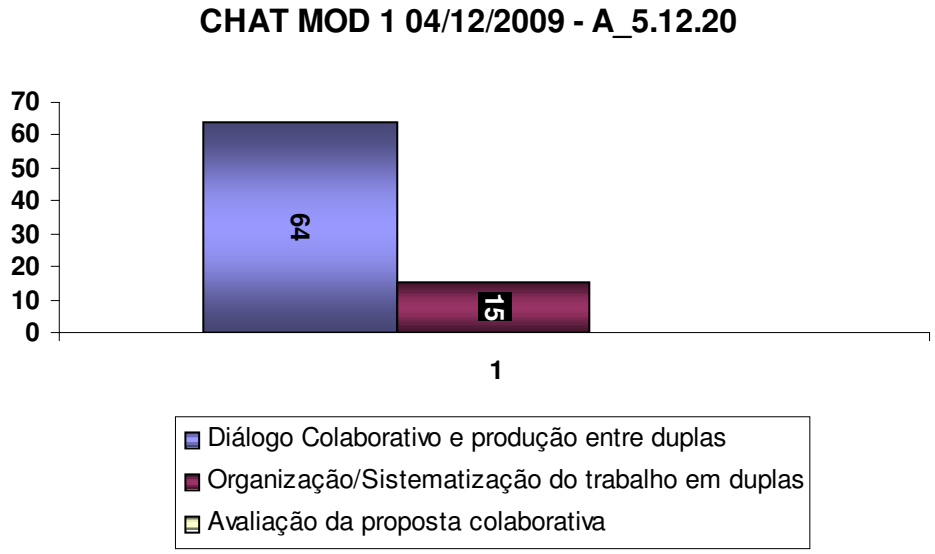
3.3.1 CHAT MÓDULO 1

3.3.1.1 APRENDIZAGEM COLABORATIVA

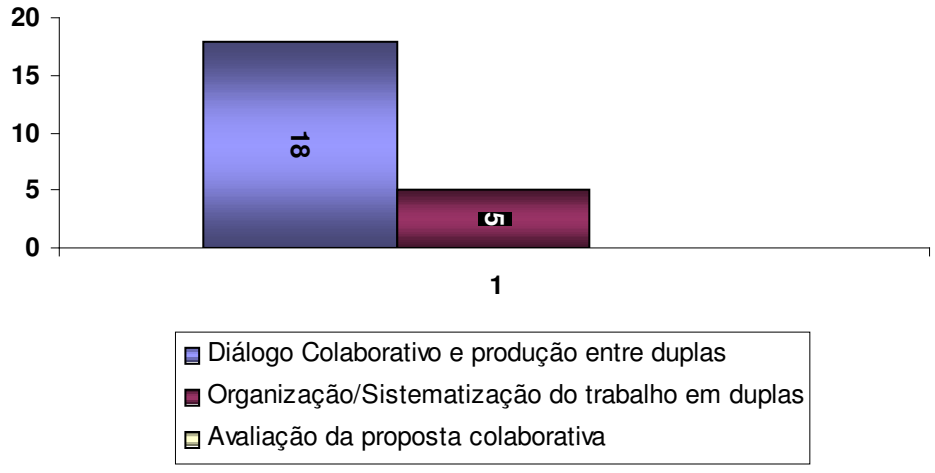
Na Aprendizagem Colaborativa foi verificado um grande índice de freqüência e estas variaram entre o “Diálogo e produção em duplas” e a “Organização/sistematização do trabalho duplas/grupos”.



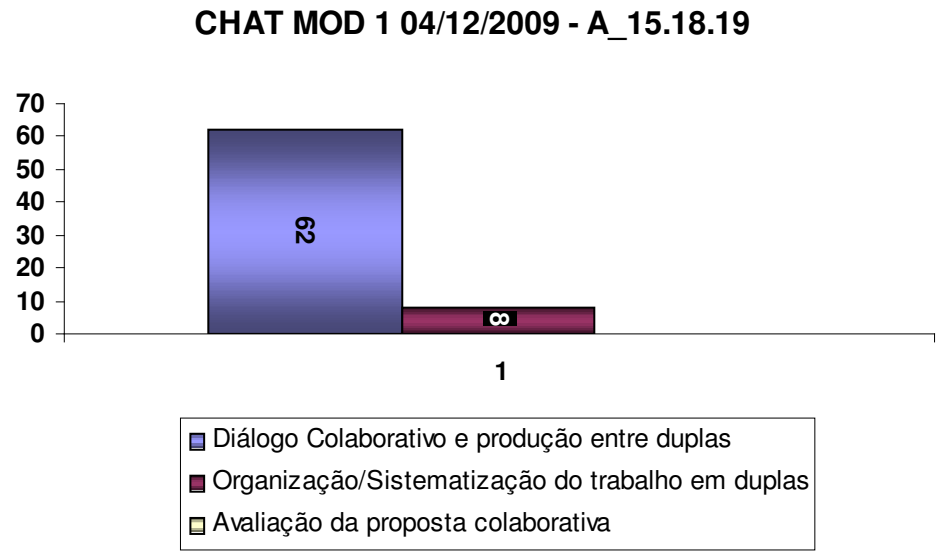
Este Chat foi realizado com o grupo 1, com três participantes e a “coordenadora” das atividades virtuais. No tempo proposto para a atividade o grupo conseguiu cumprir a tarefa, escolhendo um nome, definindo uma apresentação para o grupo e determinando a forma como se organizariam para realizá-la. Percebeu-se uma boa freqüência tanto no diálogo para esta produção como também nas colocações a respeito de como esta seria organizada e sistematizada na realização do trabalho da equipe. Sem muitas discussões o grupo foi bastante objetivo e favorável às sugestões que permitiram a conclusão da tarefa.



O grupo 2 também teve a participação dos três integrantes mais a "coordenadora", verificou-se que embora o diálogo para a produção tenha tido uma boa freqüência, a organização e sistematização do grupo para realização da atividade não foi o suficiente para o cumprimento da tarefa. Mesmo surgindo várias idéias e tendo a participação e contribuição de cada um, a equipe não concluiu naquele momento os objetivos, mas definiram que fariam no dia seguinte. Percebeu-se também que o diálogo estabelecido proporcionou um clima de maior confiança entre eles, ao discutirem os pontos que cada uma tinham em comum para escolha do nome do grupo.



O grupo 3 não pôde ter a participação dos três componentes até o final. O chat foi breve, mas iniciaram o delineamento das idéias, consideração da fala de cada um e organização de como continuariam as atividades, preferindo fazer de maneira presencial e dividindo-se as atribuições de cada um.



O grupo 4 realizou a atividade com todos os membros da equipe e fez isto de uma forma muito espontânea e criativa. As idéias foram surgindo e o diálogo fluiu neste mesmo clima e de maneira que conseguiram interagir, acordando sobre o nome e sugeriram as formas que fariam a apresentação.

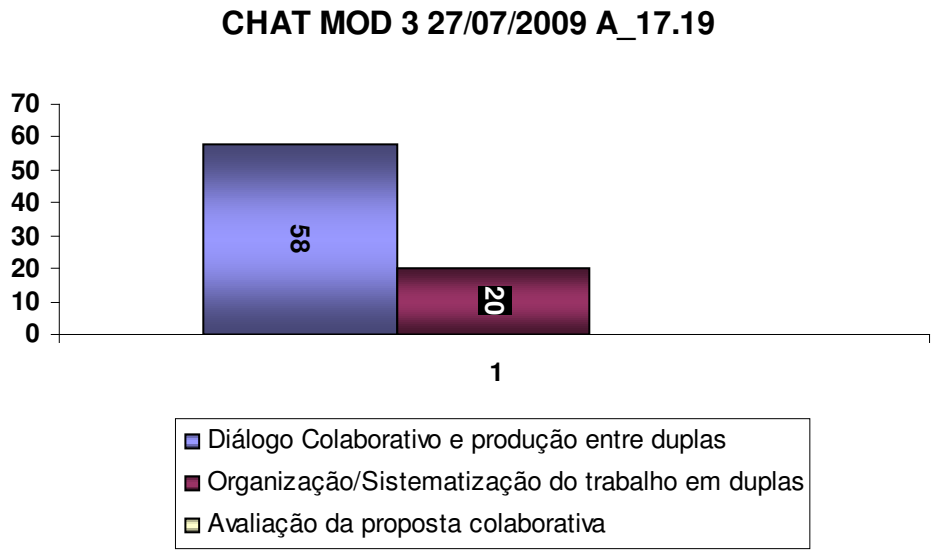
Percebeu-se que mesmo com as diferentes características dos componentes de cada equipe para o cumprimento da tarefa proposta e assim sendo a variação entre o "diálogo e produção em duplas/grupo" e a organização/sistematização das equipes para produção, o chat foi um meio de comunicação entre eles para busca da compreensão de cada um (os participantes e o coordenador) à Proposta; para estabelecer o diálogo num clima de confiança, para possibilitar o desenvolvimento da criatividade, da afetividade e do espírito de grupo entre eles, para permitir o exercício da argumentação entre os participantes para chegarem à conclusão da tarefa proposta.

3.3.2 CHAT MÓDULO 3

3.3.2.1 APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Após esta utilização direcionada pelas equipes do chat, ele ficou aberto e livre durante todo o decorrer do Curso para utilização dos participantes. Destacaremos a seguir o Chat ocorrido no Módulo 3 por solicitação de uma das equipes para orientação das atividades a serem realizadas neste módulo, que diferente dos demais não teve encontro presencial, ocorrendo completamente através do ambiente virtual.

Assim, no início do módulo 3, no qual as duplas estudaram, discutiram sobre a Avaliação e produziram um instrumento avaliativo para o Curso, uma das equipes solicitou um chat para orientação desta atividade. O Chat aconteceu na segunda semana, em que as equipes já começariam a estruturar o tipo de instrumento que produziriam. É interessante destacar que a busca pela compreensão do que deveria ser feito não se restringiu aos participantes, mas através do diálogo e percepção do entendimento que as duplas estavam tendo sobre a temática, das experiências que tinham sobre estas questões, foram se delineando também para os organizadores da Proposta de como esta produção se daria.



Como característica, visualizada através das freqüências, o chat foi bem distribuído no “Diálogo e produção da dupla/grupo” e também na “Organização/sistematização do trabalho da dupla/grupo”. No entanto, mesmo com esta freqüência percebemos pelas colocações no diário e na própria finalização da conversa no Chat que a intenção de compreensão da proposta não foi totalmente

esclarecida apenas com a utilização de tal ferramenta, necessitando de outros momentos e outros recursos para tanto. No diálogo abaixo percebemos algumas destas características.

> 11:09
>
> P17: Adoro discutir, mas o tempo tá complicado. Se fecharmos o formato, a discussão será mais objetiva.
>
> 11:10
>
> P19: Poderemos propor a construção de blog, postando nele os conhecimentos adquiridos no curso?
>
> 11:11
>
> P19: Se for possível, no Gdocs elaboramos apenas o roteiro de construção e conteúdos?
>
> 11:11
>
> P17: Tudo bem
>
> 11:12
>
> P17: “P19” parece estar captando melhor que eu...
>
> 11:12
>
> P17: Então me dará um LUZ.
>
> 11:13
>
> P19: “P17”, espero poder te dar luz...
>
> 11:13
>
> P17: Vai dar sim
>
> 11:13
>
> P17: Só organizando...
>
> 11:14
>
> P17: o 1° passo é pesquisar sobre formatos de avaliação?
>
> 11:14
>
> P19: Por isso, a minha preocupação com o formato.

11:15

P17: alguém tem alguma fonte para indicar?

11:16

P19: Eu acho, que o instrumento deve permitir o diálogo com os outros participantes.

11:24

P19: “P17”, então podemos pesquisar mais sobre as características do blog, que acha?

11:25

P19: Desta forma, saberemos os itens que poderemos explorar...

11:25

P19: o que deverá ter...

11:25

P17: peraí, para eu ler as coisas anteriores...

11:26

P19: como assim?

11:26

P17: Pela misericórdia, to atrasada

11:26

P17: perdi vc nas discussões anteriores

11:27

P17: tava atendendo

Para uma maior compreensão da proposta, que foi o objetivo da realização do chat pelos participantes, algumas necessidades se configuram neste diálogo: de tempo livre para comunicação entre eles, aceitação de que a proposta exigia uma maior discussão para sua aplicação, criatividade para utilização dos recursos que já possuíam ou da busca por outros, sistematização do que iriam realizar no tempo

proposto. Para tanto se mostrava como essencial na realização deste Chat de uma maior aproximação entre os participantes (equipe e coordenador) aos conceitos estudados, à possibilidade de adequação da linguagem comunicativa utilizada para estabelecimento de um diálogo produtivo, às características individuais de cada um para configuração de um caminho ou forma para a realização do trabalho. Estas aproximações, no entanto, aconteceram no decorrer da proposta na interação com o coordenador das atividades através das ferramentas de comunicação – Gdocs e Fórum para produção do instrumento.

3.4 PRODUÇÕES COLETIVAS

Em cada módulo do Curso foi realizado uma produção coletiva com as duplas ou grupos de trabalho. Para tais produções foram utilizadas diferentes ferramentas de comunicação do ambiente virtual de aprendizagem. Por isto, serão descritas as produções coletivas em cada módulo, as características da proposta/atividade colaborativa, como se realizou a sua produção pelas equipes, as características da utilização das ferramentas de comunicação. E por fim, será analisada uma das produções e também a sua implementação com a participação do grupo.

A produção coletiva do módulo 1 foi realizada em duas atividades – em uma apresentação inicial pelos grupos e nas sínteses das discussões e reflexões do módulo. No segundo módulo esta produção foi realizada através da webquest passo a passo em cada etapa para produção do Registro dos Elementos de Identificação da Prática Profissional. E no terceiro módulo como aplicação dos conhecimentos construídos sobre a temática – Avaliação - com a construção de um instrumento avaliativo do próprio Curso, este foi implementado no próprio módulo para os participantes. A realização de todas estas produções coletivas foi feita através da utilização das diferentes ferramentas de comunicação do ambiente virtual.

Além das ferramentas de comunicação já referidas, foi utilizado o aplicativo colaborativo para edição coletiva – Gdocs – Google Documents, em substituição do aplicativo wiki do moodle, pois não estava disponível na plataforma do curso.

A produção que será analisada foi realizada no módulo 3 – construção e implementação de um instrumento avaliativo do próprio Curso. A produção do

módulo 3 foi escolhida por também representar uma forma avaliativa do Curso nas postagens dos participantes.

PRODUÇÕES COLETIVAS – MÓDULO 1

No módulo 1 para a produção das apresentações as equipes utilizaram o chat para comunicação e se reuniram presencialmente para concluí-la ou dividiram as atribuições de cada um. Inicialmente deixamos livres para que cada equipe pudesse definir seu trabalho e na medida de sua solicitação ou necessidade foram dadas orientações de como poderia ser feito. As equipes utilizaram aplicativos de edição de texto ou de apresentações para construí-las. Realizaram as apresentações de maneira criativa e objetiva, caracterizando o grupo e tornando claros os seus objetivos e desejos no Curso. Ao final deste módulo também foram construídas sínteses reflexivas, a decisão do formato também ficou livre para cada equipe. Os participantes escolheram fazer através de imagens e apresentações dinâmicas que representaram as suas aprendizagens durante o Curso. Estas trouxeram os conceitos discutidos, a identificação com o conhecimento construído, com a Educação de Trânsito e também com a própria característica do grupo formado.

PRODUÇÕES COLETIVAS – MÓDULO 2

No módulo 2, as duplas vivenciaram o processo de construção de um registro dos elementos identificadores da Educação de Trânsito através de uma webquest, e esta através de diferentes recursos do ambientes e também do Gdocs. Para a utilização deste na Proposta, apenas uma equipe pode utilizar o aplicativo para construção do texto colaborativo. As demais fizeram de maneira presencial ou individualmente.

Verificou-se nos registros produzidos o destaque para a categoria “Desenvolvimento Profissional”. Acredita-se que este desenvolvimento se caracterize pela própria forma da produção da tarefa, pois como desafio para webquest as equipes necessitaram em cada etapa realizar reflexões, traçando um paralelo entre

os elementos encontrados na legislação e os da prática profissional. Nos trechos a seguir os participantes descrevem as suas reflexões sobre a sua prática:

> "Conseguimos observar que os elementos identificados nas leis, histórico (fotos, entrevistas) da Educação de Trânsito de Pernambuco, estão presentes, em sua maioria, nas ações desenvolvidas pela Coordenadoria de Educação de Trânsito do DETRAN-PE. Tais ações, como já exploradas no FÓRUM – ETAPA 4 – "DIÁLOGOS - ELEMENTOS IDENTIFICADORES E EDUCAÇÃO DE TRÂNSITO DE PERNAMBUCO", são: palestras, capacitações, Programa de Educação de Trânsito - PET, Programa de Fiscalização e Monitoramento Pedagógico às Entidades Credenciadas para Educação de Trânsito de Pernambuco - PROFIMP, etc". Extraído da produção de P9 e P10

Este paralelo não foi apenas descritivo na perspectiva das ações de seu trabalho, mas também crítico, revelando o ideal que se almeja e o panorama que indica as mudanças na própria prática, como também as conseqüências que a ausência de transformação poderia trazer.

Outro grupo também sistematizou em sua produção a descrição dos princípios da Educação de Trânsito, identificados pelos participantes ao longo do Curso, estes referentes tanto à origem como também das características necessárias à continuidade do trabalho para garantir a qualidade das ações da Coordenadoria de Educação de Trânsito de Pernambuco. Assim, a dupla estruturou um quadro com estes princípios, as ações a que cada um se referia e as demandas sociais que atenderia.

PRODUÇÕES COLETIVAS – MÓDULO 3

No módulo 3 os grupos puderam discutir sobre avaliação, construir um instrumento avaliativo e implementá-lo para os demais participantes. Esta atividade estava programada para acontecer colaborativamente através do aplicativo Gdocs e também através dos fóruns que foram abertos em cada semana. Os participantes discutiram em grande grupo e após isto deveriam se dividir em duplas de trabalhos para posteriormente se reagrupar em equipes de quatro. No entanto, devido à falta de sincronia no tempo para realização das atividades pelas equipes, o instrumento foi construído por cada dupla de trabalho e implementado sendo utilizado de

maneira colaborativa com os demais participantes. E a construção colaborativa, que inicialmente seria feita no Gdocs, por muitos problemas técnicos nas máquinas que não o habilitavam continuamente, fez com que as duplas se comunicassem pelo fórum entre elas e com os demais participantes. Neste módulo cada equipe teve a possibilidade de criar, implementar e motivar a participação dos demais colegas em seu instrumento avaliativo.

Este instrumento avaliativo foi destinado ao próprio Curso, cada equipe ficou livre para definir o formato e que este estivesse de acordo com os princípios que foram estudados e discutidos. Cada equipe utilizou diferentes ferramentas de comunicação para construí-lo.

Comunicando-se presencialmente e através do fórum, P14 elaborou individualmente um questionário em um formulário on-line no Gdocs com questões sobre o perfil dos participantes, as características individuais destacadas no Curso, a participação individual e do grupo, a avaliação da Proposta do Curso – o tempo, os recursos utilizados, o trabalho com a dupla, a interação entre os participantes; o conhecimento proporcionado e as sugestões para o Curso (anexo o modelo do instrumento avaliativo).

P9 e P10 construíram, implementaram e orientaram a participação em um fórum que se constituiu de um “Painel Coletivo” onde os participantes avaliaram o Curso em relação a Educação a Distância para a Educação de Trânsito. Esta avaliação se fez através de uma construção colaborativa em imagens e palavras que representaram o que o Curso foi para eles. Algumas frases/palavras destacadas no Fórum foram:

> “Construção coletiva, Quebra de distâncias, Inclusão, Interação”. P17
>
> “Reflexão, Contribuição, Atualização, Compromisso, Superação, Descobertas, Dedicação. P14”.
>
> “Uma sala de aula bem avançada onde há espaço para todos basta querer,se envolver, participar ...para ter: O mundo nas mãos”. P13

P13 construiu e orientou a participação no seu instrumento avaliativo no Fórum, que consistiu de um documento no editor de texto para que cada participante

preenchesse suas respostas na relação pessoal de cursista, a relação com o curso e a participação dos colegas, descrevendo o que foi bom, ruim e as sugestões (anexo o modelo do instrumento).

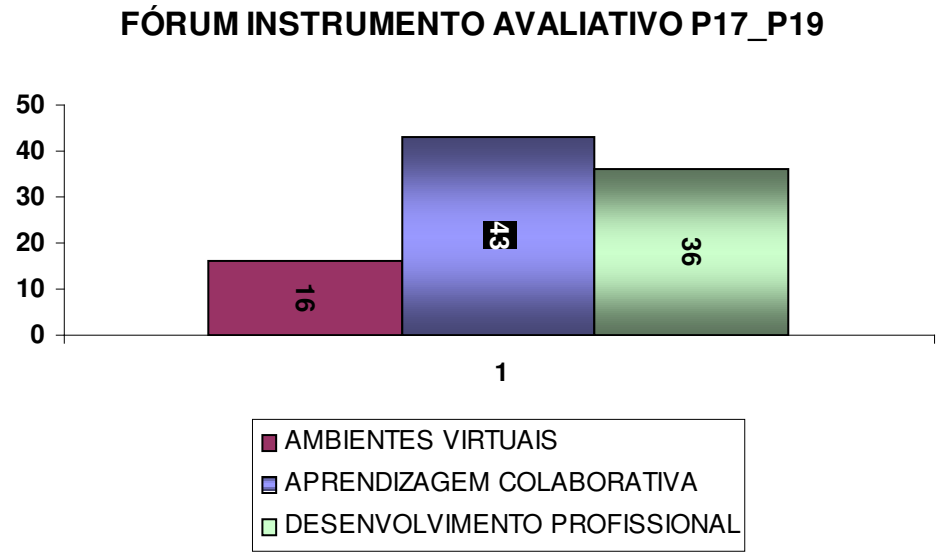
P8 sugeriu para o seu instrumento avaliativo a formação de um grupo de discussão (GD) e de relacionamento (GR), e para tanto o grupo poderia utilizar de um espaço virtual disponível e eleito pelos participantes. O objetivo desta Proposta estaria em manter um espaço social de relacionamento e de integração entre os membros da Coordenadoria de Educação de Trânsito. Assim, este participante criou, orientou e disponibilizou uma enquete no formulário virtual do Gdocs para os participantes elegerem este espaço e que pudessem se apropriar dele a partir desta escolha (anexo o modelo da enquete/instrumento).

P17 e P19 construiu o instrumento no Gdocs e também num fórum específico de construção – este fórum foi disponibilizado para que cada duplas pudesse acompanhar o desenvolvimento das demais. Após a criação, implementaram e orientaram a participação no Instrumento de avaliação do Curso e da participação individual. Este instrumento consistiu no preenchimento da tabela abaixo pelo participante, descrevendo a si mesmo e fazendo uma perspectiva descritiva do seu companheiro de trabalho. Esta tabela foi disponibilizada em um fórum e implementada com a participação de todo o grupo.

FRASES	EU	MINHA PARCEIRA
Que bom...		
Que pena...		
Que tal...		
O mais fácil...		
O mais difícil...		
Surpreendi-me...		
Eu e o grupo...		
Eu no curso...		
Poderia...		
Investi...		
Não investi...		

FÓRUM PARA EDIÇÃO COLETIVA – MÓDULO 3

Percebeu-se como todos estes instrumentos construídos serviram como forma de aprendizado pela aplicação na Proposta e que se mostraram como possibilidade para a autoavaliação e a avaliação do grupo como um todo. Assim, o seu conteúdo descrito também apresentou as diferentes categorias de análise da pesquisa, que descreveremos detalhadamente do Instrumento Avaliativo construído por P17 e P19.



Nas freqüências deste Fórum percebe-se uma variada disposição das categorias – Ambientes Virtuais, Aprendizagem Colaborativa e Desenvolvimento Profissional. A categoria de maior destaque foi a da aprendizagem colaborativa. Isto se deve ao grande índice de colocações sobre a Avaliação da Proposta Colaborativa indicada pelos participantes.

3.4.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Para a categoria “Desenvolvimento Profissional” o destaque foi para a “auto-avaliação do percurso de aprendizagem” nesta os participantes relataram a sua satisfação em poder aprender novos conteúdos, cumprir as tarefas e o Curso. Lamentaram não ter conseguido acompanhar o Curso, pelo pouco tempo investido nele. Os participantes expuseram a falta de tempo disponível, de dedicação pessoal e de sincronismo temporal com o grande grupo na realização das atividades. Relataram o desejo de ter uma maior participação individual e esforço para acompanhar o grande grupo, como também da possibilidade de serem mais práticos na execução de cada tarefa. Também descreveram as dificuldades em dar prioridade de tempo para o Curso, a falta de investimento nas pesquisas e na participação dos Fóruns, no Cumprimento das tarefas e na utilização de diferentes instrumentos. Sugeriram a si mesmos o cumprimento individual das metas de estudo, de melhor distribuição de seu tempo. No entanto, alguns também enfatizaram que investiram na Proposta do Curso, na leitura e nas postagens dos colegas, na participação e na construção colaborativa, e na participação em determinados módulos do Curso.

3.4.2 APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Sobre a Aprendizagem Colaborativa, o destaque foi para o “Diálogo Colaborativo e a Produção entre as duplas” e para a “Avaliação da Proposta Colaborativa”. Na primeira, os participantes expressaram seu lamento pela falta de participação, prioridade e interação individual ou com a parceira no Curso, necessidade de uma maior participação do grande grupo como um todo, alguns, porém descrevem sua boa interação com o grupo e a surpresa em perceber o empenho daqueles que chegaram até o final da Proposta. Para tanto, estes reconhecem o seu investimento pessoal na qualidade da interação com o material didático e com sua dupla de trabalho e também a sua falta de empreendimento

pessoal em mobilizar o grande grupo à participação. Enfatizaram sobre o diálogo, indicando como possibilidade a melhoria da linguagem para orientação da Proposta do Curso, a necessidade de buscar individualmente uma maior compreensão das orientações e reconheceram o não investimento pessoal para os diálogos no Curso, mais especificamente com o grande grupo. Expuseram sua satisfação em ter um novo modelo de ensino-aprendizagem e a facilidade do trabalho realizado com a sua dupla de trabalho, tendo uma boa colaboração, já outros relatam sua dificuldade em estabelecer esta parceria.

Quanto à “Avaliação da Proposta do Curso” descrevem algumas sugestões: maior exigência para a participação e cumprimento dos prazos e tarefas, continuidade do debate on-line com outros conteúdos, investigação das causas da não-participação do grupo, realização da proposta fora do horário de trabalho, possibilidade de ter um Curso mais curto e com um material didático mais resumido, chance da troca de mais experiências, construção de um contrato de trabalho por eles mesmos. Nesta avaliação da Proposta também descrevem a facilidade de ter a orientadora para o atendimento pessoal e a surpresa por sua extrema paciência. Como também relatam as dificuldades em realizar a Proposta pelas demandas da Unidade de trabalho, pela a quantidade de atividades do Curso, pela impossibilidade de conciliar o tempo para realizar as atividades, pela incompreensão de algumas orientações, e por não dispor de tempo individual para estudo e com a parceira de trabalho.

3.4.3 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Nas postagens dos participantes sobre os Ambientes Virtuais destacou-se a “Identificação Pessoal com a Utilização das diferentes Ferramentas”, e assim, descrevendo-as de maneira positiva, quanto à satisfação, à facilidade, às possibilidades e ao aprendizado que a sua utilização trouxe para cada um.

Neste capítulo pode-se perceber as categorias da pesquisa presentes nos dados e verificar nos resultados da realização de uma Proposta de Curso Modular a

relação que a estrutura delineada pode proporcionar através do diálogo entre os participantes e a autonomia para sua aprendizagem e estando estas duas variáveis relacionadas à possibilidade de evidenciar a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento destes profissionais.

3.5 A DISTÂNCIA TRANSACIONAL E OS DADOS DA PESQUISA

Os elementos estrutura, diálogo e autonomia para uma formação profissional "flexível" podem ser objetivados de maneira diferenciada da formação profissional industrial, em que tais componentes tiveram sua origem. Relacionando os conceitos desta pesquisa à teoria da distância transacional, poder-se-ia dizer que seria preciso pensar numa formação que pudesse desenvolver competências nos participantes de maneira a: exercer uma maior autonomia, se responsabilizar ele próprio por seu processo de aprendizagem, tomar suas próprias decisões para o percurso da construção de conhecimento (características próprias do desenvolvimento profissional), reconhecer na interação com o outro um momento de possibilidades para ver em diferentes perspectivas, permitir uma análise crítica das situações baseadas nestas interações, e a partir disso elaborar seus conceitos e produzir seus próprios conhecimentos (características da aprendizagem colaborativa). Este conhecimento, em conseqüência, deveria ser coerente com os significados que atribui, mas também conectados à coletividade do grupo e voltados ao crescimento de todos.

Nesse sentido, a proposta colaborativa, na perspectiva das variáveis da Teoria da Distância Transacional, deveria ter como características: um diálogo estimulado para a construção do conhecimento, mas de forma a se adequar aos estilos de aprendizagem dos alunos para perceber seu modo de compreensão da proposta e que iniciativas e caminhos ele pode percorrer para sua própria aprendizagem. A estrutura deveria ser bastante clara para ser compreendida pelas diferentes percepções dos componentes do grupo, para facilitar a tomada de decisão e a colaboração entre eles. Mas, ao mesmo tempo, por ter que se adequar aos estilos de aprendizagem, ela também deveria ser flexível o suficiente para permitir os diferentes caminhos e percursos.

Desta maneira, poder-se-ia afirmar que, possibilitando um diálogo consistente, através dos meios de comunicação do ambiente, uma estrutura flexível, condizente com uma proposta colaborativa e mais personalizada para os indivíduos e para o grupo, esta proposta permitiria desenvolver as competências para o autodesenvolvimento e também possibilidades para competências coletivas? Voltando o olhar para a proposta do Curso, far-se-á uma descrição para perceber

em que medida estas características da Distância Transacional estiveram relacionadas ao Desenvolvimento Profissional e à Aprendizagem Colaborativa e puderam se apresentar neste curso.

Inicialmente estabelecendo a relação entre as variáveis da distância transacional e como os dados se mostraram nas categorias, pode-se dizer que: a variável estrutura foi representada pela identificação dos participantes com o meio de comunicação e a avaliação destes à proposta colaborativa do curso; a variável diálogo esteve constituída na aprendizagem colaborativa nos diálogos para produção, e estes conseguidos também pela possibilidade proporcionada através do ambiente virtual e pela estrutura do Curso; e a autonomia pelas subcategorias do desenvolvimento profissional, nas reflexões para a ação e na auto-avaliação do percurso de aprendizagem, como também na percepção deles sobre o que a abordagem colaborativa pode influenciar no processo formativo.

Fazendo destaque separadamente às três principais variáveis da distância transacional, sem, contudo, descartar estas relações ou outras que podem ter uma com a outra, percebeu-se:

ESTRUTURA

ORGANIZAÇÃO MODULAR E ADEQUADA À REALIZAÇÃO EM SERVIÇO

A organização do Curso em módulos permitiu sua realização em serviço, sendo concentrada (com foco único), ajustando-se ao andamento paralelo do exercício profissional, com atividades determinadas e voltadas à realização no ambiente de trabalho. A implementação destas atividades foi sendo reorganizada a partir da vivência da experiência e planejadas de acordo com as necessidades do trabalho que foram sendo percebidas no decorrer do Curso. Esta característica seqüencial e focada possibilitou os ajustes e a apropriação aos poucos pelos participantes.

PLANEJAMENTO DIRECIONADO AO CONTEXTO DE ATUAÇÃO

O planejamento do Curso foi direcionado ao contexto de atuação dos profissionais, com conteúdos, objetivos educacionais pensados e planejados de acordo com a situação profissional vivenciada em cada módulo e adequação do material didático e linguagem voltada para estes. Isso gerou uma aproximação do Curso com a atividade profissional e estabelecimento de um paralelo entre teoria e prática profissional, percebidas nas reflexões dos participantes com as atividades do Curso.

RECONHECIMENTO DA INSTITUIÇÃO PARA O PROCESSO FORMATIVO

A iniciativa da Proposta do Curso partiu dos profissionais, de uma necessidade de formação dos próprios profissionais. Muitas das expectativas dos profissionais são evidenciadas no desejo da utilização de recursos tecnológicos e de inovações na prática profissional vivenciada com o Curso, sendo estes profissionais da educação. A instituição também disponibilizou a estrutura para a realização do Curso e a possibilidade de participação dos funcionários em serviço. No entanto, vale salientar que o reconhecimento da instituição para o processo formativo deve ser evidenciado também na integração do conhecimento das atividades da formação à prática profissional e relacionado ao desenvolvimento deste na organização. É o que Le Boterf (2003, p. 181) descreve com objetivo de inserir a formação numa lógica de profissionalização: “a inscrição da formação em uma lógica de profissionalização, porém cria novos espaços de profissionalização”. Assim, as expectativas e o engajamento para realização da proposta poderiam ser reconhecidos pelo conhecimento produzido na experiência formativa e incorporado formalmente aos processos organizacionais. Le Boterf (2003, p. 180) também denomina esta possibilidade como de construção de um mapa de oportunidades.

> “O mapa de oportunidades terá por função indicar as diversas situações que podem constituir oportunidades terá por função indicar as diversas situações que podem constituir oportunidades de profissionalização. Isso significa que certas situações podem tornar-se oportunidades de profissionalização se certas condições estiverem reunidas... Será preciso que ela seja objeto de um certo tratamento para se tornar uma oportunidade. Uma situação de

> trabalho só se tornará uma situação profissionalizante a partir do momento em que for reflexão, formalização e objeto de análise".

Este tipo de reconhecimento pela instituição poderia se constituir como um fator de motivação para produção de conhecimento e de crescimento organizacional pelo que se gerou.

COORDENAÇÃO DAS ATIVIDADES DO CURSO COM A PARTICIPAÇÃO DE FUNCIONÁRIO DA COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO DE TRÂNSITO

A coordenação das atividades do Curso realizada por funcionário integrante da equipe de funcionários participantes do Curso permitiu para o planejamento e elaboração da Proposta uma maior aproximação do contexto destes profissionais e das necessidades de formação voltadas a estes. Como também em sua implementação possibilitou um acompanhamento mais personalizado às necessidades dos participantes e a identificação das necessidades de flexibilização da estrutura do Curso de acordo com as colocações dos participantes, as demandas da instituição e os objetivos da formação.

AUTONOMIA

REFLEXÃO PARA A AÇÃO ATRAVÉS DAS FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO

Embora não se tenha tido a intenção mais sistemática para a escrita no diário, reconheceu-se seu potencial para o desenvolvimento profissional, pois sua escrita se constitui em progressivas possibilidades, favorecendo duas categorias de fenômenos:

> a) o processo de se tornar consciente da própria atuação ao ter de identificar seus componentes para narrá-los; b) e o processo recodificar essa atuação (transformar a ação em texto), o possibilita a racionalização das práticas e sua transformação em fenômenos modificáveis (e, portanto, possíveis de melhorar) (ZABALZA, 2004, p. 27).

Estes dois fenômenos se demonstraram evidenciados através das subcategorias do desenvolvimento profissional: descrição e/ou reflexão da prática profissional, mudança na prática profissional, aplicação dos conhecimentos na realidade da prática profissional, auto-avaliação do percurso de aprendizagem. Estas subcategorias também estiveram evidentes na utilização do Fórum

CRIATIVIDADE E INICIATIVA PARA EMPREGO DE NOVAS TECNOLOGIAS NA ORGANIZAÇÃO

A utilização das ferramentas de comunicação pode proporcionar a aprendizagem e mudanças para o profissional e para a organização. Para os processos organizacionais, a utilização destas na experiência permitiu o seu conhecimento e a mobilização para mudanças e perspectivas para o seu fazer profissional. Tanto o espaço do ambiente virtual, como o Gdocs, foram pensados e incorporados às atividades dos setores, proporcionando maior agilidade no trabalho, acesso ao conhecimento produzido pelo grupo e também desejo de realização de futuros projetos, como foram descritos nos depoimentos dos participantes.

> O uso de um ambiente virtual para suporte às atividades da formação, privilegiando a interação, a reflexão e a produção conjunta de conhecimentos, constitui um elemento catalisador para a integração entre pessoas, projetos, espaços e tecnologias disponíveis na realização do trabalho coletivo (ALMEIDA, 2007, p. 51).

Estas ferramentas de fato se incorporaram à rotina de trabalho dos funcionários por iniciativa própria, tanto no uso da tecnologia para os processos e demandas de serviço, na forma de meio para acesso ao conhecimento construído colaborativamente para a prática profissional, como em expectativas para utilização em projetos de formação, engajando para tanto profissionais dos setores participantes para sua realização e aplicação de tecnologias nas diferentes ações realizadas pela Coordenadoria.

OPORTUNIDADE DE TROCAS COM OS PARES PARA PENSAR A PRÁTICA PROFISSIONAL

Os trabalhos realizados em grupos, equipes e duplas proporcionaram momentos para a troca entre os pares para discussão sobre a sua prática profissional. Esta troca pode ser percebida em algumas das ferramentas de comunicação (chat, gdocs) como também no contato presencial para a realização das atividades, discussão e reflexão conjunta sobre a prática profissional. “A profissionalização está presente na mente dos profissionais e na mensagem que eles enviam aos outros autores” (PERRENOUD, 2002, p. 54). Isto tanto no fato de obterem uma autonomia através do ato de refletir individualmente a prática, quanto no diálogo que estabelecem com o outro redefinindo a sua compreensão sobre a realidade, como também sendo reconhecido pelos seus pares pela autonomia do pensar e do agir de maneira coerente.

RELAÇÃO DA EXPERIMENTAÇÃO COM OS SIGNIFICADOS DA PRÁTICA PROFISSIONAL

O significado atribuído pelos participantes com a experiência do Curso é um elemento evidente percebido para o desenvolvimento dos profissionais. Este alinhamento entre o objetivo da proposta e os objetivos profissionais dos participantes pode ser descrito nos três módulos do Curso, estes já relatados nos dados descritos. No módulo 1, rompendo as resistências iniciais, houve uma mobilização do grupo para o estudo e realização da proposta e dos trabalhos em grupo no mesmo instante em que se planejavam as atividades de realizações de cursos para as ações nos setores. No módulo 2, este engajamento aconteceu para busca da identificação profissional, momento em que na prática se organizavam para construção de um Projeto Político Pedagógico e Administrativo para a nova Escola Pública de Trânsito. No módulo 3, a avaliação como elemento identificado como necessário e urgente à prática dos profissionais, a construção e implementação de um instrumento avaliativo e qualitativo foi de fato significativo.

DIÁLOGO

REQUISIÇÃO DO PRÓPRIO GRUPO PARA O ENGAJAMENTO PESSOAL COM A PROPOSTA

Uma das distinções entre a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem cooperativa: enquanto que na cooperativa há um maior direcionamento do professor, na colaborativa há uma maior liberdade para que o grupo possa se organizar com uma menor direcionamento do professor. Para tanto necessita de um compromisso ativo dos participantes e de uma “cobrança” grupal que possa levar o grupo à realização do objetivo educacional. Embora esta “cobrança” não tenha de fato se convertido em ação, a experiência evidenciou um grupo extremamente comprometido e questionador sobre a não participação dos demais. A sua mobilização para realização da proposta de alguma forma motivava a curiosidade dos demais.

TECNOLOGIA PARA COMUNICAÇÃO

Um dos aspectos importantes da identificação com a ferramenta de comunicação é a maneira como ela é realizada, no ambiente virtual de aprendizagem de forma escrita. As comunicações feitas no ambiente de trabalho são em sua grande maioria realizadas da forma oral, mesmo havendo outras formas de comunicação e o incentivo para a utilização dos meios eletrônicos, eles ainda não estão sendo utilizados de maneira prioritária. Alguns participantes revelam sua admiração em utilizar um espaço com este tipo de comunicação. No entanto, as discussões entre o grande grupo não acontecem de forma acentuada no fórum. Por estarem no mesmo espaço de trabalho, eles se reúnem pessoalmente para discussão. Assim a construção dos argumentos e o diálogo entre os grupos e duplas não são visualizados no ambiente virtual. Estes agrupamentos e estas discussões foram percebidos de maneira presencial. Alguns destes participantes relataram a grande diferença na utilização da linguagem, a facilidade que a nova geração possui em utilizá-la, mas que ainda não se sentiam à vontade para tanto, e outros mesmo já tendo uma relação mais próxima com as tecnologias, pela relação que

estabeleceram com a dupla de trabalho e pelas escolhas individuais em seu percurso de aprendizagem no curso, realizaram as atividades individualmente, não conseguindo uma participação síncrona com o grande grupo.

EVOLUÇÃO PARA O PENSAMENTO DE GRUPO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA

A partir da descrição das características da utilização das ferramentas, pode-se perceber que os participantes, mesmo em um ambiente virtual de aprendizagem com tantas ferramentas para interação e utilizando-se de uma abordagem colaborativa para aprendizagem, optam por utilizar um instrumento para reflexão mais individual, como foi o diário.

As características das interações no fórum e no diário demonstram grande realce para o desenvolvimento profissional. A diferença é que no diário essa escrita é introspectiva, no fórum essa possibilidade poderia ser acrescentada pelas discussões estabelecidas com o outro. No entanto, esse diálogo não foi "entrelaçado" nos fóruns, com poucas interações entre as postagens uns dos outros, de maneira que o conhecimento construído, individualmente ou pelas duplas de trabalho, não foi potencializado através do recurso do ambiente para ser compartilhado. Com exceção dos fóruns que foram disponibilizados para construção da webquest, no módulo 2, e os fóruns das duplas para construção do instrumento colaborativo, que tiveram como destaque a troca e a colaboração com o grande grupo. Isto devido à metodologia de pesquisa empregada com a webquest e para que a construção colaborativa do instrumento de avaliação fosse visualizada pelos demais participantes, que foi dirigida e estruturada pela coordenação do Curso.

Como característica das postagens na categoria aprendizagem colaborativa, o desenvolvimento profissional para o grupo se evidencia na avaliação da Proposta colaborativa pelos participantes, em que estes avaliam sua participação e a dos demais colegas, solicitando um maior engajamento do grupo como um todo para a construção do conhecimento com a Proposta. Na categoria do desenvolvimento profissional esse crescimento, enquanto grupo, fica demonstrado nas perspectivas de mudança da própria prática, com sugestões de possibilidades que podem ser realizadas com as tecnologias, com mudanças na utilização de procedimentos para

o processo de ensino-aprendizagem, referentes à sua prática profissional, e na sugestão de novos espaços para manutenção da relação com estes profissionais através de recursos tecnológicos.

Esta cobrança na participação dos demais integrantes e este convite para continuar com um processo colaborativo entre eles podem demonstrar que esta possibilidade de evolução do pensamento do grupo e de sua constituição como equipe profissional pode ser realizada na medida em que eles vão se apropriando destas ferramentas e construindo situações que revelem não só a sua reflexão sobre os acontecimentos e suas perspectivas de realização, mas que se concretizem em experiências relevantes para o seu fazer profissional. E conseqüentemente pode revelar não só o desenvolvimento profissional individual, mas a aprendizagem colaborativa, reconhecendo desta forma que o seu desenvolvimento profissional é o desenvolvimento que acontece pelo desenvolvimento do grupo em um processo de aprendizagem colaborativa.

CONSIDERAÇÕES

A Proposta pedagógica do curso - Formação em Educação a Distância para Educação de Trânsito – revelou algumas características ao longo da pesquisa.

A realização de um planejamento flexível da Proposta do Curso em seu decorrer veio constatar o quanto são essenciais os ajustes para a adequação às peculiaridades individuais e organizacionais, respeitando as possibilidades e dificuldades dos indivíduos e também a disponibilidade de realização no ambiente de trabalho. Assim, a implementação de uma estrutura de Curso seqüencial e modular favoreceram a realização da formação em serviço para ajustes das mudanças necessárias às demandas da instituição e às necessidades individuais, mas, para tanto, exigiu um compromisso individual com a Proposta, para que os resultados pudessem ser atingidos, mesmo com as dificuldades próprias de sua execução em ambiente de trabalho.

A escrita no diário de campo de pesquisa pelo responsável pela coordenação das atividades, no ambiente virtual e presencial, serviu como forma de reflexão da vivência no local de trabalho e foi essencial nesta construção, de maneira que foi possível estabelecer a percepção para as necessidades diárias surgidas com a Proposta e comunicação com o professor orientador para a implantação das mudanças necessárias ao longo do Curso.

> São os profissionais envolvidos com o planejamento e a execução pedagógica do curso que dão significado para o uso dos recursos dos ambientes virtuais por meio de criação e recriação de estratégias apropriadas. Estas estratégias devem contemplar aspectos do relacionamento entre as pessoas. O trabalho colaborativo evidencia a necessidade de repensar valores, bem como colocar em prática atitudes de abertura, humildade, respeito e aceitação, ou seja, aquelas que acolhem as potencialidades e as fragilidades das pessoas envolvidas num grupo de trabalho (ALMEIDA, 2003, p. 81).

Este planejamento teve como particularidade a participação dos cursistas para o seu delineamento, como parte das atividades desenvolvidas no fórum do primeiro módulo e através do feedback dado por eles no diário de Curso nos módulos seguintes. Eles também tiveram a possibilidade de direcionamento para a efetivação dos objetivos da aprendizagem, determinando e definindo as estratégias

e recursos para alcançá-los; essa descrição pôde ser acompanhada nos diários pessoais do Curso. No entanto, eles não estiveram isolados, pois tiveram o acompanhamento: do formador-participante no ambiente virtual de aprendizagem e no ambiente de trabalho, dando suporte às suas necessidades; de orientador para indicar as possibilidades educativas para as mudanças; e dos demais colegas de trabalho na construção do conhecimento. Este tipo de planejamento exige para os formadores uma segurança e preparo para tomada de decisão e enfrentamento às reações dos participantes com as mudanças não só do ambiente de aprendizado virtual, mas da própria forma com que se realiza a Proposta colaborativa. Desafios estes que têm relação com a própria identidade e individualidade dos que participam, sendo necessário estar atento às próprias mudanças necessárias em seus modos de fazer.

No entanto, esse planejamento teve como atributo essencial dar o significado da prática profissional. E este significado foi ainda mais motivador, pois teve relação com implicações na melhoria de sua própria prática de trabalho. É o que pode ser denominado como “formação contextualizada a distância” (VALENTE, 1999). E nesta experiência além de se utilizar o ambiente virtual de aprendizagem, ela ocorreu no próprio ambiente de trabalho, possibilitando as interações entre os participantes in loco, assim sendo, um design contextualizado em EAD para a prática profissional.

Percebeu-se também a importância do estímulo para que este tipo de formação, com a parceria de instituição de ensino, possa estar inserido nos processos de Gestão de Recursos Humanos da própria empresa para que a formação entre pares de equipe profissional seja pensada e formalizada em suas produções, registros e resultados, sendo reconhecidos em benefício mútuo para o desenvolvimento profissional e organizacional.

A experiência da realização do Curso permitiu comprovar que a proposta pedagógica potencializa o Desenvolvimento Profissional e a Aprendizagem Colaborativa, propiciando o contexto para a interatividade, a reflexão da prática profissional, visando a autodeterminação do seu desenvolvimento. Este contexto se traduziu na especificidade da Proposta, descrita anteriormente, e que a sua realização permitiu verificar.

O grande destaque para o Desenvolvimento Profissional foi percebido nas interações através da ferramenta comunicativa diário de curso. A escrita no diário de curso pelos participantes, disponibilizado de maneira livre, mostrou-se potencial para a autodeterminação do seu desenvolvimento profissional na medida em que se pode contemplar o relato da descrição do seu próprio trajeto de aprendizado. Nesta descrição, os participantes refletiram como estava ocorrendo a sua aprendizagem. As interações nos fóruns permitiram verificar o desenvolvimento profissional nas reflexões proporcionadas com o conteúdo de cada módulo, nas quais os participantes estabeleciam um paralelo com a realidade vivenciada na prática profissional. As produções coletivas representaram as próprias sínteses desta reflexão, com a construção de registros ou aplicações do conhecimento construído no processo educativo. Assim, o Desenvolvimento Profissional pôde ser tido como autoconhecimento do processo de aprendizagem, maior autonomia para refletir sobre a prática profissional e possibilidade de ação colaborativa com seus pares para a construção do conhecimento relativo a esta prática.

A Aprendizagem Colaborativa também foi percebida na utilização das ferramentas de comunicação do ambiente. No Diário pelas suas reações aos desafios e possibilidades que a Proposta representou para ele. Assim, verificou-se uma consideração individual da importância do engajamento pessoal para o sucesso das atividades colaborativas, mesmo a colaboração entre os participantes não estando presente neste tipo de ferramenta, ela se manifesta na descrição pelo contentamento do encontro com o outro. A descrição de como ocorre a aprendizagem nas duplas de trabalho é extremamente complexa, no entanto, demonstra o quanto se exige uma preparação para o enfrentamento destas dificuldades também no ambiente de trabalho. A descrição no diário permitiu verificar este traçado e as percepções dos participantes no processo colaborativo, o que leva a comprovar o seu potencial enquanto instrumento formativo para levar a sistematização e expressão das reflexões dos participantes. Perrenoud, Paquay, Altet e Charlier (2001, p. 223) afirmam que para formar as competências profissionais é necessário aprender a refletir. Esta reflexão não acontece em um momento separado e posterior à formação. O diário de campo seria, pois, um mecanismo que permite se tomar “uma distância para adaptar-se a situações

inéditas e, sobretudo, aprender a partir da experiência", favorecendo uma maior clareza sobre a prática.

No entanto, não basta uma reflexão sobre a prática individualmente. É necessária a troca entre os pares profissionais. Troca esta que amplia a visão, permite verificar pontos em comum, e também discordantes entre eles, proporciona uma melhor compreensão da realidade através do diálogo. E, neste sentido, a utilização das ferramentas de comunicação fórum e chat demonstrou que tais possibilidades podem existir. Necessário foi para tanto a intervenção do formador, no sentido de estruturar estratégias e metodologias que estimulassem uma maior interação entre eles, como se demonstrou na realização do fórum da webquest e para construção de instrumento avaliativo coletivo. Pode-se pensar que também em fóruns de discussão esta possibilidade pode existir, na medida em que os participantes se apropriam das tecnologias, da nova forma de comunicação e também na medida em que estabelecem uma confiança mútua para expressar suas idéias, concepções, compreensões, pensamentos. E do reconhecimento por eles que o diálogo proporcionado através delas pode se configurar enquanto valor para o profissional, mas, sobretudo, para o crescimento do grupo. Esse crescimento se traduz em novas formas de aprendizado, do relacionamento com o outro e de aprendizado contínuo a partir das relações estabelecidas entre eles.

E, por fim, as produções coletivas, proporcionadas através da Proposta de uma atividade significativa para a prática profissional e utilizando-se de diferentes ferramentas de comunicação (fóruns, chat, aplicativo colaborativo para edição coletiva – Gdocs) para sua construção entre eles, evidenciaram o engajamento do grupo e a motivação para inovar a prática profissional em seus aspectos qualitativos.

Mesmo assim, percebeu-se também que no ambiente de trabalho onde os relacionamentos já estão estabelecidos se faz necessário um trabalho específico para cuidar das questões relacionais, e esse desafio foi também transparecido em sua realização no ambiente virtual.

Sobre este desafio, Perrenoud (2002, p. 183 e 184) observa que para trabalhar com dinâmicas coletivas é necessário superar alguns obstáculos.

Relacionados a esta experiência de pesquisa pontuam-se os seguintes:

- Vencer as resistências para que se envolvam em uma formação comum. Esta formação comum não se limita à motivação individual para realização de um

projeto formativo, mas quando este projeto se revela da instituição por se constituir enquanto projeto de todos, pertencendo a todos.

- Preparo do formador para o enfrentamento das situações que encontra no percurso formativo. E para tanto se exige para ele instrumentos reflexivos para pensar a prática formativa, em todos os seus aspectos – didáticos, filosóficos e também relacionais. Momento que exige acima de tudo uma atitude de coerência em sua aprendizagem contínua com a experiência formativa.

No sentido da superação das dificuldades do processo formativo, Perrenoud (2002, p. 183 e 184) diz que a intervenção se refere menos aos aspectos didáticos e tecnológicos e se mostram de forma prioritária aos aspectos que "se restringem ao grupo, à relação, à comunicação e à cooperação profissional".

Através da experiência também se pode perceber que a transposição destes desafios se realiza a partir da reflexão proporcionada com a experiência formativa, na percepção destes aspectos desafiadores e na tomada de consciência que a inovação da prática se faz através da ação coletiva destes profissionais. Essa ação coletiva se traduziria no engajamento de todos. E isto se pode perceber nas formas que cada equipe buscou para desenvolver suas sínteses reflexivas ou nas resoluções que tomaram para chegar a um consenso para construir o conhecimento de forma criativa e significativa voltada à prática profissional. Mas não só isto. Isto também se traduziu na autoavaliação do grupo sobre o seu engajamento pessoal no reconhecimento da força do grupo para produção de melhores resultados para formação. "A capacidade de reflexão de cada um é um ingrediente da análise coletiva do andamento do grupo e um dos principais trunfos no ajuste das relações profissionais em equipe" (GATHER THURLER, 1996 apud PERRENOUD, 2002, p. 62).

Assim, a autoavaliação destacada pelo grupo nos instrumentos avaliativos produzidos mostrou que o próprio grupo pode buscar a consciência dos aspectos que dificultam o processo interativo entre eles. E também identificar o que os motiva a estarem juntos e a buscarem meios e formas de realizarem um trabalho com melhor qualidade. Necessário é se buscar uma atitude individual para o chamamento do grupo ao engajamento colaborativo e para se conseguir novos espaços e possibilidades de colaboração, inclusive através das tecnologias.

REFERÊNCIAS

ALAVA, Séraphin. **Ciberespaço e Formações Abertas**: Rumo a novas práticas educacionais? Traduzido por Fátima Murrad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALMEIDA, Elizabeth. O sentido do Uso de Tecnologias na "Voz" dos Gestores das Escolas. In: ALMEIDA, Elizabeth; ALONSO, Myrtes. **Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar.** São Paulo: Avercamp, 2007.

ALMEIDA, Maria Elizabeth. Educação, Ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marco. **Educação Online**: Teorias, Práticas, Legislação, Formação Corporativa. São Paulo: Editora Loyola, 2006.

ALMEIDA, Maria Elizabeth. Tecnologias e Gestão do Conhecimento na Escola. In: VIEIRA, Alexandre; ALMEIDA, Maria Elizabeth; ALONSO, Myrtes. **Gestão Educacional e Tecnologia.** São Paulo: Avercamp, 2003.

ANGELONI, Maria Terezinha. **Organizações do Conhecimento**: infra-estrutura, pessoas e tecnologias. São Paulo: Saraiva, 2003.

ANTONELLO, Claudia. O autodesenvolvimento e a perspectiva de Aprendizagem Organizacional. In: BITENCOURT, Cláudia (Org.). **Gestão Contemporânea de Pessoas**: novas práticas, conceitos tradicionais. Porto Alegre: Bookman, 2004.

BARANAUSKAS, C. Design para aprendizado no contexto de trabalho. In: VALENTE, J. A.; MAZZONE, Jaures; BARANAUSKAS, M. Cecília (orgs.). **Aprendizagem na Era das Tecnologias Digitais**. São Paulo: Cortez: FAPESP, 2008.

BARBOSA, Ana Cristina; PESSÔA, Afonso Carlos. **Dinâmicas Colaborativas no Ensino On Line: Estado da Arte.** XIII Congresso Internacional da ABET, Curitiba: 2007.Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/7302007113323AM.pdf. Acesso em 03/02/2010.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BITENCOURT, Cláudia. **A Gestão de competências gerenciais** – a contribuição da Aprendizagem Organizacional. 2001. Tese (Doutorado em administração) – PPGA, UFRGS, Porto Alegre, 2001.

BITENCOURT, Cláudia. Aprendizagem Organizacional: uma estratégia para mudança? In: BITENCOURT, Cláudia (Org.). **Gestão Contemporânea de Pessoas**: novas práticas, conceitos tradicionais. Porto Alegre: Bookman, 2004.

BITENCOURT, Cláudia; Barbosa, Allan. A Gestão de Competências. In: BITENCOURT, Cláudia (Org.). **Gestão Contemporânea de Pessoas**: novas práticas, conceitos tradicionais. Porto Alegre: Bookman, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 20.12.96 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

BUSTAMANTE, Silvia. Reflexão Sobre a Prática Pedagógica e sua Transformação em Ambientes de EAD. In: VALENTE; BUSTAMANTE (Org). **Educação a Distância**: prática e formação do profissional reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009.

CAMPOS, Fernanda; SANTORO, Flávia; BORGES, Marcos; SANTOS, Neide. **Coopeeração e Aprendizagem On-line**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas**: e o Novo Papel dos Recursos Humanos nas Organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CLEMENTINO, Adriana. **Didática intercomunicativa em cursos *online* *c*olaborativos**. 331p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

COSTA, Luciano e FRANCO, Sérgio. Ambientes Virtuais de Aprendizagem e suas Possibilidades Construtivistas. **Novas Tecnologias na Educação - CINTED-UFRGS.** V. 3 Nº 1, Maio, 2005.

DA ROCHA, Maria Lopes. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2003, 23 (4), 64 – 73.

Decreto nº 29.973, de 01 de dezembro de 2006: Regulamenta disposições da Lei Complementar nº 084, de 30 de março de 2006, relativamente ao Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos – PCCV, da Autarquia Pública Departamento Estadual de Trânsito de Pernambuco – DETRAN-PE, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.fisepe.pe.gov.br/cepe/materias2006/dez/gov021206.htm> Acesso em: 02/02/2010.

FLECHA, R; TORTAJADA, I. Desafios e Saídas Educativas na Entrada do Século. In: INBERNÓN, F (org.). **A educação para o século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para Promover: As setas do Caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a Competência dos Profissionais**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEITE, Lígia. Teoria da Distância Transacional e o Processo de Avaliação da Aprendizagem em EaD. In: SILVA, Marco e SANTOS, Edméa. **Avaliação da Aprendizagem em Educação Online.** Edições Loyola, São Paulo: 2006.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MERCADO, Luís Paulo; VIANA, Maria Aparecida (Orgs.). **Projetos Utilizando Internet**: A Metodologia Webquest na Prática. Maceió: Q Gráfica/ Marista, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOODLE. <Disponível em: www.moodle.org> Acessado em 02/02/2010

MOORE, Michael G. Teoria da Distância Transacional. Publicado por Keegan, D. 1993. Theoretical Principles of Distance Education. London: Routledge. Traduzido por Wilson Azevedo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, 2002. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf> Acessado em: 02/02/2010.

MOORE, Michael G; Kearsley, Greg. **Educação a Distância**: uma visão integrada. Traduzido por Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Educação**. Porto Alegre. Ano XXII. Nº 37. Março 1999. p 7 – 32.

NICODEM, M. Fátima M.. A Plataforma Moodle e seus Desdobramentos Enquanto AVEA no Ensino a Distância da UTFPR Campus Medianeira. **Anais do MoodleMoot 2008**. P. 57.

OKADA, Alexandra. Desafio para EAD: como fazer emergir a colaboração e a cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem? In: SILVA, M. (Org). **Educação On Line**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**: Profissionalização e Razão Pedagógica. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. (Orgs). **Formando Professores Profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Tradução: Murad, Fátima; Gruman, Eunice. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETERS, Otto. **Didática do Ensino a Distância**: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Traduzido por Ilson Kayser. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2006.

PRADO, Maria Elisabette; ALMEIDA, Maria Elizabeth. Redesenhando Estratégias na Própria Ação: Formação do Professor a Distância em Ambiente Digital. In: VALENTE, José Armando; PRADO, Maria Elisabette; ALMEIDA, Elizabeth. **Educação a Distância via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

PRATT, K.; PALLOFF, R. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, Adriana e VILARINHO, Lúcia. Educação Online: Um Caminho para a Construção da Autonomia? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 247 – 261, jul./dez. 2008.

SANTOS, Edméa Oliveira. A Medotologia da WebQuest Interativa na Educação Online. In: FREIRE, Wendel. **Tecnologia e Educação: As Mídias na Prática Docente.** Editora Wak. 1ª edição, 2008.

SANTOS, Marlise Bock. **A Produção de uma Subjetividade Cooperativa/Cooperativa em Educação a Distância.** Porto Alegre: PUCRS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifica Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.

SCHLÜNZEN, Klaus. Ensinando Trabalhadores Inteligentes a Aprender. In: VALENTE, José Armando; MAZZONE, Jaures; BARANAUSKAS, Maria Cecília (Orgs). **Aprendizagem na Era das Tecnologias Digitais**. São Paulo: Cortez: FAPESP, 2007.

SENGE, Peter. **A Quinta Disciplina**. São Paulo: Ed. Best Seller, 1998.

SILVA, M. **Interatividade**: Uma Mudança no Esquema Clássico da Comunicação. (http://www.senac.br/BTS/263/boltec263c.htm). Último acesso em 18/02/2009.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Sociedade da Informação ou da Comunicação?** São Paulo: Editora Cidade Nova, 1996.

SOARES, Kelma. A formação profissional no Brasil e o debate da organização Internacional do Trabalho. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**. volume 2, número 2, p. 231-239, jan./jun. 2008. Universidade de Brasília (UnB).

STENGERS, I. **Quem tem medo da Ciência?** São Paulo: Siciliano, 1990.

SUASSUNA, Dulce. **Técnicas de Investigação Científica – Pesquisa em Educação Física**. Disponível em: <http://vsites.unb.br/fef/downloads/dulce/tecnicas_de_investigacao_cientifica.ppt > Acessado em 02/02/2010.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). Sociedade da Informação no Brasil: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TEIXEIRA; LOPES; FARIAS. Utilização de gestão do conhecimento por meio de ferramentas de groupware e educação à distância. **CINTED-UFRGS – Novas Tecnologias na Educação.** V. 5 Nº 2, Dezembro, 2007.

TERÇARIOL, Adriana; SIDERICOUDES, Odete. Potencializando o Uso de Tecnologias na Escola: O Papel do Gestor. In: ALMEIDA, Elizabeth; ALONSO, Myrtes. **Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar.** São Paulo: Avercamp, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

VALENTE, José Armando; MAZZONE, Jaures; BARANAUSKAS, Maria Cecília (Orgs). **Aprendizagem na Era das Tecnologias Digitais**. São Paulo: Cortez: FAPESP, 2007.

VALENTE, José Armando. A Crescente demanda por trabalhadores mais bem qualificados: a capacitação para a aprendizagem continuada ao longo da vida. In: VALENTE, MAZZONE, BARANAUSKAS. **Aprendizagem na Era das Tecnologias Digitais.** (orgs). São Paulo: Cortez: FAPESP, 2007.

VALENTE, José Armando. Mudanças na Sociedade, Mudanças na Educação: O Fazer e o Compreender. In: VALENTE, José Armando (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Ministério da Educação. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003150.pdf> Acessado em: 02/03/2010

ZABALZA, Miguel A. **Diários de Aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A - MODELO DO QUESTIONÁRIO – PERFIL DOS PARTICIPANTES

QUESTIONÁRIO

Este questionário tem o objetivo de coletar informações para a pesquisa: **"Aprendizagem Colaborativa e Desenvolvimento Profissional no Ambiente Virtual de Aprendizagem – MOODLE".**

INFORMAÇÃO DO PARTICIPANTE

NOME: _____

IDADE: _____

ESCOLARIDADE:
( ) Ensino Fundamental
( ) Ensino Médio
( ) Ensino Superior. Qual? _____
( ) Especialização. Qual? _____
( ) Mestrado. Qual? _____

FUNÇÃO/CARGO NO DETRAN: _____

TEMPO DE SERVIÇO NO DETRAN/PE: _____

CURSOS DE ATUALIZAÇÃO

1 . QUANTIDADE APROXIMADA DE CURSOS REALIZADOS NO DETRAN/PE
( ) Menos de 3
( ) De 3 a 5
( ) De 5 a 10
( ) Acima de 10

2. CITAR OS CURSOS DE ATUALIZAÇÃO REALIZADOS NOS DOIS ÚLTIMOS ANOS

1 - _____ 6 - _____
2 - _____ 7 - _____
3 - _____ 8 - _____
4 - _____ 9 - _____
5 - _____ 10 - _____

3 . JÁ FEZ ALGUM CURSO PARA O APRENDIZADO EM TECNOLOGIAS?

( ) SIM ( )NÃO

Se sim, QUAIS?

1 - _____ 6 - _____
2 - _____ 7 - _____
3 - _____ 8 - _____

4 - _____ 9 - _____
5 - _____ 10 - _____

4. QUAIS AS TECNOLOGIAS QUE VOCÊ USA COM MAIOR REGULARIDADE?

1 - _____ 6 - _____
2 - _____ 7 - _____
3 - _____ 8 - _____
4 - _____ 9 - _____
5 - _____ 10 - _____

5. DEFINA EM PALAVRAS A SUA RELAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS?

_____ _____
_____ _____

6 . CITE AS FORMAS DE UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO SEU TRABALHO:
_____
_____
_____

7. JÁ FEZ CURSO A DISTÂNCIA?
( ) SIM ( )NÃO

Se sim, QUAIS?
1 - _____ 6 - _____
2 - _____ 7 - _____
3 - _____ 8 - _____
4 - _____ 9 - _____
5 - _____ 10 - _____

8 . CONHECE O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM – MOODLE?

( ) SIM ( )NÃO

Eu, _____
Confirmo minha participação no Curso de Extensão: **"Formação em EAD para Educação de Trânsito".**

E-MAIL: _____

FONES: _____

ASSINATURA: _____

DATA: _____

APÊNDICE B - CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES DO MÓDULO 1 E ROTEIRO DE ATIVIDADES DO MÓDULO 3

DATA	ATIVIDADES	DURAÇÃO
02/12	Apresentação do curso presencial Leitura da Carta da gerência Logar-se no Ambiente e Preenchimento do perfil - Apresentação pessoal Participação nos fóruns: "EXPECTATIVAS DO CURSO"; "TIRA-DÚVIDAS" e "DESCOBERTAS (opcional) Escrita no DIÁRIO DO CURSO	1h
03/12	Compartilhar dos primeiros passos no ambiente - Oficina Presencial para apresentação do curso e orientações para utilização do Ambiente Conclusão acompanhada de atividades dos dias 01 e 02	3h
04/12	Chat dos grupos formados para definição online de nome e apresentação do grupo	1h
05/12	Criação da apresentação do grupo e envio para o ambiente	1h
09/12	Leitura individual e escrita no Diário do Curso sobre a temática Ética (G1, G2, G3 e G4)	1h
10/12	Fórum para discussão da temática – Ética (G1, G2, G3 e G4)	1h
11/12	Fórum para discussão da temática – Ética (G1, G2, G3 e G4)	1h
12/12	Fórum para discussão da temática – Ética (G1, G2, G3 e G4)	1h
15/12	Abertura do Fórum com a Gerência - Roteiro de estudos para 2009 Leitura individual e escrita no Diário do Curso sobre a temática Didática (G1, G2, G3 e G4)	1h
16/12	Fórum para discussão da temática – Didática (G1, G2, G3 e G4)	1h
17/12	Fórum para discussão da temática – Didática (G1, G2, G3 e G4)	1h
18/12	Síntese das discussões de cada grupo – Ética e Didática (G1,	1h

	G2, G3 e G4)	
19/12	Leitura do fórum apresentado pela gerência - Roteiro de estudos para 2009 Questionário de FEEDBACK	1h

ROTEIRO DE ATIVIDADES DO MÓDULO 3

PRIMEIRA SEMANA – 20 a 24 de julho

Por meio da leitura do TEXTO PRODUZIDO e discussão do grande grupo no FÓRUM AVALIAÇÃO PARA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE TRÂNSITO. Desenvolver os seguintes pontos sobre avaliação: Seu significado, como, por que e para quê fazê-la, os tipos de avaliação (dando ênfase na avaliação processual e continuada), critérios e instrumentos a utilizar para Educação de Trânsito.

Nesta semana também discutiremos no FÓRUM ÉTICA E DIDÁTICA com o novos integrantes do curso. Aqueles que não concluíram as atividades do Módulo 2 também poderão concluí-la e apresentá-la no seu Blog pessoal.

20/07

- CHAT de 1h com os 18 participantes que puderem estar das 9h às 10h. Este chat terá o objetivo de:
  1. Marcar o início do módulo e lançar o desafio de fazê-lo completamente a distância e colaborativo, exigindo para isto a participação regular de todos e explorando as ferramentas de comunicação.
  2. Apresentação do Módulo;
  3. Reafirmação/estabelecimento de pontos no contrato didático para o módulo 3;
  4. Início da temática sobre avaliação e perspectivas (Apresentação do texto de avaliação colaborativo, ferramentas que serão utilizadas para sua produção e roteiro completo do módulo.
- Leitura do Texto de Avaliação – BLOG COLETIVO.

21/07

- Envio de mensagem de reafirmação do contrato didático do curso aos participantes, resultado da conversa no chat.
- Leitura do Texto de Avaliação – BLOG COLETIVO.

22/07

- FÓRUM de discussão – AVALIAÇÃO PARA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE TRÂNSITO

23/07

- FÓRUM de discussão – AVALIAÇÃO PARA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE TRÂNSITO

24/07

- FÓRUM de discussão – AVALIAÇÃO PARA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE TRÂNSITO

SEGUNDA SEMANA 27 – 31 de Julho

A partir da discussão no FÓRUM AVALIAÇÃO PARA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE TRÂNSITO, construir um INSTRUMENTO AVALIATIVO, contendo 5 questões com as dupla de trabalho e depois apresentá-los e agregá-los nos trios de duplas de trabalho.

Paralelamente a construção do instrumento, ter o FÓRUM INSTRUMENTO AVALIATIVO PARA EDUCAÇÃO DE TRÂNSITO, em formato tópicos de discussão. Um tópico para o grande grupo e tópicos para os trios de duplas de trabalho.

27/07

Com as duplas de trabalho - Utilização do Gdocs para construção do INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO.

28/07

Com as duplas de trabalho - Utilização do Gdocs para construção do INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO.

29/07

Com os trios de duplas de trabalho - Apresentação do instrumento produzido por cada dupla no Tópico TRIO DE DUPLA DE TRABALHO do FÓRUM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO, este também servirá a discussão paralela.

Produção no Gdocs dos trios de dupla de trabalho – “AGREGAÇÃO dos INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO”, cada dupla terá uma cor de edição.

30/07

Produção em trios para – “AGREGAÇÃO dos INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO” para produção em trios de dupla de trabalho, cada dupla terá uma cor de edição.

31/07

Apresentação no FÓRUM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO para o grande grupo a produção dos trio de dupla de trabalho.

TERCEIRA SEMANA (03/08 a 07/08)

As duplas de trabalho - a partir do Instrumento, criado por elas, agregado pelos trios e apresentado como instrumento único no BLOG- praticará a AVALIAÇÃO do próprio curso, da participação nas duplas, subgrupos e individual. Esta avaliação será apresentada em forma de síntese. E com estas sínteses no FÓRUM com o grande grupo faremos um levantamento das PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO EM EAD PARA EDUCAÇÃO DE TRÂNSITO – o que este espaço representou e como um espaço virtual poderia ser usado para a Formação Continuada dos orientadores para Educação de Trânsito.

03/08

Produção de síntese avaliativa e indicativas de perspectivas para a Formação em EaD para Educação de Trânsito.

04/08

Produção de síntese avaliativa e indicativas de perspectivas para a Formação em EaD para Educação de Trânsito.

05/08

FÓRUM GERAL final para apresentação das sínteses avaliativas e indicativos de perspectivas e discussão com o grande grupo.

06/08

FÓRUM GERAL final para apresentação das sínteses avaliativas e indicativos de perspectivas e discussão com o grande grupo.

07/08

Web Conferência com o Professor Sérgio Abranches: Avaliação e Perspectivas para Formação Continuada de Educadores de Trânsito

APÊNDICE C - WEBQUEST - MÓDULO 2

IDENTIDADE PROFISSIONAL PARA EDUCAÇÃO DE TRÂNSITO

INTRODUÇÃO

> *"Você só pode ser eficaz empregando seus PONTOS FORTES, o conjunto de qualidades que o distinguem tanto quanto suas impressões digitais".* Drucker, 2001, p 176

Em todo percurso profissional estamos constantemente fazendo escolhas e para fazê-las de maneira eficaz, Drucker (Drucker, 2001, p 176) – Para mais informações sobre o autor: http://pt.wikipedia.org/wiki/Peter_Drucker, aconselha que tomemos como ponto de partida os nossos PONTOS FORTES, reconheçamos as nossas limitações para a partir disso projetarmos onde queremos chegar!!!!
Com este balanço seria possível assumir responsabilidades naquilo que podemos fazer de melhor e investir naquilo que ainda não fazemos tão bem.
Quem é a COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO DE TRÂNSITO DE PERNAMBUCO?
Quais as características que a definem e marcam sua IDENTIFICAÇÃO?

Quais as suas PERSPECTIVAS e onde ela pretende chegar?
Não podemos responder a estas questões sem nos reportarmos a HISTÓRIA da Educação de Trânsito em Pernambuco...A história legitimada, a história daqueles que a realizaram e realizam!!!

DESAFIO
Portanto, queremos através da pesquisa, do estudo e da construção coletiva, daqueles que fazem a Coordenadoria de Educação de Trânsito, elaborar um texto/produção colaborativa sobre os "**elementos norteadores de identificação da coordenadoria de educação de trânsito de Pernambuco".**

TAREFAS

1 – Pesquisar na legislação e em documentos os princípios que ajudam a delimitar a identidade da Educação de Trânsito em Pernambuco.

2 – Discutir sobre estes princípios a partir das ações realizadas pela Coordenadoria de Educação de Trânsito de Pernambuco.

3 – Fazer síntese sobre os "elementos norteadores de identificação da Educação de Trânsito em Pernambuco" a partir das necessidades e demandas da sociedade.

DESENVOLVIMENTO

- **ETAPA 1 – PESQUISAR FONTES** - Pesquisar fontes que possam servir como definidoras dos elementos identificadores da educação de trânsito no estado de Pernambuco – **leis, decretos, resoluções e acontecimentos históricos.**

- **ETAPA 2 – BUSCAR ELEMENTOS IDENTIFICADORES –** Buscar nestes documentos elementos identificadores da prática profissional na Educação de Trânsito em Pernambuco.

- **ETAPA 3 - DESCREVER E JUSTIFICAR** – Descrever os elementos encontrados, justificando nos termos legais ou documentais o por que de sua delimitação.

- **ETAPA 4 – DIALOGAR SOBRE OS ELEMENTOS IDENTIFICADORES E AS AÇÕES DA COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO DE TRÂNSITO** – No fórum com o grande grupo, a partir das descrições de cada dupla de trabalho, realizar discussão sobre os elementos identificadores encontrados com as ações realizadas na Coordenadoria de Educação de Trânsito, fazendo um parelelo entre eles.

- **ETAPA 5 – PRODUZIR SÍNTESE –** Após as discussões, e a partir da leitura em jornais locais sobre os acontecimentos de trânsito de Pernambuco,

produzir síntese com sua dupla de trabalho - “Elementos norteadores de identificação da coordenadoria de educação de trânsito de Pernambuco”.

ORIENTAÇÕES

a) Procurem realizar O CRONOGRAMA de atividades, nas datas indicadas não deixando acumular as etapas:

- **ETAPAS 1 e – PESQUISA -** 22 a 26 de junho
- **ETAPAS 2, 3 e 4 – DISCUSSÃO e ELABORAÇÃO -** 29 de junho a 06 de julho
- **ETAPA 5 – SÍNTESE -** 07 a 10 de julho

b) Para realização da pesquisa utilize os sites de busca: Google, Yahoo, Terra, ou outros específicos de sua área.

c) Faça o cadastramento no FÓRUM NOTÍCIAS para o recebimento de mensagens no seu e-mail pessoal. Pois todas as atualizações de atividades serão comunicadas por ele, para tanto siga os seguintes procedimentos:

- Clicar no FÓRUM NOTÍCIAS
- No canto superior DIREITO, escolher a opção: "Receber as mensagens via e-mail"

d) Para discussão e elaboração do texto de cada dupla utilizaremos as ferramentas de comunicação do Moodle – Fórum, Chat, Diário; E o Gdocs editor de texto do Gmail.

e) Para apresentação das sínteses utilizaremos o blog pessoal do Moodle e um blog coletivo do módulo.

f) Outras orientações necessárias serão postadas ao longo do Curso.

RECURSOS

ETAPA 1 – PESQUISA - FONTES QUE TRATAM DE NOSSA IDENTIDADE

CÓDIGO DE TRÂNSITO BRASILEIRO –
http://www.denatran.gov.br/ctb.htm

POLÍTICA NACIONAL DE TRÂNSITO –
http://www.cetran.go.gov.br/PNT.pdf

DECRETOS -

DECRETO Nº 30558 DE 26/06/2007 (DOPE 27/06/2007) - Aprova o Manual de Serviços do Departamento Estadual de Trânsito de Pernambuco - DETRAN/PE, e dá outras providências -
http://digital.tjpe.gov.br/cgi/om_isapi.dll?clientID=106063&infobase=legislacao&record={7125F}&softpage=ref_Doc

DECRETO Nº 30.363, DE 17/04/2007 - Aprova o Regulamento do Departamento Estadual de Trânsito de Pernambuco - DETRAN/PE, e dá outras providências -

http://www.detran.pe.gov.br/odetran_regulamento.shtml

DETRAN/PE

VISÃO
http://www.detran.pe.gov.br/visao.shtml

MISSÃO – PRODUTOS E SERVIÇOS

http://www.detran.pe.gov.br/missao.shtml

VALORES
http://www.detran.pe.gov.br/valores.shtml
DETRAN – EDUCAÇÃO – GALERIA DE FOTOS
http://www.detran.pe.gov.br/educa_fotos.shtml

RESOLUÇÕES

RESOLUÇÃO Nº 207 DE 20 DE OUTUBRO DE 2006 - Estabelece critérios de padronização para funcionamento das Escolas Públicas de Trânsito.
http://www.denatran.gov.br/download/Resolucoes/Resolucao207_06.pdf

Resolução nº 168, de 14 de Dezembro de 2004
http://www.denatran.gov.br/download/Resolucoes/RESOLUCAO_CONTRAN_168.pdf

Resolução nº 285, de 29 de julho de 2008
http://www.denatran.gov.br/download/Resolucoes/RESOLUCAO_CONTRAN_285.pdf

PORTARIAS

PORTARIA/Nº 1179 de 03/10/2002 - EMENTA: Regulamenta as atividades dos Centros de Formação de Condutores e dá outras providências.
http://www.detran.pe.gov.br/portarias_2002/portarias_out02_detran.shtml

RELATÓRIOS

Relatório Detran 1999 – 2005 -

http://www.detran.pe.gov.br/download/relatorio_detran_final.pdf

Projeto desenvolvido pelo Detran-Paraná - Comunidade & Trânsito
http://www.educacaotransito.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=144

ETAPA 5 – AS DEMANDAS SOCIAIS

Links de notícias na Web sobre as questões ligadas ao trânsito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DRUCKER, Peter Ferdinand. O Melhor de Peter Drucker: o homem/Peter Drucker: Tradução de Maria Lúcia L. Rosa. São Paulo: Nobel, 2001.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Projetos utilizando internet: a metodologia webquest na prática. Maceió: Q Gráfica/Marista, 2004.

SANTOS, Edméa. A Metodologia da Webquest Interativa na Educação Online. In: Tecnologia e Educação: As mídias na prática docente. Editora Wak. 1ª edição. 2008.

AVALIAÇÃO

As atividades serão realizadas em duplas, mas a participação é indivídual. A avaliação acontecerá durante todo o processo deste módulo do curso, e serão analisados os seguintes aspectos:

DESENVOLVIMENTO	QUALITATIVO	QUANTITATIVO
Pesquisa	Qualidade das fontes pesquisadas Utilização das fontes pesquisadas	Indicação de novas fontes Referência às fontes utilizadas
Discussão	Participação Contrubuição crítica	
Construção/elaboração	Cooperação	
Síntese	Objetividade Clareza	
Apresentação	Criatividade Originalidade	Pontualidade

CONCLUSÃO

Registros produzidos pelas duplas