

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Cláudia Zank

**Editor de Texto Coletivo (ETC): Contribuições para o Desenvolvimento da
Competência para o Trabalho em Equipe**

Porto Alegre
2010

Cláudia Zank

**Editor de Texto Coletivo (ETC): Contribuições para o Desenvolvimento da
Competência para o Trabalho em Equipe**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof. Dra. Patricia Alejandra Behar

Co-orientador:

Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro

**Porto Alegre
2010**

Cláudia Zank

Editor de Texto Coletivo (ETC):
Contribuições para o Desenvolvimento da Competência
para o Trabalho em Equipe

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 5 de outubro de 2010.

Prof. Dra. Patricia Alejandra Behar - Orientadora

Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro - Co-orientador

Profª Drª Naira Lisboa Franzoi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Eliseo Berni Reategui
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação

Profª Drª Marcia Paul Waquil
SENAC EAD/RS
Pós-Graduação

A minha mãe e porto seguro, Mirna Ramos.

A minha irmã e maior amiga, Karen Zank.

Ao meu companheiro, Henrique Cabrera Pinho, que tornou
minha caminhada mais leve e minha vida mais feliz.

A minha tia, Prof^a Dr^a Maurem Ramos, que plantou em mim a
semente da vida acadêmica.

Ao concluir este estudo, quero agradecer...

À Prof^a Dr^a Patricia Alejandra Behar, por ter depositado confiança em minha trajetória; por sua energia, coragem e determinação, que me inspiram e me motivam; e por ter sido presente sempre que precisei.

Ao Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro, por ter aceitado a co-orientação; por sua paciência; e por ter me possibilitado perceber outros olhares.

Aos professores que compõem a banca, Naira Lisboa Franzoi, Eliseo Berni Reategui e Marcia Paul Waquil, pelos quais tenho profunda admiração e respeito.

Aos alunos que participaram da pesquisa, por me ajudarem a construir saberes e se tornarem amigos queridos.

Aos grupos de orientandos da Prof^a Patricia Alejandra Behar e do Prof. Jorge Alberto Rosa Ribeiro que, gentilmente, compartilham seus saberes.

Aos amigos que entenderam minha ausência.

A todos os professores que já tive, por suas contribuições na minha caminhada.

À UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

O importante da educação não é apenas formar um mercado de trabalho, mas formar uma nação, com gente capaz de pensar.
- José Arthur Giannotti

Tudo é construção.

RESUMO

A presente Dissertação tem por objetivo compreender como o Editor de Texto Coletivo (ETC) pode contribuir para que alunos da educação profissional desenvolvam a competência para o trabalho em equipe. O estudo se desenvolveu sobre uma base composta de três eixos: trabalho, educação profissional e tecnologias de informação e comunicação. O foco do primeiro eixo está nas questões relacionadas às equipes de trabalho. Já o segundo eixo dá destaque às competências profissionais e aos saberes. O terceiro eixo se debruça sobre o ETC, uma tecnologia *groupware*, que pode dar apoio ao trabalho de um grupo de sujeitos. A pesquisa é desenvolvida numa abordagem qualitativa a partir da estratégia de pesquisa *estudo de casos múltiplos*. Com o fim de coletar dados, se realizou um Curso de Extensão na modalidade semipresencial. As fontes de pesquisa utilizadas foram: entrevista semi-estruturada; grupo focal e a observação das ações e registros dos alunos no Editor. A análise mostra que a ferramenta Fórum ofereceu condições aos sujeitos de construir saberes de conteúdo intelectual. O Sistema de Co-autoria, por oportunizar o trabalho em equipe, permitiu que os sujeitos construíssem saberes práticos, os quais puderam ser articulados e relacionados com os teóricos. Com relação à transposição desses saberes para situações reais de trabalho, o estudo aponta duas alternativas: uma em que não é possível a transposição de saberes, e outra em que essa transposição é possível, mas o saber transposto não é colocado em ação. O estudo conclui que, para mobilizar uma competência para o trabalho em equipe na situação em que ela é requerida, é preciso construir, gerar saberes específicos dessa situação, os quais não podem ser nem previstos nem prescritos em um contexto escolar. Portanto, ainda que o ETC ofereça aos sujeitos um espaço em que seja possível a construção de saberes, existem fatores que podem impedir a mobilização desses saberes em outro contexto. Da mesma forma, ainda que haja intencionalidade por parte dos professores de possibilitar aos alunos o desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe, existem fatores que influenciarão na mobilização dessa competência em uma situação real de trabalho. Espera-se que essa pesquisa possa contribuir com as discussões acerca do desenvolvimento da competência profissional em contexto escolar e, deste modo, também contribuir para que os alunos da educação profissional possam ter um ensino de qualidade, que forme o ser humano em sua integralidade.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho em Equipe; Educação Profissional; Competência; Saberes; Editor de Texto Coletivo

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to understand how the Collective Text Editor (ETC) can contribute to allowing students of professional development to develop the competence to work in a team. The study was developed with a base composed of three axes: work, professional development and information and communication technologies. The first axis focuses on questions related to working groups. The second axis highlights professional competences and knowledge. The third axis addresses the ETC, a *groupware* technology, which can give support to the work of a group of subjects. The study is developed through a qualitative approach based on the research strategy of *multiple case studies*. With the aim of collecting data, an Extension Course was held in the semi-distance mode. The research sources used were: semi-structured interviews, focus groups and the observation of the actions and records of students in the Editor. The analysis shows that the Fórum tool allows the subject to build theoretical knowledge. The System of co-authorship, used to facilitate teamwork, allowed the subjects to build practical knowledge, which could be articulated and related to the theoretical knowledge. With regards to the implementation of this knowledge to real work situations, the study suggests two alternatives: one in which the implementation is not possible and another in which this implementation is possible, but where the implemented knowledge is not put into action. The study concludes that, to employ a teamwork competence in a situation in which it is required, it is necessary to generate and build specific knowledge of this situation, which can not be prescribed or provided in a school context. Therefore, even if the ETC offers the subjects a space in which it is possible to build knowledge, there are factors that may impede the employment of this knowledge in another context. Likewise, although there is intent on the part of teachers to enable students to develop the competence of working in a team, factors exist which influence the use of this competence in a real work situation. It is hoped that this dissertation can contribute to discussions surrounding the development of professional competences in the school context and thereby also contribute to enabling students of professional development to have a quality education, which develops the individual as a whole.

KEYWORDS: Teamwork; Professional Development; Professional Competence; Knowledge; Collective Text Editor

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1: Plano de Trabalho	23
Fig. 2: Página de Acesso da versão anterior do E-ProInfo	74
Fig. 3: Página de Acesso da versão atual do E-ProInfo	75
Fig. 4: Página de Acesso ao VIASK.....	76
Fig. 5: Página de Acesso ao Soft-RIS	79
Fig. 6: Página de Acesso ao EnfNet	80
Fig. 7: Página de Acesso ao ForChat	82
Fig. 8: Tela de Interação e Construção Conceitual.....	83
Fig. 9: Página de Acesso ao Equitext.....	84
Fig. 10: Tela de Leitura com Janela “Obs” aberta.....	85
Fig. 11: Tela de Edição de Conteúdo no Co-dex.....	86
Fig. 12: Tela de visualização do conteúdo e de acesso à funcionalidade Fórum	87
Fig. 13: Tela Inicial, Botão “Criar Novo”	88
Fig. 14: Funcionalidades de Edição	88
Fig. 15: Recurso de Compartilhamento	89
Fig. 16: Tela do Histórico de Revisões	89
Fig. 17: Organização Temporal dos documentos dentro das pastas	90
Fig. 18: Publicação.....	91
Fig. 19: Página Institucional do PBWorks	92
Fig. 20: Abas	92
Fig. 21: Barra lateral na Tela de Edição.....	93
Fig. 22: Comentários.....	94
Fig. 23: Tela Inicial do ETC em 2005	96
Fig. 24: Antiga Página de Acesso ao ETC	97
Fig. 25: Página de Acesso do ETC / Versão Atual.....	98
Fig. 26: Tela de Visualização do Texto (Versão Anterior)	99
Fig. 27: Tela de Edição (Versão atual)	100
Fig. 28: Tela inicial.....	101
Fig. 29: Mapa do Site.....	101
Fig. 30: Biblioteca.....	102
Fig. 31: Fórum/Inserir Nova Mensagem.....	103
Fig. 32: Fórum	103

Fig. 33: Criar Nova Pasta	104
Fig. 34: Tela de Configuração de Pasta	104
Fig. 35: Enviar Mensagem	105
Fig. 36: Autores online	105
Fig. 37: Tela de Conversação - Comunicador	106
Fig. 38: Funcionalidades de Formatação do Texto.....	106
Fig. 39: Parte Inferior da Tela de Edição	107
Fig. 40: Grupo no Google	116
Fig. 41: Comparativo Trabalho em Equipe e Ensino por Competências	145
Fig. 42: Relação entre saberes e vivências dos alunos	150
Fig. 43: Construção de novos saberes.....	161
Fig. 44: Análise das Unidades-Caso.....	162
Fig. 45: Número de Postagens por Tópico do Fórum	173

LISTA DE QUADROS

01 – Características de Grupos e Equipes	40
02 – Comparativo ETC e Ambientes Virtuais analisados.....	108
03 – Comparativo entre ETC e outros editores de texto	109
04 – Plano de Trabalho	115
05 – Evidências de Pesquisa.....	117
06 – Paralelo entre áreas de atuação e razões para desenvolver a competência para o trabalho em equipe.....	124
07 – Coletividades segundo os sujeitos, as empresas e a pesquisadora.....	139
08 – Equipes e Unidades-caso.....	162
09 – Comparativo entre equipes formadas no ETC e nas situações reais de trabalho .	170
10 – Sugestões dos alunos e fase de implantação.....	177

LISTA DE SIGLAS

ACAC – Aprendizagem Colaborativa Apoiada por Computador

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CEB – Coordenadoria de Educação Básica

CETENF – Centro de Estudos em Teleenfermagem

CINTED – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação

CNE - Conselho nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CSCL – Computer Supported Collaborative Learning

CSCW – Computer Supported Cooperative Work

EAD – Educação a Distância

EEUSP - Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo

ENSP – Escola Nacional de Saúde Pública

ETC – Editor de Texto Coletivo

FACED – Faculdade de Educação

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LELIC – Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NUTED – Núcleo de Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

PEC – Programa de Educação Continuada

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGIE - Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação

RCN – Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico

RH – Recursos Humanos

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SOFT – RIS – Software Educativo para a área de Registros e Informações em Saúde

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO – Organização das Nações para a Educação, a Ciência e a Cultura

VIASK – Virtual Institute of Advanced Studies Knowledge

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 MINHA TRAJETÓRIA	18
1.2 QUESTÕES QUE DINAMIZAM ESTA PESQUISA	20
1.3 PLANO DE TRABALHO.....	22
2 MUNDO DO TRABALHO.....	24
2.1 CENÁRIOS DO MUNDO DO TRABALHO.....	24
2.1.1 O Individualismo ou a solidão no meio da multidão.....	30
2.2 TRABALHO EM EQUIPE	32
2.2.1 Para além da competitividade.....	34
2.2.2 Pseudoequipe.....	37
3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	45
3.1 CENÁRIOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	45
3.2 OLHARES ACERCA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	51
3.2.1 Um olhar sobre os documentos oficiais	52
3.2.2 Um olhar além dos documentos oficiais	56
3.3 COMPETÊNCIA PROFISSIONAL E SABERES <i>PARA E NO</i> TRABALHO	61
4 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO 67	
4.1 APLICAÇÕES <i>GROUPWARE</i>	68
4.2 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	73
4.2.1 E-ProInfo - Ambiente Colaborativo de Aprendizagem	73
4.2.2 VIASK – Virtual Institute of Advanced Studies Knowledge.....	75
4.2.3 Soft-RIS	77
4.2.4 EnfNet.....	79
4.3 EDITORES DE TEXTO COLETIVO	81
4.3.1 ForChat	81
4.3.2 Equitext	83
4.3.3 Co-dex.....	85
4.3.4 Google Docs	87
4.3.5 PBWorks.....	91
4.4 ETC – EDITOR DE TEXTO COLETIVO	94

4.4.1 Um passeio pela versão atual	100
5 PERCURSO INVESTIGATIVO	110
5.1 A PESQUISA	110
5.2 ESTUDO DE CASO PILOTO	112
5.3 PROCESSO DE COLETA DE DADOS.....	114
5.4 PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO	119
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	121
6.1 CATEGORIA TRABALHO EM EQUIPE	121
6.1.1 Razões para o trabalho em equipe.....	121
6.1.2 Grupo, Equipe e Pseudoequipe.....	127
6.2 CATEGORIA COMPETÊNCIA E SABERES.....	139
6.2.1 Competência Profissional.....	140
6.2.2 Desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe.....	146
6.2.3 Saberes.....	149
6.3 CATEGORIA EDITOR DE TEXTO COLETIVO	155
6.3.1 Fórum: um recurso de interação e aprendizagem	156
6.3.2 O espaço de trabalho no Editor de Texto Coletivo	159
6.3.3 Equipes formadas no ETC e em situações reais de trabalho: um comparativo	161
7 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA O EDITOR DE TEXTO COLETIVO - ETC	171
7.1 FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO	171
7.2 ESPAÇO DE TRABALHO.....	175
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
REFERÊNCIAS.....	184
ANEXOS	195

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo está vinculado a um projeto de pesquisa¹ com apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), e tem como objetivo principal compreender como o ETC (Editor de Texto Coletivo) pode contribuir para que alunos da educação profissional desenvolvam a competência para o trabalho em equipe.

A fim de atingir este objetivo, a pesquisa se desenvolve sobre uma base composta de três eixos indissociáveis do contexto atual: educação, trabalho e tecnologias de informação e comunicação.

O primeiro eixo da perspectiva interdisciplinar aqui adotada trata das questões relacionadas às equipes de trabalho. As transformações sociais, políticas e econômicas e as constantes inovações tecnológicas levam as empresas a se reestruturarem para garantir competitividade nos mercados interno e externo. Esses movimentos de reestruturação refletem diretamente na forma como o trabalho é organizado. Conseqüentemente, refletem também nas exigências para contratação de novos funcionários e, por conseguinte, na educação profissional, que tem entre seus objetivos proporcionar acesso ao mercado de trabalho².

Uma das alternativas utilizadas pelas empresas para se organizar frente às constantes evoluções tecnológicas e transformações de ordem política e econômica é das equipes de trabalho (KATZENBACH, SMITH, 1994; WILSON et al., 1995; MOSCOVICI, 2003, 2005; ROBBINS, 2004; CHIAVENATO, 2005). Assim, as equipes surgem como uma estratégia para garantir a competitividade das empresas, as quais pregam que a união da experiência, dos conhecimentos e das habilidades dos integrantes pode sobrepujar o esforço individual. Sob outro ponto de vista³, as equipes

¹ O projeto de pesquisa responde ao Edital MCT/CNPq nº 14/2009 – Universal. Intitulado “Trabalho em Equipe: uma competência para a laboralidade por meio do ETC”, está em desenvolvimento no PPGEDU/UFRGS (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul), e tem como participantes, além da pesquisadora, o Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro (Coordenador do Projeto) e a Profª Drª Patricia Alejandra Behar.

² A informação completa disponibilizada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) no *site* do Ministério da Educação e Cultura (MEC) diz que: “O objetivo é criar cursos que garantam perspectiva de trabalho para os jovens e facilitem seu acesso ao mercado. Que atendam, também, aos profissionais que já estão no mercado, mas sentem falta de uma melhor qualificação para exercerem suas atividades. Educação Profissional vai funcionar, ainda, como um instrumento eficaz na reinserção do trabalhador no mercado de trabalho”.

³ Detalhes no Capítulo 2.

escondem um trabalho individualizado, fragmentado. Nesse sentido, os discursos sobre coleguismo e cooperação mascaram uma valorização do individual em detrimento do coletivo, enfraquecendo os pares e implantando a concorrência entre eles.

O segundo eixo⁴ diz respeito à educação profissional, às competências profissionais e aos saberes. O modelo das competências tornou-se concepção orientadora da Educação Profissional por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Segundo a SETEC⁵ (2008), a competência, como princípio da educação profissional, relaciona-se à necessidade de formar um trabalhador pensante e flexível que saiba atuar nesse cenário de tecnologias avançadas e de instabilidade do mundo do trabalho. Por outro lado, o ensino por competências mostra-se como estratégia de manutenção dos interesses de uma minoria ao valorizar o individualismo e tornar o trabalhador o culpado por sua situação de desemprego ou de vulnerabilidade.

Com relação aos contextos escolares, geralmente distantes de possibilitar uma vivência em situação real de trabalho, supõe-se que o desenvolvimento de competências possa ocorrer por meio de situações de aprendizagem nas quais estas competências sejam requeridas. Nesse sentido são utilizadas “[...] situações em que o jogo, a simulação e outros tipos de atividades reproduzem as características das situações reais em que as competências são requeridas” (SENAC, 2010, p. 1).

Assim, ao criar e desenvolver ambientes virtuais que possam ser utilizados para reproduzir características de situações reais, as Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação, terceiro eixo deste estudo, podem contribuir com a educação profissional. Nesse sentido, o que se propõe é investigar o ambiente virtual ETC – Editor de Texto Coletivo.

Entende-se que as ferramentas deste ambiente favorecem momentos de interação e proporcionam um espaço capaz de dar suporte à escrita coletiva através da *web* (BEHAR et al., 2006). Por estas características, o ETC pode ser um espaço que apoie o trabalho de grupos de indivíduos e no qual seja possível reproduzir características de situações de trabalho em equipe. É dentro dessa perspectiva, que o Editor pode contribuir para que os alunos da educação profissional construam saberes necessários ao trabalho em equipe e possam mobilizar tal competência em situações reais de trabalho.

⁴ Detalhes no Capítulo 3.

⁵ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

1.1 MINHA TRAJETÓRIA

Praticar autoria exige reflexões, as quais, geralmente, se relacionam com o conteúdo da produção. Foi em uma destas reflexões que retomei minha caminhada na área da educação e percebi o quanto essa pesquisa está relacionada com a minha vida enquanto docente e estudante.

Minha relação com a educação esteve envolvida, desde o início, com o trabalho. Minhas primeiras experiências como professora foram na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em uma das instituições do Sistema S⁶, mais especificamente no SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial).

Atuando em cursos na área do comércio, tanto no Técnico de Nível Médio como na Aprendizagem⁷, tive como alunos jovens desejosos de se inserir no mercado de trabalho e pessoas mais velhas, que voltavam a estudar com o intuito de aumentar suas possibilidades de reinserção neste mercado.

Nesse período, minha maior preocupação era contribuir para aumentar as chances dos meus alunos de conseguir um emprego. Assim, buscava criar práticas pedagógicas em que fossem debatidas as exigências das empresas com relação à contratação dos funcionários. Durante as muitas leituras que fiz sobre este tema, percebi que inúmeros artigos e matérias de diferentes jornais, revistas e *websites* aconselhavam seus leitores a aprender a trabalhar em equipe, uma das exigências que já se fazia aos “trabalhadores do século XXI”.

Percebo agora que o desejo de contribuir com a (re) inserção dos meus alunos no mercado de trabalho foi a semente que gerou essa pesquisa. Mesmo que, nesse momento da minha vida, eu ainda nem sonhasse em me tornar aluna de Pós-graduação.

Curiosa com relação à modalidade a distância e interessada em me atualizar, ingressei em um curso de Especialização em EaD (Educação a Distância). Durante a

⁶ O Sistema S é constituído por 11 entidades, entre elas o Sesi - Serviço Social da Indústria, Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Sesc - Serviço Social do Comércio, Sest - Serviço Social do Transporte, o Senat - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte, SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo e o Sebrae - Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

⁷ Mais especificamente em um projeto de nome “Menor Aprendiz”, o qual propiciava aos alunos aproximadamente 4 meses de formação profissional na instituição e 4 meses de prática na empresa, mediante um salário e fichas de vale transporte. Este projeto foi substituído pelo PSG – Programa Senac de Gratuidade.

realização do meu TCC⁸ (Trabalho de Conclusão de Curso), senti necessidade de estudar a legislação sobre Educação Profissional. Assim, foi lendo o Parecer CNE/CEB⁹ 16/99¹⁰, que construí meus primeiros saberes acerca da competência profissional.

Esta Especialização trouxe mudanças positivas a minha vida, pois me motivou a continuar estudando e a pesquisar sobre a Informática na Educação. Como consequência, cursei uma disciplina¹¹ como aluna PEC¹² no PPGEDU (Programa de Pós-Graduação em Educação) da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), a qual foi ministrada pela prof^a Dr^a Patricia Alejandra Behar, que me deu a honra de, mais tarde, tornar-se minha orientadora no Mestrado.

Foi durante a participação nesta disciplina que conheci o ETC (Editor de Texto Coletivo¹³). Naquele momento, nasciam as primeiras idéias quanto à utilização do Editor em práticas pedagógicas que contribuíssem para o desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe.

Convidada pela prof^a Dr^a Patricia Alejandra Behar, ingressei no NUTED (Núcleo de Tecnologias Aplicadas à Educação¹⁴), coordenado por essa professora, e passei a fazer parte da equipe interdisciplinar do ETC, compostas por educadores, pedagogos, programadores e webdesigners.

Ao ingressar no Mestrado contei com a ajuda do prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro, o qual me co-orientou neste estudo, e me proporcionou o suporte necessário para tratar dos temas relativos ao trabalho e à educação profissional.

Percebo, ao escrever minha trajetória, que esta Dissertação é fruto de uma construção, de um processo. Da escolha do tema à escolha da banca, tudo faz parte de uma história de vida. Espero que os próximos capítulos dessa história, impressos nas páginas dessa Dissertação, façam jus ao esforço de todos aqueles envolvidos nessa pesquisa.

⁸ Trabalho este que proponha um projeto de implantação de uma disciplina na modalidade a distância e que foi orientado pela Prof^a Dr^a Marcia Paul Waquil, que gentilmente aceitou compor a banca de Defesa de Dissertação.

⁹ CNE, Conselho Nacional de Educação e CEB, Coordenação de Educação Básica.

¹⁰ Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

¹¹ Oficinas Virtuais de Aprendizagem.

¹² O PEC (Programa de Educação Continuada) do PPGEDU/UFRGS se constitui como Curso de Extensão semestral, ofertado a partir de vagas especiais disponibilizadas pelo corpo docente para o PEC-PPGEDU. O PEC habilita ao participante o aproveitamento da disciplina cursada no caso de ingresso aos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação. Mais informações em: http://www.ufrgs.br/faced/pos/alunos_PEC.htm

¹³ Disponível em: <http://homer.nuted.edu.ufrgs.br/etc2/>

¹⁴ Disponível em: <http://www.nuted.edu.ufrgs.br/nuted/>

1.2 QUESTÕES QUE DINAMIZAM ESTA PESQUISA

Este estudo parte da perspectiva que, no contexto atual de globalização, educação, trabalho e Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são aspectos indissociáveis. Há pesquisas apontando e discutindo a relação entre TICs e mundo do trabalho, bem como a relação entre educação profissional e mundo do trabalho. No entanto, ainda não são encontradas muitas pesquisas que relacionem as TICs e a educação profissional.

Diante disso, configurou-se a possibilidade de relacionar estes três eixos e realizar uma pesquisa de perspectiva interdisciplinar que possa colaborar com a formação do estudante que desejar se inserir, reinserir ou mesmo se manter no mercado de trabalho. Do mesmo modo, intenciona-se contribuir com as discussões acerca do desenvolvimento da competência profissional em contexto escolar. Por fim, espera-se que a pesquisa possa fornecer indicativos à equipe do ETC que ajudem a aprimorar o sistema.

As primeiras leituras mostraram que, dentro da organização do trabalho, as equipes ganham destaque. Como o ETC possibilita a constituição de uma coletividade (BITENCOURT, 2007), conjecturou-se se ele também poderia ser utilizado com o fim de reproduzir situações de trabalho em equipe e, com isso, contribuir para o desenvolvimento de uma competência profissional, mais especificamente a competência para trabalhar em equipe.

A partir dessas observações e conjecturas, destaca-se como questão-problema:

Como o Editor de Texto Coletivo (ETC) pode contribuir para o desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe?

Com base nessa questão, são traçados os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Compreender como o ETC pode contribuir para o desenvolvimento da competência para trabalhar em equipe.

Objetivos Específicos:

- a) Identificar os saberes construídos pelos sujeitos durante a vivência no ETC.
- b) Analisar as ferramentas do ETC que dão suporte ao trabalho em equipe.
- c) Identificar situações de trabalho em que os sujeitos mobilizam a competência para trabalhar em equipe.

Para responder o problema de pesquisa e atingir os objetivos propostos, é preciso tornar claro o que aqui se entende por *competência profissional*. Segundo o Parecer CNE/CEB 16/99, competência é “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999). O Parecer trata o conhecimento como *saber*, a habilidade como *saber fazer* e o valor, como *saber ser*:

O conhecimento é entendido como o que muitos denominam simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora. O valor se expressa no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade (BRASIL, 1999).

Este estudo, no entanto, entende que *conhecimento* é diferente de *saber*, uma vez que mais amplo (RIBEIRO, 2010). E compreende *saber* como uma construção individual que ocorre por meio da interação em diferentes espaços de socialização (GRABOWSKI, SIMIONATO, 2009).

Para o estudo, o *saber ser* extrapola os *valores*, uma vez que vai além de atitudes e atributos, sendo associado a aspectos sociais, pessoais e subjetivos e às socializações feitas ao longo da vida (RIBEIRO, 2010).

Quanto ao *saber fazer*, também entende que este extrapola as *habilidades*, se estas são entendidas como “prática do trabalho”. E o relaciona ao domínio de uma atividade, à experiência e à capacidade adquirida (Idem, *ibidem*).

Para este estudo, a competência deve ser uma noção multidimensional, que engloba não só o individual, mas também as construções sócio-culturais. Assim, se

ancora na matriz crítico-emancipatória¹⁵, a qual almeja a formação integral do sujeito (DELUIZ, 2001b).

Portanto, prefere tomar competência profissional como *a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação saberes necessários ao desempenho de atividades requeridas pelas situações de trabalho*. Tais *saberes* incluem os de conteúdo intelectual, mas também os de domínio da ação e aqueles relacionados aos aspectos sociais, pessoais e subjetivos.

O estudo também parte da compreensão que uma *equipe* é formada por pessoas com um objetivo em comum. No entanto, nas equipes o foco não está somente no produto final, mas também no processo e nas pessoas envolvidas nesse processo. Assim, as equipes buscam otimizar as interações, indo além da mera troca de informações (MONTEIRO, 2002; BEJARANO et al., 2005a; CHIAVENATO, 2005; ROBBINS, 2004).

1.3 PLANO DE TRABALHO

A perspectiva interdisciplinar desta pesquisa exige que sejam contemplados conceitos e aspectos relevantes de três áreas de conhecimento – trabalho, educação profissional e TICs.

Deste modo, o Capítulo 2, **Mundo do Trabalho**, se ocupa inicialmente dos cenários do mundo do trabalho e passa, então, a discutir o trabalho em equipe. Destaca-se que o capítulo tenta abranger diferentes olhares, quais sejam, o olhar das empresas e o olhar dos trabalhadores. O capítulo questiona ainda se as coletividades existentes em muitas empresas são mesmo equipes ou apenas assim se denominam.

O Capítulo 3, **Educação profissional**, começa com uma retrospectiva dos cenários históricos da educação profissional. Ao chegar no século XX passa a apresentar um olhar sobre os documentos oficiais, mas também um olhar que vai além dos documentos e que tenta mostrar como os interesses de uma minoria podem estar mascarados pela política educacional. O capítulo traz ainda a competência profissional e os saberes, buscando compreender o *desenvolvimento* daquela e a *construção* desses.

¹⁵ Detalhes no Capítulo 3.

O Capítulo 4 traz as questões relacionadas às **Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação**. Para tanto aborda a tecnologia *groupware* e apresenta diferentes ambientes virtuais. Por fim, apresenta e descreve o ETC – Editor de Texto Coletivo.

Na seqüência, o Capítulo 5, **Percursos Investigativos**, apresenta a metodologia de trabalho. O Capítulo 6, **Análise e Discussão de Dados**, busca respostas a partir da relação entre dados e embasamento teórico.

Este estudo apresenta ainda o Capítulo 7, **Contribuições da Pesquisa para o ETC**, mostrando que indicadores levantados durante a pesquisa estão sendo utilizados para aprimorar o ambiente. Por fim, se apresentam as **Considerações Finais** e as **Referências Bibliográficas**.

A Figura 01 apresenta um esquema do plano de trabalho sobre o qual se desenvolve este trabalho:

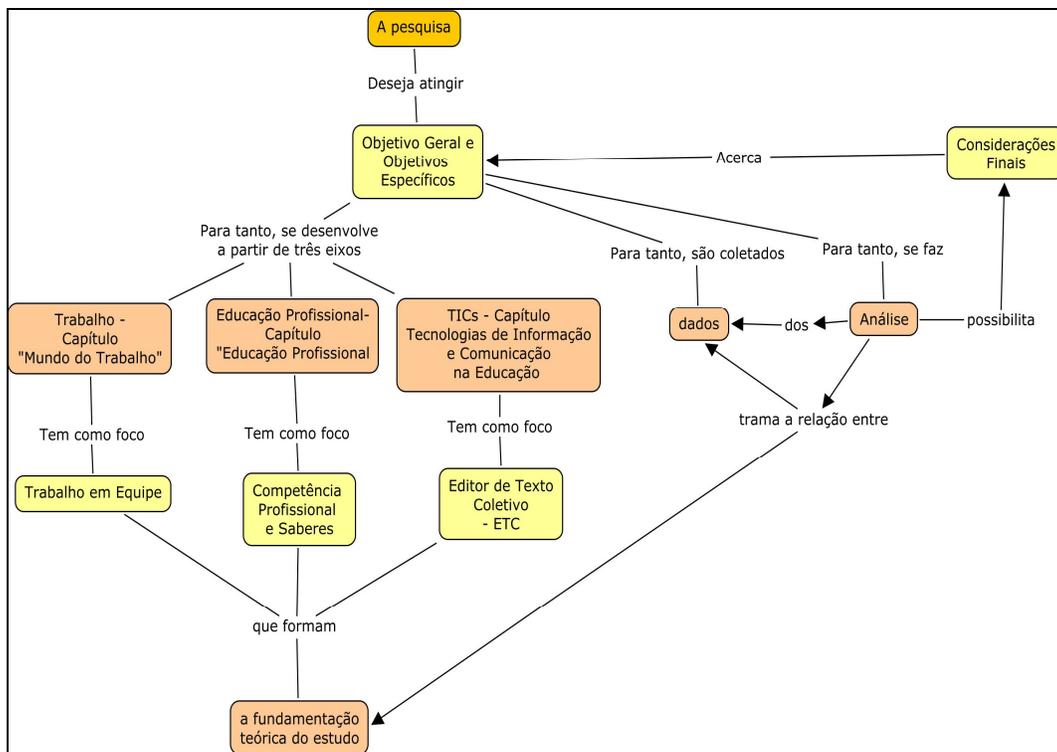


Figura 01 – Plano de Trabalho

2 MUNDO DO TRABALHO

Trabalho geralmente é associado a emprego, sendo visto como atividade que garante a sobrevivência de homens e mulheres (LIEDKE, 1997; MANFREDI, 2002). Esta noção¹⁶, simplista e generalizada, esconde as muitas nuances da relação capital/trabalho/trabalhador e, também, as diversas concepções que alteram e definem esta relação, sejam elas políticas, econômicas, históricas, culturais etc.

Segundo Kanaane (2006, p. 15), “As diversas relações entre capital e trabalho ensejam tendências contraditórias que delimitam as posições ocupadas pelos homens no ambiente de trabalho”. Algumas destas relações e tendências contraditórias, bem como as posições ocupadas pelo homem no ambiente de trabalho aparecerão ao longo desta Dissertação.

Para melhor compreendê-las, a fundamentação teórica inicia com o eixo relacionado ao trabalho, apresentando, neste capítulo, os diferentes cenários do mundo do trabalho, principalmente a partir do fim do século XVIII, período em que a Revolução Industrial¹⁷ toma forma na Inglaterra. O final do século XX e início do século XXI compõem o cenário atual do mundo do trabalho. Passa-se então a tratar das questões relacionadas ao trabalho em equipe.

Espera-se, assim, que o capítulo contribua como embasamento teórico para responder o problema da pesquisa e atingir os objetivos propostos.

2.1 CENÁRIOS DO MUNDO DO TRABALHO

¹⁶ Para conhecer outras concepções e noções de trabalho, sugere-se a leitura de Liedke (1997) e Kanaane (2006).

¹⁷ A Revolução Industrial é constituída por um processo de substituição das ferramentas pelas máquinas, da energia humana pela energia motriz e do modo de produção doméstico pelo sistema fabril. O termo *revolução* se dá em função do enorme impacto sobre a estrutura da sociedade, num processo de transformação acompanhado por notável evolução tecnológica. No princípio, a Revolução Industrial acontece apenas na Inglaterra na segunda metade do século XVIII, encerrando a transição entre feudalismo e capitalismo, a fase de acumulação primitiva de capitais e de preponderância do capital mercantil sobre a produção (CULTURA Brasileira).

Segundo Manfredi (2002, p. 33), “Desde os tempos mais remotos na história das civilizações humanas, o trabalho é uma atividade social central para garantir a sobrevivência de homens e mulheres e para a organização e o funcionamento das sociedades”. Assim, nas sociedades primitivas, nas quais predomina o trabalho manual, a divisão social do trabalho dá-se de acordo com a diferenciação sexual e de idade, reservando às mulheres as tarefas domésticas.

Esta divisão permanece nas sociedades agrícolas até o momento em que uma série de fatores, como o aperfeiçoamento dos instrumentos e equipamentos e o surgimento de novas cidades, acabem por gerar maior complexidade na divisão do trabalho (MANFREDI, op. cit., p. 35). Esta passa a ser associada ao aparecimento de classes sociais diferenciadas (artesãos, guerreiros, senhores feudais¹⁸ etc): “Surgem, então, as corporações de ofícios (base das futuras categorias socioprofissionais) e a separação entre o trabalho manual e intelectual, a qual tenderá a se ampliar com o desenvolvimento da manufatura e da grande indústria [...]” (Idem, p. 36).

O período que segue, por volta dos séculos XV e XVI, é cenário de transformações na Europa: a produção de subsistência¹⁹ passa a ser de troca e, mais adiante,

A produção de bens materiais passa, então, a priorizar, em vez de bens de uso, bens a ser vendidos e trocados nos mercados. A princípio, isso se deu com produtos agrícolas e, posteriormente, com os produtos fabricados em oficinas e fábricas. Nesse momento histórico ocorre um processo de metamorfose do trabalho, que, de autônomo e independente, passa a ser assalariado, dependente e sob controle do capital (MANFREDI, 2002, p. 38).

A passagem do século XVIII para o século XIX é marcada pelo surgimento da indústria na Inglaterra, país que detém a hegemonia tecnológica da época: “com as conquistas coloniais e o domínio dos mares, os ingleses tinham o indispensável para ativar suas indústrias: o mercado consumidor e o transporte” (RODRIGUES CARVALHO, 1994, p. 26).

¹⁸ Grandes proprietários de terra (MANFREDI, 2002, p. 36).

¹⁹ A que se destina apenas para o sustento das pessoas que nela trabalham, sem fins de comercialização (UOL Michaelis).

O trabalho passa a ser fabril, ou seja, “apóia-se na divisão manufatureira, que possibilita o desmembramento da produção em tarefas simples e a substituição do homem pela máquina” (MANFREDI, 2002, p. 42).

Em 1856 nasce Frederick Winslow Taylor²⁰, engenheiro norte-americano que sistematiza e desenvolve os princípios de racionalização produtivista do trabalho:

Partindo de observações relativas ao movimento e ao tempo que os trabalhadores desenvolviam durante o processo de trabalho, Taylor era atento ao modo como os trabalhadores produziam e colocavam em prática conhecimentos advindos das experiências rotineiras. O taylorismo apreendeu os movimentos e os conhecimentos que os trabalhadores desenvolviam na produção [...] (RAMOS, 2002, p.17).

Cattani (1997) conceitua o taylorismo como um

sistema de organização do trabalho, especialmente industrial, baseado na separação das funções de concepção e planejamento das funções de execução, na fragmentação e na especialização das tarefas, no controle de tempos e movimentos e na remuneração por desempenho (CATTANI, 1997, p. 247)

Sendo, assim, princípios básicos do taylorismo: a separação programada da concepção/planejamento das tarefas de execução; a intensificação da divisão do trabalho; e o controle de tempos e movimentos (CATTANI, op. cit., p. 248).

A divisão do trabalho taylorista, faz com que prevaleça

[...] o controle do próprio trabalho por parte daqueles que o administram – o administrador científico – e também a especificação da execução do trabalho por aqueles que o protagonizam. Fica dessa forma configurada a apropriação dos meios de produção por uma classe pensante, que subordina a classe executora/operacional aos parâmetros determinados e estabelecidos pelos primeiros (KANAANE, 2006, p. 20).

Acentua-se ainda que o trabalhador taylorista é um “operário-massa” que não possui autonomia nem possibilidade de usar a criatividade, pois a atividade que desempenha é fragmentada, repetitiva e monótona (CATTANI, op. cit., p. 249).

As inovações tayloristas relacionadas ao tempo e movimento de produção são aproveitadas por Ford, ainda no início do século XX, , que as estende, introduzindo a

²⁰ 1856 – 1915.

linha de montagem²¹. Henry Ford “foi o primeiro fabricante a produzir em massa um produto padronizado, utilizando peças intercambiáveis de fácil montagem” (MONTEIRO e SANTOS, 1998).

Com relação, então, ao processo de trabalho, o fordismo pode ser caracterizado

[...] como uma prática de gestão na qual se observa a radical separação entre concepção e execução, baseando-se esta no trabalho fragmentado e simplificado, com ciclos operatórios muito curtos, requerendo pouco tempo para formação e treinamento dos trabalhadores (LARANJEIRA, 1997, p. 89).

Assim como no taylorismo, o trabalho nos moldes do fordismo também é repetitivo, parcelado e monótono, pois o processo de produção fundamentado na linha de montagem estabelece a velocidade e o ritmo do trabalho, cabendo ao trabalhador apenas seguir as orientações: “O trabalhador perde suas qualificações, as quais são incorporadas às máquinas” (LARANJEIRA, 1997, p. 90). Apesar de defender um salário mais elevado para os trabalhadores, Ford mantém a hierarquia e a divisão do trabalho: “Ao contrário do trabalho de execução, o de concepção torna-se altamente qualificado [...] e sendo realizado isoladamente, fora da linha de montagem” (LARANJEIRA, 1997, loc. cit).

A divisão e forma de organização do trabalho conforme os modelos taylorista e fordista passam então a dominar o cenário das indústrias e, naturalmente, do mundo do trabalho. Mas não somente, pois como se verá no próximo capítulo dessa Dissertação, acaba por também influenciar outros setores da sociedade, como a educação. Acrescenta-se ainda que esta influência se estende até os dias atuais e, infelizmente, trazendo consequências duras para aqueles que não se encaixam na minoria de “concepção”. Como diz Kanaane, “[...] a divisão do trabalho preconiza a divisão da sociedade em classes sociais, reforça as diferenças sociais e estabelece limites que de certa forma atuam como barreiras demarcadoras da ascensão social do indivíduo em dado sistema de produção” (2006, p. 20).

As fragilidades do modo de organização da produção e do trabalho industrial baseado no taylorismo/fordismo se revelam durante a crise mundial que assola o sistema capitalista no início dos anos 1970 (DELUIZ, 2001a):

²¹ Termo utilizado para designar o processo de produção em série, no qual o produto em fabricação é deslocado ao longo de postos de trabalho: “O processo de produção fordista fundamenta-se na linha de montagem acoplada à esteira rolante, que evita o deslocamento dos trabalhadores e mantém um fluxo contínuo e progressivo das peças e partes, permitindo a redução dos tempos mortos e, portanto, da porosidade ((LARANJEIRA, 1997, p. 89).

Esta crise se expressa pelo esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista; pela hipertrofia da esfera financeira na nova fase do processo de internacionalização do capital; por uma acirrada concorrência intercapitalista, com tendência crescente à concentração de capitais devido às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; e pela desregulamentação dos mercados e da força de trabalho, resultantes da crise da organização assalariada do trabalho e do contrato social (DELUIZ, 2001b).

Neste período também “acentuam-se mudanças significativas nas formas de produção fordista em razão de pressões competitivas, causadas, principalmente, pela concorrência japonesa” (LARANJEIRA, 1997, p. 91). So (1997, p. 159) corrobora com este ponto de vista: “o exemplo japonês tem sido um elemento central na discussão sobre a crise do fordismo, constituindo-se em ponto de sustentação para teóricos do pós-fordismo²² e/ou especialização flexível”.

O exemplo japonês, também chamado de “modelo japonês” pode ser caracterizado como

um conjunto de técnicas de organização da produção e do trabalho industrial, de práticas administrativas, relações de trabalho e princípios de gestão da empresa que estariam associados aos importantes ganhos de produtividades atingidos pelo sistema produtivo do Japão após a Segunda Guerra Mundial (SO, 1997, p. 156).

Mercados cada vez mais competitivos e instáveis fazem com que as organizações adotem estratégias que possam contribuir para a racionalização e diminuição de custos e para o aumento da produtividade e da qualidade dos produtos e serviços. Dentre essas estratégias estão o investimento em novas tecnologias de base microeletrônica e a adoção de novas concepções organizacionais, com novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e do saber dos trabalhadores (DELUIZ, 2001a e 2001b). Nesse contexto, começa a surgir um novo perfil de trabalhador:

Nessa busca pela competitividade por meio da automação integrada e flexível da produção, já se verificaria uma profunda alteração na organização e nos processos de trabalho, que incorporariam crescentemente nas indústrias de ponta características de flexibilidade e polivalência. [...] traria no seu bojo a necessidade de um novo tipo de trabalhador que valoriza seu conhecimento técnico individual e, mais polivalente, seria capaz de interagir criativamente com o novo processo de trabalho (SACOMANO NETO, SAKAMURA, ESCRIVÃO FILHO, 1998).

²² Segundo Laranjeira, o *pós-fordismo* representa uma ruptura com o modelo fordista (em contraste ao *neofordismo*, que seria uma continuidade do fordismo, “apenas em novas roupagens” (1997, p. 91).

Na década de 90 configura-se o processo de globalização²³ por meio de mudanças na dinâmica do capitalismo internacional: internacionalização e integração dos mercados, formação de blocos econômicos²⁴ e fusão de empresas²⁵.

No cenário da globalização, fatores políticos, históricos, socioculturais e econômicos, em conjunto com as inovações tecnológicas, influenciam o mundo do trabalho e contribuem para reforçar as exigências por um novo perfil de trabalhador.

[...] as tarefas tornam-se indeterminadas, dadas as possibilidades de múltiplos usos dos próprios sistemas computadorizados, e a tomada de decisões passa a depender da captação de uma multiplicidade de informações obtidas através das redes informatizadas.

A complexidade advém do fato de que é preciso lidar não só com símbolos e signos, mas com o novo, o incerto e o aleatório nas atividades de trabalho. As novas exigências do trabalho requerem não só uma flexibilidade técnico-instrumental, como também flexibilidade intelectual [...] (DELUIZ, 2001a).

Assim, apesar da permanência do modelo taylorista/fordista nos espaços produtivos, surgem novas tendências em relação ao trabalho, no qual este torna-se mais complexo, autônomo, coletivo e intelectualizado (DELUIZ, 2001a). Liedke concorda com estas mudanças em relação ao trabalho:

Decorridos três séculos de predomínio da sociedade industrial, o trabalho passa a assumir um conteúdo crescentemente intelectual, em contraposição ao conceito de trabalho físico, manual. Aumenta a importância da informação, do trabalho imaterial, em contraposição ao conceito convencional de trabalho, centrado na idéia de transformação da natureza (1997, p. 273)

²³ O conceito de globalização surgiu em meados da década de 1980. Trata-se do aprofundamento da integração econômica, social, cultural e política entre os países. Os povos tornam-se interdependentes, provocando o fenômeno denominado de "aldeia global". O lado positivo da Globalização é o intercâmbio cultural e comercial entre nações; no entanto, como a Globalização é crescente, os países ficam a cada dia mais interdependentes, beneficiando países desenvolvidos e fazendo com que os países em desenvolvimento continuem dependentes e atrasados (RUIZ, 2003).

²⁴ Blocos Econômicos são associações de países, em geral de uma mesma região geográfica que estabelece relações comerciais privilegiadas entre si e atuam de forma conjunta no mercado internacional. Um dos aspectos mais importantes na formação dos blocos econômicos é a redução ou a eliminação das alíquotas de importação, com vistas à criação de zonas de livre comércio. Os blocos aumentam a interdependência das economias dos países membros (BEZERRA JÚNIOR, 2001).

²⁵ Muitas dessas empresas deslocam-se para outros países em busca de maiores lucros, menores custos de produção e de mão-de-obra barata (DELUIZ, 2001a).

Manfredi alerta, no entanto, que “os processos de modernização tecnológica e organizacional têm se dado de forma diferenciada nas sociedades que compõem os diferentes blocos econômicos, no cenário do capitalismo mundial” (2002, p. 55). Segundo esta autora, os movimentos de inovação e de crescente complexidade, como os que ocorrem nesse momento por conta das TICs, geralmente são acompanhados por movimentos de desqualificação do trabalho e de aumento de desemprego. Assim,

ao mesmo tempo que se passa a exigir do trabalhador uma formação técnico-científica mais abrangente e multifacetada, as condições de “flexibilização” (ou melhor, de precarização) do emprego formal têm gerado incertezas e ambigüidades[...] (MANFREDI, 2002, p. 55).

As incertezas e ambigüidades juntam-se a muitos outros fatores na hora de elencar as consequências das condições de flexibilização (precarização?) para os trabalhadores. Este Estudo traz Dejours (2004a; 2004b; 2009) e Sennet (2005) para fundamentar que tais consequências atingem a todos os trabalhadores. Dos operários, nas indústrias de produção em massa, aos que atuam nos escritórios e nas empresas prestadoras de serviços.

Entendendo, portanto, que o “mundo do trabalho” é formado não só pelas empresas, mas também pelos trabalhadores, a próxima seção apresenta algumas das consequências do cenário atual do mundo do trabalho para o trabalhador.

2.1.1 O Individualismo ou a solidão no meio da multidão

Para Sennet (2005, p. 9), o “capitalismo flexível” é uma variação sobre um tema antigo. Segundo o autor, por detrás da flexibilidade há um sistema de poder que não extermina com as velhas regras de controle do trabalhador. Tal sistema consiste de três elementos: reinvenção descontínua de instituições; especialização flexível de produção e concentração de poder sem centralização.

A reinvenção descontínua de instituições diz respeito às mudanças que as empresas promovem (reengenharia, fusões etc) com o intuito de subir o preço de suas ações, aumentar a produtividade ou, ainda, acompanhar as mudanças na demanda do

consumidor. A necessidade de acompanhar tais mudanças leva ao segundo elemento do sistema de poder: a especialização flexível de produção, ou seja, a colocação, cada vez mais rápida, de produtos no mercado com o intuito de responder às novas demandas do consumo. Por fim, a concentração de poder sem centralização, ou em outras palavras, quando o controle é estabelecido por metas de produção ou de lucro. Nesse sentido,

A estrutura permanece nas forças que impelem as unidades ou indivíduos a realizar; o que fica em aberto é como fazer isso [...]. “Concentração sem centralização” é uma maneira de transmitir a operação de comando numa estrutura que não tem mais a clareza de uma pirâmide [...] (SENNET, 2005, p. 65)

Dejours (2004a), referindo-se à flexibilidade, não se detém no sistema de poder, mas na metodologia empregada, e observa:

Os métodos bem conhecidos do taylorismo e do *principles of scientific management*²⁶ foram substituídos por um novo método, a “avaliação individualizada dos desempenhos”, com suas diferentes e múltiplas variantes: entrevistas de avaliação, auditagens internas e externas, contratos individualizados de objetivos, gestão por objetivo, balanço de competências, centro de resultados, autocontrole e autoavaliação, entre outros (DEJOURS, 2004, p. 18).

Tanto os elementos do sistema de poder (SENNET, 2005) quanto o método (DEJOURS, 2004a) são partes do “capitalismo flexível” e, portanto, contribuem, segundo esses mesmos autores, para que emprego, estabilidade, aposentadoria e carreira profissional progressiva sejam partes do passado.

Em tempos de flexibilidade, parece haver espaço apenas para os trabalhos informal, autônomo e temporário. Trabalhos nos quais reinam a precarização das condições e das relações; a intensificação do ritmo; a sobrecarga; a exigência de polivalência; as perdas de direitos trabalhistas etc (LANCMANN, 2004, p. 25).

Por essas razões que Sennet (2005) afirma que os elementos que constituem a flexibilidade contribuem para a diminuição da auto-estima; a manutenção de um clima de risco constante e afrouxamento dos laços sociais, sendo, por isso, responsáveis pela corrosão do caráter²⁷.

²⁶ Princípios da Administração Científica.

²⁷ Para Sennet, o caráter está relacionado com os nossos próprios desejos, com o outro e com o tempo. Diz o autor: “O termo caráter concentra-se sobretudo no aspecto a longo prazo de nossa experiência emocional. É expresso pela lealdade e o compromisso mútuo, pela busca de metas a longo prazo, ou pela

Dejours (2004a) acrescenta a esta lista a despolitização, a desestruturação da solidariedade e a solidão no meio da multidão. Razões pelos quais o autor afirma que “Todas as novas patologias relacionadas com o trabalho hoje são, antes, patologias da solidão” (Idem, 2004a, p.17).

Nesse contexto de afrouxamento dos laços sociais e valorização da concorrência e do individualismo das ações, questiona-se se pode haver alguma outra razão, que não a competitividade, para a formação de equipes de trabalho. Questiona-se, ainda, que equipes são essas, as moldadas pela flexibilidade? Sobre trabalho em equipe e essas questões tratará a próxima seção.

2.2 TRABALHO EM EQUIPE

A crença no valor das ações coletivas é antiga. Segundo Moscovici (2003, p.101), vem desde os tempos bíblicos, nos quais os cultos e pregações religiosas eram praticados em grupos. Perpassa toda a história da humanidade, chegando, na atualidade, a ponto de o coletivo sobrepujar o individual. A autora opina sobre como teria começado a valorização do coletivo:

A Revolução Industrial propiciou o incremento da produção em larga escala, dos produtos em série, estandardizados. As máquinas permitiram acelerar e ampliar a produção em massa, com maior economia de recursos e, portanto, gerar mais lucro. O escopo da organização racional do trabalho era conseguir o máximo com o mínimo – um ideal válido ainda hoje para a sociedade materialista.

Observou-se que os trabalhadores que operavam em grupo pareciam produzir mais do que os da linha de montagem convencional. Conjecturou-se, então, que o trabalho em grupo rende mais do que o trabalho individual, lado a lado (MOSCOVICI, 2003, loc. cit).

Referindo-se aos dias atuais, Souza, Monteiro e Elgues. (2007) afirmam que “Em diferentes categorias profissionais, independentemente da área, percebe-se, cada vez mais, a importância do trabalho em equipe, dado que esforços individuais não garantem, por si só, o êxito nem o alcance, com eficácia, de qualquer objetivo”.

prática de adiar a satisfação em troca de um fim futuro.[...] Caráter são os traços pessoais a que damos valor em nós mesmos, e pelos quais buscamos que os outros nos valorizem” (SENNET, 2005, p. 10).

Para Aleixo (2003, p.89), existe uma predominância entre os teóricos da administração de que o trabalho em equipe apresenta inúmeras vantagens em relação ao trabalho individual. Wilson et al. (1995) e Robbins (2004), por exemplo, afirmam que o desempenho de uma equipe é melhor que o individual. Segundo esses autores, as equipes são mais flexíveis e reagem melhor às mudanças, podendo ser rapidamente montadas, organizadas, ajustadas e desmontadas. Funcionários ou mesmo gerentes isolados estão limitados por seus conhecimentos, habilidades e bases de recursos. Já para Cruz (2002, p.48), a grande vantagem das equipes é que estas são “capazes de desenvolverem-se sozinhas e aprenderem continuamente”.

As vantagens desta forma de organização do trabalho, no entanto, podem ser resumidas na capacidade das equipes de contribuir com a competitividade das organizações. Autores como Monteiro (2002), Robbins (2004), Wilson et al. (1995) e Sacomano Neto e Escrivão Filho (2000) defendem claramente as equipes como alternativa para aumentar a capacidade empresarial de competir em mercados interno e externo.

Nesse sentido, Monteiro (2002) diz que, ao unir a experiência e a criatividade de cada membro, as equipes de trabalho podem ajudar no aumento da produtividade e na diminuição de custos.

Wilson et al. (1995, p.17), voltados à competitividade das organizações nos mercados internos, trazem o fator qualidade, além da produtividade. Para os autores são diversas as forças que levam as empresas a se reestruturarem em direção ao trabalho em equipe, mas entre estas²⁸ estão a qualidade e produtividade.

Também Robbins (2004) argumenta de modo semelhante: “Quando as organizações se reestruturam para competir mais eficaz e eficientemente, elas escolheram as equipes como maneira de utilizar com mais eficácia os talentos de seus funcionários” (2004, p. 106).

Sacomano Neto e Escrivão Filho, assim como Wilson et al. (1995) também apontam razões baseadas na competitividade, porém tratam apenas da realidade brasileira:

²⁸ As outras forças apontadas pelos autores são: a explosão do conhecimento (transformação de uma economia de base industrial para uma economia baseada na informação); exigências de velocidade (redução nos tempos de ciclo dos processos internos); consumidores com preferências altamente individuais; e mudanças na força de trabalho.

As empresas brasileiras, tanto de capital nacional como internacional, têm realizado um esforço significativo para atingir patamares mais competitivos. Este esforço está intimamente ligado aos novos arranjos organizacionais, entre os quais pode-se citar as mudanças na estrutura organizacional e a formação das equipes de trabalho (2000).

Este estudo aceita, como realidade do sistema capitalista, que as organizações busquem as equipes de trabalho como alternativa para garantir competitividade. Negar isso seria ingenuidade. Contudo, crer que somente existem tais razões para trabalhar em equipe é desconhecer outras realidades. Portanto, a partir desse ponto, passam a ser apresentadas outras razões, além da competitividade, para o trabalho em equipe.

2.2.1 Para além da competitividade

Pinho (2006), que trata especificamente da área da saúde, entende a competitividade como uma das razões pelo qual as empresas modificam seus processos de trabalho. O objetivo de produzir mais e com qualidade seria o provocador da “[...] substituição de uma gestão baseada no desempenho individual para o desempenho coletivo” (2006, p. 69).

No entanto, a autora vê além da perspectiva de mercado e aposta na equipe multidisciplinar²⁹ como uma possibilidade de os trabalhadores reconhecerem a necessidade de “diferentes contribuições profissionais para que o cuidado ao paciente ocorra de maneira eficiente e eficaz” (PINHO, 2006, p. 69).

Da mesma maneira, essa Dissertação passa a apresentar outras perspectivas para trabalhar em equipe. Entendendo, ainda, que equipes multidisciplinares não são exclusividades da área da saúde, e que mesmo uma equipe *não* multidisciplinar pode contar com a diversidade. Esta garantida pela união de diferentes personalidades, experiências de vida, setores de atuação, níveis de escolaridades etc.

Neste sentido, se concorda com Colomé (2005), para quem a formação de equipes diz respeito à diversidade de olhares, que proporciona “riqueza de

²⁹ Integração de várias áreas do conhecimento.

possibilidades, já que a mesma situação pode ser analisada e discutida sob diversos ângulos” (2005, p. 23).

Além das possibilidades de articulação de diferentes saberes, as equipes oferecem ainda vantagens que dizem respeito às rotinas de trabalho. Entre estas:

[...] planejamento de serviços, o estabelecimento de prioridades, a redução da duplicação dos serviços, a geração de intervenções mais criativas, a redução de intervenções desnecessárias pela falta de comunicação entre os profissionais, a redução da rotatividade, resultando na redução de custos, com a possibilidade de aplicação e investimentos em outros processos (PINHO, 2006, p. 70).

Deste modo, segundo Pinho, as equipes podem se tornar uma “estratégia para redesenhar o trabalho e promover a qualidade dos serviços” (2006, p. 70).

Colomé (2005, p. 20), também da área da saúde, compara o trabalho em equipe com o trabalho parcelado, no qual cada um realiza sua atividade de forma desarticulada e independente dos colegas. Para a autora, o trabalho parcelado pode contribuir com a falta de responsabilidade e comprometimento com os resultados. Já em uma equipe de trabalho, quando os profissionais levam em consideração as interações, os aspectos subjetivos que fazem parte do trabalho passam a ser valorizados. Diante disso, completa Colomé:

consideramos que uma equipe, quando valoriza a comunicação no trabalho, e atua de forma cooperativa e integrada, tem maiores possibilidades de diminuir o distanciamento existente entre as categorias profissionais, na medida em que é considerada a importância do trabalho de cada integrante da equipe para a qualidade da assistência prestada (2005, p. 23).

Assim, para Colomé (2005), a atuação das equipes pode contemplar a integralidade do ser humano, não só dando assistência às necessidades de saúde da população, como também buscando soluções para os problemas relacionados à saúde.

Ainda que nesta área de atuação se discuta muito sobre equipes, em outras áreas, como educação, também há um chamado pelo trabalho em equipe. Melo e Martins (2007), tratando especificamente da inclusão de alunos com paralisia cerebral, lembram que é comum o profissional docente necessitar da ajuda de outros profissionais. Esses autores citam Basil³⁰ (2004, p.224-225), para quem "a educação do aluno com paralisia

³⁰ BASIL, C. Os alunos com paralisia cerebral e outras alterações motoras. In: COOL, C. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 215-233.

cerebral, terá de ser sempre um trabalho de equipe, [...] em que os diversos profissionais envolvidos comentem e discutam seus objetivos e seus planos".

Para estes autores,

Poder contar com um trabalho em equipe, objetivando favorecer o máximo de desenvolvimento do aluno nas esferas física, psíquica e social, é uma maneira da escola avançar em sua prática, possibilitando aos professores o apoio necessário para sua autovalorização, pois, diante da socialização das dúvidas, dos conflitos e dos acertos, ele percebe, avalia e reconhece seu crescimento pessoal e profissional (MELO; MARTINS, 2007).

O trabalho desenvolvido por professores itinerantes³¹ no Rio de Janeiro (PLETSCH; GLAT, 2007), por exemplo, atribui importância às equipes na inclusão dos alunos com necessidades especiais, mas também na prática pedagógica como um todo, uma vez que contribui para a capacitação recebida pelo professor que ingressa no ensino itinerante:

Ampliando essa percepção, podemos afirmar que o mesmo [o trabalho em equipe] constitui uma oportunidade para os professores do ensino regular — enquanto agentes principais da inclusão — construírem novas possibilidades e estratégias de atuação, reflexão e experimentação [...] (PLETSCH, GLAT, 2007).

Ainda na educação, diz Mioch (1997): “Quando não existe espírito de equipe, o professor fica solto no espaço e tem a impressão de que não pertence a lugar nenhum”. Para o autor, a inexistência de um trabalho em equipe faz com que o docente se afaste e se refugie na autonomia de suas aulas, o que traz como consequência um olhar menos positivo sobre o educando. Entende-se, portanto, que o trabalho individual, assim como o parcelado (COLOMÉ, 2005), contribui com a falta de comprometimento e responsabilidade do trabalhador, podendo prejudicar não só o resultado final, mas também a qualidade e o processo de trabalho.

A partir das diferentes visões apontadas, percebe-se que o trabalho em equipe tem vantagens que extrapolam a competitividade das organizações. Portanto, ainda que sejam inquestionáveis tais vantagens, não se pode afirmá-las como as únicas razões pelas quais se busca trabalhar em equipe.

³¹ Professor itinerante é o professor especialista em Educação Especial que dá suporte a escolas que têm alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em classes regulares.

Este estudo parte então do pressuposto que, mesmo quando a formação de equipes não é uma exigência da organização, há os que buscam trabalhar em equipe. Neste sentido, a formação de equipes não parece se relacionar com motivos empresariais nem com compensações materiais, ainda que projetadas em um emprego ou uma promoção. Esta busca pelo trabalho em equipe parece ir ao encontro de outros tipos de realizações pessoais, que podem estar tanto no prazer de oferecer um serviço de qualidade, quanto na aprendizagem que o grupo proporciona, na novidade que o outro representa ou, ainda, no prazer ou na necessidade da convivência social.

Para Dejours (2009), as pessoas se engajam com energia em seu trabalho porque “em troca da ‘contribuição’ que elas oferecem à organização do trabalho, à empresa ou à sociedade como um todo, elas esperam uma ‘retribuição’ (2009, p. 52). O autor afirma ainda que “o que mobiliza a inteligência e o zelo, individuais e coletivos, não é propriamente a dimensão material da retribuição; mas a dimensão simbólica” (2009, p.52). Ou seja, é um reconhecimento que passa pelo julgamento quanto à utilidade e à qualidade do trabalho realizado.

A hipótese que se apresenta, portanto, é que a teoria de Dejours (2009) também poderia ser aplicada aos profissionais que buscam trabalhar em equipe. Independente de ser ou não uma exigência das organizações. Independente, também, de ser ou não uma possibilidade de obter a dimensão material da retribuição por meio da promoção profissional.

Questiona-se, no entanto, se aqueles que buscam a dimensão simbólica da retribuição encontram, no âmbito do trabalho, equipes que contribuam para que essa retribuição aconteça. Ou estariam hoje as equipes moldada pela flexibilização e, portanto, valorizando a concorrência e o individualismo?

2.2.2 Pseudoequipe

São muitos os teóricos da administração que usam os termos “grupo” e “equipe” para definir uma mesma forma de organização do trabalho. As diferenças apontadas pelos autores residem nas características destas coletividades. Nesse sentido, estas características apontam a “equipe” como a coletividade ideal, uma vez que proporcionaria maior produtividade e/ou lucratividade às organizações. Na contramão, o

“grupo” seria aquele tipo de coletividade cujas características não proporcionariam tantas vantagens às organizações, devendo, portanto, ser evitado.

Para Preisler, Borba e Battirola (2002), por exemplo, “A tradicional reunião de pessoas em busca de objetivos comuns, que, no passado, era chamada de equipe, hoje é entendida como sendo, na verdade, apenas agrupamentos, ou grupos” (2002). Para esses autores não basta o objetivo em comum, deve haver também o respeito e incentivo ao crescimento do outro.

Também para Katzenbach e Smith (1994) aparece a preocupação com o outro como uma das formas de diferenciar grupo e equipe. Nesse sentido, os membros dos grupos interagem basicamente para compartilhar informações, práticas ou perspectivas melhores, e para tomar decisões visando melhorar o desempenho de cada pessoa dentro de sua área de responsabilidade, não há preocupação com o crescimento do outro. Grupos “se apóiam na somatória do que há de melhor nos indivíduos para obter sua *performance*. Eles não procuram executar produtos de trabalho coletivo que exigem esforço conjunto” (Idem, 1994, p. 85).

Já a equipe é definida pelos autores como “um pequeno número de pessoas com conhecimentos complementares, compromissadas com propósito, metas de *performance* e abordagens comuns, e pelos quais se mantêm mutuamente responsáveis”. (KATZENBACH, SMITH, op. cit, p. 42).

Chiavenato (2005, p. 293), diferentemente dos autores mencionados anteriormente, vê a diferença entre grupo e equipe em termos de produto final. Desse modo, o trabalho do grupo é resultado daquilo que os membros fazem como indivíduos, e seu produto é resultado de trabalhos individualizados. Já o desempenho de uma equipe incluiria os resultados individuais, mas tem como produto o trabalho coletivo, pois na equipe há diálogo e negociação para alcançar o consenso.

Monteiro (2002) e Bejarano et al. (2005a) têm pontos de vista semelhantes ao de Chiavenato (2005): no grupo cada componente executa isoladamente sua tarefa. Na equipe, diferentemente, os indivíduos estão engajados a alcançar o objetivo de forma compartilhada, trabalha-se em uníssono, a cooperação é elevada e o produto final é a soma dos trabalhos otimizado pela interação entre os membros.

Robbins (2004, p. 106) acrescenta ainda que a questão de produto final do grupo e da equipe repousa na sinergia³². Nos grupos não há “uma sinergia positiva capaz de criar um nível geral de desempenho maior do que a soma das entradas”. O grupo interage basicamente para compartilhar informações e tomar decisões para ajudar cada membro com seu desempenho em sua área de responsabilidade. Ou seja, os membros de um grupo não sentem necessidade nem criam oportunidades para se engajar em um trabalho coletivo que requeira esforço conjunto. Conseqüentemente, o desempenho do grupo consiste no somatório das contribuições individuais dos membros que os compõem, ou seja, não há sinergia. Já “uma equipe de trabalho gera uma energia positiva por meio do esforço coordenado. Os esforços individuais resultam em um nível de desempenho maior do que a soma das entradas individuais”.

As questões comunicativas/interativas são aspectos que se repetem quando da caracterização das equipes de trabalho. Para Moscovici (2003, p. 114), quando a comunicação é autêntica, livre, com ampla troca de informações e opiniões, e quando o *feed back* é oferecido de forma natural, hábil e respeitosa, a cooperação e a administração dos conflitos são facilitadas, conseqüentemente, a equipe funciona melhor, com produtividade e satisfação.

O Quadro que segue demonstra de modo resumido as características entre grupo e equipe conforme os autores anteriormente citados:

³² Esta palavra é derivada do grego *syn* – cooperação e do grego *érgon* – trabalho. Sinergia significa que o desempenho da equipe é mais do que a soma dos esforços individuais de cada membro. É a ação ou esforço simultâneo (ALVES JUNIOR, 2007, p.10).

Características	Grupo	Equipe
Possui objetivos e metas em comum e seus membros sentem-se mutuamente responsáveis por tais propósitos.		X
Há incentivo ao crescimento do outro.		X
Preocupa-se com o outro.		X
Os resultados são obtidos por meio da somatória das colaborações individuais.	X	
Decisões são tomadas no sentido de ajudar cada membro com sua tarefa e na sua área de responsabilidade.	X	
Existe sempre a tentativa de executar um trabalho coletivo por meio de esforço conjunto.		X
Há espaço para o diálogo e para negociar de modo preciso o consenso.		X
Há cooperação entre as partes.		X
Há Sinergia.		X
A interação tem como objetivo trocar informações e tomar decisões.	X	
A comunicação inclui a troca de opiniões e o <i>feed back</i> , o qual acontece de forma natural e respeitosa.		X

Quadro 01 - Características de Grupos e Equipes

Fonte: Elaborado pela autora

Observando-se o quadro acima, percebe-se a equipe como uma coletividade praticamente perfeita, na qual o outro é tão importante quanto o produto do seu trabalho. Questiona-se, no entanto, se essas características são reais nas empresas que adotam as equipes como forma de organização do trabalho.

Sennet (2005) aponta que não. Ainda que a moderna ética do trabalho esteja focada no trabalho em equipe e que haja a celebração de muitas das características citadas no Quadro anterior, o autor não tem dúvidas que:

[...] Trabalho de equipe é a ética de trabalho que serve a uma economia política flexível. Apesar de todo o arquejar psicológico da administração moderna sobre o trabalho de equipe no escritório e na fábrica, é o etos de trabalho que permanece na superfície da experiência. O trabalho de equipe é a prática de grupo da superficialidade degradante. (SENNET, 2005, p. 118)

Sennet (2005) não é o único a perceber a caracterização das equipes como ficção. Essa Dissertação passa, portanto, a apresentar um novo olhar acerca das equipes de trabalho, citando autores que vão além da diferenciação entre grupo e equipe, a qual parece estar mais no campo da teoria do que na realidade.

Pires (2009), referindo-se às áreas da saúde e da educação em saúde diz que

O saber trabalhar em equipe na prática do ensino e do trabalho tem aparecido grudado à lógica da submissão, da boa convivência e da cordialidade, vinculado às características entendidas como de ordem pessoal, desvinculadas do contexto de produção do trabalho na saúde. “Trocando em miúdos”: a noção de equipe para o nível médio é a da obediência à hierarquia, fazendo-se necessário que saibam ocupar seus lugares inferiores na hierarquia da velha e conhecida divisão técnica e social do trabalho (PIRES, 2009, p. 83).

A autora mostra, portanto, que a prática difere da teoria quando se trata de trabalho em equipe.

A partir da citação de Pires (2009), observa-se, que, diferentemente das equipes de trabalho analisadas por Sennet (2005), as equipes na área da saúde, ao menos no Brasil, não atuam em um cenário de capitalismo flexível, mas em um cenário taylorista-fordista de hierarquização das profissões. Para Pires (2009, p. 147), tal cenário, caracterizado pela verticalidade das relações, hierarquia e obediência não faz sentido quando se busca a integralidade do cuidado³³.

Ainda assim, é provável que Sennet (2005) concordasse com Pires (2009) quando esta propõe a potencialização das discussões acerca do trabalho em equipe “[...] para além dos discursos sobre ‘coleguismo’, ‘boa educação’, ‘homogeneidade’, ‘liderança’ e ‘comando’ [...]” (2009, p. 192).

Discursos evitam debates e dão ares de ficção às equipes de trabalho ao esconder a realidade que se apresenta nas empresas flexíveis. Segundo Vasconcelos e Faria (2008): “Apesar do discurso do trabalho em equipe, as organizações capitalistas estimulam o valor individual em detrimento do coletivo, sob a ideologia da livre competição entre os sujeitos autônomos, em busca do lucro e do interesse pessoal”.

A questão da valorização do individualismo em empresas que celebram a cooperação e o trabalho em equipe também é tratada por Rosenfield (2003, p.358). A autora atribui a essa valorização o enfraquecimento do coletivo de trabalho e da solidariedade profissional.

Sennet (2005, p. 136) também observa um enfraquecimento do coletivo³⁴, mas relaciona-o à dificuldade ou mesmo inexistência de lutas coletivas. Segundo o autor,

³³ A integralidade do cuidado é um modelo de atenção à saúde pública que prega o cuidado centrado no usuário.

³⁴ O enfraquecimento do coletivo nas empresas flexíveis é amplamente discutido por Dejours (2004a; 2004b) como causa de patologias relacionadas ao trabalho.

isto acontece devido à falta de uma “autoridade visível”³⁵ e devido às superficialidades do trabalho em equipe flexível que estruturam o dia a dia dos trabalhadores.

A autoridade e o poder têm, nas empresas flexíveis, uma nova forma. E esta forma é invisível. A figura do chefe, aquele que detém o poder e se responsabiliza por tomadas de decisão, não existe mais. Há, é verdade, um líder, um facilitador, mas no lugar do tradicional chefe está a concorrência e, por detrás da concorrência, a competitividade. As responsabilidades são da equipe. A autonomia permite concorrer com o outro, ser o melhor e vencer. Ao mesmo tempo em que é possível vencer o outro, é possível controlá-lo em nome do objetivo da equipe. Essa é a cooperação das empresas flexíveis, uma cooperação em que o individual é valorizado. E é com essa autonomia e com essa cooperação que se trabalha em equipe. Não se trata somente de um enfraquecimento do coletivo e do poder sem centralização de Sennet (2005), mas, definitivamente, da solidão no meio da multidão (DEJOURS, 2004a) que acomete os “trabalhadores em equipe”.

A equipe de trabalho conta com ficções, diz Sennet (2005), e completa: “As ficções de trabalho em equipe, pela própria superficialidade de seu conteúdo e seu foco no momento imediato, sua fuga à resistência e ao confronto, são assim úteis no exercício da dominação” (op. cit., p. 137).

Uma das ficções apontadas pelo autor é que “trabalhadores e chefes não são antagonistas. [...] o líder está do nosso lado, em vez de ser nosso governante. O jogo de poder é jogado pela equipe contra equipes de outras empresas” (op. cit., p. 132).

Outra ficção é a cooperação. O que existe, na verdade, são “máscaras de cooperatividade”, as quais servem como parte da estratégia para aumento da produtividade (SENNET, 2005). E há, ainda, a ficção que trabalhadores e administração estão na mesma equipe (op. cit., p. 135).

Rozenhal (2002, p. 23) refere-se a esta situação de líder que se coloca ao lado do trabalhador como de “simetria ilusória”, a qual traz como consequência um esvaziamento das discussões sobre o trabalho. Ou, em outras palavras e remetendo ao que foi discutido anteriormente, ao enfraquecimento das lutas coletivas.

Mas não somente, também há o enfraquecimento do homem, pois como afirma Sennet (2005): “Esse poder sem autoridade”³⁶ desorienta os empregados; eles ainda

³⁵ Expressão da autora.

³⁶ Sennet (2005) explica o que seria poder sem autoridade: “[...] pondo a coisa em termos mais formais, o poder está presente nas cenas superficiais de trabalho de equipe, mas a autoridade está ausente. Figura de

podem sentir-se levados a justificar-se, mas agora não há ninguém mais acima que responda” (2005, p. 130).

Rosenfield (2003, p. 355) apresenta um ponto de vista no qual o trabalho em equipes autônomas³⁷, ao impedir a solidariedade e acabar com a hierarquia, faz parte de uma estratégia³⁸ que visa mudar a forma como o trabalhador se identifica, ou seja, para que trabalhe como se ele próprio fosse o empresário.

A autonomia, nesse contexto, passa a ser

[...] outorgada enquanto instrumento de coordenação das relações de trabalho e visa atingir um objetivo econômico de gestão da empresa. [...] Essa autonomia propicia o aparecimento de estratégias individuais no seio do grupo de trabalho, as relações profissionais reforçam a relação à empresa e enfraquecem as relações entre os pares (ROSENFELD, 2003, p.356) .

Assim, além de o trabalhador ter que “vestir a camiseta”, agir com autonomia e controlar o outro, ele também deve saber ouvir e ajudar os outros. No entanto, com certo distanciamento, ou seja, o trabalhador deve “[...] ter a capacidade de distanciar-se de relacionamentos estabelecidos e julgar como devem ser mudados [...]” (SENNET, 2005, p. 131). Tais atitudes, típicas de um empresário, afastam-se de qualquer comunicação e interação autênticas. Afastam-se também do preocupar-se com o outro e da cooperação, características das equipes de trabalho, conforme propõem os teóricos da administração anteriormente mencionados.

Embora Moscovici (2005) esteja entre esses autores e, portanto, muito distante de qualquer crítica acerca do capitalismo flexível, uma de suas falas³⁹ ecoa: “equipes são raras ainda, embora ostentem essa denominação com frequência” (2005, p. 5).

autoridade é alguém que assume responsabilidade pelo poder que usa. Numa hierarquia de trabalho do velho estilo, o chefe pode fazer isso abertamente declarando: ‘Eu tenho o poder, sei o que é melhor, me obedçam’. As modernas técnicas de administração buscam fugir do aspecto autoritário de tais declarações, mas fazendo isso os administradores conseguem escapar também de ser responsáveis por seus atos. [...] Em vez disso, a pressão dos colegas faz o trabalho do administrador” (2005, p. 136).

³⁷ Referindo-se às equipes que fazem parte de empresas “flexíveis” e que têm, portanto, a autonomia como característica marcante.

³⁸ Os outros itens que compõem essa estratégia são: formação “1) de uma ‘cultura da empresa’ que, por meio, de uma caracterização da empresa e da disseminação de valores comuns ligados à dignidade e ao respeito aos trabalhadores, oculta a racionalidade da divisão do trabalho e da divisão econômica. A lógica do empresário deve passar a ser a lógica do operário; 2) de uma lógica unilateral em que a identificação à empresa se faz sem contrapartida contributiva - sem aumento de salário - nem distributiva - sem ou com mínima participação econômica na receita da empresa e na distribuição da mais-valia; 3) da ameaça de não manter o operário em seu emprego, caso ele não se adapte às novas exigências. O preço da não adaptação à transformação é ser despedido ou bloqueado na sua evolução profissional (ROSENFELD, 2003, p. 355).

³⁹ A autora refere-se nessa citação à diferenças entre grupos e equipes.

Mas se equipes são raras, o que são essas coletividades, presentes na maioria das empresas em todo o mundo, que se autodenominam ou são denominadas equipes? Os autores Katzenbach e Smith (1994), ainda que também muito distantes de qualquer análise crítica acerca da realidade dos trabalhadores nas empresas flexíveis, identificam uma terceira⁴⁰ coletividade para o qual dão o nome de *Pseudo-equipe*⁴¹.

Este estudo toma emprestado o termo *Pseudo-equipe* (KATZENBACH, SMITH, 1994), para sugerir que assim se denominem as equipes autônomas do capitalismo flexível. Entendendo que se equipes são as coletividades possuidoras das características apontadas na Tabela/Quadro XX, o que há nas empresas são pseudoequipes⁴².

A valorização do individualismo dificulta um trabalho no qual os sujeitos possam verdadeiramente cooperar. Como se viu, mesmo na área da saúde (e certamente é situação que se repete em outras áreas em muitas e diferentes organizações), a hierarquia, e, portanto, o “eu” se sobrepõe à equipe. Acrescenta-se à valorização do individualismo, ao mesmo tempo que a reforça, a competência profissional. Além de estratégia da empresa flexível e característica das políticas neoliberais, a competência, praticada primeiramente no âmbito do trabalho, acaba por fazer parte também das políticas sociais, entre elas, as educacionais. O próximo capítulo trata sobre educação profissional e as competências.

⁴⁰ Os autores classificam as equipes de acordo com o modo de funcionamento. Nesse sentido nomearam cinco posições: Pseudo-equipe, Grupo de Trabalho, Equipe de Alto Desempenho, Equipe Potencial e a Equipe Real (KATZENBACH, SMITH, 1994, p. 91).

⁴¹ Conforme os autores, *Pseudo-equipe* “[...] não está, de fato, “voltado para uma performance coletiva e nem está, realmente, procurando alcançá-la. Ele não tem interesse em moldar um propósito comum ou um conjunto de metas de performance, apesar de se autodenominar equipe” (KATZENBACH, SMITH, 1994, p. 91).

⁴² Sem hífen, conforme a nova ortografia.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo tem por objetivo esclarecer aspectos que correspondem ao segundo eixo deste estudo: a educação profissional e as questões relacionadas à noção de competência.

Para tanto, fatos significativos da história da educação profissional serão retomados a fim de melhor compreender sua trajetória no Brasil. Dentre esses fatos, o capítulo se aterá mais ao período em que se realizou a última reforma educacional no país. O intuito não é, no entanto, apenas relatar o conteúdo dos documentos oficiais, mas mostrar que existem questionamentos acerca das contribuições da reforma para o estudante da educação profissional e para o trabalhador.

Por fim, o capítulo apresenta os saberes. O intuito é discutir os saberes do trabalho, correlacionando-os com as possibilidades da educação profissional na formação dos alunos.

3.1 CENÁRIOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Conforme visto no início do capítulo anterior, o fim do século XVIII e início do século XIX apresentam um despontar do processo de industrialização na Europa, significando a passagem do trabalho doméstico e artesanal para o fabril. Por meio desse processo, o trabalhador pôde livrar-se “dos laços e obrigações que o prendiam às guildas⁴³, nas cidades, e aos feudos⁴⁴, no campo, tornando-se, gradativamente, um trabalhador fabril” (MANFREDI, 2002, p. 41). Esta mudança no cenário do mundo do trabalho passa, aos poucos, a refletir também na escolaridade dos trabalhadores, ainda que,

Se analisarmos do ponto de vista da base técnica do trabalho que passa a comandar o processo produtivo na grande indústria [...], a educação escolar

⁴³ Associação de mutualidade formada na Idade Média entre as corporações de operários, negociantes ou artistas (UOL MICHAELLIS)

⁴⁴ Terra nobre ou propriedade rústica concedida pelo seu senhor a um vassalo com a obrigação de fé, homenagem, prestação de certos serviços e pagamento do foro ou tributo (UOL MICHAELLIS).

não seria imediatamente necessária, já que as tarefas podiam ser rapidamente aprendidas no próprio posto de trabalho (RAMOS, 2001, p. 32).

Ainda assim, surgem na Inglaterra do século XVIII as primeiras escolas voltadas para uma prática de formação para o trabalho. Estas escolas não tinham como objetivo ensinar técnicas, mas adaptar as crianças⁴⁵ “à rotina e ao ritmo de trabalho com disciplina e docilidade” (Idem, *ibidem*).

Com o tempo, a proliferação da indústria passa a exigir um novo trabalhador: “[...] não bastaria que fosse piedoso e resignado [...]. Era preciso também aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que este outro impusesse” (Idem, *ibidem*).

Mas logo também este “binômio disciplina/doutrina” se mostra insuficiente. Segundo a autora, o aumento no número de pessoas que buscavam emprego⁴⁶ em uma sociedade que se industrializava, e “a tendência de universalização de um conjunto de técnicas básicas entre indústrias de ramos diferentes foi gerando na população a necessidade de dominar alguns conhecimentos e destrezas” (RAMOS, *op. cit.*, p. 33). Esta aprendizagem volta-se então às escolas, que, aos poucos, passam a assumir o papel de “transmissão do saber técnico” (Idem, *ibidem*).

Este cenário, no entanto, ainda não faz parte da realidade brasileira no início ou mesmo no fim do século XIX. Nesse período, o Brasil conta com poucas fábricas⁴⁷, a economia é agrário-exportadora e predominam as relações de trabalho rurais (BRASIL, 2008).

A educação profissional começa, aos poucos, a ser desenvolvida pelo Estado e tem como objetivo específico “[...] promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais” (MANFREDI, 2002, p.75). Também as associações civis e o entrecruzamento entre estas e as esferas estatais agem no sentido de promover a Educação Profissional. Esta passa a ser ministrada tanto em academias militares, como em entidades filantrópicas e em liceus de artes e ofícios (MANFREDI, 2002, *loc. cit.*). A promoção destas práticas educativas

⁴⁵ “Ao trabalhador que efetivamente operava as máquinas, adicionavam-se ajudantes, na sua maioria, crianças”. É a perspectiva de estas crianças virem a ser os futuros trabalhadores adultos que incita a instalação dessas escolas na Inglaterra (RAMOS, 2001, p. 32).

⁴⁶ Ramos (2001) cita como razões para o aumento de procura de emprego neste período: expansão dos mercados; formação de Estados Nacionais que fizeram emergir levas de imigrantes para outros países; migração campo/cidade; entre outros fatores.

⁴⁷ Em 1889, ao final do período imperial e um ano após a abolição legal do trabalho escravo no país, o número total de fábricas instaladas era de 636 estabelecimentos, com um total de aproximadamente 54 mil trabalhadores (BRASIL, 2008).

[...] pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza (MANFREDI, op. cit, p. 78).

No início do século XX, alguns liceus e instituições dedicadas ao ensino de ofícios artesanais e manufatureiros são mantidos e até mesmo ampliados, tornando-se parte de uma rede nacional de escolas profissionalizantes. Os alunos não são “apenas os pobres e ‘desafortunados’, mas sim aqueles que, por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados” (MANFREDI, op. cit, p. 80). A medida mais efetiva no sentido de formar este sistema único parte do governo de Nilo Peçanha⁴⁸, em 1909, o qual também lança o Decreto 7.566, criando 19 escolas de aprendizes:

A finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contra-mestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalho manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federal em que a escola funcionasse, consultando, quando possível as especialidades das indústrias locais (MANFREDI, op. cit, p. 83).

Em 1927 o Congresso Nacional sanciona o “Projeto de Fidélis Reis” que prevê o oferecimento obrigatório do ensino profissional⁴⁹ no país. A década seguinte, anos 1930⁵⁰, é marcada pela criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e pela

⁴⁸ Governou o país de 1909 a 1910.

⁴⁹ O termo *ensino profissional* é mencionado no texto “Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, 2008) sem que seja mencionado seu significado ou conceito, tampouco é mencionado quando o termo foi utilizado pela primeira vez na história da educação profissional no Brasil. No entanto, *ensino profissional* aparece em discurso de posse do presidente Afonso Pena, em 1906. Já Aprile e Barone (2006) pontuam que as expressões *ensino profissional* e *ensino profissionalizante* são consagrados na década de 40 por meio das Leis Orgânicas do Ensino Profissional. O presente estudo compreende *ensino profissional*, especificamente neste trecho referente ao início do século passado, em uma concepção bastante abrangente, significando possibilitar ao trabalhador o domínio de conhecimentos que o capacitem a exercer um ofício, função ou profissão.

⁵⁰ O ano de 1930 dá início à Era Vargas, período em que Getúlio Vargas governou o país por 15 anos ininterruptos (de 1930 a 1945). A época é considerada um divisor de águas na história brasileira, devido às inúmeras alterações sociais e econômicas realizadas no país. Vargas iniciou um processo de desenvolvimento que levou o Brasil à categoria de país capitalista. Em 1930, o Brasil era apenas um fornecedor de produtos agrícolas - principalmente o café - e um mercado cativo dos produtos industriais ingleses, importados a preços de monopólio. Mas já em 1931, a indústria de bens de capital - ferro, cimento e aço, algumas máquinas e equipamentos - começa a crescer. Em 1932, sua produção é 60% superior a de 1929. Em 1935, o investimento líquido nesse setor, apesar das importações terem caído no mesmo período, ultrapassa a do ano anterior. Entre 1929 e 1937, a produção industrial cresce 50%. A

expansão do ensino industrial. Esta impulsionada por uma política de criação de novas escolas industriais e pela introdução de novas especializações nas escolas existentes. Assim, é neste contexto que, em 1937, é assinada uma lei⁵¹ que transforma “as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus⁵² Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus” (BRASIL, 2008).

Nesse período e até meados dos anos 1940, as discussões sobre a relação educação e trabalho são restritas ao poder público, políticos e empresários. Estes sentiam necessidade de qualificar profissionais para atender às exigências de expansão do processo de industrialização, acreditando, também, na educação como fator de desenvolvimento (APRILE E BARONE, 2006). Percebe-se, portanto, que já nesta época os interesses de uma minoria, considerada elite, influenciam as políticas educacionais, dirigindo-as de acordo com seus interesses, entre os quais está o desenvolvimento econômico.

É nesse contexto que, em 1942, começam a vigorar “leis orgânicas” do ensino conhecidas como “Reforma Capanema⁵³”. Esta reforma divide o ensino médio em duas partes: ramo secundário ou ensino secundário (com o objetivo de formar dirigentes e de preparar para o ensino superior) e ramo profissional, formado pelo ensino agrícola; ensino industrial; ensino comercial e ensino normal (para a formação de professores para o ensino primário). Esta política educacional é fato importante na história da educação brasileira, pois legitima

a separação entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas (MANFREDI, 2002, p. 95).

Também para Aprile e Barone (2006), as Leis Orgânicas colaboram para consolidar a diferença entre o ensino regular acadêmico, destinado às camadas socialmente privilegiadas, e o ensino profissional, destinado à formação dos trabalhadores:

renda nacional aumenta 20% entre os mesmos anos, enquanto a renda per capita cresce 7% (ENCICLOPÉDIA BRASILEIRA).

⁵¹ Lei 378, de 13 de janeiro de 1937.

⁵² Liceu é um “estabelecimento oficial ou particular de instrução secundária ou de ensino profissional”, como, por exemplo: *Liceu de artes e ofícios*; *liceu acadêmico* (UOL MICHAELIS).

⁵³ Em referência ao ministro Gustavo Capanema, político do Estado Novo, que se envolve diretamente com a reforma educacional.

Oficialmente, estava estabelecida a discriminação social por meio da escola e legitimada a divisão entre capital e trabalho traduzida, no modelo taylorista-fordista, pela separação entre as funções denominadas intelectuais [...] e as funções denominadas instrumentais [...] (APRILE E BARONE, op. cit).

Este ponto de vista é partilhado por Ramos (2001):

A emergência das profissões modernas se constitui, então, em consequência da divisão fabril e social do trabalho, hierarquizadas de acordo com as classes sociais a que se destinam – operários fabris ou técnicos, engenheiros, cientistas, e assim por diante. Esse é o ápice entre trabalho manual e intelectual que se verifica tanto na sociedade quanto no interior da fábrica. Do ponto de vista da formação, as profissões passam a ser classificadas de acordo com o seu nível de complexidade que, por sua vez, se relaciona com o nível de escolaridade necessário para o desenvolvimento de cada uma delas (RAMOS, 2001, p. 33)

Como se verá mais adiante, ainda que legislações posteriores às Leis Orgânicas visem diminuir possíveis discriminações advindas deste modelo dualista de educação, até hoje se discute a divisão entre sistema regular e sistema profissionalizante na educação.

Uma das leis em que há uma tentativa de mudança é a de nº 4.024, de 1961, a qual permite maior flexibilidade na passagem entre ensino profissionalizante e secundário (MANFREDI, 2002, p. 103). Apesar da maior flexibilidade, ainda persiste a lógica dualista na estrutura do sistema educacional brasileiro, a qual se mantém até o início dos anos 1970.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases configura a eliminação da dualidade entre os dois sistemas de ensino (regular e profissionalizante) ao tornar todo currículo do segundo grau técnico-profissional (APRILE E BARONE, 2006). Nesse período, marcado pelo regime militar⁵⁴, a educação é tecnicista, pois objetiva-se “[...] preparar recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho” e poder participar da economia internacional (MANFREDI, 2002, p. 105).

Apesar de um aparente avanço, em 1982, a Lei 7.044 repõe a distinção entre ensino básico, de formação geral, e ensino de caráter profissionalizante. Segundo Manfredi (2002, p. 107), “A velha dualidade que, na prática, não havia sido questionada, voltava, assim, a se manifestar, mas agora sem os constrangimentos legais.

⁵⁴ Os governos militares iniciam em 1964 (governo Castelo Branco) e perduram até 1985 (governo João Batista Figueiredo)

Os anos 1980 são o início de um período de avanços e inovações tecnológicas, que, mais adiante, passam a caracterizar o processo de globalização que se configura nos anos 1990. No Brasil do final do século XX,

“As políticas sociais e entre elas a educacional [...] Estão direcionadas – seja por razões de equidade ou de cálculo político – para compensar conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização e são o complemento necessário para garantir a continuidade da política de ajuste estrutural⁵⁵ [...] São, finalmente, elaboradas para instrumentalizar a política econômica, trazendo para o mundo da política e da solidariedade social os valores e critérios de mercado” (DELUIZ, 2001b).

É neste contexto, apontado por Deluiz (2001b) como de *ideário neoliberal*⁵⁶, que organismos internacionais passam a participar das discussões sobre educação. A autora é categórica em afirmar que as reformas educacionais que começam a tomar forma nesse período são “[...] realizadas sob orientação e apoio financeiro de organismos internacionais (BID, BIRD, UNESCO e OIT⁵⁷)”.

Aprile e Barone (2006) têm um pensamento mais ameno quanto à influência dos organismos internacionais nas políticas sociais brasileiras dos anos 1990. Para estas autoras, o “ideário” difundido por organismos internacionais, por diferentes ramificações da ONU e por experiências internacionais consideradas bem sucedidas foram apenas tomados por referência.

Independente do grau de influência destas organizações nas políticas sociais, as reformas educacionais que ocorrem durante o governo Fernando Henrique Cardoso⁵⁸ são anunciadas, segundo Manfredi (2002), com o objetivo prioritário de melhorar a oferta educacional e adequá-la às “novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade” (MANFREDI, 2002, p. 128). A proposta é “modernizar o ensino médio e o ensino

⁵⁵ Segundo Deluiz (2001b), estes ajustes estruturais teriam como fim “liberar as forças do mercado e acabar com a cultura de direitos universais a bens e serviços garantidos pelo Estado”, além de trazer “para o mundo da política e da solidariedade social os valores e critério do mercado”.

⁵⁶ Segundo a autora, o ideário neoliberal é marcado pela “despolitização da economia, regulação do mercado financeiro e do trabalho, desmonte do Estado de Bem-Estar Social e do pacto fordista” (2001b).

⁵⁷ Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Banco Mundial/Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird); Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco); Organização Internacional do Trabalho (OIT).

⁵⁸ Presidente da República do Brasil por dois mandatos consecutivos, de 1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 2003.

profissional no país, de maneira que acompanhem o avanço tecnológico e atendam às demandas do mercado de trabalho [...] (MANFREDI, 2002, loc. cit).

Estas reformas tomam corpo por meio da Lei 9394/96⁵⁹ (LDB) e dos dispositivos de regulamentação⁶⁰ no que se refere à educação profissional. Ramos (2001, p.125) aponta como principais mudanças a definição do ensino médio como educação básica e a separação da educação profissional técnica da educação básica. Quanto às reformas curriculares, se assume o modelo das competências como concepção orientadora da educação profissional⁶¹ (DELUIZ, 2001b).

A política educacional implantada a partir da reforma nos anos 1990 continua em voga, ainda que outros dispositivos de regulamentação tenham sido lançados. A próxima seção se deterá, portanto, sobre os documentos oficiais, os quais implantam e mantêm a política educacional. Apresenta ainda um olhar além dos documentos, visando, com isso, questionar a validade dessa política para os trabalhadores e alunos da educação profissional.

3.2 OLHARES ACERCA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Conforme visto no capítulo anterior, os anos 70 do século passado são marcados pelo início da crise estrutural do capitalismo. Neste mesmo período o mundo empresarial começa discutir o modelo das competências profissionais como uma das reestruturações necessárias para responder a esta crise. Também é nesta década que se desenrolam na OIT (Organização Internacional do Trabalho) as primeiras discussões acerca da certificação por competência (KUENZER, 2002).

⁵⁹ Esta Lei foi sancionada em 20 de novembro de 1996, e é considerada como a segunda ou a atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

⁶⁰ Decreto-Lei 2208/97 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional: Parecer CNE/CEB nº 16/99, Resolução CNE/CEB nº 04/99 e Referenciais Curriculares para a Educação Nacional.

⁶¹ Este estudo não se debruça sobre as alterações que ocorrem na Educação Básica a partir da reforma educacional. É importante, no entanto, enfatizar que a noção de competência na educação profissional é diferente da noção de competência na educação básica. Ramos diz que “a definição de competência, no contexto da educação profissional, é construída de forma distinta das que se refere ao ensino médio. Essa distinção, na verdade, não é de essência, mas de adequação da essência à modalidade educacional, à qual corresponde novo estágio de aprendizagem, novos propósitos dessa aprendizagem e novos contextos em que ela se realiza” (2001, p. 166).

A noção de competência, portanto, não é nova, mas sua adaptação a contextos educacionais não se dá de maneira automática. Somente em 1996, por exemplo, ocorre no México o Seminário Internacional *Formación Basada en Competencia Laboral: Situation Actual e Perspectivas*⁶², no qual diversos países, incluindo o Brasil, relatam suas experiências quanto à adaptação da competência na formação profissional.

Nesta época o Brasil ainda está tendo suas primeiras experiências com a passagem da noção de competência para o âmbito da educação, uma vez que, no mesmo ano em que se realiza o Seminário Internacional, ocorre a reforma educacional por meio da promulgação da LDB.

Esse é um período no qual muitas das decisões políticas são fortemente influenciadas pelo neoliberalismo e por organismos internacionais⁶³. No que diz respeito à reforma educacional, percebe-se uma aproximação com os interesses de um mercado de trabalho ditado pelos empresários.

Partindo desse cenário da história da educação profissional no Brasil, o presente estudo passa a apresentar alguns dos documentos oficiais que contribuíram para a implantação da reforma educacional. Concomitantemente, traz questionamentos acerca da validade de algumas mudanças promovidas na educação profissional, não só por meio da reforma ocorrida durante o governo FHC, mas também por alterações promovidas pelo governo Lula⁶⁴.

3.2.1 Um olhar sobre os documentos oficiais

Com relação à educação profissional, a reforma educacional toma corpo por meio da Lei 9394/96 (LDB) e, principalmente, por meio dos dispositivos de regulamentação. Dentre esses, os mais importantes e que melhor a esclarecem, estabelecendo princípios, diretrizes e normas, são o Decreto Lei nº 2.208⁶⁵, o Parecer

⁶² Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situation Actual e Perspectivas, 1, Guanajuato, México, 1996. Documentos Presentados. Montevideo: Cinterfor, 1997. 262p.

⁶³ Rever seção anterior.

⁶⁴ O governo de Luis Ignácio Lula da Silva tem dois mandatos: de 2003 a 2006 e de 2007 a 2010.

⁶⁵ De 17 de abril de 1997.

CNE/CEB⁶⁶ 16/99 e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (2000).

O Capítulo III da LDB, que trata especificamente da Educação Profissional, é regulamentado em 1997, por meio do Decreto nº 2.208, o qual assume o modelo das competências⁶⁷ como concepção orientadora da educação profissional (RAMOS, 2001).

Esse Decreto estabelece no Art. 1º os objetivos da educação profissional, quais sejam:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997).

Da mesma forma, estabelece como níveis⁶⁸ da educação profissional: o nível básico, que independe de escolaridade prévia; o técnico, (para alunos matriculados ou egressos do ensino médio); e o tecnológico, correspondente a curso superior.

O Decreto nº 2.208 dispõe ainda sobre questões relativas à formulação dos currículos, permitindo que as instituições de ensino agrupem as disciplinas sob a forma de módulos, os quais podem ter caráter de terminalidade e dar, portanto, direito a certificados de qualificação.

O segundo dispositivo de relevância é o Parecer CNE/CEB 16/99, que trata das diretrizes curriculares⁶⁹ para a educação profissional de nível técnico. As diretrizes são regidas por um conjunto de princípios gerais e específicos que deve ser observado pelas instituições de ensino “na perspectiva da implementação de uma nova estrutura para a educação profissional de nível técnico” (BRASIL, 1999). As competências para a laborabilidade é um desses princípios⁷⁰.

⁶⁶ Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

⁶⁷ O conceito de competência, no entanto, é apresentado somente dois anos mais tarde, no Parecer CNE/CEB 16/99 (RAMOS, 2001).

⁶⁸ Como será visto adiante, a Resolução nº 1, de 2005, estabelecerá novas nomenclaturas para os níveis da educação profissional.

⁶⁹ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 04/99, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/99.

⁷⁰ “As diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico regem-se por um conjunto de princípios que incluem o da sua articulação com o ensino médio e os comuns com a educação básica, também orientadores da educação profissional, que são os referentes aos valores estéticos,

Em 2000 saem os Referenciais Curriculares do MEC, um conjunto de publicações correspondentes a cada uma das 20 áreas curriculares definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CEB nº 4/99) e guia para o desenho dos cursos de nível técnico. Além das áreas profissionais⁷¹, os Referenciais Curriculares apresentam as funções, subfunções, competências, habilidades e bases tecnológicas.

Segundo Frigotto (2010, p. 32), a reforma promovida pelo governo FHC apresenta uma “mudança discursiva aparentemente progressiva no ensino médio e na ‘educação profissional e tecnológica’”, mas, na realidade, apenas aprofunda a segmentação e o dualismo.

Para Grabowski e Ribeiro (2010), a política educacional restabelece a “dualidade estrutural em dose dupla”:

Dualidade legal ao tratar da educação profissional separada da básica, sendo que esta é que possibilita o acesso e continuidade dos estudos naquela [...] E a reforma acentuou a *dualidade social* internalizada na educação profissional por meio de cursos especiais (Art. 12 da LDB) e programas de formação inicial para qualquer trabalhador, independentes da escolaridade do mesmo (2010, p. 272).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b), a reforma promovida pelo governo FHC regulamenta “formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função de alegadas necessidades do mercado” (2005b).

Vê-se, portanto, que apesar de muitos anos terem se passado desde a Reforma Capanema, as políticas educacionais do final do século XX ainda são pensadas de acordo com os interesses de uma elite e não de acordo com os interesses do estudante e do trabalhador que procura a educação profissional.

Quando se inicia o primeiro governo Lula, são esperadas, portanto, mudanças nas políticas educacionais. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), a reconstrução da educação profissional como política pública é anunciada pelo MEC nesse mesmo período⁷² e tem como objetivo

políticos e éticos. Outros princípios definem sua identidade e especificidade, e se referem ao desenvolvimento de competências para a laborabilidade, à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à contextualização na organização curricular, à identidade dos perfis profissionais de conclusão, à atualização permanente dos cursos e seus currículos, e à autonomia da escola em seu projeto pedagógico” (BRASIL, 1999).

⁷¹ Como será visto adiante, a partir da Resolução CNE/CEB nº01/05, a educação profissional deixa de ser oferecida por áreas e passa a ser oferecida por “eixos tecnológicos”.

⁷² Início do governo Lula.

corrigir distorções de conceitos e práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores” (BRASIL, MEC, 2005 apud FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005a).

Tal posicionamento por parte do MEC reforça a esperança de que as revisões nos documentos oficiais levariam a uma educação cujos itinerários formativos, advindos de cursos ou módulos de qualificação e requalificação, contribuíssem para elevar a escolaridade. Ou seja, que o objetivo da educação profissional não fosse apenas preparar para o mercado de trabalho, mas também formar cidadãos críticos e cientes de seu valor na sociedade. Da mesma forma, esperava-se o restabelecimento da possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico (Idem, 2005a; 2005b).

No entanto, somente

“Após expressivo tempo de indefinição, no qual foi mantida a regulamentação dada pelo governo que terminara, o novo governo revogou o Decreto 2.208/97 e editou novo Decreto em julho de 2004, de número 5.154, que alterou vários conceitos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e a relação desta com a educação básica (GRABOWSKI, RIBEIRO, 2010, p. 274)

Contudo, a construção do Decreto 5.154/2004 e as posteriores regulamentações (Parecer 39/2004 e Resolução 01/2005) não provocam uma reforma estrutural, como era esperado. As principais mudanças promovidas dizem respeito à (a) atualização na nomenclatura dos cursos e programas⁷³; (b) oferta por “eixos tecnológicos”⁷⁴; e (c) novas formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, quais sejam:

- I. integrada, no mesmo estabelecimento de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II. concomitante, no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, ou mediante convênio de intercomplementaridade; e

⁷³ I. “Educação Profissional de nível básico” passa a denominar-se “formação inicial e continuada de trabalhadores”; II. “Educação Profissional de nível técnico” passa a denominar-se “Educação Profissional Técnica de nível médio”; III. “Educação Profissional de nível tecnológico” passa a denominar-se “Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação” (BRASIL, 2005).

⁷⁴ Em 2008 sai a edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. O Catálogo reorganiza o quadro de áreas profissionais, definindo a oferta da educação profissional técnica de nível médio em 12 eixos tecnológicos, e funciona como guia de carreiras para estudantes e instituições de ensino na oferta de cursos técnicos.

III. subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (BRASIL, 2005).

Ainda que essas novas formas de articulação entre ensino médio e técnico de nível médio possibilitem “formas por meio das quais os sistemas educacionais e as escolas podem buscar a realização de uma formação integrada” (RAMOS, 2008),

O parecer considera que os conteúdos do ensino médio e os da educação profissional de nível técnico são de naturezas diversas. Re-estabelece-se, assim, internamente ao currículo, uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o trabalho técnico e profissional (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005a).

Estes autores acrescentam ainda que a política do MEC se contradiz na integração, pois separa a Secretaria de Educação Básica da política de educação profissional, implanta programas restritos à aprendizagem profissional e ainda considera a independência entre os cursos de nível médio e profissional.

Frigotto (2010), ao analisar o primeiro mandato do Presidente Lula, o qualifica como de manutenção da política econômica do governo anterior (FHC), “cuja lógica é incompatível com as reformas estruturais, sem as quais a desigualdade social prosseguirá e não haverá recursos substantivos para investir em educação, ciência e tecnologia, cultura, saúde, etc” (FRIGOTTO, 2010, p. 29). Da mesma forma, o segundo mandato não apresenta mudanças significativas, dando ênfase às políticas assistencialistas e de inclusão (Idem, ibidem). Quanto à educação, mantém-se o viés adequacionista aos princípios neoliberais⁷⁵.

3.2.2 Um olhar além dos documentos oficiais

Um dos maiores problemas enfrentados pelos trabalhadores nas empresas flexíveis é, como se viu no capítulo anterior, a valorização do individualismo. A ênfase

⁷⁵ Em outras palavras, mantém-se um elo entre educação e desenvolvimento econômico. Barone (2000), aponta, nesse sentido, que a educação é impregnada “por uma concepção alicerçada nos pressupostos da economia. Ou seja, “[...] *educar para a competitividade, educar para o mercado, educar para incorporar o Brasil no contexto da globalização. Tal visão restrita acabou por deixar de lado muitos dos valores que anteriormente vinham informando o fazer educacional: educar para a cidadania, educar para a participação política, educar para construir cultura, educar para a vida em geral* (2000).”

no indivíduo que, segundo Sennet (2005), corrompe o caráter, e que, segundo Dejours (2004a; 2004b; 2009), é causadora de “patologias da solidão”, não nasce mais no âmbito do trabalho, ainda que seja no âmbito do trabalho que ela se apresente com toda a força.

A ênfase, e mesmo a valorização do individual e do individualismo, nasce ainda quando da formação desse trabalhador: nos bancos escolares, por meio de um ensino por competências. São nas competências desenvolvidas nos espaços escolares que o viés neoliberal aparece com força de formação e, portanto, de continuidade no espaço de trabalho.

Ainda que o modelo de competências tenha surgido, primeiramente, no âmbito do trabalho, aí não se deteve. Um mercado de trabalho ditado pelos empresários e a influência de políticas neoliberais nas políticas sociais levam para a escola a noção de competência como forma de garantir, junto aos trabalhadores, a manutenção dos interesses de uma elite.

Um dos interesses é, primeiramente, não se identificar como causadora ou provocadora do desemprego e das dificuldades encontradas pelos trabalhadores para se inserir e se manter no mercado de trabalho. Nesse sentido, as competências servem bem aos interesses da elite, pois tornam o trabalhador o culpado de sua própria situação:

No mundo do trabalho precarizado – subcontratado, tempo parcial, temporário, conta própria, sem-carteira – os próprios trabalhadores se submetem ou mesmo incorporam a cultura da flexibilidade e da rotatividade de empregos como meio de manutenção de sua empregabilidade, aceitando as diferenças salariais e a perda de direitos e benefícios sociais em relação aos trabalhadores formais, como parte das “regras do jogo” do mundo do trabalho atual. No mundo dos sem-emprego a lógica das competências leva a uma culpabilização pela sua situação de exclusão e à busca de uma empregabilidade, situação em que o trabalhador desempregado é pressionado a ser competente para criar ou até mesmo “inventar” o seu próprio trabalho (DELUIZ, 2001b).

Também Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) vêem assim. Para esses autores, a política de educação profissional do governo FHC, que se mantém no governo Lula, é uma política que responsabiliza os próprios trabalhadores “[...] pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de “empregabilidade” e “competências” um importante aporte ideológico [...]” (2005b).

Esse aporte ideológico consta dos documentos oficiais como objetivo da educação profissional. Diz nos RCN: “A laborabilidade⁷⁶ ou a trabalhabilidade, entendida como componente da dimensão produtiva da vida social e, portanto, da cidadania, é objetivo primordial da educação profissional” (BRASIL, 2000).

Entende-se, assim, que se é a laboralidade (ou mesmo a empregabilidade) o objetivo da educação profissional, a formação integral do trabalhador não o é. Ora, se a educação profissional proporciona uma formação apenas para o trabalho, ela está garantindo os interesses de uma elite. Nesse sentido, mantém-se uma concepção de educação profissional que, de maneira geral,

tem servido para preparar mão de obra (qualificação da força de trabalho) para as relações de produção capitalistas vigentes no Brasil. Predominou, ao longo da história, uma finalidade instrumental, operacional, qual seja, que o trabalhador fosse capaz de executar as funções reservadas para ele de forma mecânica e tecnicista. (GRABOWSKI, RIBEIRO, 2010, p. 277)

Naturalmente que se trata, portanto, da manutenção do sistema dualista na educação e na sociedade. Manutenção essa que se afirma por meio da reforma educacional nos anos 1990 e se reafirma com as poucas mudanças ocorridas no governo Lula. Temporalmente afasta-se cada vez mais da Reforma Capanema, mas a essência permanece: as políticas educacionais continuam não sendo pensadas de acordo com os interesses do estudante e/ou do trabalhador que procura a educação profissional.

Este estudo não concorda que deva ser a laboralidade ou a trabalhabilidade o objetivo primordial da educação profissional, mas sim a formação integral do aluno, do trabalhador. Ou seja, uma formação que não seja somente voltada para o trabalho. Vai, portanto, ao encontro da visão que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) têm acerca da politécnica em termos epistemológicos e pedagógicos, ou seja, um ensino que integre “[...] ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas

⁷⁶ Laboralidade, trabalhabilidade e empregabilidade têm o mesmo significado, ainda que pressuponham diferentes ideologias ou pontos de vista. Quando do período da reforma educacional, o Ministério do Trabalho utilizava o termo *empregabilidade*, conceituando-o “não apenas como capacidade de obter um emprego, mas sobretudo de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação” (BRASIL, 1995). Para Maschitzky (2002), *empregabilidade* é a busca constante do desenvolvimento de habilidades e competências agregadas por meio do conhecimento específico e pela multifuncionalidade, as quais tornam o profissional apto à obtenção de trabalho dentro ou fora da empresa. Ramos coloca que, na Resolução nº 4/99, o termo *empregabilidade* foi substituído pelo termo *laboralidade*. Isso se deve, provavelmente, “[...] à constatação da retração dos empregos e à defesa contundente que se tem feito sobre a importância de se formar indivíduos empreendedores, capazes de se auto-empregarem e gerirem seus próprios empreendimentos” (RAMOS, 2001, p. 144). A autora não faz menção ao termo trabalhabilidade. Este termo foi encontrado apenas nas Referências Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (2000).

as potencialidades humanas”. Em outras palavras, “[...] uma educação não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas” (FRIGOTTO, 2010).

Recorre-se, assim, ao princípio da integralidade do ser humano. Na integralidade o modo de entender e abordar o indivíduo baseia-se na teoria holística, integral. Para o holismo, o homem é um ser indivisível e não pode ser explicado por seus aspectos físico, psicológico e social, ou seja, avaliados separadamente (PINHO; SIQUEIRA; PINHO, 2006, p.44). Assim, por ser indivisível, o homem também não pode ser visto somente na sua relação com o trabalho. Nesse sentido, não pode concordar com uma educação profissional que forme tão somente para o trabalho.

Bem como não pode concordar com uma educação que, por meio do ensino por competências e por meio de tantos outros aportes neoliberais, valorize o individualismo. Consequentemente, uma educação que contribui para enfraquecer as coletividades de trabalhadores e, nesse sentido, serve para manutenção dos interesses de um mercado de trabalho ditado pelos empresários:

[...] as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, cidadão produtivo, competências e empregabilidade tentaram convencer de que não há lugar para todos, tentando reduzir o direito social e coletivo ao direito individual (FRIGOTTO, 2010, p. 31)

Para Deluiz (2001b) e Ramos (2001) a valorização da individualismo despolitiza as relações e as ações dos trabalhadores, enfraquecendo sua capacidade de lutar coletivamente por seus direitos. Para Deluiz (2001b),

O modelo das qualificações ancorado na negociação coletiva cedeu lugar à gestão individualizada das relações de trabalho. A relação de coletivos (a empresa) com indivíduos tende a enfraquecer as ações coletivas no campo do trabalho e a despolitizar a ação política sindical (2001b).

Segundo Ramos (2001), a conotação individual que as competências carregam é aproveitada como fator despolitizante das relações sociais entre os trabalhadores e entre esses e as gerências (RAMOS, 2001). Com isso,

Questões relacionadas às oportunidades educativas, ao desemprego, à precarização das relações de trabalho, às perdas salariais e outras assumem um caráter estritamente técnico, esmaecendo suas determinações econômico-políticas.

[...] A noção de competência é, então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações (2001, p. 159).

A questão principal que essa seção tenta mostrar é, portanto, que os interesses de uma elite, que já no início do século passado mostravam sua influência nas políticas educacionais, estão agora mais presentes. Não só provocando a dualidade na escola e na sociedade, mas fazendo com que os trabalhadores tomem para si ideologias neoliberais sem mesmo se dar conta de que o fazem e de o quanto são prejudicados por elas.

Nesse sentido, é uma educação que prepara os trabalhadores para se identificarem com os interesses dos “patrões”. Como diz Deluiz (2001b), “a ênfase na identificação dos interesses de patrões e empregados - que se convertem em uma comunidade social de colaboradores [...]”.

A este estudo parece, portanto, que o ensino por competências, assim como o trabalho em equipe, é apenas mais um dos itens da estratégia dos empresários para mudar a forma como o trabalhador se identifica, de maneira que ele trabalhe como se ele fosse o empresário (ROSENFELD, 2003)⁷⁷.

Deluiz (2001b) também correlaciona esses dois aspectos do capitalismo flexível, quais sejam, competências e trabalho em equipe. Para a autora,

o controle exercido sobre os trabalhadores por seus próprios colegas no trabalho em equipe e a sobrevalorização de aspectos atitudinais (*o saber-ser*) conferem ao modelo das competências a possibilidade de um controle menos formalizado e mais difuso sobre a força de trabalho, evitando-se as resistências e os conflitos.

Evitar conflitos também é interesse de um mercado de trabalho ditado pelos empresários, pois assim se tem uma “cooperação superficial”, termo utilizado por Sennet (2005). Segundo esse mesmo autor, o conflito torna possível a cooperação e a cooperação não serve aos interesses desse mercado, pois ela fortalece a coletividade. Como diz Dejours (2004c, p. 66), “importa à cooperação a liberdade dos indivíduos e a formação de uma vontade coletiva”. Para esse autor, a noção de cooperação sempre remete ao coletivo de trabalho (Idem, 1997, p. 95).

⁷⁷ Rever seção 2.2 do capítulo anterior.

O estudo entende que também é no coletivo, na interação, que acontece a construção de saberes, ainda que essa construção seja individual. A próxima seção traz a discussão acerca da competência profissional e, por conseguinte, dos saberes.

3.3 COMPETÊNCIA PROFISSIONAL E SABERES PARA E NO TRABALHO

Conforme dito na seção anterior, a competência tem suas origens no âmbito do trabalho nos anos 1970. Durante sua transição para o âmbito da educação, ela toma um caráter de polissemia⁷⁸, e passa a ser associada “a diferentes instâncias de compreensão: no nível da pessoa (a competência do indivíduo), das organizações (*core competences*⁷⁹) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências)” (FLEURY, 2002, p. 53).

Portanto, ao tratar especificamente da competência para a laboralidade como princípio da educação profissional, o Parecer 16/99 esclarece que é necessário conceituar *competência* porque o termo vem recebendo diferentes significados, os quais não podem ser utilizados com o fim de orientar a prática pedagógica na educação profissional (BRASIL, 1999). O conceito é então apresentado como “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999).

Os conhecimentos, habilidades e valores são a essência deste conceito, ou como diz Ramos (2001, p.167), são os “insumos geradores das competências profissionais”. O Parecer 16/99 os explica como saberes, mais especificamente *saber, saber fazer e saber ser*:

O conhecimento é entendido como o que muitos denominam simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora. O valor se expressa no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa

⁷⁸ Ou seja, pode “[...] ser assumida em várias acepções, assim como tomada, para efeitos de pesquisa, sob ângulos e enfoques distintos” (MANFREDI, 1999).

⁷⁹ *Core Competences* são competências estratégicas, únicas e distintivas de uma organização.

e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade (BRASIL, 1999).

No ano seguinte, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (RCN) reforçam o significado dos termos: os conhecimentos são o “saber, as informações articuladas operatoricamente”; as habilidades são o “saber fazer, elaborado cognitivamente e socioafetivamente” e os valores, as atitudes são o “saber ser”, ou seja, “as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos” (BRASIL, 2000).

Ainda que os documentos oficiais tratem *saber* e *conhecimento* como similares, concorda-se com Ribeiro (2010) e Grabowski e Simionato (2009), os quais entendem que *conhecimento* é diferente de *saber* e com ele não se confunde. Segundo Ribeiro (2010), *conhecimento* é mais amplo, vasto e abrangente do que uma pessoa pode assimilar. Para esse autor, “Os saberes se referem ao conjunto dos conhecimentos adquiridos, das experiências vividas e das socializações com o(s) outro(s) que uma pessoa é capaz de assimilar, possuir e relacionar como sendo seu” (RIBEIRO, 2010).

Ainda que, muitas vezes, *saber* seja utilizado como sinônimo de *conhecimento científico*, há de se reconhecer que existem outras formas de *conhecimento*⁸⁰, enquanto o *saber* é sempre único do sujeito. Para Grabowski e Simionato (2009), o *conhecimento científico* vale para todos, mas o *saber* é produzido pelo indivíduo e é ele que o põe em uso.

Além da questão relacionada ao *conhecimento*, esse trabalho também compreende que o *saber ser* extrapola *valores* ao ir além de atitudes, atributos e predisposições, podendo ser “[...] associado aos aspectos sociais, pessoais e subjetivos, aos valores (moral), às atitudes (disciplina, ordem, métodos, prudência, tino), à socialização que cada um faz ao longo da sua vivência [...]” (RIBEIRO, 2010).

Acrescenta-se ainda o entendimento que o *saber fazer* também extrapola *habilidades*. Enquanto os documentos oficiais tratam *habilidade* como *saber fazer* relacionado à “prática do trabalho”, para Ribeiro (ibidem) o *saber fazer* “está associado ao domínio de uma atividade, à experiência, à capacidade adquirida, à destreza, à aptidão e à habilidade”.

Dito isso, este estudo prefere tomar competência profissional como *a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação saberes necessários ao*

⁸⁰ Ribeiro (2010) cita o conhecimento religioso, o filosófico, o senso comum etc.

desempenho de atividades requeridas pelas situações de trabalho. Tais *saberes* incluem os de conteúdo intelectual, mas também os de domínio da ação e aqueles relacionados aos aspectos pessoais e às socializações.

Essa compreensão de competência se relaciona com a matriz crítico-emancipatória⁸¹, a qual toma competência como uma noção multidimensional, que engloba o individual e as construções sócio-culturais. Esta matriz atribui um sentido à competência que vem a atender aos interesses dos trabalhadores, pois não a confunde com desempenho nem a pauta pelos interesses do mercado (DELUIZ, 2001b). A matriz crítico-emancipatória

busca construir competências para uma ação autônoma e capaz nos espaços produtivos mas, igualmente, voltada para o desenvolvimento de princípios universalistas – igualdade de direitos, justiça social, solidariedade e ética – no mundo do trabalho e da cidadania. Pretende desenvolver uma formação integral e ampliada, articulando sua dimensão profissional com a dimensão sócio-política (DELUIZ, 2001b).

Nessa perspectiva, se relaciona com o princípio da integralidade, defendido por este estudo, e com o ensino politécnico, defendido por Frigotto (2010).

Retomando os documentos oficiais, esse trabalho partilha com os RCNs que saberes são construídos⁸². Tomando os saberes como construções do sujeito, também concorda com Grabowski e Simionato (2009), os quais afirmam que os saberes jamais são inatos, mas sempre produzidos.

Para Ribeiro (2010) “[...] não existe saber se não para um sujeito e organizado de acordo com as relações internas e a confrontação interpessoal experimentadas por ele”. Nesse sentido, os saberes se “[...] se constroem através da interação do sujeito em diferentes espaços de socialização, onde, na interação com os outros, constrói sua identidade pessoal e social (GRABOWSKI, SIMIONATO, 2009, p. 30).

⁸¹ Segundo Deluiz (2001b), a polissemia da noção de competência “se origina das diferentes visões teóricas que estão ancoradas em matrizes epistemológicas diversas”, quais sejam: condutivismo ou behaviorismo (ligada à óptica do mercado, limita-se à descrição de funções e tarefas dos processos produtivos); funcionalismo (a competência, aqui, é a descrição de uma ação, conduta ou resultado que alguém competente deve demonstrar); construtivismo (busca a construção das competências não só a partir do setor ou empresa, mas também a partir das percepções e contribuições dos trabalhadores, dando importância aos objetivos e potencialidades do trabalhador); e a crítico-emancipatória, cuja intenção é atender aos interesses dos trabalhadores, apontando princípios orientadores dos processos de trabalho, organização do currículo e uma proposta de educação profissional (RAMOS, 2001; DELUIZ, 2001b).

⁸² Em quadro na página 11, os RCNs apontam que o foco da educação profissional está “nas COMPETÊNCIAS a serem desenvolvidas / nos SABERES (saber, saber fazer e saber ser) a serem construídos” (Brasil, 2000).

Para esses autores, essa construção não é engessada, ou seja, ela é um processo em constante mutação. Nesse contexto, também “[...] os saberes do trabalho se modificam constantemente, pois as suas situações exigem que, para além da técnica e da ciência, se desenvolvam saberes específicos, gerados e baseados no processo de trabalho” (Idem, *ibidem*).

Assim, ainda que uma competência profissional inclua saberes construídos em contexto escolar de educação profissional, ela também inclui os específicos, que devem ser gerados no processo de trabalho.

Partilhando desse ponto de vista, Ramos (2009, p.3) questiona: “como uma escola pode definir as competências como objetivo da formação se elas só se desenvolvem diante da situação de trabalho?”. Tal questionamento encontra suporte em Stroobants (2006), a qual diz que “[...] uma competência não identificável fora do acto particular em que ela se parece manifestar, pouca oportunidade tem de ser transferível”.

Tal pressuposto vai ao encontro do olhar de Kuenzer (2002), para quem a escola não é espaço de desenvolvimento de competências, mas de produção teórica e trabalho intelectual.

Para Ramos (2009, p.3), o modelo de competências “tende a transformar a escola em espaço de reprodução artificial do cotidiano, empobrecendo-a como espaço de conhecimento” (RAMOS, *ibidem*).

O trabalho partilha do entendimento da autora, que reproduzir o espaço de trabalho na escola pode ser um erro (Idem, 2009). O papel das instituições de educação profissional deve ser o de “proporcionar acesso aos conhecimentos, articulando trabalho, ciência e cultura, e buscando desenvolver em seus alunos uma compreensão crítica (Idem, 2009, p.4).

Este estudo entende que a escola refere-se ao conhecimento em suas variadas modalidades (RIBEIRO, 2010) e tem nestas referências a capacidade de contribuir na elaboração de saberes, não se limitando a eles como uma tarefa, encomendada pelos documentos oficiais, de construir competências.

Ao deixar de ser espaço de desenvolvimento de competências profissionais, a escola de educação profissional pode então proporcionar plenamente um espaço de conhecimento e formação integral (FRIGOTTO, 2010). Do contrário, o modelo de competências continuará mais “a serviço da cultura da individualização e da fragmentação social do que uma elaboração científica capaz de proporcionar a unidades

entre o trabalho e a educação e entre a teoria e a prática, como é anunciado (RAMOS, 2009, p.4).

A fim de concluir o debate acerca de competência profissional e saberes, o estudo retoma algumas das idéias apresentadas nessa seção. A compreensão desse trabalho é que saberes são construções individuais que ocorrem por meio da interação em diferentes espaços de socialização (GRABOWSKI, SIMIONATO, 2009). Reconhece que os processos educativos na escola profissional tentam reproduzir situações de trabalho com o fim de desenvolver competências. Contudo, estas não dão conta de ser transferidas (STROOBANTS, 2006).

Assim, para este estudo, a educação profissional tem contribuído para a construção de saberes **para**⁸³ o trabalho. Esses saberes, construídos por meio de um ensino formal e intencional, podem também ser entendidos como os saberes teóricos e processuais e até mesmo como saberes práticos de Malglaive (1995):

[...] *saberes teóricos*⁸⁴ que permitem conhecer o objecto e as suas modalidades de transformação, a máquina e as razões de seu funcionamento; *saberes processuais* respeitantes aos modos de fazer, às modalidades de organização dos procedimentos, às maneiras como funcionam; *saberes práticos*, directamente ligados à acção e ao seu desenvolvimento [...] ⁸⁵ (1995, p.87).

Os saberes **para** o trabalho podem sofrer modificações ao se confrontar com as situações e os processos reais de trabalho e com as relações interpessoais que se travam nesse espaço (GRABOWSKI, SIMIONATO, 2009). Ou, fazendo uso das palavras de Malglaive (1995, p. 89): “Assim, na acção e pela acção, saberes teóricos/saberes

⁸³ Para Ferretti (1995), a expressão “para o trabalho” coloca o trabalho como fim e a educação como meio. Nesse sentido, as pessoas seriam educadas para trabalhar. No entanto, **não** é dessa forma que este estudo entende educação (profissional) e **não** é dessa forma que trata a preposição “para”. Aqui ela é tomada para caracterizar um saber prescrito ou como algo programado ou, ainda, como um saber teórico/processual/prático construído em contexto de educação profissional e que pode passar por transformações ou ser transposto e mobilizado em (**na**) situação de trabalho.

⁸⁴ Segundo ainda Malglaive (1995), é o *saber teórico* que “permite agir com toda a clareza, isto é, permite ajustar de maneira muito precisa as intervenções práticas sobre a realidade, prever os seus efeitos, o seu sucesso ou insucesso, fixar as suas condições e seus limites de validade e, portanto, garantir que determinada acção terá um dado resultado e não outro. O *saber teórico* é, portanto, o fundamento indispensável da eficácia dos saberes que regulam a acção: os *saberes processuais*” (1995, p.70). O saber teórico, portanto, orienta a acção e seus procedimentos.

⁸⁵ Malglaive (1995) acrescenta um quarto saber: o saber-fazer, isto é, atos disponíveis já aprendidos e experimentados que, junto com os saberes práticos, formam os saberes de domínio da acção.

processuais e saberes práticos/saberes-fazer substituem-se uns aos outros, interpenetram-se, combinam-se misturando-se⁸⁶”.

As vivências experimentadas pelos sujeitos é que possibilitam então aos saberes as características de serem inconstantes e passivos de mudanças. Possibilitam, portanto, que os saberes deixem de ser **para** o trabalho e passem a ser saberes mobilizados **no** trabalho. Assim, o “**no** trabalho” engloba o “**para** o trabalho”, reconhecendo-se as transformações pelos quais passa.

Com base no que foi aqui tratado, este estudo pressupõe que o ETC (Editor de Texto Coletivo) pode contribuir na formação dos estudantes da educação profissional ao possibilitar situações de trabalho em equipe e proporcionar um espaço de reflexão. Os saberes construídos por meio das interações e da produção coletiva no ETC poderão ser integrados aos processos e situações reais de trabalho dos alunos, de forma que se modifiquem de saberes **para** o trabalho em saberes mobilizados **no** trabalho.

O próximo capítulo traz as tecnologias que envolvem o ambiente ETC, apresenta outros ambientes virtuais que estão sendo utilizados no âmbito da educação profissional e outros editores de texto coletivo. Por fim, trata mais detalhadamente do Editor.

⁸⁶ Este conjunto de 4 saberes (teóricos, processuais, práticos e saberes-fazer) formam uma totalidade intitulada “*saber em uso*”, o qual, eventualmente, se deforma sem, com isso, modificar sua estrutura, ainda que modifique o modo e qualidade dos seus constituintes (MALGLAIVE, 1995, p. 87).

4 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A utilização de *softwares* e *hardwares* está presente na vida das pessoas, seja para trabalho ou lazer. A velocidade com que as tecnologias de informação e comunicação (TICs) se desenvolvem arrasta consigo alterações nos cenários do mundo do trabalho e da educação. O cotidiano de organizações e pessoas em todo o mundo modifica-se. E a forma como o homem vê e pensa o mundo passa a ser influenciada pelas TICs.

Segundo o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, a digitalização da informação provocou uma revolução profunda no mundo da comunicação, mas não somente: “Observa-se, igualmente, uma crescente penetração destas novas tecnologias em todos os níveis da sociedade [...] (DELORS, 1996, p. 55)”.

Sendo o mundo do trabalho e a educação profissional eixos deste estudo, a influência das TICs nas relações de trabalho deve ser considerada. Neste sentido, Castro, Rosenthal e Araújo (2007) apontam que as mudanças promovidas pela difusão e utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) nas últimas décadas do século XX afetam diretamente o mercado de trabalho, pois

[...] as empresas têm de se ajustar aos novos tempos, caracterizados pela difusão das TICs, pela competição e concorrência do mercado local em escala mundial e pela transformação no modo de operar e produzir mercadorias e serviços, sob o risco de não mais se manter competitiva e ser eliminada pela concorrência. Desse processo dinâmico, os ajustes e inovações necessários demandam a busca de pessoal cada vez mais capacitado para participar, acompanhar e liderar essas mudanças (2007, p. 34)

O posicionamento destes autores corrobora com a recomendação do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, a qual diz que as TICs devem ser colocadas a serviço da educação e da formação, pois o domínio das mesmas é fundamental para aqueles que desejam entrar no mercado de trabalho (DELORS, 1996).

Este estudo parte do pressuposto, portanto, que a educação profissional não pode estar à margem das inovações tecnológicas. Como diz Demo: “Não temos como não nos

envolver com as novas tecnologias, mas é fundamental entrar no jogo como sujeitos, não como objetos” (2008, p.7).

Assim, o presente capítulo pretende oferecer embasamento teórico referente ao terceiro eixo deste estudo – as Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação. A intenção é situar o objeto de estudo na área de conhecimento que trata dos recursos computacionais que se relacionam às aplicações *groupware*, tecnologia que possibilita a comunicação/interação entre os sujeitos.

Para tanto, a próxima seção trata da tecnologia *groupware* e, logo em seguida, são apresentados alguns ambientes de aprendizagem colaborativa/cooperativa⁸⁷ utilizados na educação profissional, bem como editores de texto coletivos. Por fim, é apresentado o ETC (Editor de Texto Coletivo).

4.1 APLICAÇÕES *GROUPWARE*

De forma diferente de outras inovações tecnológicas que surgiram no final do século passado, a Internet foi uma inovação que rompeu barreiras de tempo e espaço. Além disso, proporcionou troca de informações de forma rápida; acesso a diversos repositórios, bancos de dados e especialistas; atualização constante sobre assuntos de interesse; disponibilização de dados para diferentes públicos; e trabalho e estudo a distância (CAMPOS et al., 2003, p.23).

Interação⁸⁸, colaboração e cooperação passaram então a ganhar mais espaço, fazendo com que pesquisas sobre metodologias pedagógicas que promovessem esforços colaborativos/cooperativos ganhassem espaço (SANTAROSA et al., 1999).

Segundo Palloff e Pratt (2002, p. 141), para que tais esforços aconteçam, o aluno

⁸⁷ A utilização do termo *colaborativo* ou *cooperativo* e o significado destes termos são discutidos por diversos autores. Tal discussão foge do foco de interesse deste estudo. No entanto, há necessidade de adotar apenas um dos dois termos, pois o estudo não os entende como sinônimos. Opta-se, assim, por *cooperação*, entendendo que *colaboração* tem mais a ver com contribuição, ou seja, cada um faz a sua parte, enquanto na *cooperação* há mais interação. Nesse sentido, a *cooperação* envolve *colaboração*, mas a *colaboração* não envolve *cooperação*.

⁸⁸ Ainda que muitos autores usem “interação” e “interatividade” como sinônimos, este estudo entende *interatividade* como troca de mensagens, podendo também ocorrer entre homem e máquina. Já *interação* é vista como “[...] a possibilidade de os participantes interagirem criativamente, na qual a comunicação possa ter lugar sem que o sujeito sinta-se preso à relação ação-reação. Supõe-se que a ação entre os sujeitos seja baseada em um diálogo que modifica o sujeito, o outro, suas mensagens e as suas inter-relações (ZANK et al, 2008).

deve parte de um processo de aprendizagem no qual os participantes se conectam em função de problemas a resolver e de interesses e experiências a compartilhar. Sá e Coura-Sobrinho (2008) completam:

Na aprendizagem colaborativa cada membro do grupo é responsável pela sua aprendizagem e pela dos outros elementos, promovendo uma rede de interações sociais em que professores e alunos são envolvidos para a construção de um objetivo comum, no qual a colaboração ativa e a avaliação de todos são essenciais. Nessa situação, o conhecimento é visto como um constructo social. O mesmo ocorre com a aprendizagem colaborativa assistida por computador (2008).

Tarouco (2001, p.7) aponta que é necessário o apoio de algumas atividades básicas como: “[...] comunicação (base para as interações sociais) e negociação (apoio à resolução de conflitos, coordenação e planejamento e acompanhamento das atividades)” para que a aprendizagem cooperativa ocorra. Estas atividades interativas são realizadas por um conjunto de ferramentas e/ou funcionalidades estruturadas em um *groupware*.

Segundo Santarosa et al (1999), um *groupware* tem por objetivo apoiar a comunicação, a colaboração e a coordenação das atividades de um grupo. É produto de duas áreas de pesquisa: CSCL (*Computer Supported Collaborative Learning*) e CSCW (*Computer-Supported Cooperative Work*). Neste sentido,

A Aprendizagem Colaborativa Apoiada por Computador - ACAC (*Computer Supported Collaborative Learning - CSCL*) proporciona um ambiente colaborativo, centrado na aprendizagem. Por outro lado, o Trabalho Cooperativo Apoiado por Computador (*Computer-Supported Cooperative Work - CSCW*) trata da cooperação em locais de trabalho, sendo a disciplina científica que descreve como desenvolver aplicações *groupware*, tendo também por objetivo o estudo teórico e prático de como as pessoas trabalham em cooperação e como o *groupware* afeta o comportamento do grupo (SANTAROSA et al., 1999).

Para Campos et al. (2003, p. 52), o CSCW “é uma área de pesquisa que estuda o projeto, adoção e uso de sistemas colaborativos, ou seja, tecnologia computacional para apoio ao trabalho de grupos de indivíduos por meio de aplicações chamadas *groupware*”. De acordo com o ponto de vista destes autores,

[...] CSCL é uma subárea de CSCW, em que trabalho é educação e, portanto, tem foco naquilo que está sendo comunicado, visando a tornar a aprendizagem mais efetiva. Desta forma, as pesquisas em CSCL visam ao desenvolvimento de ambientes enriquecedores para o processo de aprendizagem (CAMPOS et al., 2003, p. 62).

Ou seja, a aprendizagem colaborativa apoiada por computador dispõe os recursos informáticos de forma que sejam utilizados como mediadores do processo de ensino aprendizagem. O objetivo é tornar os ambientes de aprendizagem colaborativos/cooperativos ricos em possibilidades que propiciem o crescimento do grupo (SÁ; COURA-SOBRINHO, 2008).

A ênfase deste estudo não está, no entanto, em investigar como os recursos informáticos podem atuar nos processos de ensino aprendizagem. Mas em como um ambiente virtual⁸⁹ pode contribuir para que alunos da educação profissional desenvolvam a competência para o trabalho em equipe.

Segundo Campos et al. (2003, p. 53), para que os sujeitos possam interagir, formar um grupo/equipe ou mesmo trabalhar coletivamente em um ambiente virtual, o *groupware* engloba tecnologias de *hardware* e *software* que dão suporte a diferentes níveis de interação. Interações podem compreender aplicações mais simples, que apenas facilitem o encontro e a comunicação entre as pessoas. Mas podem também dar apoio à atividades mais complexas, como, por exemplo, a construção de produtos (textos, gráficos) em conjunto (Idem, 2003).

Além disso, assim como as interações podem ser simples ou complexas, também o trabalho/atividade que o grupo se propõe a realizar pode ser concreto, como um texto, ou abstrato, como tomar uma decisão. Independente do tipo, o grupo precisa de um espaço para realizar este trabalho/atividade⁹⁰ que seja compartilhado por todos. São quatro os elementos responsáveis por disponibilizar compartilhamento em espaços de trabalho e, por isso, considerados fundamentais na construção das infra-estruturas de *groupware*:

1. Coordenação: As atividades em grupo e individuais devem ser apoiadas por mecanismos que suportem suas definições e visualizações e seu desenrolar.
2. Comunicação: técnicas ou canais de comunicação que permitem a troca direta de informações.
3. Memória do grupo: registro do processo de interação do grupo, como também das tarefas realizadas, produtos gerados e históricos.

⁸⁹ Esta abordagem reporta-se especificamente ao ETC.

⁹⁰ “Um espaço de trabalho pode ser uma tela, uma sala, um quadro-branco ou mesmo uma lista ou base de discussões” (CAMPOS et al., 2003). No caso do ETC, objeto de estudo deste estudo, o principal espaço de trabalho é o de edição de texto. O ETC será tratado ainda neste capítulo, na seção 4.3.

4. Percepção: entendimento das atividades realizadas pelos outros membros do grupo e que estabelece a contextualização das atividades individuais. Os mecanismos de percepção permitem que um membro do grupo possa visualizar em qual contexto seu o trabalho e o dos outros membros do grupo estão inseridos (CAMPOS et al., 2003, p. 53).

Estes elementos constitutivos do *groupware* é que possibilitam, portanto, que os participantes de um grupo, ou mesmo de uma equipe, como propõe este estudo, exerçam uma atividade cooperativa. No caso do ETC⁹¹ (Editor de Texto Coletivo), o ambiente possibilita compartilhamento no espaço de trabalho – a tela de edição do texto- e, ainda, em recursos como o Fórum e a Biblioteca, que são utilizados pelos sujeitos para combinar e desenvolver estratégias para realização das atividades coletivas.

Para suprir diferentes demandas, requeridas por interações simples e complexas e por atividades abstratas e concretas,

[...] a tecnologia de *groupware* deve prover flexibilidade suficiente para ser adaptada às necessidades de cada grupo e à evolução dos processos de trabalho. O *groupware* deve prover ao grupo a possibilidade de montar seu contexto de trabalho, selecionando e configurando um conjunto de ferramentas colaborativas específicas para suas necessidades (FUKS; RAPOSO; GEROSA; 2002)

Neste sentido, as aplicações de *groupware* podem ser classificadas de acordo com o conjunto de funcionalidades que oferece, ou em relação ao tipo de interação ou atividade que apóiam:

- a. Sistemas de Correio Eletrônico.
- b. Compartilhamento de informações (espaço de “memória” compartilhada da equipe. Trata-se de funcionalidades como quadro de avisos, bibliotecas etc).
- c. Sistemas de Conferência (espaços de apoio às discussões, como nos fóruns e listas de discussão).
- d. Sistemas de dar suporte à decisão em grupo (recursos para estruturação e condução da discussão, como votação e enquete).

⁹¹ O ETC será apresentado em detalhes ainda neste capítulo.

- e. Sistemas de co-autoria (espaço de trabalho compartilhado em que os participantes podem visualizar e manipular o objeto conjuntamente).
- f. *Workflow* (sistema de gerenciamento de fluxo de trabalho) (CAMPOS et al., 2003, p. 58)

O objeto de estudo em questão, o ETC, encaixa-se em mais de uma dessas categorias, pois além de ser um Sistema de Co-autoria, também tem funcionalidades⁹² de Sistemas de Conferência, Compartilhamento de Informações e de Sistemas de Correio Eletrônico.

As aplicações e tecnologias descritas acima normalmente são conjugadas de maneira que possam apoiar as diferentes necessidades de interação. O uso de uma das tecnologias ou da combinação delas determinará o grau de interação disponibilizado pelo sistema. Neste sentido, o grau pode ser pequeno (compartilhamento de informações), médio (interação um pouco maior) e grande (trocas mais pessoais) (CAMPOS et al., op. cit).

Ainda com relação à interação, os autores destacam que a tecnologia *groupware* tem como objetivo

aumentar o potencial de grupos, fazendo com que o produto resultante de sua interação apresente melhor qualidade do que a soma das contribuições individuais de cada membro; isto é, não é simplesmente um software para promover a interação entre pessoas, mas sim uma ferramenta capaz de aumentar a capacidade de produção e conhecimento de grupos (CAMPOS et al., op. cit, p. 53).

A definição deste objetivo vai ao encontro da relação cooperar e trabalhar em equipe. Ainda segundo estes autores, quando se trabalha de forma cooperativa, há um “ganho adicional, na medida em que os indivíduos também desenvolvem habilidade para o próprio trabalho em equipe⁹³, que é uma condição importante em termos profissionais atualmente” (CAMPOS et al., op. cit, p. 25).

Neste sentido, a aprendizagem cooperativa apoiada por computador “[...] pode promover o surgimento de resultados educacionais, que não são considerados estritamente acadêmicos, como o aumento da competência de se trabalhar em grupo” (CAMPOS et al., op. cit, p. 31). Tal suposição corrobora com o objetivo deste estudo:

⁹² As funcionalidades do ETC são descritas ainda neste capítulo, na seção 4.3.

⁹³ Campos et al. (2003) não diferenciam grupos de equipes.

identificar como o ETC, um ambiente CSCL, pode contribuir para que alunos da educação profissional desenvolvam a competência para o trabalho em equipe.

A fim de atingir o objetivo proposto, este capítulo apresenta ainda ambientes virtuais de aprendizagem que estão sendo utilizados na educação profissional⁹⁴. Também são apresentados editores de texto coletivo e, por fim, o ETC.

4.2 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A pesquisa na *web* sobre a utilização de ambientes virtuais na educação profissional mostra poucos resultados. Isto não significa, porém, que a educação profissional esteja à margem das inovações tecnológicas.

Foi observado que muitas instituições⁹⁵ que oferecem educação profissional a distância têm utilizado o sistema de *groupware* Moodle⁹⁶. Existem ainda instituições⁹⁷ que buscam desenvolver ambientes virtuais de acordo com suas necessidades, sendo estes muitas vezes dirigidos apenas a uma disciplina ou curso específico.

Seguem, portanto, alguns ambientes de aprendizagem colaborativa/cooperativa apoiada por computador que estão sendo utilizados pela educação profissional.

4.2.1 E-ProInfo - Ambiente Colaborativo de Aprendizagem

O E -ProInfo⁹⁸ é um software público, desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) e licenciado por meio da GPL-

⁹⁴ A utilização dos ambientes em contexto de educação profissional evidencia-se por meio dos cursos em que tais ambientes são utilizados, quais sejam, cursos da educação profissional técnica de nível médio ou tecnológica (graduação e pós-graduação). Estas informações são disponibilizadas pelas instituições de ensino ou constam nos sites dos ambientes ou, ainda, nos artigos pesquisados, e estão disponíveis nas referências.

⁹⁵ Exemplos de instituições de ensino que utilizam a plataforma Moodle são o SENAC (<http://www.senacead.com.br/moodle/login/index.php>) e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia / Instituto Federal Sul-riograndense (<http://moodle.etcom.ufrgs.br/login/index.php>).

⁹⁶ <http://moodle.org/>.

⁹⁷ Algumas destas são apresentadas ainda nesta seção.

⁹⁸ Disponível em: <http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/index.htm>

GNU, Licença Pública Geral. O ambiente permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, podendo ser utilizado em cursos a distância ou como apoio a cursos presenciais.

O software começou a ser implantado em 2006 nos Centros Federais de Educação Tecnológica⁹⁹, os Cefets (PITHON; BROCHADO, 2006). Em 2009 foi apresentada uma nova versão do ambiente, a qual ainda está em fase de finalização.

A versão anterior do E-ProInfo era composta por dois web sites (módulos): o site do participante (aluno) e o site do administrador (professor). Na versão atual os dois ambientes foram unificados.



Figura 2 - Página de Acesso da versão anterior do E-ProInfo

Além dessa mudança, as ferramentas de interação, como chat e fórum, foram aperfeiçoadas, oferecendo mais possibilidades de contribuir para a ação dos sujeitos envolvidos, sejam estes tutores, coordenadores ou alunos. A nova versão está mais intuitiva e com melhor aspecto visual.

⁹⁹ Os antigos CEFETS deram origem a 38 Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, formados por 354 campi (INSTITUTO Federal Sul-riograndense).

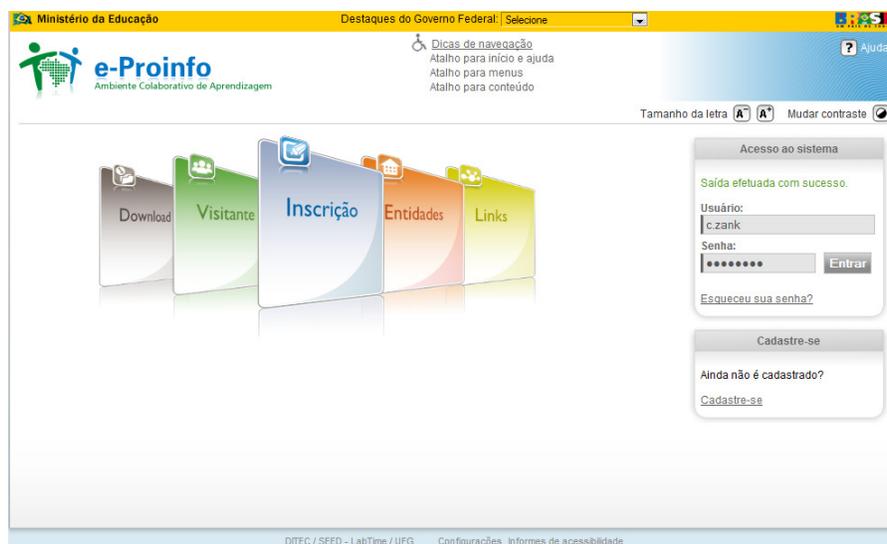


Figura 3 - Página de Acesso da versão atual do E-ProInfo

Ao acessar o site o aluno visualiza “Minhas Turmas” (turmas em que participa), Perfil, Portfólio, Agenda e Inscrição, que possibilita ao aluno inscrever-se em outros cursos.

Ao clicar na turma que participa, abre-se a página que, entre outras opções, oferece aos alunos as ferramentas disponíveis para aquela turma. Tais recursos são divididos em Apoio (Dúvidas Frequentes, Estatísticas, Glossário e Referências); Comunicação (Bate Papo, Diário, Fórum, Webconferência e Texto Coletivo); Conteúdo (Acervo, Módulo, Atividades e Portfólio) e Controle Acadêmico, que, disponível apenas para professores e tutores, oferece ferramentas como Avaliação de Alunos, Categorias de Avaliação, Diário de Classe e Plano de Ensino.

O grau de interação da versão atual do E-Proinfo pode ser considerado grande (CAMPOS et al., 2003), uma vez que as ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas permitem muito mais que a mera troca de informações. Destaca-se ainda que a plataforma possui um espaço de trabalho coletivo, qual seja um sistema de co-autoria, permitindo uma produção cooperativa.

4.2.2 VIASK – Virtual Institute of Advanced Studies Knowledge

O ambiente VIASK¹⁰⁰ (Virtual Institute of Advanced Studies Knowledge) é uma plataforma educacional para *web* que suporta um amplo conjunto de modelos interativos, conteúdo, gerência, suporte a alunos e ferramentas de apoio e colaboração.

Segundo Pedroso, “As estratégias pedagógicas para o desenvolvimento do ambiente VIASK visam a superação da barreira espaço-temporal, possibilitando efetivar aprendizagem em tempo hábil e conhecimento sob demanda” (2002). Neste sentido, o público-alvo do ambiente pode ser formado por estudantes da modalidade a distância e presencial.

Atualmente, o VIASK está sendo utilizado pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) para os cursos a distância promovidos pela Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP). A EAD/ENSP estabelece parcerias com instituições nacionais e internacionais para desenvolver a formação de profissionais em saúde. Os cursos desenvolvidos são de aperfeiçoamento, atualização e especialização.



Figura 4 - Página de acesso ao VIASK.

A EAD/ENSP caracteriza o ambiente VIASK como de “Incentivo ao trabalho cooperativo entre sujeitos de diferentes saberes” e “Ferramenta de processo dinâmico de

¹⁰⁰ <http://www.ead.fiocruz.br/sobre-o-ead/ambiente-virtual-de-aprendizagem/>

aprendizagem por meio de trocas” (FIOCRUZ, 2006). Para ser assim caracterizado, o ambiente conta com as seguintes categorias de funcionalidades:

1. Conteúdo Digital;
2. “Meu Espaço”: Agenda, Contatos, Sites Favoritos, Anotações, Biblioteca Pessoal, Desempenho, Dados Pessoais, Correio, Página Pessoal.
3. Secretaria: Mural, Perfil, Cronograma, Acompanhamento, Correção de Atividades, Envio de Atividades;
4. Cadastros: Atividades, Grade, Turma, Ajuda, Usuários;
5. Apoio: Busca, Sites Sugeridos, Eventos, Projetos, Grupos, Busca de Usuários, Biblioteca, Miner, Log de Chat;
6. Ajuda: Como usar, Dúvidas freqüentes, Mapa do site, Fale com... (Professor, Tutor, Monitor), Responder Dúvidas
7. Colaboração: Fórum, Grupo de discussão, Chat, Vídeo-chat, Vídeo-aula, Novidades.

O tutor também participa das ferramentas colaborativas, o que além de possibilitar a discussão e o aprofundamento de aspectos relacionados à prática de tutoria, possibilita a interação entre sujeitos de diferentes saberes, estimulando a capacidade de análise.

Pode-se dizer que o VIASK proporciona um grau de interação entre médio e grande, pois possui ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona que possibilitam interações pessoais, extrapolando a mera troca de informações. No entanto, o ambiente carece de um espaço de trabalho coletivo e cooperativo.

4.2.3 Soft-RIS

O Soft-RIS¹⁰¹ (Software Educativo para a Área de Registros e Informações em Saúde) é dirigido à formação profissional de técnicos. O intuito é estimular a reflexão sobre temas relacionados aos Registros e Informações em Saúde.

¹⁰¹ Disponível em: <http://157.86.204.63/sris/default.asp>

O ambiente foi desenvolvido na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ¹⁰²). Está disponível no *site* da Escola Politécnica e tem sido utilizado como parte do processo de capacitação de pessoal para a área de Registros e Informações em Saúde. Desta maneira, o ambiente de aprendizagem situa-se em uma proposta mais ampla de formação de recursos humanos, que propicia uma reflexão sobre a inserção do trabalho desse técnico na sociedade.

A versão atual do Soft-RIS (anteriormente desenvolvido em CD-ROM), está configurada para a web. Sua proposta pedagógica é centrada no aluno e na comunidade de aprendizagem. Para tanto, faz uso de recursos de comunicação, além de incorporar novos conteúdos e recursos visuais (MACHADO, 2004).

O ambiente permite que o aluno encontre diferentes fontes sobre a organização e o funcionamento de um serviço de Registros e Informações em Saúde, e que os estudantes troquem idéias uns com os outros sobre os diversos temas tratados. Segundo Machado (2004), o Soft-RIS foi “Construído a partir de uma visão crítica da educação e da saúde, na qual o principal foco está em possibilitar aos alunos tomarem consciência da realidade que os cerca, questionando-a”.

Entre os objetivos do Soft-RIS estão: estimular o uso da informática pelos alunos do Curso Técnico como ferramenta de trabalho e de construção de conhecimento; oferecer um ambiente de aprendizagem agradável que contribua para motivar os alunos/profissionais para o estudo; dar suporte às atividades educativas na área de Registros e Informações em Saúde. Pretende-se, ainda, que os estudantes sejam estimulados a refletir sobre as questões abordadas, expondo e trocando experiências e opiniões relativas a essa área temática, bem como possam expressar suas dúvidas e pontos de vista.

¹⁰² A FIOCRUZ é uma fundação vinculada ao Ministério da Saúde. Entre suas atividades estão: desenvolvimento de pesquisas; prestação de serviços hospitalares e ambulatoriais; fabricação de vacinas, medicamentos, reagentes e kits de diagnóstico; ensino e a formação de recursos humanos; informação e comunicação em saúde, ciência e tecnologia; e a implementação de programas sociais. Mais informações em: <http://www.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?tpl=home>

Soft-RIS

FIOCRUZ Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Identificação do usuário

Digite aqui o seu nome ou apelido

Nome ou
Apelido

Ok

[Clique AQUI para voltar ao site da Escola Politécnica](#)
Este site foi desenvolvido para a resolução de 800 x 600.
21/3/2009 16:36:27

Figura 5 - Página de acesso ao Soft-RIS

Trata-se, portanto, de um ambiente informatizado de aprendizagem que, utilizando-se de recursos tecnológicos atuais, amplia o alcance das ferramentas pedagógicas à disposição dos estudantes/profissionais. Oferece, além dos conteúdos no formato de hipertexto, a possibilidade de troca de informações entre seus usuários mediante acesso ao fórum, bem como a oportunidade de elaborar perguntas e responder a questões formuladas por outros usuários. Disponibiliza, ainda, uma funcionalidade denominada “Sala de Comentários”, e conta com glossário, bibliografia, legislação específica da área, *links* para outros *sites* com esta temática, ajuda e mapa de conteúdo.

Ainda que no Fórum, e mesmo na Sala de Comentários, sejam possíveis atitudes cooperativas, o ambiente carece de ferramentas de interação e de um espaço de trabalho coletivo.

4.2.4 EnfNet

Assim como o Soft-RIS, também o EnfNet¹⁰³ é um ambiente de aprendizagem voltado para um tema específico da área da saúde. Trata-se de um “Espaço Virtual para Educação Continuada em Enfermagem” e foi desenvolvido no Centro de Estudos em

¹⁰³ Disponível em: <http://www.enfnet.org/>

Teleenfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (CETEnf / EEUSP).

Figura 6 - Página de Acesso ao EnfNet

Especialistas nas áreas de Educação, Informática e Educação a Distância, entre outros da área da saúde, avaliaram o ambiente da seguinte forma: “mostrou-se útil como estratégia para auxiliar na aprendizagem, no desenvolvimento de habilidades e na capacitação profissional do usuário” (PERES; RODRIGUES, 2008).

Na descrição do ambiente consta que a

metodologia de desenvolvimento utilizada foi fundamental para criar um ambiente virtual de aprendizagem dinâmico que poderá propiciar a aprendizagem ativa, a experimentação e a vivência de situações reais do cotidiano da profissão, bem como a capacitação do aluno para exercitar a tomada de decisões e atitudes de liderança em situações de urgências neonatais, baseadas na simulação de casos reais, promovendo o saber fazer reflexivo com o uso das tecnologias da informática e da informação (UNIVERSIA, 2008)

O grau de interação, contudo, é de baixo a médio¹⁰⁴, pois conta apenas com as funcionalidades Fórum e e-mail (RODRIGUES, 2008).

Com base no que foi descrito até o momento, destaca-se que os ambientes, apesar de apresentarem diferentes graus de interação¹⁰⁵ (CAMPOS et al., 2003), podem

¹⁰⁴ Leva-se em conta aqui Campos et al. (2003), que caracterizam baixo grau de interação quando há apenas troca de informações).

¹⁰⁵ Os graus de interação propostos por Campos et al. (2003) são baixo, médio e grande.

ser considerados com potencial para a cooperação. No entanto, nenhum tem foco na realização de um trabalho coletivo como o possibilitado por Sistemas de Co-autoria¹⁰⁶.

Apresenta-se a partir deste ponto alguns editores coletivos que, assim como o ETC, estão sendo desenvolvidos e aperfeiçoados dentro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Também são apresentadas as tecnologias gratuitas Google Docs e PBWorks que, apesar de desenvolvidas por empresas privadas com o intuito de apoiar equipes de trabalho, estão sendo amplamente utilizadas para fins educacionais.

4.3 EDITORES DE TEXTO COLETIVO

Alguns aplicativos groupware que estão sendo desenvolvidos e aperfeiçoados na UFRGS se destinam à produção coletiva de textos e já estão disponíveis na web, sendo três deles aqui apresentados. Também são apresentadas as ferramentas colaborativas gratuitas Google Docs e PB Works.

4.3.1 ForChat

O software ForChat¹⁰⁷ não se apresenta como um ambiente cooperativo ou mesmo como um editor de texto coletivo, mas sim como uma ferramenta de comunicação. No entanto, esta tem por objetivo a interação dialógica com fins argumentativos, narrativos, expressivos ou contratuais.

A idéia principal do ForChat é que o usuário mantenha-se imerso no texto de leitura ao mesmo tempo em que produz seu próprio texto. Para tanto, o software tem o diferencial de fundir, simultaneamente, as funções de Chat, fórum e mural.

O conceito de chat cede dinâmica à ferramenta (velocidade e integração nos encontros síncronos). Já o conceito de fórum aparece na consulta às mensagens postadas; no fato que as contribuições podem ser dirigidas a todos ou a um em

¹⁰⁶ Sistemas de Co-autoria engajam participantes de um grupo em uma mesma tarefa. O objetivo desses sistemas é oferecer um espaço compartilhado. (CAMPOS et al., 2003, p. 60).

¹⁰⁷ Desenvolvido pelo LELIC (Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição). Disponível em: <http://www.lelic.ufrgs.br/forchat/index.php>

particular; e na preservação e disponibilização on-line das discussões na íntegra. Por fim, retira do conceito de mural a característica de rede temática aberta, sem hierarquização.



Figura 7 - Página de acesso ao ForChat

São listadas como vantagens no uso do *ForChat*:

- o sistema é leve, isto é, é fácil de ser acessado mesmo em terminais com linha discada;
- não fica sobrecarregado pelo acesso síncrono de grupos de pelo menos até 40 pessoas;
- as mensagens antigas permanecem disponíveis para interação;
- a estrutura posicional da exibição das mensagens evita descontinuidade dos assuntos tratados;
- a estrutura cronológica favorece a recuperação das mensagens reunindo-as por horário de postagem;
- o sistema de registro possibilita um "controle" de acesso, bem como de avaliação qualitativa das mensagens postadas;
- a leitura e a produção de mensagens dão-se no mesmo espaço interativo mantendo o participante imerso no texto durante todo o tempo da interação.

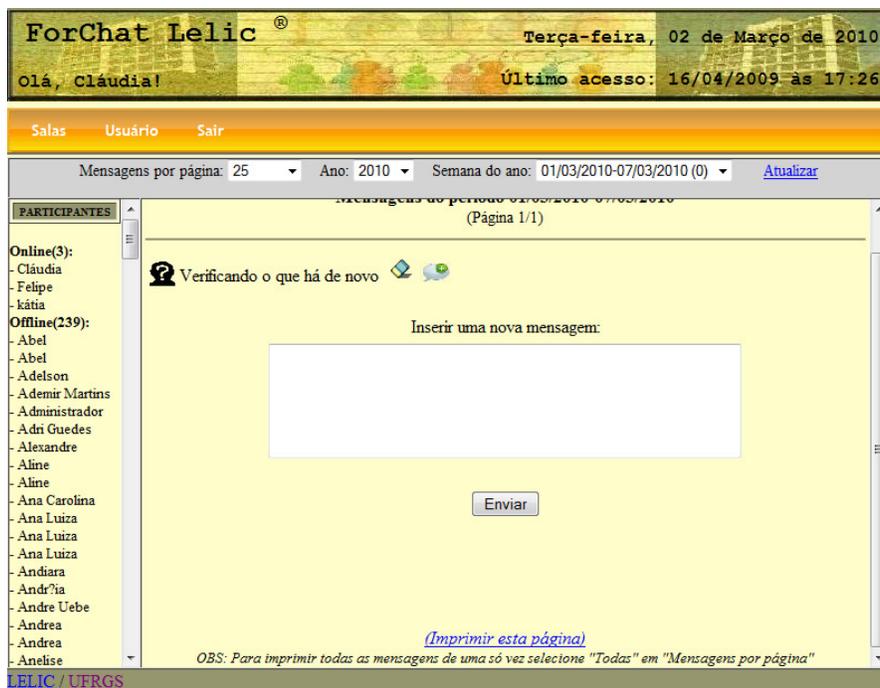


Figura 8 - Tela de interação e construção conceitual

O intuito é de que seja uma ferramenta que possa ser utilizada por alunos de diferentes níveis de ensino e/ou áreas do conhecimento.

Apesar de o Forchat fundir simultaneamente as funções de Chat, fórum e mural, estes recursos não existem separadamente no ambiente. Também não existem outras funcionalidades e/ou recursos que possibilitem aos usuários fazer trocas sobre as atividades, ou mesmo sobre outros assuntos, fora do espaço de trabalho.

4.3.2 Equitext

O EquiText¹⁰⁸ é uma ferramenta que tem por objetivo auxiliar a escrita colaborativa de textos via *Web*. Pode ser utilizada de forma síncrona ou assíncrona.

No ambiente há três “personagens”: o *administrador*, que trata de questões operacionais, como a instalação do sistema e sua manutenção; o *proponente de temas*, que pode ser um professor, mediador ou coordenador, responsável pela criação dos

¹⁰⁸ Desenvolvido no Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED). Disponível em: <http://equitext.pgie.ufrgs.br/index.html>

textos novos; e o *colaborador*, ou seja, qualquer participante cadastrado no sistema e que tem acesso ao tema proposto.



Figura 9 - Página de acesso ao Equitext

Não existe limite para o número de participantes em um texto, contudo o *proponente do tema* pode sugerir/especificar um número máximo de colaboradores com o intuito de possibilitar a participação efetiva de todos os participantes.

O único recurso com o qual os usuários podem se comunicar sem ter que utilizar o espaço de trabalho é a funcionalidade “Obs”. Esta funcionalidade permite que sejam feitas observações/justificativas/argumentações/explicações, que não fazem parte, necessariamente, do texto que está sendo produzido.

EquiText

Histórico | Visualizar | Faq | Texto Final | Retornar

Texto: Texto para treino do Equitext

#	Conteúdo do Parágrafo	Colaborador	Ação	Obs	Data	
1*	Era uma vez uma menina que gostava de ler livros só que ela não tinha dinheiro para comprar livros, mas ela tinha uma amiga que era filha do dono de uma biblioteca. Um dia ela pediu para a menina alguns livros emprestados, e a menina falava venha amanhã em minha casa que eu te emprestarei os livros. A menina ia todos os dias mais ela desculpava e não emprestava... Então um certo dia a menina estava para ver se ela emprestava os livros e ela inventou uma desculpa emprestar porque os livros estão empurrados, então a menina ficou com paciência e pegou o livro de sua amiga a força e falou que iria terminasse de ler. E foi assim que ela conseguiu os livros.	raquelids	A	*	09/03/2009-09:51	Editar
2*	teste	demisofritas	I	----	06/04/2009-20:31	Editar
3*	Ela era uma menina muito má, mas tinha um sonho gostaria muito de ganhar um celular. Seu pai era dono de uma biblioteca. Ela tinha muitas amigas que gostava de ler livros mas ela era muito má e não emprestava os livros pra ninguém, suas amigas ficaram muito tristes e ela deixou sozinha. De tão sozinha que ficou foi até suas amigas pediram desculpas e emprestou seus livros a suas amigas. Sua mãe ficou muito orgulhosa e lhe deu o seu celular!!!!	colegio	I	----	09/03/2009-09:59	Editar
4*	a gordinha após a mãe dela emprestar o livro para a menina ela ficou um mês sem balas, a menina leu o livro e quando foi devolver o livro a mãe da gordinha lhe deu o livro e mais um pacote de balas, após passar um mês a gordinha passou a ler mais livros e a compartilhar as balas com os outras meninas.	saliba	I	----	09/03/2009-09:57	Editar
5*	A mãe da menina se tocou que sua filha estava enganando a garota então pediu a sua filha que empresta-se a sua coleção de livros para que a menina realize-se seu sonho.	98	I	----	09/03/2009-09:57	Editar

Alerta http://equitext.pgie.ufrgs.br/
Observação:
Ficou legal...

Figura 10 - Tela de leitura com janela “Obs” aberta

4.3.3 Co-dex

O Co-dex Dicionário Social¹⁰⁹ é um software de escrita colaborativa de conteúdos. No momento, estes conteúdos são apenas sobre conceitos científicos da Comunicação Social e da Ciência da Informação, contudo, “o ambiente possui em sua estrutura a possibilidade de agregar ilimitados dicionários, podendo assim expandir-se mais adiante para as demais áreas do conhecimento (CAMPOS, 2008).

No Co-dex é possível criar e editar conteúdos por meio de uma tecnologia com a qual se pode utilizar links que apontam para outras páginas na Web. Por meio desse recurso, cada participante pode incluir outras sugestões de leitura para cada link que encontrar, facilitando o registro da memória coletiva do grupo.

Segundo Campos (2008), os conteúdos podem ser expressos em três categorias: verbetes; resenhas (também resumos e ensaios); e biografias (informações pessoais e históricas, e produção de autores e personalidades significantes na área de conhecimento).

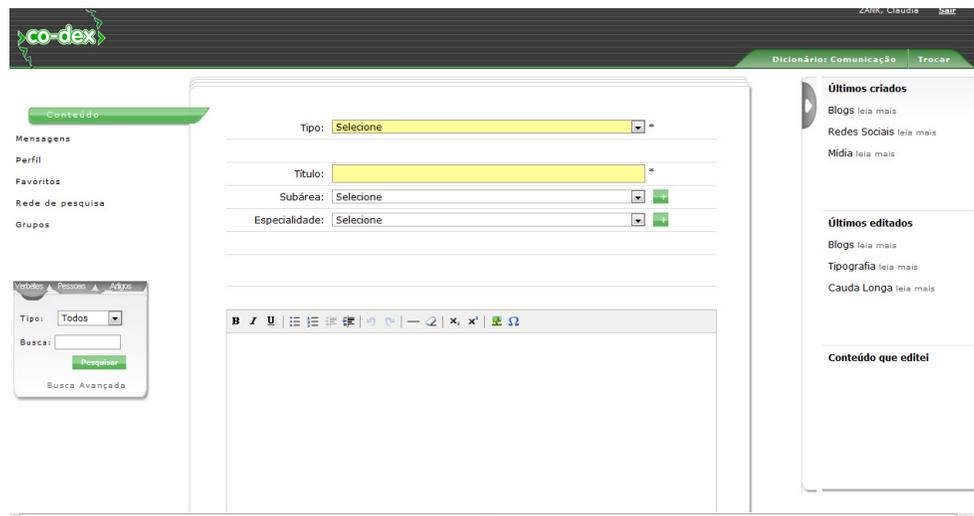


Figura 11 - Tela de edição de conteúdo no Co-dex

¹⁰⁹ Desenvolvido pelo Laboratório de Interação Mediada por Computador (LIMC). Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/limc/co-dex/main.php>

Cada conteúdo conta ainda com um fórum, “configurando-se em um espaço de debate a respeito dos conceitos e da estrutura do texto, bem como a articulação de novos pontos de vistas e idéias para a construção coletiva” (CAMPOS, 2008).

Em um cadastro, o usuário disponibiliza informações referentes aos seus dados pessoais e sua produção acadêmica e científica. Estas informações constarão de seu perfil dentro da rede social. Além disso, o usuário também pode adicionar as áreas, subáreas e especialidades de conhecimento em que atua, e, ainda, disponibilizar um link para seu currículo na plataforma Lattes.

É por meio destes recursos que se espera ampliar as formas de criação coletiva e hipertextual. Como cada colaborador possui um perfil com suas informações e tem possibilidade de estabelecer laços de relacionamento com os demais colaboradores, a idéia é unir a lógica de construção hipertextual aos aspectos de rede social. De modo que o ambiente possa servir de espaço para processos de escrita coletiva e trocas de produção e informação, além de ampliar o contato entre a comunidade como um todo.



Figura 12 - Tela de visualização do conteúdo e de acesso à funcionalidade Fórum

Como vantagens do Co-dex, Campos (2008) cita a possibilidade de criação e manutenção de links multidirecionais e a estrutura de rede de relacionamento. Ainda assim, o software não conta com nenhum recurso de comunicação síncrona, e, além do Fórum, não existe outro espaço no qual o usuário possa deixar algum comentário, recado ou observação para os outros participantes.

4.3.4 Google Docs

O Google Docs¹¹⁰ é um editor de textos, planilhas, formulários e apresentações criado pela Google Inc.¹¹¹, uma empresa desenvolvedora de serviços online, sediada na Califórnia, Estados Unidos.

Trata-se de um pacote de aplicativos baseado em AJAX¹¹² que funciona totalmente online, ou seja, não é preciso baixar o programa e é possível editar e acessar os documentos de qualquer computador com conexão à internet e com um navegador padrão.

Para criar um documento, ou mesmo para criar uma nova pasta, basta clicar no botão “Criar Novo”, na parte superior da tela, à esquerda.

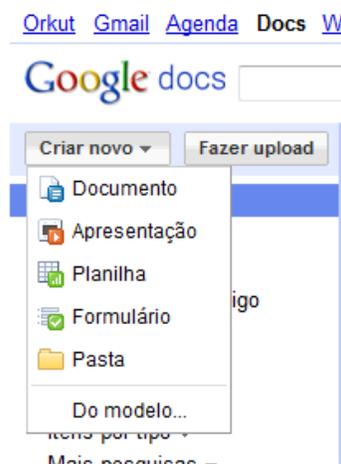


Figura 13 - Tela Inicial, Botão “Criar Novo”

¹¹⁰ Disponível em www.google.com.br

¹¹¹ Além do Google Docs, a empresa fornece serviços como e-mail, análise de sites, rede social, comunicação instantânea, tradução, compartilhamento de fotos e vídeos, ferramentas de pesquisa especializada etc. A maioria desses serviços é gratuita, pois parte das receitas da Google provém da publicidade online, que acontece por meio de links patrocinados.

¹¹² AJAX (acrônimo em língua inglesa de Asynchronous Javascript And XML) é o uso metodológico de tecnologias como Javascript e XML, providas por navegadores, para tornar páginas Web mais interativas com o usuário, utilizando-se de solicitações assíncronas de informações. AJAX não é somente um novo modelo, é também uma iniciativa na construção de aplicações Web mais dinâmicas e criativas. AJAX não é uma tecnologia — são realmente várias tecnologias conhecidas trabalhando juntas, cada uma fazendo sua parte, oferecendo novas funcionalidades (UAI).

Para edição de texto, há funcionalidades como criação de listas com marcadores; classificação por colunas; inclusão de tabelas, imagens, comentários e fórmulas; alteração de fontes etc.

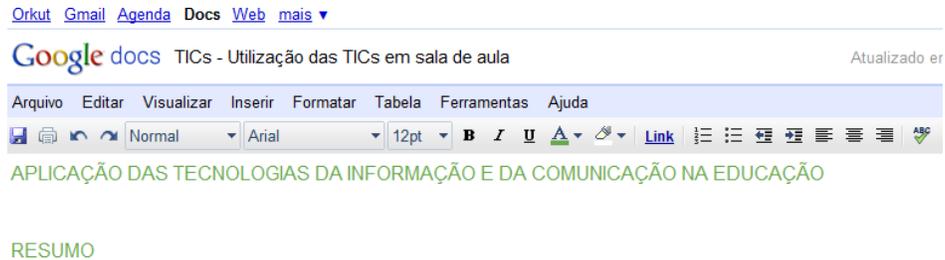


Figura 14 - Funcionalidades de Edição

O usuário escolhe quem vai acessar os documentos e como: colaboradores podem alterar o documento, e leitores apenas visualizam o documento. Para tanto, basta inserir os endereços de e-mail das pessoas com quem se deseja compartilhar um determinado documento e enviar o convite. Todos os colaboradores convidados podem visualizar, editar e apresentar em tempo real.

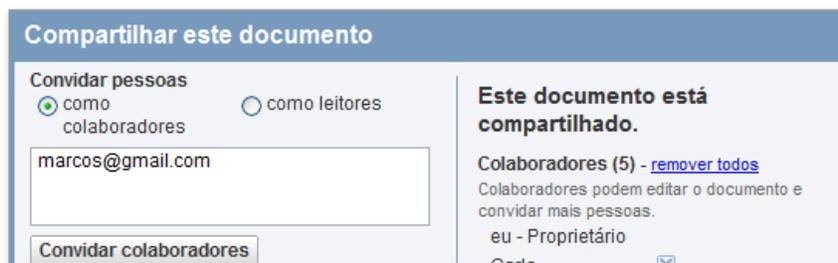
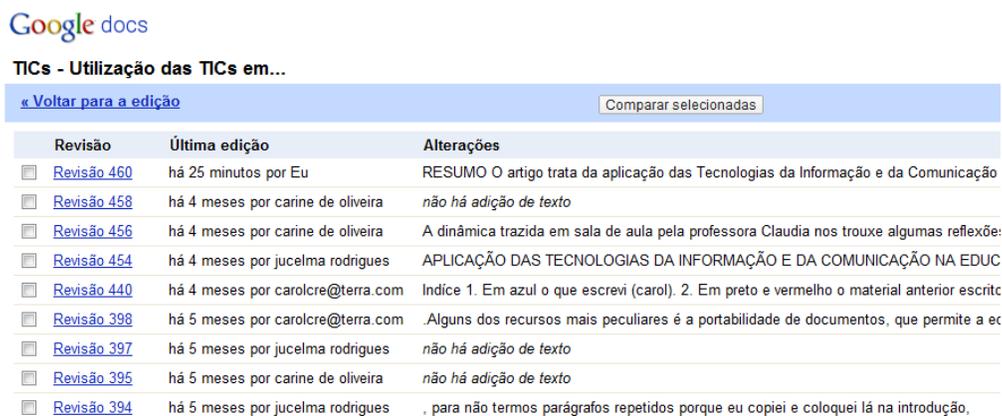


Figura 15 - Recurso de Compartilhamento

As planilhas possuem ainda um diferencial: uma janela de bate-papo na tela. Por meio do bate-papo, o usuário pode conversar com outros colaboradores simultaneamente sobre as alterações que está realizando. A janela de bate-papo é uma maneira conveniente de ver quem mais está visualizando e editando uma planilha. Além disso, quando colaboradores aceitam o convite ou alguém envia uma mensagem de bate-papo, o usuário recebe uma notificação, a qual aparece no canto inferior direito da tela.

O Google Docs oferece ainda o recurso “Histórico de Revisões”. Por meio deste recurso é possível saber o número de versões existentes, quando foi feita a última edição e quem editou e trechos alterados. Também é possível visualizar quais alterações ocorreram entre duas diferentes versões clicando no botão “Comparar selecionadas”.



Revisão	Última edição	Alterações
<input type="checkbox"/> Revisão 460	há 25 minutos por Eu	RESUMO O artigo trata da aplicação das Tecnologias da Informação e da Comunicação
<input type="checkbox"/> Revisão 458	há 4 meses por carine de oliveira	<i>não há adição de texto</i>
<input type="checkbox"/> Revisão 456	há 4 meses por carine de oliveira	A dinâmica trazida em sala de aula pela professora Claudia nos trouxe algumas reflexõe:
<input type="checkbox"/> Revisão 454	há 4 meses por jucelma rodrigues	APLICAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA EDUC
<input type="checkbox"/> Revisão 440	há 4 meses por carolcre@terra.com	Índice 1. Em azul o que escrevi (carol). 2. Em preto e vermelho o material anterior escrit
<input type="checkbox"/> Revisão 398	há 5 meses por carolcre@terra.com	Alguns dos recursos mais peculiares é a portabilidade de documentos, que permite a ec
<input type="checkbox"/> Revisão 397	há 5 meses por jucelma rodrigues	<i>não há adição de texto</i>
<input type="checkbox"/> Revisão 395	há 5 meses por carine de oliveira	<i>não há adição de texto</i>
<input type="checkbox"/> Revisão 394	há 5 meses por jucelma rodrigues	, para não termos parágrafos repetidos porque eu copiei e coloquei lá na introdução,

Figura 16 - Tela do Histórico de Revisões

Os documentos são organizados em pastas, as quais podem ser criadas pelo usuário. Existe ainda o recurso “arrastar” e “soltar” que possibilita mudar rapidamente um documento de uma pasta para outra. O Google Docs organiza automaticamente os documentos dentro das pastas de acordo com a última edição:

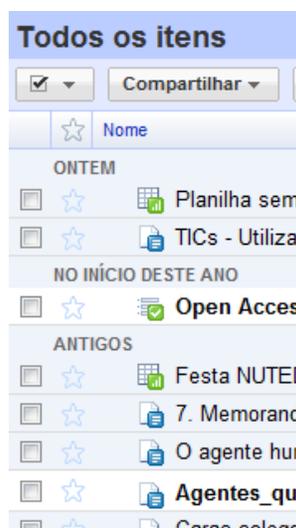


Figura 17 - Organização Temporal dos documentos dentro das pastas

Além disso, o aplicativo aceita os formatos de arquivos mais conhecidos, incluindo DOC, XLS, ODT, ODS, RTF, CSV, PPT etc, sendo possível, ainda, fazer upload¹¹³ dos arquivos existentes.

Um dos diferenciais do Google Docs está na publicação. O usuário pode publicar os documentos como páginas da web normais, diretamente no blog ou, ainda, compartilhar os documentos, planilhas e apresentações importantes à empresa ou grupo por meio do Google Apps¹¹⁴. O usuário também pode controlar quem visualiza seus documentos (todo mundo, alguma pessoas, ninguém) e suspender a publicação a qualquer momento.

¹¹³ Upload é a transferência de dados de um computador local para um servidor.

¹¹⁴ O Google Apps é um serviço do Google para uso de domínios próprios em diversos produtos oferecidos pela rede Google. Este serviço apresenta muitas aplicações via Internet com funcionamento similar aos tradicionais programas para escritório; os módulos do Google APPS são: Gmail, Google Agenda, Talk, Docs e Sites. O Google Apps é um exemplo de computação em nuvem, ou seja, um conjunto de serviços acessíveis pela internet que visam fornecer os mesmos serviços de um sistema operacional. Esta tecnologia consiste em compartilhar ferramentas computacionais pela interligação dos sistemas, semelhantes às nuvens no céu, ao invés de ter essas ferramentas localmente (mesmo nos servidores internos). Acessível para pequenas empresas, o Google tem uma versão gratuita para até 50 usuários (WIKIPEDIA).

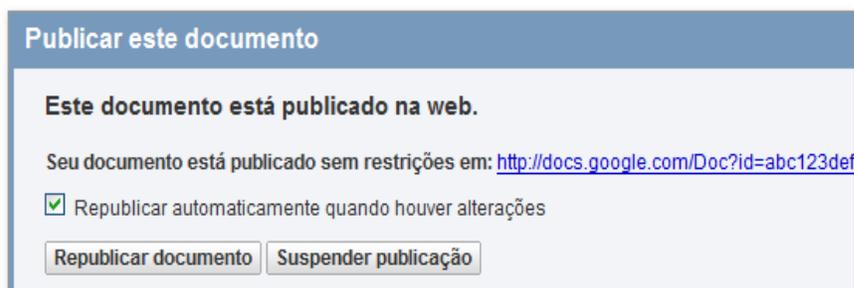


Figura 18 - Publicação

O Google Docs tem sido utilizado em âmbitos de trabalho e educação. No entanto, somente nas planilhas o usuário pode contar com uma ferramenta de comunicação síncrona, o bate-papo. Para fazer usos de outras ferramentas de comunicação, sejam estas síncronas ou assíncronas, é preciso utilizar outras ferramentas, do Google ou não, ou ainda o Google Apps.

4.3.5 PBWorks

PBworks é uma ferramenta eletrônica para construção de páginas web. A inauguração do site ocorreu em junho de 2005 e a ideia principal era tornar simples o trabalho colaborativo em forma de wikis¹¹⁵.

Em abril de 2009, o site, até então chamado PBwiki, muda seu nome para PBworks, e é lançada uma versão para a área jurídica. A empresa está sediada em San Mateo, Califórnia, e oferece uma versão gratuita, com recursos limitados, e outras versões pagas, com recursos mais avançados.

A versão gratuita se limita a 100 usuários com poderes de edição e 2 GB de espaço de armazenamento e vem sendo utilizada em âmbito escolar, inclusive no Brasil. Apesar de não haver uma versão em português, a ferramenta permite, de forma simples, o trabalho colaborativo. O PBworks se insere no contexto educacional, portanto, como uma ferramenta de fácil manejo, que exige poucos conhecimentos técnicos.

¹¹⁵ O termo wiki é utilizado para identificar um tipo específico de coleção de documentos em hipertexto ou o software colaborativo usado para criá-lo. Wikispaces (ou wikis) permitem que seus visitantes alterem seu conteúdo. Existem dois tipos de wikis: os abertos e os fechados. Nos abertos todos os usuários podem editar uma página. Já nos wikis restritos, somente podem participar usuários cadastrados ou que tenham permissão de administrador (WIKIPEDIA).



Figura 19 - Página Institucional do PBWorks

O PBWorks possibilita que múltiplos usuários editem e alterem seu conteúdo através de um sistema de múltiplas autenticações simultâneas. Os workspaces¹¹⁶ criados destinam-se à construção e edição de páginas da web, além da elaboração, edição e armazenamento de arquivos.

A página inicial contém duas abas, uma que se refere à própria página inicial, que é de visualização, e outra de edição.

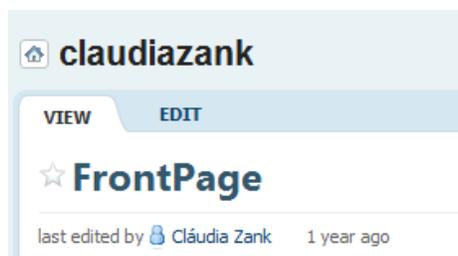


Figura 20 - Abas

Nesta página, o usuário pode criar novas páginas, enviar link do texto via mensagem, editar permissões de visualização, editar barra lateral, convidar colaboradores, escrever comentários e visualizar atividades recentes.

¹¹⁶ Espaços de trabalho.

Já a tela de edição, além de apresentar as funcionalidades habituais, como alteração de fonte, marcação e numeração de listas, inserir e editar gráficos etc, ainda possibilita alterar o título da página, inserir links e imagens e fazer upload de arquivos.

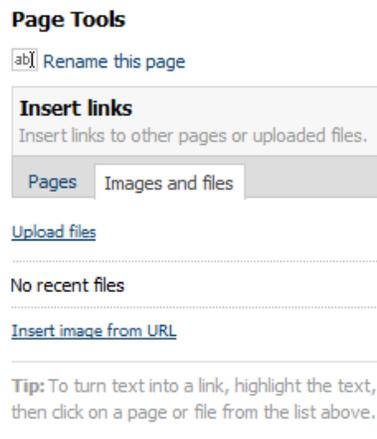


Figura 21 - Barra lateral na Tela de Edição

Ao final da edição, o usuário salva ou cancela e retorna à página de visualização clicando na aba “View”.

A ferramenta tem como diferencial os variados níveis de acesso (leitor, escritor, editor e administrador), sendo possível determinar quem pode ler ou editar no espaço de trabalho, que pode ser público ou privado e ainda remeter a outros sites.

Apesar desse diferencial, o PBworks carece de outras ferramentas de comunicação síncrona e/ou assíncrona. Os usuários só podem se comunicar por meio de bilhetes deixados no próprio espaço de trabalho ou nos “Comentários”, abaixo da visualização do texto.



Figura 22 - Comentários

Com base no que foi descrito até o momento, observa-se que nem todos os ambientes colaborativos/cooperativos em uso na educação profissional contam com um espaço de trabalho como um sistema de co-autoria. Alguns desses ambientes oferecem ainda poucas funcionalidades de comunicação, o que se repete nos editores coletivos apresentados.

A próxima seção traz o ETC (Editor de Texto Coletivo), sobre o qual se verificará a possibilidade de sua utilização como apoio à educação profissional. A intenção é compreender como o Editor pode contribuir para o desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe. O ETC é um aplicativo groupware que também vem sendo desenvolvido e aperfeiçoado na UFRGS.

4.4 ETC – EDITOR DE TEXTO COLETIVO

O ETC começou a ser desenvolvido no final de 2001 pelo NUTED/UFRGS - Núcleo de Tecnologia Digital aplicada à Educação¹¹⁷ da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A necessidade de construção desta ferramenta surgiu das dificuldades observadas na elaboração de trabalhos coletivos, principalmente em cursos à distância.

¹¹⁷ <http://www.nuted.edu.ufrgs.br/joomla/>

Deste modo, suas funcionalidades foram planejadas, inicialmente, para promover a escrita coletiva (BEHAR et al. 2006).

Desde esta primeira versão, o editor conta com uma equipe interdisciplinar composta por profissionais de diferentes áreas (como educação, computação e *webdesign*). Segundo Behar et al,

Considera-se que este trabalho interdisciplinar trouxe benefícios ao *groupware* desenvolvido, uma vez que o confronto de perspectivas (das áreas humanas, exatas e aplicadas) agregou ao editor um embasamento consistente a nível de planejamento e desenvolvimento de *groupware*, design e do ponto de vista educacional” (2006).

O ETC é desenvolvido dentro da filosofia do Software Livre¹¹⁸, especificamente com a linguagem PHP, que tem como vantagens a simplicidade, velocidade, segurança (vários níveis facilmente configuráveis) e estabilidade (utiliza seu próprio sistema de administração e possui um método sofisticado para lidar com variáveis).

A utilização do sistema de gerenciamento de banco de dados relacional (SGBD) MySQL e do servidor Web Apache, ambos com código fonte aberto, proporciona ausência de custo de licença. Além disso, este sistema de gerenciamento e este servidor são estáveis e independentes de plataforma. (Id., 2004).

A primeira versão do editor foi aplicada nos anos de 2002 e 2003 no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação¹¹⁹ e nos cursos de Pós-Graduação em Educação e em Informática na Educação¹²⁰. A partir destas experiências, foram coletados os primeiros dados com o objetivo de “realizar um levantamento em relação à interface do ETC e a possível necessidade de adaptar e/ou construir novas funcionalidades para a ferramenta” (Id., 2004).

Desde então, o ETC vem sendo utilizado em outros cursos e disciplinas para que, com base nessas experiências, sejam feitas alterações no ambiente de modo a sanar as dificuldades encontradas pelos alunos que o utilizam e implementar sugestões baseadas na prática dos alunos e professores.

¹¹⁸ Propicia que qualquer pessoa possa utilizá-lo, bem como contribuir com o código fonte ou adaptá-lo às suas necessidades (BEHAR et al., 2004).

¹¹⁹ EDU3375 – “O Computador na Educação” (BEHAR et al., op. cit).

¹²⁰ Disciplina “Ambientes de Aprendizagem Computacionais” (BEHAR et al., 2004).

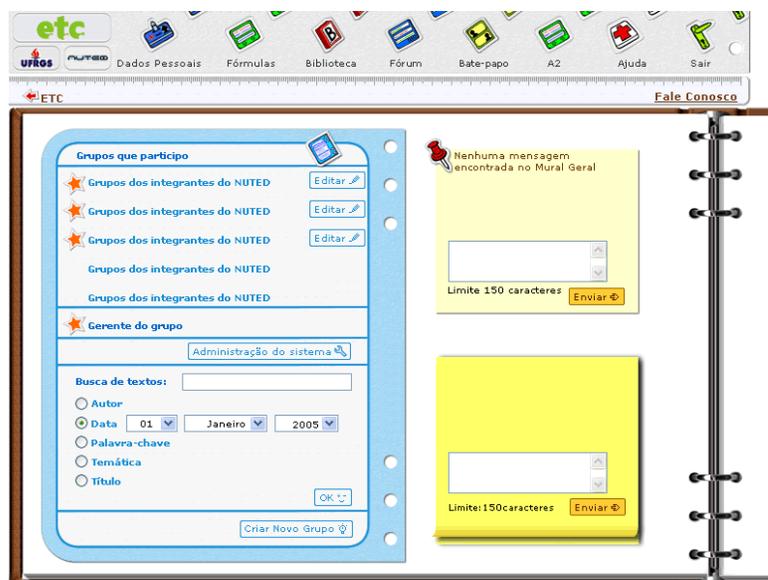


Figura 23 - Tela inicial do ETC em 2005 (BEHAR et al, 2005).

Assim, de 2001 a 2009, o ETC teve três diferentes versões, sendo que a terceira versão, além de contar com novas funcionalidades, o que possibilitava melhores condições à escrita coletiva, possuía tecnologias voltadas ao cliente, como *JavaScript*¹²¹, *Dynamic HTML*¹²², *Cookies*¹²³ entre outras. Segundo Behar et al. (2006),

[...] a implementação da programação *cross-browser* (estilo de programação em que o código funciona em qualquer *browser* em diferentes plataformas), a qual tem como desvantagem um aumento substancial no tempo de programação, mas, em contrapartida, tem como sua maior vantagem a ampliação do número de possíveis usuários” (2006).

Nesta versão, as funcionalidades estavam divididas em navegação principal, relacionadas com a criação e edição dos grupos e textos, e de apoio, essas com o objetivo de promover a interação/comunicação entre os usuários, além de proporcionar o armazenamento e consulta de conteúdos relacionados. As funcionalidades de apoio eram os Dados Pessoais (perfil do usuário); Fórum (para discussão de assuntos referentes ao texto); e Biblioteca (para armazenamento de materiais de apoio).

¹²¹ Linguagem de programação criada pela Netscape em 1995 (UAI).

¹²² Dynamic HTML, ou DHTML, é a união das tecnologias HTML, Javascript e uma linguagem de apresentação, como folhas de estilo CSS aliada a um Modelo de Objeto de Documentos, para permitir que uma página Web seja modificada dinamicamente na própria máquina cliente, sem necessidade de novos acessos ao servidor web (UAI).

¹²³ Grupo de dados trocados entre o navegador e o de páginas, colocado num arquivo de texto criado no computador do utilizador (WIKIPEDIA).

Durante a utilização dessa versão pelos sujeitos (professores e alunos), percebeu-se a necessidade de ampliar os recursos que promovessem interação. Além disso, alguns aspectos deveriam ser revistos, tais como: links de difícil identificação e dispersos pelas páginas; excesso de elementos dispensáveis e falta de uma definição de hierarquia. Para completar, a informação visual não tinha unidade nem coerência. Todos estes fatores, naturalmente, prejudicavam o desempenho dos sujeitos que necessitavam de muito tempo tentando compreender o funcionamento do sistema (BEHAR et al. 2009a).

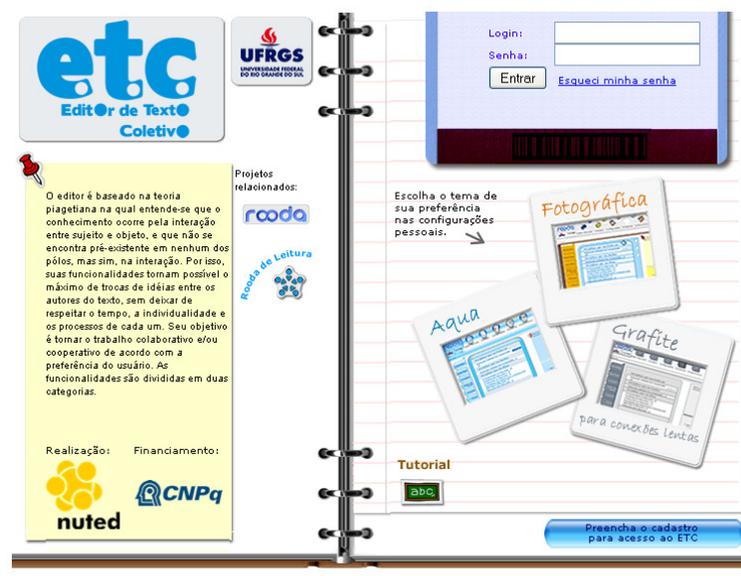


Figura 24 - Antiga Página de Acesso ao ETC

Somando-se a tudo isso, havia ainda o fato que a expansão da Web 2.0¹²⁴ demandava do editor novas possibilidades de comunicação, que contribuíssem para potencializar os processos de ensino e aprendizagem, e uma nova interface¹²⁵, mais adequada aos padrões da geração 2.0.

¹²⁴ Segundo Primo (2006), “A Web 2.0 é a segunda geração de serviços online e caracteriza-se por potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo”. Para este autor, a Web 2.0 oferece condições de potencializar trabalhos coletivos, produções e construções sociais de conhecimento.

¹²⁵ Interface é o elemento que proporciona ligação física ou lógica entre dois sistemas ou partes que não poderiam ser conectadas diretamente (SAWAYA, 1999, p. 239).

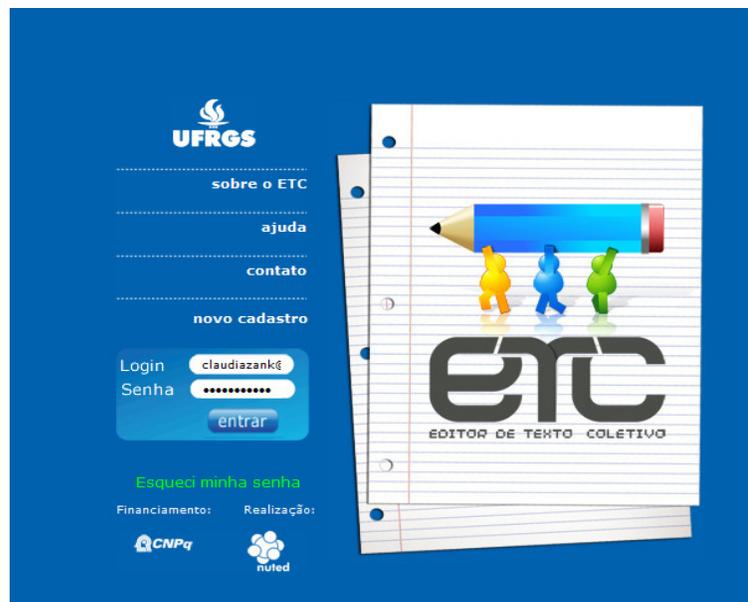


Figura 25 - Página de Acesso do ETC / Versão Atual

Segundo Behar et al (Ibidem), para favorecer a cooperação e a interação, conceitos-chave advindos do surgimento da Web 2.0, as interfaces devem seguir princípios de usabilidade¹²⁶ e atender às necessidades dos usuários e de seus objetivos. O ETC, portanto, precisava de uma nova construção visual, que oferecesse uma interface mais atraente e intuitiva.

Por todas essas razões, em 2009 começou a ser desenvolvida uma quarta versão do editor, com novas funcionalidades de interação¹²⁷, novo logotipo¹²⁸ e nova interface.

O novo logotipo foi pensado com o intuito de criar uma identidade com outras ferramentas colaborativas da web. A interface está mais limpa e clara, com áreas em branco, o que reduz ruídos de comunicação e conduz o olhar do usuário para o conteúdo que lhe interessa (BEHAR et al., 2009b).

Para garantir unidade visual à interface e estabilidade ao navegador, alguns elementos permanecem constantes em todas as páginas, quais sejam: cabeçalho, com o logotipo do site; links de localização (home, mapa do site e contato) e o menu, em coluna vertical à esquerda (BEHAR et al., Ibidem).

¹²⁶ O princípio da usabilidade aponta a facilidade com que o sujeito utiliza uma ferramenta, um site, um ambiente virtual para realizar uma atividade. Segundo Behar et al. (2009a), a usabilidade implica em otimizar a relação entre pessoas e produtos interativos .

¹²⁷ As novas funcionalidades serão apresentadas mais adiante, neste capítulo.

¹²⁸ Logotipo é a representação gráfica de uma marca e, por essa razão, segue um padrão visual que a torna reconhecida onde quer que ela seja estampada (WIKIPÉDIA).

A edição por parágrafos sempre foi o diferencial do ETC em relação a outros editores. No entanto, durante os anos de utilização do ETC, observou-se que os sujeitos, muitas vezes, não utilizavam a edição por parágrafo, escrevendo todo o texto em espaço que deveria ser de um parágrafo.

Desse modo, uma das mudanças mais significativas relaciona-se à edição. A versão anterior apresentava uma tela de visualização e uma tela de edição. Para editar um trecho do texto, o usuário deveria, primeiro, selecionar o parágrafo. Na versão atual do ETC não há uma página de visualização e outra de edição, há apenas uma página, na qual o texto pode ser visto em sua integralidade e ser editado. Foram abolidas, portanto, as funcionalidades de edição e inserção de parágrafo.



Figura 26 – Tela de Visualização do Texto (Versão Anterior)

Além disso,

A nova página de edição do ETC foi desenhada com uma semelhança propositada com outras ferramentas existentes para produção textual (como o Word, da Microsoft e o Google Docs, por exemplo), o que pode oferecer certa familiaridade, facilitando o trabalho do usuário¹²⁹ (BEHAR, 2009a).

¹²⁹ The new ETC page edition was drawn, on purpose, similarly to other existing tools for textual production (like Word, Microsoft and Google Docs, for example), so some familiarity can be found, making the work of the user easier” (BEHAR et al., 2009a).

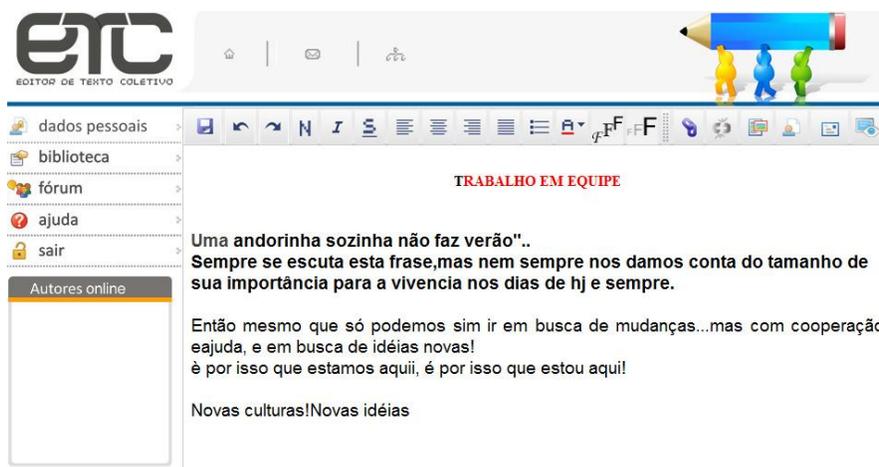


Figura 27 – Tela de Edição (Versão atual)

A versão atual mantém algumas funcionalidades, como Fórum, Biblioteca e comentários na edição do texto. Porém, novas funcionalidades que dão suporte à comunicação e interação foram acrescentadas, proporcionando ao editor um salto qualitativo e quantitativo em direção às possibilidades de apoio ao trabalho coletivo.

Entre os novos recursos de interação estão: Mensagem (para participantes do grupo e do texto), Comentários (relacionados aos textos e relacionados ao material disponível na biblioteca) e Comunicador, uma ferramenta por meio do qual os participantes de um texto podem conversar simultaneamente à edição. Estas e outras funcionalidades da versão atual do editor são apresentadas a seguir.

4.4.1 Um passeio pela versão atual

Ao se logar¹³⁰ no ambiente, o usuário tem acesso à tela inicial do editor. Nessa tela é possível identificar os grupos aos quais pertence e os textos dos quais participa, como mostra a figura 28:

¹³⁰ Rever Figura 25 – Página de Acesso

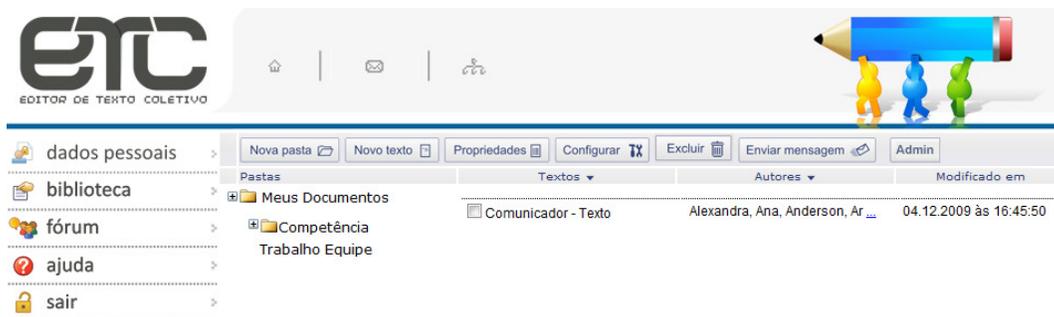


Figura 28 – Tela inicial

Nesta tela também se encontram as funcionalidades auxiliares, ou seja, os links de localização (ao lado do logotipo, na parte superior da página), e o menu (barra lateral à esquerda), e as funcionalidades próprias da página inicial (Meus documentos, Criação de pastas e textos, Configurações, Propriedades, Excluir e Enviar mensagem).

As funcionalidades auxiliares são permanentes, isto é, aparecem em todas as telas do editor. Desse modo, onde quer que esteja, o usuário pode utilizar os links de localização para voltar para a Tela Inicial (Home), enviar uma mensagem para a Equipe ETC/NUTED ou, ainda, visualizar o mapa do site.

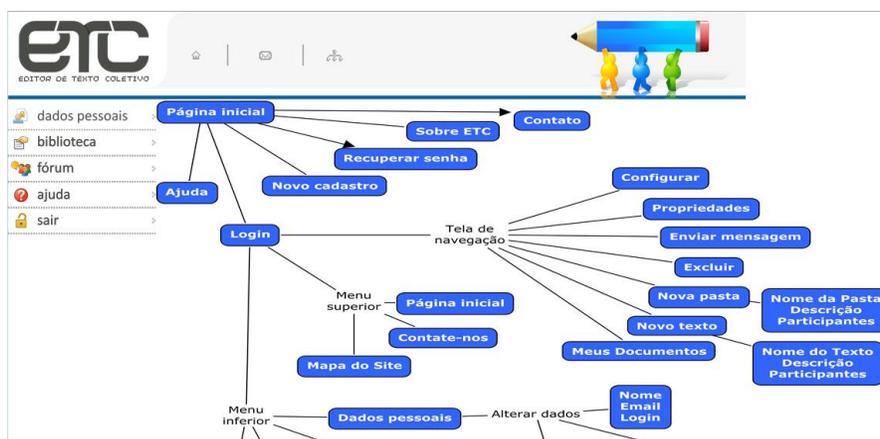


Figura 29 - Mapa do Site

Da mesma maneira, o Menu também está presente em todas as telas do ETC e apresenta as seguintes funcionalidades: “Dados Pessoais”, Biblioteca, Fórum, Ajuda e Sair.

Em Dados Pessoais o usuário pode inserir, excluir e trocar a foto, nome e endereço de e-mail. A Biblioteca é utilizada para inserir e buscar materiais de apoio ou de conteúdo da disciplina (arquivos com vídeos, textos, fotos e links para páginas da internet).



ETC
EDITOR DE TEXTO COLETIVO

Biblioteca de Competência Trabalho Equipe

Novo Documento

Filtrar por: **Autor** | Filtrar | [Listar Todos](#) | [Excluir](#)

Título	Descrição	Data/Hora	Editar
Título : O trabalho em equipe como fator de qualidade Autor:Luiz Santos	trabalho em equipe	22.10.2009 às 08:16:22 por Karen Luana Wasem	
Título : Trabalho em Equipe Autor:Karla Amorim	Significado e importancia do trabalho em equipe	22.10.2009 às 08:18:02 por Wellington Elias Fagundes	
Título : Trabalho em equipe Autor:Armando Ribeiro	Trabalho em equipe	22.10.2009 às 08:18:18 por Jessica Alves	
Título : O efeito da interdependência na satisfação de equipes de trabalho: um estudo multinível Autor:PUENTE-PALACIOS, Katia Elizabeth; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo	Palavras-chave: equipes de trabalho; interdependência em equipes; satisfação com a equipe; modelo multinível.	22.10.2009 às 08:19:51 por Jonathan Henriques Do Amaral	
Título : Aproximações sobre a transdisciplinaridade: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe Autor:IRIBARRY, Isac Nikos	Artigo acadêmico onde os princípios práticos do trabalho em equipe em situação de transdisciplinaridade são examinados.	22.10.2009 às 08:18:50 por Maria Beatriz Santos Guterres	
Título : Personalidade e trabalho em equipe Autor:Adriano Milton Preisler 1 Jadsom Alberto Borba 2 Júlio Cesar Battiola	habilidades; trabalho; equipe; personalidade; pessoas.	22.10.2009 às 08:19:24 por Aline Cristina Boneti Fossá	

Figura 30 - Biblioteca

Existem dois tipos de biblioteca: a Geral e a Específica. Na Biblioteca Geral ficam os documentos disponibilizados por diversos participantes de diferentes pastas. A Biblioteca Específica é relacionada a uma pasta, sendo acessada somente a partir desta. Em ambas é possível buscar e acessar documentos, inserir, editar e excluir documentos, deixar comentários acerca dos documentos, filtrar documentos por autor ou por título e listar todos os documentos.

Assim como existem dois tipos de Bibliotecas, existem dois tipos de Fóruns: o Fórum Geral, acessado através da página inicial do ETC, e o Fórum Específico, cujo acesso é feito ao entrar em uma das pastas. Em ambos é possível criar tópicos para debate e responder a tópicos já existentes, acrescentando uma nova mensagem ao tópico ou respondendo uma mensagem específica. As mensagens inseridas podem ser formatadas como negrito, itálico e sublinhado, além disso, também é possível inserir links e listas, numeradas ou não.



Figura 31 - Fórum / Inserir Nova Mensagem

As mensagens dos tópicos apresentam-se compactadas. Mensagens ainda não lidas aparecem expandidas, como mostra a figura abaixo:



Figura 32 - Fórum

A funcionalidade Ajuda leva a um arquivo PDF, o qual oferece um tutorial ao usuário. A funcionalidade “Sair” corresponde à saída do editor.

The screenshot shows the 'Nova Pasta' form in the ETC application. The left sidebar contains navigation options: 'dados pessoais', 'biblioteca', 'fórum', 'ajuda', and 'sair'. The main content area is titled 'Nova Pasta' and contains the following elements:

- Nome da pasta:** A text input field.
- Local:** A dropdown menu with the selected value 'Competência Trabalho Equipe'.
- Descrição:** A large text area for entering a description.
- Participantes:** A section with the instruction 'Clique em BUSCAR para selecionar usuários' and a 'Buscar' button.
- Excluir:** A button with a trash icon for removing participants.
- * Campos obrigatórios.** A note indicating that the name and description fields are required.
- Cancelar** and **Concluir** buttons at the bottom right.

Figura 33 - Criar Nova Pasta

As funcionalidades específicas da tela inicial são: Nova Pasta e Novo Texto, os quais possibilitam criar respectivamente pastas e textos dentro das pastas.

A funcionalidade Propriedades pode referir-se às propriedades de um texto ou de uma pasta. Para visualizar os dados de uma pasta ou de um texto, deve-se selecionar a pasta ou texto e clicar em Propriedades.

Para utilizar a funcionalidade Configuração, basta selecionar a pasta ou texto desejado e clicar em Configuração. Abrirá nova tela para editar poder editar nome (do texto ou pasta), descrição e acrescentar ou excluir participantes.

The screenshot shows the 'Dados da pasta' configuration screen in the ETC application. The left sidebar is the same as in Figure 33. The main content area is titled 'Dados da pasta' and contains the following elements:

- Nome da pasta:** A text input field containing 'Competência Trabalho Equipe'.
- Local:** A dropdown menu with the selected value 'Meus Documentos'.
- Descrição:** A large text area containing 'Pasta relativa ao Curso de Extensão. 2009/02'.
- Selecione os participantes que deseja EXCLUIR.** A section for selecting participants to be excluded.

Figura 34 - Tela de Configuração de Pasta

Ainda são funcionalidades específicas da Tela Inicial: Excluir (texto ou pasta) e Enviar Mensagem, que possibilita o envio de mensagens a contatos de pastas e de textos. Estas mensagens são recebidas por e-mail.

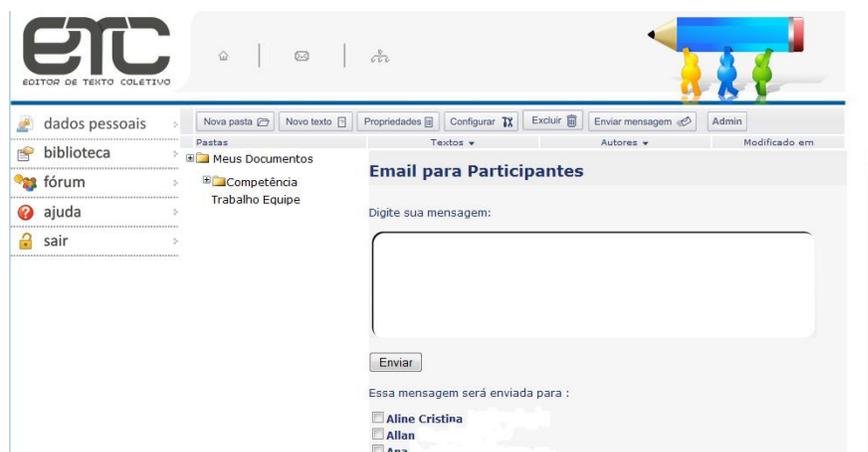


Figura 35 - Enviar Mensagem

Na Tela Inicial o usuário seleciona a pasta e o texto que deseja visualizar ou editar, bastando para isso, clicar na pasta e no texto dentro da pasta e abrirá a Tela do Texto (Figuras XX e XX).

Os nomes dos participantes de um texto que estiverem editando em um mesmo momento aparecem no quadro “Autores Online”. Nesse espaço também funciona o Comunicador, um recurso com o qual os usuários que estão editando o texto podem conversar simultaneamente.



Figura 36 - Autores online

Para conversar com um dos participantes do texto, basta clicar no nome. Abre uma janela de conversação, conforme mostra a Figura 37:

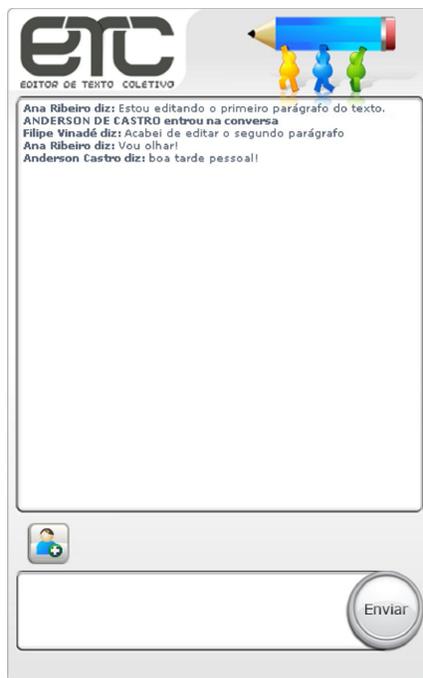


Figura 37 - Tela de Conversação - Comunicador

As funcionalidades de formatação do texto disponíveis são: salvar; desfazer uma ação recém feita; refazer uma ação recém desfeita; negrito; itálico; sublinhado; alinhado à esquerda, centralizado, alinhado à direita, justificado; organização em tópicos; modificar cor do texto; alterar tipo de fonte; alterar o tamanho da fonte; inserir links; retirar links inseridos; inserir imagem; visualizar texto e enviar mensagem (apenas para os participantes do texto).

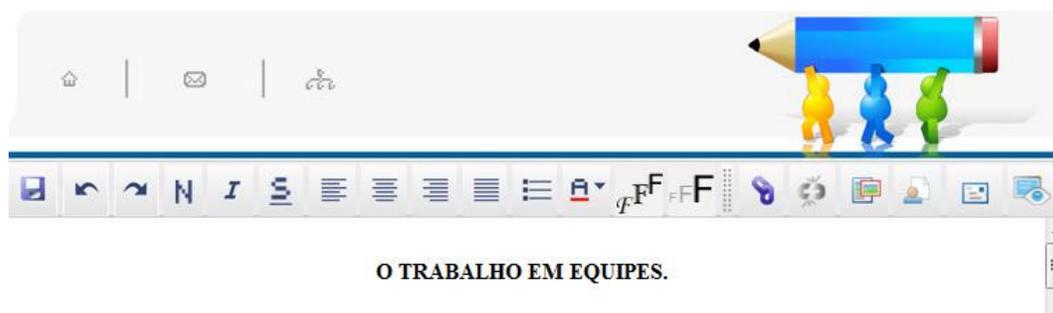


Figura 38 – Funcionalidades de Formatação do Texto

Na parte inferior da tela de edição está a funcionalidade Comentários, que permite a inserção e visualização de comentários, e as funcionalidades auxiliares da

Edição de Texto, quais sejam: “palavras chave”, “sair sem salvar” e “salvar conteúdo”. Há ainda a informação do url do texto, isto é, um endereço na web em que o texto pode ser visualizado por pessoas que não possuem cadastro no ETC.

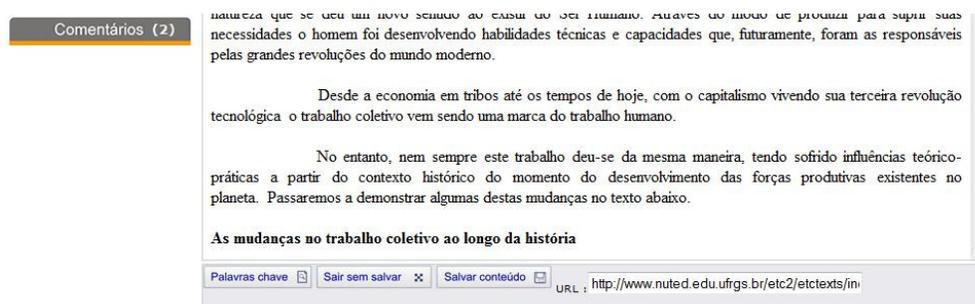


Figura 39 - Parte Inferior da Tela de Edição

Utilizando-se das classificações¹³¹ propostas por Campos et al. (2003), pode-se dizer que a atual versão do ETC conta com mais funcionalidades, inclusive de interação, que a versão anterior. Foi implementado um sistema de Correio Eletrônico, e o Compartilhamento de Informações tornou-se mais eficiente ao contar com novos recursos de filtragem e listagem. Os Sistemas de Conferência foram ampliados, não só oferecendo novos recursos de edição nos fóruns, como também proporcionando a conversa instantânea por meio da ferramenta Comunicador. Além disso, o Sistema de Co-autoria ficou muito mais funcional com retirada da edição por parágrafos; com a visualização e edição de texto no mesmo espaço; e com o maior número de funcionalidades de formatação de texto.

Supõe-se, portanto, que o grau de interação do ETC possa ser considerado grande, uma vez que o editor oferece diferentes ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona que permitem interações mais pessoais (CAMPOS et al., 2003). Tal suposição pode ser reforçada pela comparação¹³² do editor com os ambientes virtuais

¹³¹ São duas as classificações que estes autores propõem. A primeira refere-se às aplicações groupware segundo o conjunto de funcionalidades que oferecem ou em relação ao tipo de interação ou atividade que apóiam. A segunda classificação é quanto ao grau de interação – pequeno, médio ou grande – na qual observa-se o uso de uma das tecnologias ou a combinação delas. Estas classificações estão descritas na seção 4.1

¹³² A comparação não leva em conta os sistemas de dar suporte à decisão em grupo e os sistemas de gerenciamento de fluxo de trabalho (CAMPOS et al., 2003). De acordo com a classificação dos autores, o sistema de dar suporte à decisão do grupo abarcaria ferramentas como enquete e votação. Tais ferramentas não foram encontradas em nenhum dos ambientes pesquisados nem tampouco nos editores de texto, como também não estão presentes no ETC. Quanto ao sistema de gerenciamento do fluxo de trabalho, ainda que encontrado em ferramentas como “Histórico”, por exemplo, não é mencionado nos

aqui citados e que vem sendo utilizados por diferentes instituições de educação profissional, conforme mostra o quadro XX:

	E-ProInfo	VIASK	Soft-RIS	EnfNet	ETC
Sistemas de Correio Eletrônico	–	X	-	X	X
Compartilhamento de informações	X	X	X	-	X
Sistemas de Conferência	X	X	X	X	X
Sistemas de co-autoria	X	-	-	-	X

Quadro 02 – Comparativo ETC e Ambientes Virtuais analisados
Fonte: Elaborado pela autora

A comparação do ETC com estes ambientes mostra que o editor oferece vantagens por possuir ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona e também o sistema de co-autoria, ausente da maioria dos ambientes pesquisados. Nem mesmo o E-Proinfo, desenvolvido pelo MEC, mostra-se tão completo, pois ainda que ofereça mais ferramentas no Sistema de Conferência (além do Fórum e do Bate Papo, oferece ainda o Diário e Webconferência), o ambiente carece de um Sistema de Correio Eletrônico. O ambiente VIASK, por outro lado, é completo com relação às ferramentas de interação, possuindo os Sistemas de Conferência e de Correio Eletrônico, mas lhe falta um sistema de co-autoria.

Os outros ambientes, desenvolvidos especialmente para uso pela educação profissional, quais sejam o Soft-RIS e o EnfNet, ficam aquém do ETC ao carecerem de Sistemas de co-autoria e possuírem poucas ferramentas de interação¹³³.

Na comparação com outros editores de texto, o ETC apresenta ainda maiores vantagens. Enquanto os editores são ferramentas de edição de texto, o ETC além de possuir tal ferramenta, sendo esta seu Sistema de co-autoria e espaço de trabalho, conta também com outras ferramentas, principalmente de interação, caracterizando-se,

artigos e sites que tratam tanto dos ambientes colaborativos/cooperativos e dos editores de texto, impossibilitando, portanto, comparações.

¹³³ Conforme descrito anteriormente, com relação às ferramentas de interação, o Soft-RIS possui um Fórum e uma funcionalidade de comentários e o EnfNet conta com Fórum e correio eletrônico. Nenhum dos dois possui ferramenta de comunicação síncrona e Sistema de co-autoria.

portanto, como um ambiente virtual. Os editores aqui apresentados, no entanto, carecem de tais ferramentas, conforme mostra o quadro¹³⁴ XX:

	ForChat	Equitext	Co-dex	Google Docs	PBWorks	ETC
Sistemas de Correio Eletrônico	-	-	-	X	-	X
Compartilhamento de informações	X	X	X	-	-	X
Sistemas de Conferência	X	-	X	-	X	X

Quadro 03 – Comparativo ETC e outros editores de texto

Fonte: Elaborado pela autora

Com relação aos editores desenvolvidos na UFRGS, o ETC é o que oferece mais funcionalidades de interação e o único a possuir uma ferramenta de comunicação síncrona¹³⁵ e o Sistema de Correio Eletrônico. O Google Docs e o PBWorks, ainda que desenvolvidos por instituições privadas, também carecem de ferramentas de interação¹³⁶.

Os quadros mostram que o ETC, em comparação com outros ambientes e editores de texto, pode ser considerado um ambiente completo. No entanto, os quadros não mostram se as ferramentas do Editor estão efetivamente cumprindo com seus objetivos.

Uma vez que esta pesquisa também objetiva colaborar para a melhoria do ambiente e sua efetividade na educação, esta versão do ETC foi validada no final de 2009. A validação ocorreu em um curso de extensão desenvolvido com o fim de coletar dados para essa pesquisa. A análise dos dados auxiliou a identificar aspectos eficazes e limitações¹³⁷, possibilitando que melhorias já fossem implantadas.

¹³⁴ Foi retirado deste quadro o item Sistemas de Co-autoria uma vez que todo editor de texto é ou possui tal sistema.

¹³⁵ Ainda que o Forchat pregue possuir a função de chat, deve-se lembrar que a mesma é fundada, simultaneamente, com as funções de mural e fórum.

¹³⁶ O Google Docs, no entanto, tem a vantagem de poder fazer parte do pacote de serviços Google Apps, o que acrescenta várias outras ferramentas de interação síncrona e assíncrona.

¹³⁷ Maiores detalhes no Capítulo “Contribuições da Pesquisa para o Editor de Texto Coletivo - ETC”.

5 PERCURSO INVESTIGATIVO

O presente capítulo tem por objetivo apresentar o percurso investigativo realizado por esse trabalho. Inicia-se, portanto, com uma apresentação sobre a estratégia de pesquisa utilizada. Após, o capítulo traz informações sobre o estudo de caso piloto realizado em 2009/01, e sobre o curso de extensão realizado em 2009/02, o qual possibilitou a coleta de dados. Por fim, é apresentado o processo de categorização.

5.1 A PESQUISA

As formas de questão de pesquisa “*Como?*” e “*Por que?*” são, segundo Yin (2005, p.25), do tipo *explanatórias*. Assim, retomando a questão-problema - *Como o ETC (Editor de Texto Coletivo) pode contribuir para o desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe?* – conduz a uma das três estratégias de pesquisa apontadas por este autor como *explanatórias*: *experimentos, pesquisas históricas e estudos de caso*.

A pesquisa histórica lida com o passado, suas principais fontes de evidência são documentos primários e secundários e artefatos físicos e culturais. O experimento é utilizado quando o pesquisador pode manipular o comportamento de modo direto, preciso e sistemático, o que pode ocorrer, por exemplo, em um laboratório ou em campo. Diferentemente das estratégias anteriores, o estudo de caso é a estratégia de pesquisa escolhida quando se examinam acontecimentos contemporâneos¹³⁸, cujos comportamentos não podem ser manipulados (YIN, 2005, p.26), como o caso de pesquisa em questão.

Segundo Yin (op. cit., p. 32), “Estudo de Caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente

¹³⁸ Mazzotti, ao interpretar estudo de caso na óptica de Yin, diz que: “Ao definir o objeto de estudo de caso como fenômeno contemporâneo, o autor procura distingui-lo dos estudos históricos, nos quais a evolução temporal é o foco de interesse, o que não significa que nos estudo de caso não se recorra a fatos passados para compreender o presente” (2006). Esta afirmação vai ao encontro da proposta deste estudo que contextualiza historicamente trabalho/educação/informática a fim de que se possa compreender a contemporaneidade das empresas/trabalhadores/alunos.

definidos”. Partiu-se aqui do pressuposto, portanto, que o objeto de estudo em questão trata de um fenômeno contemporâneo não separado de seu contexto¹³⁹.

Segundo Gil,

Em sua acepção clássica, a unidade-caso refere-se a um indivíduo num contexto definido. [...] O conceito de caso, no entanto, ampliou-se, a ponto de poder ser entendido como uma família ou qualquer outro grupo social, um pequeno grupo, uma organização, um conjunto de relações, um papel social, um processo social, uma comunidade, uma nação ou mesmo toda uma cultura (2007, p. 138).

O que se propôs, nesse sentido, foi ter como unidade-caso alunos da educação profissional, e configurar a estratégia de pesquisa como estudo de *casos múltiplos*:

O mesmo estudo pode conter mais de um caso único. Quando isso ocorrer, o estudo utilizou um projeto de casos múltiplos [...]. Um exemplo comum é o estudo de inovações feitas em uma escola (como o uso de novos currículos, horários de aula reorganizados ou novas tecnologias educacionais), na qual cada escola adota alguma inovação. Assim, cada escola é o objeto de um estudo de caso individual, mas o estudo como um todo abarca várias escolas e, dessa forma, usa um projeto de casos múltiplos (YIN, 2005, p. 68)

Da mesma maneira, esta investigação não se deu com apenas um aluno da educação profissional, como seria em um estudo de caso único, pois como diz Yin, “os projetos de casos únicos são vulneráveis” (op. cit., p. 75). O que se propôs foi compreender como o ETC pode contribuir para o desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe a partir de uma estratégia na qual cada aluno pesquisado é objeto de um estudo de caso individual. Assim a pesquisa, como um todo, abarcou vários alunos da educação profissional, projetando-se como estudo de casos múltiplos.

Quanto ao número de casos para os estudos de caso múltiplos, Yin (op. cit., p. 73) diz que não se deve utilizar uma lógica de amostragem, mas sim a *lógica da replicação*, na qual os casos devem ser selecionados de forma a:

- a. Prever resultados semelhantes - Replicação Literal: poucos casos (dois ou três);
- b. Produzir resultados contrastantes devido a razões previsíveis – Replicação Teórica: de quatro a seis casos podem ser projetados para buscar padrões diferentes.

¹³⁹ Ou seja, o contexto não pode ser controlado nem manipulado. Consequentemente, o número de variáveis também não pode ser limitado (YIN, 2005, p. 32).

Yin explica que

se todos os casos se mostrarem previsíveis, esses seis a dez casos, no conjunto, fornecerão uma base convincente para o conjunto inicial de proposições. Se os casos forem de alguma forma contraditórios, as proposições iniciais deverão ser revisadas e testadas novamente com outro conjunto de casos (2005, p. 69).

Assim, seguindo as indicações de Yin (2005), formou-se uma base de 6 casos¹⁴⁰, a qual se credita como uma convincente de base dados.

Quanto às evidências para a estratégia de estudo de caso, Yin (2005, p. 109) afirma a necessidade de que sejam utilizadas diferentes fontes¹⁴¹. Por essa razão, a pesquisa contou com entrevista semi-estruturada (existe um roteiro, mas o pesquisador tem liberdade para adaptar suas perguntas, alterar a ordem dos tópicos e fazer outras perguntas), grupo focal e observação (das ações e registros dos alunos no ambiente).

A fim de ter condições “de aprimorar os planos para a coleta de dados tanto em relação ao conteúdo dos dados quanto aos procedimentos que devem ser seguidos”, seguiu-se a sugestão de Yin (op. cit., p. 104) de realizar um estudo de caso piloto. Segundo este autor, o caso-piloto deve ser utilizado de uma maneira mais formativa, contribuindo para desenvolver o alinhamento das questões.

Partindo desta perspectiva, em janeiro de 2009 foi realizado um estudo piloto com alunos do Curso de Extensão “Trabalho em Equipe: Uma Competência a Desenvolver”. Este estudo piloto é apresentado na próxima seção.

5.2 ESTUDO DE CASO PILOTO

O Curso de Extensão “Trabalho em Equipe: Uma Competência a Desenvolver” se realizou em 2009/01. O objetivo do curso era proporcionar momentos de discussão e reflexão aos alunos e ainda fornecer subsídios para que os mesmos pudessem desenvolver um trabalho em equipe por meio da escrita coletiva no ETC¹⁴².

¹⁴⁰ Mais detalhes sobre os casos serão fornecidos mais adiante.

¹⁴¹ Também serão fornecidos mais detalhes mais adiante, ainda neste capítulo.

¹⁴² A versão utilizada neste curso ainda era a antiga.

Com relação à pesquisa, o estudo piloto forneceria os primeiros casos que formariam o estudo de casos múltiplos. No entanto, também se admitia que poderia ser um ensaio, uma experimentação. Nesse sentido, levantaria indicadores que pudessem aprimorar a coleta de dados e fazer ajustes no planejamento pedagógico do segundo curso de extensão.

O curso foi aberto à comunidade e contou com 21 alunos¹⁴³ de diferentes idades, níveis de escolaridade e áreas de atuação. A modalidade foi semipresencial, com 02 aulas presenciais e 02 aulas a distância.

Foi criado um processo de triagem com o intuito de selecionar os alunos que poderiam compor a base inicial de dados. A triagem resultou em 06 unidades-caso.

Após o término do curso, foram coletados dados junto aos alunos por meio de entrevistas semiestruturadas e por meio da observação:

- a) da expressão da opinião dos sujeitos em dois questionários;
- b) da expressão da opinião dos sujeitos na escrita coletiva;
- c) e das ações e interações dos sujeitos no editor.

Quando da defesa do Projeto de Dissertação, a banca fez apontamentos com relação, principalmente, ao instrumento de pesquisa “questionários”, entendendo que eles conduziam a respostas esperadas (pré-determinadas). Tais apontamentos levaram a pesquisadora a questionar a validade desse instrumento. Após conversas com a orientadora e com o co-orientador, decidiu-se, por fim, desconsiderar os dados coletados no estudo piloto.

A não utilização desses dados mostrou ser a decisão mais adequada, pois a fundamentação teórica encontrava-se em processo de construção. Novos autores e diferentes olhares acerca dos temas tratados foram anexados ao estudo. Tais alterações também acabaram por invalidar os dados coletados, os quais não mais encontravam suporte teórico no estudo.

Assim, em 2009/02 ocorreu o segundo Curso de Extensão, o qual é apresentado na próxima seção.

¹⁴³ Dos 29 matriculados, 03 foram considerados evadidos¹⁴³ e 05 desistiram durante o curso.

5.3 PROCESSO DE COLETA DE DADOS

O Curso de Extensão “A Competência para o Trabalho em Equipe” tinha por objetivo coletar dados para esta pesquisa.

Assim como no curso anterior¹⁴⁴, o planejamento pedagógico previa momentos de discussão e reflexão acerca das temáticas “competência”, “trabalho em equipe” e “competência para o trabalho em equipe”. No entanto, diferenciava-se por contar com novos textos, os quais correspondiam ao novo apoio teórico que se construía no estudo.

Também se previa fornecer subsídios para que os participantes pudessem trabalhar em equipe por meio da escrita coletiva no ETC¹⁴⁵. A proposta era que, a partir de leituras e discussões, os alunos realizassem o trabalho em equipe e, paralelamente, refletissem e analisassem suas atuações enquanto integrantes destas equipes.

O curso foi igualmente aberto à comunidade, o que possibilitou uma turma heterogênea, composta por estudantes de nível técnico, graduação e pós-graduação¹⁴⁶. Dos 28 matriculados, 07 foram considerados evadidos¹⁴⁷ e 04 desistiram durante o curso.

A modalidade foi semipresencial, com 03 aulas presenciais e 02 aulas a distância, conforme mostra o Plano de Trabalho abaixo:

¹⁴⁴ Estudo de caso piloto.

¹⁴⁵ Neste curso de extensão foi utilizada, pela primeira vez, a nova versão do ETC.

¹⁴⁶ Segundo o Decreto 5.154, de julho de 2004, a educação profissional é “desenvolvida por meio de cursos e programas de: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação” (BRASIL, 2004).

¹⁴⁷ Alunos que não compareceram em nenhuma aula presencial ou a distância.

Aula	Modalidade	Descrição
01	Presencial	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentações individuais; - Apresentação dos ambientes “Grupo” (Google) e “ETC – Editor de Texto Coletivo”; - Apresentação da proposta e atividades do curso; - Capacitação para uso do ETC (funcionalidades de edição, Mensagem, Comentários e Comunicador); - Formação de equipes de trabalho; - Apresentação da atividade para realização até a próxima aula.
02	Presencial	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa sobre a experiência de escrita coletiva e retirar dúvidas quanto à utilização do editor; - Capacitação para uso do ETC (Fórum e Biblioteca); - Início do trabalho em equipe: escrita coletiva de um texto em formato de artigo científico sobre “O Desenvolvimento da Competência para o Trabalho em Equipe”. - Apresentação das leituras e atividades da semana.
03	A Distância	- Para o decorrer da semana: leitura e participação nos Tópicos do Fórum no ETC.
04	A Distância	<ul style="list-style-type: none"> - Para o decorrer da semana: leitura e participação no Tópico do Fórum no ETC. - Continuidade à produção do artigo iniciado na aula anterior.
05	Presencial	Apresentação das equipes e fechamento da disciplina.

Quadro 04 – Plano de Trabalho

Fonte: Elaborado pela autora

O Plano de Trabalho detalhado e os arquivos com leituras obrigatórias e sugestões de leitura ficavam à disposição dos alunos em uma página “Grupos” do Google¹⁴⁸.

¹⁴⁸ Disponível em: <http://groups.google.com.br/group/trabalho-em-equipe>.

Trabalho em Equipe Pesquis

Página inicial

Sejam bem-vindos!

Este é o Grupo TRABALHO EM EQUIPE, um espaço de apoio para as atividades de nosso curso, que se realizarão tanto presencialmente quanto a distância, no ETC.

O ETC (Editor de texto Coletivo) é o ambiente virtual que dará suporte às comunicações assíncronas (lugares e tempos diferentes), proporcionando momentos de troca de informações e discussões, e à escrita coletiva a distância.

Com esses dois espaços - Grupo e ETC - teremos as ferramentas necessárias para refletir e construir idéias/propostas sobre o desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe.

Bom trabalho a todos!
Equipe NUTED.

[\[redigir uma mensagem de boas-vindas\]](#)

Páginas Todas as 5 páginas [visualizar todos »](#)

Figura 40: Grupo no Google

No primeiro dia de aula foi entregue aos alunos o Termo de Consentimento¹⁴⁹, o qual eles assinariam se concordassem em participar da pesquisa. Nesse mesmo dia, eles ainda preencheram o cadastro de dados pessoais e profissionais¹⁵⁰. O cadastro objetivava recolher dados que possibilitassem à pesquisadora selecionar as unidades-caso e, futuramente, fazer as entrevistas.

A triagem dos alunos que comporiam as unidades-caso obedecia aos seguintes critérios:

- 1) Que o aluno estivesse trabalhando;
- 2) Que houvesse possibilidade de realizar visita e entrevista no local de trabalho;
- 3) Que o aluno tivesse, em seu local de trabalho, oportunidade de fazer parte de equipes de trabalho.
- 4) Que o aluno estivesse, preferencialmente, estudando.

¹⁴⁹ Anexo 01.

¹⁵⁰ Anexo 02.

A não exigência de estar estudando justifica-se pelo entendimento que o próprio curso de extensão se enquadra como de formação inicial e continuada de trabalhadores¹⁵¹, portanto, como educação profissional.

Já a importância de pesquisar sujeitos que estivessem trabalhando está fundamentada no Parecer 16/99, o qual compreende competência como uma “[...] capacidade pessoal de articular os saberes inerentes a situações concretas de trabalho. O desempenho no trabalho pode ser utilizado para aferir e avaliar competências [...] (BRASIL, 1999). Assim, este estudo entende que o desenvolvimento de uma competência profissional somente pode ser verificado em situações de trabalho.

O processo de triagem resultou em 06 unidades-casos¹⁵². A coleta e análise dos dados oriundos desses casos, bem como dos dados advindos dos outros sujeitos, alunos do curso de extensão, basearam-se em Yin (2005) e Moraes (1999).

Para Yin (2005), a utilização de diferentes fontes de evidência¹⁵³ contribui para responder o problema de pesquisa. O Quadro 05 apresenta as fontes de evidência utilizadas:

Evidências de Pesquisa	Descrição
- Observação:	a) Da expressão da opinião dos alunos em questão contida na Ficha de Inscrição; b) Da expressão da opinião e concepção dos alunos na escrita coletiva e nas ferramentas de interação (registros no ETC); c) Das ações e interações dos alunos no editor. d) Do espaço e organização do trabalho nas empresas visitadas (somente com as “unidades-caso”).
- Grupo Focal ¹⁵⁴ :	Composto pelas “unidades-caso”.
- Entrevista ¹⁵⁵ :	Realizada com as “unidades-caso” em seus locais de trabalho.

Quadro 05 – Evidências de Pesquisa
Fonte: Elaborado pela autora

¹⁵¹ Segundo o Decreto 5.154, a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, inclui-se nos cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores (BRASIL, 2004).

¹⁵² Os sujeitos que compõem estas unidades-caso são apresentados na primeira categoria de análise, no próximo capítulo.

¹⁵³ São fontes de evidência: documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos (YIN, 2005, p. 109).

¹⁵⁴ O grupo se reuniu imediatamente após o término da última aula.

¹⁵⁵ As entrevistas ocorreram após a realização do curso de extensão, em dias e horários marcados pelos próprios alunos conforme suas disponibilidades e das empresas/instituições onde trabalham.

A Ficha de Inscrição¹⁵⁶ não foi criada com o intuito de servir como instrumento de coleta de dados. No entanto, os alunos proporcionaram riqueza de informações nesse documento. Informações essas que, contextualizadas ao apoio teórico aqui construído, contribuíram para responder a questão problema.

Da mesma forma, o primeiro texto coletivo também não tinha, inicialmente, o objetivo de servir de instrumento de coleta de dados. Era apenas uma atividade criada para fazer parte da capacitação para uso do ETC. Contudo, os dados ali coletados contribuíram enormemente para o exercício de reflexão acerca das discussões travadas por este estudo.

As ações, interações e expressões de opiniões e concepções dos alunos aparecem por meio da utilização dos diferentes recursos de interação, quais sejam: Fórum, Comunicador, Comentários e Mensagem.

Também a entrevista¹⁵⁷ e o Grupo Focal¹⁵⁸ foram importantes instrumentos de coleta de dados. Ambos tiveram um caráter flexível, proporcionando à pesquisadora dados não esperados inicialmente e a possibilidade de esclarecer perspectivas relevantes ao estudo. Todas as entrevistas e o encontro do Grupo Focal foram gravados e houve posteriores transcrições.

Acrescentam-se ainda, como entrada de dados, as ações dos alunos no ambiente ETC. Tais ações mostram-se na utilização dos recursos de interação e de edição de texto.

O anonimato dos alunos participantes da pesquisa foi preservado. Nesse sentido, foram criados codinomes a partir das letras finais dos nomes. Também foram preservados os nomes das empresas/instituições visitadas, sendo citadas apenas as áreas de atuação. Com relação à transcrição e a escrita dos alunos, os extratos obtidos foram fidedignos aos originais, sendo corrigidas apenas as palavras que configurariam erros ortográficos graves.

Após a coleta de dados, se procedeu ao processo de análise de conteúdo, o qual foi baseado em Moraes (1999). Nesse sentido, o processo foi composto por cinco etapas: a) preparação das informações; b) transformação dos conteúdos em unidades; c) classificação das unidades em categorias; d) descrição; e e) interpretação.

¹⁵⁶ Anexo 03.

¹⁵⁷ Roteiro no anexo 04.

¹⁵⁸ Roteiro no anexo 05.

As três primeiras etapas resultaram na categorização, processo sobre o qual trata a próxima seção.

5.4 PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO

Para Moraes (1999, p. 19), a categorização é uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem. Considerou-se neste estudo as mensagens escritas e faladas e aquelas verificadas por meio da ação dos sujeitos.

A operação de classificação dos elementos deve obedecer a critérios, os quais podem ser previamente estabelecidos (*a priori*) ou definidos no processo (MORAES, op. cit.).

Foram definidas categorias *a priori* antes da coleta de dados. Estas categorias contribuíram para orientar a pesquisa, mas não puderam ser mantidas durante o processo de coleta e análise de dados, pois elas não davam conta de relacionar os dados com o apoio teórico construído. Nesse sentido, não podiam mais ser caracterizadas como adequadas ou pertinentes (MORAES, op. cit.), pois

A validade ou a pertinência permite exige que todas as categorias criadas sejam significativas e úteis em termos do trabalho proposto, sua problemática, seus objetivos e sua fundamentação teórica. Além disso, todos os aspectos significativos do conteúdo investigado e dos objetivos e problemas de pesquisa devem estar representados na categoria (MORAES, 1999, p. 20)

Desse modo, novas categorias foram construídas a partir da recorrência de dados significativos e em função do apoio teórico:

- a) Trabalho em equipe – Esta categoria trata das razões pelo qual os alunos desejam desenvolver a competência para o trabalho em equipe. Debruça-se, ainda, sobre as diferentes coletividades identificadas nos locais de trabalho visitados.

Para dar conta desses aspectos, o estudo relaciona os dados coletados ao apoio teórico construído no capítulo referente à Trabalho, mais especificamente, ao Trabalho em Equipe. E subdivide a categoria em duas partes:

- a.1) Razões para o trabalho em equipe
 - a.2) Grupo, equipe e pseudoequipe
- b) Competência e Saberes – Esta categoria evidencia as relações entre competência profissional, saberes e trabalho em equipe. Nesse sentido, analisa os dados à luz dos autores referenciados nos capítulos “Mundo do Trabalho” e “Educação Profissional”. Para tanto, e com fins de organização, subdivide-se em três partes:
- b.1) Competência profissional – mostra como a competência, como princípio da educação profissional, está vinculada aos interesses de uma minoria e, nesse sentido, aproxima-se do trabalho em equipe como estratégia para manutenção dos interesses dos empresários.
 - b.2) Desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe – evidencia o desenvolvimento e mobilização dessa competência em situação real de trabalho.
 - b.3) Saberes– trata dos saberes necessários ao trabalho em equipe.
- c) Editor de Texto Coletivo – Esta categoria aborda o ETC como espaço de construção de saberes. Nesse sentido, analisa o papel das ferramentas do Editor nessa construção. A categoria também apresenta um comparativo entre as situações de equipe vivenciadas pelas unidades-caso no ETC e nos seus locais de trabalho. Para realizar esta análise, o estudo faz uso do apoio teórico construído nos capítulos “Mundo do Trabalho”, “Educação Profissional” e “Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação”.
- A categoria se divide em três partes:
- c.1) Fórum: um recurso de interação e aprendizagem
 - c.2) O espaço de trabalho no Editor de Texto Coletivo
 - c.3) Equipes formadas no ETC e em situações reais de trabalho: um comparativo.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Este capítulo apresenta, analisa e discute os dados coletados durante o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, retoma a teoria construída, estabelecendo relações.

Cada seção do presente capítulo refere-se, assim, a uma categoria de análise. Nessa perspectiva, o capítulo conta com três seções, correspondendo às categorias “Trabalho em Equipe”, “Competência e Saberes” e “Editor de Texto Coletivo”.

Cada categoria se subdivide, ainda, em itens de categoria, os quais organizam a análise dos dados e tratam de suas especificidades. Os itens descrevem ainda os instrumentos de pesquisa, bem como apresentam o diálogo que se trava entre teoria e dados coletados.

6.1 CATEGORIA TRABALHO EM EQUIPE

Essa categoria está relacionada ao primeiro eixo deste estudo, qual seja o trabalho em equipe, e subdivide-se em duas partes. A primeira trata das razões pelo qual as pessoas buscam o trabalho em equipe. A segunda reúne elementos que contribuem para configurar as coletividades de trabalho como *equipe*, *grupo* e *pseudoequipe*.

Fazendo uso da fundamentação teórica aqui construída, pretende-se verificar se a realidade dos alunos vai ao encontro do que é apontado pelos teóricos da administração. Ou se está mais próxima daquela apontada pelos autores que possuem um olhar crítico acerca do trabalho em equipe.

Para tanto, as duas subdivisões da categoria iniciam com informações acerca dos instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados. Após, são apresentando extratos da escrita ou da fala dos alunos, os quais são analisados à luz dos autores trabalhados no capítulo referente ao trabalho em equipe.

6.1.1 Razões para o trabalho em equipe

Os dados¹⁵⁹ aqui analisados foram retirados de dois instrumentos de pesquisa: fichas de inscrição¹⁶⁰ e textos coletivos¹⁶¹ produzidos pelos alunos.

A análise dos dados retirados das Fichas de Inscrição sugere que os alunos que têm cargo de liderança, ou que desejam futuramente ter estes cargos, buscam aplicar ou desenvolver a competência para o trabalho em equipe por razões pessoais. Isto é, a razão pelo qual os sujeitos buscam tal competência não se relaciona com o processo de trabalho ou com os colegas, mas com alguma vantagem que eles possam obter no âmbito do trabalho, como uma promoção. O que corresponderia, portanto, à dimensão material da retribuição¹⁶² (DEJOURS, 2009):

(Mairi¹⁶³): *Pois na empresa que trabalho preciso desenvolver projetos e metas em equipe e futuramente gostaria de ser promovida a uma vaga de supervisão.*

O aluno Rot, abaixo, também é bastante claro quanto aos seus objetivos:

(Rot¹⁶⁴): *Adquirir e agregar conhecimentos para participar e/ou liderar equipes (Controladoria-Setor Privado e Projetos- setor Público).*

A aluna Alra também não esconde suas intenções, ainda que não seja tão direta:

(Alra¹⁶⁵): *[...] e exerço atividades extra curriculares em que tenho que exercer liderança , em equipe . Por isso meu interesse em aperfeiçoar meus conhecimentos e de me qualificar ainda mais, para que minhas atividades possam obter êxito levando a bom termo o fim almejado .
Como já mencionei acima , meu interesse neste curso , gira em torno de minhas atividades , tanto profissionais como extra curriculares , pois lidero pessoas , e tenho que estar sempre atualizada . Por isso é que desejaria fazer parte desta equipe de aprendizado , além de receber informações sobre outros cursos , mantendo assim o contato.*

¹⁵⁹ As transcrições são fiéis às falas dos alunos, sendo corrigido apenas o que poderia configurar grave erro ortográfico.

¹⁶⁰ Os candidatos deveriam informar na ficha de inscrição as razões pelo qual tinham interesse em se matricular no curso. Anexo 03.

¹⁶¹ Esses textos faziam parte da capacitação para uso do ambiente. Nesse momento, o foco era a utilização das diferentes ferramentas, não o conteúdo do texto. Ainda assim, devido à riqueza dos dados, estes foram incorporados à pesquisa. O enunciado da tarefa solicitava aos alunos escrever as razões pelo qual gostariam de desenvolver a competência para o trabalho em equipe.

¹⁶² Parte-se do pressuposto que promoções no âmbito do trabalho proporcionam, geralmente, um aumento de salário.

¹⁶³ Estudante do curso Técnico em Administração. Não informou qual o cargo que ocupa, apenas que deseja ser promovida à supervisora.

¹⁶⁴ Estudante do curso Tecnologia em Processos Gerenciais e estagiário na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul.

¹⁶⁵ Nutricionista.

A escrita dos alunos sugere também que pode haver uma relação entre áreas de atuação e razões pelo qual há interesse em desenvolver ou aplicar a competência para trabalhar em equipe. Neste sentido, para os sujeitos que trabalham e/ou estudam em áreas relacionadas à gestão, incluindo administrativo e financeiro, o trabalho em equipe aparece como forma de organização do trabalho imposta pela empresa, ou seja, o trabalhar em equipe não parte dos trabalhadores. Aqui, ter a competência para trabalhar em equipe pode proporcionar a dimensão material da retribuição (DEJOURS, 2009), atender às demandas da empresa ou, ainda, ser instrumento de manutenção do emprego.

Já quanto aos sujeitos que tem ligação com as áreas das Ciências Humanas e das Ciências da Saúde, os dados sugerem que estes procuram trabalhar em equipe independente de ser uma imposição da empresa/instituição em que trabalham. É possível dizer desses sujeitos que eles esperam receber a dimensão simbólica da retribuição, ou seja, aquela que passa pelo julgamento e qualidade do trabalho (DEJOURS, 2009).

O Quadro abaixo mostra o paralelo existente entre áreas de conhecimentos e razões para desejar desenvolver ou aplicar a competência para o trabalho em equipe:

Área de Conhecimento – Gestão		Área de Conhecimento – Humanas e da Saúde	
Aluno	Fala do aluno	Aluno	Fala do aluno
Aier: - Comércio; - Estudante de curso Técnico em Gestão.	<i>Sabemos da importância de realmente se trabalhar em “coletivo”. Espero que o curso me mostre ferramentas oportunas para o desenvolvimento do verdadeiro trabalho em equipe aqui na empresa.</i>	Nath: - Bolsista; - Estudante de Ciências Sociais.	<i>[...] espero que o curso me ofereça subsídios para que consiga desenvolver um bom trabalho com meus colegas.</i>
Emre: - Força Aérea; - Estudante de Curso Técnico em Administração.	<i>Gostaria de realizar este curso porque a capacidade do trabalho em equipe hoje em dia nas organizações visa otimizar recursos e buscar resultados [...].</i>	Ari: - Educação Especial;	<i>[...] pode agregar valores ao meu conhecimento e na minha prática. Trabalhamos em equipe e construímos um trabalho digital voltado a inclusão digital das pessoas com deficiência.</i>
Enil: - Assistente de BackOffice em Call Center.	<i>Trabalho em uma empresa de telemarketing com grande quantidade de funcionários, divididos em equipes, da qual sou assistente de supervisão de uma delas, cujo curso é muito importante para meu desempenho.</i>	Acino: - Educação Profissional Técnica de Nível Médio.	<i>Gostaria muito de participar desta equipe e ampliar conhecimentos para contribuir com o sucesso profissional de muitas pessoas.</i>

Quadro 06 - Paralelo entre áreas de atuação e razões para desenvolver a competência para o trabalho em equipe. Fonte: Elaborado pela autora

De modo geral, observam-se diversas razões para desenvolver ou aplicar a competência para o trabalho em equipe. No entanto, como apontado no Capítulo 2, estas razões não são direcionadas apenas aos interesses das empresas, como também não se relacionam apenas à dimensão material da retribuição (DEJOURS, 2009).

Tal constatação também pode ser observada no segundo instrumento de pesquisa, os textos coletivos¹⁶⁶. Nestes textos os alunos deveriam registrar as razões pelos quais buscavam desenvolver a competência para o trabalho em equipe.

¹⁶⁶ Por tratar-se de textos escritos coletivamente, não é possível reconhecer os autores dos trechos aqui analisados, por isso a ausência de “codinomes” junto aos mesmos, e a referência por número aos textos.

Deste modo, no Texto Coletivo 01, por exemplo, um dos registros sugere claramente a relação competência para trabalhar em equipe/crescer dentro da empresa:

Buscamos o desenvolvimento da competência do trabalho em equipe para termos sucesso em nossos objetivos e, por consequencia, na empresa [...]

Contudo, ainda nesse texto, observa-se outro ponto de vista. Este se aproxima das colocações de Colomé (2005) quanto à integralidade do ser humano e também vai ao encontro do entendimento que este artigo tem acerca da noção de integralidade. Neste sentido, o indivíduo não é visto somente em sua relação com o trabalho. A vivência em equipe passa a extrapolar o âmbito profissional, refletindo em outros aspectos da vida desse indivíduo, como bem pontua um dos alunos:

Na atualidade está posto este desafio a todos os profissionais, como forma de melhorar a capacidade de intervenção nas realidades em que estão atuando, não só como trabalhadores, mas também como cidadãos que vivem em sociedade e buscam o seu desenvolvimento.

Em outro texto coletivo¹⁶⁷, observa-se bem a pressão que as empresas exercem sobre os trabalhadores, reafirmando a relação trabalhar em equipe/se inserir ou se manter no mercado de trabalho. O aluno reflete:

As expectativas se dão a partir da formação continuada, pois a demanda mercadológica pede que cada vez mais sujeitos saibam trabalhar em grupo e para o grupo.

Ainda no mesmo texto, e apesar das demandas empresariais por competitividade e da necessidade do trabalhador de se inserir ou se manter no mercado de trabalho, também aparecem razões para trabalhar em equipe que extrapolam o âmbito profissional:

Toda a construção de objetivos, sejam eles individuais ou coletivos, depende da interação entre as pessoas e, de certa forma, do trabalho em equipe. A expectativa vem, portanto, da oportunidade de contribuir com a sociedade, transmitindo aquilo que se aprendeu.

Em um terceiro texto coletivo, novamente se configuram diferentes pontos de vista. No trecho abaixo, possuir a competência para o trabalho em equipe aparece como forma de promoção profissional:

Através deste curso quero aprender coisas novas, para num futuro poder quem sabe liderar um grupo, uma equipe.

¹⁶⁷ Texto Coletivo 02.

Mais adiante, no mesmo texto, aparece novamente o trabalho em equipe extrapolando o âmbito profissional:

De nossa organização e parceria depende a qualidade do trabalho realizado com a turma. Trabalhar em equipe é fundamental e, algumas vezes, em nossa escola, garante até mesmo a integridade física de alunos e professores. Busco, através deste curso, qualificação para meu trabalho e minha vida.

Ainda que a escrita de alguns alunos expresse a busca pelo trabalho em equipe por razões profissionais, há os que mostram o desejo de levar o trabalho em equipe para a vida, em uma visão de integralidade. Neste sentido, trabalha-se em equipe não só pela realização de um trabalho de qualidade e, por conseguinte, pela dimensão simbólica da retribuição (DEJOURS, 2009), mas também pelo aprendizado e pela convivência com o outro.

A análise dos dados confirma, portanto, a lógica sobre a qual se afirma que, se as empresas utilizam as equipes como forma de organização do trabalho, é natural que os trabalhadores desejem desenvolver tal competência a fim de se inserir e se manter no mercado de trabalho ou mesmo crescer profissionalmente.

Mas também mostra, como dito anteriormente, que esta lógica, apesar de correta e corrente, não atende a todos os casos: existem áreas de atuação e organizações que buscam trabalhar em equipe por outras razões, que não a competitividade. Da mesma maneira, há trabalhadores que buscam desenvolver e/ou aplicar a competência para o trabalho em equipe por outras razões, que não apenas se inserir e se manter no mercado de trabalho ou crescer profissionalmente.

Os dados analisados também sugerem que pode haver uma relação entre posição de liderança/chefia e desejo de desenvolver a competência para o trabalho em equipe com fins de obter vantagens profissionais, relacionando-se, assim, com a dimensão material da retribuição¹⁶⁸ (DEJOURS, 2009).

Sugerem ainda uma possível relação entre áreas de atuação e razões para desejar desenvolver e/ou aplicar a competência para o trabalho em equipe. Neste sentido, os sujeitos de áreas relacionadas à gestão buscariam a dimensão material da retribuição, enquanto os sujeitos atuantes de áreas relacionadas às Ciências Humanas e da Saúde buscariam a dimensão simbólica da retribuição (DEJOURS, 2009).

¹⁶⁸ Isto se partindo do pressuposto que promoções no âmbito do trabalho significam mudança de cargo e aumento de salário.

Como último ponto de reflexão desta primeira subdivisão da categoria “Trabalho em Equipe”, o estudo apresenta um terceiro trecho do Texto Coletivo 02. No extrato que segue, o aluno expressa uma das contradições do trabalho em equipe neste início de século:

[...] a demanda mercadológica pede que cada vez mais sujeitos saibam trabalhar em grupo e para o grupo. Neste movimento temos o ideário capitalista que rege uma sociedade individualista; aqui temos o nosso ponto de análise, ou seja, como falar em competência e trabalho de equipe em um mercado que exige cada vez mais resultado?

A fala deste aluno remete à Pinho (2006). Segundo esta autora, o funcionário se vê como elo importante na rede de produção, mas também percebe que pode ser facilmente descartado e substituído: “Diante desta constatação, o pacto torna-se frágil na medida em que o outro (o seu companheiro de equipe) passa a ser percebido como uma constante fonte de competição e ameaça” (PINHO, 2006, p. 69). Constatando a valorização do indivíduo sobre o coletivo, a autora lança a pergunta: “como trabalhar em equipe se o outro é meu concorrente”?

Questiona-se, por conseguinte, se as organizações, ao valorizar o indivíduo, realmente desejam o trabalho em equipe e funcionários que possam aplicar tal competência. Será que esta configuração de trabalho em equipe não mascara, na verdade, um trabalho em grupo? Será que não se trata de pseudoequipe? De uma coletividade na qual cada um faz sua parte, e que, em vez de competência para trabalhar em equipe, os sujeitos desenvolvem a “política da boa vizinhança”, reduzindo a competência ao saber ser e conviver? Sobre esses aspectos trata a segunda parte dessa categoria.

6.1.2 Grupo, Equipe e Pseudoequipe

Os dados aqui analisados foram retirados de entrevistas feitas com 06 alunos nos seus locais de trabalho¹⁶⁹. Seguem os alunos pesquisados e algumas informações acerca das empresas ou instituições em que trabalham. Esses dados foram informados pelos

¹⁶⁹ Rever no Capítulo anterior, “Percurso Investigativo”, como se realizou a seleção dos alunos.

alunos no momento da entrevista. Também constam algumas observações da pesquisadora durante as visitas:

- **Ari**¹⁷⁰: funcionário público do Estado do Rio Grande do Sul, trabalha em uma instituição cujo objetivo principal é a capacitação profissional de pessoas com algum tipo de deficiência, seja física ou mental. Ari é Assistente Social por formação, no entanto, prestou concurso para Instrutor Técnico e dá aulas de informática nessa instituição.

As aulas são ministradas por dois instrutores por turma. Sendo requisitados, Terapeutas Ocupacionais podem atuar junto aos alunos que necessitarem de algum tipo de apoio ou de acompanhamento para realização das tarefas.

A pesquisadora foi recebida no laboratório de informática, durante o período de aula. Além de observar a realização do trabalho, pode conversar com o outro instrutor técnico e com os alunos e conhecer uma das Terapeutas Ocupacionais. A entrevista ocorreu em um segundo momento, em uma sala de reuniões.

- **Rot**: aluno de uma Faculdade de Tecnologia, é estagiário em uma bancada¹⁷¹ na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. No escritório da bancada trabalham apenas três pessoas: o Coordenador-chefe, a Assessora Parlamentar e o estagiário.

Segundo Rot, os cargos são de confiança e, portanto, mudam de acordo com quem está no poder¹⁷². A bancada tem por objetivo fazer negociações políticas a fim de construir a base do partido.

Os funcionários do escritório da bancada não são os únicos colaboradores do partido dentro da Assembleia Legislativa. Cada parlamentar também tem sua sala e seus próprios assessores.

Este partido político foi a única instituição que não fez questão de receber o Termo de Compromisso¹⁷³ assinado pela pesquisadora.

¹⁷⁰ Como informado no Capítulo “Percurso Investigativo”, os nomes dos sujeitos foram trocados por codinomes.

¹⁷¹ As bancadas são os espaços onde são articuladas as discussões e negociações políticas de um partido político. A Lei nº 9096, em seu Artigo 12 do Capítulo II, define que: “O partido político funciona, nas Casas Legislativas, por intermédio de uma bancada, que deve constituir suas lideranças de acordo com o estatuto do partido, as disposições regimentais das respectivas Casas e as normas desta Lei” (BRASIL, 1995).

¹⁷² Políticos eleitos.

¹⁷³ Anexo 06.

A entrevista ocorreu no escritório da bancada na Assembleia Legislativa, onde a pesquisadora teve a oportunidade de também conversar com a assessora parlamentar e conhecer o coordenador-chefe e outros políticos que lá estiveram.

- **Aici:** é Analista Financeiro em uma empresa de atacado e varejo de suprimentos industriais. Esta empresa faz parte de um grande grupo, o qual conta com 2.400 funcionários. Desses, 800 trabalham no local onde foi realizada a entrevista.

Aici trabalha no Departamento Administrativo Financeiro, no qual há 50 funcionários, e é líder do Setor “Conciliação”. Este setor faz um filtro do que deve seguir para a Contabilidade e conta com 05 funcionários (assistentes financeiros).

Os seis funcionários trabalham em duas células¹⁷⁴, cada uma com lugar para 04 pessoas. Aici, como líder, se reporta ao Gerente Financeiro, e este ao Diretor Administrativo Financeiro.

A entrevista ocorreu em um andar acima da loja, no qual se localiza o Departamento Administrativo Financeiro. No entanto, a empresa não permitiu a entrada da pesquisadora no setor. A conversa com Aici ocorreu em uma das três salas onde são feitos os atendimentos aos visitantes em geral.

- **Aier:** está cursando Técnico em Gestão da Qualidade em uma instituição privada. Trabalha em uma empresa que presta serviços de recarga e conserto de impressoras. Esta empresa está há 21 anos no mercado e emprega 30 pessoas.

Aier apresenta uma carreira de sucesso dentro da empresa: iniciou como vendedor, passou a trabalhar no atendimento, depois foi Assistente Operacional e, alguns dias antes da entrevista, havia sido promovido a Gerente de Operações. O aluno define seu novo cargo como “de liderança”. É responsável pelo trabalho de 04 pessoas e ainda faz o controle dos prazos de entrega.

A empresa incentiva o aluno à constante capacitação, tendo sido sua chefia quem informou acerca do curso de extensão e incentivou a fazê-lo. São palavras do aluno: “A medida que a empresa cresce, eu cresço”.

A entrevista se realizou exatamente onde Aier trabalha. Sua mesa fica praticamente no setor de produção. Em frente à mesa, há prateleiras com impressoras e caixas. No lado

¹⁷⁴ Célula é o termo utilizado nessa empresa para designar uma forma de organização do escritório em que as mesas são unidas de quatro em quatro, porém com divisórias que possibilitam que as pessoas vejam umas às outras.

direito, o local onde são testados os cartuchos. Mais adiante fica a sala de recarga. O local não tem iluminação natural e é um pouco barulhento.

- **Zita:** é professora e trabalha em uma escola municipal que recebe alunos com transtornos globais de desenvolvimento (autismo e psicose, geralmente associados a outras síndromes).

Cada turma conta com duas professoras, além das professoras de música e educação física. Existem também monitores, que ficam em locais diferentes, dependendo da necessidade. Durante a aula, por exemplo, há monitores nos corredores.

Frequentemente acontece de os alunos se tornarem agressivos ou, ainda, de escaparem das atividades propostas ou mesmo fugirem. Nesses casos, monitores e professores, também de outras turmas, se mobilizam para conter ou buscar os alunos.

Devido à características próprias do autismo e da psicose, não são raros os casos de violência física. Nesses momentos é importante que todos atuem juntos para que nenhum professor saia machucado.

A pesquisadora teve a oportunidade de conhecer todos os ambientes internos e externos da escola. Interagiu com alguns alunos e conversou com algumas professoras. Foi possível, portanto, observar diferentes momentos da atuação dos professores e monitores.

A entrevista ocorreu no pátio da escola.

- **Ana:** é estudante de Administração e trabalha como Analista Administrativa em uma empresa de telefonia móvel, a qual se reporta aos funcionários como “associados”. Esta empresa conta com aproximadamente 1.000 associados no Rio Grande do Sul. Destes, 100 trabalham no edifício da empresa em Porto Alegre. Ana trabalha no Departamento Financeiro, o qual conta com 18 pessoas e se localiza em um só andar. Esse departamento tem 06 subdivisões. As mesas correspondentes a cada subdivisão ficam próximas umas às outras.

Todos andares tem Bloqueio de Acesso, portanto para sair do elevador é preciso ter acesso para o setor referente ao andar. Tais acessos são dados de acordo com a função. Não há livre passagem. Os contatos maiores se dão entre as pessoas que trabalham no mesmo andar. Outros contatos são feitos por meio de e-mail ou telefone celular, o qual é amplamente utilizado. Além do salário, os associados recebem participação nos resultados.

Um aspecto atípico desta empresa é que não há sala de reuniões, estas acontecem no restaurante que fica no saguão do edifício e que é aberto, ou seja, todos visualizam quem está no restaurante e quem entra ou sai do edifício.

Foi nesse local que a pesquisadora foi recebida. A empresa permitiu a visita e a entrevista, mas não permitiu a entrada no espaço de trabalho do sujeito.

A análise dos dados retirados dessas visitas sugere que as equipes não são realidade na maioria das empresas/instituições, mas sim as *pseudoequipes*. Seguem trechos das falas dos alunos, os quais apontam para essa constatação, acompanhados de recorrências à fundamentação teórica.

Segundo o aluno Ari, que trabalha em uma instituição pública estadual voltada à capacitação profissional de sujeitos com necessidades especiais, o trabalho em equipe não é solicitado nem pela instituição nem pelos funcionários. Referindo-se à instituição, diz Ari: “*Não, nunca vi. Só fala assim. Aqui ao menos eu nunca vi.*”. Quanto aos colegas solicitarem o trabalho em equipe, diz o aluno:

Não, eu não vejo. Eu vejo a coisa muito fragmentada aqui. Eu faço o meu, tu faz o teu. [...] É isso que eu sinto aqui, meio fragmentado.

Percebe-se na fala de Ari, a caracterização de **grupo** conforme apontada por Chiavenato (2005), Bejarano et al. (2005a) e Monteiro (2002), ou seja, o trabalho realizado é resultado do que as pessoas fazem individualmente.

Na bancada do partido político, onde estagia o aluno Rot, se encontra uma situação similar, ou seja, o trabalho é resultado do que as pessoas fazem individualmente. No entanto, Rot afirma que o trabalho que se realiza no partido é trabalho em equipe.

O ponto de vista apresentado pelo aluno é atípico: Rot aceita equipe como aquela na qual alguns membros trabalham de forma individualizada. No trecho que segue, o aluno fala sobre a realização de projetos:

Quantos participam desse projeto? Vamos dizer assim: três, quatro, cinco, dez pessoas. Alguns de forma mais individual e a mai...vamos dizer assim: um outro tanto, alguns, talvez a maioria, de forma como se trabalhasse numa equipe.

É então perguntado a Rot se o trabalho é em equipe mesmo que algumas pessoas não trabalhem em equipe, como ele havia afirmado anteriormente. Responde o aluno:

Isso é uma contingência do dia a dia. Uma coisa que acontece normalmente, mas nós já sabemos, quando convocados... nem é quando convocado. Quando a gente veio para essa função, a gente já sabe que vai trabalhar pra equipe.

Analisando a fala de Rot, percebe-se que, para esse aluno, é natural que dentro das equipes algumas pessoas trabalhem de forma individual. Nesse sentido, o entendimento que o sujeito tem de equipe, e que se refere à situação vivenciada por ele dentro da bancada, está longe de qualquer uma das conceituações de equipe apontadas no capítulo referente a este eixo do estudo.

Quando perguntado se o coordenador solicita o trabalho em equipe, diz Rot:

Não, ele solicita o trabalho. Nós sabemos que tem que ser em equipe. [...] Assim, ò, quando surge a demanda. Tem um projeto aqui pra nós saber o que vamos fazer com os jornais que sobram. Vamos fazer dentro das regras do meio ambiente. Aí tu senta na mesa e diz: “Fulano, Belcrano e Siclano, esse projeto aqui fica com vocês”. A gente já sabe que senta na mesa pra trabalhar em equipe. É o resultado tem que ser de equipe, porque nós não estamos trabalhando pra nós, mas pra cor, pro partido.

Este trecho sugere que a concepção que Rot tem de equipe está muito relacionada ao resultado do trabalho. Este estudo entende, no entanto, que a configuração de equipe relaciona-se também com o processo e as pessoas que formam a equipe. Nesse sentido, é preciso que também haja responsabilidade mútua (KATEZENBACH, SMITH, 1994), respeito e incentivo ao crescimento do outro (PREISLER, BORBA, BATTIROLA, 2002). Os membros das equipes na bancada parecem, no entanto, ir na contramão do que o que dizem os teóricos da administração. Diz Rot:

É até pelo ambiente da casa. É uma coisa muito melindrosa. Isso aqui é que há muito evidente o ciúme, a inveja. É uma coisa assim bastante latente. Então, tu, às vezes, vê dentro de uma própria equipe de um gabinete, tu vê as divergências. Porque cada um quer mostrar serviço pro chefe mais do que o outro e isso representa bastante porque isso representa um degrau a mais e esse degrau reflete no fator financeiro.

A fala de Rot remete ao que Vasconcelos e Farias (2008) chamam de “discurso de trabalho em equipe”, pois apesar da afirmação que se trabalha em equipe, é o etos de trabalho, a prática de grupo que permanece (SENNET, 2005). Dentro dessa perspectiva, percebe-se a coletividade existente na bancada desse partido político como uma **pseudoequipe**, na qual o “eu” se sobrepõe à equipe, tornando o trabalho individualizado e fragmentado.

Aici, que é líder de um grupo de assistentes financeiros, diferencia trabalho em equipe de trabalho em grupo com base em todos trabalharem (no mesmo espaço de tempo) para atingir um determinado objetivo. Contudo, a forma de se atingir o objetivo, o processo de trabalho, é totalmente individualizado. Explica Aici:

Bom, equipe, por exemplo: “Ah, pessoal, precisamos fechar...hã...sei lá...várias linhas...hã...X número de linhas conciliadas num mês, né?”. Nessa semana a gente precisa zerar os extratos bancários. Todo mundo tem que ter dado retorno, a gente tem que ter resolvido todas as pendências essa semana. Mobilizo todos e todos vão atrás e chega na sexta-feira e diz “Ô, tá aqui...e como é que tu tá e não tá. E todo mundo caminhou para aquela direção. Já teve situações de eu dizer assim: “Pessoal, precisamos fazer isso”. Exatamente isso, por exemplo: ah, precisamos zerar as pendências e ao longo do caminho tu vê: uns estão se rasgando a fazer, outros tão dando prioridade pruma outra coisa que não é aquela daquele momento. E assim vai...pode não se atingir o objetivo.

Aici não tem dúvidas quanto ao fato que em seu setor o trabalho é em equipe. Sua concepção de equipe, no entanto, também relaciona-se somente com os resultados. Não importam as relações nem como se dá o processo de trabalho. O trabalho em uníssono, a cooperação, características de equipe segundo Chiavenatto (2005), perdem a relevância. O estudo entende que se trata, novamente, de um discurso de trabalho em equipe. Ou como Sennet (2005) aponta, ficção. Ou ainda, como sugerido anteriormente por este estudo, **pseudoequipe**.

O sujeito Aier, que trabalha em uma empresa muito menor que a de Aici, também tem a concepção que equipe seja todos trabalharem - de forma individualizada - para alcançar um determinado objetivo:

Ela [a equipe] precisa que todos estejam interessados, que todos realmente façam a sua parte porque sabem da importância de tá ali pra chegar num bem, no que todo mundo quer em relação ao objetivo.

Mais adiante, diz Aier:

[...] por que só vai funcionar a equipe se eu souber minha função individual, né? Porque de nada vai adiantar: “ai, eu to numa equipe, tá?”. O que falta? Separa, tipo um clube, né? Tem o tesoureiro, tem o presidente, não deixa de ser uma equipe, né? Que todos trabalham juntos pelo desenvolvimento daquele clube. Mas para cada um saber seu valor individual e suas responsabilidades individuais pro bem coletivo.

Para Katzenbach e Smith (1994, p. 42), os membros das equipes são “[...] comprometidos com propósito, metas de performance e abordagens em comuns, e pelos quais se mantêm mutuamente responsáveis”. E assim parecem ser os membros das “equipes” de Aici e Aier. Contudo, não é a busca em comum de um objetivo que configura equipe. É preciso, também, a preocupação com o outro, o esforço conjunto (KATZENBACH, SMITH, 1994), a sinergia (Robbins, 2004) e cooperação (Chiavenato, 2005).

O estudo concorda, nesse caso, com Moscovici (2005), para quem é raro encontrar equipes, ainda que muitas coletividades ostentem tal denominação. E entende as coletividades nas empresas dos alunos Aici e Aier, portanto, como **pseudoequipes**.

Rosenfield (2003, p. 355) diz que o trabalho em equipe é uma das estratégias das empresas para fazer com que o trabalhador “vista a camiseta”, trabalhando como se ele próprio fosse o empresário. No extrato abaixo, Aier demonstra exatamente esse papel. Colocando-se como empresário, o sujeito explica à pesquisadora o que acontece quando alguém da “equipe” não trabalha para atingir os objetivos:

*Sim, tem diálogo, né? Aquela questão psicológica: o que a pessoa quis? O que eu quero?
E senão...tem que ser trocado [o sujeito que não está trabalhando para alcançar o objetivo da empresa], né? Porque, por exemplo, vai pra fazer isso procurando o lucro, né? Procurando a venda, aumento de faturamento e se um dos membros não age daquela forma, pra gerar aquilo ali que a gente já decidiu como meta, que é o que todo mundo tá buscando, ele não tem porque fazer parte, né? De algo que ele não acredita, se ele não desempenhar - né? - as tarefas realmente necessárias pra fazer aquilo ali.*

Segundo Rosenfield (2003, p. 356), essa estratégia de fazer com que o funcionário tome para si o papel de empresário faz com que as relações com a empresa sejam reforçadas e que as relações entre os pares se enfraqueçam. Por conseguinte, impedem a comunicação e interação autênticas e necessárias às equipes de trabalho, reforçando a ideia de se tratar, portanto, de uma **pseudoequipe**, como aqui sugerido.

O ponto de vista que encontra maior correspondência com a fundamentação teórica construída por este estudo vem de Ana, analista administrativa em empresa de telefonia móvel. Abaixo um extrato de sua fala quando explica à pesquisadora seu entendimento de **grupo**:

Grupo eu vejo como nós somos hoje ali no setor. Cada um senta, faz o seu trabalho. A gente não se integra muito. Nós temos uma meta, duas pessoas, e a gente divide o quanto cada um tem que fazer pra que essa meta seja alcançada. A gente se preocupa se cada um atingiu a sua meta. Eu não me preocupo o quanto o Fulano ali da sala cumpriu da meta. Não, eu me preocupo com a minha meta.

Percebe-se na fala de Ana, principalmente quando ela diz “A gente não se integra muito” o que Katzenbah e Smith (1994) falam acerca dos grupos, isto é, os grupos interagem basicamente para compartilhar informações, não há interesse verdadeiro no outro. Abaixo Ana explica essa situação em sua vivência de trabalho:

A gente não tem muito tempo, sabe? A coisa é muito rápida, muita coisa para fazer. Não tem muito tempo pra parar e pensar: “Ô, Cláudia, como é que tu tá? O que falta pra ti aqui? Como é que tá? O quê que tu precisa? O quê que eu posso fazer por ti?” Não tem muito disso. Não tem tempo pra isso, sabe? As coisas, tu tem que te ligar. Tem que ser rápida.

O extrato anterior sugere que na empresa na qual Ana trabalha, devido à falta de tempo e o excesso de trabalho, pode ocorrer o afrouxamento dos laços sociais (SENNET, 2005) bem como o sentimento de solidão destacado por Dejours (2004a). Trata-se de uma típica empresa flexível, conforme apontado por Lancmann (2004), a qual se caracteriza, entre outras coisas, pela precariedade das relações, a sobrecarga e a intensificação dos ritmos.

Após ter definido o trabalho em seu setor como de grupo, é perguntado a Ana se a empresa contrata para trabalhar em equipe, no que ela responde:

Aham, Aquela coisa assim: tu tem que ter o comprometimento com a equipe. Tu tem que ter espírito de equipe.

Além de “trabalhar em equipe”, o funcionário de uma empresa flexível também deve ser autônomo (ROSENFELD, 2003). Sobre isso Ana diz:

Tanto é que se vai na seleção, a gente percebe que se seleciona pessoas mais ligadas e mais autônomas, pessoas que se movimentam mais sozinhas, mais livres, pra que as pessoas se adaptem melhor e percebam mais rápido o que que elas têm que fazer pra trabalhar.

A autonomia, segundo Rosenfield (2003), é usada como instrumento de coordenação das relações de trabalho e, como outras estratégias da empresa, visa atingir um objetivo econômico. Para a autora, a autonomia também é uma forma de alterar o modo como o trabalhador se identifica, passando a trabalhar como se fosse ele mesmo fosse o

empresário. Nesse sentido, a autonomia é uma forma de enfraquecer a relação entre os pares e fortalecer a relação com a empresa (ROSENFELD, 2003).

Os dados obtidos com Ana sugerem em diferentes momentos a superficialidade das relações. Nesse sentido, o extrato abaixo se assemelha às equipes encontradas por Pires (2009) as quais se encontram unidas às lógicas da convivência e da cordialidade. Abaixo um trecho do diálogo entre Ana e a pesquisadora:

Pesquisadora – *Como é o espírito de equipe se cada uma faz a sua parte?*

Ana – *A pessoa que se adapte, que não.... Que tenha um bom relacionamento. É o bom relacionamento com todo mundo que se mascarou como bom... Como eu posso dizer? Com espírito de equipe.*

Pesquisadora – *Política da boa vizinhança?*

Ana – *Exatamente. Isso é mascarar. E porque é bem mais bonito tu dizer espírito de equipe do que dizer um bom relacionamento interpessoal. Eles querem uma pessoa dócil, uma pessoa apaziguadora, uma pessoas que...sei lá...não bata de frente com todo mundo, que queira impor suas idéias. Não. Tu tem que ser independente, mas tem que ter um bom relacionamento. Tu tem que saber, sabe? – em que posição tá. [...] Quando se fala em espírito de equipe se espera o bom relacionamento.*

Ana tem uma visão bastante crítica da empresa, da forma de organização do trabalho, e de como as relações lá se estabelecem. Contudo, isso não modifica o fato que a empresa apenas discursa o trabalho em equipe. No entendimento deste estudo, o que lá se configura é uma **pseudoequipe**, na qual não se trabalha em uníssono, não se incentiva o crescimento do outro, não há diálogo nem cooperação.

Assim, com exceção da primeira instituição, na qual ninguém solicita trabalho em equipe e tal solicitação também não parte da instituição, as outras quatro empresas encaixam-se na “moderna ética do trabalho” (SENNET, 2005). O foco desta ética está no trabalho em equipe, ou melhor, no discurso do trabalho em equipe. Sobre isso diz Sennet (2005):

Apesar de todo arquejar psicológico da administração moderna sobre o trabalho de equipe no escritório e na fábrica, é o etos¹⁷⁵ de trabalho que permanece na superfície da experiência. O trabalho de equipe é a prática de grupo da superficialidade degradante (2005, p. 118).

No entanto, nem todas as coletividades são pseudoequipes. Nem todas as equipes são ficção. Ao menos é o que sugere os dados coletados junto ao sujeito Zita, professora em uma escola para alunos com transtornos globais. Esse sujeito e essa

¹⁷⁵ “Conjunto dos costumes e hábitos característicos de um determinado indivíduo, grupo, época ou região (HOUAISS, VILLAR, 2009).

instituição proporcionaram à pesquisadora a oportunidade de identificar uma situação de trabalho em equipe, a qual corresponde às falas do sujeito:

Na realidade, Cláudia, o que que eu percebo, tá? Assim...quando a gente trabalha na equipe, tá? Evidentemente a gente tem um objetivo, a gente conhece. Eu to colocando bem a nossa questão aqui, né?

O quê que é importante pra que a gente faça um trabalho legal, que a gente se preserve, né? E que os alunos aproveitem, né? Conhecer o aluno, nos conhecermos, né? A gente tem que saber que entre nós, eu e a minha parceira, uma cede de um lado, outra cede de outro pra que realmente o trabalho seja feito, né?

Então o que eu posso exemplificar? A Silvia e eu. Nós somos muito diferentes, extremamente diferentes, mas a gente tem essa questão: “Bom, hã, eu penso isso, tu pensa aquilo, vamos ver o que é melhor pra turma, né? Bom, então a gente chega num meio termo.

[...] Pra que aqui, nessa escola, pra que o trabalho dê certo, que os alunos aproveitem, que os alunos se desenvolvam, que a gente consiga, é necessário, sim, a gente trabalhar de uma forma muito entrelaçada.

[...] Independente do foco que é, todo mundo tem que se auxiliar.

A análise desses dados sugere equipe conforme apontado por muitos dos autores no capítulo referente ao trabalho em equipe. Nesse sentido, se percebe respeito ao outro, diálogo, negociação, cooperação, ação e esforço simultâneo (PREISLER, BORBA, BATTIROLA, 2002; CHIAVENATTO, 2005; MONTEIRO, 2002; BEJARANO et al., 2005a; ROBBINS, 2004), ou seja, uma atenção ao outro e ao processo de trabalho, que deve acontecer a partir da interdependência entre os membros.

Quando perguntado se essa forma de trabalhar era solicitada de “baixo para cima”, Zita responde:

Não, não. A direção, inclusive, ela é extremamente, assim, aberta. É claro que ela pontua algumas coisas, né? Mas é uma coisa que nós sabemos. Isso...nós sabemos que não é possível fazer um trabalho, né? E estarmos bem se não tivermos a parceria das colegas. Não adianta assim: “A Cláudia é uma excelente professora de educação especial, ela vai lá, vai fechar a porta dela e vai fazer o seu serviço”. Não é assim que funciona, não é assim que funciona. Até porquê nosso objetivo maior ...todos eles, é a questão da adequação social, então eles passam por uma turma, vão para outra, circulam, né? E todos, todo mundo auxilia.

Este extrato da fala de Zita corresponde bem a membros de equipe comprometidos com o propósito pelo qual se sentem mutuamente responsáveis (KATZENBACH, SMITH, 1994).

Tal situação de equipe foi identificada em diversos momentos durante a visita à escola. As professoras e monitoras conhecem todos os alunos, independente de serem

ou não da turma pelo qual estão responsáveis. Durante a visita ocorre umas duas ou três vezes de alunos fugirem da atividade que deveriam estar realizando e ir para o pátio. Nesses momentos, surgiam diferentes pessoas para buscá-los e nada havia sido combinado nem solicitado por alguém da equipe. Havia a tarefa de resgatar o aluno e todos se mobilizavam para realizá-la, sem questionar se era seu papel ou não, pois o foco está no aluno.

O fato de a única instituição em que foi identificado¹⁷⁶ **trabalho em equipe** tratar-se de uma instituição de ensino corresponde às análises efetuadas na primeira parte dessa categoria. Os dados anteriormente analisados sugerem que os alunos que tem ligação com as áreas das Ciências Humanas e das Ciências da Saúde procuram trabalhar em equipe independente de ser uma imposição da empresa/instituição. Pode-se dizer que esses alunos buscam a dimensão simbólica da retribuição (DEJOURS, 2009), a qual passa pela qualidade do trabalho. Inclui, portanto, as pessoas envolvidas no processo e o próprio processo de trabalho e não somente a busca por resultados. Evidências localizadas nos dados coletados junto ao sujeito Zita e sua instituição.

O Quadro que segue mostra como foram identificadas as coletividades nas empresas visitadas a partir de três diferentes visões: do aluno pesquisado, da empresa ou instituição e da pesquisadora:

¹⁷⁶ A identificação de trabalho em equipe se deu tanto por meio da fala do sujeito quanto por parte de observação da pesquisadora.

Sujeito – Empresa/instituição	Tipo de coletividade existente na empresa/instituição segundo o aluno entrevistado.	Tipo de coletividade segundo a empresa/instituição.	Tipo de coletividade observada pela pesquisadora.
Ari – Instituição pública estadual voltada à capacitação de pessoas com necessidades especiais	Grupo	Não solicita trabalho em equipe nem em grupo	Não identificado
Rot – Bancada de partido político na Assembleia Legislativa	Equipe	Equipe	Pseudoequipe
Aici – Empresa de atacado e varejo de suprimentos industriais	Equipe	Equipe	Pseudoequipe
Aier – Empresa que presta serviços de recarga e conserto de impressoras	Equipe	Sem dados que identifique	Pseudoequipe
Ana – Empresa de telefonia móvel	Grupo	Equipe	Pseudoequipe
Zita – Instituição pública municipal voltada à educação de pessoas com transtornos globais.	Equipe	Equipe	Equipe

Quadro 07 – Coletividades segundo os sujeitos, as empresas e a pesquisadora.

Fonte: Elaboração da autora

Os dados sugerem que nas organizações têm predominado o trabalho fragmentado, do tipo “cada um faz a sua parte”. Tal configuração pode estar mascarando um **trabalho em grupo**. Nesse sentido, o **trabalho em equipe** passa a ser apenas um discurso da empresa, ficção como diz Sennet (2005), **pseudoequipe** como sugere este estudo.

6.2 CATEGORIA COMPETÊNCIA E SABERES

Nas coletividades aqui denominadas como **pseudoequipes**, a competência para o trabalho em equipe parece se reduzir à cordialidade e à boa convivência. Nesse sentido, se reduz ao *saber ser* e *saber conviver*. Deluiz (2001b) alerta que a sobrevalorização dos aspectos atitudinais e o trabalho em equipe “[...] conferem ao modelo das competências a possibilidade de um controle menos formalizado e mais difuso sobre a força de trabalho, evitando-se as resistências e os conflitos”.

Nessa perspectiva, tanto o modelo das competências quanto a organização do trabalho em equipes atendem aos interesses dos empresários. Essa categoria de análise dos dados trata, assim, da possível vinculação entre competência profissional, trabalho em equipe e interesses empresariais.

Ainda vinculando os eixos *Trabalho e Educação Profissional*, a categoria evidencia o desenvolvimento da competência para o trabalho em equipes em situações reais de trabalho. Por fim, traz para o debate os saberes necessários ao trabalho em equipe.

6.2.1 Competência Profissional

Os dados aqui analisados foram coletados em dois Tópicos do Fórum do ETC, quais sejam: “Competência, uma noção polissêmica” e “Competência para o trabalho em equipe”. Neste primeiro tópico, os alunos foram provocados a debater, de maneira geral e a partir das leituras¹⁷⁷, das suas vivências e de aprendizagens anteriores, sobre competência. Já o segundo tópico, realizado na última semana de aula, retomava discussões anteriores sobre competência e trabalho em equipe, tentando relacioná-las.

A análise dos extratos¹⁷⁸ da escrita dos alunos é feita à luz do embasamento teórico construído, o qual traz, entre outros, Frigotto (2010), Deluiz (2001b) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b). Esses autores alertam que a educação profissional tem servido para a manutenção dos interesses de uma minoria, uma elite, qual seja atualmente, os empresários.

¹⁷⁷ Os alunos tiveram acesso a diferentes textos sobre Competências Profissionais. Os textos tinham como objetivo fornecer embasamento inicial para as discussões.

¹⁷⁸ Lembrando que os extratos obtidos são fidedignos aos originais, sendo corrigidos apenas os erros ortográficos.

Neste estudo, as discussões sobre a influência dos interesses de uma elite partem da Reforma Capanema, a qual consolidou um modelo dualista de educação, e chegam aos dias atuais. Acrescenta-se, no entanto, que na atualidade os interesses da elite não se detêm no modelo dualista, mas se estende às competências profissionais, princípio norteador da educação profissional desde a reforma educacional.

Esta, promovida nos anos 1990, durante o governo FHC, se realiza sob o aporte neoliberal e a influência de órgãos internacionais, enfocando a educação profissional no desenvolvimento econômico e no avanço tecnológico ou, em outras palavras, no atendimento às necessidades do mercado de trabalho. Este enfoque fica, no entanto, sob a bandeira da empregabilidade: “A laboralidade ou a trabalhabilidade, entendida como componente da dimensão produtiva da vida social, portanto, da cidadania, é objetivo primordial da educação profissional” (BRASIL, 2000).

Não se surpreende, nesse contexto, que as competências profissionais, como princípio da educação profissional, fiquem em concordância com a ideologia neoliberal da reforma educacional, servindo à manutenção dos interesses dos empresários e com força de formação.

Entendendo que a manutenção dos interesses dos empresários se dá, no ensino por competências, principalmente de três maneiras:

- a) atribuindo aos trabalhadores a responsabilidade de se inserir ou se manter no mercado de trabalho;
- b) modificando a forma como os trabalhadores se identificam, de forma que eles passem a se identificar com os interesses de seus “patrões”;
- c) valorizando o individualismo.

Tais possibilidades são fundamentas em Frigotto (2010), Deluiz (2001b) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b). Os alunos, sujeitos dessa pesquisa, trazem alguns indícios¹⁷⁹ dessas questões em suas postagens nos tópicos de discussão.

Os extratos permitem ainda uma comparação entre a análise realizada na categoria anterior – Trabalho em Equipe – e o ensino por competências, sugerindo ambas como formas de manutenção dos interesses dos empresários.

¹⁷⁹ Os grifos nos extratos são da autora.

Enai, graduanda, desempregada, traz em sua postagem os dois aspectos acima mencionados. Ou seja, ela aceita, resignada, como sua responsabilidade a não inserção no mercado de trabalho – ela não está em primeiro lugar - e ainda toma como natural, sem criticidade alguma, o atingir de metas:

*Ana, continuamente relacionamos competência com eficiência, ou seja, **tu só és competente se atingires as metas**, as quais foram traçadas para atingires, os teus esforços para alcançá-la, se não conseguires não conta. Assim, acredito que este conceito não é justo, mas também sei que **o mundo dos negócios, do trabalho, é assim**, somente os melhores se destacam e se mantêm no topo, **aquele que ficar em segundo lugar não conta e está fora de qualquer competição**. Tem que sempre estar atingindo e te mantendo no topo para ser lembrada.*

Ao aceitar pacificamente que só é competente quem atinge as metas, Enai reforça seus laços com a “empresa”, pois a sua competência volta-se para os objetivos da mesma. As competências encontram aqui similaridade com a “autonomia”, conforme apresentada por Rosenfield (2003) na seção sobre trabalho em equipe: um instrumento com o qual se pode atingir um objetivo de gestão da empresa.

Para Deluiz (2001b), a “aceitação das regras do jogo” faz parte de nossa realidade. Diz a autora:

No mundo do trabalho precarizado – subcontratado, tempo parcial, temporário, conta própria, sem-carteira – os próprios trabalhadores se submetem ou mesmo incorporam a cultura da flexibilidade e da rotatividade de empregos como meio de manutenção de sua empregabilidade, aceitando as diferenças salariais e a perda de direitos e benefícios sociais em relação aos trabalhadores formais, como parte das "regras do jogo" do mundo do trabalho atual (2001b).

Observa-se ainda na fala de Enai a questão do individualismo na concorrência com o colega para o “primeiro lugar”. Tanto a questão da valorização do individualismo quanto a concorrência foram aspectos também discutidos quando do trabalho em equipe. Contudo, voltam nas competências como manutenção dos interesses dos empresários, inculcando nos trabalhadores o discurso que não há lugar para todos e desde já tentando reduzir o direito social e coletivo ao direito individual (FRIGOTTO, 2010).

Também nessas questões é possível aproximar o modelo de competências da “autonomia” apresentada por Rosenfield (2003), pois, assim como a autonomia, também as competências, ao valorizarem o individualismo e incentivarem a concorrência, propiciam “[...] o aparecimento de estratégias individuais no seio do

grupo de trabalho, as relações profissionais reforçam a relação à empresa e enfraquecem as relações entre os pares”.

As “regras do jogo” parecem ser aceitas sem que os trabalhadores se dêem conta disso. Tomam para si ideologias neoliberais escondidas sob a bandeira do “vestir a camiseta da empresa” e, como diz Deluiz (2001b), se convertem em colaboradores¹⁸⁰. Colaboradores cujas competências devem prover resultados para a empresa, como mostram as postagens de Aici, analista financeira, e Ziul, docente:

*[...] isso é competência profissional, tirar “leite de pedra” das mais diferentes formas com o **melhor resultado para empresa.***

*Competência é a característica pessoal de cada um, que se constitui em habilidades, atitudes, conhecimento, interesses, tendências, valores que fazem a diferença no desempenho das pessoas. Dotando-as de capacidade para **transformar saberes/conhecimento em resultados.***

Ao se vincularem às necessidades das empresas por maior produtividade/lucratividade é que as competências demonstram toda a sua potencialidade de manutenção dos interesses da elite empresarial.

É nesse sentido, portanto, que o estudo retoma Rosenfield (2003). A autora elenca uma série de estratégias¹⁸¹ que as empresas utilizam para modificar a forma como o trabalhador se identifica, de maneira que ele passe a trabalhar como se fosse o empresário.

Uma das estratégias apontadas por Rosenfield (2003) é o trabalho em equipe, pois este “limita-se ao ‘fazer’ sem que se instaure uma real solidariedade”. Este estudo correlaciona as competências às outras estratégias elencadas pela autora, principalmente a que diz respeito à lógica do empresário passar a ser a do trabalhador. Mas também àquela que “ameaça de não manter o operário em seu emprego, caso ele não se adapte às novas exigências [...]” (ROSENFELD, 2003).

A diferença, no entanto, entre as estratégias apontadas pela autora e as competências é que essas não se detêm ao mundo do trabalho, garantido a manutenção dos interesses da elite empresarial desde a formação dos sujeitos.

¹⁸⁰ Ou associados, como se reporta a empresa de telefonia móvel aos seus funcionários. Rever apresentação de Ana, um dos sujeitos entrevistados, na categoria anterior.

¹⁸¹ Rever as estratégias apontadas por Rosenfield no Capítulo “Mundo do Trabalho”.

Acrescenta-se ainda que a vinculação da competência aos interesses das empresas afasta qualquer possibilidade de formação integral e politécnica. Ou seja, afasta a possibilidade de uma educação que vise o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (FRIGOTTO, 2010), pois tem seu objetivo focado na empresa e não no sujeito.

A postagem que segue mostra de modo bastante resumido o modo como o sujeito Acis, secretária, percebe competência. No entanto, em suas poucas palavras, Acis sugere muitos dos aspectos aqui trabalhados:

Competência: idoneidade, aptidão; rivalidade; capacidade. É a capacidade, a aptidão de fazer algo que nos é pedido.

A colocação do substantivo “rivalidade” como explicativo de competência pode denotar a valorização do individualismo e da concorrência (SENNET, 2005; DEJOURS, 2004a), presente neste estudo deste o embasamento teórico acerca de trabalho e de trabalho em equipe e que volta na vinculação da competência profissional aos interesses dos empresários.

Ao mesmo tempo, a palavra “rivalidade” como explicativo de competência mostra o quanto um ensino por competências está distante do ensino politécnico, o qual possibilitaria cidadania e democracia efetivas (FRIGOTTO, 2010).

Por fim, “fazer algo que nos é pedido” sugere resignação, aceitação das regras do jogo. Os trabalhadores não tomam competência como uma construção deles para eles mesmos. Eles tomam competência, portanto, como uma construção deles para a empresa, e por isso tornam-se parte de uma comunidade de colaboradores (DELUIZ, 2001b).

A imagem abaixo permite visualizar pontos em comum entre a análise realizada na categoria anterior, sobre Trabalho em Equipe, e o ensino por competências, sugerindo ambas como formas de manutenção dos interesses dos empresários:

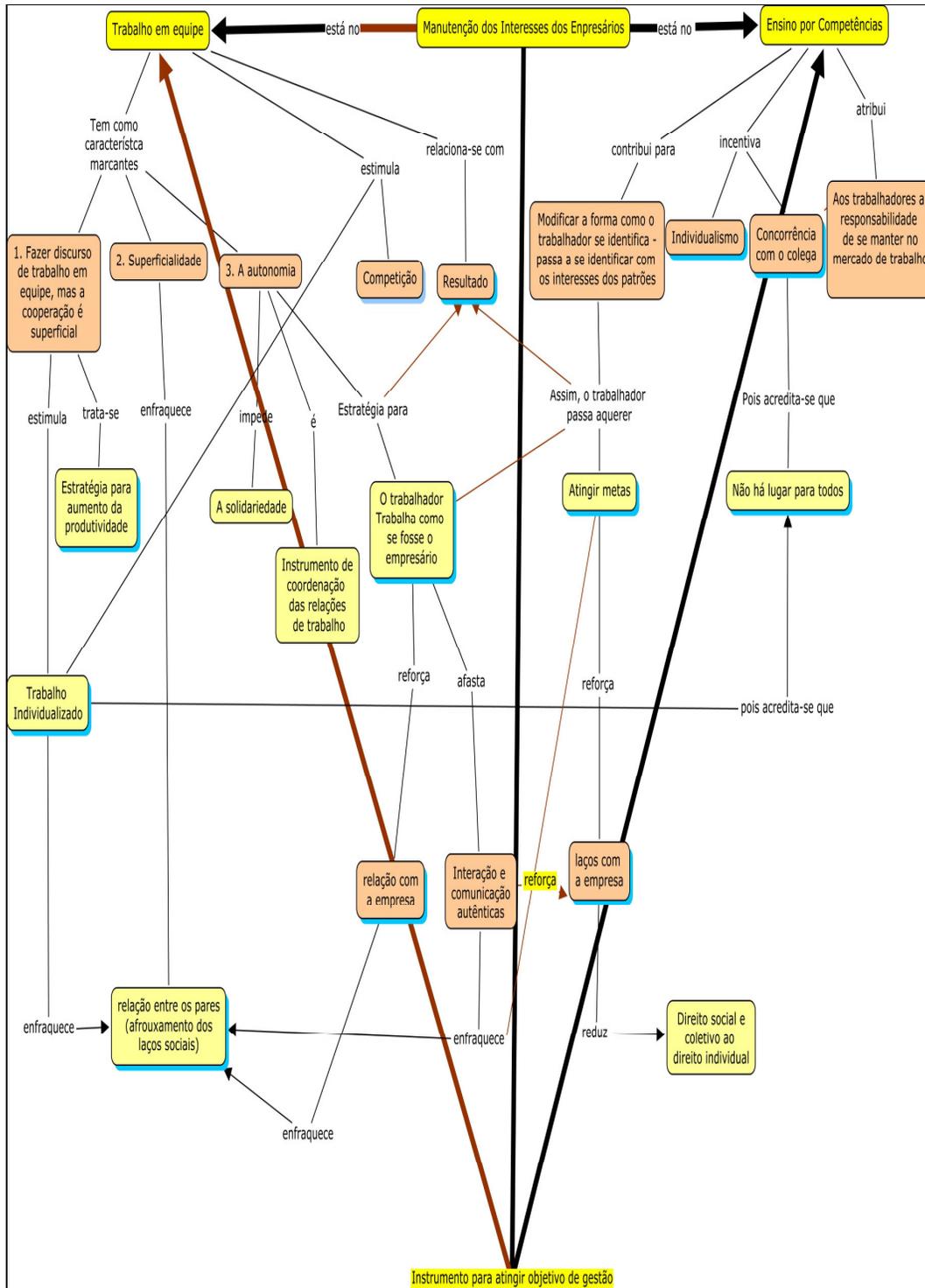


Figura 41 – Comparativo Trabalho em Equipe e Ensino por Competências
 Fonte: Elaborado pela autora

6.2.2 Desenvolvimento da Competência para o trabalho em equipe

Os dados que compõem essa parte da análise foram coletados durante as entrevistas realizadas nas empresas onde os alunos trabalham. Os extratos da fala dos alunos correspondem a um momento da entrevista na qual os sujeitos respondiam à pesquisadora quais conselhos dariam a uma pessoa que precisasse desenvolver a competência para o trabalho em equipe.

A análise mostra indícios que o desenvolvimento da competência ocorre mediante situações e processos reais de trabalho em equipe, ainda que alguns saberes sejam construídos fora desse espaço.

Conforme visto no capítulo referente à Educação Profissional, o modelo das competências passou a ser concepção orientadora da educação profissional a partir da reforma educacional ocorrida nos anos 1990. Tomar este modelo como orientador da educação profissional traz em seu bojo a possibilidade de desenvolver competências profissionais na escola de educação profissional.

Kuenzer (2002) e Ramos (2009), ainda que reconheçam o valor da escola na construção de saberes, não a vêem como espaço de desenvolvimento de competências. Para Grabowski e Simionato (2009), os saberes específicos, exigidos pelas situações de trabalho, são gerados nos próprios processos de trabalho e não se limitam à técnica e à ciência. Para Kuenzer (2002), não é papel da escola o desenvolvimento de competências. A autora acredita que “[...] o processo central de um modelo de desenvolvimento de competências são os processos educativos sistematizados e intencionais, integrados ao processo de trabalho” (2002).

Ainda que esses autores não se refiram especificamente ao desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe, os extratos das falas dos alunos trazem indícios da teorização construída pelos autores. Abaixo seguem, portanto, os dados coletados nas entrevistas, no momento em que os alunos revelam os conselhos que dariam a alguém que necessita desenvolver a competência para o trabalho em equipe:

Ari – *Eu acho que a questão da comunicação, assim... do cara a cara, de dizer assim, de coração, sabe?”Então tá, vamos sentar e vamos conversar e ver o que acontece”. Assim. Não deixar pra depois, não deixar passar. Tem que ser resolvido tudo na hora, assim.*

Rot – *Trabalhando em equipe. Prática é o melhor aprendizado que tem. O exemplo não é a melhor maneira de ensinar os outros, é a única. Confúcio.*

Aici – *Acredito que se apoiar no colega, aprender com o colega. Ter uma pessoa como referência. Uma não, várias, né? Eu acredito que isso é importante, né? Tu conseguir conversar com as pessoas, tu te relacionar com as pessoas. Isso já é uma abertura e com aquilo que tá sendo feito, tá sendo proposto, conseguir desenvolver aquilo.*

Aier – *É ver esses objetivos em comum, né?A primeira coisa é isso: é ver esses objetivos. Que todo mundo quer, que todo mundo veja. E, a partir disso ver que tem outras pessoas pensando da mesma forma que tu.*

Ana – *É muito feed back. É sentar e falar. “Fulaninho, tu tem que ser assim”. “Tu não pode ser assim.” Foi assim comigo.*

Pesquisadora – *Tu tem que ter um líder?*

Ana – *Se não é um líder, é um colega. Mas alguém tem que te dizer, porque muitas vezes tu não sabe que tu não sabe trabalhar em equipe.*

Zita – *Ela [a pessoa que precisa desenvolver a competência para o trabalho em equipe] precisa multiplicar o seu olhar. Ela precisa, hã... como é que eu vou te explicar? Precisa enxergar o todo e não ficar somente no “Bom, eu sou uma doutora, eu conheço, eu sei”. Na realidade é necessário que a gente consiga estabelecer relações com as pessoas, né? E consiga perceber que nós precisamos dessas relações. A gente precisa fazer uma troca e aprender com essas pessoas também. Então de nada vai adiantar realmente a Zita ter vários cursos e chegar aqui e, provavelmente, se eu chegar aqui “eu sei tudo”, não vou conseguir, né? Não vou conseguir. Se eu não perceber que eu faço parte de um espaço e que nesse espaço há necessidade de um trabalho em equipe, de tu te relacionar com as pessoas, né? De auxiliar as pessoas e de ser ajudada, tu não vai conseguir.*

Pode ser observado nesses extratos que os alunos vêm o desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe sempre em situação de trabalho e mediado por alguém, nesse sentido, pressupondo comunicação.

A questão comunicativa já aparecia no capítulo referente ao Trabalho em Equipe. Autores como Chiavenato (2005), Monteiro (2002), Bejarano et al. (2005a) e Moscovici (2003) relacionam equipes com diálogo, negociação, interação e *feed back*. O mesmo pressupõem os alunos ao relacionar o desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe às questões comunicativas, como mostram esses trechos específicos das falas de Ari - “*Eu acho que a questão da comunicação*”; Aici - “*Acredito que se apoiar no colega, aprender com o colega*”, Ana – “*É muito feed back. É sentar e*

falar”; e Zita – “A gente precisa fazer uma troca e aprender com essas pessoas também”.

Outro aspecto que pode ser observado é a presença de uma figura forte. Em situações escolares, este papel normalmente caberia ao professor, mas quando se aponta um ou mais colegas (de trabalho) ou um líder como presença fundamental, fica claro que se trata de situações de trabalho. Nesse contexto, o desenvolvimento da competência não se dá por aprendizagem, mas pelo exemplo e pelo diálogo, como dizem os alunos Rot – “O exemplo não é a melhor maneira de ensinar os outros, é a única”, Aici – “Ter uma pessoa como referência. Uma não, várias, né?”, e Ana – “não é um líder, é um colega. Mas alguém tem que te dizer”.

O desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe em situações de trabalho também surge em outros trechos desses extratos, como no de Rot, o qual diz claramente: “Trabalhando em equipe. Prática é o melhor aprendizado que tem” ou no de Ari: “Não deixar pra depois, não deixar passar. Tem que ser resolvido tudo na hora, assim”. Ou, ainda, na fala de Zita: “Se eu não perceber que eu faço parte de um espaço e que nesse espaço há necessidade de um trabalho em equipe, de tu te relacionar com as pessoas, né? De auxiliar as pessoas e de ser ajudada, tu não vai conseguir”.

Retomando os autores Grabowski e Simionato (2009), para os quais os saberes construídos no trabalho têm papel fundamental na resolução de problemas, pode-se dizer que, segundo os alunos entrevistados, quem tem dificuldade para trabalhar em equipe, tem no próprio espaço de trabalho a possibilidade de construir saberes e desenvolver tal competência. Afinal, é ali que a situação se configura e que a competência se faz necessária. Acrescenta-se, ainda, que segundo Grabowski e Simionato (2009), os saberes são individuais, mas construídos nas socializações com os outros, portanto, na comunicação, no diálogo tão solicitado pelos alunos para o desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe.

Contudo, e ainda que os alunos aconselhem desenvolver a competência para o trabalho em equipe nas situações de trabalho, isso não significa uma desvalorização dos processos educativos formais. Afinal, os mesmos sujeitos procuraram um curso dentro da Universidade para discutir, refletir e aprender sobre o tema “competência para o trabalho em equipe”.

Nesse sentido, destaca-se que, independente de as razões apontadas por eles para realizar o curso¹⁸², estarem vinculadas à dimensão material ou à dimensão simbólica da retribuição (DEJOURS, 2009), os dados sugerem que a construção de saberes teóricos também é valorada para a mobilização da competência para o trabalho em equipe.

6.2.3 Saberes

Os dados aqui apresentados foram coletados nas entrevistas com as “unidades-caso”. Correspondem a momentos nos quais a entrevista focava nos saberes necessários ao trabalho em equipe. A análise dos dados é feita à luz do embasamento teórico construído no capítulo “Educação Profissional”, em seção referente aos saberes.

A análise evidencia que os alunos indicam saberes construídos em contextos educacionais, os quais podem se modificar, na ação e pela ação, e passar a se configurar como saberes mobilizados **no** trabalho em equipe.

Evidencia, ainda, que os alunos indicam, principalmente, saberes que se relacionam com o tipo de coletividade que eles vivenciam em seus locais de trabalho, ou, ainda, saberes específicos às demandas da empresa/instituição. Assim, mesmo que todos os sujeitos se refiram a saberes necessários ao trabalho em equipe, esses saberes mudam de acordo com as vivências dos alunos nas diferentes empresas/instituições em que trabalham. A Figura 42 esquematiza essa situação:

¹⁸² Rever a primeira categoria de análise.

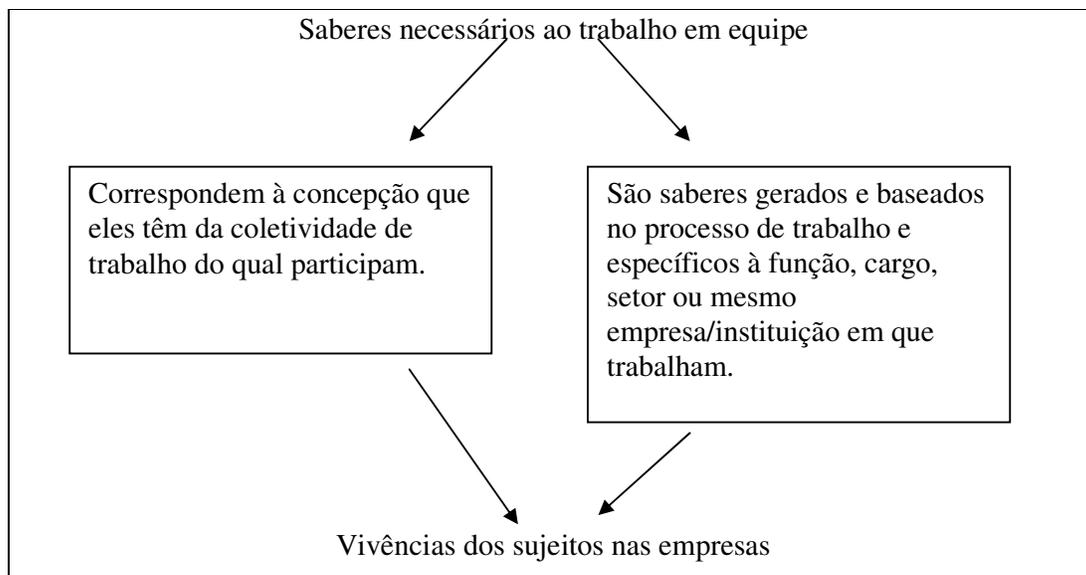


Figura 42: Relação entre saberes e vivências dos alunos
Fonte: Elaborado pela autora

Tal evidência vai ao encontro da concepção de saberes como construções individuais, que ocorrem a partir das interações/socializações entre os sujeitos, e mutantes, que se modificam pela ação do trabalho (GRABOWSKI, SIMIONATO, 2009; RIBEIRO, 2010).

Rot, estagiário em bancada de partido político na Assembleia Legislativa, definiu seu local de trabalho como “melindroso”, uma vez que lá existe ciúme e inveja¹⁸³. Assim, ao elencar os saberes necessários para o trabalho em equipe, o aluno inclui entre estes: “desafios”, “etos cultural”, “ambição” e “personalidade”:

O conhecimento pra trabalhar em equipe, principalmente, tem que ter o conhecimento da área onde é que tu vai abranger, né? Principalmente esse aí. Vamos dizer 50%. E os outros 50% tu tem que saber aqueles detalhes todos, aqueles conceitos todos do que é um trabalho em equipe. Que uma palavra que me escapou aquele dia, aquele dia lá, não sei por quê. Vou falar assim, né? O que falou Acino, “ambição”. O que falou Ana, “os ciclos” [...] O que falou Zita, que são os “desafios”. Mas é a circunstância que define como tu vai atuar. Eu falei lá naquele dia, o “etos cultural”. E uma palavra que me escapou, “personalidade”. Vamos dizer assim: é a junção de todos esses conceitos que vai definir qual é a tua posição na equipe.

Tal elenco de saberes mostra relação com a concepção que o próprio aluno tem da instituição, qual seja, um local de inveja, ciúme e concorrência entre os colegas.

¹⁸³ Rever extrato da fala do aluno nas páginas 6.1.2.

A concorrência fica clara também no extrato aqui analisado: além de elencar “ambição” como saber necessário ao trabalho em equipe, termo este que pode sugerir competição, acrescenta no final de sua fala: “*é a junção de todos esses conceitos que vai definir qual é a tua posição na equipe*”. Tal colocação causou estranheza no início da análise dos dados, pois em momento algum da entrevista a pesquisadora fala sobre hierarquia ou poder dentro das equipes. Isso é uma evidência, portanto, que tais concepções são realmente próprias das vivências do sujeito na instituição.

Assim, os saberes que Rot acredita serem importantes para o trabalho em equipe mostram ser uma construção individual, uma vez que se relacionam a sua vivência na bancada. Nesse sentido, se referem às experiências vividas e às socializações com o(s) outro(s) (RIBEIRO, 2010).

Há ainda os conhecimentos construídos fora do espaço de trabalho que compõem os “conhecimentos da área”, saber para o qual o aluno Rot atribui 50% de importância, e que pode estar vinculado aos saberes de conteúdo intelectual construídos em outro espaço, mas que são mobilizados, e modificados, no espaço de trabalho.

Nas falas de Aici, analista financeira, e Aier, gerente operacional, podem ser observados os dois aspectos anteriormente relacionados aos saberes, quais sejam: a) a relação dos saberes com as necessidades da empresa; e b) a relação dos saberes com a concepção que o sujeito tem de equipe.

Ao relatar os saberes necessários ao trabalho em equipe, Aici traz de maneira bastante forte a relação com as demandas da empresa onde trabalha, de maneira que suscita na pesquisadora a necessidade de perguntar se ela se referia a saberes para trabalhar na empresa ou para trabalhar em equipe, conforme mostra o extrato abaixo:

Aici - *Olha, eu acredito assim ò: tu tem que ter a visão, tem que trazer pra ti o que a empresa objetiva, né? Ok, isso é uma das coisas.*

Conhecimentos? Bom, tu tem que ter conhecimento de certas coisas, pra funcionamento de trabalho, né? Informática. À vezes tu contrata uma pessoas que não tem experiência numa área, mas na minha a gente tem que contratar pessoas com experiência [...] Precisa experiência teórica e prática. Na verdade, tem que estar estudando, não precisa ser formado.

Habilidade é... bom, com a tua experiência tu vai adquirindo habilidade de certas coisas, de certas situações que tu vivencia. [...] Então tu tem que ter habilidade de lidar com o colega, tu tem que ter habilidade de se adequar aos princípios da empresa, os valores da empresa, né? Uma série de coisas, mas coisa do ambiente, de como a empresa rege o negócio, né?

E as atitudes tipo: tu tem que ser proativa, tu tem que ir atrás, tu tem que buscar.

Pesquisadora – *Para trabalhar aqui ou em equipe?*

Aici – *Pra trabalhar em equipe.*

Na fala de Aici observa-se a relação dos saberes com as demandas da empresa, principalmente quando ela fala nos objetivos e na adequação aos princípios e valores da empresa.

Contudo, a fala “*tu tem que ter a visão, tem que trazer pra ti o que a empresa objetiva, né?*” também mostra uma relação entre os saberes e a concepção que este sujeito tem de equipe. Nesse sentido, os saberes elencados por Aici correspondem à concepção de equipe com base nos resultados, conforme analisado anteriormente¹⁸⁴.

Da mesma forma ocorre com Aier. Os saberes elencados por este sujeito mostram relação com uma concepção de equipe caracterizada pelo alcance de objetivos, não importando que os membros trabalhem de forma individualizada¹⁸⁵. O trecho que segue ressalta a importância de alcançar objetivos traçados, externada na obediência aos prazos:

*Aier – Primeiro eu acho que essa proatividade e a questão de se autoliderar, né? Que eu também não gosto de uma coisa e ficar toda hora pedindo, né? Então primeiro tudo isso: essa tua capacidade de liderança e de ver além. **Tu tem isso pra fazer dentro desse prazo, o que tu pode fazer pra apressar ou melhorar o trabalho.***

Observa-se ainda que os saberes elencados por Aier são bastante específicos de sua empresa, ou ainda, do setor em que o sujeito trabalha, o que se denota por meio do destaque dado pelo sujeito a sua condição de liderança¹⁸⁶ (“*Que eu também não gosto*

¹⁸⁴ Conforme analisado na primeira categoria. Rever 6.1.2.

¹⁸⁵ Rever análise em 6.1.2.

¹⁸⁶ Rever apresentação de Aier em 6.1.2

de uma coisa e ficar toda hora pedindo, né?) e, novamente, por meio da questão do prazo, cujo controle é uma das responsabilidades do sujeito¹⁸⁷.

O fato que tanto Aici quanto Aier relacionam saberes com as demandas da empresa e com suas concepções acerca de equipe também sugere saberes como construções individuais e como construções geradas e baseadas nos processos de trabalho (GRABOWSKI e SIMIONATO, 2009).

No entanto, Aici traz “o conhecimento de certas coisas, pra funcionamento do trabalho” e a necessidade do estudo. A fala do sujeito é um indicativo, portanto, que outros saberes, além dos gerados no processo de trabalho, também contribuem para mobilizar a competência para o trabalho em equipe.

Os dados coletados junto ao sujeito Ana também mostram uma estreita relação entre saberes e vivência na empresa. Diz Ana:

*Primeiro, “tolerância”. Tem que ter tolerância.
[...]
Tem que ter paciência. Tem coisas que é com o tempo. É o tempo que vai te dizer. É o tempo que vai te mostrar. E é o tempo que vai fazer com que tu aprenda. Às vezes não adianta eu sentar aqui e te mostrar alguma coisa se não é teu tempo de aprender. Vai ter um momento que vai dar então.
Mas isso é tolerância e paciência. Eu acho que são duas coisas imprescindíveis. E tu estar pronta para o diálogo. Querer dialogar com as pessoas [...]*

A “tolerância” e a “paciência” são elencadas como saberes necessários ao trabalho em equipe uma vez que, segundo Ana¹⁸⁸, a empresa valoriza o “espírito de equipe”. O sujeito também cita “[...] estar pronta para o diálogo. Querer dialogar com as pessoas”, o qual corresponderia ao “relacionamento interpessoal”, que Ana diz ser visto como sinônimo de “espírito de equipe” na empresa.

Os saberes elencados por Ana mostram que “[...] não existe saber se não para um sujeito e organizado de acordo com as relações internas e a confrontação interpessoal experimentada por ele” (RIBEIRO, 2010). Nesse sentido, Ana não teria elencado tais saberes se fossem outras suas socializações, suas vivências e mesmo suas reflexões sobre as situações de trabalho que se apresentam em sua empresa.

Por essa razão, Zita, ainda que também se refira a saberes necessários ao trabalho em equipe, por ter uma vivência diferente da de Ana, bem como por serem

¹⁸⁷ Idem.

¹⁸⁸ Rever a fala do sujeito em 6.1.2.

diferentes as confrontações interpessoais que experimenta, elenca saberes completamente diferentes.

Uma vez é necessário conhecer as patologias e medicações dos alunos com os quais interage, o sujeito Zita traz primeiramente os saberes teóricos,:

*Zita – Quando eu cheguei, meu saber teórico, ele era muito pequeno, né? Eu sabia pouca coisa. Sabia as coisas do meu curso de formação e tudo. E eu descobri, com o dia a dia que eu precisava saber mais, conhecer mais, o que era transtorno global de desenvolvimento [...]
E fui fazer uma formação, vários cursos de formação pra ver isso. [...] A questão medicamentosa também foi uma coisa que eu tive que aprender*

Aqui já se mostra, portanto, a relação saberes e demandas da instituição, uma vez que a construção desses saberes é específica para as necessidades da instituição na qual Zita trabalha.

No trecho que segue, Zita dá continuidade sobre os saberes necessários ao trabalho em equipe:

*E aí entra essa questão do trabalho em equipe. Por que é diferente tu trabalhar numa escola regular, né? Que tu pega e tu tem a tua turma. Tu faz o teu planejamento. Tu entra ali naquele espaço e pronto, tu vai dar tua aula. Tu te relaciona com os outros colegas, mas tu não depende, né? Depende dos outros colegas pra que o teu trabalho, o desenvolvimento dos teus alunos, ele realmente se dê, ele prossiga.
Aqui nós dependemos umas das outras.
Essa questão da parceria com os alunos. Essa questão de conhecimento. Então...tudo isso tá ligado.*

Nesse trecho observa-se a relação saberes com a coletividade do qual Zita participa, qual seja um equipe de trabalho no qual há interdependência entre os colegas (“*Aqui nós dependemos umas das outras*”) e o foco está no aluno (“*Depende dos outros colegas pra que o teu trabalho, o desenvolvimento dos teus alunos, ele realmente se dê, ele prossiga*”).

Tanto os saberes teóricos quanto a dependência dos colegas e a parceria com os alunos são construções de Zita. E, mesmo que os saberes teóricos tenham sido construídos fora do espaço de trabalho, é nas situações de trabalho, na ação e pela ação, que eles têm a possibilidade de modificar-se (GRABOWSKI e SIMIONATO, 2009) ao se unirem, mas também se confrontarem com os saberes gerados no trabalho. São nesses contextos, portanto, que é passível de se dizer que “[...] os saberes do trabalho se modificam constantemente, pois suas situações exigem que, para além da técnica e da

ciência, se desenvolvam saberes específicos, gerados e baseados no processo de trabalho” (Idem, *ibidem*).

6.3 CATEGORIA EDITOR DE TEXTO COLETIVO

O Editor de Texto Coletivo (ETC) é uma tecnologia *groupware*¹⁸⁹, a qual tem por objetivo apoiar a interação e a coordenação das atividades de uma determinada coletividade. Nesse sentido, um *groupware* conta com um conjunto de funcionalidades que podem proporcionar diferentes níveis de comunicação/interação, bem como podem dar apoio a diferentes complexidades de atividades.

O ETC pode ser considerado um ambiente que proporciona grande grau de interação¹⁹⁰, pois conta com Sistema de Conferência, de Correio Eletrônico e Compartilhamento de Informações. Oferece ainda um espaço de trabalho coletivo graças ao seu Sistema de Co-autoria.

Os registros dos alunos no ambiente apresentam indícios que o ETC cumpre com o objetivo de apoiar o trabalho de grupos de indivíduos (CAMPOS et al, 2003, p.52). Da mesma forma, mostram que, por meio da utilização dos recursos, os sujeitos constroem diferentes saberes.

A categoria se divide em três partes:

- Fórum: um recurso de interação e aprendizagem;
- O espaço de trabalho no Editor de Texto Coletivo; e
- Equipes formadas no ETC e em situações reais de trabalho: um comparativo.

A terceira parte (“Equipes formadas no ETC e em situações reais de trabalho: um comparativo”) tem como diferencial retomar dados analisados nas categorias anteriores, tentando correlacionar o trabalho em equipe realizado pelos sujeitos no ETC e em seus locais de trabalho.

¹⁸⁹ Rever *groupware* no Capítulo 4.

¹⁹⁰ Conforme a classificação proposta por Campos et al. (2003), descrita no Capítulo 4.

6.3.1 Fórum: um recurso de interação e aprendizagem

O Fórum foi a ferramenta escolhida pela pesquisadora para realizar, durante o Curso de Extensão, discussões acerca das temáticas “competência”, “trabalho em equipe” e “competência para o trabalho em equipe”.

Os dados aqui analisados foram coletados nos seguintes Tópicos:

- “Competência para o trabalho em equipe”: retomava discussões anteriores sobre competência e trabalho em equipe, tentando relacioná-las;
- “Grupo e Equipe”: debate acerca das coletividades no âmbito do trabalho;
- “Cafezinho”: espaço informal, de bate papo;
- “Agradecimentos”: aberto pelos alunos no último dia de aula, mostra as suas reflexões acerca do curso.

A análise dos registros dos alunos é feita à luz do embasamento teórico construído no capítulo referente aos “Saberes” e sugere:

- a) Que houve a construção de saberes por parte dos sujeitos;
- b) Que os saberes construídos pelos alunos podem ser considerados de conteúdo intelectual ou, nas palavras de Malglaive (1995), saberes teóricos e processuais;
- c) Que esses saberes se constroem a partir de um processo no qual a interação entre os sujeitos tem papel central. Nesse sentido, destaca-se que tal construção de saberes só é possível porque o ETC oferece condições para esta interação.

Os extratos que seguem são depoimentos dos sujeitos e apresentam indícios que houve construção de saberes:

Enai: *Cláudia, quando me inscrevi neste curso, nem tinha ideia de que meus conhecimentos sobre os assuntos propostos iriam ser tão expandidos.*

Zita: *Também eu, como os colegas que já escreveram, tenho **assimilado e reformulado alguns conceitos e questões**, a partir desse curso. A primeira é que **finalmente consegui estabelecer a diferença** entre grupo e equipe. Desta forma, refletindo sobre os semestres anteriores, na faculdade, vejo que por muito tempo trabalhávamos em grupo, pensando ser uma equipe.*

Ana: Enai,

*Até este trabalho nunca havia **conceituado e discutido** sobre estes temas, tem sido maravilhoso estes fóruns para repensar **minha atitude** em relação aos grupos (ou equipes) que participo.*

(Em outro tópico):

*Bom pessoal, Como disse no encontro presencial, minha idéia quando cheguei era de que me ensinassem a trabalhar em equipe mas a Claudia me instigou a **buscar as respostas, ou melhor os caminhos**.*

(Em outro momento):

*Pessoal, As discussões no fórum fizeram eu **repensar minhas atitudes e conceitos** a respeito do assunto e também de minhas atitudes diante dos grupos e equipes que faço parte.*

Destacam-se nesses depoimentos¹⁹¹ as palavras “meus conhecimentos”; “também eu”; “finalmente consegui”, os quais indicam que os sujeitos tomam os saberes como algo deles, que lhes pertence. Também os verbos “assimilar”; “reformular” e “repensar” indicam que tais saberes foram “trabalhados” pelos sujeitos. A partir dessas evidências e dos próprios depoimentos dos sujeitos, este estudo entende que houve **construção de saberes**, e que esses saberes podem ser entendidos como um conjunto de conhecimentos (experiências ou socializações) que os sujeitos são capazes de assimilar, possuir e relacionar como seus (RIBEIRO, 2010).

Ainda se debruçando sobre esses dados, percebe-se que os depoimentos dos sujeitos trazem indícios de que os **saberes construídos se relacionam a um conteúdo intelectual**. Retirando-se dos extratos as palavras-chave que traduzem, na concepção dos alunos, os resultados dessas construções, têm-se o seguinte grupo de palavras:

- Expandir **conhecimentos**;
- **Assimilar e reformular conceitos e questões**;
- **Estabelecer** diferenças;
- **Conceituar e discutir**;
- **Repensar** atitude e **conceitos**;
- **Buscar respostas** e caminhos.

¹⁹¹ Destaques dentro dos trechos foram feitos pela pesquisadora.

As palavras chaves mostram que esse conteúdo intelectual pode referir-se aos *saberes teóricos* e *processuais* de Malglaive (1995). Para este autor, esses saberes “dizem o que é” (como em “conhecimentos”, “conceitos”, “questões”) e “dizem o que é preciso fazer do que é” (como em “repensar atitude” e “buscar caminhos”). Nesse sentido, ainda que sejam saberes que orientam para a ação, eles ainda não são “saber em uso”, a totalidade que ainda engloba e combina os *saberes práticos* (resultantes da ação) e os *saberes fazer* (atos disponíveis já aprendidos e experimentados).

Segundo Grabowski e Simionato (2009), **ainda que a construção de saberes ocorra de forma individual, ela se dá no coletivo, nas interações** e socializações com os outros. Nesse sentido, os saberes construídos pelos sujeitos no ETC se dão a partir de um processo de aprendizagem cooperativa. Esta pressupõe a formação de uma rede de interações sociais, na qual todos tornam-se interdependentes e se conectam a partir de problemas, interesses e experiências (SÁ, COURA-SOBRINHO, 2008; PALLOFF, PRATT, 2002).

Seguem extratos das escritas dos alunos, que sugerem que é na troca com o outro, na interação, que se dá a construção dos saberes:

Ale: *Olá colegas!*

Foi muito rápido o tempo que convivemos, mas foi um período muito rico, pelo menos para mim. [...] A riqueza dos debates nos fóruns, as novas amizades e o aprendizado surgido a partir dele seguirão comigo para sempre.

Itel: *[...] fica aqui registrado meu agradecimento pelas aprendizagens e quão rica foram. Que tempestade de ideias, que qualidade de sujeitos... Muito Grata, por tudo!*

Enai: *Está sendo muito proveitoso e enriquecedor, para mim, estas trocas, tanto contigo como com os meus colegas*

Ana: *[...] Vcs não imaginam como os depoimentos e questionamentos de todos foram importantes para meu crescimento pessoal e profissional. Essa trajetória me tornou mais reflexiva acerca dos meus "CHA's" (conhecimentos, habilidades e atitudes), o que tenho que desenvolver e o que de fato estou mobilizando para o meu sucesso. Obrigada a todos.*

A análise desses dados traz como pressuposto que os recursos de interação do ETC, com destaque ao Fórum¹⁹², tiveram papel importante como suporte na construção de saberes, pois possibilitaram aos alunos socializar e formar uma rede de interações sociais. Nesse sentido, deve se levar em conta, ainda, que o curso de extensão aconteceu na modalidade semipresencial, tendo os debates e a realização do trabalho em equipe ocorrido a distância.

6.3.2 O espaço de trabalho no Editor de Texto Coletivo

O ETC é um ambiente que tem como espaço de trabalho um Sistema de Co-autoria (CAMPOS et al. 2003), o qual permite a escrita coletiva de forma simultânea. Tal espaço foi utilizado pelos alunos como o espaço de realização do trabalho em equipe.

Nos depoimentos há indícios que a vivência do trabalho em equipe realizado no ETC possibilitou aos alunos a construção de saberes práticos (resultantes da ação) e a articulação desses saberes práticos com saberes teóricos. Destaca-se que isso só é possível porque o Sistema de Co-autoria do ETC oferece condições de realização de um trabalho em equipe;

Nos próximos depoimentos, retirados de Tópicos do Fórum, os sujeitos Nath, Ari e Zita falam da experiência de debater os temas “competência”, “trabalho em equipe” e “competência para o trabalho em equipe” e, ao mesmo tempo, vivenciar uma situação de trabalho em equipe:

Ari: Segundo Pichon Riviere, grupo é quando um conjunto de pessoas movidas por necessidades semelhantes se reúnem em torno de uma tarefa específica, ou seja um grupo com um objetivo mútuo, porém cada participante é diferente, tem sua identidade. Achei interessante o que ele afirma, e isto nos remete ao momento que estamos vivenciando construindo este trabalho no ETC.

¹⁹² O próximo capítulo traz com detalhes a utilização dos recursos de interação pelos sujeitos participantes do Curso de Extensão. Apresenta, ainda, os indícios que sugerem ter sido o Fórum o recurso mais utilizado pelos alunos.

Ao colocar em prática a teoria discutida no Fórum, os sujeitos puderam mobilizar diferentes saberes: *teóricos*, aqueles que “dão a conhecer”; *processuais*, referentes ao “modo de fazer”; e *práticos*, de domínio da ação (MALGLAIVE, 1995).

No caso do sujeito acima, Ari, percebe-se ainda outro movimento, qual seja o de relacionar saberes de conteúdo intelectual – “*Segundo Pichon Riviere*” – e saberes de domínio da ação. Também o sujeito Zita articula saberes de cunho intelectual e de domínio da ação:

Zita: *A partir do que estamos discutindo acredito que muitas vezes trabalhamos em grupo, pensando sermos equipe. O próprio curso de extensão é uma possibilidade de trabalhar, na prática, com esses conceitos. E vejo que a constituição de uma equipe não é nada fácil.*

O depoimento de Zita sugere que, ao articular prática e teoria, ela constrói outro saber – “*E vejo que a constituição de uma equipe não é nada fácil*”. Também no depoimento de Nath há indícios de uma nova construção:

Nath: *Através do curso, consegui compreender, na prática, o que é competência e o que é trabalho em equipe. Obviamente foi muito importante tomar contato com uma discussão conceitual sobre esses termos, mas foi a participação efetiva no curso que me entender o que eles são realmente. [...] Resumindo, o curso me possibilitou **articular teoria** (no caso, os conceitos estudados) e **prática** (desenvolvimento de um trabalho em equipe, percebendo o real significado dos conceitos), e **esta articulação é a melhor forma de aprender algo.***

Portanto, ao articular e relacionar saberes construídos por meio das interações no Fórum com os saberes que estavam sendo construídos por meio da vivência nas equipes, os sujeitos construíam um terceiro saber. Esse saber relaciona e articula os anteriores:

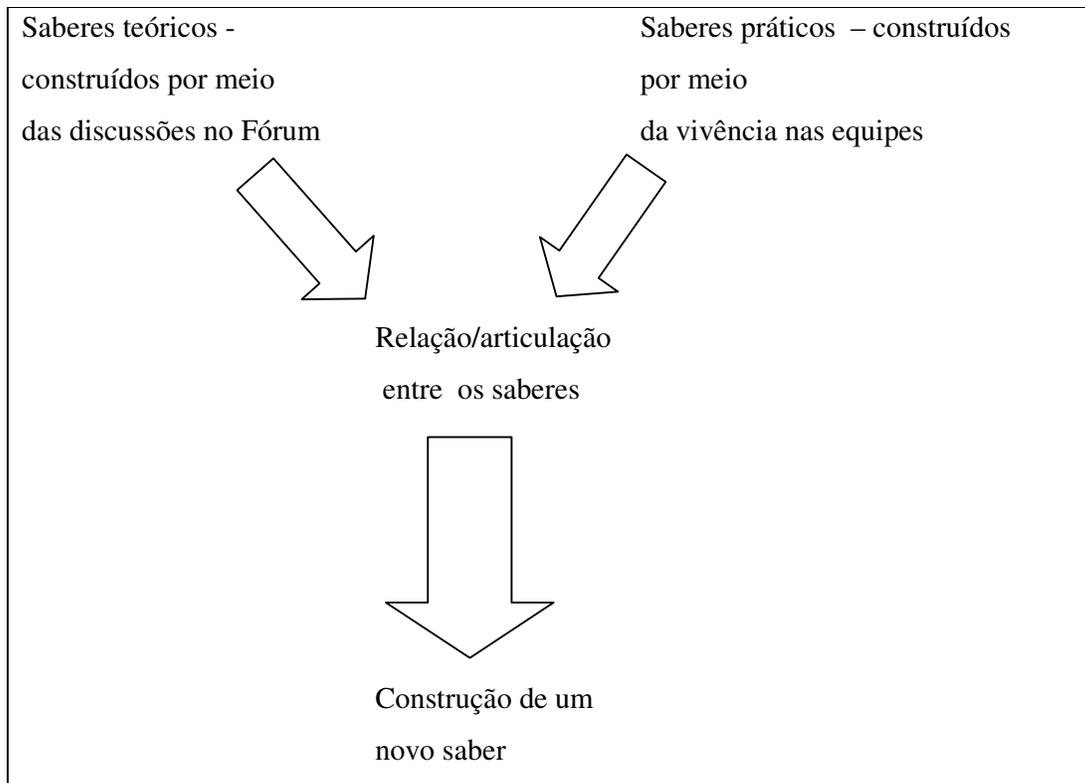


Figura 43 – Construção de novos saberes
Fonte: Elaborado pela autora

Este estudo entende, assim, que o ETC pode contribuir para promover e apoiar o trabalho de grupos de indivíduos (CAMPOS, et al., 2003). A partir dessa promoção e apoio, proporciona que os sujeitos possam construir e articular diferentes saberes.

Assim, uma experiência intencional de trabalho em equipe, dentro de um contexto educacional, pode contribuir na construção de saberes **para** o trabalho em equipe. Estes saberes podem então ser mobilizados pelos sujeitos em seus processos e situações reais de trabalho e, por serem mutantes (GRABOWSKI, SIMIONATO, 2009), se tornar saberes mobilizados **no** trabalho em equipe.

6.3.3 Equipes formadas no ETC e em situações reais de trabalho: um comparativo

Esse item da categoria Editor de Texto Coletivo trata das equipes formadas pelas unidades-caso no ETC. Para tanto, são observados os registros dos alunos no ambiente.

Faz parte da análise retomar dados anteriormente coletados e analisados acerca das equipes de trabalho das quais os sujeitos fazem parte em seus locais de trabalho. O intuito é, com isso, observar se há transposição de saberes de uma situação a outra.

Assim, este estudo apresenta uma análise das unidades-caso conforme mostra a Figura 44:

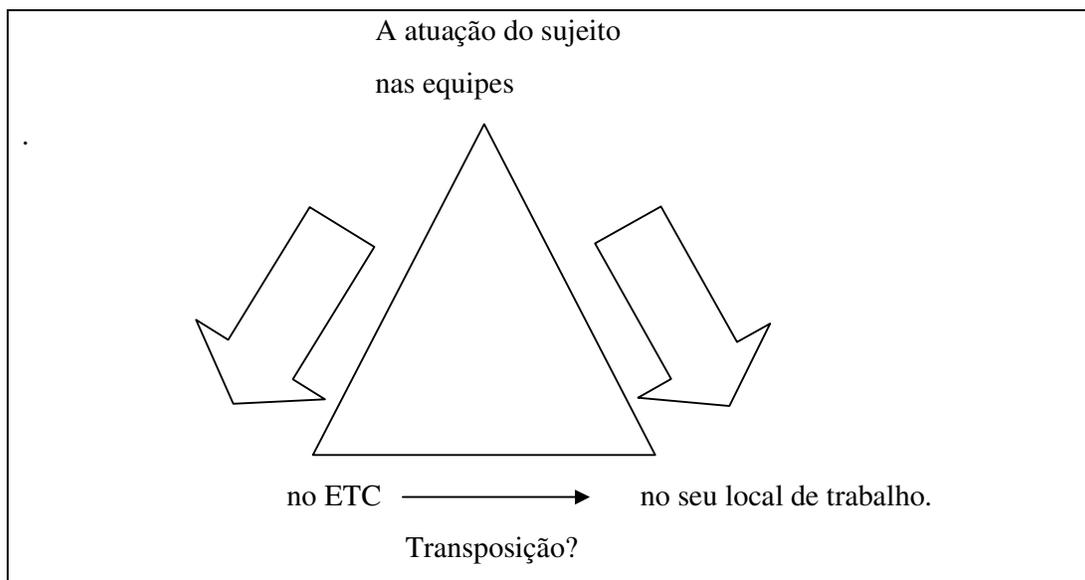


Figura 44 – Análise das Unidades-Caso
Fonte: Elaborado pela autora

Os alunos do curso de extensão se dividiram em 5 equipes, das quais 04 contam com os sujeitos que configuram as unidades-caso, e que passam a ser nomeadas como Equipe 01, 02, 03 e 04:

Equipe 01	Equipe 02	Equipe 03	Equipe 04
Ana	Rot	Aier	Zita
-	Aici	-	Ari

Quadro 08: Equipes e Unidades-caso
Fonte: Elaborado pela autora

As equipes tinham como objetivo escrever um texto em forma de artigo no prazo de duas semanas. Das 04 equipes, apenas uma não conseguiu cumprir com o objetivo.

A equipe 01, formada por Ana¹⁹³ e mais três integrantes, criou um texto intitulado “A Importância da Competência no Trabalho em Equipe”. Essa equipe não criou um Fórum para discutir a construção do trabalho. E com relação à ferramenta *Comentários*, esta foi utilizada somente uma vez. Como esta versão do ETC ainda não contava com a ferramenta *Histórico*¹⁹⁴ não foi possível verificar como se deu a construção do texto coletivo. No entanto, foram encontrados registros da equipe na ferramenta *Mensagem*, principalmente no início do trabalho.

Tais registros apontam para uma participação ativa dos membros na realização do trabalho em equipe. Como mostram os extratos que seguem:

Ana: *Pessoal,
Aceito sugestões quanto a forma de construirmos o artigo.*

Nath: *Vou editar o artigo agora. O que acharam das minhas sugestões?*

Os extratos também mostram a preocupação com o prazo:

Nath: *Vamos tentar concluir esse artigo até segunda-feira?*

Os próximos extratos mostram ainda que a equipe tenta se articular a partir do esforço de todos:

Ana: *Bom dia pessoal,
Para um bom trabalho em equipe é preciso o empenho de todos nós. É difícil eu sei, pois todos temos nossas tarefas e compromissos, porém nós propusemos a isso ao nos matricularmos no curso.
É um desafio e podemos contar com cada um do grupo para não se tornar "pesado" para ninguém.
Precisamos terminar a primeira tarefa e dar continuidade ao artigo. Por favor, vamos aproveitar o findi e o feriado para lermos o material dessa forma poderemos enriquecer o artigo. O que acham?*

Nesse sentido, destaca-se a fala de Nath, no extrato que segue, o qual aproveita os saberes construídos nas discussões nos Tópicos do Fórum para mobilizá-los na construção coletiva:

¹⁹³ Recordando que se trata de codinomes.

¹⁹⁴ A ferramenta Histórico registra a contribuição de todos os participantes de um texto. Esta ferramenta fez parte de todas as versões do ETC, no entanto, nesta primeira validação da nova versão ela ainda não havia sido implantada. Sobre isso será falado no próximo capítulo.

Nath: *Peço que entrem no ETC e se engajem na atividade, para que nossa equipe não acabe se transformando num grupo e o resultado final do artigo não fique desconexo. Vamos tentar desenvolver essa competência... Bom feriado. Aguardo as contribuições de vocês.*

Assim, tanto as mensagens inicialmente trocadas quanto a realização da tarefa dentro do prazo sugerem que houve continuidade na interação. Sugerem também que se trata de uma equipe em que os participantes estavam comprometidos e preocupados em atingir o objetivo. É possível que tenha havido, ainda, a contribuição de todos – esforço conjunto (CHIAVENATO, 2002; KATZENBACH, SMITH, 1994)

Nos depoimentos do sujeito Ana há indícios de que houve construção de saberes teóricos e processuais (MALGLAIVE, 1995). Os teóricos tratam de “o que é” e os processuais do modo de fazer ou de funcionamento:

Essa trajetória me tornou mais reflexiva acerca dos meus "CHA's" (conhecimentos, habilidades e atitudes), o que tenho que desenvolver e o que de fato estou mobilizando para o meu sucesso.

Percebi *que tenho muito a desenvolver e que sou uma "péssima integrante". Para eu desenvolver tais competências necessárias para o trabalho em equipe é preciso fazer parte dela, vivenciar a equipe e pensar, repensar e discutir para melhorar.*

Observa-se nesses extratos que o sujeito Ana não considerou a vivência no ETC como uma situação em que pudesse verificar se havia desenvolvido a competência para o trabalho em equipe. Os indícios são, assim, da construção de saberes necessários **para** o trabalho em equipe.

Retoma-se nesse momento a “Categoria Trabalho em Equipe” para sugerir que os *saberes teóricos* construídos por Ana puderam ser transpostos para uma situação de trabalho uma vez que o sujeito consegue identificar nesse espaço aspectos discutidos durante a vivência no ETC. Destaca-se, nesse sentido, a percepção do sujeito com relação à coletividade, a qual se denomina como equipe enquanto Ana a percebe como grupo.

No entanto, não foram coletados dados que mostrem que esses saberes se modificaram ao se deparar com as situações de trabalho (GRABOWSKI, SIMIONATO, 2009). Em outras palavras, se, na ação e pela ação, eles foram substituídos, interpenetraram, combinaram-se ou misturaram-se com outros saberes (MALGLAIVE, 1995) e passaram a se mobilizados nas situações de trabalho do sujeito. Entende-se, assim, que os saberes não foram colocados em ação, permanecendo teóricos.

Este estudo compreende que essa não é uma limitação ou uma dificuldade do sujeito. Mobilizar saberes necessários **no** trabalho em equipe depende também de outros aspectos, externos ao sujeito. Nesse sentido, depende, principalmente, que haja situações de trabalho em equipe. Na empresa onde Ana atua, no entanto, e segundo o próprio sujeito, o trabalho é feito de forma individualizada. O resultado é a somatória de esforços individuais (CHIAVENATO, 2005) e não há preocupação com o outro, o que dificulta, se não impossibilita, mobilizar saberes **no** trabalho em equipe.

A equipe 02, formada por Rot, Aici e mais dois integrantes, produziu um texto intitulado “O Trabalho em Equipes”. Os alunos criaram um Fórum para se articular em direção à construção coletiva. A ferramenta *Comentários* não foi utilizada, mas a ferramenta *Mensagem* foi amplamente utilizada pelo grupo. E, ainda que não tenha sido possível acompanhar o histórico de construção do texto, por meio das mensagens e das trocas nos Tópicos percebe-se a articulação dos participantes, dividindo tarefas e delimitando prazos, conforme mostram os extratos abaixo:

Rot (Fórum): *Olá, aprendizes!*

Via email pessoal para Ale, por motivo de conexão, sugeri ficar comigo a 2ª parte do texto "Descrição das Diversas Formas de Trabalho em Equipe na Atualidade". Também gostaria de participar da conclusão.

Aici (Fórum): *Vamos lá Galera!!!!*

Também vou me inspirar na data do dia 12/11/2009 [...]

Ale (Mensagem): *Genteeeeee!!!*

Estamos atrasados e estou preocupada.

Fiz uma proposta de texto (naquele espaço do ETC que a Cláudia abriu) e penso que devemos definir algumas questões ainda hoje, para poder trabalhar no texto no final de semana.

E no máximo terça da semana que vem fechar tudo, senão não haverá tempo hábil para escrever e, o pior não vamos cumprir a tarefa [...]

Também são encontrados dados que mostram o comprometimento dos membros e a troca de idéias, advindas de diferentes olhares acerca de um mesmo tema:

Ale (Mensagem): *Não sei quanto a vocês mas pretendo dar o máximo para que a gente consiga alcançar o objetivo de escrever o artigo.*

Ale (Mensagem): *Rot, Penso que tudo depende dos referenciais teóricos que se adota, daí derivam as visões de cada um de nós sobre o mundo e sobre a vida. Particularmente tenho uma visão de mundo, norteadas por alguns autores clássicos da sociologia, foi baseado na obra destes autores que escrevi o texto Apesar de terem soado como "chutes". Como a gente começou este trabalho muuuito atrasado, não tivemos esse tempo necessário, de ajuste de conceitos e de idéias. Natural que ocorram diferenças de idéias. Mas estou procurando seguir o que combinamos nos início. Mas tb podemos mudar, não precisamos ficar fixos num só jeito de fazer. É para isto o exercício, para que possamos construir nossas próprias sínteses. Tenho algumas, cada um de nós as tem. Eis a beleza da diversidade!*

O depoimento de um dos membros sugere ainda que houve integração entre os membros:

Ale (Fórum): *Queridos colegas do Grupo Aprendizizes, Estou passando para agradecer a partilha de conhecimentos, de momentos, de vivências e de aprendizado. Apesar de não ter sido fácil nos jogamos no desafio do desconhecido e topamos as tarefas com voluntariedade e disponibilidade pessoal, abertos à todos os obstáculos que pudessem surgir durante este processo. Penso que somos vencedores, só por isto.*

Tanto a utilização dos recursos de interação, como o depoimento acima e a entrega do texto dentro do prazo são indícios que esses alunos formaram uma equipe conforme a definida por Katzenbach e Smith (1994): “um pequeno número de pessoas com conhecimentos complementares, compromissadas com propósito, metas de performance e abordagens comuns, e pelos quais se mantém mutuamente responsáveis.” Da mesma forma, a equipe parece ter feito um esforço conjunto (ROBBINS, 2004), no qual houve ampla troca de informações e opiniões, gerando bom funcionamento (MOSCOVICI, 2003).

Em contrapartida, essa análise sugere que a equipe formada no ETC se difere das equipes das quais Rot e Aici participam nos seus locais de trabalho. Dados analisados anteriormente¹⁹⁵ apontam tais equipes como *pseudoequipes*, nas quais ainda que todos tenham um objetivo em comum, se trabalha de forma individualizada.

As comparações entre as equipes 1 e 2 no ETC e nos diferentes locais de trabalho dos sujeitos sugerem que não se trata apenas de transpor, de uma situação para outra, saberes construídos ou mesmo uma competência desenvolvida e colocá-los em ação. Existem outros aspectos que precisam ser levados em conta, e que se referem à empresa ou instituição onde se trabalha e às relações interpessoais que lá ocorrem.

¹⁹⁵ Rever CategoriaTrabalho em Equipe, item “Grupo, Equipe e Pseudoequipe”.

A equipe 03 começou com 04 pessoas. No entanto, um dos participantes foi apenas no primeiro e no último dia de aula, não tendo efetivamente participado da construção coletiva nem das discussões nos Tópicos do Fórum. Esta equipe criou um texto intitulado “Falando em Competências”, o qual foi assinado por apenas dois dos três participantes: Nalla e Itel, tendo Aier ficado de fora, ainda que estivesse presente no último dia de aula e participasse da apresentação da equipe.

Nalla, um dos membros da equipe, criou um Fórum¹⁹⁶ para se articular em direção à construção coletiva. Este Fórum, no entanto, após ter sido aberto teve trocas durante apenas 7 dias e depois foi abandonado. A ferramenta *Comentários* não foi utilizada em nenhum momento e a ferramenta *Mensagem* foi utilizada apenas uma vez.

Assim, ainda que a equipe tenha realizado a tarefa dentro do prazo, não há dados que comprovem a participação dos três integrantes de modo a promover um esforço conjunto. Também não há comprovação nem de interação nem de cooperação (CHIAVENATO, 2005; KATZENBACH, SMITH, 1994), o que é reforçado no depoimento de Aier:

Aier: Mesmo quem acha que sabe trabalhar em equipe não sabe. Posso ver mesmo pelo meu grupo que eu participei lá no nosso curso, tá? Do nada, uma pessoa pegou e resolveu pegar e fazer lá. Até então a gente tinha decidido que não, que à medida que a gente fosse – porque a gente não tinha marcado data, né? – à medida que a gente fosse clareando as idéias, né? Que a gente fosse resolvendo. Acho que até no final aquele debate foi muito importante, né?[...]Aí, uma pessoa resolveu na noite anterior redigir tudo aquilo sozinha, né? Então, pra mim, não foi um trabalho em equipe. [...]

Pesquisadora: Será que tu entendeu diferente?

Aier: Não, foi uma combinação nossa enquanto equipe, entre aspas. Me pareceu uma coisa: “eu vou fazer a minha parte”. Eu vou redigir. Se tu não redigir o problema é teu. [...] Que eu não tive uma vivência em equipe. O que eu tive lá não foi uma vivência em equipe. Foi mais um grupo. Faz a tua parte. Participa nos fóruns e deixa.

O que o depoimento de Aier sugere, portanto, é que esta coletividade teve seu foco no atingir do objetivo. Não houve nem a participação de todos, nem interação e nem cooperação. Também não houve preocupação com o outro e incentivo ao crescimento. Esta coletividade caracteriza-se, assim, como grupo, pois o produto do trabalho foi resultado de trabalhos individuais (CHIAVENATO, 2005).

¹⁹⁶ Foi de Nalla a ideia de as equipes criarem Tópicos no Fórum para se articular para o trabalho em equipe.

Uma vez que Aier não participou do trabalho em equipe no ETC, a comparação de dados com sua situação de trabalho fica comprometida. O sujeito também participou pouco dos Tópicos de Discussão, não deixando depoimentos que sugerissem construção de saberes por meio das interações no ambiente.

No entanto, o estudo entende que essa unidade-caso contribui com uma evidência: ainda que haja a intencionalidade de possibilitar aos sujeitos a construção de saberes que os levem a mobilizar a competência **no** trabalho em equipe, há fatores¹⁹⁷ que ultrapassam tal intencionalidade. Da mesma forma, ainda que o ETC, enquanto tecnologia *groupware*, promova e apóie o trabalho de grupos de indivíduos (CAMPOS et al., 2003), existem outros aspectos¹⁹⁸ que influenciam a realização, ou não, desse trabalho.

A equipe 04, formada inicialmente por 04 pessoas, chegou ao fim do curso com apenas dois integrantes: Zita e Ari. Essa equipe não conseguiu cumprir com o objetivo de criar um texto em formato de artigo no prazo de duas semanas.

Uma semana antes do prazo, Zita abriu um Tópico no Fórum para discutir a construção coletiva:

*Criei esse novo fórum para que possamos alinhar (quem sabe, até costurar!!!rs) algumas questões pendentes:
Ari iniciou o texto que tem como objetivo ser artigo. Coloquei uma questãozinha...Mas precisamos acelerar um pouco. Sei que a Jéssica está com problemas de conexão e, por isso não consegue acessar a Internet. Vamos nos dar um prazo para iniciarmos e encerrarmos a escrita? O que acham? Será que conseguimos?*

No entanto, nenhum dos outros participantes respondeu ao post. Ari, um dia antes do último dia de aula fez apenas um comentário: “Zita... Somos sobreviventes....rsrsrs”.

O texto criado por esses sujeitos teve apenas dois parágrafos de introdução. Não há nenhuma interação por meio da ferramenta *Comentários* nem por meio da ferramenta *Mensagem*.

Fica claro, nesse caso, que os participantes não conseguiram formar nem equipe nem grupo. Por conseguinte, não houve construção de saberes durante a escrita coletiva. O que, no entanto, não significa que não houve construção de saberes, pois tanto Ari

¹⁹⁷ Ver próxima nota de rodapé.

¹⁹⁸ Tais fatores e aspectos, ainda que importantes, não serão aqui discutidos por fugirem do foco da pesquisa. Com relação às situações em contexto escolar, esses fatores sempre permeiam os processos de ensino e aprendizagem e podem ir da falta de interesse do aluno a falhas na infraestrutura do espaço físico ou mesmo falhas nos recursos do ambiente virtual escolhido.

quanto Zita participaram ativamente dos Tópicos de Discussão. Nesse sentido, e conforme os dados analisados anteriormente¹⁹⁹, os sujeitos construíram *saberes teóricos e processuais* (MALGLAIVE, 1995).

No caso de Ari tais saberes não foram nem substituídos nem interpenetrados, combinados ou misturados com saberes de domínio da ação (Idem, *ibidem*). Conforme o sujeito relatou em entrevista²⁰⁰, na instituição em que trabalha nem os colegas nem a chefia solicitam o trabalho em equipe, o que dificulta, se não impossibilita, a transposição, a modificação e mesmo a geração de novos saberes.

Com Zita acontece praticamente o contrário: na instituição em que atua, o trabalho em equipe é solicitado por todos os funcionários²⁰¹, sendo entendido como necessário para o atendimento de qualidade aos alunos bem como para a integridade física de professores e monitores.

Parte-se, então, do pressuposto que Zita já trabalhava em equipe antes de realizar o curso. O estudo entende, portanto, que esse sujeito já havia construído e mobilizado saberes **no** trabalho em equipe na instituição em que trabalha. Esses saberes, no entanto, se foram transpostos durante a sua atuação a equipe no ETC, não se modificaram, criando condições de serem mobilizados na nova situação.

As comparações realizadas nessa subdivisão sugerem que a transposição de uma atuação em equipe dentro de um contexto educacional para um contexto de trabalho não é possível. Da mesma forma, o contrário, de um contexto de trabalho para um educacional também não é possível. Nesse sentido, ainda que haja transposição de saberes, esses não se fundem, misturam-se ou combinam-se com outros a ponto de se transformarem de saberes **para** em saberes **no** trabalho em equipe.

Isso é uma evidência que cada situação exige o desenvolvimento de saberes específicos, gerados e baseados nos processos de trabalho (GRABOWSKI, SIMIONATO, 2009). Assim, seria essa a razão pelo qual o sujeito Zita, que mobiliza a competência para o trabalho em equipe em seu espaço de trabalho, não conseguiu mobilizá-la no ETC.

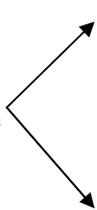
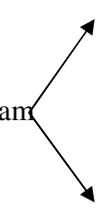
O Quadro 09 apresenta uma síntese do comparativo entre as equipes formadas pelos sujeitos no ETC e em seus espaços de trabalho, sugerindo, portanto, que os

¹⁹⁹ Rever depoimentos dos sujeitos neste capítulo.

²⁰⁰ Rever Categoria Trabalho em Equipe, item “Grupo, Equipe e Pseudoequipe”.

²⁰¹ Idem à nota de rodapé anterior.

saberes não podem ser transpostos e se o são, não se modificam, não são colocados em ação:

Sujeito – Empresa/instituição	Coletividade formada No ETC	Coletividades formadas nos locais de trabalho
Equipe 01 Unidade-caso: Ana – Empresa de telefonia móvel	Equipe →	Pseudoequipe (trabalham em grupo, segundo o sujeito; trabalham em equipe, segundo a empresa).
Equipe 02 Unidades-caso: Rot – Bancada de partido político na Assembleia Legislativa Aici – Empresa de atacado e varejo de suprimentos industriais	Equipe 	(Pseudo)Equipe – o trabalho é realizado de forma individual, fragmentada. (Pseudo)Equipe – idem, o importante é atingir os objetivos.
Equipe 03 Unidade-caso: Aier – Empresa que presta serviços de recarga e conserto de impressoras	Não trabalhou na equipe	(Pseudo)Equipe – O importante é trabalhar para buscar resultados.
Equipe 04 Unidades-caso: Ari – Instituição pública estadual voltada à capacitação de pessoas com necessidades especiais Zita – Instituição pública municipal voltada à educação de pessoas com transtornos globais.	Não formaram uma equipe 	Não se trabalha em equipe. Equipe

Quadro 09: Comparativo entre equipes formadas no ETC e nas situações reais de trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora

7 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA O EDITOR DE TEXTO COLETIVO - ETC

Conforme mencionado no capítulo “Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, o Editor de Texto Coletivo (ETC) é utilizado em disciplinas de graduação e pós-graduação e em cursos de extensão da UFRGS. Depoimentos e avaliações de professores e alunos usuários possibilitam à equipe do Editor levantar indicadores sobre formas de aprimorá-lo. Também o curso de extensão proporcionou dados acerca da efetividade das ferramentas.

Acrescenta-se que esta nova versão do ETC foi utilizada pela primeira vez no referido curso. Portanto, a pesquisa proporcionou a validação da versão, contribuindo, ainda, para que alguns ajustes e melhorias fossem imediatamente implementadas.

O presente capítulo apresenta, assim, dados coletados em diferentes Tópicos do Fórum e na reunião do Grupo Focal. Estes dados mostram as dificuldades encontradas pelos alunos na utilização de alguns recursos, bem como suas preferências e insatisfações. Para tanto, os recursos são divididos em ferramentas de comunicação, que promovem a interação/comunicação entre os usuários, e espaço de trabalho, contando aqui com as funcionalidades de formatação e edição. Por fim, o capítulo apresenta um registro das mudanças que já foram implementadas a partir dessa validação.

Espera-se, assim, continuar contribuindo para que os recursos do ETC possam sempre facilitar e potencializar os processos de interação e para que o espaço de trabalho seja o mais apropriado possível para que o usuário possa realizar suas tarefas ou atividades.

7.1 FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO

Os dados coletados junto aos sujeitos usuários do ETC durante o curso de extensão mostram que as ferramentas *Mensagem*, *Comunicador* e *Comentários* foram pouco utilizadas. Nesse sentido, o Fórum aparece como o recurso que possibilita ao ETC ser um ambiente de apoio à construção de saberes, uma vez que os sujeitos elegem esta ferramenta como o espaço de comunicação, interação e trocas.

A seguir são discutidas as ferramentas de interação do Editor de Texto Coletivo.

- **Comentários:** Uma das ferramentas mais utilizadas pelos alunos na versão anterior do ETC, esta ferramenta foi pouco utilizada no curso de extensão realizado com o intuito de coletar dados para essa pesquisa. Nos extratos abaixo, retirados do encontro do Grupo Focal, os alunos dão as razões para o pouco uso da ferramenta:

(Ana): *Eu coloquei ali [no “Comentários”] uma vez, mas eu pensei assim: “Pô, então manda um e-mail”. Eu achei que a pessoa não fosse ler, fosse esquecer porque fica ali no cantinho, no rodapé, de repente a pessoa nem vai lembrar de ler, de entrar ali.*

(Aíci): *Ou sinalizar que “ô, você tem recadinho”. Ou alguma coisa assim. Tem que marcar, sabe? Fazer um quadrinho. “Opa, entrou uma coisa nova”. Clica lá. Não tem? Não entrou nada desde que tu leu.*

Os alunos apontam como razões para o não uso da ferramenta a localização e a falta de sinalização de novos comentários. Como a reconstrução do ETC tinha por objetivo seguir critérios de usabilidade, implicando em otimizar a relação entre os usuários e o ambiente (BEHAR et al., 2009a), a equipe de desenvolvimento do ETC decidiu alterar a localização da ferramenta dentro da página de edição de texto.

- **Mensagem:** ferramenta assíncrona, desenvolvida para a nova versão do ETC com o objetivo de contribuir nos processos de cooperação e comunicação/interação entre os participantes. Durante o curso, apenas um dos grupos a utilizou com maior frequência. A ferramenta foi, em geral, pouco utilizada. Uma das contribuições para melhoria nessa ferramenta é feita pelo sujeito Ana, que alerta sobre o fato de não poder escolher para quem enviar a mensagem:

(Ana): *Eu não usei, mas eu não gostei de uma coisa. Eu não queria mandar para todo mundo. De repente eu não soube usar. Mas eu não queria que tu [a professora] recebesse, queria que só o pessoal do grupo recebesse. [...] Eu não queria mandar para todo mundo, eu acabava usando e-mail mesmo. Porque eu não queria o grupo.*

Entendendo que as ferramentas desenvolvidas para a nova versão do ETC deveriam favorecer a cooperação e interação (BEHAR et al., 2009), também se buscou, posteriormente ao curso, fazer melhorias na ferramenta *Mensagem*, atendendo, assim, à solicitação desse sujeito.

- **Fórum:** aparece como local de encontro das equipes, como espaço de interação e aproximação, mas também e, principalmente, como espaço de questionamento e reflexão.

Durante a conversa do Grupo Focal, ao ser perguntado quais as ferramentas e funcionalidades mais utilizadas, houve uma resposta em uníssono: “Fórum”. A imagem que segue mostra o grande número de postagens em alguns tópicos:

Fórum de Competência Trabalho Equipe

Buscar Tópico

Criar Tópico

Tópico	Autor	Mensagens
Intervalo! É hora do cafezinho!	CLÁUDIA ZANK	79
Equipe LARA		12
Gestão de Carreira		2
AGRADECIMENTO		6
WEBIJECLA		3
Equipe Aprendizes		8
Grupo e Equipe	CLÁUDIA ZANK	60
A Competência para o Trabalho em Equipe	CLÁUDIA ZANK	31
Equipes Tradicionais e Equipes Virtuais	CLÁUDIA ZANK	54
Competência, uma noção polissêmica	CLÁUDIA ZANK	89
Dúvidas?	CLÁUDIA ZANK	18
Dúvidas sobre o Artigo?	CLÁUDIA ZANK	13

Figura 45²⁰²: Número de Postagens por Tópico do Fórum

O Fórum também representou o local de encontro das equipes. A ideia de cada equipe criar um Tópico surgiu a partir de uma sugestão de um dos alunos em uma conversa informal no Tópico “Cafezinho”:

²⁰² A fim de preservar a identidade dos alunos, foram apagados os nomes daqueles que criaram Tópicos, bem como a última coluna, a qual informa data, horário e quem escreveu a última postagem.

Nalla: *Oi Cláudia! Uma sugestão: os grupos poderiam criar um tópico de trabalho para as suas equipes. Podemos nos comunicar por e-mail, mas com os tópicos usamos a própria ferramenta do curso para discutir as atividades propostas!*

A partir dessa proposta, três, das quatro equipes formadas pela turma, criam tópicos e passam a se articular nesses espaços.

O Fórum aparece, ainda, como rede de interações sociais que proporcionam o questionamento e a reflexão, como mostra a fala de alunos presentes no Grupo Focal:

Aici: *[O Fórum ajudou] a desenvolver as idéias. Para a troca de idéias...Novas amizades.*

Ana: *Porque tu chega cru, tu lê, como eu que tava lendo trabalhando sozinha, será que eu to no caminho certo? Pô, será que meu pensamento realmente tá no caminho certo? E o Fórum serviu exatamente para isso. Pô, outras pessoas que pensam como eu.*

E **Aici** completa: *Ou outra coisa que tu não tinha se dado conta que poderia ser.*

Zita: *Ele articulou, na realidade, a construção dessa rede, acho que foi essa a grande ferramenta.*

Ou, ainda, como explica o sujeito Enai em postagem no Tópico “Cafezinho”:

Enai: *Estou ótima e adorando esta interação entre todos os colegas do curso, pois ficamos muito isolados. O pessoal do lado de lá da sala não tem contato com os do lado de cá e esta tecnologia nos aproxima.*

Pode-se dizer, portanto, que o Fórum foi, dentre os recursos de interação, a ferramenta do que possibilitou ao ETC cumprir com seu objetivo de apoiar o trabalho de grupos de indivíduos (CAMPOS et al, 2003, p.52), proporcionando aos usuários atividades de comunicação e negociação (TAROUCO, 2001, p.7). Da mesma forma foi o espaço de socialização por meio do qual se deu a construção de saberes (GRABOWSKI, SIMIONATO, 2009).

- **Comunicador:** ferramenta síncrona, que tem por objetivo possibilitar aos usuários se comunicar durante a escrita coletiva para coordenarem suas ações e não acontecer de um participante salvar seu texto e, conseqüentemente, apagar do outro. Devido à importância dessa ferramenta para a edição de texto, ela será tratada na próxima seção, junto com o espaço de trabalho.

7.2 ESPAÇO DE TRABALHO

O espaço de trabalho, isto é, de escrita coletiva, apresentou problemas que prejudicaram as ações dos sujeitos. Um desses problemas relaciona-se aos caracteres referentes aos acentos e à letra “ç”, que se transformavam em outros caracteres tão logo o usuário salvasse o texto para sair do espaço de trabalho, como nos exemplos abaixo, retirados de um dos textos:

- CompetÃncia (competência);
- ambiÃ§Ães (ambições);
- difÃceis (difíceis).

Quando os alunos voltavam ao texto e o visualizavam, espantavam-se com os “novos” caracteres. Isso motivou, inclusive, um pedido de ajuda em Fórum:

(Nalla): Olá colegas! Adicionamos o nosso texto sobre as expectativas do grupo na biblioteca, mas quando ele é visualizado aparece com aquelas "distorções".. Se alguém puder nos ajudar.. Obrigado e..

Bom final de semana a todos!

O problema foi resolvido alguns dias depois, mas o espaço de trabalho apresentava ainda outras problemas, referentes à ferramenta *Comunicador*. Esta ferramenta apresentou uma série de falhas, entre estas o não funcionamento em alguns navegadores; os nomes dos usuários online não apareciam; ou, ao contrário, os usuários saíam da tela de edição e seus nomes continuavam como *online*. O sujeito Aici relata algumas dessas falhas:

(Aici): Só aparece quando for no Mozilla, no navegador do Mozilla. Se for no Internet Explorer não aparecem as pessoas. [...] E hoje o meu é Internet Explorer. O meu não abria isso. Então eu entrava lá, não via ninguém...”Oba, posso digitar, salvar, que não vai dar problema”, mas poderia ter dado. [...]

O *Comunicador* é uma ferramenta que tem grande importância na edição simultânea. Ao apresentar falhas, impediu que os alunos coordenassem suas ações na escrita coletiva. Por conseguinte, durante todo o período de realização do curso, correu-se o risco de um usuário perder o texto no caso de outro salvar.

O medo de perder o texto digitado e o surgimento de caracteres “estranhos” no lugar dos acentos e do “ç”, conforme comentado anteriormente, tornou-se fator desmotivante dos alunos na escrita simultânea, como aponta Aici:

(Aici): *Eu acho perigoso essa coisa de tu tá aqui fazendo e aí tu salva. Teu colega também tá fazendo e salva. Essa coisa de salvar e que pode perder o trabalho, só isso que eu acho muito perigoso.*

O espaço de trabalho deveria contar ainda com outra ferramenta, o *Histórico*, que não foi implantado a tempo de ficar disponível para o curso de extensão. O *Histórico* possibilita acompanhar as alterações no texto. Assim, tanto professores quanto alunos podem visualizar quem contribuiu no trabalho coletivo e qual a sua contribuição:

(Zita): *E, por exemplo, entrou o Rot, fez alguma coisa ali. Saíu, né? Eu sei que foi o Viktor que escreveu?*

Os colegas respondem em uníssono: *Não*

E Zita continua: *Só sei que se tivesse histórico, eu posso saber, posso falar com ele, né? Acho que isso.*

Senão fica: aparece. Alguém colocou.

Eu uso muito histórico.

O *Histórico* não fez falta somente para os alunos, mas também para a pesquisadora, a qual não pode coletar dados acerca das ações individuais dos sujeitos na escrita coletiva.

As observações dos alunos bem como as da pesquisadora quanto à necessidade de inserir esta ferramenta no ambiente já foram levadas para a equipe do ETC, da qual a pesquisadora faz parte, e ferramenta já foi implantada.

Outras ferramentas, funcionalidades e melhorias também já foram providenciadas graças às sugestões dadas pelos alunos. Muitas dessas sugestões ocorreram devido a um Tópico criado por um dos alunos com o fim de propor melhorias para o ETC. O Quadro 10 apresenta essas sugestões bem como apontamentos da pesquisadora a partir dos depoimentos dos sujeitos no Grupo Focal e em outros Tópicos de Discussão. O Quadro informa ainda o que já foi implantado ou está em fase de implementação:

Sugestão	Fase
Ferramenta “Comentários”: - trocar localização na página; - exibir aviso de novo comentário.	Implementado.
Ferramenta Fórum: - Quanto à ordem dos Tópicos – o primeiro na lista deve ser o último em que foi postado mensagem; - Possibilidade de editar postagem após salvá-la; - Marcar a página em que o usuário está;	Implementado. Implementado. Implementado.
Editor: - Acrescentar mais funcionalidades de formatação do texto (cores e tamanhos de fontes); - Histórico; - Rascunho.	Implementado. Em fase de implementação. Em fase de implementação.
Ferramenta “Mensagem”: - Poder selecionar para quem do Grupo posso enviar mensagem; - Poder selecionar para quem do texto posso enviar mensagem;	Implementado. Em fase de implementação.
Aumentar o tempo de permanência no ambiente (aumentar o tempo para que o ambiente realize logout automático).	Implementado.

Quadro 10 – Sugestões dos alunos e fase de implantação

Fonte: Elaborado pela autora

O curso de extensão proporcionou ao ETC ser validado e testado, uma vez que ele estava sendo utilizado pela primeira vez. Tanto a pesquisadora quanto a equipe do Editor estavam cientes que o ambiente poderia apresentar falhas.

No entanto, somente após a análise dos dados é que se percebeu que as ferramentas *Comunicador*, *Comentários* e *Mensagem*, que deveriam potencializar as interações e contribuir, portanto, com a realização do trabalho das equipes, acabaram por ser pouco ou não utilizadas. Este estudo entende que, ainda que exista um espaço de trabalho como a edição de texto, é preciso que todas as ferramentas disponíveis estejam funcionando corretamente para que o ambiente seja utilizado em todo o seu potencial.

Os depoimentos e avaliações dos alunos usuários contribuíram efetivamente para levantar indicadores que permitiram aprimorar o Editor. No entanto, contínuas validações, com posteriores alterações, devem ser sempre realizadas a fim de que o ETC mantenha seu compromisso de oferecer condições para as mais diferentes aplicações educacionais.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve por objetivo compreender como o ETC (Editor de Texto Coletivo) pode contribuir para que alunos da educação profissional desenvolvam a competência para o trabalho em equipe. A busca por essa compreensão gerou um processo de construção de saberes repleto de questionamentos e reflexões.

A desconstrução do referencial teórico do Projeto de Pesquisa e a construção de uma nova base teórica, que permitisse outros olhares e mostrasse a existência de outros caminhos, fizeram parte desse processo. A nova fundamentação teórica deveria ainda dar conta de meus questionamentos e reflexões e, ao mesmo tempo, me ajudar a compreender as diferentes realidades que os dados de pesquisa, aos poucos, me proporcionavam conhecer e analisar.

Assim, o estudo se desenvolveu a partir de um referencial teórico composto de três eixos: educação, trabalho e tecnologias de informação e comunicação. No primeiro eixo são enfocadas as questões relacionadas às equipes de trabalho. Estas se configuram como uma das estratégias das empresas para garantir a competitividade. Contudo, por trás do discurso de coleguismo e esforço conjunto, se esconde um trabalho individualizado, fragmentado.

O segundo eixo diz respeito à educação profissional, às competências profissionais e aos saberes. São apresentados os principais documentos oficiais relativos à política educacional brasileira. O capítulo apresenta ainda outros olhares, os quais veem o ensino por competências como uma estratégia de manutenção dos interesses dos empresários. Por fim, o capítulo se debruça sobre a competência e os saberes, tentando compreendê-los.

O terceiro eixo se dedica, inicialmente, a compreender a tecnologia *groupware*. Após, apresenta diferentes tecnologias de edição texto coletivo, bem como alguns ambientes virtuais desenvolvidos para utilização na educação profissional. A partir disso, o capítulo se dedica a apresentar o ETC (Editor de Texto Coletivo).

A fim de compreender o papel que o Editor pode desempenhar no desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe, optou-se pela estratégia de pesquisa *estudo de casos múltiplos*, formando-se uma base de 06 casos.

Os dados foram coletados a partir da realização de um curso de extensão. Este teve por objetivo fornecer momentos de discussão e reflexão acerca das temáticas

“competência” e “trabalho em equipe”. Ao mesmo tempo, fornecia subsídios para que os participantes pudessem trabalhar em equipe por meio da escrita coletiva no ETC. As fontes de pesquisa utilizadas foram a entrevista semi-estruturada; o grupo focal e a observação das ações e registros dos alunos no ETC.

A partir da fundamentação teórica e dos dados coletados foi possível construir uma trama entre estes elementos e criar condições de atingir o objetivo da pesquisa.

Nesse sentido, se fez necessário, inicialmente, compreender as razões pelos quais os alunos tinham interesse em desenvolver a competência para o trabalho em equipe. No que tange a esta questão, a pesquisa mostrou que nem sempre são os ideais capitalistas de lucratividade e competitividade que regem os interesses de organizações e trabalhadores. Por um lado, se confirmou a lógica que, se as empresas utilizam as equipes como forma de organização do trabalho, é natural que os trabalhadores desejem desenvolver tal competência a fim de se inserir e se manter no mercado de trabalho ou mesmo crescer profissionalmente. Na contramão dessa lógica, a pesquisa encontra sujeitos que não buscam nenhum tipo de retribuição material. Estes sujeitos buscam trabalhar em equipe porque essa forma de organização do trabalho pode lhes proporcionar maior aprendizado, a convivência com o outro e a possibilidade de realizar um trabalho de qualidade.

O referencial teórico construído proporcionou um entendimento de equipe como aquela coletividade em que há, naturalmente, uma preocupação em se atingir o objetivo. No entanto, também o processo de trabalho, as pessoas nele envolvidas, e a interação entre essas se fazem importantes. Era preciso, contudo, e a fim de atingir o objetivo de pesquisa, verificar se realmente são assim as equipes que estão atuando nas diferentes empresas e instituições.

A partir das visitas às empresas e entrevistas aos sujeitos, a pesquisa identificou situações de “discurso de trabalho em equipe”. Nesse sentido, há foco no produto final, ou seja, em um determinado objetivo. No entanto, o trabalho é individualizado, fragmentado, e há pouca interação entre as pessoas, as quais apenas compartilham informações.

A pesquisa sugere identificar essas coletividades como *pseudoequipes*. Termo cunhado por Katzenbach e Smith (1994) e que, neste estudo, passa a se referir às coletividades que se denominam equipes, mas que não possuem as características de uma equipe.

Dentre as empresas visitadas²⁰³, a pesquisa identificou 04 situações de *pseudoequipes* e apenas uma de *equipe*. A coletividade identificada como *equipe* aparece como uma coletividade em que há diálogo, negociação, cooperação, atenção ao outro e ao processo de trabalho, o qual acontece a partir da interdependência entre os membros.

Ainda em busca de dados que pudessem contribuir para atingir o objetivo da pesquisa, se fez necessário compreender as concepções dos sujeitos acerca de competência. As evidências apontam que tais concepções mostram uma identificação com os interesses das empresas e, por conseguinte, que o ensino por competências pode estar realmente a serviço da manutenção dos interesses das mesmas.

Nessa perspectiva, os sujeitos mostram indícios de que aceitam pacificamente como deles a responsabilidade de se inserir ou se manter no mercado de trabalho (“o sujeito é que não buscou desenvolver as competências, por isso está desempregado”). Da mesma forma, identificam o “ser competente” com atingir metas e resultados (para a empresa). E, por fim, aceitam a competição entre colegas e a valorização do individualismo, contribuindo para enfraquecer as relações entre os pares e reforçar os laços com a empresa.

Ainda com relação às competências, era necessário compreender em que contexto pode ocorrer o desenvolvimento de uma competência. A educação profissional, ao assumir o modelo de competências, pressupõe que estas podem ser desenvolvidas em contexto de escola de educação profissional.

A pesquisa, no entanto, aponta que o desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe ocorre em uma situação de trabalho e mediado por alguém, nesse sentido, pressupondo comunicação. Para os sujeitos entrevistados, quem tem dificuldade para trabalhar em equipe, tem no próprio local de trabalho a possibilidade de construir saberes e desenvolver tal competência, pois é ali que a situação se configura e que a competência se faz necessária.

Mobilizar uma competência para o trabalho em equipe pressupõe a construção de saberes. Fez-se necessário, portanto, compreender quais os saberes necessários ao trabalho em equipe. O intuito era também observar se esses saberes poderiam ser construídos em contexto escolar.

²⁰³ Foram visitadas 06 empresas. No entanto, em uma das empresas não foi identificada nem uma situação de trabalho em grupo nem em equipe.

A análise dos dados mostrou que os saberes necessários ao trabalho em equipe referem-se a saberes relacionados com o tipo de coletividade vivenciada no trabalho, ou, ainda, com as demandas das empresas/instituições. Em outras palavras, são saberes específicos das situações de trabalho, impossíveis de serem “presumidos” e, portanto, prescritos.

No entanto, também há evidências de saberes de conteúdo intelectual como necessários ao trabalho em equipe. Segundo os sujeitos pesquisados, para trabalhar em equipe também é preciso construir saberes relacionados à área de atuação; saberes que contribuam para o funcionamento do trabalho, como os referentes ao domínio da informática; e os construídos nos diferentes níveis de escolarização.

Compreende-se, assim, que os saberes necessários ao trabalho em equipe exigem a construção de saberes específicos das situações de trabalho, os quais não podem ser prescritos e, por isso, são gerados nas próprias situações de trabalho, e saberes teóricos, os quais podem ser construídos em contexto escolar.

Até aqui foram tratados os caminhos que deram sustentação à pesquisa, ou seja, os que criaram condições para atingir os objetivos específicos e o geral. A partir de desse momento se passa a tratar das evidências relacionadas aos objetivos. Nesse viés, destaca-se que o ETC (Editor de Texto Coletivo) sustentou plenamente todos os movimentos dessa investigação. Ainda que muitas ferramentas tenham apresentado falhas, essas não impediram nem a interação nem a realização do trabalho em equipe. Cabe ressaltar que, da mesma forma que o ETC contribuiu para a pesquisa, esta contribuiu para o ETC. A participação da pesquisadora aparece, portanto, tanto na escolha e utilização do ETC como ambiente de pesquisa, como no levantamento de indicativos que contribuíram para aprimorar o sistema.

A análise mostra que as interações ocorridas por meio da ferramenta Fórum ofereceram condições aos sujeitos de construir saberes. Nesse sentido, as evidências são de que esses saberes são de conteúdo intelectual.

Com relação ao espaço de trabalho, as evidências mostram que o Sistema de Co-autoria do ETC oferece condições de realização de um trabalho em equipe. E que esta vivência de equipe no ETC proporcionou aos sujeitos a oportunidade de construir saberes práticos (resultantes da ação). Da mesma forma, possibilitou aos sujeitos articular e relacionar os saberes de domínio da ação com os saberes teóricos, construindo um terceiro saber, qual seja o que relaciona e articula os anteriores.

A análise mostra, ainda, que articular saberes de conteúdo intelectual e de domínio da ação, entendendo-os como teoria e prática, não significa desenvolver uma competência. A articulação desses saberes, como dito anteriormente, gerou um novo saber. Este traduzido pelos alunos como “ver/perceber/aprender algo”.

A compreensão que se tem até o momento é (a) que o ETC, enquanto tecnologia *groupware*, pode promover e apoiar o trabalho em equipe; (b) que, a partir dessa promoção e apoio, ou seja, por meio da vivência como participante de equipe no ETC e por meio das trocas efetuadas no Fórum, os sujeitos constroem e articulam diferentes saberes; (c) que tais saberes referem-se aqueles de conteúdo intelectual, mas também aos de domínio da ação.

A pesquisa verifica as atuações dos sujeitos e de suas equipes no ETC e as relaciona com as equipes que esses mesmos sujeitos formam em seus locais de trabalho. A análise desses dados aponta para duas alternativas: uma em que não é possível a transposição de saberes, e outra em que essa transposição é possível, mas o saber transposto não é colocado em ação.

Ainda que haja uma transposição de saberes de uma dada situação para outra, esses saberes precisam entrar em ação, misturar-se, combinar-se, integrarem-se com outros saberes. Só assim deixam de ser saberes **para** e se transformam em saberes mobilizados **no** trabalho em equipe.

Cabe destacar que as evidências mostram que essa impossibilidade de transposição ou de colocar saberes em ação não são limitações ou falhas dos sujeitos. Nesse sentido, dependem de outros aspectos, externos ao sujeito, e que podem se relacionar às demandas e características da empresa/instituição bem como às relações interpessoais e socializações que lá ocorrem.

Por fim, a pesquisa aponta que, ainda que exista saberes que possam ser construídos em diferentes níveis de escolarização e mobilizados no trabalho em equipe, estes saberes não bastam para que o sujeito mobilize uma competência. Para mobilizar uma competência para o trabalho em equipe em dada situação é preciso, ainda, os saberes específicos dessa situação. Esses são construídos no processo de trabalho, não podendo ser prescritos em contexto de escola de educação profissional.

Assim, ainda que haja intencionalidade por parte dos professores de possibilitar aos alunos o desenvolvimento de uma competência profissional, existem outros fatores que ultrapassam tal intencionalidade. Com relação ao ETC, ainda que ele promova e apoie o trabalho em equipe, oferecendo aos sujeitos um espaço em que seja possível a

construção de saberes, existem outros fatores que influenciarão na mobilização desses saberes em uma situação real de trabalho em equipe.

Espera-se que a pesquisa possa contribuir com as discussões acerca do desenvolvimento da competência profissional em contexto escolar. E, deste modo e de algum modo, possa também contribuir para que os alunos da educação profissional tenham um ensino de qualidade, que forme o ser humano em sua integralidade.

Para tanto, este estudo se configura como um processo e não chega aqui ao seu final. A pesquisa terá continuidade por meio de projeto do CNPq²⁰⁴, o qual finaliza em Novembro de 2011, e, mais adiante, por meio de uma futura pesquisa para o Doutorado. Com isso, questionamentos acerca das contribuições do ETC para o desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe, as quais o estudo não deu conta de esgotar, poderão ser retomados.

Como sugestão de trabalhos futuros, podem ser investigadas outras competências profissionais. Essas investigações poderão então confirmar que, *ainda que seja possível construir saberes em escola de educação profissional, isso não significa que eles serão mobilizados, articulados ou colocados em ação no desempenho de atividades requeridas pelas situações de trabalho.*

²⁰⁴ O projeto de pesquisa “Trabalho em Equipe: uma competência para a laboralidade por meio do ETC” responde ao Edital MCT/CNPq nº 14/2009 – Universal e está em desenvolvimento no PPGEDU/UFRGS sob coordenação do Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro e participação da Prof^a Dr^a Patricia Alejandra Behar e desta pesquisadora.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, Adriane Inês de Sarro. **Procedimentos para Implantar Equipes**. Florianópolis: UFSC, 2003. 111f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/8183.pdf>. Acesso em: 24 out. 2008.

ALVES JUNIOR, Weber. **Psicologia Organizacional**. Módulo 2. E-book. Faculdade Machado de Assis. 14 p.,2007. Disponível em: http://www.famanet.br/pdf/cursos/semipre/psicologia_organizacional_md2.pdf. Acesso em: 13 out. 2008.

APRILE, Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa Mirra. Educação profissional no Brasil e Opções metodológicas de pesquisa: elementos para o debate. **Boletim Técnico SENAC**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, jan./abr., 2006.

BARONE, ROSA ELISA MIRRA. Educação e políticas públicas: questões para o debate. **Boletim Técnico SENAC**, Rio de Janeiro, v. 26, n.1, set./dez. 2000.

BASIL, Carmem. Os alunos com paralisia cerebral e outras alterações motoras. In: COOL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 215-233.

BEHAR, Patricia A.; BERNARDI, Maira ; SCHNEIDER, Dayse. ; LEITE, Silvia. M.; COLOMBO, Maria Carolina. ETC: UMA PROPOSTA DE EDITOR DE TEXTO COLETIVO NA WEB. In: VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, 2004, México. VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa - **Actas do Congresso**, 2004. v. único. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/limc/escritacoletiva/pdf/etc.pdf>. Acesso em: 10 março 2009.

_____.; MACEDO, Alexandra Lorandi ;; BITENCOURT, Jossiane Boyen ; MAZZOCATO, Sandra Bordini . Um editor de escrita coletiva na Web. In: I Encontro Internacional de Educação a Distância: políticas públicas e novas possibilidades de se fazer EAD, 2005, Taquara. **Anais I Encontro Internacional de Educação a Distância**, 2005.

_____.; MACEDO, Alexandra Lorandi ; MAZZOCATO, Sandra Bordini ; BITENCOURT, Jossiane Boyen. Escrita Coletiva: o potencial de um Groupware via Web. **Renote - Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, jul. 2006. Disponível em: http://www.cinted.ufrgs.br/renote/jul2006/artigosrenote/a26_21183.pdf>. Acesso em: 02 agosto 2007.

_____.; MACEDO, Alexandra Lorandi ; PASSOS, Paula Caroline Schifino Jardim ; PASSOS, Jaire Ederson. **Collective Text Editor**: a new interface focused on interaction design. In: Education and Technology for a better world. 1 ed. Germany : Springer, 2009a, v.1, p. 331-339.

_____.; MACEDO, Alexandra Lorandi ; PASSOS, Paula Caroline Schifino Jardim ; PASSOS, Jaire Ederson . INTERACTION DESIGN: a new interface for the collective text editor (ETC). In: 12th International Conference on Interactive Computer Aided Learning - ICL 2009, 2009, 2009, Villach. **Memories of the International Conference on Interactive Computer Aided Learning - ICL- The Challenges of Life Long Learning**. Villach : Press, 2009b. v. 1. p. 45-52.

BEJARANO, Viviane Carvalho; PILATTI, Luiz Alberto; OLIVEIRA, Antonella Carvalho; KOVALESKI, João Luiz. Como formar equipes com o equilíbrio ideal de personalidades e perfis pessoais: a teoria e as ferramentas de Meredith Belbin. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA - COBENGE, 33., 2005a. Campina Grande. p. 1-12. **Anais ...** Disponível em: <http://www.ppgep.pg.cefetpr.br/ppgep/Ebook/ARTIGOS2005/E-book%202006_artigo%2044.pdf>. Acesso em 25 de agosto de 2007.

_____. Currículo e Competências. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 1, Brasília, **Anais...** 2001. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/curriculo_e_competencias.pdf. Acesso em: 23 jan. 2009.

BEZERRA JÚNIOR, Wilson Fernandes. Comércio Internacional e os Blocos Econômicos. **Adcontar**, Belém, v. 2, nº 1, p. 7-10, maio 2001.

BITENCOURT, Jossiane Boyen. **A Constituição da Coletividade na Web**: Um estudo das ações no editor de Texto Coletivo ETC. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BRASIL. Decreto Federal Nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal. nº 9.394/96, que estabelece as as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Portal Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208_97.pdf. Acesso em: 24 jan. 2009.

_____. Decreto Federal Nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Presidência da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/ Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 11 junho 2008.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 jan. 2009.

_____. Lei 9.096, de 19 de setembro de 1995. Dispõe sobre partidos políticos, regulamenta os arts. 17 e 14, § 3º, inciso V, da Constituição Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L9096.htm>. Acesso em: 20 junho 2010.

_____. Ministério da Educação. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Portal Ministério da Educação e Cultura**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 28 nov. 2008.

_____. Ministério da Educação. Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico, 2000. **Portal Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2009.

_____. Ministério do Trabalho. SEFOR. **Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado**. Brasília, 1995.

_____. Parecer CNE/CEB nº 39/04, de 8 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em: http://www.cp.utfpr.edu.br/coeme/parecer39_04.pdf. Acesso em: 16 abril 2010.

_____. Parecer CNE/CEB nº 16/99, de 5 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Portal Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf. Acesso em: 11 junho 2008.

_____. Resolução CEB nº 4, de dezembro de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. **Portal Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/ceb0499.pdf>. Acesso em: 27 agosto 2007.

_____. Resolução nº1, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf. Acesso em: 16 dez. 2010.

CAMPOS, Fernanda C.A.; SANTORO, Flávia Maria; BORGES, Marcos R.S.; SANTOS, Neide. **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAMPOS, Aline de. CO-DEX, o Dicionário Social: um espaço de experiências sócio-tecnológicas. In: II SIMPÓSIO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM CIBERCULTURA, 2008, São Paulo - SP. **Anais do II Simpósio da Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura**, 2008.

CASTRO, Nivalde José; ROSENTAL, Rubens; ARAÚJO, Viviane. Educação a Distância e a Construção de Competências: Desafios na cultura corporativa. **Boletim Técnico do Senac**: a Revista da Educação Profissional, Rio de Janeiro, v. 33, n. 3, set.-dez., 2007, p. 33 - 41

CATTANI, Antonio David. Taylorismo. In: CATTANI, Antonio David (Org.), **Trabalho e Tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes. Porto Alegre: Ed. Universidade, 1997, p. 247 – 249

CHIAVENATO, Idalberto. **Comportamento Organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações**. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

COLOMÉ, Isabel Cristina dos Santos. **Trabalho em Equipe no Programa Saúde da Família na Concepção de Enfermeiras**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CRUZ, Maria Goreti Simão. **Reestruturação organizacional direcionada para a formação de equipes**: bases teóricas-empíricas. Florianópolis: UFSC, 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CULTURA Brasileira. Disponível em:
<http://www.culturabrasil.org/revolucaoindustrial.htm>. Acesso em: 26 fev. 2009.

DEJOURS, Christophe. Entre o desespero e a esperança: como reencantar o trabalho? **Revista Cult**, São Paulo, ano 12, nº 139, p. 49 – 53, setembro 2009.

_____. Avant-propos para a edição brasileira. In: LANCMAN, Selma; LAERTE Idal (Orgs.). **Christophe Dejours**: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, Brasília: Paralelo 15, 2004a.

_____. Para uma clínica da mediação entre psicanálise e política: A psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, Selma; LAERTE Idal (Orgs.). **Christophe Dejours**: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, Brasília: Paralelo 15, 2004b.

_____. Addendum. In: LANCMAN, Selma; LAERTE Idal (Orgs.). **Christophe Dejours**: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, Brasília: Paralelo 15, 2004c.

_____. **O Fator Humano**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Paris.: UNESCO/Rio Tinto: Asa, 1996

DELUIZ, Neise. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. **Formação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 5-16, maio 2001a. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae/Revista2002.pdf#page=7>. Acesso em: 21 set. 2008.

_____. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: Implicações para o Currículo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, set.- dez., 2001b. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>. Acesso em: 21 set. 2008.

DEMO, Pedro. Habilidades do Século XXI. **Boletim Técnico do Senac: a Revista da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 34, nº 2, maio – agosto 2008, p. 5 - 15.

ENCICLOPÉDIA Brasileira. **Passeiweb**. Disponível em: http://www.passeiweb.com/saiba_mais/fatos_historicos/brasil_america/era_vargas. Acesso em: 1 dez. 2008.

FERRETTI, Celso João. Educação para o trabalho. In: FERNANDES, Reynaldo (Org.). **O Trabalho no Brasil no Limiar do Século XXI**. São Paulo: LTr, 1995.

FIOCRUZ. Guia do Aluno 2006. **FIOCRUZ EaD**. Disponível em: http://www.ead.fiocruz.br/downloads/guia_aluno_ead.pdf. Acesso em: 21 março 2009.

FIOCRUZ. Plataforma Siga. **Portal Fiocruz**. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=80>. Acesso em: 22 março 2009.

FLEURY, Maria Tereza Leme. A gestão de competência e a estratégia organizacional. In: FLEURY, Maria Tereza Leme. **As pessoas na organização**. São Paulo: Editora Gente, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um Percorso Histórico Controvertido. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n.92, p. 1087 – 1113. 2005a.

_____.; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 21 – 56. 2005b

_____. A Relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FUKS, Hugo; RAPOSO, Alberto B.; GEROSA, Marco Aurélio. Engenharia de Groupware: Desenvolvimento de Aplicações Colaborativas. In: XXI JORNADA DE ATUALIZAÇÃO EM INFORMÁTICA. **Anais do XXII Congresso da Sociedade Brasileira de Computação**, v2, Cap. 3, ISBN 85-88442-24-8, pp. 89-128. 2002. Disponível em: <http://groupware.les.inf.puc-rio.br/groupware/publicacoes/JAI2002.pdf>. Acesso em: 3 abril 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas,. 2007.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GRABOWSKI, Gabriel; SIMIONATO, Margareth Fadanelli. Saberes: Ousadias Reflexivas. In: SIMIONATO, Margareth Fadanelli (Org.). **Percursos investigativos em trabalho, educação e formação profissional** [recurso eletrônico]. Novo Hamburgo: Feevale, 2009. 129 p.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIOGRANDENSE – IFET-RS. Disponível em: <http://www.cefetr.rs.br/index.php>. Acesso em: 21 março 2009.

KANAANE, Roberto. **Comportamento Humano nas Organizações: o homem rumo ao século XXI**. São Paulo: Atlas, 2006. 2. ed.

KATZENBACH, John R e SMITH, Douglas K. **A força e o poder das equipes**, São Paulo: Makron, 1994.

KUENZER, Acácia Zeneida . **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Rio de Janeiro, Boletim Técnico do SENAC, v. 28, n.2, maio/ago., 2002.

_____. **Competência como Práxis: os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 20, n.3, set/dez. 2004.

_____. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DEBATE, 2006, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 19-40. Disponível em: http://www.oei.es/pdfs/formacion_profesores_educacion_profesional_inep.pdf. Acesso em: 22 maio 2010.

LANCMAN, Selma. O mundo do trabalho e a psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, Selma; LAERTE Idal (Orgs.). **Christophe Dejours: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, Brasília: Paralelo 15, 2004.

LARANJEIRA, Sonia M.G..Fordismo e Pós-fordismo. In: CATTANI, Antonio David (Org.), **Trabalho e Tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis: Vozes. Porto Alegre: Ed. Universidade, 1997, p. 89 – 94

LIEDKE, Elida Rubini. Trabalho. In: CATTANI, Antonio David (Org.), **Trabalho e Tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis: Vozes. Porto Alegre: Ed. Universidade, 1997, p. 268 – 274

MACHADO, Sergio Munck. Inovações na Formação em Saúde: Desenvolvimento de Software para a Área de Registros e Informações em Saúde. IX CBIS CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA EM SAÚDE, Rio de Janeiro, 2004. **Anais e Programação do IX CBIS Congresso Brasileiro de Informática em Saúde.**

Disponível em:

<http://telemedicina.unifesp.br/pub/SBIS/CBIS2004/trabalhos/arquivos/165.pdf>. Acesso em: 21 março 2009.

MALGLAIVE, Gerard. **Ensinar Adultos**. Porto: Porto Editora, 1995.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 64, 1999.

Disponível em:

http://200.189.113.123/portals/portal/usp/segundo_trimestre/textos/hemeroteca/eds/vol19n64/eds_artigos19n64_1.pdf. Acesso em: 16 jan.2009.

_____. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Trabalho de conclusão de especialização *lato sensu*. Cadernos de Pesquisa, vol.36, nº. 129, p.637-651, set/dez, 2006. Rio de Janeiro.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, Jan.-Abr. 2007, v.13, n.1, p.111-130.

MIOCH, Robert. Quando o ambiente de trabalho prejudica o desenvolvimento profissional do professor. In: **Mudar para melhor: pequenos passos rumo ao êxito de todos**, São Paulo: SE/APS, 1997. p. 24-43. Disponível em: http://decampinasleste.edunet.sp.gov.br/intel_educar_site/III_QUANDO%20O%20AMBIENTE%20DE%20TRABALHO%20PREJUDICA.pdf. Acesso em: dez. 2009.

MONTEIRO, Janine Kieling et al. Habilidade para trabalhar em equipe. **Aletheia**. Canoas, n. 16, p. 7-14, jul.- dez. 2002.

MONTEIRO, Yuri Amorim; SANTOS, Maurílio José dos. Desenvolvimento Tecnológico e mudança do perfil profissional: o exemplo de uma indústria mecânica do nordeste. ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO. Niterói: **Anais**. 1998. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP1998_ART096.pdf. Acesso em: 27 julho 2008.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, n. 37, março, 1999.

MOSCOVICI, Fela. **Equipes dão certo: a multiplicação do talento humano**. 10.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

_____. **A organização por trás do espelho: reflexos e reflexões.** 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

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

PEDROSO, Deucélia Eva. **Interfaces Gráficas em Ambientes de E-learning: Caso VIASK.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEPS4272.pdf>. Acesso em: 21 março 2009.

PERES, Heloisa Helena Ciqueto; RODRIGUES, Rita de Cassia Vieira. ENFNET: Espaço virtual para educação continuada em Enfermagem. XI CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA EM SAÚDE. **Anais...** 2008. Campos do Jordão - SP

PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PINHO, Márcia Cristina Gomes de. Trabalho em Equipe de Saúde: limites e possibilidades de atuação eficaz. **Ciências & Cognição**, Vol.08, julho/2006. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/ciencogn.htm>. Acesso em: 14 set. 2009.

PINHO, Ilka C.; SIQUEIRA, Josilucy C.B.A.; PINHO, Lícia M.O.. As Percepções do Enfermeiro acerca da Integralidade da Assistência. **Revista Eletrônica de Enfermagem**. V.8, nr.1, p. 42-51, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen/article/view/945/1156>. Acesso em: 19 dez. 2009.

PIRES, Fernanda Hampe. **O Ensino de Psicologia na Educação Profissional: (des)compromissos docentes com a saúde.** Porto Alegre: UFRGS, 2009. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PITHON, Antonio José Caulliraux; BROCHADO, Marina Rodrigues. A Plataforma e-Proinfo como Ferramenta de Apoio a Aprendizagem Colaborativa. XXVI ENEGEP - Fortaleza, CE, Brasil, 9 a 11 de Outubro de 2006. **Anais ENEGEP.** Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2006_TR540364_8547.pdf. Acesso em: 21 março, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 41/2, 2007. Disponível em: <http://www.rieoei.org/experiencias139.htm>. Acesso em: dez. 2009.

PREISLER, Adriano Milton; BORBA, Jadson Alberto; BATTIROLA, Júlio César. Os tipos de personalidade humana e o trabalho em equipe. **Rev. PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.113-126, jul. 2001-jul. 2002. Disponível em: www.bomjesus.br/publicacoes/pdf/revista_PEC/os_tipos_de_personalidade.pdf. Acesso em: 12 out. 2008.

PRIMO, Alex. O Aspecto relacional das interações na Web 2.0. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29, 2006, Brasília. **Anais...** Brasília, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A educação profissional pela Pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, set, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>. Acesso em: 22 set. 2008.

_____. **Concepção do ensino médio integrado á educação profissional**. In: O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba, SEED/PR: 2008. Disponível em: <http://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 21 abril 2010.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa Ribeiro. Saberes (verbete). In: CATTANI, Antonio e HOLZMANN, Lorena. **Dicionário de trabalho e tecnologia** - versão ampliada. PORTO ALEGRE: Zouk, 2010.

ROBBINS, Stephen Paul. **Fundamentos do comportamento organizacional**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

RODRIGUES, Rita de Cássia Vieira. **Ambiente virtual de aprendizagem em reanimação cardiorrespiratória em neonatologia**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, 2008.

RODRIGUES, Marcus Vinicius Carvalho. **Qualidade de Vida no Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, 2 ed.

ROSENFELD, Cinara L. Autonomia outorgada e relação com o trabalho: liberdade e resistência no trabalho na indústria de processo. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, nº 10, jul/dez 2003, p. 350-378

ROZENTHAL, Eduardo. O trabalho entre resistência e desistência: uma contribuição da psicanálise sobre o medo do trabalhador na empresa neoliberal. **Pulsional Revista de Psicanálise**, ano XV, n. 154, 22-30. Fev. 2002. Disponível em: http://www.editoraescuta.com.br/pulsional/154_02.pdf. Acesso em: 11 maio 2010.

RUIZ, Manoel. Globalização. **Sociedade Digital**. Disponível em: <http://www.sociedadedigital.com.br/artigo.php?artigo=123>. Acesso em: 27 abril 2010.

SÁ, Robsônia Ribeiro de; COURA-SOBRINHO, Jerônimo Coura-Sobrinho. Aprendizagem colaborativa assistida por computador – CSCL: primeiros olhares. 1º SENEPT – SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Anais**. Belo Horizonte, junho 2008. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema1/TerxaTema1Artigo15.pdf. Acesso em: 20 março 2009.

SACOMANO NETO, Mário; NAKAMURA, Mauro Massahico; ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. O futuro do trabalho, mudanças organizacionais e as novas habilidades gerenciais. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO. Niterói: **Anais**. 1998. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENESEP1998_ART010.pdf. Acesso em: 27 julho 2008.

_____.; ESCRIVAO FILHO, Edmundo. Estrutura organizacional e equipes de trabalho: estudo da mudança organizacional em quatro grandes empresas industriais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 7, n. 2, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2000000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 Set 2007.

SANTAROSA, Lucila Costi et al.. Criação de ambientes de aprendizagem colaborativa. VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE INFORMATICA EN LA EDUCACION, 2000, Havana. **Anais do VII Congresso Internacional de Informática en la Educacion**. Havana, 2000. Disponível em: <http://penta.ufrgs.br/pgie/sbie99/acac.html>. Acesso em: 12 jan. 2009.

SAWAYA, Marcia Regina. **Dicionário de informática e internet**: inglês - português. São Paulo: Nobel, 1999, 3ed.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC. Apresentação. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=com_content&task=view&id=69&Itemid=198. . Acesso em: 11 junho 2008

SENAC - SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL. **Esboço de uma metodologia de desenvolvimento de competências**. Eixo Pesquisa e Produção – Unidade Planejamento. Curso de Pós-graduação Latu Sensu Docência para a Educação Profissional. [recurso eletrônico]. SENAC, 2010.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter**: Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 10.ed.. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SO, Guilherme G. de F. Xavier. Modelo Japonês. In: CATTANI, Antonio David (Org.), **Trabalho e Tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes. Porto Alegre: Ed. Universidade, 1997, p. 156 – 161.

SOUZA, Fernanda Pasquoto, MONTEIRO, Janine Kieling, ELGUES, Gisele Beatriz Zatt. A avaliação do nível de habilidades para trabalhar em equipe entre professores. **Psico-USF**, v. 12, n. 2, p. 157-164, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psicousf/v12n2/v12n2a04.pdf>. Acesso em: 12 out.2008.

STROOBANTS, Marcelle. Competência. **Laboreal**, v.2, n. 2, dez. 2006, p. 78-79.
Disponível em:
<http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU547112278541422861>. Acesso em:
11 set. 2010.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. Apresentação: Plataformas para suporte a Educação a Distância. **Informática na Educação: Teoria e Prática**, Porto Alegre, vol. 4, n.2, PPGIE/UFRGS, dez. 2001, p. 7 – 13.

UAI Mídia Digital. Base de conhecimentos. Disponível em:
<http://base.uaisys.com/glossary.php>. Acesso em: 12 set. 2010.

UNIVERSIA Biblioteca. Ambiente virtual de aprendizagem em reanimação cardiorrespiratória em neonatologia. 2008. Disponível em:
<http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=36516112>. Acesso em: 22 março 2009.

UOL Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em:
<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em: 20 out. 2008.

VASCONCELOS, Amanda de; FARIA, José Henrique de. Saúde mental no trabalho: contradições e limites. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 20, n. 3, Dec. 2008 .
Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000300016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 Maio.

WIKIPÉDIA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Emoticon>. Acesso em 25 out. 2008.

WILSON, Jeanne M.; GEORGE, Jill; WELLINS, Richard C.; BYHAM, William C..**A Liderança Zapp!**: estratégias para liderar organizações através de equipes energizadas. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

YIN, Robert K..**Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANK, Cláudia; TIELLET, Cláudio A. B.; CUNHA, Cláudio R.; LONGHI, Magalí T.; SCHMITT, Marcelo A. R.; BEHAR, Patricia A.. Construção de textos coletivos: experiências através de um Groupware. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA (ESUD) e 6º SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SENAED) - V ESUD e 6 SENAED, 2008, Gramado. São Paulo: ABED, 2008

ANEXOS

Anexo 01

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
NÚCLEO DE TECNOLOGIA DIGITAL APLICADA À EDUCAÇÃO - NUTED

Porto Alegre, 20 de outubro de 2009.

Prezado Aluno:

O Curso de Extensão intitulado “A Competência para o Trabalho em Equipe” visa promover a reflexão e construção de idéias acerca do desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe. A realização deste curso faz parte de pesquisa que tem como fim a Dissertação de Mestrado da aluna Cláudia Zank, orientanda da Prof.^a Dr.^a. Patrícia Alejandra Behar, responsável pela coordenação do curso.

A pesquisa será constituída por questionários, observação e entrevistas, estas serão gravadas a fim de preservar a fidedignidade das falas. O local de encontro, data e horários serão agendados conforme sua disponibilidade. Serão tomados todos os cuidados de privacidade e confidencialidade, para que o fim seja exclusivamente a produção de conhecimento. O sigilo dos nomes dos entrevistados será preservado no texto final, com a substituição dos mesmos por siglas.

Os dados e demais atividades individuais e/ou coletivas desenvolvidas neste Curso de Extensão serão protegidos por sigilo ético. Os nomes dos participantes não serão mencionados em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Desde já agradecemos a sua colaboração,

Mestranda Cláudia Zank (PPGEDU/UFRGS)
Prof.^a Dr.^a. Patrícia A. Behar (orientadora NUTED/PPGEDU/UFRGS)
Telefone: (51) 9216 3169

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Após ter sido informado(a) dos aspectos relacionados à pesquisa e ter elucidado todas as minhas dúvidas, eu, _____, identidade nº. _____, concedo os direitos de utilização de minha participação em atividades desenvolvidas durante o Curso de Extensão “A Competência para o Trabalho em Equipe”, realizado no segundo semestre de 2009.

Autorizo também que, na pesquisa desenvolvida pela mestranda Cláudia Zank, com a orientação da Prof.^a Dr.^a. Patrícia Alejandra Behar, sejam utilizados integralmente ou em parte, sem condições restritivas de prazos e citações, e a partir desta data, os depoimentos individuais e/ou em grupo, respostas em questionários e entrevistas e dados coletados em e-mails e no Editor de Texto Coletivo (ETC). Da mesma forma, dou permissão a sua consulta e o uso das referências a terceiros.

Renunciando voluntariamente aos meus direitos autorais e de meus descendentes, dou consentimento à presente declaração.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2009.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Anexo 02

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Curso de Extensão

A Competência para o Trabalho em Equipe

1. Dados

Nome: _____

E-mail: _____

Celular: _____

2. Escolaridade:

Ensino Médio Completo

Ensino Técnico em andamento.
Curso: _____

Ensino Técnico Completo
Curso: _____

Graduação em andamento
Curso: _____

Graduação Completa
Curso: _____

Curso Superior de Tecnologia em andamento
Curso: _____

Curso Superior de Tecnologia Completo
Curso: _____

Pós-Graduação em andamento
Curso: _____

Pós-Graduação Completa
Curso: _____

3. Trabalha?

Sim
Função/profissão: _____

Não

Regime da CLT:

Sim Não, sou Autônomo Estagiário Aposentado

Outro: _____

Nome e endereço da empresa/instituição onde trabalha:

4. Seria possível fazer a entrevista em seu local de trabalho?

Sim Não Talvez, tenho que perguntar

5. Como você vê a sua atuação dentro do trabalho em equipe que se realiza na empresa/instituição em que você trabalha?

Anexo 03

Obrigada por seu interesse em nosso curso!
Anexas maiores informações e, abaixo, seguem dados de inscrição.
Por favor, desejando se inscrever, responda-os e retorne o e-mail.

Nome (completo):

Pode participar dos três encontros presenciais (20/10 - 22/10 - 12/11) das 8h às 12h?

Está trabalhando ou estagiando no momento?

Qual a sua escolaridade (informe se completo, incompleto ou em curso)?

Já participou de algum curso a distância?

Por que você quer fazer esse curso?

Como há muitos inscritos, haverá uma seleção.
Dia 19/10, um dia antes do início do curso, enviaremos e-mails aos alunos selecionados.

Obrigada!
Atenciosamente,

Equipe NUTED

Anexo 04
Roteiro da Entrevista

1. Conte situações de trabalho e as classifique como trabalho em grupo ou trabalho em equipe, comentando sua atuação nestas situações.

2. Até que ponto a empresa/instituição solicita que se formem equipes de trabalho e até que ponto os colegas/funcionários se articulam para trabalhar em equipe?

3. Quais saberes são necessários para trabalhar em equipe?

4. Caso seja exigido que você participe da constituição de uma nova equipe de trabalho, você se sente seguro para participar? Explique.

5. Um colega tem extrema dificuldade para trabalhar em equipe. Na sua opinião, como ele poderia desenvolver a competência para trabalhar em equipe?

Anexo 05
Grupo Focal

1. Desempenho das funcionalidades de edição de texto para realização da proposta.

2. Desempenho dos recursos de interação.
 - Quais as funcionalidades mais usada?
 - Quais as desnecessárias ou não utilizadas?
 - Quais as dificuldades ou empecilhos na utilização do ETC?
 - Quais funcionalidades contribuíram para realização do trabalho em equipe?

Anexo 06**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
NÚCLEO DE TECNOLOGIA DIGITAL APLICADA À EDUCAÇÃO – NUTED**

Porto Alegre, 17 de dezembro de 2009.

Termo de Compromisso

Prezados Senhores:

Estou desenvolvendo pesquisa, com fins a Dissertação de Mestrado, intitulada “O Desenvolvimento da Competência para o Trabalho em Equipe”. A pesquisa se constitui de observação e entrevista, sendo estas realizadas no local de trabalho do sujeito pesquisado.

Dito isso, eu, Cláudia Zank, RG nº 1035200888, professora, estudante de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, me comprometo a tomar todos os cuidados de privacidade e confidencialidade, para que o fim seja exclusivamente a produção de conhecimento.

Dados mencionados nesta entrevista estão protegidos por sigilo ético. Não existem riscos nem desconfortos à empresa, tampouco existem custos ou ganhos resultantes da pesquisa. Informo que o interesse da pesquisa está no sujeito e no seu trabalho, não na empresa. Ainda assim, é garantido total sigilo quanto ao nome da empresa, dos entrevistados e de outros que venham a participar. Também me comprometo a não fornecer dados que possam identificar os mesmos.

Informo ainda que os nomes dos participantes da pesquisa e da empresa não serão mencionados em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Também não serão mencionados em apresentações orais ou trabalhos escritos quaisquer dados que possam identificar os mesmos.

Atenciosamente,

Mestranda Cláudia Zank (PPGEDU/UFRGS)
Telefone: (51) 9216 3169

De acordo, confirmo recebimento do Termo de Compromisso Original.

Nome: _____ Cargo: _____

Assinatura: _____