

Limites e possibilidades do uso das TDICs no processo de formação de professores na modalidade a distância: a experiência do Programa Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto

Limits and possibilities of the use of TDICs in the process of teacher training in distance education: the experience of the Programa Escola de Gestores at the Federal University of Ouro Preto

Breyner Ricardo de Oliveira

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, Minas Gerais – Brasil
breyner.oliveira@gmail.com

Jianne Ines Fialho Coelho

Mestranda em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, Minas Gerais – Brasil
jiannecoelho@gmail.com

Márcia de Freitas Vieira

Doutoranda em Educação. Universidade Aberta de Portugal, Lisboa – Portugal
marcia.ipatinga@gmail.com

Resumo: Este artigo analisa os limites e possibilidades das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para a formação continuada de professores na modalidade a distância. Os dados utilizados advêm de uma pesquisa realizada com 26 sujeitos que compuseram a equipe de formação do Programa Escola de Gestores (PNEG) na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) no período de 2013 a 2015. As entrevistas foram codificadas através da utilização do *software* NVivo®. Os dados analisados revelam que tais experiências promovem um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem e reflexão a partir das vivências que os formadores trazem consigo. As dificuldades e os desafios enfrentados pelos formadores relacionam-se ao trabalho virtual, à distribuição do tempo e a fluência digital. Em relação às TDICs, a mediação que se dá através dessas tecnologias tem repercutido positivamente em suas práticas pedagógicas, em função do intercâmbio de saberes e experiências entre a educação presencial e a EaD.

Palavras-chave: Formação continuada de professores, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, Educação a Distância, Programa Nacional Escola de Gestores

Abstract: This article analyzes the limits and possibilities of Digital Information and Communication Technologies (TDICs) for the continuous training of teachers in distance education. The data collected derived from a research carried out with 26 subjects that composed the team of the *Programa Escola de Gestores* (PNEG) at the Federal University of Ouro Preto (UFOP) from 2013 to 2015. The interviews were coded using the software NVivo®. The data analyzed reveal that such experiences promote a collaborative virtual environment of learning and reflection based on the experiences that the trainers bring with them. The difficulties and challenges faced by the trainers are related to virtual work, the distribution of

time and digital fluency. In relation to the TDICs, mediation through these technologies has had a positive impact on their pedagogical practices due to the exchange of knowledges and experiences between traditional and distance education.

Keywords: Teacher formation, Digital Information and Communication Technologies, Distance Education, Nacional Program of School Administrators

Introdução

Pretende-se, neste artigo, analisar os limites e possibilidades das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para a formação continuada de professores na modalidade a distância. Segundo Gatti (2008), a educação a distância *on-line* (EaD) tem sido a estratégia adotada pelo Ministério da Educação (MEC) para ampliar o número de professores atendidos pelas políticas de formação inicial e continuada, tanto na esfera federal como nas esferas estadual e municipal. A escolha de tal modalidade se dá em função de essa modalidade ser a forma mais rápida de ofertar um leque diversificado de áreas de formação, potencializada pela disseminação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Segundo Peters (2003), a EaD relativiza as noções de tempo e espaço, permitindo a flexibilização dos tempos formativos de modo a viabilizar que os professores que já atuam na educação básica estudem nas horas que têm disponibilidade, sem necessidade de terem horários fixos e/ou de realizarem deslocamentos geográficos, o que permite a compatibilização com diversos tipos de jornadas de trabalho.

É nessa perspectiva que o Programa Escola de Gestores (PNEG) se inscreve. Ofertado pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), dentro das ações de formação de professores financiadas pelo Ministério da Educação, o PNEG pretende formar, em nível de pós-graduação *lato sensu*, os gestores das escolas públicas. Ofertado na modalidade a distância, propõe aos cursistas/gestores a (re) formulação e implementação de um projeto de intervenção nas unidades escolares onde atuam, dialogando com o projeto-político-pedagógico.

A discussão aqui apresentada deriva da utilização dos dados obtidos em uma pesquisa¹ realizada com a equipe de formação do PNEG, cujo objetivo foi avaliar como os saberes docentes da equipe de formadores são mobilizados e se contribuem para a conformação de um saber polidocente². Os dados aqui discutidos

advêm da análise de conteúdo das 26 entrevistas que foram realizadas e que foi codificada pelo *software* NVivo[®], que possibilitou a leitura e a classificação das fontes utilizadas, a partir do plano prévio de categorias analíticas.

O artigo está estruturado em duas partes, além da introdução, aspectos metodológicos e considerações finais. A primeira parte apresenta uma breve discussão sobre a educação a distância e a formação de professores. A segunda trata dos limites e possibilidades da EaD para a formação continuada de professores no Brasil a partir da dimensão das TDICs.

1 Formação continuada na ead mediada pelas TDICs

Castells (2000), ao analisar a dinâmica da sociedade em rede, afirma que a interação social *on-line* desempenha um papel cada vez mais importante na organização social, integrando os tempos real e virtual, além de promover a formação de comunidades virtuais. De acordo com Silva (2012), a navegação pelo ciberespaço não se limita à obtenção de dados, mas ao estabelecimento de uma rede de trocas de informações, compromissos, ofertas, promessas, aceitações, recusas, reclamações e apoios, atos de comunicação onde o mundo privado da experiência pessoal e privada é diluído no mundo interpessoal e grupal das interações que ali se materializam.

Para o campo da educação, esse novo paradigma abre um enorme leque de possibilidades, uma vez que a economia em rede inaugura um novo espaço de interação que prescinde das fronteiras geográficas formais, além dos muros, dos tempos e da presencialidade. Nesse sentido, a disseminação do conhecimento emerge com um dos fatores estratégicos nesse processo, concretizado através dos diversos recursos tecnológicos disponíveis – as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs). Ao serem incorporadas pela escola, pelos professores, pais e alunos, as TDICs inauguram, aceleram e/ou aprofundam o fenômeno da midiaticização *na/da* aprendizagem.

As TDICs, associadas às demandas recorrentes no campo educacional, abriram espaço para que a EaD emergisse como uma estratégia utilizada pelo governo federal para fortalecer e ampliar a política nacional de formação continuada de professores. No caso brasileiro, o decreto nº 5.622/2005, em seu primeiro artigo, caracteriza a EaD como:

[a] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Diversos são os estudos que comprovam a importância que essa modalidade de ensino alcançou no cenário da formulação de políticas públicas voltadas à formação docente. Pedrosa (2003); Pereira *et. al.* (2012); Vieira e Coelho (2015) demonstram que a EaD tem se consolidado como uma modalidade de educação democrática e eficiente, contribuindo significativamente para a formação e qualificação docente.

Em relação ao uso da tecnologia nessa modalidade, Chaves (1999); Moran (2002); Moore e Kearsley (2007) e Vidal e Maia (2010) analisaram a questão sob o ponto de vista da separação espacial e temporal entre professores e alunos. Numa perspectiva mais abrangente, a concepção desenvolvida por Moore (2002) refere-se à distância espaço-temporal não como uma simples separação geográfica entre alunos e professores, mas permeada por relações e vínculos psicopedagógicos estabelecidos no espaço comunicacional da EaD.

Ao denominá-la como “distância transacional”, Moore (2002) destaca as relações pedagógicas e psicológicas que se estabelecem na EaD. Dessa forma, a distância é determinada por três variáveis pedagógicas: (i) o diálogo educacional (interação entre alunos e professores); (ii) a estrutura dos programas e (iii) o grau de autonomia do aluno. Quanto maior é a interação entre os atores envolvidos no processo educacional, menor a distância transacional.

Nessa perspectiva, na Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, que consolida um novo marco regulatório da educação a distância no Brasil, o conceito de Educação a Distância é ampliado em relação ao contido no Decreto 5.622/2005, enfatizando, além da utilização da tecnologia, aspectos pedagógicos fundamentais para a qualidade do processo educacional:

[A EaD é a] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie,

ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (BRASIL, 2016).

A diversidade de tecnologias síncronas e assíncronas incorporadas à EaD (fóruns de discussão, *chats*, vídeo e *webconferências*, redes sociais, *wikis*, áudios, videoaulas, *podcasts*, dentre outras) potencializam um trabalho colaborativo de produção, de interação e de reflexão que contribuem para que o processo de construção do conhecimento aconteça no ciberespaço. “É uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (LÉVY, 1998, p. 28). Assim, a formação continuada a distância possibilita transformar a prática docente em conhecimento, proporcionando aos professores em formação um ambiente de troca e reflexão a partir de suas vivências no ambiente escolar. Esse conhecimento construído no ciberespaço pode repercutir positivamente em sua prática pedagógica, promovendo uma melhoria significativa da qualidade da educação básica. De acordo com Freire (1996, p. 43-44),

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

2 Aspectos metodológicos

As entrevistas analisadas advêm de um banco de dados obtido através da codificação dos trechos, com o auxílio do *software* NVivo®. Foram realizadas 26 entrevistas individuais em profundidade com a equipe polidocente do programa no período de 2013 a 2015: 10 professores de turma (PT), oito assistentes de

turma (AT), três professores coordenadores de sala ambiente (PCSA), três supervisores pedagógicos (SP) e dois membros da equipe de suporte administrativo e tecnológico (SA/ST). As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro semiestruturado, elaborado com questões que contemplassem as seguintes dimensões: (i) experiência docente e trajetória profissional; (ii) percepções sobre a formação continuada de professores na modalidade a distância e o uso das TDICs; (iii) rotinas e estratégias de formação e interação vinculadas às TDICs e (iv) percepções sobre o desenho institucional implementado pela UFOP.

A análise das entrevistas forneceu cinco macro categorias: (i) autonomia e concepções sobre o desenho de formação do PNEG; (ii) percepções sobre a EaD e sobre o uso das TDICs; (iii) política nacional de formação docente a distância; (iv) saberes docentes; (v) trabalho polidocente. A partir disso, cada uma dessas categorias foi analisada com a assistência do *software* NVivo®, ferramenta que possibilita a leitura e a classificação das fontes utilizadas, a partir daquelas cinco dimensões. O *software* permite a elaboração de análises qualitativas a partir de conceitos e classificações previamente identificados pelo pesquisador.

Em termos práticos, o NVivo® funciona como um codificador: a partir das categorias previamente elencadas, o programa realiza a codificação do material (no caso dessa pesquisa, as transcrições das entrevistas), possibilitando uma separação mais robusta dos trechos que exemplificam tais categorias, e tornando este trabalho mais ágil, em comparação com a alternativa manual. A rigor, portanto, a lógica de funcionamento do *software* é bastante simples e mecânica. Este procedimento de codificação é o cerne do trabalho no NVivo® e embasa todos os demais procedimentos a serem adotados, uma vez que, para que qualquer parametrização seja feita, é preciso que os dados já estejam codificados segundo as categorias.

As categorias analíticas empregadas no estudo foram operacionalizadas a partir de “nós” no *software* NVivo®. Os “nós” são os códigos segundo os quais o material de evidências disponíveis foi codificado.

A Tabela 1 sistematiza quantitativamente os “nós” referentes à categoria analisada nesse artigo – percepções sobre a EaD. Na segunda coluna, as fontes referem-se às entrevistas (de um total de 26, 21 foram utilizadas). Na terceira, os trechos dizem respeito aos excertos (190) que foram codificados nas 21 entrevistas. 107 trechos codificados fizeram referência direta (56) ou indireta (51) às TDICs, revelando sua importância para a estratégia de formação, mediação e promoção da autonomia da equipe polidocente.

Tabela 1: Recorrência da categoria Autonomia, por fontes e trechos codificados

Categories	Nº de fontes codificadas	Nº de trechos codificados
Percepções sobre a EaD	21	190
Comparação entre EaD e educação presencial	15	22
Experiência anterior com a EaD	21	29
Como aluno	4	5
Como professor	19	22
Experiência anterior com TICs	4	4
Experiência com ferramentas de informação e comunicação	4	4
Habilidades e dificuldades no uso de tecnologias	4	4
Experiência no curso-projeto	5	9
Negativas	3	2
Positivas	2	7
Percepções sobre a EaD e as TICs	18	30
Aprendizagem	3	4
Eficiência	4	4
Funcionalidade	3	3
Improviso	1	1
Perfil dos alunos	13	21
Planejamento	3	3
Relação espaço-tempo	2	3
Resultado	3	3
Ressignificação do trabalho docente	6	10

Fonte: elaborado pelos autores, a partir dos dados extraídos do NVivo®.

3 Limites e possibilidades das tdics para formação continuada de professores na EAD

3.1 Possibilidades e potencialidades

As entrevistas indicam que as estratégias de formação aliadas à utilização das TDICs têm contribuído para aumentar a fluência digital dos formadores, de modo que as estratégias de interação e comunicação dialoguem mais proxima-

mente com as características e/ou especificidades dessa modalidade. Uma das supervisoras trata dessa questão em um trecho de sua entrevista:

A gente precisa ter a medida certa. Sempre que você precisar conversar virtualmente com alguém da equipe, tem que ser o mais claro, objetivo e delicado possível, especialmente quando se trata de um puxãozinho de orelha. Alguns desses princípios eu acabei aprendendo na prática, fazendo o errado ou o meio certo. Isso contribuiu muito para o meu amadurecimento virtual [grifos nossos] (SP1).

Da mesma forma, os professores-formadores entrevistados revelam que a experiência de formação no PNEG tem contribuído para que possam rever sua atuação nas instituições onde trabalham, em cursos presenciais:

Tivemos uma disciplina que utilizou a ferramenta de infográficos. Uma cursista relatou que teve a oportunidade de usar esses infográficos de uma forma mais adaptada, [voltada para] seus alunos [PT5] O uso das tecnologias agregou bastante. Eu comecei a usá-las com meus alunos na faculdade onde trabalho a noite. Explorar essas tecnologias me ajudou bastante [PT3].

Valente (2003) e Fidalgo (2010) *apud* Pereira *et. al.* (2012) argumentam sobre a importância da flexibilização espaço-tempo em relação às atividades do docente em formação de modo que o mesmo possa realizar seus estudos adequadamente, sem que haja sobrepeso à sua extensa lista de atividades realizadas na escola e em casa. Nesse contexto, as novas demandas provenientes da formação, da qual fazem parte a leitura de textos, a realização de atividades e a interação no ambiente virtual, poderão ser realizadas sem que acarretem uma carga a mais na rotina profissional e pessoal do professor em formação continuada. Nessa direção, os dados coletados reforçam tal argumento, uma vez que, para os formadores, a adoção de atividades síncronas e assíncronas, associadas às TDICs, proporciona liberdade na escolha dos horários e locais que melhor atendam à sua rotina.

Eu não cumpro aquele horário à risca na semana porque sei que no final de semana é o momento que o aluno tem para acessar.

Tem de ser flexível. Eu dou mais assistência ao aluno no final de semana porque é quando ele está em casa (AT3).

A possibilidade de formar sujeitos dispersos geograficamente, expandindo o alcance territorial, com gastos inferiores aos destinados à educação presencial fazem da EaD uma solução viável para a implementação das políticas de formação docente (PEREIRA et. al., 2012). A esse respeito, Pedrosa (2003) argumenta que a EaD permite o alcance de um grande número de escolas e regiões em sintonia com as modernas orientações metodológicas, conhecimentos científicos e técnicas educacionais. Ao integrarem uma equipe polidocente, os formadores valorizam a EaD como estratégia de formação, além de reconhecer suas potencialidades e possibilidades. Os excertos de duas entrevistas reforçam essa percepção:

Eu acho que quem critica não conhece a educação à distância por que ela leva a possibilidade de educação a qualquer parte do mundo. No PNEG aqui na UFOP a gente sabe que tem gente lá na zona rural estudando (PCSA1).

[referindo-se a um distrito da zona rural] Lá, o acesso ao polo era mais complicado, e eles tinham que pegar uma balsa para chegar ao polo. Mas não faltava um! (AT2).

A mediação da EaD por meio das TDICs requer um aparato tecnológico, suprido por dispositivos materiais através dos quais o acesso ao mundo virtual se torna possível. Tal mediação conta com um diversificado aparato tecnológico que, além de possibilitar o acesso do material a todos os sujeitos participantes do processo, intermedeia e facilita a comunicação entre todos os sujeitos envolvidos. Ao se referirem às reuniões virtuais entre a equipe de formadores e a supervisão pedagógica, uma assistente de turma descreve a interação com uma colega da equipe por meio do *Skype*:

Eu tenho um caderninho com o nome completo e o contato de cada aluno. Foi uma dica da (...) [referindo-se a assistente de outro polo]. Ela me chamou no *Skype* e me contou como ela faz depois que postei na Sala de Interação minha preocupação com alguns alunos que estavam sumidos da plataforma. Depois que passei a utilizar o *Skype*,

o trabalho ficou mais dinâmico e a comunicação com a equipe mudou [sugerindo que a comunicação melhorou] (AT5).

3.2 Fragilidades e Dificuldades

A possibilidade de se realizar a formação em serviço pode comprometer a qualidade do trabalho docente a partir do momento em que o formador se depara com o aumento significativo de suas atividades ou com o acúmulo de funções, uma vez que o trabalho desempenhado nessas ações de formação é temporário³ (BRANCO, 2014). Nesse sentido, dois relatos de professores-formadores sustentam tal argumento na medida em que os entrevistados admitem que o volume de trabalho é elevado, o que os obriga a intensificar sua jornada de trabalho. Tal volume de trabalho faz com que os docentes confundam os tempos de lazer com os tempos do trabalho.

Eu não tenho feriado, sábado, domingo e noite. Posso não cumprir aquele horário semanal, mas compenso isso no final de semana (PT2). Eu chego em casa e trabalho umas quinze horas. Eu trabalho na escola, na faculdade e na UFOP. Eu tenho colegas aqui que dobram na escola. Eu não dobro, então eu fico à tarde em casa trabalhando, preparando as aulas, orientando (PT6).

Pereira *et al.* (2012) observam que a administração do tempo e a falta de disciplina podem ser fatores diretamente relacionados à evasão. Sem disciplina para organizar os tempos e espaços destinados à realização de leituras e atividades, a flexibilidade espaço-temporal pode, então, tornar-se um empecilho para que o aluno consiga participar de forma satisfatória e significativa da formação. Nesse sentido, a dificuldade em conciliar seus compromissos profissionais e sua vida pessoal podem levar os formadores a se sentirem incapazes ou sobrecarregados, podendo fazer com que abandonem a equipe. Uma entrevista corrobora essa questão:

A pessoa pode até desistir por causa desse desespero de se sentir incapaz de conciliar o tempo e de se organizar. Sem isso, não há como. (SP1).

Do ponto de vista dos usos das TDICs, Santos (2014) chama a atenção para a questão da inclusão digital dos alunos e dos usuários. Nesse sentido, para que os professores da educação básica tenham êxito nos cursos de formação continuada na modalidade a distância, é necessário proporcionar a eles condições para que se familiarizem com as tecnologias e os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), *loci* que abriga e articula os atores ao longo da formação na EaD.

Neste sentido, os achados dessa pesquisa alinham-se com Santos (2014), quando afirma que as instituições que ofertam cursos nessa modalidade ainda assumem que os alunos [nesse caso, os formadores] têm o conhecimento prévio de tais tecnologias. O mesmo autor argumenta que a EaD, cujas bases estruturam-se a partir da utilização e convergência das TDICs, requer de seus usuários habilidades e competências diferenciadas com o propósito de ultrapassar e modificar as estratégias de busca e processamento de informações, além de promover outros tipos de interação, especialmente as virtuais.

Em relação às TDICs associadas à EaD, o contato direto do professor com essas tecnologias pode revelar um conjunto de fragilidades ou dificuldades: pouco domínio das ferramentas proporcionadas pelas TDICs, que vão desde o envio de um *e-mail* à participação em *chats*, fóruns, reuniões por *Skype*, gravação de áudios e vídeos, dentre outras. São essas fragilidades que, segundo Coelho (2001), emergem como fatores restritivos ou mesmo impeditivos para que o professor consiga realizar a formação dos cursistas de maneira plena, contribuindo também para o problema da evasão.

Neste sentido, a interação e a formação mediadas pelas tecnologias digitais na EaD estão diretamente vinculadas à qualidade do letramento digital dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, é um processo que demanda competências, habilidades e atitudes distintas daquelas requeridas pela sala de aula tradicional, especialmente no que se refere à fluência digital (SANTOS, 2014). Três excertos ilustram essa discussão:

Sempre tinha alguém que me ligava para perguntar: ‘Como eu faço? Estou perdida aqui na plataforma’ (ST).

Inicialmente, para a gente que não é dessa área digital, é mais complicado. A gente não abre os negócios [referindo-se aos recursos disponibilizados na *Sala de Interação*], e não vê assim com tanta facilidade. É bom para chamar a atenção e puxar a orelha porque

às vezes a gente se perde com as datas. É muita coisa para prestar atenção! (PT3).

Tive um pouco de dificuldade com a disciplina de tecnologias. Tinha que trabalhar *website*, infográficos (PT1).

Considerações finais

A Educação a Distância é uma alternativa de formação flexível e, em certa medida, democrática. A possibilidade de formar sujeitos que estão dispersos geograficamente mediante a utilização das TDICs relativiza o binômio espaço-tempo, ampliando as possibilidades de interação e gestão do processo de aprendizagem. No caso das ações de formação continuada de professores promovidas pelo MEC através das universidades públicas por meio da EaD, tais experiências promovem um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem e reflexão a partir das vivências que os formadores trazem consigo.

As dificuldades e os desafios enfrentados pelos formadores revelam que novos dilemas têm sido potencializados pelas TDICs, especialmente no que se refere, segundo Bauman (2001), ao trabalho virtual e à distribuição do tempo entre a vida pública e a vida privada. Da mesma forma, a fluência digital é ainda um grande desafio a ser superado, ainda que as questões geracionais sejam um impeditivo real.

Por outro lado, os dados analisados evidenciam o alcance e as contribuições que cursos dessa natureza oportunizam para a valorização acadêmica e profissional desses professores. A mediação que se dá através das TDICs tem repercutido positivamente em suas práticas pedagógicas em função do intercâmbio de saberes e experiências. Assim, as pontes e conexões que se configuram têm contribuído para a superação da rivalidade que ainda predomina entre a educação presencial e a EaD, o que pode ser um avanço significativo para o campo da educação no Brasil.

Notas

- 1 A pesquisa “Interação da equipe polidocente de formação na EaD: a experiência da especialização em Gestão Escolar da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)” foi coordenada por um dos autores e foi desenvolvida no âmbito do Programa de Bolsas de

Iniciação Científica e Tecnológica Institucional da FAPEMIG (PROBIC-FAPEMIG/UFOP) e do Programa Institucional de Voluntários de Iniciação Científica (PIVIC/UFOP), com o apoio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC).

- 2 Segundo Mill (2010), a polidocência refere-se a uma equipe diversificada de educadores e assessores que, juntos, porém não na mesma proporção, mobilizam os saberes de um professor para organizar os conhecimentos, promover a interação e manusear as tecnologias processuais de modo a promover a aprendizagem e a formação na modalidade a distância.
- 3 Como se trata de uma ação de formação financiada pelo MEC, os formadores são remunerados através de uma bolsa. Muitos dos formadores são professores externos às Universidades, “contratados” temporariamente. Por essa razão, conciliam seus vínculos formais de trabalho às atividades desempenhadas nesses projetos.

Referências

BAUMANN, Z. *Modernidade Líquida*. São Paulo: Editora Zahar, 2001.

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares. *A formação de professores a distância no Sistema UAB: análise de duas experiências em Minas Gerais*. 2014. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

BRASIL. Decreto nº 5622 de 19 de dezembro de 2005. Presidência da República. Casa Civil. 2005b.

BRASIL. Decreto nº 6755 de 29 de janeiro de 2009. Presidência da República. Casa Civil. 2009b.

BRASIL. Resolução nº 1, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. CNE/MEC, 2016.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. v. 3. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHAVES, Eduardo. Conceitos Básicos: Educação a Distância. *EdutecNet: Rede de Tecnologia na Educação*, 1999. Disponível em <<http://www.edutecnet.com.br/>>. Acesso em 12 de junho de 2017.

COELHO, Maria de Lourdes. *A formação continuada de professores universitários em ambientes virtuais de aprendizagem: evasão e permanência*. 2001. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FIDALGO, N. L. R. *A espetacularização do trabalho docente universitário: dilemas entre produzir e viver e viver para produzir*. 2010. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. n. 37, jan/abr, 2008, Autores Associados, p. 57-70.

- LÉVY, P. *A inteligência coletiva*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (Orgs.). *Polidocência na Educação a Distância*: múltiplos enfoques. São Carlos: Edufsc, 2010.
- MOORE, M. G. Teoria da distância transacional. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v.1, n. 1, 2002.
- MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo. A educação a distância na formação continuada do professor. *Educar*, Curitiba, n. 21, p. 67-81, 2003, Editora UFPR.
- PEREIRA, Aline Gabriele; LARANJO, Jacqueline de Castro; FIDALGO, Fernando Selmar Rocha. Formação continuada de professores e EaD: superação de limites e limites da superação. In: *SIED – Simpósio Internacional de Educação a Distância, EnPED – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 10 a 22 de setembro de 2012.
- PETERS, O. *A Educação a Distância em transição*. São Leopoldo, Editora UNISINOS, 2013.
- SANTOS, Gilberto Lacerda. Educação a distância na formação profissional continuada de professores da educação básica: analisando contratos e destratos didáticos a partir de um estudo de caso. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 275-290, abr./jun. 2014. Editora UFPR.
- SILVA, M. *Educação on-line*. São Paulo: Loyola, 2012.
- SILVA, Marta Henrique da; ABRANCHES, Sérgio Paulino. Formação continuada de professores no contexto da Educação a Distância: concepções de docentes formadores sobre essa relação. *Revista: EaD & Tecnologias Digitais na Educação*, Dourados, MS, Jan./Nov., 2014, n. 3, vol. 2.
- VALENTE, J. A. Curso de Especialização em Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos com o Uso das Novas Tecnologias: descrição e fundamentos. In: José Armando Valente; Maria Elisabete B. B. Prado; Maria Elizabeth B. de Almeida. (Org.). *Educação a Distância Via Internet: formação de educadores*. 1 ed. São Paulo: Editora Avercamp, 2003, p. 23-55.
- VIDAL, E. Maia; MAIA, J. E. B. *Introdução à Educação a Distância*. Fortaleza: RDS Editora, v. 1. 80p, 2010.
- VIEIRA, M. F. ; COELHO, J. I. F. . EaD e reflexos na qualidade da Educação Básica: análise de intervenções realizadas por cursistas do Programa Escola de Gestores. In: XII ° Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2015, Salvador/BA. *Anais ESUD*, 2015.

recebido em 31 ago. 2017 / aprovado em 11 out. 2017

Para referenciar este texto:

OLIVEIRA, B. R.; COELHO, J. I. F.; VIEIRA, M. F. Limites e possibilidades do uso das TDICs no processo de formação de professores na modalidade a distância: a experiência do Programa Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto. *Dialogia*, São Paulo, n. 27, p. 65-78, set./dez. 2017.