



**Breyner Ricardo Oliveira**



Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

[breyner.oliveira@gmail.com](mailto:breyner.oliveira@gmail.com)

**Jianne Ines Fialho Coelho**



Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

[jiannecoelho@gmail.com](mailto:jiannecoelho@gmail.com)

**Magna Campos**



Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC)

[magnaunipac@gmail.com](mailto:magnaunipac@gmail.com)

**Camila Carolina Flausino**



Prefeitura Municipal de Conselheiro Lafaiete

[camilaflausino@yahoo.com.br](mailto:camilaflausino@yahoo.com.br)

# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO DA EQUIPE POLIDOCENTE NO PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES**

## **RESUMO**

Este artigo explicita e analisa as estratégias desenvolvidas pela equipe polidocente do Programa Nacional Escola de Gestores (PNEG) na Universidade Federal de Ouro Preto voltada para a formação dos gestores educacionais de Minas Gerais. A equipe polidocente na universidade participou ativamente do processo formativo e construiu um conjunto de estratégias voltadas para a promoção da interação, do letramento e da formação no ambiente virtual. Ao compreender as especificidades dos cursistas, suas demandas e realidades, é possível afirmar que, a partir do desenho pedagógico adotado, as ações empreendidas pela equipe mobilizaram os saberes dos cursistas-gestores e, valorizadas as experiências desses sujeitos, contribuíram para que as intervenções realizadas nas escolas fossem significativas.

**Palavras-chave:** Programa Escola de Gestores. Gestão Escolar. Formação Docente. Polidocência. Educação a Distância.

## **TEACHER TRAINING IN DISTANCE EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE ROLE PERFORMED BY THE POLITEACHING TEAM IN THE PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES**

### **ABSTRACT**

This article explores and analyzes the strategies developed by the politeaching team of the Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEG) at the Federal University of Ouro Preto. The politeaching team at the university actively participated in the training process and built a set of strategies aimed at promoting interaction, literacy and training in the virtual platform. By understanding the specificities of the students, their demands and realities, it is possible to affirm that, based on the pedagogical design adopted, the actions undertaken by the team mobilized the knowledge of the trainee-managers and, valuing their experience, contributed to the significant interventions performed in the schools attended.

**Keywords:** Programa Escola de Gestores. School management. Teacher training. Politeaching. Distance Education.

Submetido em: 30/01/2019

Aceito em: 16/07/2019

Publicado em: 31/08/2019



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n24p228-244>



## I INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar a atuação da equipe polidocente do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica da Universidade Federal de Ouro Preto. A partir do desenho<sup>1</sup> formulado pela equipe na UFOP, as dimensões que serão analisadas nesse artigo são: o papel desempenhado pela equipe polidocente do curso; as estratégias adotadas e os desafios da polidocência para a formação dos cursistas na modalidade a distância.

Consoante com a implementação e o fortalecimento da gestão democrática na escola, associada à melhoria na qualidade do sistema de ensino e de aprendizagem, tornou-se indispensável um processo formativo que preparasse o diretor escolar para lidar com os novos desafios impostos pela gestão participativa. Dessa forma, estimulado pela necessidade de proporcionar aos gestores das escolas públicas a oportunidade de uma formação continuada que os capacitasse e qualificasse para garantir o direito à educação escolar com qualidade, o Ministério da Educação (MEC) criou, em 2004, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEG) como parte de um conjunto de políticas nacionais de formação docente cujo principal objetivo foi a consolidação de elementos teóricos e práticos capazes de constituir a qualidade social da educação.

Nesse contexto, o PNEG inscreve-se na política de educação continuada tendo como objetivo principal “[...] contribuir com a formação de gestores escolares, por meio de um amplo processo de articulação envolvendo o MEC, sistemas públicos de ensino e entidades educacionais” (BRASIL, 2009, p. 4). No âmbito do PNEG, o curso de especialização em Gestão Escolar, parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), voltado para a formação continuada e pós-graduada de dirigentes da educação básica, visou contribuir para a busca pela qualidade social associada à educação escolar, fundamentando-se na ampliação da reflexão de conceitos e práticas no processo de gestão democrática, considerando fatores externos e internos, associados à produção e à gestão da escola.

Partindo do princípio de que a gestão democrática das escolas é relevante e contribui para viabilizar o direito universal à educação, o PNEG objetivava, principalmente, contribuir com a qualificação do gestor escolar na contingência da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social, além de incentivar os gestores escolares a refletirem sobre gestão democrática e sobre o desenvolvimento de práticas colegiadas de gestão no âmbito escolar, favorecendo, dessa maneira, a formação cidadã dos estudantes. Pretendia também promover a ampliação das capacidades dos gestores no tocante à resolução de problemas; ao desenvolvimento da compreensão pedagógica de gestão educacional, sob uma ótica micro e macro do contexto escolar e estimular o desenvolvimento de práticas

---

<sup>1</sup> Neste artigo, designa-se pelo termo “desenho” a forma de estruturação da equipe de trabalho e a distribuição das funções e atuações neste campo.

de gestão democrática visando à aprendizagem efetiva e, conseqüentemente, a melhoria do desempenho escolar (BRASIL, 2009).

Entre os marcos legais que fundamentam a criação do Programa estão o artigo 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), inciso III, que determina a manutenção de programas de educação continuada pelas instituições formadoras de educação, para os profissionais dos diversos níveis; o artigo 80 da mesma Lei, que dispõe que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada e o artigo 87, inciso III, das Disposições Transitórias, que prevê que o Distrito Federal, cada estado e município e, supletivamente, a União devem realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da Educação a Distância (EaD) (BRASIL, 1996).

Com uma proposta metodológica inovadora o curso foi estruturado e ofertado na modalidade a distância dada a possibilidade da garantia do acesso dos profissionais das escolas distantes dos grandes centros urbanos, a redução de custos, a interação entre os participantes do processo formativo, facilitando, sobremaneira, o trabalho coletivo e fortalecendo a institucionalização da formação continuada (BRASIL, 2009).

O PNEG foi implementado na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) em setembro de 2011 e foi ofertado, na modalidade a distância, entre outubro de 2012 e maio de 2017<sup>2</sup>. As diretrizes da formação apresentaram uma proposta curricular e pedagógica organizada em três eixos vinculados entre si: (i) direito à educação e a função social da escola; (ii) políticas de educação e gestão democrática; (iii) projeto Político Pedagógico e Práticas Democráticas na Gestão Escolar. O curso configurou-se em dez disciplinas denominadas salas ambientes, além do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Introdução ao *Moodle*; Fundamentos do Direito à Educação; Projeto Vivencial I: o Gestor Escolar e o Projeto Político Pedagógico; Projeto Vivencial II: projeto de Intervenção; Tópicos Especiais: Conselhos Escolares; Planejamento e Práticas de Gestão Escolar; Políticas e Gestão na Educação; Oficinas Tecnológicas e Projeto Vivencial III: Implementação do Projeto de Intervenção.

Foram disponibilizadas um total de 400 vagas por seleção. Ao todo, três foram as turmas ofertadas, tendo sido a primeira, entre 2012 e 2014; a segunda entre 2013 e 2015 e a terceira, entre 2015 e 2017 – distribuídas, ao longo desse período, em 16 polos de apoio presencial localizados no estado de Minas Gerais, nos municípios de Bom Despacho, Caratinga, Governador Valadares, Guaxupé, Ipatinga, Jaboticatubas, João Monlevade, Lagoa Santa, Montes Claros, Ouro Preto, Salinas, Sete Lagoas, Tiradentes,

---

<sup>2</sup> No estado de Minas Gerais, além da Universidade Federal de Ouro Preto, o Programa foi implementado também na Universidade Federal de Minas Gerais e na Universidade Federal de Viçosa.

Três Corações, Ubá, Uberaba. Ao final desse período, de um total de 1200 inscritos, foram certificados pela Universidade 759 gestores.

## 2 A EQUIPE POLIDOCENTE NA UFOP E O DESENHO PEDAGÓGICO DO PNEG

O público atendido pela UFOP era<sup>3</sup> formado por diretores, vice-diretores, coordenadores, supervisores pedagógicos e professores de escolas públicas, municipais e estaduais do estado de Minas Gerais, em exercício da função no ato da inscrição para o processo seletivo do Programa. Como é comum a este público, a sua atuação profissional costuma lhe requerer 40 horas (ou mais) de trabalho semanais.

Assim, é preciso reconhecer que o curso foi ofertado para um profissional que não dispunha de muitas horas semanais para os estudos, e que não poderia dedicar-se com exclusividade para a formação continuada, uma vez que se encontrava em serviço. Entretanto, ter ciência dessa realidade implicava também saber que a formação não seria mais simplificada ou menos exigente em razão do perfil e das condições de trabalho dos cursistas.

É neste contexto que a atuação articulada de outros atores educacionais, para além da figura do professor, desdobra-se como importante estratégia de ensino, transformando a figura clássica do docente, uno, em uma figura multifacetada e fragmentada, polidocente. Segundo Campos e Martins (2017), em decorrência da separação espaço-temporal própria da EaD, a flexibilidade é uma característica marcante nessa modalidade, que permite ao estudante fazer seus estudos no seu tempo e ritmo, conciliando aprendizado, vida profissional e familiar. Assim, é possível acessar a sala de aula virtual de qualquer lugar, a qualquer hora e a partir de dispositivos diversos, pois, segundo Mill (2010, p. 136), ela está “em todo lugar e a qualquer momento”. Trata-se, portanto, de um espaço fluido e liquefeito, marcado pela desvalorização do espaço e pela aceleração do tempo, próprio da sociedade da era do *software*, chamada por Bauman (2001; 2007) de sociedade líquida.

Estas características, aliadas à possibilidade de se atingir um número muito grande de alunos e à necessidade de produzir materiais e conteúdos utilizando-se de diversos tipos de mídias (textos, hipertextos, vídeos, áudios etc.) fazem com que, na EaD, novos atores entrem em cena. Assim, enquanto na educação presencial o professor é responsável sozinho por produzir o material, ministrar as aulas e corrigir as atividades, na EaD essa tarefa se complexifica e se fragmenta.

---

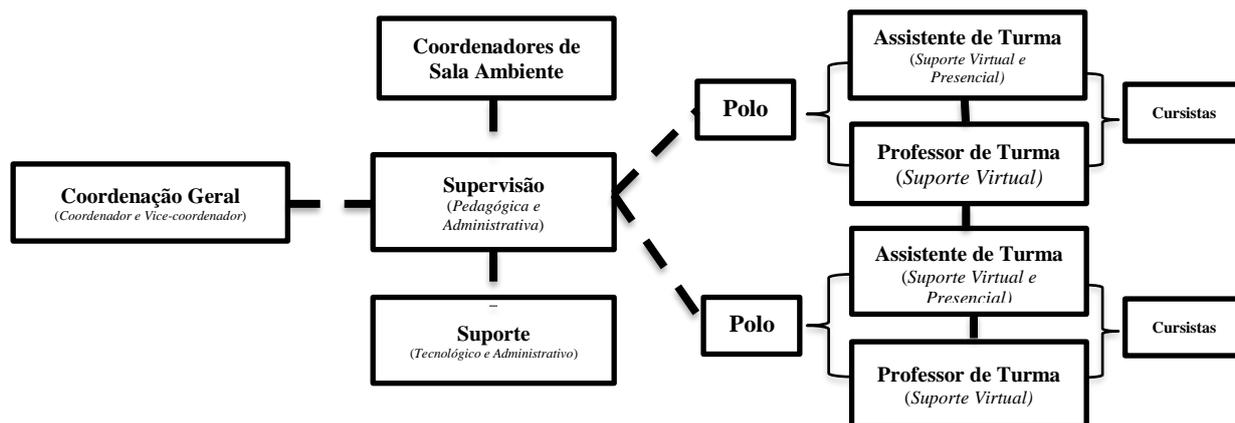
<sup>3</sup> Em 2015 o programa foi descontinuado pelo MEC. Nesse ano, a crise econômica e política se aprofunda, culminando com a aprovação do processo de *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff. O Vice-presidente Michel Temer passa a comandar uma nova coalizão política e implementa um conjunto de mudanças radicais para o país, marcadas por uma política de austeridade fiscal severa. O contingenciamento do orçamento do MEC impacta significativamente nas políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, que deixam de ser financiadas e operacionalizadas a partir de então.

Como sugerem os pesquisadores da área, tem-se aí uma nova divisão do trabalho pedagógico, uma vez que é impossível que a docência seja realizada por uma única pessoa – o professor. (BELLONI, 2012; KEEGAN, 1983 *apud* BELLONI, 2012; MILL, 2010). Para Belloni (2012), esse coletivo de educadores envolvido no trabalho da EaD é denominado “professor-coletivo”. Adotamos, no entanto, o conceito de polidocência formulado por Mill (2010), por concordarmos com o autor sobre a necessidade de ir além da definição de Belloni no sentido de focar a equipe de profissionais que, mesmo com formações e funções diversas, desempenha o papel de docente e mobiliza os saberes de um professor, os conhecimentos específicos da disciplina e os saberes didático-pedagógicos para promover a aprendizagem dos estudantes.

Embora a composição dessa equipe possa variar conforme o desenho do curso ou em função das questões institucionais em cada universidade, de modo geral, uma equipe polidocente é composta por coordenadores, professores conteudistas, professores formadores, tutores virtuais, tutores presenciais, *designers* instrucionais e equipe multidisciplinar.

Na UFOP, a equipe responsável pelo curso de Gestão Escolar do PNEG foi composta por: i) coordenador geral e vice-coordenador; ii) professores coordenadores de sala ambiente; iii) supervisores; iv) professores de turma e assistentes de turma (formadores) e v) suporte (tecnológico e administrativo).

**Figura 1 – Equipe polidocente Escola de Gestores CEAD/UFOP**



Fonte: Martins *et al.* (2016).

Cabia aos coordenadores a gestão institucional, administrativa e pedagógica dos cursos. Já os professores coordenadores de sala ambiente eram responsáveis pela seleção e preparação dos conteúdos de cada disciplina, tendo pouco ou nenhum contato direto com os alunos.

Uma vez preparada a disciplina, esses docentes “saíam de cena” e a equipe de suporte tecnológico iniciava a transposição dos conteúdos para o AVA: textos, *links*, *hiperlinks*, áudios, vídeos e videoaulas eram distribuídos entre as respectivas unidades; as atividades solicitadas eram configuradas conforme o formato desejado (fóruns de discussão, *chats*, envio de tarefas, *wiki* etc.) e os participantes devidamente

cadastrados. Ao longo de todo o curso, a equipe de suporte realizava as atividades de secretaria acadêmica e o suporte tecnológico cuidava especialmente da gestão do AVA *Moodle*.

Iniciada a disciplina, cabia aos professores de turma (PT/virtuais) e assistentes de turma (AT/presenciais) a gestão de suas turmas/polos, fazendo a mediação dos conteúdos, esclarecendo dúvidas, fomentando a discussão entre os alunos e realizando a correção das atividades. No desenho do PNEG, o AT superava o perfil técnico e administrativo, deixando de lado a ideia daquele que dirige ou tutela alguém, passando a ser aquele que mediava o desenvolvimento do curso respondendo às dúvidas apresentadas pelos estudantes sobre o conteúdo das disciplinas ofertadas. Além disso, cabia ao AT articular-se com os professores das salas ambiente e criar mecanismos que se configurassem em pontes entre docentes e discentes na construção da autonomia desses últimos.

Os supervisores, por sua vez, cuidavam da articulação do trabalho pedagógico, especialmente dos formadores, e faziam a integração entre formadores, professores coordenadores de sala ambiente e coordenadores. De acordo com tal desenho, a supervisão também se encaixa no interior desta polidocência, pois dentre outras funções, cabia-lhe a articulação das ações da equipe, o auxílio ao professor da sala ambiente, ao professor de turma e ao assistente de turma, além de, se necessário, ao cursista também.

Assim, compreendendo esse desenho nos termos da polidocência, é importante ressaltar que não apenas os professores coordenadores de sala ambiente desempenhavam a função docente, mas, especialmente, os professores e assistentes de turma e também as supervisoras e o suporte tecnológico atuavam nesse sentido.

Embora de modos e em momentos diferentes, esses profissionais participavam ativamente do processo formativo. Afinal, toda a proposta de disciplina dos coordenadores de sala ambiente era, de fato, implementada e executada junto aos alunos pelos PT e AT, que também respondiam pela formação nos encontros presenciais. Na polidocência, espera-se que a equipe formadora seja autônoma em seu trabalho, autonomia essa, que no contexto do PNEG, proporcionou ao AT maior liberdade para desenvolver sua capacidade de interação de modo a assegurar, junto aos cursistas, aprendizagens mais significativas (GOMES *et al.*, 2014).

## 3 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DA UFOP

### 3.1 O ambiente virtual como espaço de interação e formação do cursista

A organização do trabalho polidocente traz consigo alguns riscos: (i) o excesso de material disponibilizado para estudo no ambiente virtual; (ii) a adoção de poucas, semelhantes e/ou repetidas estratégias didáticas e metodológicas que permitam ao aluno transformar a informação em conhecimento e (iii) baixo nível de diferenciação ou reduzido uso da criatividade na produção/elaboração de mídias e/ou atividades pedagógicas.

A facilidade de incorporação de dados e de informações na sala de aula virtual pode fazer com que esse ambiente se torne apenas um banco de dados ou uma vitrine informativa, caso não se dose o conteúdo e o tempo necessários para a disciplina ocorrer, atrelando-os às estratégias e metodologias de ensino disponíveis. Outro risco é a transposição de uma disciplina presencial para o virtual, o que, muitas vezes, é realizado sem a devida reflexão acerca do tempo exigido para que a disciplina cumpra com o objetivo de proporcionar conhecimento ao invés de tão-somente informar.

É preciso que a aula não seja confundida com a disponibilização de conteúdo. Por isso, toda a equipe polidocente deve estar articulada e ciente dos riscos e de seu papel pedagógico para que, por meio da análise crítica do processo, realizado por seus vários atores aliados ao *feedback* do cursista, figure como “termômetro” para os ajustes e (re)planejamento contínuos das disciplinas e do curso. Não se pode excluir daí a reflexão sobre as formas de avaliação dos cursistas, pois esta também não pode desconsiderar suas condições de produção, tais como recursos, conhecimentos e tempo necessários.

Nesse sentido, cabe à supervisão, juntamente com a coordenação do PNEG, atuar como articuladores do alinhamento da equipe, das propostas de dimensionamento e de redimensionamento das disciplinas, do planejamento do curso, da disponibilização e desenvolvimento das disciplinas, tendo em vista a densidade, a carga-horária, a ementa e a forma de avaliação proposta pelo projeto pedagógico.

Entretanto, não basta a atuação polidocente para transformar informações e dados em conhecimento. O estudo e o processo de aprendizagem dos cursistas complementam as ações dos profissionais envolvidos com a formação. Em outras palavras, apesar de a polidocência atuar no desenvolvimento dos conteúdos e recursos, nas metodologias e estratégias de ensino e na interação com o cursista, só ele pode aprender. Não se pode desconsiderar que um curso a distância requer muito mais disciplina na gestão do tempo e autonomia de aprendizagem dos cursistas que os cursos presenciais.

Cada vez mais essa modalidade reforça a tese de que o cursista precisa aprender a aprender com competências voltadas para a era da liquidez. Uma vez que o espaço já não é um impeditivo porque é

virtual, a disputa é pelo tempo, que cada vez mais é ocupado pelas inúmeras atividades exercidas pelos sujeitos ao longo dos dias, e, em um programa de formação continuada, como é o caso do PNEG, cujo pré-requisito para a formação é estar em atividade na rede pública de educação, sabe-se que os cursistas não se dedicam exclusivamente aos estudos. Pelo contrário, essa é mais uma de suas atribuições ao longo dos 18 meses de integralização do curso.

Por isso, conhecer seu próprio ritmo de aprendizagem e realizar a gestão do seu tempo de estudos são requisitos necessários para que o cursista seja capaz de integralizar os componentes curriculares adequadamente. Afinal, o cursista também precisa reservar tempo suficiente para que não apenas veja e leia superficialmente o conteúdo da disciplina, no final de semana, por exemplo, mas para a efetivação de ações de estudo, sabendo aproveitar as estratégias de ensino criadas pela polidocência, para elaborar e reelaborar as informações para a construção/produção do conhecimento, o que passa por saber quanto tempo e empenho/estratégia de estudo dedicar para a aprendizagem.

Sendo assim, a atuação da equipe polidocente era essencial também para a complementação da formação, uma vez que foram criadas – especialmente pensando-se nestes dois letramentos, importantes para o sucesso dos cursistas – duas salas virtuais: a) sala de Interação com o Cursista, um espaço para “troca de ideias” com os cursistas, onde era possível que este expusesse os trabalhos e projetos desenvolvidos por suas escolas em suas cidades, e era também um ambiente no qual se alocavam vários tutoriais destinados ao melhor aproveitamento das ferramentas do *Moodle*, por exemplo; b) Sala de Formação em Pesquisa e Produção Acadêmica, na qual o cursista tinha acesso a materiais didáticos e videoaulas produzidos e voltados para a produção dos gêneros textuais acadêmicos, para apresentação de trabalhos escritos e orais, para formatação e para a pesquisa científica. Boa parte desse material e das videoaulas era produzido pela própria supervisão do curso, como mais uma contribuição à polidocência.

Nessa direção, as salas de interação de formação figuravam como uma das estratégias pensadas para aproximação entre a equipe polidocente e entre a equipe e os cursistas. Esses eram espaços que privilegiavam a discussão e o encaminhamento de questões pedagógicas, a discussão de procedimentos e critérios de avaliação, o compartilhamento de problemas, a socialização de estratégias e o intercâmbio de informações de interesse da equipe.

### **3.2 O letramento acadêmico no ambiente virtual**

Ainda que se esteja tratando de cursistas de uma pós-graduação *lato sensu*, como é o caso dos matriculados no PNEG, observava-se que muitos deles não apresentavam domínio suficiente, ou seja, desenvoltura na produção proficiente dos gêneros acadêmicos comuns, ainda que alguns sejam gêneros típicos de serem solicitados desde a graduação – como é o caso das resenhas críticas e fichamentos. Em

outros casos, há, de fato, gêneros textuais novos com os quais os cursistas vieram a ter o primeiro contato de elaboração no curso, como é o caso da produção de artigos e ensaios acadêmicos, embora a leitura destes gêneros já fosse prática comum em suas vidas estudantis.

Além dos conteúdos e metodologias, é preciso se considerar o letramento acadêmico do cursista e sua construção no interior do curso. Por isso, como apresentado por Campos e Zampier (2016), o letramento acadêmico figura como uma das modalidades de letramento voltado para o aprendizado proficiente de situações de escrita e de leitura, pertencentes à esfera da universidade, voltados para a redação científica. Escrita esta que apresenta condições de produção e peculiaridades diferentes de outras modalidades de letramento.

Neste sentido, Fischer (2008) citado por Cunha (2012, p. 139) dispõe que o letramento acadêmico é a “[...] fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a um contexto social [...]”, ou à comunidade discursiva. O que quer dizer que essa modalidade se refere ao processo de desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos específicos para a produção proficiente de leitura e de escrita dos gêneros textuais usuais à esfera acadêmica.

Além do letramento acadêmico, as especificidades da formação na modalidade a distância associadas aos usos das tecnologias de informação e comunicação fazem com que o letramento digital também requeira estratégias formativas. Em outras palavras, o baixo letramento digital pode ser um elemento potencializador de baixo desempenho ou evasão na EaD. Como a interação entre os sujeitos – professor e aluno; aluno e aluno; aluno e tutores; professor, tutor e aluno; coordenador, supervisor, professor, tutor e aluno – é mediada pelo *Moodle*, ambiente virtual de aprendizagem (AVA) usado no PNEG, espera-se que os cursistas compreendam e estejam familiarizados com as ferramentas de comunicação e interação.

Almeida (2003) *apud* Rostas *et al.* (2009) explica que ambientes virtuais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na *internet* que permitem integrar diferentes mídias, linguagens e recursos, apresentar informações, desenvolver interações, produzir e socializar produções, independentemente do tempo e do espaço de cada participante. Na educação a distância, o ambiente virtual de aprendizagem representa a sala de aula *on-line*, formando um conjunto de interfaces e de ferramentas para a construção da interatividade e da aprendizagem. É, portanto, nesta ferramenta pedagógica, que o professor elabora e disponibiliza a disciplina para os cursistas. Além disso, um ambiente virtual de aprendizagem como o *Moodle* possibilita ainda formas de comunicação/interação tanto assíncronas (em tempos distintos) quanto síncrona (em tempo real).

A estratégia adotada para elevar o letramento digital dos cursistas foi a elaboração de um minicurso voltado para capacitar os alunos a utilizarem o *Moodle* e suas ferramentas básicas. Realizado na forma de oficina no 1º Encontro de Formação que ocorria na abertura do curso, na própria UFOP, pretendia-se

criar espaços e estratégias para que os cursistas, assistidos pela equipe polidocente de formação, interagissem com o AVA, se familiarizem com os recursos, sanassem eventuais dúvidas e dificuldades e se sentissem mais motivados a iniciar a formação. A essa estratégia voltada para o letramento digital dos cursistas, somavam-se outras, mas agora já no âmbito das disciplinas: EDG01-Introdução ao Ambiente Virtual de Aprendizagem e EDG06-Oficinas Tecnológicas ou nos vídeos tutoriais gravados e disponibilizados na Sala de Interação com os cursistas.

### **3.3 Os encontros de acompanhamento da equipe e de formação dos cursistas**

Além das ações de mediação consideradas “essenciais” ao trabalho dos professores e assistentes de turma com os cursistas – como as orientações sobre conteúdos e correções/*feedbacks* individualizados das atividades –, buscou-se promover a criação de outros momentos de formação, complementares e paralelos às salas ambientes. Tais situações podiam envolver a realização de encontros presenciais (nos polos de apoio presencial) ou virtuais (por meio de videoconferências e *web* conferências), tendo em vista a necessidade de esclarecer ou aprofundar determinados assuntos importantes para o desenvolvimento do curso.

Afinal, como tratado por Campos e Martins (2014), esses novos caminhos de aprender na educação a distância estão relacionados também a aprender sem a “presencialidade física” do professor, porém, com a proximidade deste, que pode ser percebida pelo acompanhamento ao cursista em todas as atividades propostas, pelas estratégias didáticas selecionadas para explicar os conteúdos selecionados e promover a aprendizagem. Neste ponto, observa-se que a presencialidade é substituída pela proximidade, não física, mas aquela possibilitada pela criação de vínculos com os cursistas. Afinal, os recursos tecnológicos apresentam possibilidades, mas a proximidade vem da troca nas relações estabelecidas.

Nesse sentido, cabe destacar a criação de mecanismos e estratégias que permitiram a superação da distância existente entre os sujeitos vinculados à formação, causada pela separação no espaço e no tempo. Coube à equipe polidocente encontrar a melhor forma de se valer dos recursos disponíveis na plataforma *Moodle* do curso, de modo a promover a interação síncrona e assíncrona entre os participantes e favorecer o processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que os cursistas estivessem aproximados pela conexão virtual, independentemente do lugar em que se encontrassem (KENSKI, 2007).

Para que haja a proximidade com o cursista, é necessária a superação da distância entre a própria equipe pedagógica, em suas diferentes facetas da docência compartilhada, que de fato, são “[...] os olhos e os ouvidos do sistema” (MOORE; KEARSLEY 2007, p. 149), sendo fundamental tal superação para auxiliar os cursistas não só em suas demandas técnicas e administrativas, mas para facilitar sua comunicação

e interação com professores/coordenadores da sala ambiente e com o conteúdo do curso em si, evitando o “silêncio” na plataforma.

É nesse contexto que os encontros presenciais se inscrevem. O desenho do curso na UFOP contemplava três encontros de formação, – um na abertura, um no meio e outro final do curso – realizados na própria universidade. Além de ofertar momentos de formação, criar vínculos entre os cursistas e a equipe pedagógica e promover verdadeiras situações de pertencimento à instituição à qual estavam vinculados, essa vinculação era determinante para que os cursistas se envolvessem e convivessem no ambiente universitário.

Além desses encontros, haviam os encontros presenciais nos polos, programados com o objetivo de esclarecer ou aprofundar assuntos importantes para o desenvolvimento do curso. Durante esses momentos era possível perceber a troca de experiências entre os gestores-cursistas e a conformação de redes de cooperação entre os cursistas. Diferentemente dos encontros que reuniam todos os cursistas na universidade, esses eram sempre realizados por turma/polo, o que permitia um atendimento mais individualizado por parte das respectivas equipes de formação responsáveis por cada turma.

### **3.4 O Projeto Vivencial e a intervenção na escola: valorizar a prática do cursista-gestor**

Uma estratégia para aproximar e vincular ainda mais o cursista ao curso era articular a teoria estudada à sua experiência/prática profissional. Neste sentido, o curso de Gestão Escolar utilizou a disciplina de Projeto Vivencial para estabelecer tal articulação. Definiu-se que uma forma de aproximação entre os saberes seria por meio de uma pesquisa-ação realizada na realidade escolar a que o cursista estivesse vinculado em sua cidade de origem, como explicado por Campos e Martins (2017). Entendeu-se que a pesquisa-ação serviria não apenas aos fins científicos, mas especialmente aos fins pedagógicos, tendo em vista que foi operacionalizada de forma a ir integrando a resolução ou mitigação de problemas reais ao estudo da teoria trabalhada nas disciplinas do curso.

Era esperado que parte considerável da teoria necessária ao desenvolvimento do problema de pesquisa e sua resolução adviesse de pesquisa bibliográfica complementar às referências disponibilizadas nas disciplinas. Por isso, após o primeiro ciclo de disciplinas introdutórias ao curso (Introdução ao *Moodle* e Fundamentos do Direito à Educação), os alunos cursavam a disciplina denominada Projeto Vivencial (EDGPV), a qual era subdividida em três disciplinas (EDGPV1, EDGPV2, EDGPV3)<sup>4</sup> que eram oferecidas

---

<sup>4</sup> Embora todas as três subdisciplinas fossem oferecidas em momentos específicos e não concomitantes a outras, em virtudes de seus trabalhos serem mais elaborados e demandantes de mais tempo de elaboração, essa disciplina permanecia aberta ao longo do curso, ora para postagem dos trabalhos, ora para consulta dos materiais, ora para atendimento/interação/orientação com os professores de turma e assistentes de turma.

em três etapas distintas do curso – PVI, oferecida no início do curso; PV2, no meio do curso e PV3 mais ao final do curso, totalizando 120 horas. Esse conjunto de disciplinas relacionava-se e articulava-se com as demais disciplinas descritas na introdução desse artigo.

A finalidade da subdivisão era que essa disciplina recursiva às demais pudesse trabalhar a temática do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e, a partir da realidade escolar vivenciada pelo cursista, planejar um Projeto de Intervenção a ser desenvolvido nessa realidade de forma a trabalhar um dos três cenários propostos: (a) construção do PPP da escola, caso esta ainda não o tivesse elaborado; (b) a reelaboração do PPP da escola, caso esta já o tivesse redigido, mas, por algum motivo, não representasse a realidade ou a conjuntura da escola; (c) a revisão ou melhoria de algum aspecto da gestão escolar, caso a escola tivesse o PPP e ele estivesse atualizado.

Tais cenários figuravam como a estruturação mínima para que os cursistas pudessem começar a explorar suas realidades escolares, para saberem onde deveriam intervir, ou seja, para diagnosticar e, assim, identificar em suas realidades, situações problemáticas que poderiam ser objeto de sua pesquisa-intervenção.

Nestas disciplinas de Projeto Vivencial, os cursistas também aprendiam sobre os elementos essenciais de uma pesquisa-ação, suas fases de elaboração e sobre a elaboração/execução da proposta de intervenção. Todavia, como mencionado, os cursistas precisavam buscar muitas outras informações nas demais disciplinas que estavam cursando ou fora delas, pois os problemas enfrentados em suas escolas demandavam conhecimentos mais aprofundados sobre questões como “implantação e atuação do Conselho (Colegiado) Escolar”, “reelaboração de PPP”, “elaboração de PPP”, “mudanças no processo de avaliação de aprendizagem”, “gestão democrática e participativa”, “práticas de gestão democrática participativa”, “tomada de decisões”, dentre várias outras.

Nesse processo, um aspecto interessante a ser ressaltado é que não havia respostas prontas para as problemáticas diagnosticadas pelos cursistas. Por mais que as situações escolares se assemelhassem em alguns aspectos, cada cursista, dentro das especificidades da realidade de sua escola, precisava traçar, em conjunto com os demais sujeitos que participariam da intervenção, quais seriam as ações necessárias e passíveis de serem realizadas, considerando-se fatores como recursos, autonomia para execução e tempo disponíveis. A atuação/intermediação dos professores de turma e dos assistentes de turma era decisiva, uma vez que, em boa medida, cabia a eles mediar os cursistas no processo de elaboração de suas propostas, além de evitar que se desviassem dos objetivos da pesquisa e do Projeto de Intervenção.

Diagnosticada a realidade, acertada a problemática de trabalho com os demais sujeitos da escola, esboçados os objetivos e estruturada a teoria que embasaria a discussão, estava o cursista apto a implementar o plano de ações por ele elaborado. A organização curricular do curso compreendia um período que ia do final da disciplina EDGPV2 até o final da disciplina EDGPV3.

Cabe destacar que, na fase de implementação, era comum que o cursista tivesse que realizar ajustes e rearranjos na proposta a fim de alcançar os objetivos previamente definidos. Afinal, entre a propositura das ações e sua efetividade na aplicação, alguns fatores podiam evidenciar a necessidade de correção dos rumos da intervenção ou, até mesmo, de substituição de uma ação por outra mais adequada. Essa reavaliação, durante o próprio processo, é algo já pressuposto por Thiollent (1986) para a pesquisa-ação.

Como o Projeto de Intervenção se dava nas escolas públicas onde os cursistas trabalhavam, tais ajustes se faziam ainda mais necessários em função da dinâmica do calendário escolar, da iminência de greves de professores municipais e estaduais, do surgimento de projetos educacionais propostos pela equipe pedagógica da escola concomitante à intervenção, dentre outros. Tais situações obrigavam os cursistas a trabalharem conciliando o ritmo da escola com o do curso de Gestão Escolar.

Terminada a implementação, iniciava-se uma nova fase do processo que envolvia a pesquisa-ação: a criação de um *webfólio*. Durante a implementação os cursistas sistematizavam o passo a passo de suas ações, os resultados obtidos, as dificuldades encontradas e produziam um relatório ou *webfólio* no qual descreviam e analisavam a efetividade de suas ações, realizando, com isso, também uma coleta de dados. Tal trabalho fornecia subsídios para que a equipe de acompanhamento pudesse monitorar o processo e intervisse quando necessário.

Os *webfólios* eram apresentados em seminários presenciais, na universidade, para a equipe de acompanhamento que tinha o papel de avaliar a qualidade dos relatórios e propor novas questões aos cursistas com o objetivo de direcionar para a avaliação crítica da intervenção realizada: o que deu certo, o que teve que ser modificado ao longo do curso, por que precisou ser modificado, o que não deu certo, como os sujeitos participantes da intervenção ou alvo da intervenção reagiram durante o processo, quais as dificuldades e/ou quais as resistências, quais as facilidades e o que o conjunto de ações implementadas significou para realidade da escola pesquisada.

### **3.5 O Trabalho de Conclusão de Curso: a culminância do itinerário formativo**

A experiência revela que os três ciclos da disciplina Projeto Vivencial permitiram que os cursistas mobilizassem um conjunto de saberes voltados à reflexão-ação no campo da gestão escolar, além de sistematizar estratégias que os tornaram capazes de incidir no cotidiano das escolas sob sua liderança. Ao estabelecer a articulação com as demais disciplinas do curso, as teorias discutidas durante esse percurso contribuíram para a elaboração do Projeto de Intervenção, para a produção do Relatório de Implementação e, conseqüentemente, para a construção do TCC, que resultaram na elaboração de textos críticos e reflexivos das intervenções realizadas nas escolas. A partir da categorização dos TCC's elaborados

pelos alunos, a pesquisa realizada por Rafacho *et al.* (2016) revela que a grande maioria dos trabalhos tratou de questões concretas relacionadas ao contexto escolar. Em outras palavras, os autores afirmam que os Projetos de Intervenção foram significativos para as escolas atendidas.

Como o TCC era um componente curricular obrigatório para a obtenção do título de especialista, sua elaboração exigia que o trabalho satisfizesse um conjunto de requisitos de pesquisa acadêmica. Entretanto, o objetivo principal do TCC era dar sentido ao itinerário formativo iniciado com as disciplinas curriculares articuladas com a disciplina Projeto Vivencial. Como o *webfólio* e os relatórios de implementação forneceram um conjunto de evidências e dados que subsidiavam a análise, o TCC emergiu como um artigo acadêmico em que o cursista analisava sua intervenção, seus resultados e os efeitos produzidos na dinâmica da escola. Dessa forma, satisfazia-se a obrigatoriedade do componente curricular e, mais importante, criava-se uma atividade concreta – avaliativa e condicionada à certificação – que permitia ao cursista refletir sobre sua formação e mobilizar seus saberes ao longo do curso.

Para tal, edital foi aberto para seleção de professores-orientadores de TCC, profissionais que foram integrados à equipe polidocente para orientar os cursistas na fase de avaliação da intervenção realizada, dando forma, assim, ao artigo científico com a análise crítica da pesquisa-ação realizada pelo cursista. A equipe de acompanhamento nos polos, entretanto, não se desvinculou do processo quando os orientadores de TCC iniciaram suas atividades. Como conheciam o desenho da formação na sua totalidade, tornaram-se pontos de referência entre os cursistas e os orientadores, contribuindo para que o escopo do TCC fosse preservado. A inserção dos orientadores no processo foi essencial, uma vez que acompanhavam grupos menores de cursistas, orientando seu processo de reflexão teórico-prática e escrita do trabalho.

Os TCC's também serviram como um exercício de construção de estratégias metodológicas a fim de estruturar a análise da intervenção. Para se dimensionar o papel e os resultados da intervenção na realidade escolar era necessária a formulação de um instrumento avaliativo – entrevistas com os sujeitos envolvidos nas ações ou a aplicação de questionários. Construir tais instrumentos era, portanto, fundamental para o bom andamento da pesquisa. Concluída a redação do artigo, os cursistas apresentaram seus trabalhos para uma banca avaliadora e foram encorajados a apresentar os resultados de suas pesquisas nas escolas em que suas intervenções foram realizadas. A apresentação do TCC era, portanto, a culminância do percurso formativo do cursista, encerrando, assim, o circuito iniciado com a fase exploratória conjugado com o diálogo que emergiu das disciplinas.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de ações de formação em nível nacional, o papel desempenhado pelas universidades públicas no processo de implementação é central. Cada universidade foi responsável pela mobilização dos atores institucionais em suas regiões, pelas estratégias formativas e pedagógicas e pela seleção dos cursistas. Compreende-se, portanto, que esse é um processo naturalmente complexo e que conjuga um conjunto de variáveis que depende de arranjos locais e regionais, extrapolando os limites da Universidade. O processo de implementação exige, segundo Ball (2002), que o texto normativo seja traduzido e interpretado, a fim de permitir que as políticas sejam colocadas em ação ou efetivadas através da prática, no nível local e regional.

Tal processo, segundo o autor, envolve a atuação, de um conjunto de atores, quase como uma peça teatral, na qual a realidade apenas toma vida se representada por alguém, e nesse sentido, todos os atores envolvidos. No caso do PNEG na UFOP, a pesquisa realizada por Coelho (2019) revela que as contribuições do Programa para a formação continuada de gestores escolares foram significativas. É importante reconhecer que o desenho do Programa na UFOP contribuiu para a gestão das escolas e agregou valor à trajetória profissional dos egressos. Entretanto, não podemos deixar de registrar suas fragilidades. Os problemas identificados vão desde as limitações apresentadas pelos cursistas, como as dificuldades referentes ao letramento digital e ao letramento acadêmico, sem os quais, segundo Campos *et al.* (2014), se está fadado ao insucesso na EaD, até às dificuldades de operacionalização do curso.

No que se refere à equipe polidocente, entende-se que o conjunto de ações articuladas e realizadas proativamente pela equipe do PNEG na UFOP contribuiu para a melhoria na qualidade do curso ofertado e, portanto, para a formação dos gestores educacionais. Essa percepção advém do fato de a equipe de supervisão ter dado atenção especial ao seu relacionamento com a equipe polidocente, atuando efetivamente na relação e interação com os cursistas; no trabalho de aproximação entre o cursista e a equipe de formação do curso, quer seja por meio de ações relacionadas ao letramento acadêmico ou digital, quer seja através de ações de vinculação do cursista ao sentimento de pertencimento à UFOP. Nessa mesma direção, o trabalho desenvolvido pela equipe polidocente foi estratégico para fortalecer as ações de alinhamento e de suporte ao cursista e no papel de articular teoria e prática na formação dos gestores educacionais, por meio da pesquisa-ação/projeto de intervenção na realidade das escolas atendidas pelo PNEG.

## REFERÊNCIAS

- BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 002, Universidade do Minho, Braga, 2002.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública**. Brasília, DF, 2009.
- CAMPOS, Magna; MARTINS, Lúcia. A gestão da equipe e das ações implementadas no Programa Escola de Gestores da UFOP: os desafios da supervisão pedagógica. In: OLIVEIRA, Breyner; TONINI, Adriana (Orgs.). **Gestão escolar e formação continuada de professores: o programa nacional Escola de Gestores e na Universidade Federal de Ouro Preto**. Juiz de Fora: Editar, 2014.
- CAMPOS, Magna; MARTINS, Lúcia. Docência universitária, práticas pedagógicas e metodologias ativas em EAD: a experiência da pesquisa-ação no Programa Escola de Gestores da UFOP. In: OLIVEIRA, Breyner; MARTINS, Lúcia; FLAUSINO, Camila. **Política educacional e formação de professores: reflexões e implicações a partir da Gestão Escolar**. Juiz de Fora: Editar, 2017.
- CAMPOS, Magna; ZAMPIER, Russell. Ambientes virtuais de aprendizagem e letramento: peculiaridades da escrita acadêmico-científica. In: OLIVEIRA, Breyner; TONINI, Adriana (orgs.). **Educação a distância e formação continuada de professores: múltiplas dimensões e desafios da implementação do Programa Nacional Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto**. Juiz de Fora: Editar, 2016.
- COELHO, J. I. F. **Avaliação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica na UFOP: o pensamento atual, o trabalho educativo e administrativo sob a perspectiva dos egressos**. 2019. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana-MG, 2019.
- CUNHA, Jaeder Fernandes. Letramento acadêmico: reflexão e algumas considerações sobre cursos de negócios em faculdades privadas populares. **Revista Signum: Estudos de Linguagem**, Londrina, n. 15/2, p. 129-151, dez. 2012.
- GOMES, C.; COSTA, C. M.; VITORINO, D. P.; SALOMON, E. F. S.; GUIMARÃES, G. H.; MORENO, J. C.; BRASIL, L. L.; ÁVILA, S. P. **Uso de tecnologias de informação e comunicação em cursos de graduação: uma experiência em Educação a Distância**. Assis: Storbem Gráfica e Editora, 2014 (Coleção Pesquisa).
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007
- MARTINS, L. G.; OLIVEIRA, B. R.; TONINI, A. M. A segunda turma do Curso de Especialização em Gestão Escolar: alterações na dinâmica de formação. In: OLIVEIRA, B. R.; TONINI, A. M. (Org.). **Educação a Distância na Formação Continuada de Professores: múltiplas dimensões e desafios da**

implementação do Programa Nacional Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto. Juiz de Fora: Editar, 2016, p. 73-85.

MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. O. **Polidocência na educação a distância**. São Paulo: EdUFSCar, 2010.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

OLIVEIRA, B. R.; MARTINS, L. G.; DUARTE, A. O. Tensões e contradições do trabalho polidocente na formação de professores na modalidade a distância: uma análise do Programa Nacional Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 638-656, abr./jun., 2018.

RAFACHO, S.; FIDALDO, F. S. R.; OLIVEIRA, B. R. O papel do gestor escolar e o saber docente: o que dizem os TCCs? In: OLIVEIRA, B. R. e TONINI, A. M. **Educação a Distância e Formação Continuada de Professores**: múltiplas dimensões e desafios da implementação do Programa Nacional Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto. Juiz de Fora, Editar Editora Associada Ltda., 2016, p. 145-181.

ROSTAS, Márcia Helena; ROSTAS, Guilherme Ribeiro. O ambiente virtual de aprendizagem (*Moodle*) como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem: uma questão de comunicação. In: SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica; GREGOLIN, Isadora (Orgs.). **Linguagem, educação e virtualidade** [online]. São Paulo: Editora UNESP/Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-08.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1986.