



FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

**A CONSTRUÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS MEDIADAS EM
AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM**

MARIA ANGÉLICA ARAÚJO RIBEIRO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Universidade do Estado de Minas Gerais

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

A CONSTRUÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS MEDIADAS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

MARIA ANGÉLICA ARAÚJO RIBEIRO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Magda Lúcia Chamon

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior - Capes

BELO HORIZONTE
2013

Dissertação defendida e aprovada, pela banca examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Magda Lúcia Chamon - ORIENTADORA
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Profa. Dra. Santuza Amorim da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Prof. Dr. Hércules Toledo Corrêa
Universidade Federal de Ouro Preto – Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD)

AGRADECIMENTOS

Li, certa vez, que agradecer é admitir que houve momentos em que precisei de alguém. Reconheço que desde o início, jamais logrei o dom de ser autossuficiente. Ninguém cresce sozinho, sempre é preciso um olhar de apoio, uma palavra de incentivo, um gesto de compreensão, uma atitude de amor. Não encontrei palavra que possa substituir o ‘muito obrigada’.

Agradeço, primeiramente, ao meu Pai Celestial, que me deu forças nas minhas fraquezas e fé para perseverar.

Aos meus pais que tanto me ensinaram com alegria e otimismo.

Ao meu marido e minhas filhas, pelo amor, apoio e compreensão que serviram de base para esta conquista.

À minha orientadora Magda Lúcia Chamon, por sua paciência e por me incentivar, dividindo comigo sua sabedoria e experiência nas constantes sugestões e revisões deste trabalho.

Às professoras e professores da Universidade Estadual de Minas Gerais, pelo acompanhamento atencioso desta minha trajetória, além de todas as contribuições no decorrer destes dois anos.

Aos colegas do mestrado e de trabalho na Secretaria Municipal de Educação, pelo carinho, companheirismo e estímulo diário.

A Universidade Federal de Minas Gerais, no curso Escola de Gestores da Educação Básica pela parceria, confiança e apoio.

Aos professores/ tutores, coordenadores, assessores e alunos que colaboraram como sujeitos desta pesquisa.

“O pregador não era melhor que o ouvinte nem o mestre melhor que o discípulo; e assim eram todos iguais e todos trabalhavam, cada um de acordo com suas forças.” (Alma 1:26)

*“Na essência somos iguais, nas
diferenças nos respeitamos”*

RESUMO

O presente estudo visa investigar a aprendizagem na modalidade a Distância (EaD), mediada em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), para gestores escolares, alunos do curso de Pós-Graduação a distância, ministrado pela Escola de Gestores em Educação Básica (EGEB), oferecido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Interessou-nos analisar, ao longo do curso, o processo de gestão empreendida e as ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor/tutor, bem como estudar e interpretar suas possíveis contribuições para o processo formativo dos alunos. O estudo desenvolveu-se por meio da abordagem qualitativa e quantitativa. Utilizaram-se, como instrumentos de coleta de dados, questionários e entrevistas narrativas, com amostras de todos os segmentos que participaram do curso. Os resultados indicaram que o curso favoreceu o acesso à atualização dos seus conhecimentos aos gestores que trabalham nos municípios do Estado de Minas Gerais. Ele foi importante, portanto, para atender as necessidades vivenciadas por grande parte dos municípios envolvidos, contribuindo para a melhoria da formação dos profissionais da educação por meio da mobilização dos gestores em torno das mais recentes teorias e práticas de gestão escolar. Destacamos que a mediação didática sistemática entre os professores/tutores e os cursistas, por meio da plataforma utilizada, possibilitou a repercussão na aquisição de novas aprendizagens não apenas dos cursistas gestores, como também dos professores/tutores em uma formação continuada e em serviço, com o envolvimento de todos os seus atores.

Palavras-chave: educação a distância, trabalho docente e tutoria, mediação pedagógica, formação continuada, relação teoria e prática

ABSTRACT

The present study aims to investigate the process of learning in a distance learning (DL), mediated in virtual learning environments (VLEs) for school administrators, students of Postgraduate distance, taught by the School Managers in Basic Education (EGEB), offered by the Federal University of Minas Gerais (UFMG). Interested in analyzing, over the course of the management process undertaken and the pedagogical practices developed by the teacher / tutor as well as study and interpret their possible contributions to the educational process of the students. The study was developed through qualitative and quantitative approach. Were used as instruments of data collection, questionnaires and narrative interviews with samples of all the segments that attended the course. The results indicated that the course favored access to update their knowledge to managers working in the municipalities of Minas Gerais. It was important, therefore, to meet the needs experienced by most municipalities involved, contributing to improved training of education professionals through the mobilization of managers around the latest theories and practices of school management. We emphasize that the systematic teaching mediation between teachers / tutors and course participants through the platform used, the possible impact on the acquisition of new learning of the course participants not only managers, but also for teachers / tutors on a continuing education and in-service with the involvement of all actors.

Keywords: Distance education, teaching and mentoring, mediation training, continuing education, relationship between theory and practice

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama das disciplinas do curso	46
---	----

LISTA DOS QUADROS

Quadro 1 - Organização da pesquisa	26
---	----

Quadro 2 - Legislação analisada em relação à educação a distância	27
--	----

Quadro 3 - Relação das entrevistas	36
---	----

Quadro 4 - Salas Ambientadas do curso (disciplinas) e a carga horária	46
--	----

Quadro 5 - Infraestrutura do curso	50
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de questionários respondidos por Polo	31
--	----

Tabela 2 - Gênero, estado civil e idade dos participantes do questionário	32
--	----

Tabela 3 - Formação superior dos participantes	33
---	----

Tabela 4 - Tempo de atuação na Escola Pública dos participantes	33
--	----

Tabela 5 - Experiência como aluno em curso a distância pelos participantes	34
---	----

Tabela 6 - Importância do polo presencial	41
--	----

Tabela 7 – Número de profissionais do curso	48
--	----

Tabela 8 – Níveis de formação dos profissionais do curso	49
---	----

Tabela 9 – Avaliação da tutoria em relação ao <i>Feedback</i>	67
--	----

Tabela 10 – Avaliação do auxílio nas dificuldades, apoio e incentivo ao cursista por parte da tutoria	71
--	----

Tabela 11 – Procedimentos mais significativos no curso	75
---	----

Tabela 12 – Relação teoria e prática	88
---	----

LISTA DE SIGLAS

AVAs	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
EaD	Educação a Distância
EGEB	Escola de Gestores em Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394-96
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
CONEP/ MS	Comissão Nacional de Ética na Pesquisa / Ministério da Saúde
FaE/CBH/ UEMG	Faculdade de Educação / Campus Belo Horizonte / Universidade do Estado de Minas Gerais
COEP-UEMG	Comitê de Ética na Pesquisa com seres humanos da Universidade do Estado de Minas Gerais
MEC	Ministério da Educação do Brasil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
PAPs	Polos de Apoio Presencial
CONAEG	Comissão Nacional de Acompanhamento e Avaliação dos Cursos de Especialização em Gestão Escolar
MEC /SEED	Ministério da Educação/ Secretaria de Educação a Distância
MG	Estado de Minas Gerais
UNDIME-MG	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de Minas Gerais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
MEC/SEB	Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica
Sala PV	Sala Projeto Vivencial
Sala PGE	Sala Políticas e Gestão na Educação
Sala PPGE	Sala Planejamento e Práticas da Gestão Escolar
Sala TE	Sala Tópicos Especiais
Sala FDE	Sala Fundamentos do Direito à Educação
Sala OT	Sala Oficina Tecnológica
PPP	Projeto Político-Pedagógico

LISTA DE TERMOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Lato Sensus

On-line

Internet

Google docs

Feedback

Moodle

download

links

Off line

softwares

strito sensu

Statistical Package for the Social Sciences

e-Learning

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. OS ALICERCES TEÓRICO-METODOLÓGICOS E OS CAMINHOS DA PESQUISA	22
2.1 A organização e preparação da pesquisa	22
2.2 A coleta de dados e as etapas da pesquisa	25
2.2.1 Primeira etapa: análise documental	26
2.2.2 Segunda etapa: o campo da pesquisa	29
2.2.3 Terceira e quarta etapas: A aplicação e interpretação dos instrumentos da pesquisa	29
2.2.3.1 Dados da pesquisa quantitativa.....	30
2.2.3.2 Dados da pesquisa qualitativa	34
3. CONTEXTO DO CURSO ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CAMPO DA PESQUISA	38
3.1 A criação do curso: parceria UFMG/UNDIME/MEC	38
3.2 A organização do curso	47
3.3 A Plataforma do curso: Moodle	51
3.4 A proposta curricular	54
4. AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EAD	57
4.1 A docência e seus saberes na Educação a Distância	57
4.2 A docência e a função de tutoria no curso EGEB	62
4.3 A mediação e interação pedagógica na Educação a Distância.....	68
5. A FORMAÇÃO CONTINUADA E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	79
5.1 A teoria e a prática na formação continuada e em serviço	79
5.2 A relação teoria e prática no processo de gestão e avaliação do curso.....	88
5.3 Contribuição do curso para o processo de aprendizagem e formação do cursista	95
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	111
Apêndice A Municípios contemplados no curso e o IDEB.....	111
Apêndice B Termo de consentimento Livre e Esclarecido.....	113
ANEXOS	115
Anexo A Questionário	115
Anexo B Entrevistas.....	119

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) “é uma forma de ensino que possibilita a auto aprendizagem com a mediação de recursos didáticos vinculados pelos diversos meios de comunicação” (BRASIL, 1998). No Brasil a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996 prescreve que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Com a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), essa modalidade educacional tornou-se mais acessível.

As características da tecnologia digital que tornam flexíveis as relações entre espaço e tempo propiciam a interação entre as pessoas e delas com as informações disponibilizadas e com as tecnologias em uso. Esses ambientes virtuais ainda criam espaços para a representação do pensamento e a produção de conhecimento, ampliando o acesso à informação que, continuamente, vai se atualizando, ao mesmo tempo que empregando mecanismos de busca e seleção de informações. Suas aplicações educativas podem gerar um aprendizado interativo e possibilitar ao estudante estabelecer seu ritmo e velocidade e sua caminhada.

A interatividade, essencial às TIC, potencializa a criatividade, a expressão do pensamento e a colaboração entre os sujeitos envolvidos no processo formativo. No entanto, a tecnologia em si mesma, qualquer que seja ela, não é suficiente para garantir a qualidade da educação na modalidade a distância. Para obter qualidade da aprendizagem nesses ambientes, a ação pedagógica deve privilegiar a mediação entre o professor e o aprendiz. Além disso, deve desenvolver a capacidade de organização do aluno e orientar, didaticamente, o processo de ensino-aprendizagem a distância e a utilização adequada das ferramentas tecnológicas que servirão de instrumento nesse processo. Maia e Mattar esclarecem que na educação a distância:

o aprendizado se dá sem que, no mesmo instante, os personagens envolvidos estejam participando das atividades, ao contrário do que ocorre normalmente no ensino tradicional e presencial (MAIA; MATTAR, 2007, p.6).

De fato, o ensino presencial e o ensino a distância demandam estratégias

diferenciadas. Na sala de aula virtual, não existem as quatro paredes, como em um ambiente físico, nem o quadro negro e aquela disposição das cadeiras voltadas sempre para o professor. Também mudam as relações de espaço geográfico e de tempo: o acesso pode ser feito de qualquer lugar e o tempo é flexibilizado de acordo com a disponibilidade dos aprendizes.

Outra diferença se apresenta na relação de ensino. Os recursos utilizados pela metodologia da EaD demandam um exercício permanente da escrita em função do espaço temporal e podendo vir se aprimorando dada a introdução dessa nova noção de tempo e espaço, da mídia. Também a metodologia deve ser apropriada aos ambientes colaborativos *on-line*, e a comunicação humana mediada entre quem ensina e quem aprende, veiculada pelas novas tecnologias (CHAMON, 2006).

O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prescreve que a EaD é uma modelo educacional na qual a mediação pedagógica e didática, nos processos de ensino e de aprendizagem ocorrem com a aplicação de recursos e TIC, e envolve estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em tempos ou localidades diversificadas (BRASIL, 2005). Percebemos que o estímulo articulado pela LDB fez com que a EaD se fortificasse e se pluralizasse.

Nesse cenário, importantes projetos de EaD se desenvolveram no setor público, como, por exemplo, o curso de Pedagogia da UFMT – 1995; o Projeto Veredas – Minas Gerais – 2002; o projeto piloto do curso de Administração do Banco do Brasil – MEC; o consórcio CEDERJ – 2000. Em 2005, com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), priorizou-se a formação de professores para a Educação Básica, com oferta de cursos de licenciatura e de formação continuada, além da oferta de vários outros cursos superiores em diversas áreas do saber. Dessa maneira, as instituições de ensino que realizarem a gestão da EaD que prime pela qualidade educacional, retenção e fidelização de seus alunos obterão, além de crescimento, por consequência, o destaque em seu papel social no desenvolvimento do país.

A esse respeito, Moran et.al. (2009) afirmam que “A educação a distância está se expandindo, sem dúvida, mas também afetando profundamente a educação como um todo” (p. 290). Assim, concomitantemente, os indivíduos têm acesso ao ensino superior ou tecnológico e também aos cursos de pós-graduação. As instituições de ensino superior (IES), ao oferecerem cursos presenciais quanto cursos de EaD, necessitam refletir sobre todos os

aspectos envolvidos no processo: aspectos, pedagógicos, administrativos, legais, funcionais e também o público-alvo. Sendo assim, concomitantemente a gestão em EaD ser um enorme desafio, é também uma forma de buscar a qualidade educacional no Brasil.

A propósito, a Lei nº. 10.172, de 09/01/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, em suas Diretrizes, estabelece o seguinte em relação ao Poder Público considerando a EaD:

A Lei de Diretrizes e Bases considera a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço. Numa visão prospectiva, de prazo razoavelmente curto, é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para instrumentalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender às demandas da sociedade brasileira. (BRASIL, PNE, 2001a, p. 51).

A modalidade Educação a Distância, portanto, apresenta uma oportunidade de formação continuada, ou contínua, e, sobretudo, como nos resume Marin (1995), por guardar “o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para mudança” (p.18). A ampliação e a afirmação da formação continuada direcionada a professores/tutores a distância requerem de todos os envolvidos o desenvolvimento nos estudos e pesquisas. As experiências devem ser avaliadas criteriosamente para que seu desenvolvimento não se dê apenas quantitativamente, mas, sobretudo, qualitativamente (PEDROSA, 2003).

Portanto, a EaD parece ser uma determinação de formação para os anos subsequentes, indicando rápida ampliação da “formação na linha de sistemas de aprendizagem flexível, aberta, à distância e de acordo com os modelos pedagógicos da autoformação”. (SANCHO, 1998, p.202). E Lévy complementa:

A formação inicial e a formação continuada são dois momentos de uma mesma formação. Ambas estão comprometidas com o desenvolvimento de competência necessária para o exercício da docência e, portanto, estão comprometidas com a sociedade e com a comunidade. Esses dois tempos de formação devem constituir uma unidade coerentemente integrada. Não se pode delimitar o final de uma época de aprendizagem e o início de uma de trabalho, pois está sendo constituído um *continuum* entre tempo de formação, por um lado, e tempo de experiência profissional e social de outro. No centro desse *continuum*, todas as modalidades de aquisição de competências (incluindo a autodidática vêm tomar o seu lugar (LÉVY, 1999, p. 174).

Entretanto, segundo Perrenoud (2000), a formação inicial e continuada de um profissional da educação deve estimular a aprendizagem, o desenvolvimento da pesquisa aprimorando sua formação e usando sua capacidade criadora, sensibilidade, inteligência e a capacidade de comunicar-se com outras pessoas. E Santos (2007) complementa afirmando que a EaD caracteriza-se por uma modalidade de educação que promove situações de aprendizagem, mesmo com sujeitos que, por muitas vezes, não compartilhem do mesmo espaço e tempo comuns nas modalidades de educação presencial. Para isso, torna-se necessário a utilização de recursos tecnológicos e de um mediador nesta relação entre o aprendiz, as informações e o conhecimento.

Nesse sentido, a qualidade dos cursos a distância depende muito da concepção do curso, da gestão do processo pedagógico bem como da qualidade da ação mediadora dos professores/tutores. Assim, a seleção, a capacitação, o acompanhamento e a avaliação dos professores/tutores são considerados atividades estratégicas no processo de gestão pedagógica, bem como a formação em serviço. Optamos, portanto, por investigar o significado da ação docente do professor/tutor bem como compreender as relações entre o processo de ensino/aprendizagem e a gestão nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Nesse contexto, nosso trabalho de pesquisa visa investigar a aprendizagem na modalidade a Distância (EaD), mediada em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), para gestores escolares, alunos do curso de Pós-Graduação a distância, ministrado pela Escola de Gestores em Educação Básica (EGEB), oferecido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Interessa-nos analisar, ao longo do curso, o processo de gestão empreendida e as ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor/tutor, bem como estudar e interpretar suas possíveis contribuições para o processo formativo dos alunos. Nesse sentido, parece-nos importante investigar as ações educativas desenvolvidas pelo professor/tutor na EaD e de que forma a mediação e interação são estabelecidas entre o professor/tutor e os cursistas.

Na educação a distância, o conceito de tutoria ainda se encontra enraizado à sua origem latina *tutore*, que significa o indivíduo encarregado legalmente de proteger, defender, orientar alguém. Dessa forma, investigaremos se é necessário ao professor/tutor discutir e melhorar sua mediação pedagógica no contexto da EaD e compreender melhor as características e as habilidades de seu trabalho.

Recorrendo a Chamon (2006), ela nos alerta que o professor deve ser “o elemento mediador e compartilhador de desafios cognitivos propiciando, a seus alunos, o

aprofundamento e a ampliação dos significados de aprendizagens e de participação comprometida com seu meio social.” (CHAMON, 2006, p. 124).

Como vimos, a construção desse papel mediador do professor/tutor é necessária. Portanto, as estratégias de ensino-aprendizagem a serem empregadas no ensino e acompanhamento da aprendizagem na modalidade a distância devem promover esta mediação para que o estudante possa construir o conhecimento de forma organizada e significativa. Numa abordagem inovadora, o mais relevante no processo de ensino e aprendizagem é a atividade intelectual relacional incentivada pelo professor/docente. Diante disso, a participação da pesquisadora como professora/tutora no curso EGEB, oferecido pela UFMG, suscitou-nos o interesse pela investigação.

Foi nossa intenção e objetivo investigar e compreender como ocorreu o processo formativo dos sujeitos em processo de aprendizagem, no ambiente virtual em EaD, bem como suas implicações na relação entre a teoria e a prática. Como os estudos sobre esse tema são ainda incipientes, esperamos que esta pesquisa contribua e revele novos aspectos sobre a relação teoria e prática na EaD, e sobre a mediação pedagógica desenvolvida e o processo de gestão empreendido nesta modalidade. Além disso, contribua para a produção de novos conhecimentos sobre a concepção, a gestão e as práticas pedagógicas desenvolvidas em um curso na modalidade a distância e suas implicações para a formação teórica e prática de seus aprendizes.

Nessa perspectiva, uma proposta pedagógica a distância abarca: a concepção da gestão das situações de ensino-aprendizagem e o envolvimento dos diferentes atores. Enfatizamos, também, a importância da formação continuada e em serviço e consideramos que um dos grandes desafios da educação reside na criação de condições que garantam ao profissional em formação, desenvolver o processo de investigação e reflexão sobre sua prática (CHAMON, 2006, p. 6).

Com essa preocupação, neste estudo, tomamos como princípio de que a estrutura de funcionamento e de organização do processo de trabalho do professor, como tutor difere do que tem sido na educação presencial. Assim, com base nessas especulações, surgiram-nos os seguintes questionamentos: de que forma o processo de gestão desenvolvido na EaD propicia a mediação entre professores, alunos e material didático? Como o desenvolvimento das práticas pedagógicas no processo de gestão do curso pode influenciar a construção de novas práticas dos gestores? De que modo as atividades, o material instrucional, o ambiente

virtual, os fóruns, as ferramentas de comunicação e informação e as salas ambientes auxiliam a construção de novas práticas? Como se dá o uso das estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores/tutores de forma a estabelecer interação e a construção do conhecimento?

Essas são algumas das questões que nortearam as proposições do presente estudo e constituíram o eixo das argumentações no decorrer do desenvolvimento da investigação. Nesse sentido, nosso objeto de estudo propõe a investigação do processo de gestão empreendida tanto pelos coordenadores do curso quanto pelos professores/tutores no desenvolvimento do trabalho de mediação pedagógica e as suas possíveis contribuições para a relação ensino-aprendizagem. Pelo que observamos, ainda são escassas as pesquisas sobre as questões apontadas, portanto, pretendemos aprofundar nesta temática.

Assim sendo, dentre as ações pedagógicas, buscamos compreender as condições materiais para o desenvolvimento do trabalho de tutoria em ambientes virtuais. Nesse sentido, analisaremos a capacidade dos professores/tutores de: organização dos tempos e espaços; de gerenciar seu atendimento nos polos; de se expressar com clareza e manter o interesse do aluno no curso; de gerenciar alunos de diferentes experiências, culturas e lugares; de buscar o aperfeiçoamento e conhecimento dos conteúdos; e, de ser um motivador. Essas ações de gestão interferem de maneira direta e também indireta no trabalho dos professores/tutores.

Quanto ao contexto da pesquisa, referem-se ao curso Escola de Gestores da Educação Básica (EGEB), destinado a profissionais gestores de escolas da Rede de Ensino Público de municípios de Minas Gerais cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ¹ foi inferior ao da média estabelecida para o ano de 2009. Esse curso é financiado pelo Ministério de Educação (MEC), direcionado a gestores escolares das escolas públicas de diferentes municípios em todo o País e, no estado de Minas Gerais, é oferecido, também, pela UFMG, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), desde o ano de 2008.

1

O índice do desempenho educacional mensurado pela educação básica brasileira tem média aproximada de quatro pontos numa escala que vai de zero a dez – «o IDEB é o indicador para verificação de cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao compromisso» (OLIVEIRA, 2009: 206).

A concepção do IDEB é possibilitar a ampla divulgação dos índices alcançados pelas escolas e instigar a comunidade escolar a repensar e atuar para a modificação e melhoria do resultado. Essa postura de participação ativa das comunidades é a expressão do modelo gerencial das políticas públicas da última década. «A ideia de que a melhoria da educação básica é compromisso de todos e só se dá com o envolvimento de toda a sociedade é recorrente nas políticas educacionais a partir dos anos 1990» (*ibidem*). Apêndice A

Segundo a revista Educação e Tecnologia (EDUTECH), do Núcleo de Educação a Distância (NEAD), espera-se, como resultado na primeira fase do ensino fundamental, a progressão da média nacional 3,8 registrada em 2005, para um IDEB igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. Em julho de 2010, o Ministério da Educação (MEC) divulgou resultados finais do IDEB 2009, confirmando o cumprimento de metas estabelecidas pelo Governo. As pesquisas apontaram a ascensão do índice de 4,2 pontos em 2007 para 4,6 em 2009, nas séries iniciais do ensino fundamental, quando a meta prevista era de 4,2 para 2009. Nas séries finais, o indicador subiu de 3,8 em 2007 para 4,0 em 2009. A meta para o ano de 2009 foi de 3,7.

Embora esse curso tenha inicialmente sido destinado a gestores dos municípios que não atingiram a meta esperada pelo IDEB 2009, muitos gestores desses municípios não fizeram a inscrição a tempo na UNDIME. Esse fato possibilitou a outros municípios inscreverem seus gestores, apesar de seu IDEB ter atingido a meta esperada, ou mesmo de tê-la ultrapassado.

Os municípios que apresentaram um IDEB maior que 3,7 e fizeram a inscrição de seus gestores no curso EGEB foram: Belo Oriente, Boa Esperança, Bonfim, Brumadinho, Caetanópolis, Caeté, Carmo da Cachoeira, Carmo do Cajuru, Caxumbu, Claro das Porções, Cláudio, Conselheiro Lafaiete, Contagem, Divinópolis, Extrema, Florestal, Itabirito, Juatuba, Lagoa da Prata, Lagoa Santa, Lambari, Machado, Materlândia, Mateus Leme, Moema, Nepomuceno, Padre Paraíso, Paraopeba, Passos, Perdígão, Pirapora, Ressaquinha, Rio Acima, São João dos Salgados, São Gonçalo Sapucaí, Santa Bárbara, Santa Luzia, Santo Antonio do Monte, São José da Lapa, São Lourenço, Sete Lagoas, Taquaraçu de Minas, Três Corações e Turmalina.

Em relação aos desafios e às questões com que se deparam os dirigentes escolares no seu cotidiano, a formação continuada e em serviço tornou-se uma forma de aprofundar conhecimentos que favoreçam a reflexão, o diálogo, bem como a construção de novas práticas capazes de subsidiar o trabalho pedagógico nas escolas. Afinal, como qualquer profissional, a sua formação não deve ser entendida como algo acabado. Assim, a busca por uma formação continuada e pelo aprofundamento teórico contribui para a reflexão dos saberes e das práticas; para conhecer as diferentes abordagens; para implementar e experimentar o novo. Ademais, esse gestor deve estar preparado para resolver questões que surjam provavelmente, da necessidade e em razão das transformações sociais.

Nessa perspectiva, a oferta de cursos de formação continuada deve possibilitar ao cursista gestor se inserir no contexto das novas abordagens educacionais e criar condições para que ele experimente o diferente e gere mudanças significativas no seu meio educacional (ALMEIDA, 2005). Para a referida autora, a formação continuada destinada ao gestor deve proporcionar subsídios para perceber as diversas redes que compõem o conhecimento para a gestão. Para isso, ela sugere:

a importância de se desenvolver programas de formação voltados para as especificidades do trabalho dos gestores, alicerçados na articulação entre as dimensões administrativas e pedagógicas, na integração entre tecnologias e metodologias de formação, tendo as tecnologias como artefatos que favorecem os encontros entre pessoas, valores, concepções, práticas e emoções (ALMEIDA, 2005, p. 3).

Para entender a concepção de gestão, Cury (2005) analisa-a fazendo uma analogia com a mulher que se faz mãe e gera um novo ser. Segundo esse autor, gestão deve propiciar a democracia, o diálogo e a paciência na busca de respostas para a arte de governar. Explica Cury que a gestão é:

um termo que provém do latim com o significado de: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito e um dos substantivos derivado deste verbo nos é muito conhecido. Trata-se de gestatio, ou seja, gestação que é o ato pelo qual se traz dentro de si algo novo e diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em ger que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz provêm os termos genitora, genitor, germen. (CURY, 2005, p. 21)

Nesse sentido, o gestor tem como papel a função de chamar a si as ações administrativas e pedagógicas desenvolvidas no interior da instituição escolar e em articulação com a comunidade na qual se insere e com outras instituições com que se relaciona. Para isto, a gestão precisa ser desenvolvida numa visão democrática. Portanto, os processos de organização de trabalho devem ser realizados por meio de ampliação do diálogo e da participação das pessoas sob sua gestão dentro da escola. Desse modo, o gestor pode influenciar a prática de outrem.

Da mesma forma, os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento do curso e, especificamente, os professores/tutores devem preparar os cursistas gestores para enfrentarem os problemas e como solucioná-los nos contextos escolares.

Considerando que o gestor escolar é um profissional que pode contribuir com mudanças significativas nas escolas, consideramos relevante a análise sobre o curso EGEB e

seus possíveis desdobramentos para a alteração da prática pedagógica desses profissionais. Também nos parece importante entender essa modalidade de ensino direcionada ao gestor, ancorada no diálogo com diferentes estudiosos.

Para tal, pautamos nosso estudo em dados e pelas reflexões sobre os elementos que constituem a ação pedagógica da tutoria virtual, para a formação destes gestores. Portanto, reforçamos a nossa investigação sobre processo de gestão empreendida por todos os envolvidos na organização do curso e nosso interesse pelas contribuições a cerca da relação ensino-aprendizagem. Quanto a coleta de dados, resultam dos questionários aplicados aos alunos do curso e das entrevistas narrativas realizadas com os cursistas, professores/tutores e coordenadores do curso em exame.

Posto isso, para melhor encaminhamento das análises propostas e exposição das ideias aos leitores, estruturamos este trabalho em cinco capítulos. Após a Introdução que é o capítulo 1, no segundo capítulo, *Os alicerces teórico-metodológicos e os caminhos da pesquisa*, apresentamos: os eixos teóricos e metodológicos que nortearam a realização do trabalho; demonstramos a organização e a preparação do texto; a coleta de dados; o tratamento e a análise de dados coletados. Também nesse capítulo destacamos os procedimentos adotados na coleta de dados relativos aos questionários e entrevistas narrativas.

No terceiro capítulo, discorremos sobre o campo de investigação: o contexto do curso de especialização da Escola de Gestores da Educação Básica; como o curso foi criado; as parcerias UFMG, UNDIME e MEC; a organização do curso; a plataforma e as propostas do curso para os gestores da educação básica mediada pelas TICs.

Apresentamos no quarto capítulo, a análise da mediação proposta neste estudo, que é aquela que se configura pela relação pedagógica entre os agentes e sujeitos da aprendizagem. Analisaremos o uso dos recursos oferecidos à educação pela tecnologia como a internet, a plataforma do curso. Tais recursos podem promover o desenvolvimento do potencial dos alunos e favorecer a ação do professor/tutor.

No quinto capítulo, priorizamos pesquisar os caminhos percorridos pelos cursistas durante o curso em relação a sua prática na escola. Investigamos até que ponto o aprofundamento teórico contribuirá ou não para o avanço da prática pedagógica dos cursistas/gestores, e por outro lado, como essa prática contribuirá para a compreensão dos fundamentos teóricos, a repercussão dessa relação no processo de formação dos cursistas e

de modificação de suas ações.

E nas Considerações finais, último capítulo, apresentamos ao leitor como se caracterizou a formação dos cursistas gestores escolares no curso EGEB, através de uma síntese das principais análises e discussões da pesquisa.

2. OS ALICERCES TEÓRICO-METODOLÓGICOS E OS CAMINHOS DA PESQUISA

2.1 A organização e preparação da pesquisa

Para esta pesquisa, selecionamos o curso *Escola de Gestores da Educação Básica (EGEB)* da UFMG. Investigamos as concepções, práticas e ações pedagógicas desenvolvidas para a formação dos gestores de escolas públicas municipais, no estado de Minas Gerais, bem como a ação dos tutores/ professores nesse curso. Pensamos nos sujeitos (gestor/aluno e professor/tutor) entrelaçados em seu contexto (Escola de Gestores e curso em EaD) e nos diálogos entre eles, privilegiando os seus depoimentos sobre a relação entre a teoria e prática profissional na análise do processo de construção da aprendizagem.

Nesse aspecto, escolhemos as abordagens quantitativo-qualitativa porque investigamos as relações de ensino e aprendizagem, as concepções, práticas e ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores/tutores nesse curso para gestores escolares. Também, de acordo com os dados, percebemos, na visão dos cursistas gestores, a relação deles com o curso investigado sob os aspectos da tutoria, do currículo e da aplicabilidade deste em sua prática. Os dados fornecidos nos ajudaram a compreender a estrutura global do curso e de como se dava o seu funcionamento.

Com efeito, de acordo com Gatti (2004), no emprego dos métodos quantitativos, é preciso considerar dois aspectos, como ponto de partida: primeiro, que os números, frequências, medidas, possuem algumas propriedades que ampliam as possibilidades de operações e deixam claro seu alcance; segundo, que as boas análises resultam de perguntas consistentes que o pesquisador possa fazer. Dito de outro modo, o insucesso da pesquisa depende da concepção teórica e da compreensão epistêmica na forma de abordar o problema que guiam as análises e as interpretações. Sozinhos, os indicadores, os testes, as tabelas etc. nada dizem. A interpretação dos resultados é dada pelo pesquisador conforme seu acervo teórico. A autora afirma que

os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o

esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado. (GATTI, 2004, p. 13)

Para Minayo (2007), na pesquisa qualitativa as indagações particulares são respondidas e direcionadas a um nível de realidade que não é quantificado, pois trabalha com um universo de diversos significados. A autora aponta que toda e qualquer investigação de caráter social deve contemplar o seu aspecto qualitativo que é uma característica importante do seu objeto. Para ela, as metodologias qualitativas são capazes de incorporar a questão do sentido e da intencionalidade, considerados fundamentais, nos atos, nas relações, nas estruturas sociais, sendo essas atitudes compreendidas como construções humanas mais significativas. A pesquisa qualitativa trabalha

com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalidade de variáveis. (MINAYO, 2007, p. 22)

Assim sendo, extraímos os dados quantitativos dos questionários aplicados a cinquenta cursistas. Representam o espaço traduzido objetivamente em dados matemáticos e estatísticos, e serão descritos mais a frente. Para Minayo (2007) esses dados não se opõem, mas, ao contrário, se complementam, “pois a abordagem abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 2007, p. 22). Nesse sentido, buscamos utilizar tanto os dados qualitativos quanto os quantitativos para dar suporte à investigação e direcionar para a metodologia que buscávamos neste estudo. Alves-Mazzotti e Gewandszajder complementam:

O detalhamento dos procedimentos metodológicos inclui a indicação e justificação do paradigma que orienta o estudo, as etapas de desenvolvimento da pesquisa, a descrição do contexto, o processo de seleção dos participantes, os procedimentos e o instrumental de coleta e análise dos dados, os recursos utilizados para maximizar a confiabilidade dos resultados. (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZAJDER, 1998, p. 159).

Ainda, em relação à pesquisa qualitativa, elencamos a necessidade de analisar as ações dos sujeitos investigados cuidadosamente, privilegiando, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, durante o processo de desenvolvimento das entrevistas. A propósito, argumentam Rossi e Slongo: “os

entrevistados tendem a sentirem-se mais confortáveis em responder às questões formuladas. Eles sentem-se menos constrangidos em uma situação um-a-um do que num grupo focal, onde precisariam se expor frente a outras pessoas” (ROSSI; SLONGO, 1997, p.8).

Por esse motivo, para entender o processo de intervenção pedagógica, entrevistamos os coordenadores, professores/tutores e cursistas utilizando a entrevista narrativa pois segundo Bruner (1990), a entrevista narrativa é potencialmente forte nas suas funções, nomeadamente no pensamento, no afeto, na cognição e na memória humana. E queremos deixar claro que os critérios utilizados nesta pesquisa, no que diz respeito aos sujeitos investigados, às categorias de análise e aos dados apresentados, foram estruturados e planejados cuidadosamente.

Para Dauster, essa característica de trabalho tem como proposta “compreender as redes de significado a partir do ponto de vista do ‘outro’, operando com a lógica e não apenas com a sistematização de suas categorias” (DAUSTER, 1990, p. 2, grifo do autor). Portanto, ele não deve ser interrompido enquanto essa lógica não puder ser, minimamente, compreendida. Partindo desse pressuposto, a definição das categorias foi feita a posteriori, isto é, em primeiro lugar identificamos os problemas emergentes dos dados recolhidos, sendo, contudo, modelados pelo referencial teórico do qual se partiu. Desse modo, definimos duas grandes categorias assim denominadas: estratégias de ensino-aprendizagem e relação teoria e prática.

Estratégias de ensino-aprendizagem visam a analisar a mediação e interação entre os agentes e sujeitos da aprendizagem por meio da utilização dos recursos oferecidos pela tecnologia via internet e plataforma. Esses recursos podem promover o desenvolvimento do potencial dos alunos e favorecer a ação do professor/tutor. Contudo, o desenvolvimento da aprendizagem por meio da EaD gera novos processos na organização, no funcionamento e na gestão tradicionais.

Como consequência, essa modalidade de ensino demanda novas estratégias de gerenciamento acadêmico (serviços aos estudantes e docentes); pedagógico (processos e metodologias de ensino e aprendizagem que estimulem a formação e a aprendizagem em rede); tecnológico (*softwares* de apoio e de gestão dos processos e dos serviços); de articulação com a estrutura da própria universidade; e de avaliação permanente e integral do sistema (ROESLER, 2009).

Para Roesler (2009), os princípios para desenvolver um plano estratégico para EaD partem do atendimento às especificidades. Desse modo, a instituição de ensino deve apresentar, em seu modelo de gestão, proposta de atendimento à clientela eficaz e eficiente, de forma a consolidar os serviços nas áreas acadêmica, administrativa e pedagógica.

A segunda categoria, a relação teoria e prática visa investigar até que ponto o aprofundamento teórico contribuiu ou não para o avanço da prática pedagógica dos cursistas/gestores, e, por outro lado, como essa prática contribuiu para a compreensão dos fundamentos teóricos, a repercussão dessa relação no processo de formação dos cursistas e de modificação de suas ações. Nessa concepção, a educação a distância promove a articulação entre a teoria e a prática.

A esse respeito, Gamboa (2003) afirma que não é possível conceber a teoria separada da prática:

É a relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria; não pode existir uma teoria solta. Ela existe como teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita sua existência (GAMBOA, 2003, p. 125).

Nesta perspectiva, complementa Larrosa refletindo que, na teoria e prática tudo tem a ver com a experiência, ou seja, “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta que se prova... que simplesmente existe de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente.” (LARROSA, 2002, p. 25).

2.2 A coleta de dados e as etapas da pesquisa

A metodologia de pesquisa é o processo utilizado para projetar, organizar, delinear e relatar a pesquisa de forma a difundir os resultados da análise. Consideramos que o campo da pesquisa é um fragmento, em termos de espaço, que o pesquisador faz ao representar uma realidade a ser analisada a partir de conceitos teóricos que a discriminam. E, ao entrarmos no campo da pesquisa, mesmo seguindo uma metodologia provisoriamente definida, podem aparecer outros questionamentos e outros caminhos e possibilidades que nos levam a rever ou alterar etapas da metodologia de pesquisa que havíamos elegido (MINAYO, 2007, p. 54).

Assim, ao adotarmos uma metodologia de investigação, devemos ser flexíveis às alterações que podem ocorrer durante o próprio percurso da pesquisa. E, conforme foi explicitado anteriormente, esta pesquisa visa a investigar a forma de gestão pedagógica no curso EaD e seus desdobramentos no processo de trabalho do professor/tutor e dos alunos gestores escolares e, conseqüentemente, em suas práticas. Para atingir esses objetivos, organizamos a pesquisa em quatro etapas: análise documental, o campo da pesquisa, aplicação dos instrumentos quantitativos/qualitativos e interpretação dos dados, conforme apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 1: Organização da pesquisa

Etapas	Organização	Conteúdo de análise
1ª ETAPA	Análise documental	Documentos e leis relacionados à criação, organização, propostas de formação do curso na modalidade educação a distância.
2ª ETAPA	O campo da pesquisa	A estrutura do curso e da plataforma, o programa, os objetivos propostos, os ambientes virtuais e presenciais de aprendizagem, a organização da ação pedagógica e a utilização das ferramentas de interação.
3ª ETAPA	Aplicação dos instrumentos quantitativos/qualitativos	A aplicação de questionários a 50 gestores escolares e de entrevistas narrativas com os cursistas, professores/tutores e coordenadores.
4ª ETAPA	Interpretação dos dados	Relação e interpretação dos dados obtidos nas etapas anteriores.

2.2.1 Primeira etapa: análise documental

Nesta primeira etapa examinaremos os documentos produzidos que mostravam como fora institucionalizada a educação a distância. Afinal, essa modalidade de ensino apresenta-se, hoje, como uma possibilidade concreta e importante de aprendizagem. A literatura referente às políticas públicas e aos recursos da tecnologia, sobretudo a partir da nova Lei de Diretrizes Básicas de Educação Nacional, que aponta eixos de mudanças necessárias à melhoria da qualidade do ensino, destaca a necessidade das novas tecnologias. Logo, esta primeira etapa nos impôs analisar leis, pareceres e demais documentos relacionados à Educação a Distância, conforme discriminados no quadro a seguir:

Quadro 2: Legislação analisada em relação à educação a distância²

Lei, Parecer, Decreto, Portaria, Artigo	Assunto relacionado à Educação a distância
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de dezembro de 1996	A Educação a distância passou a ser considerada alternativa regular.
Decreto nº 2.492 de fevereiro de 1998	Regulamenta o Art. 80 da LDB nº 9.394/96 e dá outras providências.
Portaria nº 301 de abril de 1998	Estabeleceu os procedimentos para o credenciamento de instituições e a autorização de cursos a distância no nível de graduação.
Resolução nº 1 de abril de 2001	Regulamentação de cursos a distância de Pós-Graduação <i>lato e strito sensu</i> .
Portaria MEC nº 2.253 de outubro de 2001	Regulamenta a oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais.
Portaria nº 4.059 de dezembro de 2004	Autoriza a introdução de disciplinas no modo semipresencial em até 20% da carga horária total de cursos superiores reconhecidos.
Decreto nº 5.622 de dezembro de 2005	Regulamenta o Art. 80 da LDB, definindo a política oficial de educação a distância no País.
Decreto nº 5.773 de maio de 2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de ensino superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
Decreto 6.303 de dezembro de 2007	Altera dispositivos dos Decretos 5.622/2005 e 5.773/2006.
Portaria nº 40 de 12 de dezembro de 2007	Institui o e-MEC, um sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas ao processo de regulação da educação superior no sistema federal de educação.
Portaria nº 10 de 2 de julho de 2009	Fixa critérios para dispensa de avaliações <i>in locu</i> de instituições de ensino superior em processo de autorização institucional e de polos para EaD.

Examinados esses documentos, selecionamos para análise aqueles que fundamentam a concepção e a organização do Curso EGEB e fazem *parte das ações do Plano*

² Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seed> > Acesso em 30 de setembro de 2012.

de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse plano, organizado pelo MEC, em sua Portaria nº 145, de 11 de fevereiro de 2009, em seu Art. 4, estabelece as condições e instruções a serem seguidas pelos Estados e Municípios interessados em desenvolver o programa Escola de Gestores.

Art. 4º - Para aderir ao Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública os Estados e os Municípios deverão ter aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de que trata o Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007 e seguir as orientações e diretrizes estabelecidas em Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. (MEC, 2007)

De posse destes dados, selecionamos os documentos referentes à criação do Curso EGEB e que foram analisados para encaminhamento ao MEC³, relativos à ampliação da oferta do Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar. Para isso, centramos atenção nos seguintes aspectos: manutenção, recursos arrecadados, quantidade de alunos, literatura relacionada e parcerias com os municípios, entre outros. Quanto às parcerias foram coordenadas pela UFMG, tendo, como parceiros, nesse programa, a UNDIME e os governos federal e municipal, e como Polos de Apoio Presencial (PAP), as salas de aula e laboratórios didáticos .

Nesta análise documental, pesquisamos a valorização da educação a distância como canal de democratização e de possibilidades educacionais para os sujeitos envolvidos neste processo. No cenário nacional e internacional constitui-se como um dos fenômenos mais evidentes dos últimos tempos no campo da educação. Comparamos o documento relativo ao curso de Pós-Graduação com as leis que regulamentaram a organização de um curso na modalidade a distância tentando detectar se a organização do curso aponta um padrão de qualidade aceitável para esta modalidade de ensino, de acordo com os Referenciais de Qualidade instituídos pelo MEC.

Além disso, cruzamos os documentos citados anteriormente, no quadro 2, que estabelecem as normas de organização de um curso a distância, com o documento apresentado ao MEC pelo curso. Esta preocupação foi relevante, tendo em vista o atual contexto de reformas educacionais que visam contribuir para a profissionalização em todas as áreas. No Brasil, atualmente, cresce o interesse na realização de cursos a distância em

³

Relatório Final enviado à CONAEG (Comissão Nacional de Acompanhamento e Avaliação dos Cursos de Especialização em Gestão Escolar) em 31 de Janeiro de 2010.

várias universidades. Muitas têm organizado cursos de formação para a rede de ensino pública e privada (NÓVOA, 1992).

2.2.2 Segunda etapa: o campo da pesquisa

Nosso objetivo ao descrever o curso EGEB, nos leva a apontar: quando ele foi implementado pela UFMG, o motivo e objetivo de sua implementação, a plataforma em que ele foi desenvolvido, o número de turmas, o número de polos foram criados e suas localidades. A organização pedagógica e metodológica do curso, sua organização docente, a preparação e o acompanhamento pedagógico, as interações estabelecidas durante o processo de ensino-aprendizagem, a organização do material instrucional e de infraestrutura, as estratégias metodológicas, a ocorrência ou não de encontros presenciais e os locais desses encontros, os entraves ocorridos e o acompanhamento dos cursistas, também são tratados nesta etapa.

Delineando o perfil do curso, buscamos compreender os processos de gestão empreendidos tanto pelos coordenadores, quanto pelos professores/tutores que desenvolveram esse trabalho de mediação pedagógica. Nosso intuito era verificar se esse trabalho contribuía para a relação ensino-aprendizagem dos alunos gestores das escolas públicas de Minas Gerais. E para fazer essa investigação, entramos em contato com a coordenação pedagógica do curso e solicitamos permissão para tal.

Assim sendo, recorreremos à Secretaria do curso EGEB, conseguindo informações quanto à implementação do curso, o quadro docente, os locais dos polos dos municípios participantes e os locais para os encontros presenciais. Procuramos informações também nas entrevistas com a coordenação e assessoria do curso, com os professores/tutores e cursistas.

2.2.3 Terceira e quarta etapas: A aplicação e interpretação dos instrumentos da pesquisa

Antes da aplicação dos instrumentos de pesquisa, apresentamos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa na UEMG, através da Plataforma Brasil. Nele, destacamos medidas

importantes em relação aos quesitos éticos da pesquisa, a saber: a garantia de anonimato dos nomes dos participantes, a possibilidade de, qualquer momento, poderem desistir de participar dela sem qualquer prejuízo para ele, garantia de que não sofreriam nenhum tipo de constrangimento decorrente de sua opinião, conceito ou preconceito.

Além disso, informamos aos participantes que os dados gerados durante a pesquisa ficariam de posse dos pesquisadores que se comprometeriam a mantê-los em sigilo. Em seguida, para o desenvolvimento desta etapa, entramos em contato com a coordenação do curso EGEB e solicitamos autorização para aplicação dos questionários e das entrevistas narrativas.

2.2.3.1 Dados da pesquisa quantitativa

O primeiro instrumento de pesquisa que utilizamos foi o questionário (anexo A). Para a confiabilidade dos dados, decidimos tratá-los pelo programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). As questões do questionário versavam sobre dados de identificação (gênero, estado civil, idade), formação acadêmica e tempo de serviço, a atuação profissional, experiência na educação a distância, avaliação da tutoria e a relevância em relação à prática do gestor.

Consideramos essas questões relevantes para a investigação a respeito da prática do gestor, sua experiência na educação a distância e sua avaliação quanto a mediação dos professores/tutores do curso. Além das questões fechadas, o questionário apresentou quatro questões abertas que foram organizadas em categorias e, posteriormente, analisadas com base nos elementos que constituem o processo de aprendizagem do cursista gestor.

A princípio, pensamos em aplicar o questionário em apenas um dos polos do curso. Mediante a dificuldade em reunir os cursistas de um polo específico, decidimos pelo envio do questionário *on line* para alguns cursistas aleatoriamente, dos treze polos que constituíram o conjunto dos municípios indicados pela UNDIME. Decidimos que para os polos mais distantes da capital de Minas, enviaríamos cinco questionários para cada um, e para os polos da região Metropolitana de Minas Gerais enviaríamos vinte questionários.

Desse modo, foram, ao todo, enviados 110 questionários. O motivo dessa escolha foi

a própria dificuldade de acesso à internet, por parte de alguns cursistas que moravam em cidades ou zonas rurais mais distantes do polo onde o curso foi implementado, pois alguns polos atendiam a vários municípios vizinhos. Concomitante ao envio do questionário, entramos em contato com cada cursista selecionado aleatoriamente através de e-mails e alguns telefonemas. Explicamos a importância do preenchimento do questionário para a presente pesquisa e fizemos o convite para que o respondessem. Deixamos bem claro que se tratava de uma participação voluntária.

Com efeito, dos 110 questionários enviados, um total de 50 cursistas responderem ao questionário. A porcentagem de respondentes ficou em torno de 45,45%. Salvo alguns casos isolados de municípios em cujas zonas rurais era difícil o acesso à internet, os cursistas se mostraram atraídos a preencher o questionário e contribuíram com relatos importantes para a pesquisa, notadamente, sobre a condição de aluno (a) dentro do curso. É importante ressaltar que cada pólo abrange algumas cidades em torno dele nas quais tiveram inscritos gestores de suas escolas. A tabela abaixo apresenta o resultado real dos questionários, após conferência dos dados:

Tabela 1: Número de questionários respondidos por Polo

Polos dos municípios de Minas Gerais⁴	Quantidade de cursistas que receberam aos questionários	Quantidade de cursistas que responderam aos questionários
Belo Horizonte	20	18
Coronel Fabriciano	05	01
Cláudio	05	01
Divinópolis	05	02
Ipatinga	05	03
Jequitinhonha	05	01
Montes Claros	05	01
Três Corações	05	02
Frutal	05	04
Almenara	05	03
Viçosa	05	01
Betim	20	06
Contagem	20	07
Resultados:	110	50

FONTE: Questionário aplicado aos cursistas

⁴ Cada Polo recebia o nome do principal município da região do Estado atendendo a outros municípios circunvizinhos.. Desta forma, por exemplo, o Polo de Belo Horizonte atendia aos municípios de Ribeirão das Neves, Santa Luzia, Bicas, Araçá, Caeté, Lambari, Juatuba e Sete Lagoas . Portanto, cada Polo incluía municípios de menor porte circunvizinhos.

Iniciamos a análise dos questionários, analisando os dados de identificação, entre eles, o gênero e o estado civil, conforme visualiza a tabela a seguir:

Tabela 2: Gênero, estado civil e idade dos participantes do questionário

Base de dados	Total	
Gênero	N	%
Masculino	5	10,0
Feminino	45	90,0
Subtotal	50	100,0
Estado civil	N	%
Casado	31	62,0
Solteiro	9	18,0
Divorciado ou separado	8	16,0
Viúvo	2	4,0
Subtotal	50	100,0
Idade	N	%
56 a 65 anos	2	4,0
45 a 55 anos	16	32,0
36 a 45 anos	27	54,0
26 a 35 anos	4	8,0
18 a 25 anos	1	2,0
Subtotal	50	100,0

FONTE: Questionário aplicado aos cursistas

Em relação ao gênero dos cursistas, 90% dos que responderam ao questionário eram mulheres, e, 10% homens. A maior participação de mulheres no curso investigado, possivelmente, pode ser justificada por se tratar de um curso voltado para gestores que atuam no ensino básico (ensino infantil e fundamental). Nesses cursos, predominam profissões exercidas atualmente por mulheres. Quanto ao estado civil dos sujeitos pesquisados, constatamos predominância dos casados, 62%; seguidos por 18% de solteiros, por 16%, de separados ou divorciados, e 4% de viúvos.

Com referência à distribuição da faixa etária dos cursistas que responderam ao questionário, observamos que 54% possuía idades entre 36 a 45 anos e 32% idade entre 46 a 55 anos. Já entre os cursistas com idade maior de 60 anos, a porcentagem dos respondentes foi de 4%. Com relação aos cursistas mais jovens possuindo menos de 34 anos, encontramos somente 2%. Acreditamos que o número reduzido de cursistas com menos de 34 anos se deve ao processo de efetivação destes participantes em direções de escolas públicas ser mais recente.

Em seguida, passaremos a analisar a formação acadêmica dos cursistas conforme

discriminação apresentada nesta tabela:

Tabela 3: Formação superior dos participantes

Formação superior	N	%
Licenciaturas	20	40,0
Normal superior	6	12,0
Pedagogia	24	48,0
Total	50	100,0

FONTE: Questionário aplicado aos cursistas

Como podemos observar nessa tabela, 48% dos cursistas fizeram a sua formação superior em Pedagogia e 40%, em licenciaturas. Já 12% dos cursistas fizeram a sua formação superior em Normal Superior. A predominância em pedagogia e normal superior acentuada se justifica devido ao maior número de mulheres inscritas no curso e também, como dito anteriormente, por se tratar de um curso voltado para gestores que atuam no ensino básico.

Acerca da atuação profissional dos cursistas, o terceiro aspecto analisado, verificamos que 38% deles atuaram por mais de 5 anos, como gestores de escolas públicas com a carga horária de 40 a 45 horas de trabalho semanal. Já o número de cursistas que atuaram na gestão entre 3 a 4 anos, foi de 44%. Esses dados foram importantes quando cruzados com as entrevistas, pois percebemos que, na maioria dos municípios, o cargo de gestor era feito por indicação do prefeito eleito.

A propósito, eis os dados da tabela abaixo:

Tabela 4: Tempo de atuação na Escola Pública dos participantes

Tempo de atuação na Escola Pública	N	%
Mais de 5 anos	19	38,0
5 anos	5	10,0
4 anos	14	28,0
3 anos	8	16,0
2 anos	2	4,0
1 ano	2	4,0
Total	50	100,0

FONTE: Questionário aplicado aos cursistas

Na sequência, procuramos investigar como era a experiência dos cursistas como alunos na modalidade de educação a distância. Os dados a esse respeito encontram-se na tabela abaixo:

Tabela 5: Experiência como aluno em curso a distância pelos participantes

Questão: Antes deste curso, você havia feito outro curso a distância?	N	%
Sim	16	32,0
Não	34	68,0
Total	50	100,0

FONTE: Questionário aplicado aos cursistas

De acordo com os dados dessa tabela, 68% dos cursistas nunca haviam feito um curso a distância; apenas 32% responderam que já haviam feito outro curso a distância. Esse resultado foi significativo nesta pesquisa ao cruzarmos com as entrevistas e a atuação do professor/tutor para com os cursistas sem experiência em outro curso a distância. Mais adiante, apresentaremos outros dados coletados, pois a análise não ficou restrita apenas aos dados quantitativos do questionário, mas procuramos cruzá-los com outras fontes como os documentos anteriormente citados e as entrevistas narrativas dos professores/tutores.

2.2.3.2. Dados da pesquisa qualitativa

De posse dos dados quantitativos, passamos ao segundo instrumento utilizado adotado nesta investigação, qual seja, a entrevista narrativa (anexo B). Segundo Almeida (2001, p. 147) “nada melhor do que ouvir as pessoas, escutar suas lembranças, comparar suas falas, percebendo diferenças e semelhanças entre elas”. A entrevista narrativa é um instrumento utilizado para colher os dados concernentes a algum acontecimento importante da vida ou do ambiente social do entrevistado. Logo, os procedimentos usados são baseados no levantamento feito pela narração dos entrevistados.

Segundo as autoras Jovchelovitch e Bauer (2002), a entrevista narrativa deve estimular os entrevistados a narrarem episódios que lhes pareçam relevantes e as perguntas abertas os ajudam a relatarem pensamentos e opiniões. Esse tipo de entrevista pode deixar o entrevistado livre para apresentar argumentos que ele julgue importante acerca de

determinados temas, podendo surgir, inclusive, expressões interessantes na sua fala. Por esse motivo, as autoras recomendam que as perguntas devam ser instigadoras, incentivando os entrevistados a pensar. Como exemplo, elas sugerem perguntas como: “O que aconteceu então?” ou “Ainda haveria alguma coisa que você gostaria de dizer?”. Assim, os entrevistados são estimulados a contar alguma situação importante tanto da sua vida pessoal, quanto da sua vida social.

Com referência à realização das entrevistas desta pesquisa, ocorreram nos Polos de Belo Horizonte e Três Corações. Foram entrevistados ao todo nove sujeitos: quatro professoras/tutoras, três cursistas, uma coordenadora e uma assessora pedagógica do curso. No primeiro contato estabelecido, esclarecemos aos participantes em que consistia a entrevista, bem como o porquê da sua realização. Solicitamos a permissão para a realização da gravação e garantimos a privacidade do entrevistado, mantendo sua identidade ocultada, segundo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). Agradecemos a colaboração de todos, principalmente porque muitos atenderam prontamente e dedicaram uma parte do seu dia, quase sempre atribulado, para nos ajudar na pesquisa.

A fim de manter um mesmo padrão de conduta e o mínimo de influência possível nas respostas, cuidamos em realizarmos as entrevistas pessoalmente. Aliás, segundo Jovchelovitch e Bauer, “ao entrevistar o sujeito da pesquisa, o entrevistador não deve impor formas de linguagem empregadas durante a mesma, mantendo a interação, tal como ocorreu, aproximando-se do sujeito” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 92). Além do mais, julgamos importante iniciar a entrevista, solicitando dos participantes dados referentes à: idade, estado civil, número de filhos e formação acadêmica. Registrados esses dados, partimos para a questão geradora da entrevista.

Todos os entrevistados dispuseram de tempo necessário para responder à pergunta geradora. Preocupamos em não interrompê-los, deixando-os livres para expor suas ideias, ou o que julgassem necessário explicitar. Nesse sentido, segundo Almeida (2001, p. 147), é importante dar o tempo necessário ao entrevistado, pois “é preciso oferecer o tempo para que o entrevistado consiga reelaborar e transmitir em palavras aquilo que viveu”. E, ao final das entrevistas, procuramos perguntar se havia ainda alguma coisa que julgassem importante relatar para a pesquisa e que ainda não tivesse sido citado.

Desse modo, a maioria relatou suas experiências com a Educação a Distância tendo

destacado a relação teoria e prática, questão importante para nosso estudo. E, após as gravações, transcrevemos as entrevistas acompanhadas de observações de entonação e dos aspectos pessoais tal como apareceram. Assim como recomenda Paiva (2004), procuramos reproduzir, na escrita, o discurso falado de forma fiel, pois “a fidelidade aos dados orais deve ser o objetivo de toda transcrição. Queremos registrar o que foi dito por um falante da forma como foi dito. Uma transcrição não é e não pode ser uma edição da fala do entrevistado” (PAIVA, 2004, p. 136). No entanto, sabemos que as transcrições presumem um conjunto de decisões que são norteadas pelos objetivos do pesquisador.

Como já citamos anteriormente, foram realizadas nove entrevistas, com a aplicação marcada com antecedência para que o entrevistado se preparasse para responder a questão geradora, no momento da entrevista narrativa. Todas as entrevistadas mulheres foram por nomes de flores⁵, como no quadro a seguir:

Quadro 3: Relação das entrevistas

Sujeitos	Função no curso	Local da Entrevista	Data da entrevista
Begônia	Coordenadora de Assistência	FAE/UFMG	14/06/2012
Dália	Assessora Pedagógica	SMED/BH	29/06/2012
Hortênsia	Professora de turma de Três Corações	FAE/UFMG	14/06/2012
Jasmim	Professora de turma de Belo Horizonte	Residência	05/08/2012
Crisálida	Professora Assistente de Três Corações	Residência da filha	04/08/2012
Margarida	Professora Assistente de Belo Horizonte	FAE/UFMG	05/08/2012
Camélia	Aluna do Polo de Três Corações	Residência de parentes em BH	09/07/2012
Rosa	Aluna do Polo de Belo Horizonte	Escola	09/09/2012
Violeta	Aluna do Polo de Frutal	Residência de parentes em BH	12/10/2012

⁵ Os nomes reais das entrevistadas foram ocultados e substituídos por nomes de flores para que a identificação dos depoimentos demonstre o sigilo esperado.

Registramos, no quadro acima, a função de cada entrevistada no curso, para o leitor visualizar a relação entre a função no curso e a entrevistada, pois, com base nesse quadro, faremos uma breve descrição do trabalho que exercem:

- **Coordenação de assistência:** A coordenadora de assistência coordena e organiza todo o curso. Faz entrevistas com os professores/tutores, organiza as reuniões com todos da equipe e soluciona problemas de ordem geral, na plataforma do curso.
- **Assessoria Pedagógica:** A assessora pedagógica é responsável pelo acompanhamento dos professores/tutores e dos cursistas na plataforma do curso em relação ao acesso ao desenvolvimento das ações deles. Faz visitas aos polos e substitui os professores/tutores quando necessário.
- **Professor de turma ou tutor virtual:** São os tutores que trabalham na plataforma do curso com a função de orientar e corrigir as atividades propostas nas Salas Ambientais (disciplinas). Eles acompanham os alunos somente pela plataforma do curso.
- **Professor Assistente ou tutor presencial:** São os tutores que trabalham nos polos dos municípios participantes com a função de acompanhar presencialmente cada aluno.

Resta-nos dizer que o uso da entrevista narrativa foi importante para nosso estudo, pois possibilitou aos entrevistados abordarem as questões significativas conforme descreveremos no decorrer desta pesquisa.

3. CONTEXTO DO CURSO ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CAMPO DA PESQUISA

Este capítulo visa a apresentar os contextos que permeiam o curso Escola de Gestores da Educação Básica (EGEB) da UFMG, bem como as normas legais que regem a educação a distância no País e a criação do próprio curso. Para isso, inicialmente apresentaremos um panorama da situação em que se encontra a educação a distância e como o curso para gestores foi criado e implementado. Em seguida abordaremos a organização do curso, a plataforma utilizada para o processo de gestão da produção de saberes na EaD. E, então, analisaremos a história do curso no seu contexto para compreender suas especificidades e os processos de construção do conhecimento na educação a distância.

3.1 A criação do curso: parceria UFMG/UNDIME/MEC

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), institucionalizou a educação a distância. A EaD apresenta-se, hoje, como uma possibilidade real, concreta e importante para a aprendizagem e está evoluindo rapidamente no Brasil. Conferiu-se, após a regulamentação da LDB, o valor legal à educação a distância.

Na LDB, em seu Art. 87, inciso III, das Disposições Transitórias, consta que os municípios, e supletivamente o Estado e a União, deverão criar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando-se também, para isso, dos recursos da educação a distância. Assim muitos cursos de educação a distância mediados pela *internet* foram implantados no Brasil, como cursos de extensão, especialização e graduação, autorizados pela legislação. O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por exemplo, foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País" (BRASIL, 2006).

A UAB promove a modalidade de EaD nas instituições públicas de ensino superior, apoia pesquisas em metodologias criativas deste ensino, e incentiva a colaboração entre a União e os estados federativos estimulando a criação de centros de formação permanentes

por meio dos polos de apoio presencial⁶ em localidades estrategicamente planejadas. Isso significa que o Sistema UAB favorece a organização, a comunicação e a realização de atividades que incentivam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) juntamente com as universidades públicas e outras denominações, também possibilita recursos variados para a promoção, a implantação e a efetivação de cursos de graduação e pós-graduação. Nesse sentido, Mill afirma que

(...) a UAB representa, de fato, uma proposta inovadora, apresentando desafios a todos aqueles envolvidos no processo de implantação da EaD na instituição. Para a Comunidade, ela representa novas possibilidades de formação e de participação do sistema público e gratuito de ensino brasileiro. Enfim, sendo uma experiência de EaD, a UAB representa muito para todos os envolvidos, no sentido de romper barreiras física, de possibilitar novas relações de ensino-aprendizagem inclusive mudando a concepção do que é ensinar e de como se aprende (MILL, 2011, p. 26).

Com efeito, o sistema UAB ampliou expressivamente a oferta de vagas à população e permitiu o acesso ao ensino público e gratuito, o que acabou propiciando uma discussão sobre os processos de garantia da qualidade de ensino nessa modalidade. E, então, o primeiro grande desafio, segundo Mill (2011) seria diminuir ao máximo as barreiras e os preconceitos existentes contra essa modalidade educacional no país. E, em virtude da crescente discussão e surgidos entraves, em 2007, o MEC propôs um Referencial de Qualidade para essa modalidade de ensino e definiu os atores e os procedimentos de qualidade para o processo de ensino-aprendizagem *on-line*.

Segundo esses referenciais, a qualidade dos cursos em EaD de uma instituição depende de diversos fatores, como sustentabilidade financeira, concepção de educação e currículo no processo desse tipo de ensino, equipe multidisciplinar, sistemas adequados de comunicação, material didático compatível, infraestrutura, avaliação da aprendizagem do aluno e avaliação institucional, gestão acadêmico-administrativa (MEC/SEED, 2007). Esse Referencial de Qualidade ajudou a expandir a proposta de ensino na modalidade a distância e muitas Instituições abriram polos em todo o Brasil, proporcionando acesso ao estudo *on-line* no tempo e local definidos pelo aluno.

⁶ Os polos de apoio presencial são as unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior no âmbito do Sistema UAB. Mantidos por Municípios ou Governos de Estado, os polos oferecem a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos a distância.

De acordo com os dados coletados das entrevistas narrativas, os polos se apresentavam como uma opção a mais e uma estratégia para alcançar o cursista na busca de orientação e apoio. Segundo a Portaria Normativa nº 02/2007, § 1º, “o pólo de apoio presencial é a unidade operacional para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância.” Em relação aos polos, os entrevistados assim se expressaram:

“Algumas atividades foram realizadas a distância e algumas atividades foram realizadas presencialmente. A gente procurou, quando foi montar o curso, estabelecer algumas estratégias, de pensar os polos, onde colocar os polos e onde buscar os cursistas.” (informação verbal)⁷ (Begônia, Coordenadora de Assistência)

“[...] no Polo de Três Corações a minha visita teve outro motivo. Precisávamos interagir e motivar um grupo de cursistas desistentes de pequenas cidades vizinhas. Este encontro foi agendado pela professora que era a professora do Polo e que conseguiu um espaço em uma escola da cidade com um laboratório, colocado a nossa disposição. Neste encontro, duas cursistas que já haviam defendido seu TCC fizeram uma apresentação motivando os outros cursistas presentes a não desistir. E, como resultado deste encontro, conseguimos o retorno de cinco dos sete cursistas que também defenderem seu TCC.” (Dália, Assessora Pedagógica)

“Eu tinha alunos que tinham dificuldades a ter acesso a computadores, a internet, porque moravam em regiões rurais próximas a Betim e que tinham que esperar uma vez por semana para buscar o material na cidade. Não dá para você conceber esta ideia, mas isto também foi um dificultador para duas alunas que eu vi que tinham este empecilho. Minha estratégia com uma que foi ficando mais aquém da turma, foi propor uma reunião com ela na Federal, fora do horário, em um momento presencial. Por causa de uma distância próxima de Belo Horizonte com Betim, eu achei uma maneira viável.” (Jasmim professora de turma, tutora virtual)

“Os Encontros Presenciais com os alunos acontecem normalmente uma ou duas vezes por semana ou até mais de uma vez se for necessário. Como professora assistente, eu tenho a responsabilidade de acompanhar mais de perto o cursista. No Polo de Três Corações procuro realizar um trabalho coerente com a proposta do curso. Como estratégia de trabalho utilizo no Polo aulas expositivas com atendimento individual e o monitoramento do progresso do aluno no curso pela plataforma, além de contar com os próprios cursistas para ajudar de vez em quando.” (Crisálida, professora assistente, tutora presencial)

“Em relação ao Polo de BH, realizei um trabalho direto com os cursistas, promovendo várias atividades presenciais ao longo do curso e também fazendo atendimentos em situações específicas quando cursistas precisavam

7

De acordo com as normas da ABNT, devemos colocar após as falas as palavras *Informação verbal*. Contrariando, no entanto, as normas, e para melhor compreensão dos registros, decidimos colocar o nome fictício correspondente a cada entrevistada e a função exercida pela mesma a partir desta fala. Da mesma forma, contrariando as normas da ABNT, optamos nas reproduções das entrevistas, utilizar o formato itálico com aspas, para distingui-las das citações dos autores.

de atendimentos individuais. O Pólo BH localiza-se na FAE da UFMG, e lá temos disponíveis todos os recursos necessários para atender aos cursistas: laboratórios, auditórios, secretaria da escola de gestores, e outros aspectos que ajudam diretamente para a realização do nosso trabalho, como salas de aula, vídeos, entre outros.” (Margarida, professora assistente, tutora presencial)

De acordo com os relatos, os polos funcionavam como um lugar de motivação, interação e aprendizagem. Neles, segundo os depoimentos, os cursistas tinham aulas expositivas, mostrando, também, que eles atendiam aos cursistas em formação presencial. Os encontros presenciais nos polos também foram apontados pela cursista Camélia na entrevista e também mencionados em uma questão do questionário. Vejamos:

“Nós também tínhamos encontro no CVT⁸, a gente marcava um horário com a professora assistente onde também havia esta discussão e muitas vezes ela esteve presente com a gente. Então foi muito interessante por isso.” (Camélia, cursista)

A resposta ao questionário da importância dos polos para os cursistas estão apresentados na tabela a seguir:

Tabela 6: Importância do polo presencial

Questão: O polo presencial foi importante para o meu desenvolvimento no curso	N	%
Quase sempre	23	46,0
Frequentemente	20	40,0
Algumas vezes	6	12,0
Raramente	1	2,0
Total	50	100,0

FONTE: Questionário aplicado aos cursistas

De acordo com essa tabela, quanto a importância do polo presencial para o cursista, dos 50 cursistas, 23 responderam quase sempre, e 20, frequentemente. Portanto, dos 50 cursistas, 43 avaliaram de modo positivo o seu desenvolvimento no curso, nos polos e encontros presenciais, conforme os dados. Nos polos os cursistas têm a oportunidade de aprender e trocar experiências em horários de atendimento diversificados.

Ao cruzarmos esses resultados com os do questionário, observamos que os polos

8

CVT é denominado Centro Vocacional Tecnológico e é uma unidade do Projeto Estruturador da Rede de Formação Profissional Orientada pelo Mercado, com recursos do Governo Federal e Governo de Minas Gerais. Ele é composto de 10 computadores e um servidor ligados à internet por conexão em banda larga e impressora com sala para videoconferência e ensino a distância.

propiciaram uma formação presencial importante na formação desses cursistas. Eles possibilitaram ações de formação que poderão dar início a um processo de construção das relações baseadas no respeito mútuo, no afeto, no diálogo e no companheirismo. Na opinião de Dantas (1992), quando se estabelece uma relação dialética entre o caráter emocional e cognitivo, os processos de aprender um com o outro e ensinar um ao outro, ganham nova dimensão que se reflete no aperfeiçoamento individual e coletivo.

Por tudo isso, atualmente, o ensino aprendizagem *on-line* continua se expandindo, em instituições de ensino, em graduação, pós-graduação e na formação de professores com o apoio e supervisão governamental da UAB. Entretanto, com a utilização de novas tecnologias eleva-se a necessidade de criar estratégias destinadas ao uso eficiente desses recursos que poderão não só formar docentes nessa área como também manter a qualidade de formação continuada esperada.

A propósito, nessa direção, O Programa Nacional *Escola de Gestores da Educação Básica*, como uma ação integrante das políticas de formação da Secretaria de Educação Básica do MEC foi organizado e voltado a promover a formação continuada dos diretores das escolas públicas de educação básica, por meio de um curso de pós-graduação, nível especialização, na modalidade a distância. Assim,

[...] o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação a distância. A formação dos gestores é feita por uma rede de universidades públicas, parceiras do MEC. (MEC, 2007, p. 4)

Por sua vez, o MEC em sua Portaria nº 145, de 11 de fevereiro de 2009, estabeleceu as condições e instruções a serem seguidas pelos estados e municípios, interessados para com o curso de Especialização em Gestão Escolar. Em seguida, publicou um documento apontando as diretrizes do Programa Nacional de Formação para Dirigentes Escolares da Educação Básica, e outro, a proposta organizacional na modalidade EaD para o referido curso. Nesses documentos apresentados, o MEC registrou as preocupações da organização do programa de Formação para Dirigentes Escolares da Educação Básica, com referência à

área da Gestão Escolar. Esse programa seria ofertado aos profissionais da educação que estivessem atuando em funções de direção ou vice-direção escolar.

Essa proposta envolveria as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), que seriam responsáveis pela aplicação do curso, em cada um dos estados da Federação. O Programa, portanto, se propõe, oficialmente a aprimorar a formação do gestor das escolas públicas da educação básica; auxiliar com a caracterização desse gestor escolar, na visão de uma gestão democrática e da concretização do direito à educação. São seus objetivos gerais:

Formar, em nível de especialização (*lato sensu*), gestores educacionais efetivos das escolas públicas da educação básica, incluídos aqueles de educação de jovens e adultos, de educação especial e de educação profissional. Contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social. (MEC/SEB, 2007)

De acordo com esses objetivos atribuídos à formação dos gestores educacionais, a gestão democrática situa-se no centro das preocupações das pessoas que atuam na escola e nos sistemas de ensino. Além disso, o programa refere-se à gestão democrática mais como um princípio do que como método. Essa visão nos parece expressar o reconhecimento dos organizadores do curso da multiplicidade brasileira no que tange à organização e gestão da escola pública. Essa preocupação está explícita no curso de Especialização em Gestão Escolar, que é organizado em três alicerces ligados entre si: o direito à educação; políticas públicas de educação voltadas para a gestão democrática; projeto político pedagógico e práticas da gestão escolar.

De acordo com Campos et al. (2012), o curso de Especialização em Gestão Escolar tinha como objetivo a melhoria da educação básica e a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse índice e os demais indicadores educacionais demonstram que a melhoria da qualidade da educação depende, de maneira integrada, tanto de fatores internos quanto de fatores externos que influenciam diretamente no processo ensino-aprendizagem. Assim, a nosso ver, faz-se necessário programar e articular um conjunto de políticas públicas sociais e educativas que busquem melhores condições sociais e culturais o que inclui o direito à educação de qualidade.

Nesse aspecto, o Curso de Especialização em Gestão Escolar, na perspectiva da gestão democrática da educação, norteia-se pela declaração do direito à educação escolar básica de

qualidade pública. Assim, os elementos curriculares e a ação pedagógica deverão considerar todos os fatores diretamente relacionados à produção e à gestão da escola. Os organizadores da oferta e do material do curso compreendem que a dimensão da democracia no âmbito escolar é um objetivo a ser alcançado. E, então, e estabelecem o seguinte:

Cada sistema de ensino realiza a pré-seleção dos candidatos e cada universidade realiza o processo seletivo para o ingresso no curso de especialização em gestão escolar. O processo seletivo inclui duas etapas: uma pré-inscrição feita pelos sistemas de ensino e, em seguida, uma seleção técnica feita pelas universidades responsáveis pelo curso. O atendimento priorizará os municípios e escolas com baixo Ideb, e terá por base na seleção dos candidatos, os critérios mínimos de seleção:

- ⤴ Ter concluído curso de graduação plena.
- ⤴ Ser gestor, efetivo e estar em exercício, de escola pública municipal e/ou estadual de educação básica.
- ⤴ Ter disponibilidade para dedicar-se ao curso.
- ⤴ Estar disposto a compartilhar o curso com o coletivo da escola.
- ⤴ Evidenciar disposição para construir, com a comunidade escolar e local, o projeto político-pedagógico no estabelecimento de ensino onde atua. (MEC/SEB, 2007, pág 12.)

Nessa perspectiva, iniciou-se o curso de Especialização de Gestão Escolar, oferecido pela UFMG, em agosto de 2008 e sua primeira turma formou-se em 31 de janeiro de 2010. Campos et al. (2012), citando o documento da UFMG, enviado à Comissão Nacional de Acompanhamento e Avaliação dos Cursos de Especialização em Gestão Escola (CONAEG⁹) descrevem que a parceria entre a UFMG e a UNDIME permitiu a organização do curso, mas a UNDIME fez:

[...] o levantamento inicial de demanda e elaboração do processo de pré-seleção dos gestores escolares que atendiam aos critérios estabelecidos pelo Programa Escola de Gestores do MEC. A UFMG realizou a seleção acadêmica, entre os listados pela Undime e a distribuição dos alunos por polos e por turmas. Coube obviamente à UFMG a responsabilidade pela matrícula e a execução das demais atividades relativas à administração do curso. A Undime-MG contribuiu na identificação dos polos, nos contatos com os municípios e na escolha dos professores da educação básica que trabalharam como assistentes de turma. (CAMPOS et al. apud. UFMG, 2010, p.3)

Fato é que o interesse pelo curso atingiu 400 alunos gestores, de 68 municípios do

9

Relatório Final enviado à Comissão Nacional de Acompanhamento e Avaliação dos Cursos de Especialização em Gestão Escolar (CONAEG), em 31 de Janeiro de 2010.

Estado de Minas Gerais. Mesmo tendo prioridade para a inscrição, os municípios que não atingiram a média esperada pelo IDEB em 2009, nem todos fizeram sua inscrição e as vagas foram preenchidas por outros municípios, com IDEB acima do esperado, para esta turma.

A coordenadora de assistência Begônia, em entrevista narrativa, conta como foi organizado os polos para a implementação do curso:

“Preferencialmente, a gente pensou em locais que haviam laboratórios de informática ligados a Universidade Aberta de Minas Gerais, a UAB e a UFMG e também alguns locais, onde haviam centros CVT, onde os cursistas poderiam ser reunir com os professores e realizar as atividades. Então, a gente selecionou e esta seleção na primeira edição do curso foi feita junto com a UNDIME, União dos Diligentes Municipais de Educação, que nos repassou o interesse de algumas cidades de ser Pólo e indicando inclusive os professores assistentes para trabalhar com a gente. Então, a gente fez a formação destes professores assistentes, que passaram nos Pólos a dar assistência aos cursistas em relação ao acesso a tecnologia e em relação as dúvidas do conteúdo.” (Begônia, coordenadora de assistência)

A organização dos polos foi uma estratégia utilizada pelos organizadores do curso para facilitar o acesso dos cursistas dos 68 municípios inscritos, e possibilitar que eles tivessem um tutor mais próximo que os auxiliasse em suas dificuldades.

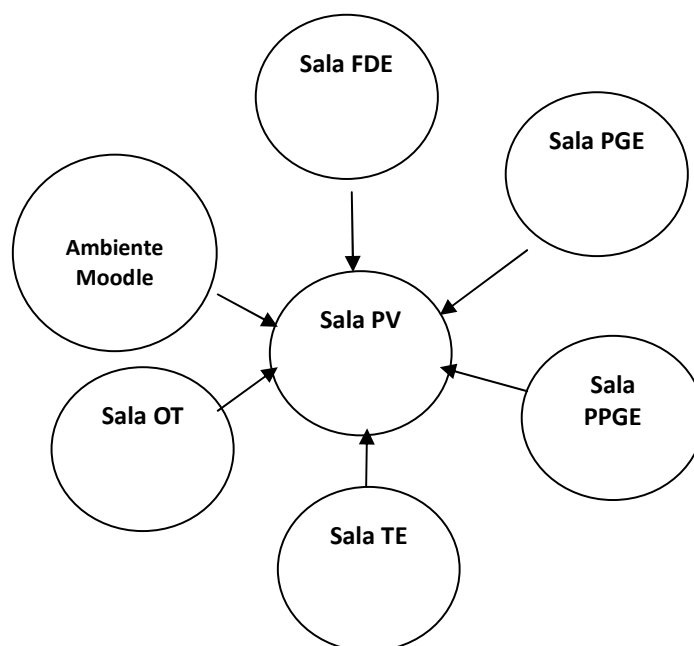
Quanto à conclusão do curso, a organização do curso teria como resultado final a criação e apresentação de trabalho de conclusão de curso (TCC). Para isso, o cursista teria que cumprir uma carga horária de 400h, distribuída da seguinte forma: Introdução ao Ambiente Moodle e ao Curso (40h); Salas Ambientais e TCC (360h). Estas foram assim distribuídas, conforme mostrado a seguir:

Quadro 4: Salas Ambientais do curso (disciplinas) e a carga horária

Salas Ambientais e TCC (360h):	Carga horária respectiva:
I - Fundamentos do Direito à Educação (FDE)	60h
II - Políticas e Gestão na Educação (PGE)	60h
III - Planejamento e Práticas da Gestão Escolar (PPGE)	60h
IV - Tópicos Especiais (TE)	30h
V – Oficinas Tecnológicas (OT)	30h
VI - Projeto Vivencial e TCC	120h

A complexidade do trabalho desenvolvido na escola e os impasses gerenciais dos gestores escolares se manifestariam nas disciplinas do curso. A culminância dessa pós-graduação seria evidenciada na defesa do TCC. A sua estrutura curricular interdisciplinar pode ser visualizada no diagrama (figura nº 1), no qual a Sala Ambiente Projeto Vivencial (PV) aparece vinculada às demais salas:

Figura 1 – Diagrama das disciplinas do curso



FONTE: MEC/SEB - Diretrizes Nacionais do Curso de Especialização Em Gestão Escolar (2007).

Vale lembrar, por fim que todas as disciplinas foram desenvolvidas durante doze meses, organizadas de tal forma que visualizassem a aplicação e apropriação dos materiais curriculares por parte dos cursistas e a assistência e a realização de atividades pedagógicas e de avaliação por parte dos professores. E, juntamente com o acompanhamento nas disciplinas do curso, realizaram-se encontros presenciais que tinham como objetivo interagir os cursistas e também os professores a fim de orientá-los nas atividades apresentadas nas disciplinas do curso, bem como o Projeto Político Pedagógico das escolas. Como assinalou Campos et al. (2012) o desempenho significativo do curso pontuou uma aprovação de aproximadamente 80% e uma reprovação pequena, de aproximadamente 10% assegurando, assim, a qualidade e o reconhecimento do curso.

3.2 A organização do curso

O curso Escola de Gestores propunha a construção de um projeto democrático de autonomia, tendo, como base, o sucesso dos alunos do ensino básico das redes municipais. Teve por objetivo assegurar um padrão de qualidade comum à formação continuada dos gestores escolares, de modo a propiciar a melhoria das instituições escolares, pelo desenvolvimento de competências profissionais da equipe de gestão da escola. Segundo Lück et al.(1999):

A tendência no modelo de gestão escolar democrática vem orientando os dirigentes educacionais no que se refere à qualidade da aprendizagem dos alunos, de modo que conheça a sua realidade, a si mesmos e as condições de enfrentamento dos desafios do dia-a-dia, tarefa esta que exige o envolvimento de todo grupo social no sentido de unir esforços para a efetivação dos objetivos apontados. Assim sendo, é possível depreender que a “gestão já pressupõe, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto” (LÜCK et al., 1999, p. 15, grifo dos autores).

Segundo documento enviado a Comissão Nacional de Acompanhamento e Avaliação dos Cursos de Especialização em Gestão Escolar (CONAEG) pela UFMG, a indicação e seleção dos cursistas para o curso Escola de Gestores (EGEB) passaram por três processos:

- Primeiro processo: A UNDIME em Minas Gerais realizou o levantamento da demanda e a pré-seleção dos cursistas de acordo com os critérios do Programa Escola de Gestores, organizado pelo MEC;
- Segundo processo: A UFMG publicou o edital de seleção com os seguintes critérios:
 - a) análise da exposição de motivos apresentada pelo candidato;
 - b) análise do *curriculum vitae*, enfatizando a experiência profissional do candidato;
 - c) análise do histórico escolar considerando-se as médias obtidas na graduação.
- Terceiro processo: A UFMG selecionou os alunos com base nos critérios e documentos exigidos e efetuou a matrícula. (CONAEG, 2010, p. 12)

Coube também à UNDIME, selecionar os polos que seriam utilizados pelos cursistas, entrar em contato com os municípios e escolher os professores/tutores da educação básica que trabalhariam como assistentes de turma ou tutores presenciais. Quanto a sua formação, a equipe do curso foi composta por professores da UFMG, alunos de doutorado, alunos de

mestrado, alunos de graduação especialistas em tecnologia e técnicos administrativos selecionados pela própria universidade. Na tabela que se segue discriminamos os níveis de formação dos profissionais e sua procedência/vínculo institucional, segundo documento enviado ao CONAEG.

Tabela 7: Número de profissionais do curso

NÚMERO DE PROFISSIONAIS E PROCEDÊNCIA	
Professores da UFMG	17
Alunos de Doutorado	12
Alunos de Mestrado	9
Alunos de Graduação	1
Professores da Educação Básica	21
Especialistas em TI	2
Técnico-administrativos	2
TOTAL	64

FONTE: Relatório Final enviado a Comissão Nacional de Acompanhamento e Avaliação dos Cursos de Especialização em Gestão Escolar (CONAEG)

No que se refere às orientações para a organização do corpo docente, era preciso que os professores estivessem “[...] vinculados a própria instituição, com formação e experiência na área de ensino e em educação a distância” (BRASIL, 2007, p.18). Assim sendo, o curso foi estabelecido com dezessete professores da UFMG, sendo que quinze tinham doutorado e experiência em EaD, como expressa a tabela 8.

Tabela 8: Níveis de formação dos profissionais do curso

NIVEIS DE FORMAÇÃO	
Doutores	15
Mestres	20
Especialistas	25

Fonte: Relatório Final enviado ao CONAEG

Em relação aos Referenciais de Qualidade exigidos para a criação de cursos a distância, segundo o MEC, na construção de um programa ou curso a distância, a instituição deverá:

- indicar e quantificar os equipamentos necessários para instrumentalizar o processo pedagógico e a relação proporcional aluno/meios de comunicação;
- dispor de acervo atualizado, amplo e representativo de livros e periódicos, acervo de imagens, áudio, vídeos, *sites* na Internet, à disposição de alunos e professores;
- definir política de reposição, manutenção, modernização e segurança dos equipamentos da sede e dos pólos ou núcleos descentralizados;
- adotar procedimentos que garantam o atendimento a cada aluno, independente do local onde ele esteja (por exemplo: confeccionar embalagens especiais para entrega e devolução segura dos livros, periódicos e materiais didáticos);
- definir onde serão feitas as atividades práticas em laboratórios e os estágios supervisionados, inclusive para alunos fora da localidade, sempre que a natureza e currículo do curso exigir;
- oferecer, sempre que possível, laboratórios, bibliotecas e museus virtuais bem como os muitos recursos que a informática torna disponível;
- organizar e manter os serviços básicos, como:
 - a) cadastro de alunos e de professores;
 - b) serviços de controle de distribuição de material e de avaliações;
 - c) serviço de registros de resultados de todas as avaliações e atividades realizadas pelo aluno, prevendo-se, inclusive recuperação e a possibilidade de certificações parciais;
 - d) serviço de manutenção dos recursos tecnológicos envolvidos;
- designar pessoal de apoio para momentos presenciais e de provas,
- selecionar e capacitar pessoal dos pólos ou núcleos para atendimento ao aluno, inclusive os que ficam fora da sede. (MEC/SSED, 2007)

Para atender a esta demanda exigida pelo MEC, a organização do curso, em termos de infraestrutura física, tecnológica, pedagógica e administrativa ficou assim estruturada:

Quadro 5: Infraestrutura do curso

Sala de Coordenação	1
Sala de Vice-Coordenação	1
Sala de Secretaria	2
Laboratório de Informática	3
Biblioteca	1
Salas de Aula	2
Auditório	2

Fonte: Relatório Final enviado ao CONAEG

Essa organização apontada no documento enviado ao CONAEG evidencia como o

curso foi estruturado de forma a atender às demandas do MEC para seu funcionamento, além de privilegiar a atuação profissional e formação acadêmica de seus membros. Segundo Moreira (2008), em seu artigo intitulado *A composição e o funcionamento da equipe de produção*, cada instituição possui distintas configurações de equipes, dependendo de seus objetivos, demandas, projetos e recursos. A autora afirma que “a composição e o funcionamento de equipes multidisciplinares para produção refletem os processos de EaD de uma instituição, seja acadêmica ou corporativa, em sintonia com as metas estabelecidas segundo os valores, princípios e critérios definidos pelas próprias instituições.” (MOREIRA, 2009, p. 371)

Nesta perspectiva, o curso EGEB apresentou uma equipe de profissionais composta de quarenta e três pessoas. Esses profissionais atuaram em duas diferentes instâncias. Uma equipe foi formada pelos professores de turma, que eram alunos do curso de Pós-Graduação (mestrandos e doutorandos), atuando na função de tutoria a distância. A outra equipe, a dos professores assistentes, foi formada mediante seleção de professores da Educação Básica, com titulação de Especialistas. Esses profissionais deviam acompanhar presencialmente, nos polos, cada aluno do curso. Os coordenadores de salas ambientes foram selecionados entre os professores doutores do departamento de Administração Escolar da UFMG. Uma coordenadora de assistência foi escolhida para organizar o curso e formou uma equipe de assessoria pedagógica que cuidava da parte pedagógica do mesmo.

A coordenadora de assistência, Begônia, em entrevista narrativa, explicou a divisão de funções dos professores/tutores neste relato:

“Na Escola de Gestores a gente divide a função entre os tutores presenciais e os tutores a distância, que a gente nomeia de forma diferente. Os tutores presenciais a gente chama de professores assistentes e os tutores a distância que a gente nomeia de professor de turma que é o que trabalha com o conteúdo. Os professores assistentes trabalham no polo com encontros presenciais semanais em um determinado local onde haja um laboratório com acesso a internet e nesse local eles trabalham basicamente as dificuldades que o aluno tem pra lidar com a tecnologia e pra acessar o ambiente virtual de aprendizagem. São as dificuldades em relação ao ambiente virtual de aprendizagem, isto em um primeiro momento. Num segundo momento, este professor assistente vai auxiliar esses cursistas a fazer a atividade da sala ambiente Projeto vivencial que é a elaboração ou a reestruturação do Projeto político das escolas... Já os professores tutores a distância, que são nossos professores de turma, trabalham com o conteúdo das salas ambientes específicas... eles vão trabalhar com os cursistas com o conteúdo que é disponibilizado pelo ambiente.” (Begônia, coordenadora de assistência)

A cursista Camélia, do polo de Três Corações, em entrevista narrativa, reforçou a fala da coordenadora ao afirmar: *“Eu tinha dois professores, um professor assistente e o professor da turma. O tempo todo, estes professores nos acompanharam.”*

De acordo com as entrevistas e o documento enviado ao CONAEG, aos professores de turma e assistentes (tutores virtuais e presenciais), cabia a função de ensino e orientação dos alunos. Esse entendimento foi confirmado nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, que determina a formação e atuação dos tutores ao afirmar que

[...] o tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e a avaliação do projeto pedagógico. (BRASIL, 2007, p. 22)

Apresentaremos, no capítulo 4, as atividades e estratégias desenvolvidas pelos professores/tutores e a avaliação delas em termos de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

3.3 A Plataforma do curso: Moodle

O curso EGEB está ambientado na plataforma Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle), que é uma plataforma que pode facilmente ser montada ou organizada em torno de um conjunto de ferramentas utilizadas nos ambientes de aprendizagem. Segundo Valente e Moreira (2007),

pela sua natureza flexível, integrando múltiplas funcionalidades e altamente configurável pelos utilizadores finais, em função das atividades a suportar e do contexto específico da aprendizagem, as [Plataformas de *e-Learning*] têm implicações necessariamente relevantes nos processos de adoção pelas IES [Instituições de Ensino Superior], podendo constituir desafios de mudança pedagógica e organizacional. (VALENTE; MOREIRA, 2007, p.785)

Muitos dos costumes, dos hábitos, das práticas e dos estudos e ideias se alteram com grande velocidade, nessa época transformadora da informação. O espaço eletrônico é o novo espaço-tempo da comunicação e da informação. Nesse contexto, como ressalta Kenski (2010), os ambientes de aprendizagem, organizados pela *internet*, aparecem como um novo ambiente escolar, ocasionado pelas tecnologias digitais. Eles permitem a ampliação de espaços educacionais destinados à construção de uma nova comunidade educacional.

Segundo essa autora, foi na década de 90 que foram elaborados os primeiros projetos de criação de ambientes de aprendizagem que eram destinados à educação. Estes projetos foram embalados pelo crescimento da Internet e o aparecimento do primeiro navegador para a *web*, conhecido como *browser*, apresentado na abertura da rede mundial de comunicação para o uso comercial.

Outro grande acontecimento dessa natureza foi a evolução da tecnologia através de ambientes gráficos interativos. Estes ambientes interativos tinham uma janela no formato gráfico que tornava possível a representação das informações em forma de imagens e facilitava a interação com o usuário. Os autores Dias e Leite (2010) definiram o ambiente virtual de aprendizagem, como uma sala de aula virtual, acessada via Internet, onde a interação se torna possível.

Nesse sentido, um ambiente pode proporcionar, através do avanço tecnológico, a redução da distância entre os participantes de um determinado curso, seus professores/tutores e o material instrucional. Almeida (2003) conceitua ambientes digitais da seguinte forma:

Ambientes digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na Internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado design educacional, o qual constitui a espinha dorsal das atividades a realizar, sendo revisto e reelaborado continuamente no andamento da atividade. (ALMEIDA, 2003, p.331)

Os ambientes virtuais destinados à educação foram sendo incluídos as novas redes de computadores, de forma acelerada. E essa elaboração do conhecimento, para Valente (1999), provém do fato de o aluno buscar novos conteúdos e saberes de forma a desenvolver ainda mais o conhecimento que já tem sobre o assunto que está sendo estudado, utilizando os ambientes de aprendizagem do computador. Por outro lado, o uso de ferramentas computacionais na concepção desses ambientes virtuais de aprendizagem reforçam que a elaboração do conhecimento envolve enormes desafios.

O primeiro deles é entender que a internet pode ser uma novidade que represente o conhecimento, promovendo uma mudança nos conceitos já conhecidos e facilitando a busca

e percepção de várias ideias e valores. O segundo desafio aponta para a formação do professor que deve ultrapassar a simples provisão de conhecimento tecnológico. O seu preparo não pode ser uma simples oportunidade para repassar informações, mas sim propiciar a vivência de uma experiência que contextualiza o conhecimento que ele constrói. Por último, a inserção da informática, como apoio no processo de construção de conhecimento, promove modificações na escola que na formação do professor é mais abrangente (VALENTE, 1999, p.4).

Em adição, Ferracioli (2006) complementa que os ambientes de aprendizagem baseados na *internet*, tal como o *Moodle*, são propícios, para que cada indivíduo produza de acordo com seu ritmo de aprendizagem e trabalhe de forma dinâmica e cooperativa. Então, os novos materiais, *softwares* como o *Moodle* admitem a utilização de recursos que auxiliam o professor na construção de cursos e monitoram a utilização do ambiente, gerando gráficos estatísticos com o emprego desses recursos.

Por conseguinte, em relação à formação sobre o uso da plataforma *Moodle*, e conforme o documento enviado ao CONAEG, os professores/tutores da EGEB receberam treinamento a distância pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com carga horária de 20 h, antes do início do curso. Em entrevista narrativa, a professora/tutora assistente Margarida, confirma a realização desse curso: “...realizei um curso de introdução ao moodle, oferecido pelo CINTED/ UFRGS que se constituía como um requisito para iniciar as atividades no curso.”

Consta nesse documento que mais uma formação para os professores/tutores assistentes (tutores presenciais) e dos professores/tutores de turma (tutores virtuais) foi realizada no laboratório da Faculdade de Educação (FAE) na UFMG, durante dois sábados, com carga horária de 16 horas, além de encontros individuais para aprofundamento, agendados com a coordenadora de assistência, com aqueles que não tinham conhecimento dos ambientes de aprendizagem e apresentavam dificuldades no manuseio da tecnologia. Isso foi feito até que sentissem segurança para lidar com o ambiente do curso.

Ainda sobre essa formação, a professora assistente Crisálida, durante a entrevista narrativa, afirmou: “a partir do meu ingresso na equipe, comecei a participar das reuniões mensais de formação e capacitação que eram coordenadas pela equipe gestora do programa.”

Com a preocupação em capacitar os professores/tutores quanto ao uso dessas novas

tecnologias, foi criada, também, uma turma denominada Turma Matriz, destinada aos professores/tutores e coordenadores de sala ambiente foram inscritos. Desse modo, os professores/tutores de turma e assistentes tornaram-se alunos do curso testando as atividades e tirando dúvidas com os coordenadores de sala ambiente numa formação virtual. Abordaremos mais sobre esta formação em serviço no capítulo 5.

3.4 A proposta curricular

O curso EGEB, dentro da plataforma *Moodle*, adotou em sua organização o modelo nacional único. Dessa forma, o curso foi desenvolvido por meio de um currículo único, conforme o padrão de todos os cursos da Escola de Gestores em todo o País. No documento do MEC (2007), o curso é dirigido aos gestores das Escolas Públicas de Educação Básica cuja proposta pedagógica é pautada pela “relação teoria-prática e expressa uma concepção de formação humana e de gestão educacional dentro dos marcos da democracia e da cidadania”. (MEC, 2007, p.13)

Esse modelo buscou oferecer um instrumental aos gestores que lhes permitisse planejar, monitorar e avaliar os processos de execução do projeto político pedagógico e das políticas educacionais no campo da gestão, e, assim, incentivar os cursistas a melhorarem o desempenho na prática pedagógica de acordo com o contexto de cada instituição. A melhoria dessa prática envolveria questões culturais, políticas, administrativas, enfim, uma construção social que visa incidir em práticas educativas, com maior influência teórica e reflexiva (SCHWARTZ; ARAUJO e RODRIGUES, 2009).

Acrescenta Sacristán (1995) que a teorização sobre o currículo consiste numa prática complexa, que, por vezes, é mostrada de forma parcial por diversos aspectos. Portanto, o currículo também diz respeito a uma construção social, um modo de organizar as práticas educativas, de forma a assegurar “[...] comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre currículo” (SACRISTÁN, 1995, p. 13).

Com esse entendimento, o curso foi estruturado em três eixos vinculados entre si: o direito à educação e a função social da escola básica; políticas de educação e a gestão

democrática da escola; projeto político pedagógico e práticas democráticas na gestão escolar. Esses eixos foram divididos em seis Salas Ambientais, além de um ambiente introdutório à Plataforma Moodle e ao curso de especialização (MEC, 2007). Os objetivos do curso são:

➤ **Objetivos gerais**

- Formar, em nível de especialização, gestores educacionais das escolas públicas da Educação Básica;
- Contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social.

➤ **Objetivos específicos**

- Incentivar os gestores a refletir sobre a gestão democrática e a desenvolver práticas colegiadas de gestão no ambiente escolar que favoreçam a formação cidadã do estudante;
- Propiciar aos gestores oportunidades de lidar com ferramentas tecnológicas que favorecem o trabalho coletivo e a transparência da gestão da escola;
- Propiciar oportunidades aos gestores para o exercício de práticas inovadoras nos processos de planejamento e avaliação da gestão escolar;
- Possibilitar aos gestores oportunidades para ampliação de capacidades para: analisar e resolver problemas, elaborar e desenvolver projetos e atividades na área de gestão com o suporte das novas tecnologias de informação e comunicação;
- Desenvolver uma compreensão pedagógica de gestão escolar, situada nos contextos micro e macro da escola, superando as concepções fragmentadas do processo educacional e contemplando as dimensões da construção e formação como objeto do trabalho pedagógico;
- Estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar. (MEC/SEED, 2007, p.7).

Para atingir esses objetivos, o curso teria de promover, como foi apresentado pelo próprio programa, a reflexão teórica e prática em todas as suas dimensões, para que os cursistas compreendam a gestão escolar como expressão da prática social. Também nessa perspectiva, deveriam ser analisadas as dimensões estruturais das políticas educacionais em todos os níveis relacionando-as com o cotidiano escolar. Além disso, os reflexos dessa formação realizada por meio do curso EGEB deveriam repercutir nas ações dos gestores ao planejar, monitorar e avaliar os processos de execução no campo da gestão, e, então, estimular a melhoria do seu desempenho como gestor.

Como toda a organização, a estrutura e os conteúdos curriculares foram estruturados pelo MEC, coube a UFMG apenas definir e relacionar as atividades opcionais de cada sala ambiental. Foi o que nos afirmou a coordenadora do curso, Begônia:

“O curso foi todo estruturado, todo pensado pelo Ministério de Educação e Cultura da Secretaria de Educação do Ensino Básico, para gestores escolares. Eles produziram todo o material do curso e para isso, eles contrataram os melhores especialistas na área, para gerenciar todo o conteúdo das diferentes salas ambientes e eles montaram o ambiente de aprendizagem. Às universidades coube a implementação deste curso. Portanto, a gente não mexe em nenhuma parte do conteúdo. O que a gente acrescenta é alguma informação de atualização... Mas a gente não elaborou de forma nenhuma a estratégia, a metodologia, pois isto veio tudo pronto do MEC, o curso foi nos entregue completamente fechado da primeira a última sala.” (Begônia, coordenadora de assistência)

Ressaltamos, por fim, que ao analisarmos o currículo prescrito para o curso EGEB, percebemos que esse curso se encontra no centro das ações delineadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), cuja finalidade é promover práticas formadoras para a melhora do ensino público no País. Contudo, cabe-nos questionar até que ponto a organização e direcionamento das ações mediadas pelos professores/ tutores, no curso ofertado pela UFMG, foram efetivas para o alcance dos objetivos propostos. Os saberes curriculares, em sua complexidade foram trabalhados articulando, devidamente, a teoria e a prática? Como as estratégias pedagógicas foram desenvolvidas? Teriam elas propiciado a construção de novos conhecimentos? Buscaremos respostas a essas questões nos capítulos seguintes.

4. AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM EaD

Pretendemos neste capítulo verificar se as estratégias de ensino aprendizagem utilizadas pelos professores/tutores do curso investigado se aproximam das propostas e princípios instruídos pelos estudiosos desse tema. Nesse sentido, é nosso objetivo investigar as estratégias de ação pedagógica utilizadas diante dos desafios propostos aos gestores escolares pelos professores/tutores e como esses professores organizaram as estratégias de mediação pedagógica para promover os processos de ensino e aprendizagem dos cursistas. Para tal, utilizaremos os dados coletados no contexto das práticas das professoras/tutoras, nas entrevistas narrativas e nos questionários.

4.1 A docência e seus saberes na Educação a Distância

A prática profissional do professor está associada aos saberes estabelecidos e reunidos ao longo da trajetória pessoal e profissional. Ao longo do caminho, o professor vai adicionando saberes sobre como ensinar, sobre conceitos e papel do professor e, assim a clareza de sua prática. Diríamos que muitos estudos têm procurado compreender como o professor aprende a ser professor e o que pensa a respeito. Tardif et al. (1991), por exemplo, destacam que o saber docente tem sua origem “na contribuição que as ciências humanas oferecem à educação e nos saberes pedagógicos (concepções sobre a prática educativa, arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas)” (TARDIF et al, 1991, p. 219).

Esses saberes, segundo esses autores, são estabelecidos no fazer da prática diária, tanto no trabalho, quanto na profissão e no conhecimento do meio:

São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. [...] Esses saberes não provêm das instituições de formação ou dos currículos, esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente) (...) são a cultura docente em ação.(TARDIF; LESSARD E LAHAYE, 1991, p. 220-228).

Para destacar esses saberes dos demais saberes constituintes do saber docente, os autores distinguem os que serão aplicados na prática dos saberes da prática, que nascem na

prática, na experiência e, "constituem o núcleo vital do saber docente, aquilo que possibilita aos professores transformar as relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua prática." (TARDIF; LESSARD E LAHAYE, 1991, p. 232). Portanto, esses saberes têm origem na prática diária do professor apesar das condições da profissão.

Esses autores, também, ao analisar o saber docente, destacam sua complexidade e seu caráter plural. Eles procuram chamar a atenção para o saber voltado para a experiência. Inspiraram-se na concepção de *habitus* de Bourdieu, como se elas fossem adquiridas na e para a prática deste profissional e permitissem ao professor enfrentar os desafios de sua profissão, estabelecendo a categoria básica para um novo profissional. O que o professor ensina e como ele ensina evolui com o tempo e com as mudanças sociais. E, assim, o seu saber é incorporado, transformado, adequado pelos instantes vividos em sua carreira e ao longo de seu caminho profissional.

Aprofundando a discussão, Larrosa (2002) afirma que o saber do indivíduo é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Dito de outro modo, o saber da experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece. Assim, se duas pessoas enfrentam o mesmo acontecimento, não adquirem a mesma experiência. O acontecimento pode ser o mesmo, no entanto, a experiência "é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida." (LARROSA 2002, p.27). Para os professores em sua trajetória profissional, os saberes da experiência formam um elaborado de representações como quais eles compreendem, analisam e orientam sua formação e sua prática no dia-a-dia. Esses saberes surgem da ligação e reorganização dos demais. E, assim, complementando essa ideia, Silva e Carvalho (2010) afirmam que

A formação profissional se constrói por meio de um processo crítico e reflexivo sobre as práticas cotidianas em sala de aula, ou seja, a formação de uma prática docente passa por várias tentativas que incluem avanços, retrocessos, rupturas e permanências no fazer docente. (SILVA; CARVALHO, 2010, p. 61)

O trabalho docente é uma atividade exercida em interação com outros sujeitos, no campo escolar, que é instituído por relações sociais hierárquicas. Todas as experiências que são adquiridas nas mediações vão sendo vinculadas ao aprendizado anterior e vão se estabelecendo numa nova forma de saberes, que direciona a prática docente, segundo nos fala Bourdieu, quando diz que "*o conhecimento prático é uma operação de construção que aciona sistemas de classificação que organizam a percepção e a apreciação, e estruturam a*

prática” (BOURDIEU, 1998, p. 187). A esse respeito, Larrosa explica que a experiência para o conhecimento requer:

Parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

Na opinião de Larrosa, os saberes alcançados durante a trajetória pessoal, as experiências adquiridas têm uma importância significativa na abrangência da natureza dos saberes docentes que serão mobilizados no aprendizado da prática profissional. Desta forma, concluímos que aprender requer mudanças significativas que são ampliadas através dos conhecimentos e transformações dos saberes nela envolvidos. E, como afirma Cunha, “o conjunto de valores e crenças que dão origem à performance dos docentes são frutos de sua história e suas experiências de vida, dando contorno ao seu desempenho” (CUNHA, 1998, p. 53).

Diante do exposto, e com o aprimoramento das tecnologias de informação e comunicação e, mais recentemente, das tecnologias digitais, promoveu-se uma expansão da sala de aula. Em termos de possibilidade, cresce o acesso a uma infinidade de conteúdos disponíveis na internet, bem como à nova maneira de se relacionar e de buscar conhecimento e experiências inovadoras para o desempenho profissional do docente (GOULÃO, 2011).

Ademais, o surgimento e popularização da internet, juntamente com o avanço dos demais meios de comunicação e informação reduziram as distâncias entre os indivíduos e atribuíram um novo ritmo de vida que se refletiu em mudanças culturais, econômicas, políticas, comportamentais, nas formas de relacionamento social e, também, na educação.

Nesse sentido, o processo de construção do conhecimento estabelece novos relacionamentos entre todos os envolvidos mediados pelas tecnologias. Portanto, surge a Educação a Distância que se potencializa como modalidade de ensino-aprendizagem. Segundo Behar et al. (2009), a definição de EaD é como “uma forma de aprendizagem organizada que se caracteriza, basicamente, pela separação física entre professor e alunos e

a existência de algum tipo de tecnologia de mediatização para estabelecer a interação entre eles” (BEHAR, et. al, 2009, p. 16).

E, assim, o processo de ensino-aprendizagem, quando mediado pelas tecnologias, redefine as concepções de tempo e espaço e também opera mudanças nas atribuições tanto do aluno quanto do professor/docente quando permite que as atividades pedagógicas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) sejam realizadas de modo síncrono ou assíncrono. Nesse sentido, Lévy (1999) esclarece que:

a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (LÉVY, 1999, p. 173).

Dessa forma, o autor esclarece que os processos educacionais mediados por tecnologias, entre eles a EaD, da mesma forma que o ensino presencial, requerem um perfil profissional docente e um saber docente distintos. O professor não necessitará mais ser visto como um transmissor do conhecimento, mas um profissional que baseia sua atuação em práticas pedagógicas mediadas e relevantes consentindo ao aluno desenvolver competências e capacidades para imediar nesse novo ambiente social.

Nessa perspectiva, a educação terá que promover à mudança curricular buscando estratégias que envolvam todos os grupos sociais. Aliás, Freire (1981), em uma das mais conceituadas citações, diz: “Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam em comunhão, mediados pelo mundo” (FREIRE, 1981, p.79). Portanto ele destaca a importância do meio como estratégia de aprendizagem. Assim, para que o aprendizado seja mediado pelo mundo e a teoria e a prática estejam em sintonia, é importante que o aluno tenha consistente formação, como afirma Chamon (2008):

Entende-se por ambientes ricos de aprendizagem a ultrapassagem das concepções transmissivas de saberes cindidos sobre determinada área do conhecimento, onde se focalize uma formação profissional consistente em que tenha lugar o porquê, o para quê e o como desenvolver o fazer pedagógico. O importante do processo de ensino e aprendizagem numa abordagem inovadora é a atividade mental relacional mediada pelo docente. (CHAMON, 2008, p. 99)

Além disso, como na educação presencial, o docente da EaD necessita possuir não só os saberes técnicos, como também os saberes pedagógicos que o ajudem ao tomar decisões,

como na escolha dos métodos mais adequadas de ensino. No entanto, a maneira como a aula ou o curso é preparado e oferecido nessa modalidade educacional interfere na docência, pois vai requerer um trabalho cooperativo e colaborativo de todos os profissionais responsáveis, e cada um fazendo a sua parte neste processo educacional. Mill (2011) denominou polidocência¹⁰ a organização coletiva de profissionais:

Sob o modo de organização polidocente, o saber que seria detido por um único educador no ensino presencial é segmentado e distribuído a vários profissionais. Assim, na EaD, equivalendo à figura do professor da educação presencial, surgem categorias profissionais redefinidas: como o docente-conteudista, o docente-tutor (virtual e presencial), o docente-projetista educacional (ou *designer* instrucional ou estrategista pedagógico), entre outras (MILL, 2011, p. 27-28).

O fato de a docência na EaD ser compartilhada por um coletivo de profissionais faz com que os saberes necessários ao trabalho docente sejam distribuídos aos diferentes integrantes desse grupo, propiciando a cada um o desenvolvimento de um conjunto característico de conhecimentos que ajuda no exercício de sua função.

E dentre a equipe de profissionais que compõem a polidocência na EaD, o docente tutor-virtual, ou apenas docente virtual, está em evidência. É com ele que o cursista estabelece um contato mais próximo, identificando-o com a figura do professor/tutor presencial. Isto porque ele é o responsável pela mediação e acompanhamento das atividades dos cursistas nos AVA, motivando-os e promovendo a interatividade como forma de construção colaborativa e significativa do conhecimento.

Por isso, no exercício de sua atribuição dentro da polidocência, que é característica da EaD, o docente-tutor virtual ou professor/tutor necessita desenvolver alguns saberes diferenciados que são: conhecer o objetivo do curso e o perfil do aluno, conhecer o conteúdo e os materiais didáticos inseridos em seu trabalho, utilizar adequadamente a língua escrita, ter disciplina de horários e organização para acessar o ambiente de estudos e dar *feedbacks* formativos aos alunos que acompanha, possuir conhecimentos sobre os recursos tecnológicos que vai utilizar, saber trabalhar coletivamente, entre outros. (MILL, 2011)

¹⁰ O conceito de *polidocência*, introduzido por Mill (2002, p.16), é similar ao conceito de trabalhador coletivo, tratado por Belloni (2003). No entanto, o conceito *polidocência* não se refere a qualquer coletivo de trabalhadores, mas ao coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação diversa, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de um determinado curso.

Sabemos que muitos desses saberes e competências anteriormente mencionados, necessitam ser construídos e desenvolvidos ao longo da prática pedagógica nessa modalidade de ensino a distância, influenciando e transformando o docente em sua atuação até mesmo no processo de reconstrução do conhecimento. No próximo tópico abordaremos as funções dos professores/tutores virtuais e presenciais, juntamente com os dados coletados nas entrevistas e no questionário.

4.2 A docência e a função de tutoria no curso EGEB

O tutor é visto como um educador que coordena a seleção de conteúdos, discute estratégias, estabelece o diálogo com o aluno, sugere, estimula e ampara. É um professor virtual que trabalha a função de formar o aluno. Além de incorporar a tecnologia em sua atuação, a modalidade de educação a distância exige que o tutor tenha pleno domínio de seu papel para garantir o aprendizado do aluno e a construção de seu conhecimento de maneira íntegra e participativa (LEAL, 2005).

Segundo Sá (1998):

A tutoria como método nasceu no século XV na universidade, onde foi usada como orientação de caráter religioso aos estudantes, com o objetivo de infundir a fé e a conduta moral. Posteriormente, no século XX, o tutor assumiu o papel de orientador e acompanhante dos trabalhos acadêmicos, e é com este mesmo sentido que incorporou aos atuais programas de educação à distância. (SÁ 1998, apud GIANNASI et al, 2005, p.2)

Ressaltamos, pois, que o tutor tem o papel de desenvolver estratégias que facilitem a aprendizagem e apontem caminhos para que o aluno aprenda de forma colaborativa e autônoma, buscando propiciar-lhe o alcance dos objetivos de aprendizagem. Landim (1997) adverte que o tutor a distância deve possuir algumas qualidades importantes, tais como: autenticidade, amadurecimento e estabilidade emocional, bom caráter e sentido saudável da vida, conhecimento de si mesmo, inteligência, rapidez mental, cultural social, confiança nos outros, inquietude cultural e interesses amplos, liderança, cordialidade e capacidade de ouvir.

Existem outras definições/conceitos para caracterizar as funções de um tutor. Conforme Souza et al., (2004), a tutoria pode ser compreendida como uma ação orientadora global, chave para articular a instrução e o educativo. Isso porque o sistema tutorial envolve um conjunto de ações educativas que contribuem para desenvolver as capacidades básicas dos alunos, orientando o seu crescimento intelectual e sua autonomia. E, considerando sua atuação, no documento *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*, a Secretaria de Educação a distância do MEC (2007) faz as seguintes considerações ao papel da tutoria (a distância e presencial):

A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos pólos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, freqüentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes.

A tutoria presencial atende os estudantes nos pólos, em horários pré-estabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso. (MEC/SEED, 2007,p. 21).

Percebemos nesse documento que, nas funções compreendidas aos tutores a distância e aos tutores presenciais, em qualquer situação, tem a interação como fator imprescindível e permanece como condição especial para o exercício de suas funções. Essa posição essencial deve estar condicionada à necessidade de ação com uma visão crítica e geral, capacidade para incentivar na busca de conhecimento e habilidade em lidar com as novas tecnologias de comunicação e informação, além de ter domínio do conteúdo.

Nesse sentido, Mill e Fidalgo (2007) estruturaram a tutoria em duas ou mais categorias:

Tutores virtuais: responsáveis pelo acompanhamento pedagógico de um grupo de alunos e, ou, de um grupo de tutores presenciais, por meio de tecnologias virtuais. Este trabalhador é especialista na área de conhecimento da disciplina em que trabalha e está subordinado em todos os sentidos, ao

coordenador desta disciplina. Etimologicamente, ele é a imagem mais próxima do professor da educação tradicional.

Tutores presenciais ou locais: responsáveis pelo acompanhamento de um grupo de alunos do curso (em todas as disciplinas). Não é, necessariamente, especialista e nenhuma área de conhecimento (disciplina) do curso e sua função é pouco mais que assessorar os alunos no contato com o tutor virtual e com a instituição. Por vezes, são denominados de monitores.

Técnicos e monitores: responsáveis pela viabilização técnico-pedagógica da comunicação, pela produção de material didático etc. (são animadores, web designers, informatas, digitadores, desenhistas ou um pouco faz-de tudo) (MILL e FIDALGO, 2007 p.7, grifo dos autores).

Corroborando com os autores, Costa (2007) define como função do tutor a distância, basear seu trabalho na instituição de ensino, a partir da qual será realizada a interação do método pedagógico junto a alunos distantes geograficamente, participantes nos polos de apoio presencial. Cabe ao tutor presencial desempenhar sua função nos polos junto aos alunos, em horários estabelecidos previamente, ajudando no esclarecimento de dúvidas em relação aos conteúdos específicos e às tecnologias e ambientes utilizados nos cursos. No entanto, segundo documento enviado ao CONAEG, no curso da EGEB, a tutoria apresenta nomenclaturas diferentes das apontadas pelos autores Mill e Fidalgo.

Assim, sendo, no curso investigado, a tutoria foi subdividida, em duas grandes tutorias denominadas: professor de turma, que corresponde e apresenta a mesma função do tutor virtual; e professor assistente, que corresponde ao tutor presencial ou local, conforme confirmação nos depoimentos e nas entrevistas narrativas:

“Uma das minhas funções no curso foi de Assessora Pedagógica. E como tal eu ajudava a estabelecer um elo entre o professor assistente e o professor de turma, e isto ajudava o sucesso de todo o grupo.” (Dália, assessoria pedagógica)

“Até no momento em que ficava com as alunas, em sua sala, você ficava também com o professor assistente e tinha uma interlocução o tempo todo. Porque este processo de aprendizagem ele se dava nas relações.” (Jasmim, tutora virtual ou professora de turma)

Essa forma de organização apresentada nesses depoimentos corresponde a do documento enviado ao CONAEG, ou seja, a divisão das funções de tutoria como apresentamos no capítulo 3. Verificamos, também, que, mesmo exercendo funções distintas, os professores/tutores tinham atribuições comuns, tais como: auxiliar os alunos na compreensão dos serviços da instituição e da estrutura do curso e do programa; orientar sobre a comunicação *on-line* adequada às demandas da aprendizagem a distância; promover atividades de socialização e estimular processos cooperativos de aprendizagem; controlar a

frequência e a participação dos alunos; auxiliar na realização das atividades pedagógicas propostas; acompanhar o processo de construção coletiva; articular ações, na tentativa de atender às necessidades de formação observadas e realizar a correção de avaliações.

Na visão de Mill (2011), a tutoria deve fornecer um *feedback*¹¹ aos cursistas, aliás outra função dos tutores apontada por outros estudiosos na educação a distância. Afinal, é extremamente necessário para reforçar o aprendizado do aluno, bem como motivá-lo a permanecer ativo no curso. Nessa direção, para Lentell (2003) o tutor auxilia no ensino e deve estar alerta ao processo de compreensão e aos conteúdos apropriados e compreendidos pelos estudantes, bem como oferecer desafios, incentivar a aprendizagem e ajudá-los a vencer as dúvidas. Não há definição sobre que tipo de tutor os cursos a distância devam possuir, pois o modelo de EaD que se pretende aplicar é o que o define.

Esta opinião é compartilhada por Vergara (2007):

A presteza nas respostas ao aluno é fundamental, já que não existe o contato presencial, o “olho no olho”. O tutor acompanha e monitora atividades síncronas e assíncronas. Tutores devem ter a capacidade de provocar nos alunos a vontade consciente de compartilhamento de reflexões e compreensões e a ação neste sentido e, dessa forma, instigar a construção do conhecimento coletivo. Devem, ainda, provocar no aluno a compreensão de que se ele não faz leitura prévia, se não realiza estudo individual e trabalhos em grupo, perde espaço nos *chats*. Afinal, a EAD exige autodisciplina, liberdade acompanhada da responsabilidade. É preciso monitorar, chamá-los, incentivá-los a prosseguir. Demonstrar que se preocupa com ele. (VERGARA, 2007, p. 6)

Assim sendo, o professor/ tutor deve preocupar-se com os desafios da aprendizagem o que significa desafiar, orientar instigar o aluno. A preocupação em ampliar os olhares sobre a função educativa não se limita à relação professor/aluno,mas a expandir em todas as relações que se estabelecem na prática. Isso é de extrema importância. Nesse sentido, para Moore e Kearsley (2007), os fatores determinantes do sucesso da EaD se relacionam com a quantidade e a qualidade dos diálogos estabelecidos entre os professores/tutores e os cursistas, tendo, como objetivo, a promoção da autonomia de aprendizagem. A professora de turma, Jasmim, durante a entrevista narrativa, ressaltou a importância dos *feedbacks* da seguinte maneira:

¹¹ Segundo Mory (2004), *feedback* pode ser descrito como qualquer procedimento ou comunicação realizada para informar o aprendiz da acuidade de sua resposta, geralmente relacionada a uma pergunta instrucional. Ele também pode permitir que o aprendiz compare sua *performance* atual com a padrão ou a esperada.

“As atividades estavam programadas e não tinha muito como você interferir na maneira como ela estava posta, mas tinha como você interferir no feedback. Porque, o que acontece, nesse mundo corrido, as pessoas querem saber qual é a resposta que eu quero que você me dê. Então, eu ensinava a cursista ela não estava respondendo apenas uma questão, mas que tinha que fazer uma reflexão da sua prática. Este é um exercício que eu sempre colocava assim: “Tudo bem, mas poderia ter colocado..., senti falta de... Eu sempre gostei de colocar: senti falta de você elucidar mais sobre isso, isso e isso. Sempre mostrando que tem um outro caminho. [...] Agora, a partir da análise que eu faço, o feedback, eu posso levantar, instigar ela a pensar em outros aspectos que estavam colocados ali. Esta foi uma maneira, uma metodologia que eu utilizei, na tentativa de abrir novos horizontes.” (Jasmim, professora de turma ou tutora virtual)

As atitudes apontadas por essa professora/tutora demonstram uma postura colaborativa que tem na interação humana o elemento fundamental. Assim agindo, o tutor possibilita a negociação constante entre os aprendizes e ele, proporcionando a reflexão sobre a responsabilidade individual que cada participante do processo de ensino-aprendizagem deve ter. Portanto, a função do professor/tutor é contribuir para que seu aluno tenha consciência do que já é capaz e o que deve melhorar estabelecendo ligação entre o ensino e a aprendizagem. Da mesma maneira, a aluna Violeta, também em entrevista narrativa, mencionou o *feedback* que recebia de seus professores:

“Em relação as atividades, como eu já tinha dito, era destinado um tempo e um período que era suficiente para a gente elaborar os textos, os professores corrigirem e nos dar um retorno. Nós fazíamos a correção e retornávamos para o professor. Achei muito importante a forma como a correção foi feita pelos professores. Quando eles devolviam o texto com as orientações a gente se sentia mais seguro para refazer as atividades.” (Violeta, cursista)

Como vimos nesses relatos, a atitude dos professores/tutores com os cursistas, demonstra a importância do *feedback*, dirigindo e supervisionando o aprendizado. Ao compararmos os dados das entrevistas com as respostas abertas do questionário, verificamos que houve também *feedback* em resposta à questão: *A orientação do TCC foi satisfatória? Justifique sua resposta.* Os cursistas se pronunciaram a esse respeito, com as seguintes afirmações:

“Minha tutora orientou cada etapa do TCC com muita competência e apoio e incentivo.”(Belo Horizonte, aluno 3)¹²

12

Para manter sigilo quanto ao registro das questões abertas do questionário, decidimos registrar o depoimento dos cursistas por meio do nome do polo de estudo, a palavra aluno e o número que corresponde sequência do envio de sua resposta por email. Exemplo: Almenara, aluno 1 Este cursista foi o primeiro aluno a enviar o questionário na cidade de Almenara.

“O feedback do orientador sempre foi rápido.” (Belo Horizonte, aluno 6)

“As orientações foram claras e precisas; o retorno das atividades para correção ocorreram dentro de um tempo facilitou o processo (por ser rápido o assunto ainda estava fresco)” (Belo Horizonte, aluno 12)

“A minha orientadora foi excepcional, me incentivando, mostrando onde eu estava errando e sempre me motivando que eu era capaz de ir além. me dando um retorno rápido nas minhas demandas.” (Divinópolis, aluna 1)

Esses relatos demonstram a importância dos *feedbacks* formativos, ou seja, que agem significativamente nos resultados do cursista. Para isso, eles têm que ser enviados com qualidade, usando uma linguagem que incentiva e ajuda o aluno na construção do ensino-aprendizagem. Como vimos nos relatos supracitados, a tutoria preocupava-se com esses detalhes importantes, ajudando os cursistas a melhorar a aprendizagem e vencer as dificuldades.

À guisa de ilustração, apresentamos, na tabela abaixo, os dados do questionário aplicado aos cursistas, relativos à avaliação da tutoria quanto ao *feedback*:

Tabela 9: Avaliação da tutoria em relação ao *Feedback*

Feedback das mensagens e atividades	N	%
Ótimo	35	70,0
Bom	12	24,0
Regular	2	4,0
Fraco	1	2,0
Subtotal	50	100,0

FONTE: Questionário aplicado aos cursistas

De acordo com essa tabela, 70% dos entrevistados consideraram ótimo o *feedback* recebido dos professores/tutores. Apenas um cursista, dos 50 entrevistados, considerou-o fraco. Esse resultado mostra que a tutoria buscou cumprir o seu papel, como apontado por Leal (2005), ao afirmar que o tutor precisa participar, ativamente, da prática pedagógica, auxiliando os alunos nas atividades desenvolvidas não só a distância como também presencialmente e, assim, devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e de avaliação do curso.

Visto por esse ângulo, o *feedback* propicia ao professor/tutor conhecer melhor a

complexidade da prática docente, as dificuldades que tem de superar e como resolvê-las e as estratégias que poderão ser apresentadas. E nesse processo, o aluno aprende a partir da, e com a própria avaliação e correção, com a informação refletida que o professor/tutor lhe oferece, “sempre crítica e argumentada, mas nunca desqualificadora e penalizadora” (MÉNDEZ, 2002, p. 6).

4.3 A mediação e interação pedagógica na Educação a Distância

Veiga et al. (1996) ressaltam que todo ser humano, em sua vida cotidiana, aprende uma imensidão de conhecimento em interação com o outro. Vygotsky (1981) afirma que “somos produtos da interação com o meio” (VEIGA et al., 1996, p. 42), pois ele é o responsável pelo processo de desenvolvimento humano. O indivíduo jamais poderia se desenvolver sem a interação; o meio social e a troca de experiências propiciam isso. Na visão vygotskyana a mediação não equivale ao ato em si, não é uma pessoa que se contrapõe a uma ação, mas a mediação é a própria relação em si, ela é um processo.

Nessa perspectiva, a aprendizagem é vista como sujeitos que interagem entre si, constituindo, dessa forma, a dinâmica ensino-aprendizagem. A mediação acontece por meio das formas semióticas, dos signos diferenciados e pelas ferramentas. Molon (2000) afirma que a mediação não precisa da presença física, pois não é a presença corpórea que estabelecerá a mediação na relação social. A mediação consiste na significação que conceda a comunicação e interação entre as pessoas e a aconteça.

E, então, Saviane (1991) complementa dizendo que a relação ensino-aprendizagem presume uma relação de socialização, de troca de conhecimentos assimilados, alterados na interação. E voltando a Veiga et al. (1996), “o trabalho docente é a atividade que dá unidade à dinâmica ensino-aprendizagem pelo processo de mediação entre o conhecimento a ser apreendido e a ação de apropriação desse conhecimento” (VEIGA et al., 1996, p.107). Por sua vez Kenski (2003) diz que o professor, que trabalha presencialmente, tem o poder da fala, enquanto que no ambiente virtual a fala é trocada pela colaboração e pelo diálogo entre todos os envolvidos. Segundo essa autora, ao analisarmos as ideias de Vygotsky encontramos suporte teórico que mostra como que essa ação acontece de fato.

Nessa direção, ao dizer: *“Todo o tempo você está fazendo um diálogo com estas alunas”*, a tutora virtual (professora de turma) Jasmim demonstra a importância do diálogo no trabalho de tutoria. Confirmando essa idéia Peters (2003) enfatiza: *“o diálogo torna-se importante pedagogicamente porque nele linguagem, pensamento e ação estão intimamente relacionados e porque realizam o desenvolvimento individual e social do ser humano”* (PETERS, 2003, p. 80). Em relação ao conhecimento, nunca se trata apenas do que, mas do quem, do como, do para que e do para quem o conhecimento é produzido e em que condições.

Para Kenski (2010), a aquisição do conhecimento por meio das novas tecnologias de comunicação e informação, assumidas como possibilidade didática exige que se oriente a prática docente também em termos metodológicos com base em uma nova visão. Nesse caminho, é preciso que o professor/tutor se coloque, não mais como detentor do conhecimento, mas como um mediador que conduza, oriente o estudante nas múltiplas oportunidades e maneiras de obter o conhecimento e se relacionar com ele.

Assim, a tutoria é importante para orientar, conduzir e mediar o ensino-aprendizagem. No contato com o estudante, o tutor auxilia a tarefa emitida por meio da utilização das TIC. Dessa forma, torna-se possível acompanhar o perfil do aluno por meio das atividades que ele desenvolve, do seu interesse pelo curso e da aplicabilidade e avaliação do conhecimento pós-curso (MACHADO, 1999). Como exemplo deste contato e diálogo com o cursista, dentro e fora do ambiente do curso, citamos o trecho de entrevista narrativa da tutora presencial (professora assistente), Margarida:

“Além disto, nós utilizávamos como instrumentos de mediação, os fóruns, mensagens, chat, diário de bordo e em alguns casos essa mediação extrapola o ambiente virtual quando ligamos para os cursistas e agendamos encontros no Pólo, visando atendê-los em todas as suas necessidades.”
(Margarida, professora assistente, tutora presencial)

Percebemos nesse comentário da professora/tutora que a interação era uma de suas preocupações, logo buscava várias formas de comunicação. De fato, no ambiente virtual de aprendizagem, a mediação constitui fator essencial na construção do conhecimento, pois o estudante e todo o grupo de tutores e docentes propiciam a bidirecionalidade no diálogo através de mensagens, de modo a melhorar a comunicação. O professor/tutor participa do ensino-aprendizagem também como um mediador e motivador na relação do aluno com o material didático e é responsável pela mediação pedagógica da construção do saber de seus

alunos.

Essas observações justificam a opinião da professora assistente (tutora presencial), Margarida, ao afirmar que *“a comunicação no ambiente é fundamental para manter a interação dos cursistas e a coerência entre o trabalho desenvolvido”*. Seu comentário se assemelha ao do cursista de Contagem que ao avaliar o curso, diz: *“A plataforma do curso possibilita acesso e interação entre os alunos. Todos os professores são bem envolvidos, disponíveis e dedicados e o material é espetacular.”* (Contagem, aluno 7) Extraímos seu comentário do questionário aplicado aos cursistas.

Com referência ao ambiente de aprendizagem, Peters (2003) diz:

O conceito de ambiente de aprendizagem foi criado com base na mudança de paradigma educacional de instrução com uma finalidade voltada para metas, de bases empíricas, para aprendizagem construtivista. Os estudantes não são mais vistos como objetos, mais sim como sujeitos do processo de aprendizagem. Sua aprendizagem não consiste mais em receber e processar conhecimento oferecido, mas em debater ativamente como um objeto de aprendizagem que eles mesmos selecionaram em um contexto que é definido a partir da interação simultânea com outros estudantes e no qual eles mesmos desenvolvem ou alteram estruturas cognitivas individuais. (PETERS, 2003, p.133).

No entanto, outro cursista de Betim tem opinião diferente a respeito da interação:

“A interação no meu entendimento ficou a desejar. Acredito muito na troca de experiências e no meu grupo quase não existiu e mesmo nas oportunidades do grupo geral, ela foi pouco fomentada. Falta de tempo, medo de se expor, talvez... Mas acredito que uma participação maior dos tutores fomentando essas discussões pudesse contribuir para que elas acontecessem. [...] valeria a pena investir um pouco mais na interação entre as diversas realidades presentes. Parafaseando o poeta, o olhar do outro, suas práticas, certamente melhoram o meu olhar e conseqüentemente minhas práticas.” (Betim, aluno 1)

Diante da avaliação desse cursista que não sentiu contemplado nesse quesito pela tutoria, no ambiente do curso, retomaremos os dados do questionário a esse respeito, para o estudo em questão. Para isso, registramos os dados na tabela abaixo. Desse modo, nos foi possível visualizar o processo de interação entre tutores e cursistas, ou seja: de 50 cursistas, 64% se sentiram apoiados em suas dificuldades; 38 cursistas consideraram como ótimo o apoio e incentivo recebido pela tutoria.

Tabela 10: Avaliação do auxílio nas dificuldades, apoio e incentivo ao cursista por parte da tutoria

Base de dados	Total	
	N	%
Auxílio nas dificuldades		
Ótimo	32	64,0
Bom	15	30,0
Regular	2	4,0
Fraco	1	2,0
Subtotal	50	100,0
Apoio e incentivo	N	%
Ótimo	38	76,0
Bom	10	20,0
Regular	1	2,0
Fraco	1	2,0
Subtotal	50	100,0

FONTE: Questionário aplicado aos cursistas

De acordo com esses dados, concluímos que o desempenho da tutoria em relação ao auxílio nas dificuldades foi considerado como ótimo e bom por 94% dos sujeitos da pesquisa que responderam ao questionário, considerando que 4% avaliaram como regular e 2%, fraco. Já, em relação ao apoio e incentivo por parte da tutoria, 96% dos participantes avaliaram como ótimo e bom, embora o depoimento de um cursista aponte em desacordo, conforme relato anterior. A demanda do referido cursista aponta a relevância das relações interpessoais e afetivas na interação virtual, sendo estas, fortemente evidenciadas. Como nos lembra Koch (2000), as atitudes devem ser carregadas de valores como respeito, reciprocidade e confiança, de modo que a comunicação possa constituir um efetivo aprendizado. A autora alerta ainda que o desenvolvimento do trabalho com tutorial virtual, mediado pelas TIC, requer dos participantes abertura para ouvir e capacidade para reconhecer as próprias limitações e o desejo de superá-las.

Desse modo, as estratégias de mediação pedagógica, a interação de alunos e professores/tutores podem ganhar nova dimensão, por meio da integração das ferramentas utilizadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e de outras tecnologias tais como e-mail, *chat*, fórum, videoconferência, etc.

Por ferramentas interativas entendemos os recursos utilizados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e estimular a colaboração e interação entre os participantes de um curso baseado na web. Elas são necessárias na Educação a Distância, em

virtude de se tratar da modalidade de ensino que se realiza através de vários meios, possibilitando a comunicação e análises educacionais baseando-se tanto na ideia de distância física entre o estudante e o professor, bem como na flexibilização do tempo e na localização do estudante em qualquer espaço.

Segundo Martins e Campestrini (2004) o ambiente virtual de aprendizagem pode ser compreendido como o conjunto de ferramentas que são usadas em diversas situações do processo de aprendizagem. Eles podem ser personalizados de acordo com os objetivos que se deseja alcançar.

Valente (2000) cita algumas características dos ambientes virtuais de aprendizagem: enfatizam a aprendizagem; integram sistemas comunicativos e interativos visando ao propósito educacional; fornecem suporte a diferentes estratégias didáticas que busquem a participação ativa e significativa dos alunos; abrangem possibilidades didáticas de aprendizagem tanto individuais como grupais; oferecem possibilidades de escolha de caminhos que propiciem a construção do conhecimento; abrem possibilidade de discussão de opiniões e expansão e enriquecimento do conhecimento.

Nesse sentido, analisamos as ferramentas e os recursos utilizados no curso em estudo, no intuito de detectar sua interação entre o cursista e o professor/tutor, entre os outros cursistas e o material didático. Assim verificamos que o curso apresentava as seguintes ferramentas no ambiente virtual aos participantes:

- *Portal pessoal:* Nessa ferramenta encontravam-se o conteúdo do curso, material da biblioteca, esclarecimento de dúvidas, quadro de aviso. Em outras palavras, a tela principal de acesso dos alunos.
- *Perfil da Turma:* nessa ferramenta eram disponibilizados os nomes de todos os participantes da turma. Ao clicar sobre o nome de um participante, visualizavam informações resumidas do respectivo cadastro.
- *Quadro de Avisos:* Mostrava avisos publicados pelos responsáveis da disciplina. Neste caso, os professores/tutores de turma (professor virtual).
- *Sala Ambiente (disciplina):* Uma das primeiras ferramentas de interação onde se encontrava o conteúdo do curso.
- *Base de dados:* Lugar onde eram postadas as atividades realizadas pelos cursistas.

- *Fórum*: Nesta Ferramenta realizavam discussões sobre temas (relacionado ao curso). Permitiu ao cursista acompanhar e responder aos comentários publicados.
- *Biblioteca*: Nesta ferramenta eram encontrados os materiais publicados pelos responsáveis pelo curso, pelo MEC, e, muitas vezes, *links* de artigos e livros em formato PDF para a realização do *download*.
- *Agenda*: Mostrava os eventos agendados pelos professores/ tutores e coordenadores do curso.
- *Relatório*: Nesta ferramenta os professores/tutores tinham acesso ao desempenho dos alunos, individualmente e em grupo, acompanhavam a publicação das atividades, gerenciavam os acessos no ambiente e postavam as notas das atividades.
- *Mensagens*: Esta ferramenta era voltada à comunicação e colaboração. Ela foi desenvolvida para que os participantes enviassem mensagens para outro participante, professor/tutor, colega ou coordenação e assessoria no curso.
- *Chat*: Com esta ferramenta, o participante poderia interagir, de maneira síncrona, com seus colegas e professores/tutores em um ambiente reservado. Os chats podiam também ser agendados e acorriam quando solicitado pelos professores/tutores para debater algum assunto relacionado ao conteúdo, com a participação de todos.

Procuramos investigar de que forma essas ferramentas eram utilizadas e como elas ajudavam a estabelecer interação e a construção do conhecimento. Em entrevista narrativa, a coordenadora de Assistência Begônia explicou como se utilizavam as ferramentas no curso ressaltando a importância delas:

“O curso tem um sala introdutória, que a sala de introdução ao curso e ao ambiente virtual, com atividades extremamente dinâmicas e praticamente utilizando todas as ferramentas que o moodle disponibiliza: chat, webfólio, glossário, diário de bordo, fórum, base de dados, um monte de ferramentas interessantes e dinâmicas e então, os cursistas começam o curso animados, com aquele tanto de ferramenta nova e, a partir da sala Fundamentos do Direito a Educação, a gente começa a ver uma sistemática de atividades que basicamente são fórum e base de dados, fórum e base de dados (...) Mas de uma maneira geral a gente usa muitos recursos do moodle para poder ajudá-los a entender. A gente usa o chat, por exemplo, que mesmo não sendo uma ferramenta que é usada nas outras salas, a gente usa este espaço para discutir, por exemplo, um ponto do conteúdo que não ficou muito claro, numa determinada turma. Então, o professor de turma marca um chat com os alunos e conversa sobre aquele conteúdo, durante este chat, ou fórum, ou um painel de discussão. E também a gente tem na sala ambiente um fórum que a gente

chama de Hora do intervalo, em que os professores disponibilizam ali matérias relacionadas a educação que são veiculadas durante o curso, pela mídia. E ali eles discutem assuntos como disciplina, questão da violência dentro das escolas. E isso é trabalhado paralelo ao conteúdo das outras salas ambientes.” (Begônia, Coordenadora de Assistência)

Nesse relato da Coordenadora Begônia, percebemos que a preocupação dela com o planejamento é que ele se aproximasse da prática do cursista e do uso de algumas das ferramentas do curso, como um recurso muito utilizado para possibilitar ações de intervenção. No ambiente virtual do curso analisado, foi possível perceber que as ferramentas mais frequentes e mais utilizadas, como instrumentos para a mediação pedagógica, foram o fórum e o chat. É o que nos revelaram, também, os relatos extraídos das entrevistas narrativas, na visão da tutoria e assessoria:

“Em relação aos instrumentos de mediação, as interações são feitas nos espaços dos fóruns e nos Chats. Assim, os trabalhos em grupo, as trocas entre os alunos e a observação das suas trajetórias é toda feita dentro do ambiente do curso.” (Dália, Assessora Pedagógica)

“Acho que o fórum é um momento de permitir que o outro possa interferir na minha escrita, que o outro possa interferir na minha concepção, que o outro possa interferir no meu olhar.” (Jasmim professora de turma, tutora virtual)

“Eu criei este fórum para que tivesse como ver cada momento e a orientação de cada um.” (Hortênci, professora de turma, tutora virtual)

“Este material é distribuído pela plataforma do curso, nas bibliotecas das salas ambientes e são utilizados nos fóruns, chats e outros recursos. (...) Os chats são legais, pois nos aproximam dos cursistas e até dos colegas de trabalho”. (Crisálida, professora assistente, tutora presencial)

Embora o curso apresentasse outras opções de ferramentas, para mediação, verificamos nas falas das professoras/tutoras, que as ferramentas mais utilizadas na plataforma do curso (fóruns e chats) ajudaram na troca de informações entre os cursistas e entre os professores/tutores. Também foram muito utilizados na orientação dos professores/tutores como estratégia no processo de gestão pedagógica. Para Beker (2001), as ferramentas como chats e fóruns podem potencializar diferentes graus de reflexão e de interação, favorecendo a construção da aprendizagem.

Segundo Corrêa (2007), as ferramentas devem ter um mediador para dinamizar a interação e ajudar os alunos a vencerem os obstáculos no ambiente virtual. E para que isso ocorra, é necessário que a plataforma utilizada seja ágil e de fácil navegação, pois, caso contrário, pode interferir, negativamente, na motivação do aluno. Portanto, é essencial que o

professor/tutor esteja preparado para mediar as necessidades, tensões, relações de forças e outros fatores que possam ocorrer, para que as ferramentas da plataforma possam pedagogicamente ser tratadas como recursos para a mediação entre professores/tutores e alunos, propiciando, então, que a aprendizagem aconteça.

Ao cruzar as falas dos professores/tutores, das entrevistas narrativas com o questionário, verificamos que dos 50 cursistas, 32% apontaram que as atividades de mediação professor/aluno, como os fóruns e chats, foram mais significativas. É o que mostra a tabela abaixo:

Tabela 11: Procedimentos mais significativos no curso

Questão: Que recursos foram mais significativos para você durante o curso:	N	%
O desafio de novas aprendizagens	1	2,0
O retorno do tutor às dúvidas, acertos e dificuldades	2	4,0
A relação estabelecida entre a teoria e a prática	18	36,0
Atividades de mediação professor/aluno (fóruns e chats)	16	32,0
A organização do material didático	12	24,0
As atividades propostas pelos tutores do curso	1	2,0
Total	50	100,0

FONTE: Questionário aplicado aos cursistas

No entanto, observando o relato de uma das cursistas, verificamos discordância quanto ao uso do chat. Assim. Para a cursista Violeta, o acesso ao chat era limitado, como mostra este trecho de sua entrevista narrativa:

“Em relação aos fóruns, por exemplo, houve muita troca de experiências, de ideias e de informações entre nós cursistas. A participação nos chats era mais limitada. Nem todos os cursistas conseguiam acessar ao mesmo tempo e você não conseguia falar com toda a turma ao mesmo tempo.” (Violeta, cursista)

Todavia, consideramos o chat uma ferramenta muito importante no processo de ensino aprendizagem. No entanto, é necessário que as atividades sejam bem planejadas e mediadas. Ou pela falta de sinal, ou pela estrutura limitada pelas condições de acesso a internet em algumas cidades, vimos que alguns cursistas tiveram dificuldade em acessar e manter o acesso aos chats. Por conseguinte, nesses espaços, o cursista poderá vivenciar dificuldades diversas podendo desmotivá-lo.

Mas, além dessa dificuldade, outras também foram apontadas durante as entrevistas, que poderiam levar, inclusive o cursista a desistir do curso. Por exemplo: dificuldade de se

adaptar ao novo; organização do tempo para finalizar as atividades; entre outros. Conforme os dados, para controlar os problemas dessa natureza, os professores/tutores recorriam a estratégias que motivassem os alunos. Investigamos de que forma essas estratégias eram usadas no curso, na entrevista com os professores de turma (tutores virtuais), com os professores/tutores assistentes (tutores presenciais), e com a coordenação e com a assessoria. Eis o que nos disseram:

“[...] em algumas regiões que a gente atende, por exemplo, no norte de Minas, não tem internet, é difícil o acesso, às vezes a internet é discada e ele não consegue visualizar um vídeo, porque o curso traz alguns vídeos que o aluno tem que ver. Pra isso, a gente usou a estratégia de reproduzir o ambiente do curso em Cds e neles o aluno tem o conteúdo que ele pode acessar of line, ou seja, ele não precisa estar ligado a rede, ele pode ver todo o conteúdo e ler todo o conteúdo, assistir aos vídeos, todos of line, realizar a atividade [...]” (Begônia, Coordenadora de Assistência)

“Como a questão do atraso da postagem das atividades de alguns cursistas ou postagens de atividades mal elaboradas era uma questão recorrente, foi definido com o grupo de professores e tutores que seria criada uma turma de recuperação, onde estes cursistas, neste espaço, poderiam refazer as atividades e obter uma nota de no máximo 70% do valor real da disciplina. Esta turma foi um grande diferencial e todos os cursistas com notas abaixo da média ou que perderam o prazo para entrega conseguiam refazer as atividades e ser pontuados. [...] E foi com esta estratégia que nós conseguimos um bom retorno no curso, pois muitos cursistas, sem esta segunda chance não conseguiriam completar e terminar o curso dentro da data estabelecida.” (Dália, Assessora Pedagógica)

“Em relação às ferramentas e as estratégias que eu utilizei, eu me lembro que eu explorava muito os fóruns, chamava para conversar no chat e abria fóruns específicos de orientação.” (Hortência, professora de turma, tutora virtual)

“Uma das maiores dificuldades que eu tive era exatamente fazer com que os alunos dialogassem entre si e cumprissem as tarefas dentro do prazo, porque havia uma parcela significativa que constantemente desaparecia da plataforma e como consequência disto, atrasavam as atividades. Quando isto acontecia, nós entrávamos em contato, mas eles demoravam em retornar as nossas mensagens, e-mails e ligações. Independente disto, a maioria terminou o curso com sucesso e tive apenas dois que desistiram na última turma.” (Crisálida, professora assistente, tutora presencial)

“[...] os cursistas que necessitam esclarecer dúvidas ou dificuldades contam com o nosso suporte como professores assistentes. Nós procuramos atendê-los em qualquer momento do curso. Mas nessas situações, eles sempre agendam previamente a data e o horário conosco.” (Margarida, professora assistente, tutor presencial)

Assim sendo, independente da situação e dificuldade apresentadas no ambiente virtual, os professores tutores precisaram utilizar estratégias para atingir os cursistas e

mediar o ensino-aprendizagem. Os relatos apontaram as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores/tutores e pelos coordenadores para sanar as dificuldades dos cursistas, tais como: a criação de CDs, de uma sala de recuperação, de fóruns específicos de orientação, além de atendimento presencial nos polos, entre outros.

Um ponto importante a ressaltar é que o atendimento ao cursista era individual, por telefone, email, nos polos de apoio presenciais ou pela comunicação escrita. Essas estratégias também foram avaliadas como positivas, pois favoreciam a socialização do cursista e davam-lhe oportunidade de desenvolver o olhar crítico e construtivo sobre suas próprias produções e as dos colegas. Portanto, essas estratégias desenvolviam a autocrítica, autonomia, a reflexão, a participação, enriquecendo e aprimorando o processo de ensino-aprendizagem.

Os relatos mostraram, também, que os cursistas buscaram se adaptar às dificuldades advindas dessas nas metodologias de ensino. Tiveram que enfrentar as dificuldades distintas das que conheciam do ensino presencial. E, então, para solucioná-las, tiveram que recorrer ao AVA. Eis o que nos disse estas cursistas:

"Logo que eu comecei o curso, não vou negar, tive muitas dificuldades. Tenho pouca habilidade com o computador e confesso que os desafios foram muitos e graças ao curso deixei de ver o computador como um "bicho papão". Estava acostumada com o modelo da sala de aula e senti um pouco de falta desse contato. Mas logo fui aprendendo a lidar com a minha dificuldade porque a plataforma era de fácil acesso e interativa. [...] Tinha uma divisão dos módulos em relação ao tempo dado em cada módulo e a disciplina. Isto atendia ao planejamento proposto para curso, mas o interessante em relação ao tempo era a possibilidade que nós tínhamos de ultrapassar as horas previstas para o curso em leituras, pesquisas, em chats..." (Violeta, cursista)

"Pois eu tive colegas que tiveram dificuldades e na minha turma, a tutora dava liberdade para um colega ajudar o outro. Eu mesma fui uma tutora da tutora. Eu tinha facilidade de acesso a internet e até porque como gestora e como diretora, eu já sabia muito lidar com o computador. [...] E eu ficava de olho: 'Olha você não entrou, você não fez esta atividade ainda, você precisa de ajuda eu estou aqui pra te ajudar enquanto colega.' E a gente sente que a linguagem fica mais fácil de um colega para o outro, do que para o professor que muitas vezes o colega fica com mais receio, enquanto que para o outro colega é mais tranquilo. Foi muito legal esta experiência." (Camélia, cursista)

Outra dificuldade apontada nos relatos foi a falta que vários cursistas sentiam da presença relação face a face com os professores e a dificuldade em obter domínio técnico do uso do computador e, mais ainda da Internet. Assim, a incapacidade em utilizar as

tecnologias acabava criando dificuldades para os cursistas em acompanhar as atividades propostas pelos cursos a distância. Contudo, acreditamos que esse problema pode ser amenizado com planejamento adequado e acompanhamento mais orientado. O agrupamento de pessoas numa instituição física, como ocorre no ensino presencial tradicional, não nos parece necessário quando o aluno se sente motivado e as estratégias utilizadas pelos cursos sejam realmente eficazes e eficientes.

Nesse sentido, diríamos que as estratégias apresentadas pelos professores/ tutores no curso EGBE mostraram-se eficazes, pois conseguiram manter os cursistas motivados a terminar o curso a que se proporcionaram. É por esse motivo que, segundo o professor Prado (2001), o professor/tutor se torna a chave primordial na interação professor/aluno em um curso na modalidade a distância. Ele deve assumir uma postura de reflexão e investigação sobre os vários aspectos que constituem o processo de ensino e aprendizagem. Para isso, tem de criar estratégias de mediação pedagógica que sejam significativas para essa clientela. No contexto virtual, fica claro que a estratégia de mediação pedagógica é primordial e requer do professor/tutor competências voltadas para a gestão da prática pedagógica.

5. A FORMAÇÃO CONTINUADA E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Neste capítulo, priorizamos pesquisar a dialética teoria e prática, investigando os caminhos percorridos pelos cursistas gestores durante sua formação no curso e a sua prática na escola. Daí nossa questão: até que ponto o aprofundamento teórico colabora para o avanço da prática pedagógica desses gestores, e como essa prática contribui para a compreensão dos fundamentos teóricos e a repercussão desse binômio (teoria e prática) no processo de formação dos gestores? Buscamos as respostas nos próprios cursistas gestores e professores/tutores ao analisar alguns progressos e dificuldades apontados por eles, relativos ao funcionamento e implantação dos mecanismos e instrumentos de gestão apreendidos durante o curso. Além disso, interessou-nos investigar a possível contribuição do curso na prática profissional do gestor escolar.

5.1 A teoria e a prática na formação continuada e em serviço

Os estudiosos entendem por formação continuada um processo integrado que se inicia com a formação na graduação e continua com o aperfeiçoamento, a qualificação e a atualização, durante toda a carreira profissional. Dessa forma, consideram-se a compreensão da prática e o aperfeiçoamento em exercício como momentos decisivos para a relação entre teoria e prática, porque nessa esfera é que afloram as questões – mostram suas dimensões reais e adquirem autêntico sentido (FELDFEBER; THISTED, 1998).

A esse respeito, Mazetto (2003) explica que na sociedade, ampliaram-se as possibilidades de acesso ao conhecimento, aumentaram-se as expectativas, habilidades, relacionamentos, a capacidade em fazer novas descobertas. Também, a procura de realizações pessoais e profissionais até então espontâneas intensificou-se. Tudo isto gerou uma grande demanda pela educação continuada e, como consequência, trouxe uma explosão de ações e propostas para atendê-la. Eis a explicação deste autor:

Atente-se para os vários aspectos da vida humana em que surge essa procura por uma educação continuada: no trabalho, buscando desenvolvimento nas diversas competências hoje exigidas pelas carreiras profissionais, para o exercício da liderança, da criticidade, da criatividade, e novos serviços; nas várias épocas da vida escolar, durante a formação universitária e após a graduação com cursos de especialização, mestrado,

doutorado, e toda sorte de atualizações na vida pessoal, familiar e social. (MAZETTO, 2003, P. 44)

Nesse contexto, a formação continuada destinada a gestores escolares tem sido vista com maior enfoque, porque o aprendizado desse gestor deve buscar uma característica mais dinâmica na vida desses profissionais que cuidam da formação humana. Portanto, no que se refere a sua formação, o gestor passa a ser visto como elemento fundamental para o desenvolvimento de competências, envolvendo valores, conhecimentos e habilidades para lidar com as mudanças que ocorrem rapidamente, em contextos complexos como na instituição escolar.

Como as modificações na gestão são importantes aos métodos e processos de alcance do conhecimento, o gestor escolar, mais do que apropriar-se de um acúmulo de conhecimentos, precisa aprender a articulá-los com situações concretas e, sobretudo, aprender a transitar entre novas informações e situações de permanente mudança. Tornam-se relevantes o como aprender, a relação ensino e aprendizagem, em consequência, a formação e o aprendizado tornam-se questões fundamentais a ser consideradas na educação. Novos métodos passam a ser aplicados, inclusive, com a utilização das tecnologias e de ambientes de aprendizagem em formação a distância (LÜCK et al, 1999).

Outro grande desafio para qualquer o profissional da educação é distinguir e compreender as teorias que estão subentendidas na sua própria prática e nelas se baseando para modificar seus pontos de vista, atitudes, posturas e atuação, enfim, a sua prática educacional.

Serbino et al. (1998) conceituam teoria e prática da seguinte forma:

Teoria é termo grego que significa originalmente a viagem de uma missão festiva aos lugares de sacrifício. Surge daí o sentido de teoria como observar, contemplar, refletir.

Prática, termo também derivado do grego, significa agir, o fato de agir e principalmente “a ação inter-humana consciente (SERBINO, apud CANDAU, 1998, p. 167)

Para esses autores, a teoria não se distancia da prática e dela não se distingue quando se percebe que uma é embasamento da outra em total e recíproca relação. Portanto, o trabalho em equipe, as discussões e estudos podem facilitar a compreensão da experiência e a explicação prática de conhecimentos teóricos, impedindo que o preparo profissional morra “sem exercício” ou se perca na experiência. (SERBINO et al., 1998, p.122).

Na obra, *Educação como Prática da Liberdade*, Freire (1979) aponta que a teoria vem do grego e significa contemplar. Daí o sentido de teoria como observar, contemplar, refletir, na visão freiriana:

De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade [...] (FREIRE, 1979, p.93).

Acrescenta Larrosa (2002) que o par teoria/prática remete a uma perspectiva política e crítica. Para ele, se os sujeitos que trabalham na educação são concebidos como sujeitos técnicos e que aplicam as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, esses sujeitos também são críticos destas práticas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política.

Assim sendo o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica propõe uma formação contínua, por meio da educação a distância, baseada na relação entre a teoria e a prática, na valorização da prática cotidiana como forma de ampliação e organização de conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização das ações desenvolvidas na gestão das escolas de Ensino Básico.

Coerente com esse pressuposto, o objetivo do curso foi promover a reflexão teórica e prática em todas as suas dimensões possibilitando ao cursista compreender a gestão escolar como expressão da prática social, e analisar as dimensões estruturais das políticas educacionais em todos os níveis e sua relação com o cotidiano escolar. Além disso, a formação efetuada por meio do Programa Escola de Gestores buscou oferecer um instrumental que permitisse aos gestores planejar, monitorar e avaliar os processos de execução do projeto político pedagógico e das políticas educacionais no campo da gestão, melhorando o desempenho dos estudantes.

Com base nesses pressupostos, procuramos compreender o processo de formação contínua e sua relação com as bases metodológicas que alimentam o Programa Escola de Gestores da Educação Básica (relação teoria e prática).

Com efeito, no seu plano de ações, o programa propõe a realização de leituras e execução de atividades. Com base nesse material, os cursistas são levados a refletir e interferir na gestão escolar, por meio dos diálogos empreendidos nos fóruns e chats e, assim,

os saberes interdisciplinares do currículo vão sendo construídos. Os trechos a seguir, coletados nas entrevistas narrativas apresentam a avaliação dos cursistas a esse respeito:

“O curso trouxe a tona alguns questionamentos importantes que eu tinha e também me respondeu a vários deles. Ele trouxe os elementos para a realização de uma gestão democrática e disponibilizou materiais de estudo nesta área que eu desconhecia. A mudança na concepção de gestão quando ela está centrada nas questões administrativas e financeiras me mostrou que tanto a burocratização quanto a centralização em nada ajuda na realização de uma gestão mais participativa e co-responsável mesmo com os educadores e membros da comunidade escolar.” (Violeta, cursista)

“A Escola de Gestores me ajudou muito. Através da leitura dos textos, da indicação dos textos do trabalho final, através da sala PV que é o Projeto Vivencial, por quê? Porque a Escola de Gestores fez eu refletir mais, fez com que eu conseguisse através do caminhar, que eu refletisse que tinha uma lacuna na escola. E na construção do Projeto Político Pedagógico eu consegui ver com mais clareza porque que os meninos não estavam se saindo tão bem, porque muitos estavam faltando as aulas e qual era o motivo. E foi através de muita leitura, através de muito debate, através das presenciais, das discussões com os outros colegas, dos fóruns, das experiências de outras colegas de outras cidades, que eu consegui montar este projeto que está sendo implementado lá na escola e com muito sucesso.” (Camélia, cursista)

“[...] a sala PGE foi a que mais mexeu comigo e também a sala TE que falava sobre as famílias na escola, colegiado e conselhos escolares. Eu achei muito importante a participação porque tive acesso a várias experiências de outros diretores através das salas ambientes. Nestas salas a gente podia discutir com os nossos professores as temáticas que a gente mais precisava do curso. A gente teve que fazer vários trabalhos que precisavam de leituras. Elas eram muito importantes, mas eu não tinha tempo e como eu, quem não tinha tempo teve que criar o tempo nos finais de semana, nas madrugadas. E eram leituras pertinentes ao cargo que a gente ocupa que é o gestor de escola e principalmente de escola pública. As leituras dos textos organizados pela plataforma me ajudaram a compreender melhor todo o processo da organização escolar.” (Rosa, cursista)

Como vimos, nesses relatos, o curso proporcionou mudança na prática dos cursistas dada a compreensão de teorias pedagógicas adquiridas por meio das leituras, das atividades realizadas e, principalmente, no diálogo com os outros cursistas. Como desdobramento, a teoria apresentada no curso e a prática pedagógica podem contribuir para a compreensão de uma aprendizagem significativa, nas diversas trajetórias de aprendizagem, das gestões empreendidas nas relações educacionais nos aspectos com o sucesso/insucesso escolar.

Nesse sentido, Luck et al (1999) enfatizam que a troca de experiências, os seminários em fóruns de relatos de casos, a auto aprendizagem, entre outros são estratégias utilizadas nos programas de formação continuada e em serviço, dos gestores escolares. Dessa forma, contextualiza-se a prática desses profissionais no projeto institucional de suas escolas.

Concluimos, portanto que a reflexão permanente sobre as diversas experiências

formativas deve ser um ponto alto a ser considerado para o aprimoramento da articulação entre a teoria e a prática. De acordo com Vasquez (1968, p.202), quando se pensa na unidade, teoria e prática são dois elementos “indissolúveis da práxis” definida como atividade teórico-prática. Isso significa dizer que a práxis tem dois lados: um lado ideal e um lado material, um teórico e um prático, com a característica de que só por um processo de separação, podemos desligar um do outro. Essa relação é feita por meio de um processo complexo, pois não é direta nem imediata. Nesse processo, no qual algumas vezes passa-se da prática à teoria e desta à prática. Dito de outro modo,

[...] enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real dêste (sic), a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas idéias sobre (sic) as coisas, mas não as próprias coisas. (VASQUEZ, 1968, p. 210)

Esses argumentos nos remetem a afirmação de Saviani (1991, p. 214) quando diz que “a teoria não é apenas retratadora ou constatadora do existente, mas é também orientadora de uma ação que permita mudar a realidade”. Porém, quanto à prática educacional, ela é sempre o ponto de partida e o ponto de chegada. Dessa maneira, em relação ao currículo, todas as suas partes deveriam inserir a relação teoria e prática, sob vários olhares, para não se perder a capacidade de integração da atividade pedagógica com a formação como forma de acabar com as distorções decorrentes da priorização de um dos dois.

A questão teoria e prática foi também um ponto que nos interessou investigar no questionário aplicado aos cursistas. Assim, procuramos saber, por meio de questão aberta, quais eixos temáticos estudados nas salas ambientes do curso eram mais significativos para a sua prática e por quê. Transcrevemos abaixo alguns depoimentos mais expressivos a questão proposta:

“No geral os eixos temáticos foram todos de grande importância para propor uma mudança real na prática do gestor, mas acredito que o mais significativo foi a construção do Projeto Político Pedagógico nos moldes de uma gestão democrática, pois me fez refletir sobre a participação de cada um dos envolvidos no processo ensino aprendizagem e levar até a comunidade escolar a oportunidade de refletir sobre a sua real responsabilidade na construção da educação não só na vida do aluno, mas como em todo o município.”(Belo Horizonte, aluno 4)

“Todos os temas eram voltados para o trabalho do cotidiano do gestor e isto me ajudou muito. Também o material didático era muito claro e você podia levar inclusive para a própria escola e compartilhar em reuniões com a equipe. Fiz muitas vezes isto.” (Contagem, aluno 7)

“Políticas e Gestão na Educação. Foi bastante importante a dimensão com que foi tratada a política educacional como política de direito e acesso à democracia. A perspectiva de concepção de gestão democrática, ao meu ver, ganhou vida quando estudei essa temática.” (Frutal, aluno 3)

Diante do exposto, podemos ressaltar a importância dos eixos temáticos propostos e dos trabalhos nas salas ambientes do curso. Como salientaram os cursistas, as propostas de ação ajudaram organizar, sistematizar e significar melhor as atividades desenvolvidas na escola. Os eixos tinham como objetivo preservar a espontaneidade das falas de senso comum sobre as dificuldades presentes no interior da escola, referentes aos aspectos cognitivos, afetivos ou sociais. Os textos tratavam de práticas que possibilitassem ao gestor escolar romper com suas práticas reprodutivas no exercício de sua função.

Prosseguindo a discussão a respeito da relação entre teoria e prática, Freire (1979) centra-se na articulação dialética entre ambas, o que não significa, basicamente, uma identidade entre elas. Significa, sim, uma relação que se dá na incongruência, ou seja, expressa um movimento de interdependência em que uma não existe sem a outra. A relação teoria e prática em Freire não se dá apenas na união dessas palavras, mas numa reflexão teórica, que busca uma postura, uma atitude do homem perante o homem e do homem perante a realidade. Em suas palavras:

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço. (FREIRE, 1998, p. 105)

Nessa perspectiva, a reflexão desenvolvida ao longo do curso possibilitou e estabelecimento de relações significativas entre as práticas anteriormente adotadas e as apresentadas no curso e em um nível cognitivo mais elevado. Isso possibilitou (re)significações da aprendizagem por parte dos cursistas, e, portanto, transposições didáticas em sua gestão, como frisou, a cursista Violeta:

“Sobre a concepção de gestão, eu passei a me ver como responsável por um trabalho que pudesse efetivar ações de políticas públicas que estavam dentro da minha governabilidade. Me coloquei como um sujeito responsável pela proposição de projetos pedagógicos e incentivadora da participação da comunidade nesses projetos.”(Violeta, cursista)

Desse modo, não temos dúvida de que o curso atingiu os objetivos propostos, pois, como mostra os entrevistados, estabeleceu a relação entre os saberes teóricos e os saberes práticos:

quais as principais dificuldades enfrentadas em sua escola para viabilizar a participação de professores, equipe de apoio, pais, alunos e outros segmentos na construção do PPP? Quais os canais, mecanismos e estratégias que poderiam ser utilizados em sua escola para viabilizar a participação dos diferentes segmentos na construção ou revisão do PPP de sua escola? (Curso Escola de Gestores, MEC, 2006)

Os trechos das entrevistas apresentados abaixo foram importantes para o nosso estudo, pois os cursistas fizeram uma análise crítica da atuação deles anteriormente e posteriormente aos saberes teóricos adquiridos no curso:

“O curso mostra um gestor que trabalha as questões pedagógicas e também as relações entre gestor/professor, gestor/aluno e gestor/comunidade. Mas a minha rotina era comparada a administração de uma empresa de médio porte, onde as questões financeiras, administrativas e burocráticas ocupavam o papel principal vamos dizer assim. Era o relógio de ponto que não funcionava, as causas trabalhistas que enfrentava, os orçamentos para compra de até R\$ 120.00, o adoecimento do professor, a nota do ideb, o conselho tutelar que nunca dava retorno, enfim uma luta diária, mas depois de fazer o curso, nada mudou mas a proposta me fez repensar minhas atitudes e me fez superar as minhas expectativas.”(Violeta, cursista)

“E desde o início do curso eu já fui aliando a teoria à prática. E o legal é que teve muito vídeo que a gente assistia e vídeos que falavam da participação dos pais e de como conduzir uma reunião de pais. Então, nas organizações das reuniões de pais da minha escola eu levava o ensinamento que eu tinha no curso para as reuniões e isso foi muito legal. E outros textos que eram mais teóricos que eram mais voltados para a prática do professor, pedagógicos, eu levava para a escola e discutia muito os textos com os professores. Deste aprendizado meu no curso, eu levava para os módulos de estudo dentro da escola. A própria questão da avaliação, a gente refez porque o Projeto Político Pedagógico não foi feito só por mim. Eu construí como uma atividade da Escola de Gestores, mas eu construí a partir de discussões de estudo na escola, com a própria comunidade com os professores. Lá na escola, nossa Educação física é extra-turno, então a gente tem semanalmente um encontro coletivo com os professores.” (Camélia, cursista)

“A teoria foi bem mais fácil que a prática. Mas a proposta curricular atendeu e muito as minhas expectativas. Quando você começa a ler os textos volta pra realidade e pensa: Talvez isso pode dar certo. Principalmente os textos da sala PGE que falam da parte administrativa da escola. Porque na escola, a gente não fica só com o pedagógico, mas com o administrativo todinho e mais várias outras coisas como a caixa-escolar. Em minha escola temos 12 contas, 525 alunos na Escola Integrada, quase 1200 alunos em várias modalidades, para administrar. Então através desse estudo, das leituras e das outras experiências de outros gestores pude aprender e ajudou bastante no meu desempenho.” (Rosa, cursista)

Ao serem estimuladas a pensar nas práticas pedagógicas e na dimensão da ação educativa, percebemos que as cursistas gestoras avançaram em termos de construção do conhecimento e da importância dos saberes na prática, articulados aos saberes teóricos, como relatados. Nesse sentido, um processo de gestão de qualidade significa atuar conscientemente em determinado contexto, com foco nas transformações socioeducativas, observando e comprometendo-se com o poder de influência na determinação das ações, na sua implementação e avaliação.

Lembrando, então, Machado (1999), é importante aprender a compartilhar decisões, a lidar com processos de participação e adaptar-se às novas situações e demandas institucionais que, muitas vezes, envolvem princípios difíceis, diversos e desiguais. Nesse aspecto, a proposta teórico-metodológica do curso investigado parece ter possibilitado desvelar alguns obstáculos que o gestor enfrenta no seu cotidiano de trabalho. Como exemplo dessa situação, verificamos na mesma questão apontada anteriormente no questionário relativo aos eixos temáticos estudados nas salas ambientes do curso, o que tinha sido mais significativo para a prática dos cursistas, como mostram estes relatos:

“Eixos que tratavam da legislação, tanto nacional quanto internacional, de um modo geral, foram muito significativos para minha formação.” (Betim, aluno 2)

“[...] percebi que a transdisciplinaridade ocorreu de forma adequada e todos os temas trabalhados foram eficazes na melhoria da minha prática (percebi uma mudança diária na potencialidade do meu trabalho). Costumo dizer que iniciei o curso sendo diretora de uma escola e terminei me sentindo uma gestora com ações seguras e conscientes.” (Belo Horizonte, aluno 12)

“Políticas e gestão = Foi o eixo que me ajudou a entender a gestão escolar como uma ação política que deve ser direcionada para um verdadeiro ato de democracia. Mesmo vivendo numa sociedade que se diz democrática, a escola deve favorecer o diálogo e a participação de sua comunidade, promovendo um ato democrático verdadeiro, sabendo ouvir com respeito as opiniões e tomando decisões compartilhadas.” (Fruital, aluno 1)

“O curso foi fundamental para minha formação. Os temas abordados, as discussões, as atividades propostas auxiliaram muito para que eu conseguisse ampliar minha visão sobre o que uma gestão democrática. Trouxe à tona também o quão distante estava dela, mesmo "achando" que a praticava como gestora. Há ainda muito o que fazer, em várias frentes, desde a concepção de escola do século passado que persistimos em manter até hoje, à formação dos professores passando pela políticas educacionais e pelos PPPs.

Recomendaria não só aos gestores, mas principalmente aos secretários municipais e estaduais, aos professores, aos pais de alunos. Se quisermos

efetivamente construir uma escola de qualidade devemos nos preparar, estudar, e colocar a mão na massa.

O curso mostra os caminhos, mas as chaves continuam guardadas nas mãos de políticas atrasadas e repressoras. O conhecimento da existência destes caminhos nos possibilitará ter armas para lutar contra elas.” (Betim, aluno 1)

“O curso trouxe-me grandes conhecimentos, estudo constante e reflexão sobre minha prática pedagógica além de estar estudando com pessoas de grande sabedoria e principalmente estudar em uma instituição renomada como a UFMG é aumentar o nível e meu currículo intelectual como social.” (Divinópolis, aluno 1)

“Não só os gestores, os professores também deveriam fazer um curso como este. Assim poderiam entender melhor como deve ser o trabalho do dia a dia de uma escola. Principalmente com relação às tomadas de decisões e participação do grupo.” (Ipatinga, aluno 1)

Essas respostas nos revelaram que o processo de gestão e a proposta curricular empreendida no processo formativo do cursista gestor pode ter influenciado as possíveis (re)significações de seus conhecimentos e de suas práticas. Indicaram, ainda, como a formação continuada na modalidade a distância pode sinalizar ou mesmo propiciar reflexões e novas ações no desempenho e nas tomadas de suas decisões na prática de escolas públicas.

Ao cruzarmos esses dados com as respostas apresentadas a questões relativas à questão da auto-avaliação do curso, *O curso proporcionou relacionar a teoria e a prática, em minha profissão como gestor(a)*: dos 50 cursistas consultados, 56% responderam que isso aconteceu quase sempre; e 40%, que frequentemente ocorria essa relação. Além disto, para a maioria dos cursistas o curso os ajudou a melhorar o seu desempenho profissional e proporcionou também a reflexão sobre a sua prática como gestor, conforme registrado na tabela abaixo:

Tabela 12: Relação teoria e prática

Questão: O curso proporcionou relacionar a teoria e a prática, em minha profissão como gestor:	N	%
Quase sempre	28	56,0
Frequentemente	20	40,0
Algumas vezes	2	4,0
Raramente	0	0,0
Total	50	100,0

FONTE: Questionário aplicado aos cursistas

Comparando os dados extraídos das entrevistas narrativas com as respostas às questões abertas e fechadas do questionário, verificamos que o curso estimulou a relação teoria e prática em todas as suas dimensões, bem como analisou as macroestruturais das políticas educacionais em todos os níveis e sua relação com o cotidiano escolar. Portanto, os principais objetivos do curso EGEB foram alcançados. E, por pressuposto, também os objetivos dos cursistas como gestores que atuam na escola e nos sistemas de ensino.

Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes pois os qualifica em variados pontos de vista: preparando-os para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para a compreensão de sua prática profissional; levando-os a perceber a relação teoria e prática e a capacidade para analisar e resolver problemas, entre outros. Estes são os objetivos mais operacionais neste curso. De acordo com Gomes e Lopes (2000),

[...] o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação, paulatinamente, abrem espaço a configurações horizontais em rede. Essas novas configurações possibilitam maior circulação e expansão da informação, novas formas de relações e, em consequência, novos modelos de gestão. O desafio que se coloca para os sistemas de ensino é o de adotar alternativas de formação, resultando em formas e estratégias mais flexíveis de gestão (GOMES; LOPES, 2000, p. 18)

Corroboramos as autoras ao observar que os objetivos propostos pelo curso de especialização em Gestão Escolar (EGEB) favoreceram uma leitura dinâmica e complexa da realidade, permitindo o diálogo entre os diferentes participantes do curso sempre contextualizado nas práticas dos profissionais e nos projetos institucionais das escolas. Os gestores conseguiram, ao final do programa, ampliar sua capacidade de detectar situações-problema, bem como de apresentar soluções, desenvolvendo uma postura mais investigativa. A perspectiva da gestão democrática, portanto, foi determinante dentro dessa proposta de formação.

5.2. A relação teoria e prática no processo de gestão e avaliação do curso

Um grande desafio na modalidade de ensino a distância reside na criação de

condições que garantam ao profissional em formação a construção do processo de investigação e reflexão sobre sua prática. Segundo Chamon (2011), o processo ensino-aprendizagem se alicerça como algo que se insere em um processo de totalidade.

E esse processo de totalidade se faz presente através das formas de se estruturar a proposta curricular de um curso, envolvendo seus pressupostos explícitos e ocultos da relação professor-aluno; dos tempos e espaços escolares; de promoção de planejamento(s) de ensino; de concepções sobre avaliação da aprendizagem; dos recursos interativos da autonomia cognitiva e afetiva, entre outros. (CHAMON, 2011, p. 18)

Assim, com base em Chamon (2011), concluímos que os responsáveis pelo curso se preocuparam com a preparação da equipe e a organização do curso para o exercício de suas funções, sua concepção e desenvolvimento, aliás, também objeto de nossa investigação. Tudo isso ficou claro nas entrevistas narrativas:

“Não fiz nenhum curso de formação em coordenação e cursos on line, o que fiz foi que quando o curso começou e eu fui convidada para ser coordenadora junto com o professor que na época era meu orientador, eu fiz um curso de administrador de ambiente do Moodle, dado pela Universidade Federal do rio Grande do sul. Foi um curso on line que teve a duração de 20 horas apenas. Neste curso eu aprendi a organizar e a fazer todas as atividades que um administrador de curso realiza num ambiente virtual de aprendizagem.” (Begônia, coordenadora de assistência)

“[...] me inscrevi e por meio da análise do currículo fui selecionada e convocada para participar da reunião de apresentação do curso (...) depois, realizei um curso de introdução ao moodle, oferecido pelo CINTED/ UFRGS que se constituía como um requisito para iniciar as atividades no curso. Esse curso teve duração de 30 dias. Na primeira reunião geral com a equipe foi apresentada a estrutura de organização do curso, objetivos, metodologia, ambiente virtual e a linha de trabalho que seria adotada no curso.” (Margarida, professora assistente, tutor presencial)

“Tem também um treinamento inicial que é oferecido a cada novo professor auxiliar e de turma convidado e que também era uma de minhas funções como assessoria pedagógica. [...] mas também e durante todo o curso recebi orientações da Coordenação que tirava as minhas dúvidas e apontava diretrizes que deveria tomar.” (Dália, assessora pedagógica)

Segundo as exposições dos entrevistados, ao longo do curso, a formação inicial foi necessária, porém não suficiente para garantir uma maior segurança na abordagem dos conteúdos, e para a interação entre tutores e cursistas. A esse respeito, *Os Referenciais de Qualidade a Distância* (MEC, 2007) assinalaram a importância desse desenvolvimento profissional contínuo do corpo docente e apontaram as habilidades que devem ser desenvolvidas tanto, pelos professores, quanto pelos tutores, técnicos e pelo pessoal administrativo que trabalharia em EaD adequadamente:

- capacitação no domínio específico do conteúdo;
- capacitação em mídias de comunicação; e
- capacitação em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria.

Por fim, o quadro de tutores previstos para o processo de mediação pedagógica deve especificar a relação numérica estudantes/tutor capaz de permitir interação no processo de aprendizagem. (MEC/SEED, 2007, p. 22)

Aprofundando um pouco a análise, verificamos que o processo formativo da tutoria envolvia ações relativas ao planejamento coletivo para o desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem que estimulassem as interações com os cursistas e com o grupo de profissionais da equipe; o compromisso com o sucesso de práticas colaborativas e compartilhadas do conhecimento e da aprendizagem, na perspectiva de desenvolvimento formativo contínuo. As entrevistas narrativas forneceram-nos exemplos acerca desse processo:

“Em relação ao trabalho de formação da equipe foi criado um espaço dentro do sistema, na Sala Matriz, no fórum de interação entre os professores. Este espaço foi bastante utilizado e nele os professores trocavam dúvidas, dividiam dificuldades e juntos criavam estratégias para superar os desafios. Este foi um espaço muito festejado, por todos nós porque ofereceu, além de um suporte didático/pedagógico, um canal de aprendizado e de troca. O acesso a este espaço foi intenso e este intercâmbio trouxe uma imensa contribuição ao curso como um todo. Em uma avaliação feita entre os docentes, concluiu-se que este espaço foi imprescindível na busca de excelência na formação e de interação nas relações dentro do curso.” (Dália, assessora pedagógica)

“Nós temos uma turma, no qual apenas os professores e a equipe do curso de uma maneira geral têm acesso. E essa sala ambiente a gente usa como uma formação nossa. Os nossos professores, por exemplo, que vão trabalhar com o conteúdo Fundamentos do direito a educação, o tempo inteiro estão discutindo este conteúdo com o professor da Universidade que é responsável por esta sala ambiente que é o coordenador da sala ambiente e que tem todo o conhecimento em relação ao direito a educação (...). Neste espaço de formação, o tempo inteiro, eles estão trocando ideias.” (Begônia, Coordenação de Assistência)

“[...] os outros momentos, eram no ambiente virtual, através de um fórum, que era exatamente o fórum para os professores e auxiliares. Ali, havia comunicação de diretrizes, de propostas, de informações, de cursos, de exposições e era um momento totalmente interativo, um momento também de aprendizagem.” (Jasmim professora de turma, tutora virtual)

As narrativas dos professores/tutores sobre a sua formação em serviço foram esclarecedoras. Elas aconteciam na plataforma do curso, conforme os relatos dos cursistas e transformavam-se em momentos de aprendizagem com trocas e interação entre a equipe. No contexto de um curso, percebemos que o intercâmbio de informações e de experiências, bem como o confronto de ideias que surgiam entre a equipe. Tudo isso se transformou

numa situação de aprendizagem, calcada na interação. Isso nos pareceu extremamente importante, para o processo de construção de conhecimento. Em suma, no processo de interação dos professores/tutores surgiram novas referências, instigando os participantes a articular diferentes pontos de vista e a buscar novas compreensões. “Na interação real, os parceiros estão abertos e querem trocar ideias, vivências, experiências, das quais ambos saiam enriquecidos” (1998, p.36), conclui Moran.

Nesse sentido, investigamos, também, como as professoras/tutoras lidavam com suas dificuldades relativas à plataforma do curso e se, havia, no processo de gestão do curso, ações para resolvê-las. Os dados das entrevistas narrativas mostraram como, neste caso, era realizada a aprendizagem entre os professores/tutores no curso:

“Mas logo fui aprendendo a lidar com a minha dificuldade porque a plataforma era de fácil acesso e interativa. O que mais me encantou foi que a metodologia do curso era inteiramente voltada para a prática profissional. Ela tratava de assuntos relacionados à gestão escolar nos aspectos pedagógico, financeiro, administrativo. Tinha uma divisão dos módulos em relação ao tempo dado em cada módulo e a disciplina. Isto atendia ao planejamento proposto para curso, mas o interessante em relação ao tempo era a possibilidade que o aluno tinha de ultrapassar as horas previstas para o curso em leituras, pesquisas, em chats... Em relação aos fóruns, por exemplo, houve muita troca de experiências, de ideias e de informações entre os cursistas.” (Margarida, professora assistente, tutora presencial)

“Desde o início, houve uma interação da equipe e acredito que este seja um fator determinante para o sucesso do curso e do trabalho desenvolvido. Com o passar do tempo fui aprendendo a explorar a plataforma, e conhecer a riqueza de materiais que estava postado no curso. Fui aprendendo à medida que ia trabalhando, pois tivemos um rápido encontro para que tudo fosse passado, mas foi no dia a dia que criei intimidade com aquele universo.” (Crisálida, professora assistente, tutora presencial)

“O ambiente do Moodle para mim foi novidade. Apesar de ter trabalhado na educação a distancia nós tínhamos uma plataforma própria e a gente vai descobrindo as perspectivas a cada vez. Em nossa primeira atuação, tínhamos uma pessoa que abria a atividade, que fechava, que pontuava. Na Escola de Gestores tinha hora em que a gente abria a atividade, que fechava a atividade e você começa a interferir já no processo do moodle, a criar uma sala para o atendimento do TCC com uma aluna diferenciada, quer dizer, usar os mecanismos que o moodle te dá como possibilidade e com a permissão da Coordenação também. [...] Porque este processo de aprendizagem ele se dava nas relações. Nas relações entre os colegas de trabalho, nas relações com a coordenação e assessoria e nas relações estabelecidas com os cursistas. Então, foi um aprendizado o tempo todo.” (Jasmim professora de turma, tutora virtual)

Como descreveram essas cursistas, as dificuldades em relação a plataforma do curso foram aprimoradas por meio da interação entre os professores/tutores e a coordenação do

curso e nas relações entre eles. O importante numa interação é a constante atitude de busca de compreensão do outro e de si mesmo, de querer comunicar-se, de trocar experiências e de produzir novos conhecimentos. A plataforma do curso pareceu-nos proporcionar essa interação entre os colegas e a aprendizagem à medida em que os professores/tutores avançavam neste processo. Observamos, também, que, a cada etapa, diante das novas tecnologias, os professores/tutores tentavam apropriar-se de conhecimentos e desenvolveram novas habilidades para atender aos cursistas, como vimos nos relatos.

Outra questão que investigamos foi o processo de gestão desse curso. De acordo com o tratamento e a análise dos dados, o processo de gestão empreendido na formação em serviço dos professores/ tutores era acompanhado de perto pela coordenação e assessoria pedagógica. Relataram os entrevistados, que havia constantes reuniões da equipe para a organização do trabalho. Sobre essas reuniões formativas, eles fizeram as seguintes avaliações:

“A reunião da equipe era um momento muito rico, um momento de aprendizado. Tanto no momento da preparação do próprio momento presencial ou até nos momentos de confraternização.” (Jasmim, professora de turma, tutora virtual)

[...] nós temos as reuniões de apoio ao trabalho do professor e temos a equipe de Coordenação que dá o apoio durante todo o processo de formação com o qual nós trabalhamos.” (Hortência professora de turma, tutora virtual)

“As reuniões com a equipe são agendadas pela coordenação e acontecem de acordo com as demandas de desenvolvimento do curso. Geralmente, elas antecedem a abertura das salas ambientes e em casos específicos quando são necessários o repasse das informações, a definição de estratégias e ações no decorrer do curso. Todas elas padronizam a organização e a unidade nas decisões apresentadas para todas as turmas. O desenvolvimento de nossas reuniões é bem marcante e orientam o andamento de nosso trabalho.” (Margarida, professora assistente, tutora presencial)

“Então este espaço de formação da equipe é um processo de crescimento constante e que faz com que os professores estejam constantemente discutindo a forma de se avaliar, a forma de trabalhar determinado conteúdo, a forma de passar uma mensagem positiva para o aluno, mesmo que o trabalho dele não esteja com uma qualidade excelente, a forma de ele repassar esta informação do conteúdo do aluno. Na Escola de gestores e no ambiente virtual a gente tem esta troca.” (Begônia, coordenadora de assistência).

Percebemos, pois, que o trabalho era coletivo e cooperativo, o que, a nosso ver, valoriza seus membros ao se sentirem acolhidos e reconhecidos pela sua participação e

contribuição. Observamos que os professores/tutores, quando apoiados por uma equipe técnica competente, na EaD, a interação virtual acontecia, pois, eles conseguiam antecipar dúvidas, criar interrogações e sugerir possibilidades.

Como se expressa Cortelazzo (2009), “a interação acontece quando todo o aparato tecnológico e humano disponível funciona. Criando assim, satisfação de ambos os lados, professores/tutores, alunos e administração.” (CORTELAZZO, 2009, p. 74) Nesse sentido, o apoio e orientação recebidos pela coordenação e assessoria no trabalho de tutoria virtual percebidos pelas professoras/tutoras, também, apareceram em alguns recortes, nas entrevistas narrativas:

“O acolhimento e as orientações da coordenação da Escola de Gestores foram de suma importância para que aos poucos nós apropriássemos do processo, superássemos os obstáculos e esclarecêssemos as dúvidas que iam surgiam ao longo do curso.” (Crisálida, professora assistente, tutora presencial)

“O apoio da Coordenação Pedagógica, eu tive desde o início, eles sabiam do meu problema e me acompanhavam e me apoiavam porque sabiam do trabalho que eu fazia. Então eu nunca tive dificuldade em relação a mediação de conteúdo e em relação a cobrança, porque a Coordenação confiava em mim. Eu tinha uma Assessoria que confiava em mim e sabia do meu trabalho e assumia o meu trabalho junto com a escola.” (Hortência, professora de turma, tutora virtual)

“Nós tivemos uma coordenação e uma assessoria muito presente, a ponto assim de interferir sempre pedindo licença, que era uma coisa muito bonitinha que eu via... Nas relações entre os colegas de trabalho, nas relações com a coordenação e assessoria e nas relações estabelecidas com os cursistas. Então, foi um aprendizado o tempo todo.” (Jasmim, professora de turma, tutora virtual)

Em relação à gestão pedagógica de formação em serviço dos professores/tutores, a coordenação e assessoria valorizaram e estabeleceram a necessidade de reuniões para exposição de ideias e dificuldades, ao longo do curso. Para tal, a coordenação e assessoria pedagógica do curso proporcionaram à sua equipe uma formação contínua, associando sempre os aspectos tecnológicos e pedagógicos da aprendizagem. A propósito, segundo Chamon (2011) a organização do processo de trabalho ancorada em reuniões com a equipe possibilita interlocuções e a valorização dos diferentes percursos de cada agente educativo no acompanhamento individual de seus alunos.

Isso posto, ao longo das reuniões, a coordenação e assessoria articulavam a

integração de toda a equipe responsável, ou seja, os professores/tutores presenciais e virtuais, para que o curso tivesse o desempenho esperado, realçando a importância do levantamento de hipóteses, a autonomia da equipe responsável e principalmente a prática do trabalho coletivo. As entrevistas narrativas das professoras/tutoras Margarida e Crisálida realçam autonomia e incentivo por parte da coordenação do curso:

“O apoio da Coordenação é fundamental para o bom desenvolvimento do nosso trabalho. A coordenação do curso se tornou como peça fundamental na organização do trabalho e no esclarecimento de dúvidas, dificuldades e demandas que ocorreram durante o período de realização do curso. Percebo que esta situação torna-se um elemento crucial nos bons resultados apresentados pelo curso até o momento, pois em virtude do trabalho desenvolvido por nossa coordenação nos sentimos estimulados, incentivados e nas dificuldades que vivenciamos ao longo do trabalho sabemos a quem recorrer.” (Margarida, professora assistente, tutora presencial)

“A coordenação da assistência, sempre acompanhou de perto nosso trabalho nos dando apoio e orientação essenciais para o trabalho efetivo de acompanhamento aos cursistas nos polos. Tínhamos uma parceria e interação com todo o grupo de professores do curso e isto possibilitou a realização de um trabalho coeso e harmônico durante todo o processo. As respostas que ela dava eram sempre rápidas e claras, acho que isto é essencial para que ninguém tome decisões precipitadas ou desconectadas das outras turmas.” (Crisálida, professora assistente, tutora presencial)

Esses relatos evidenciaram que a coordenação que procurava tomar conhecimento do processo de cada participante da equipe e incentivava a reflexão sobre o desenvolvimento do trabalho dos profissionais envolvidos. Os professores/tutores sentiam-se amparados pela equipe e, então, podiam apresentar um trabalho de qualidade mostrando que uma postura cooperativa estimula a aprendizagem colaborativa. Esta é obtida mediante a adoção e prática de atitudes e aspectos que constroem tais posturas e promovem o desenvolvimento de ações formativas.

Diante do exposto, ficou claro que muitos são os desafios, ao se organizar um curso de EaD, por meio do AVA. A compreensão da própria modalidade de ensino já é um grande desafio, uma vez que são vários os trabalhos e pesquisas sobre o desenvolvimento de novas alternativas de formação com foco nas demandas educativas da atualidade.

Mas, com relação à escola pesquisada, as professoras/tutoras nas entrevistas narrativas consideraram como positivo o trabalho de gestão da coordenação e assessoria, como forma de apoio e incentivo em sua formação em serviço. Diante das concepções metodológicas, observamos que o trabalho no curso proporcionou às professora/tutoras o aprimoramento de competências e utilização das novas tecnologias do conhecimento,

ampliando-se, assim, seus conhecimentos sobre a modalidade de ensino a distância.

5.3. Contribuição do curso para o processo de aprendizagem e formação do cursista

O tutor tem o papel de desenvolver estratégias que promovam a aprendizagem e apontem caminhos para que o aluno aprenda de forma colaborativa e autônoma e alcance os objetivos de aprendizagem. Sendo o aluno o ponto chave de toda ação educativa, centrando-se em torno dele toda a estrutura organizativa e pedagógica do processo, o professor/tutor deve, portanto, conhecer seu desenvolvimento psicológico, estilos de aprendizagem e formas de motivação constituem procedimentos imprescindíveis para o êxito da aprendizagem.

Dentro dessa dimensão, o professor/tutor se torna o elemento que não só encurta as distâncias, mas também, especialmente, analisa o aprendizado de seus alunos de forma a alicerçar melhor as etapas de aprendizagem, observando as dificuldades, os fracassos e sucessos. É ele que avalia os passos do processo de aprendizagem e garante o acompanhamento e avaliação efetivos do processo. Esse processo foi abordado pela coordenadora de assistência, Begônia, em entrevista narrativa:

“Neste curso, nenhum aluno ficou mais de 24 horas sem ter o retorno de uma resposta de uma dúvida colocada no ambiente. Então isso que eu considero que esta disponibilidade de estar presente, de acompanhar, eu fui aprendendo que na educação a distância, só vai funcionar se for assim. E a gente tem muitos relatos nos diários de bordo dos cursistas, que eles dizem que jamais imaginavam que um curso a distância fosse tão presente quanto o curso da Escola de Gestores que o tempo inteiro que ele entrava na sala de aula virtual, tinha alguém pra conversar com ele, pra dar um retorno pra ele, pra dar uma resposta pra ele. Então, mesmo fazendo o curso na casa dele, distante de uma turma de 30 alunos, ele se sentia como se ele estivesse o tempo todo numa sala física com os 30 alunos mais os professores atendendo a ele.” (Begônia, coordenadora de assistência).

Como explicou a coordenadora Begônia, o acompanhamento do cursista era prioridade para que o aluno não se sentisse desmotivado e avançasse no processo de construção do conhecimento. Neste sentido, a partir da interação pedagógica que se criam situações de aprendizagem direcionadas à construção de conhecimento, por meio de ações de tutoria intencionais e reflexivas, na busca da articulação entre os saberes concebidos e aqueles instaurados pelos alunos.

Desse modo, a educação a distância é uma relação de diálogo, possibilita autonomia que necessita de tecnologia para mediar esta comunicação. Segundo Maia (2007 apud SOUZA, 2000), os ambientes virtuais de aprendizagem devem enfatizar a aprendizagem; integrar sistemas comunicativos e interativos visando ao propósito educacional; fornecer suporte a diferentes estratégias didáticas que busquem a participação ativa e significativa dos alunos e abrangem possibilidades didáticas de aprendizagem.

Para a cursista Rosa: *“A teoria foi bem mais fácil que a prática. Mas a proposta curricular atendeu e muito as minhas expectativas. Quando você começa a ler os textos volta pra realidade e pensa. Talvez isso pode dar certo. Principalmente os textos da sala PGE que falam da parte administrativa da escola”*. E no depoimento da cursista Camélia vemos que para ela, *“é importante pensar como estamos conduzindo a nossa prática, a questão, por exemplo, do feedback, como que a gente está dando esta resposta, como que a gente está tratando este aluno. E o pai faz parte deste processo lá na escola.”*

Esses depoimentos demonstram o quanto foi importante para elas, a participação no curso e o quanto ele colaborou para o crescimento profissional. A propósito, na ação educativa libertadora, como propõe Freire (1979), a relação de troca entre educador e educando determina-se atitudes de mudança da realidade conhecida. É por isso que a educação libertadora é, acima de tudo, uma educação conscientizadora, na medida em que além de conhecer a realidade, busca transformá-la, ou seja, o aluno aprofunda seus conhecimentos em torno do mesmo objeto para poder intervir nele.

Comparando com as questões abertas propostas nos questionários, verificamos como se deu a aplicabilidade do conhecimento adquirido no curso pelos gestores em suas escolas. Selecionamos os seguintes depoimentos que tratam dessa questão:

“Hoje tenho uma bagagem rica e um olhar diferenciado junto ao meu grupo de trabalho para alcançar respeito e qualidade na educação da nossa comunidade.” (Belo Horizonte, aluno 7)

“Todos os temas eram voltados para o trabalho do cotidiano do gestor e isto me ajudou muito. Também o material didático era muito claro e você podia levar inclusive para a própria escola e compartilhar em reuniões com a equipe. Fiz muitas vezes isto.” (Contagem, aluno 7)

“Os textos e orientações sobre a construção do Projeto Político Pedagógico nas Escolas. Foi muito positivo, pois consegui através das orientações construir o PPP da escola em que trabalho.” (Betim, aluno 6)

“Não me lembro de todas as siglas, mas considerei todas fundamentais.”

Cada uma trazia luz para questões importantes da escola, muitas vezes inquestionáveis. Além de apresentar possibilidades práticas para o nosso dia a dia na escola. Acredito que todas deram contribuições importantes para a construção de uma escola de qualidade.” (Betim, aluno 1)

“Costumo dizer que iniciei o curso sendo diretora de uma escola e terminei me sentindo uma gestora com ações seguras e conscientes.” (Belo Horizonte, aluno 12)

“O Curso de Especialização em Gestão Escolar foi a grande oportunidade de minha vida. Estou mais preparada para auxiliar as escolas públicas quanto aos aspectos administrativos e pedagógicos, tendo uma visão mais ampla, atualizada e politizada sobre gestão escolar.” (Frutal, aluno 1)

“O curso Especialização em Gestão Escolar proporciona não só os conhecimentos teóricos e práticos para uma gestão democrática. Vai além. Ele proporciona segurança quanto ao desenvolvimento do seu trabalho como gestor pois tudo que foi aprendido é bastante claro e eficiente na sua aplicabilidade.” (Frutal, aluno 3)

Avaliando esses depoimentos apresentados, concluímos que o curso, na visão dos alunos, atendera ao objetivo proposto ao permitir a compreensão do diálogo entre os vários campos do saber, possibilitando aos cursistas identificar o processo ensino-aprendizagem como prática social e contextual no aprimoramento da ação dos gestores escolares. Percebemos que o modelo de formação adotado pautou-se pela prática desses profissionais, como ponto de partida e de chegada da formação continuada, assegurando a relação prática/teoria.

Vimos que na modalidade a distância, quanto mais se articula a relação teoria e prática, mais os alunos se sentem desafiados a buscar respostas, ficam mais inclinados a ter uma consciência transformadora diante da realidade, levando a uma visão mais crítica. Essa relação dialética é cada vez mais incorporada à medida que professores e alunos se fazem sujeitos no processo de mediação entre o conhecimento e a prática.

Vale lembrar aqui uma das questões do questionário: *Você recomendaria este curso para outro gestor?* Todos os cursistas (100%) responderam afirmativamente. Recomendariam o curso a outros gestores escolares e justificaram:

“Recomendo a todos os educadores que exercem a função de gestor escolar e também aos que integram a equipe gestora, como vice-diretor, supervisor pedagógico e técnicos da educação que atuam nas secretarias municipais e dão suporte administrativo e pedagógico às escolas.”(Frutal, aluno 1)

“Pois é um importante instrumento para a construção da formação do gestor e da identificação do papel do mesmo a frente da instituição como um mediador de políticas coesas e consistentes a aplicação do mesmo.”(Almenara, aluno 1)

“O Curso é bem estruturado, exige muito do aluno, mas também possibilita o acompanhamento significativo por parte do orientador. Atualiza o gestor no que diz respeito as demandas de suas funções (condução da gestão democrática, disciplinas sobre a gestão financeira).”(Belo Horizonte, aluno 9)

“O curso Especialização em Gestão Escolar proporciona não só os conhecimentos teóricos e práticos para uma gestão democrática. Vai além. Ele proporciona segurança quanto ao desenvolvimento do seu trabalho como gestor pois tudo que foi aprendido é bastante claro e eficiente na sua aplicabilidade.” (Frutal, aluno 3)

Encerrando, pois, nosso estudo, observamos, nesses relatos, que cada um justificou de um modo a sua visão do curso. O primeiro alegou a importância de todos os seguimentos da escola ter acesso à aprendizagem. Na justificativa do segundo percebemos a importância que o curso proporcionara para sua formação como gestor e para a sua prática. O terceiro enfatizou o acompanhamento da orientação e a proposta curricular como fonte de aprendizado. E o quarto justificou que o curso, na sua perspectiva, foi além da teoria. A aplicabilidade foi o que mais lhe chamou a atenção. Segundo Corrêa et al (2012):

A maior parte dos alunos a distância são profissionais em exercício nas áreas para as quais buscaram formação ou próximas a ela. Por isso, o conhecimento processual é de extrema importância na formação profissional como possibilidade de desenvolvimento na execução ou no desempenho no trabalho. [...] É preciso que os profissionais das mais diversas áreas tenham desenvolvido complexas capacidades cognitivas e de sistematização na análise de suas situações-problema e na busca de soluções. (CORRÊA et al, 2012, p. 40)

Portanto, a visão dos autores corrobora com a visão dos cursistas sobre a importância de uma qualificação, de formação continuada para o seu desenvolvimento profissional. Segundo os relatos dos cursistas, os objetivos propostos do curso atingiram essa finalidade: proporcionar aos gestores escolares uma visão compreensiva e ampla da educação, de maneira a atender as suas expectativas, proporcionando aplicabilidade em suas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Curso Escola de Gestores na Educação Básica ministrado sob a modalidade de EaD e mediado pelas tecnologias da informação e comunicação contou, com encontros presenciais, conforme reside a legislação nacional. O crescimento da tecnologia nas áreas de comunicação e informação avança em possibilidades inovadoras para os meios de ensino-aprendizagem a distância, permitindo a mediação entre os sujeitos envolvidos no processo de forma acelerada e simples.

O curso tende a favorecer o acesso à atualização dos seus conhecimentos aos gestores que trabalham nos municípios do Estado de Minas Gerais. Ele foi importante, portanto, para as necessidades vivenciadas por grande parte dos municípios envolvidos, contribuindo para a melhoria da formação dos profissionais da educação por meio da mobilização dos gestores em torno das mais recentes teorias e práticas de gestão escolar.

Apesar de reconhecermos que a educação na modalidade a distância sozinha, não significa a possibilidade de criação de ambientes de aprendizagem mais relevantes sobre os elementos e atitudes mais adequadas à formação dos sujeitos da aprendizagem, diríamos, com base na pesquisa do curso analisado, que a EaD pode envolver um sistema ativo de comunicação dialógica, capaz de substituir a interação presencial como meio preferencial de ensino. No entanto, isso envolve uma ação sistemática, vigilante, intencional e conjunta com diversificados recursos metodológicos fundamentados por uma mediação docente que, de forma compartilhada, propicie aprendizagens significativas por parte dos alunos.

Destacamos que a mediação didática sistemática entre os professores/tutores e os cursistas, por meio da plataforma utilizada, possibilitou a repercussão na aquisição de novas aprendizagens não apenas dos cursistas gestores, como também dos professores/tutores comprovados nos relatos das entrevistas narrativas e nos questionários aplicados aos cursistas. Essas mediações se deram nas interações permanentes em rede, por meio do uso do computador, na plataforma do curso, nos diálogos em fóruns e chats temáticos e nos polos de apoio presenciais. Dessa forma, analisando a relação entre a formação continuada e a produção do conhecimento do profissional em formação, podemos supor que os aprendizes foram estimulados a enfrentar desafios, reelaborar seus conhecimentos prévios e desenvolver novas habilidades e competências necessárias ao contexto do seu trabalho.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à formação propriamente dita, pois, permitiu aos gestores participantes contato com uma literatura que, para a maioria era novidade. A literatura tratava de temas como gestão, gestão democrática e participativa, entre outros, por especialistas renomados em suas áreas de atuação e pesquisa.

No que diz respeito à estruturação do currículo, observamos que tanto nos aspectos da mediação didática realizada pelos professores/tutores por meio de procedimentos e estratégias e tecnologias utilizadas, quanto com relação ao processo de produção do conhecimento e superação das concepções e práticas dos cursistas, o curso investigado foi bem-sucedido considerando suas repercussões na prática profissional dos aprendizes. Nesse aspecto, foi fundamental o papel da gestão empreendida pela coordenação e assessoria pedagógica do curso por possibilitar uma formação em serviço aos professores/tutores e na subsequente criação de procedimentos similares na condução da mediação didática junto aos cursistas, quanto a sua autonomia como sujeitos da aprendizagem e profissionais na educação.

Também chamou-nos a atenção a formação em si, que promoveu ciclos de debates dentro das escolas dos participantes envolvendo a comunidade escolar na discussão sobre os destinos da escola, na gestão democrática e no conhecimento da realidade escolar, como relatados por muitos dos gestores cursistas. Com textos sobre gestão, os gestores/cursistas tiveram contato com uma literatura que, para muitos, era inédita. As discussões, por meio de chats ou fóruns, mostraram as dificuldades, em alguns casos externados nas entrevistas, pelos próprios envolvidos, em relação a sua realidade. Assim, a literatura ajudou a discussão quando a ela recorriam.

Nesse sentido, a principal contribuição do curso, sob nossa análise, foi a ênfase nos elementos teórico-prático, na qual incentivou a reflexão sobre ações e práticas fundamentais para a gestão escolar democrática, o que incluiu o posicionamento aos desafios presentes na gestão do cotidiano das escolas públicas e municipais.

Consideramos importante o uso das tecnologias para o bom desempenho do curso, porém, salientamos que as relações humanas e a mediação pedagógica são decisivas em qualquer projeto educativo. Queremos destacar, também, que essa modalidade de ensino permitiu a aproximação das distâncias e a participação de gestores de cidades distantes, que se reuniram para ler, obter informações e discutir coletivamente textos, refletindo sobre problemas de gestão em suas escolas, conhecendo a realidade de seus colegas e as

experiências bem-sucedidas, mesmo estando em espaços físicos diversos. Os participantes puderam participar na discussão sobre os problemas relativos à realidade de suas escolas e, também, refletir sobre a importância da gestão democrática frente as políticas educacionais em vigência no País.

Reconhecemos, atualmente, a importância da formação de gestores escolares no desenvolvimento da qualidade do ensino e na realização da consolidação da gestão democrática da gestão pública. Esta procura evidencia a necessidade de realização de projetos, programas e ações que compreendam uma grande número de profissionais da educação, em todos os níveis de formação inicial e continuada.

De modo geral, os professores/tutores possuíam formação acadêmica compatível com o conteúdo a ser ministrado. No entanto, alguns não possuíam experiência em educação a distância. Embora, no início do curso, muitos não tivessem experiência, as dificuldades foram sendo superadas por meio de várias estratégias utilizadas: cursos de formação, criação de uma turma Matriz para formação, gestão pedagógica dos coordenadores e assistência dos mesmos.

Consideramos pertinente a construção de conhecimentos e a necessidade de se instigar reflexões e discussões em torno da formação dos profissionais da educação via EaD. Acreditamos que os investimentos públicos em iniciativas de formação como esta são válidos, uma vez que contemplam setores excluídos de outras possibilidades de formação, democratizando o acesso ao conhecimento e proporcionando-lhes condições de pensar as questões cotidianas nas escolas públicas, especialmente, do interior do país.

Diríamos que os resultados desta pesquisa sobre o Curso Escola de Gestores na Educação Básica, no Estado de Minas Gerais, são provisórios e parciais, uma vez que a análise se pautou pelos dados coletados que constituíram esta pesquisa. Mas é possível avaliar como positiva a experiência. Entendemos, porém, que outros estudos sobre este processo formativo, verificando, inclusive, como a formação proposta pelo programa afetou a escola, tornando-a mais participativa e democrática, ampliarão a presente análise.

Portanto, consideramos que os resultados desta pesquisa, embora parciais, demonstram a importância dessa iniciativa e a pertinência de sua continuidade, com necessidade de alguns ajustes, e, assim, promover uma formação que possa ir além do meramente instrumental, mas, que viabilize uma mudança na prática dos profissionais

envolvidos e contribua, efetivamente, para as necessárias mudanças no cotidiano escolar e no processo ensino e aprendizagem.

Finalizando, gostaríamos de esclarecer que sabemos da limitação do tempo e acreditamos cooperar para a promoção da autonomia na aprendizagem. No entanto, não tivemos a pretensão de ser limitados ou de esgotar o assunto. Ao contrário, trata-se aqui de um convite à reflexão e ao diálogo para a busca de soluções, tanto nas instituições escolares como nas políticas educacionais, minimizando a defasagem entre educação e desenvolvimento. A esse respeito, dois aspectos importantes devem ser considerados: a importância do investimento na formação do gestor escolar por meio de sólida base teórica para que possa fundamentar sua prática; e a necessidade de integração e apropriação das tecnologias de informação e comunicação, como ferramentas pedagógicas efetivamente a serviço da formação do indivíduo autônomo. Buscamos, especialmente, refletir sobre a prática que favoreça a práxis em torno da mediação que envolve o ensino-aprendizagem a distância, contribuindo assim para o estudo da autonomia relacional para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira. 1998, p. 203.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR – RS, 2001.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini B. *Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. *Gestão de tecnologias na escola: possibilidades de uma prática democrática*. In: Salto para o Futuro. Série Integração de tecnologias, linguagens e representações. Rio de Janeiro: TV Escola, SEED-MEC, 2005. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/itlr/tetxt2.htm>> Acesso em: 22 set. 2012.

BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEHAR, P. A.; FROZI, Ana Paula; BERNARDI, Maira. *Modelos pedagógicos para a Educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. *Escritos sobre a educação*. (Org.). NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 08 set. 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 08. set. 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 09 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 08.set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para a formação de professores. [Brasília], 1998.

BRASIL. Programa Nacional Escola de Gestores. Brasília: MEC/SEB/DPR, 2007.

BRUNER, J. *Actos de significado, para uma psicologia cultural*. Edições 70. Lisboa. Portugal, 1990.

CAMPOS, Fernanda A.; NEVES, Inajara S.; PASCHOALINO, Jussara B.Q. Escola de Gestores: um olhar sobre os recursos humanos no âmbito dos referenciais de qualidade da EaD. In FIDALGO, Fernando [et. al.], (org). *Educação a distância: tão longe, tão perto*. Belo Horizonte: CAED/UFMG, 2012.

CHAMON, Magda Lúcia. *et al. Professores do Ensino Fundamental – Formação e cotidiano escolar*. Belo Horizonte: FAE/UEMG, 2000. Apoio FAPEMIG. Relatório de pesquisa.

_____, Magda. Metodologia do Ensino Superior: Formação docente e relação entre aprendizagem e métodos de ensino. In: CHAMON, Magda (org.). *Integração e Operacionalização da Práxis Psicopedagógica*. Belo Horizonte: Universidade FUMEC, 2006. v. 3.

_____, Magda Lúcia, *O desafio do processo formativo para a construção de ambientes de aprendizagem na modalidade de educação a distância*, Revista extra-classe, v.1, fevereiro, 2008.

_____, Magda Lúcia, *O instituído e o instituinte nos cursos de formação de professores: desafios da contemporaneidade*, Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação de Professores, **v.4 / n. 4 jan.-jul, 2011**.

CORRÊA, Hércules T.; MELO, Sandra A.; NEVES, Flora M. *Tutoria em EaD, linguagem e comunicação: análise de postagens em um fórum de formação de tutores*. In: Educação & tecnologia. E-book: Belo Horizonte, vol. 17, nº 1, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/433/428>. Acesso em: 21 maio 2012.

CORRÊA, Juliane. *Educação a distância: orientações metodológicas*. Porto alegre: Artmed, 2007.

CORTELAZZO, Iolanda. B. C. *Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em EAD*. Curitiba: IBPEX, 2009.

COSTA, Celso José. *Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil*. Revista Brasileira de Informática na Educação, v.15, n.2, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor na transição de paradigmas*. São Paulo: JM Editora Ltda, 1998.

CURY, Carlos R. Jamil. *O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola*. Rio de Janeiro: DP&A. 2005. Disponível em: <http://moodle.mec.gov.br/mdl01/mod/data/view.php?id=3488>. Acesso em 29. set. 2012.

DAUSTER, T. *A fabricação de livros infanto-juvenis e os usos escolares: o olhar de editores*. Revista Educação/PUC-Rio, n. 49, p. 1-18, nov. 1999.

DANTAS, Heloysa. *A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon*. In: La Taille, Y ; Oliveira, M. K.; Dantas, H. Piaget, Vygotsky, Wallon – Teorias Psicogenética em Discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. *Educação a Distância: Da legislação ao pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?*. Educ. Soc. [online]. 2008, vol.29, n.104, pp. 891-917. FACHIN, Odilia. *Fundamentos de Metodologia*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FELDFEBER, Myriam, THISTED, Sofia. *A definição das políticas de formação docente num contexto de crise*. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas /Cortez Editora, 1998. n.103; p.68-80 /mar.1998

FERRACIOLI, Laércio. *A Nova Sociedade do Conhecimento: Educação de Qualidade ou Morte. Estado e Sociedade: A Reforma do Estado*, Vitória, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
_____, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 19.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 9.ed. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

GAMBOA, Silvio. S. *A contribuição da pesquisa na formação docente*. In: REALY, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 2003, p. 116-130.

GATTI, Bernadete A. *Estudos quantitativos em educação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004

GOMES, Carmenísia Jacobina Aires; LOPES, Ruth Gonçalves de Faria. *Gestão compartilhada na educação a distância*. Brasília: SEED/ MEC, 2000.

GOULÃO, M. F. Ensinar a aprender na sociedade do conhecimento: o que significa ser professor? In: BARROS, D. M. V.; NEVES, C.; SEABRA, F. et al. (Org.) *Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas*. E-book: Lisboa, 2011. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/53937491/e-Book-Completo-FINAL>. Acesso em: 21 abr. 2012.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. A entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL,

George (Orgs). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

KENSKI, V. *Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 7 ed. São Paulo: Papyrus, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2000.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês P. F. *Educação a Distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: S. n., 1997.

LARROSA, Jorge B. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, Revista Brasileira de Educação, n. 19 jan-abr, p. 20-28, 2002

LEAL, Regina Barros. A importância do tutor no processo de aprendizagem a distância. Revista Iberoamericana de Educación. versão digital n. 36-3, 25/06/05. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/947Barros.PDF>>. Acesso em: 05 mar. 2011.

LENTELL, H. The importance of the tutor in open and distance learning. In: TAIT, A.; MILLS, R. (Comp.). *Rethinking learner support in distance education*. London: Routledge Falmer, 2003. p. 64-76.

LÉVY, Piere. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

LÜCK, Heloísa, SCHNECKENBERG, Marisa, DURLI, Zenilde. *A implantação e implementação de políticas educacionais : o caso da gestão do PROEM*. Relatório de pesquisa, Curitiba, 1999.

MACHADO, Maria Aglaê de M. *Políticas e práticas integradas de formação de gestores educacionais* In: CONSELHO DOS SECRETÁRIOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO. *Gestão educacional : tendências e perspectivas*. São Paulo : Cenpec, 1999. (Série Seminários Consed).

MAIA, Carmem.; MATTAR, João. *ABC da EaD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARIN, Alda Junqueira. *Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções*. Cadernos Cedes. Campinas (SP): Papyrus, nº 36, 1995.

MARTINS, J. G.; CAMPESTRINI, B. B. *Ambiente virtual de aprendizagem favorecendo o processo ensino-aprendizagem em disciplinas na modalidade de educação a distância no ensino superior*. Abril/2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/072-TCC2.htm>>. Acesso em: 16 dez.2012.

MAZETTO, Marcos Tarciso, *Competências pedagógicas do professor universitário*, São Paulo: Summus, 2003.

MEC/SEED Ministério da Educação Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*. Agosto de 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> Acesso em 20. set. 2012.

MÉNDEZ, Álvares J. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002

MILL, Daniel. *Educação a Distância Contemporânea: noções introdutórias*. In: OTSUKA, J. et al.(Org.). *Educação a Distância: formação do estudante virtual*. São Carlos: EDUFSCar, 2011. p. 18-28.

MILL, Daniel. *Estudos sobre processos de trabalho em educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação*. Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2002. p.193, Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

MILL, D.; FIDALGO, F. *Sobre tutoria virtual na Educação a Distância: caracterizando o teletrabalho docente*. In: Virtual Educa 2007, 2007, São José dos Campos. Anais, 2007. Disponível em: <<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:19320&dsID=n02mill07.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2011.

MINAYO, Maria Cecília S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2007

MOLON, S. I. (2000). *Cultura – A dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural*. Trabalho apresentado na III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural, Campinas, SP. Disponível em: www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2330.doc. Acesso em: 20 abr. 2008.

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

MORAN, José Manuel. *Mudanças na comunicação pessoal*. São Paulo: Paulinas, 1998.

_____, José M., MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 16ª ed. Campinas: Papirus, 2009.

MOREIRA, Maria da Graça. A composição e o funcionamento da equipe de produção. In: LITTO, F; FORMIGA, M.M.M. (orgs). *Educação à Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MORY, E. H. Feedback research review. In: JONASSEM, D. (Comp.). *Handbook of research on educational communications and technology*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 745-783.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. *Hipertextos e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 68-90.

PEDROSA, Stella Maria Peixoto Azevedo. *A educação a distância na formação continuada...* Educar, Curitiba, Ed. UFPR, n. 21, p. 67- 81.

PERRENOUD, Philippe. *Novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância*. Experiências e estágio da discussão numa visão internacional. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003

PRADO, M.E.B.B.; MARTINS, M.C. (2001). *A mediação pedagógica em propostas de formação continuada de professores em informática na educação*. VIII Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED. Brasília, DF: Disponível em <http://www.abed.org.br>. Acesso em: 15 jun 2012.

RAIÇA, Darcy. *Tecnologias para a Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: Avercamp, 2009.

ROESLER, Jucimara. *Comunicação, Socialidade e Educação on-line*. Tese (Doutorado em Comunicação Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2009. Disponível em: [http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1694]. Acesso em: 23 out 2012.

ROSSI, Carlos .Alberto. V. e SLONGO, Luis .Antonio. *Pesquisa de satisfação de clientes: estado-da-arte e proposição de um método brasileiro*. Anais do XXI ENANPAD. Rio de Janeiro: RJ, 1997.

RULE, I. *Curriculum*, Tese de doutorado New York University, 1973.

SÁ, Iranita M. A. *Educação a Distância: Processo Contínuo de Inclusão Social*. Fortaleza, C.E.C., 1998.

SACRISTAN, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, *A Profissão professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; ARAUJO, Gilda Cardoso de; RODRIGUES, Paulo da silva. *Democracia, formação e gestão escolar: reflexões e experiências do programa nacional escola de gestores da educação básica no Estado do Espírito Santo*. Vitória: GM, 2009.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SANTIAGO, Maria Eliete. *Projeto Pedagógico da escola: uma contribuição ao planejamento escolar*. Revista de Administração Educacional, Recife, v. 1, n. 1, p. 69-73, jul./dez. 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Lucíola L. de C.P. *História das disciplinas escolares: Perspectivas de análise*. *Teoria e Educação* nº 2, Porto Alegre: Pannonica, 1990, p. 21-29

SANTOS, Wanderley A.; *Ensino de Arte na modalidade à distância: uma proposta e desafios com as tecnologias contemporâneas para uma prática de excelência*. *Revista Solta a voz*. V.18, nº2, 2007. Disponível, em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/viewArticle/3416>. Acesso em: 13 set 2012

SAVIANI, Dermeva. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SERBITO, Raquel Volpato, et. Al. *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SILVA, Santuza Amorim; CARVALHO, Tatiane K. P. *Percurso formativo e percurso profissional dos professores de sociologia: as contribuições de Pierre Bourdieu*. In *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 8, p. 61, jul-dez. 2010

SOUZA, Carlos Alberto de; SPANHOL, Fernando José; LIMAS, Jeane Cristina de Oliveira; CASSOL, Marlei Pereira. *Tutoria na educação a distância*. Trabalho apresentado no XI Congresso Internacional da ABED, Salvador, 7 a 9 de setembro de 2004. Disponível em URL: <http://www.abed.org.br/congresso2004>. Acesso em: 01 fev. 2010.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, Pannonica, n.4, 1991, p. 215-233.

VALENTE, José Armando. *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: NIED. 1999.

_____, J. A Educação a Distância: Uma oportunidade para Mudança no Ensino. In: Maia, C. (coord.) *ead.br: Educação a distância no Brasil na era da Internet*. São Paulo. Anhembi Morumbi, 2000.

VALENTE, Luiz.; MOREIRA, Paulo. *Moodle: moda, mania ou inovação na formação?* – Testemunhos do Centro de Competência da Universidade do Minho. In P. DIAS; C. V. FREITAS; B. SILVA; A. OSÓRIO & A. RAMOS (orgs.), *Actas da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2007*. p. 781-790

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org) et al. *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996

VERGARA, Sylvia Constant. *Estreitando relacionamentos na educação a distância*. *Cadernos*

Ebape. edição especial, jan. 2007. Disponível em: http://www5.fgv.br/fgvonline/fgv/artigos/estreitando_relacionamentos.pdf. Acesso em: 08 mar 2010.

APÊNDICES

Apêndice A- Municípios contemplados no curso e o IDEB*

MUNICÍPIOS	Alunos matriculados	IDEB
Almenara	15	3,7
Araçáí	1	3,6
Belo Horizonte	3	3,4
Belo Oriente	1	4,3
Belo Vale	1	3,6
Bicas	3	3,7
Boa Esperança	7	4,5
Bocaiúva	4	3,3
Bonfim	1	4,4
Brumadinho	22	4,7
Caetanópolis	8	4,3
Caeté	22	4,2
Capitão Enéas	4	2,9
Carmo da Cachoeira	3	4,5
Carmo do Cajuru	2	4,2
Caxambu	1	4,1
Claro dos Poços	3	4,4
Cláudio	13	5,2
Comercinho	3	3,3
Conselheiro Lafaiete	1	5,1
Contagem	13	4,3
Coronel Fabriciano	25	3,6
Divinópolis	10	4,7
Extrema	2	4
Florestal	3	4,1
Guanhães	1	3,6
Ipatinga	16	3,6
Itabirito	3	4,5
Itaobin	1	3,3
Itinga	2	3,6
Janaúba	4	3,3
Januária	1	3,3
Juatuba	4	4
Lagoa da Prata	9	4,7
Lagoa Santa	5	4,1
Lambari	2	5,2
Machado	6	4,4
Materlândia	1	4,3
Mateus Leme	15	4,9
Matias Cardoso	6	2,7
Moema	2	4,9
Montes Claros	17	3,6
Nepomuceno	1	4,2
Oliveira	11	3,5
Padre Paraíso	2	4

MUNICÍPIOS	Alunos matriculados	IDEB
Paraopeba	10	4,1
Passos	4	4,4
Perdigão	2	4,1
Pirapora	1	3,9
Ponto dos Volantes	7	3,4
Ressaquinha	2	4,1
Ribeirão das Neves	10	3,6
Rio Acima	2	5,3
São João dos Salgados	1	4,2
São Gonçalo Sapucaí	1	3,9
Sabinópolis	2	3,5
Santa Bárbara	4	3,9
Santa Luzia	13	3,8
Santana de Pirapama	3	2,9
Santo Antônio do Monte	7	3,9
São José da Lapa	4	3,8
Sao Lourenço	10	3,9
Sete Lagoas	12	3,8
Taiobeiras	12	3,7
Taquaraçu de Minas	1	4,1
Três Corações	6	3,9
Turmalina	5	4,1
Viçosa	1	3,4
TOTAL	400	

*Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/430/mec-divulga-ideb-de-escolas>

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O (A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa **“A construção das ações pedagógicas da tutoria mediada em ambientes virtuais de aprendizagem”**

Após a devida leitura desse documento, compreensão e esclarecimento de dúvidas com o pesquisador (a), o presente termo deverá ser assinado, caso concorde em participar. Sua participação não é obrigatória, sendo certo, ainda, que a qualquer momento o participante poderá desistir do voluntariado, retirando seu consentimento, o que não trará nenhuma consequência em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição.

Será emitida cópia deste termo, onde consta o telefone e endereço do pesquisador (a) principal. Por meio desses contatos, o participante poderá esclarecer dúvidas sobre o projeto e de sua atuação ao longo de todo o período de duração da pesquisa.

NOME DA PESQUISA: “A construção das ações pedagógicas da tutoria mediada em ambientes virtuais de aprendizagem”

INSTITUIÇÃO: Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

ENDEREÇO DA INSTITUIÇÃO: Rua Paraíba, 29 – Bairro Funcionários. Telefone: 3239-5913 (Secretaria do Mestrado).

ENDEREÇO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. - Reitoria da UEMG - Rodovia Prefeito Américo Gianetti, s/nº, bairro Serra Verde, Cidade Administrativa, prédio Minas, 8º andar, Belo Horizonte, MG, CEP: 31.630-900, telefones 31-3916 8623, 3916 8747 ou pelo e-mail cep@uemg.br.

OBJETIVOS

O trabalho tem o intuito de analisar as concepções e práticas do processo de gestão do curso desenvolvidas pelos professores/tutores em ambientes de aprendizagem virtual oriundas do sistema educacional de pós-graduação a distância, visando compreender as ações pedagógicas desenvolvidas para a formação de gestores da rede de ensino público de Minas Gerais

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO

O estudo servirá como pré-requisito para obtenção do título de mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. A natureza da pesquisa é qualitativa do tipo estudo de caso e possui como instrumentos de coleta de dados que se dará por meio de entrevistas junto aos professores/tutores, coordenadores e cursistas.

A pesquisa tem o intuito de aplicar a entrevista a todos que se disponibilizarem a participar e que assinarem o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE). Ressaltamos ainda que esta pesquisa está sendo acompanhada pela Universidade do Estado de Minas Gerais e a presença do pesquisador foi autorizada pelo Coordenador Acadêmico do Curso de Especialização em Gestão escolar (Pós-Graduação Lato-Senso) da Universidade Federal de Minas Gerais.

RISCOS E DESCONFORTOS

A Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde aponta as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Os riscos dessa pesquisa dizem respeito à inobservância dessas diretrizes e normas, em especial aquelas relacionadas à autonomia dos sujeitos investigados, à obediência à metodologia adequada, à confidencialidade e privacidade e o respeito aos valores culturais, sociais, morais e éticos da comunidade investigada.

É importante ressaltar que o(s) participante(s) da pesquisa terão sua identidade ocultada e serão nomeados na

pesquisa por meio de números, letras, ou pseudônimos de forma aleatória. Eles ainda não sofrerão qualquer tipo de constrangimento ou ridicularização por causa de sua opinião, conceito ou preconceito. Os dados gerados durante a pesquisa ficarão de posse dos pesquisadores que se comprometem a mantê-los sob sigilo.

BENEFÍCIOS

A participação livre e espontânea dos sujeitos investigados contribuirá para o aprofundamento dos estudos sobre a mediação das tecnologias no ensino e aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem no sentido de refletir sobre essas práticas e sua potencialidade na educação a distância.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE

Sua participação na pesquisa é voluntária, assim não haverá nenhuma forma de pagamento ou ressarcimento de gastos inerentes a sua participação nesse estudo, nem indenização (reparação a danos imediatos ou tardios), dessa forma, é importante ressaltar que não está previsto qualquer tipo de gasto financeiro por parte dos participantes.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA

Serão assegurados sigilo e anonimato do(s) participante(s) e dos dados decorrentes da coleta de dados, bem como a possibilidade do(s) participantes desistirem de colaborar com a pesquisa, sem que haja ônus para eles. Declara-se ainda, que durante a realização da pesquisa e após sua conclusão, todo material e dados coletados, tais como, questionário, gravação das entrevistas e suas transcrições, e os dados gerados com suas respectivas análises ficarão sob a responsabilidade dos pesquisadores que se comprometem a disponibilizá-los aos órgãos competentes, desde que se faça necessário reavaliá-los.

Assinatura do pesquisador responsável

 Maria Angélica Araújo Ribeiro

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, Estado civil _____, Profissão _____, Morador da rua _____, Nº _____, Complemento _____, Bairro _____, Cidade _____, Estado _____, Portador do RG _____ e do CPF _____, declaro que li e compreendi as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisador Maria Angélica Araújo Ribeiro dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, e que, após tudo isso, concordo em participar dos estudos. Foi-me garantido que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento, invalidando, por conseguinte, meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Quaisquer dúvidas relacionadas ao seu direito como participante da pesquisa, favor entrar em contato com o **COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS**. - Reitoria da UEMG - Rodovia Prefeito Américo Gianetti, s/nº, bairro Serra Verde, Cidade Administrativa, prédio Minas, 8º andar, Belo Horizonte, MG, CEP: 31.630-900, telefones 31-3916 8623, 3916 8747 ou pelo e-mail cep@uemg.br.

Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

LOCAL E DATA: _____

ANEXOS

Anexo A - Questionário

Você está sendo convidado(a) a responder este questionário. Estes dados fazem parte da coleta de dados da pesquisa de Mestrado da UEMG sobre o curso *Escola de Gestores da Educação Básica*. Após leitura do mesmo, solicitamos a gentileza de responder às questões de forma criteriosa. Os dados gerados durante a pesquisa ficarão de posse dos pesquisadores que se comprometem a mantê-los sob sigilo e as análises posteriores poderão ser devolvidas depois, aos sujeitos da pesquisa.

Desde já agradecemos sua participação!

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO



Sexo: () Masculino () Feminino



Estado civil:

() Solteiro

() Viúvo

() Separado

() Casado

() Divorciado

() Desquitado



Idade:

() de 20 a 29 anos

() de 40 a 49 anos

() de 60 a 69 anos

() de 30 a 39 anos

() de 50 a 59 anos



Marque sua cor ou raça:

() Branco

() Negro

() Indígena

() Pardo/ Mulato

() Amarelo



Complete o quadro com sua formação acadêmica:

TIPO DE ENSINO	INSTITUIÇÃO	CURSO
Ensino Médio		
Ensino Superior		

ATUAÇÃO PROFISSIONAL



Há quantos anos é professor:

() de 1 a 3 anos

() de 9 a 12 anos

() de 18 a 25 anos

() de 4 a 8 anos

() de 13 a 17 anos

() mais de 26 anos



Há quanto tempo atua(ou) como gestor de escola pública:

() 1 ano

() 3 anos

() 5 anos

() 2 anos

() 4 anos

() mais de 6 anos



Marque o período em que atua(ou) como gestor em escola pública:

() de 2003 a 2007


() 2005 a 2009


() 2007 a 2011


() de 2004 a 2008

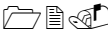
() 2006 a 2010

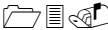
() 2008 a 2012


-  Marque sua carga horária de trabalho semanal como gestor(a):
- () de 5 a 10 horas () de 20 a 30 horas () de 35 a 40 horas
 () de 10 a 20 horas () de 30 a 35 horas () mais de 40 horas
- EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

-  Antes deste curso, você havia feito outro curso a distância?
- () Sim () Não


-  Marque que recursos foram mais significativos para você durante o curso:
- () Tutoria () Ambiente do curso () Material
 () Fóruns/Chats () Atividades de mediação professor/aluno () Vídeos

-  Dentre os itens abaixo, quais você classificaria como os difíceis no dia a dia ao estudar em um curso na modalidade a distância:
- () Usar a tecnologia (internet, editor de texto, etc.);
 () Organizar o tempo para estudo e leitura dos materiais das salas ambientes;
 () Manter-se motivado;
 () Interagir com o professor/tutor/colegas;
 () Realizar as atividades propostas e entregar dentro dos prazos determinados;
 () Ir ao Pólo Presencial de sua cidade.

-  Dentre os itens abaixo, os que mais contribuíram para o seu desempenho no curso foram:
- () as atividades propostas pelo tutor a distância;
 () o desafio de novas aprendizagens;
 () a relação estabelecida entre a teoria e a prática;
 () o retorno do tutor às suas dúvidas/acertos e dificuldades;
 () a organização do material didático;
 () a participação nos fóruns e chats.

-  Assinale o tempo semanal dedicado por você aos estudos e acesso a plataforma do curso:
- () 1 a 2 horas () 5 a 6 horas () 8 a 9 horas
 () 3 a 4 horas () 7 a 8 horas () mais de 10 horas

AVALIAÇÃO DA TUTORIA

-  Assinale a opção que identifica melhor o desempenho do professor/tutor presencial e a distância:

TUTOR PRESENCIAL	ÓTIMO	BOM	REGULAR	FRACO
Capacidade de comunicação				
Disponibilidade para orientar a construção do PPP				
Acompanhamento do cursista				
Apoio e incentivo				
Feedback das mensagens e atividades				
Auxílio nas dificuldades				

TUTOR A DISTÂNCIA	ÓTIMO	BOM	REGULAR	FRACO
Capacidade de comunicação e disponibilidade para orientar.				
Acompanhamento do cursista				
Ênfase nos aspectos importantes da disciplina				
Clareza na orientação das atividades				
Retorno e avaliação das atividades				
Auxílio nas dificuldades				

RELEVÂNCIA EM RELAÇÃO À PRÁTICA

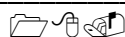


Assinale como você avalia o curso em relação a sua prática como gestor(a):

ITENS	QUASE NUNCA	RARAMENTE	ALGUMAS VEZES	FREQUENTEMENTE	QUASE SEMPRE
O curso proporcionou relacionar a teoria e a prática, em minha profissão como gestor					
O curso ajudou a melhorar o meu desempenho profissional					
Durante o curso iniciei a construção do PPP de minha escola como aprendido					
No curso, fiz reflexões críticas sobre o meu trabalho como gestor(a)					
O Polo Presencial foi importante para o meu desenvolvimento no curso					
O curso atendeu às minhas expectativas					



Considerando os eixos temáticos estudados nas salas ambientes do curso, qual ou quais você apontaria como mais significativo(s) e por quê?



A orientação do TCC foi satisfatória?

Anexo B – Entrevistas

ENTREVISTA NARRATIVA COM OS PROFESSORAS/TUTORAS, COORDENAÇÃO E ASSESSORIA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Sexo: _____

Idade: _____

Situação civil: _____

Cor/Raça: _____

Escolaridade: _____

Formação: _____

Função no curso: _____

Trabalha atualmente como: _____

Local de trabalho: _____

QUESTÃO GERATIVA-NARRATIVA:

Gostaria que você falasse sobre o seu trabalho como tutora do curso de Gestão Escolar e relatasse sua entrada no curso, o treinamento oferecido, seu trabalho e estratégia para a mediação pedagógica utilizados na plataforma e no Polo. Como se deram os encontros presenciais, as reuniões com a equipe e com os alunos. Como foi o trabalho de avaliação do aluno durante o curso, quais os pontos positivos e negativos do trabalho na modalidade a distância e quais as contribuições para seu processo de aprendizagem. Diga se acredita que a educação a distância é uma boa opção para a aprendizagem do aluno e da tutoria, se o material didático oferecido foi bem estruturado e deu apoio significativo para o seu trabalho como tutora. E como você percebe as dificuldades que os alunos tiveram durante o processo, foram superadas?

ENTREVISTA NARRATIVA COM OS CURSISTAS

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Sexo: _____

Idade: _____

Situação civil: _____

Cor/Raça: _____

Escolaridade: _____

Formação: _____

Trabalha atualmente como: _____

Carga horária de trabalho semanal: _____

Tem outro emprego: _____

QUESTÃO GERATIVA-NARRATIVA:

Gostaria que relatasse sua experiência no curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar em EaD, oferecido pela UFMG. Como ficou sabendo do curso e como se deu a sua inscrição. Como foi a realização das atividades e uso das ferramentas no ambiente virtual. Como aconteceram as orientações do professor/tutor presencial e do professor/tutor a distância, como eram realizadas as atividades no Polo Presencial. Como foi o trabalho de avaliação do curso. Que pontos positivos, negativos e dificuldades você aponta por ter estudado na modalidade a distância.

Que contribuições o curso trouxe para o seu processo de aprendizagem e para a sua prática profissional. Que eixos temáticos estudados nas salas ambientes do curso você apontaria como mais significativos e relevantes para a sua prática como gestora e por quê. Conte como você relacionou a teoria aprendida com sua prática como gestora. Você recomendaria este curso para outro gestor?