



## Artigo

# A formação reflexiva na pedagogia a distância: o que revelam os portfólios de aprendizagem

## Reflective training in distance pedagogy: what the learning portfolios reveal

Luciana Boff Turchielo<sup>1</sup>, Rosane Aragón<sup>2</sup>,

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre - RS, Brasil

### Resumo

Neste artigo analisamos uma experiência de formação para professores em serviço, em um curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância, oferecido por uma universidade pública. A pesquisa foi realizada com o objetivo de compreender como se desenvolveu o pensamento reflexivo de alunas-professoras durante o curso, sob o enfoque das temáticas abordadas nas produções escritas, documentadas no portfólio de aprendizagem (*blogs*), durante os nove semestres de formação. Para tal, realizamos um estudo de caso qualitativo, orientado pelo modelo teórico do professor reflexivo. Na análise, identificamos as temáticas recorrentes em cada uma das oito categorias definidas no estudo, considerando três momentos distintos do curso. Os resultados evidenciam a ocorrência de um processo de desenvolvimento gradual do pensamento reflexivo. No primeiro momento, a distribuição das reflexões, segundo as temáticas, evidenciou a necessidade de compreensão de si e do seu papel de aluna no curso. No momento intermediário, novas temáticas se destacaram, com base nos questionamentos e nas relações estabelecidas entre a teoria estudada e as práticas desenvolvidas nas escolas. Nos semestres finais, o foco das reflexões recaiu sobre o ensinar e o aprender, gerando novas compreensões sobre o “ser professor”. As reflexões sistematicamente registradas no portfólio se mostraram essenciais para que os alunas-professoras construíssem novas formas de pensar sobre como ensinar e como os alunos aprendem, favorecendo a reconstrução das práticas pedagógicas.

### Abstract

In this paper we analyze a training experience for in-service teachers, within a distance learning Pedagogy course, offered by a public university. The research aimed to

---

<sup>1</sup> Pedagoga da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora de Tecnologia educacional nos cursos de extensão em EAD da Fundação Cecierj. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Membro do grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos em Educação na Cultura Digital (NEED-UFRGS). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-5545-7049> E-mail: [lucianabt14@gmail.com](mailto:lucianabt14@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS) e no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PPGIE/UFRGS). Líder do grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos em Educação na Cultura Digital (NEED-UFRGS). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-0307-4457> E-mail: [rosane.aragon@ufrgs.br](mailto:rosane.aragon@ufrgs.br)

understand how the reflective thinking of “student-teachers” was developed during the course, focusing on the subjects covered in the written productions, documented in the learning portfolio (blogs), during the nine training semesters. A qualitative case study was conducted, guided by the theoretical model of the reflective teacher. In the analysis, we identified the recurring themes in each of the eight categories defined in the study, considering three distinct moments of the course. The results show the occurrence of a gradual development process of the students' reflective thinking. Initially, the distribution of reflections, according to the themes, highlighted the need to understand himself and his role as a student in the course. At the intermediary moment, new themes emerge, based on the questions and the relationships established between the theory studied and the practices developed in schools. In the final semesters, the focus of reflections centered on teaching and learning, generating new understandings about “being a teacher”. The reflections systematically recorded in the portfolio proved to be important for “student-teachers” to build new ways of thinking about how to teach and how students learn, allowing the reconstruction of pedagogical practices.

**Palavras-chave:** Pedagogia a distância, Portfólio de aprendizagem, Professor reflexivo.  
**Keywords:** Distance pedagogy, Learning portfolio, Reflective teacher.

## 1. Introdução

O curso de Pedagogia, segundo o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2017) é a licenciatura com o maior número de ingressantes e concluintes. No contexto brasileiro atual, é também o curso no qual o número de diplomados na modalidade a distância (EaD) ultrapassou o da educação presencial.

Essa mudança no panorama da formação de professores, que se desloca rapidamente da educação presencial para a EaD, ao mesmo tempo que atende à necessária expansão do número de professores habilitados para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, levanta questionamentos e abre demandas de estudos com foco na qualidade das formações na modalidade a distância.

Ainda que a EaD possa ser realizada sob uma pluralidade de enfoques teórico-metodológicos, de estratégias pedagógicas e de tecnologias para viabilizar o ensinar e o aprender em diferentes tempos e espaços, observamos a predominância de iniciativas que, mesmo apresentando ações aparentemente modernizantes, como a adoção de tecnologias de ponta e sofisticado design instrucional, limitam-se a reações de modelos arcaicos, baseados na produção e transmissão de conteúdo e/ou na simples difusão de conhecimentos (um para todos).

A superação dos modelos de educação de massa exige a renovação das concepções que sustentam os currículos e as práticas pedagógicas, tomando as ações, interações e reflexões dos professores em formação como vetores fundamentais para a constituição de um profissional que investiga e critica suas próprias formas de pensar e de atuar, buscando aperfeiçoamentos constantes.

Nessa perspectiva, analisamos uma experiência de formação do professor reflexivo em um curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância<sup>3</sup> oferecido por uma universidade pública para professores em serviço.

---

<sup>3</sup> Este artigo tem por base a pesquisa concluída na tese de doutorado (TURCHIELO, 2017).

O estudo foi realizado com o objetivo de compreender como se desenvolveu o pensamento reflexivo dos alunos-professores durante o curso, sob o enfoque das transformações nas configurações das temáticas abordadas em suas escritas reflexivas. Adicionalmente, procuramos identificar possíveis potencialidades da estratégia de construção de um portfólio de aprendizagem como suporte estruturante para as reflexões e metarreflexões.

O presente artigo está estruturado em seis seções. Na seção 1, apresentamos o cenário em que o estudo está inserido; na seção 2, a perspectiva teórica que sustenta a análise; na seção 3, uma descrição sucinta dos pressupostos do projeto pedagógico de formação que configura o contexto do estudo; a seção seguinte detalha o desenho metodológico do estudo. Na seção 5 é apresentada a análise de dados e resultados; ela é seguida, na seção 6, das considerações finais do estudo.

## 2. A perspectiva teórica do professor reflexivo

No Brasil, em levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontramos, entre 2015 e março de 2020, mais de 48 estudos (35 dissertações e 13 teses) que apresentam o termo “professor reflexivo” nos seus títulos. Por esse ângulo, entende-se a relevância e a atualidade do conceito para o debate no campo de estudos da formação de professores.

Autores como John Dewey (1959), Zeichner *et al.* (1981; 1998; 2008); Shön (1992; 2000), Alarcão (1996; 2001); Nóvoa (2001); Perrenoud (1999; 2002); e Pimenta e Ghedin (2008), ainda que apresentem diferenças ao conceituar professor reflexivo, reconhecem a importância de os professores refletirem sobre a própria experiência, num processo de compreensão do trabalho que se realiza visando à construção de novos saberes. A complexa tarefa da reflexão implica um papel ativo nos propósitos e na produção de novos conhecimentos sobre o ensino e a pesquisa na formação dos professores, tanto nos formadores como nos alunos-professores (ZEICHNER, 1998).

Nóvoa (2017) considera decisivo que o currículo de formação de professores busque estabelecer um vínculo entre a universidade e a escola, de modo que isso ocorra de forma planejada pelos professores formadores: “temos de pensar o percurso do licenciando como um processo progressivo de aquisição de uma dimensão profissional” (NÓVOA, 2017, p. 200).

O pensamento reflexivo não é algo que surge espontaneamente durante uma aula nem será encontrado em livros de grandes intelectuais (FREIRE, 1996). É necessário que sejam planejadas e efetivadas as condições para que os professores desenvolvam a reflexão, tanto na formação inicial e continuada como no ambiente profissional da escola. A formação reflexiva envolve participação ativa do sujeito, questionamento dos saberes e das experiências e movimento de articulação entre teoria e prática (ALARCÃO, 1996).

Para Darsie e Carvalho (1996), as reflexões do aluno-professor sobre a sua aprendizagem do que é e do como ensinar deverão ser contempladas durante a formação de professores como “objeto de estudo e reflexão, pois elas são indissociáveis e a mudança de uma implica o repensar e o mudar da outra” (*ibidem*, p. 91).

As ideias pedagógicas de John Dewey sobre o aprender fazendo (*learning by doing*) consideram que o aluno deve vivenciar situações que façam

sentido no contexto em que ele está inserido e que possam ser articuladas com situações reais. Dito nas palavras do autor,

A reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere. As partes de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vêm confusamente. Cada fase é um passo de um ponto a outro; tecnicamente falando, um termo do pensamento. Cada termo deixa um depósito de que se utiliza o termo seguinte. A correnteza, o fluxo, transforma-se numa série, numa cadeia. Em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum (DEWEY, 1959, p. 14).

Com base em Dewey (1959) e Alarcão (1996), a reflexão é a atividade de pensar, agir, verbalizar e/ou escrever sobre o que sabemos e fazemos na formação. Envolve a promoção de um planejamento intencional que conduza à articulação entre teoria e prática.

A reflexão na formação de professores na EaD é abordada por Valente e Bustamante (2009) numa coletânea de textos sobre a prática reflexiva. Os textos problematizam as interações na EaD para a formação do profissional reflexivo, tratando dos aspectos formativos na atuação pedagógica e do papel da reflexão e dos mediadores em ambientes virtuais de aprendizagem com usos das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem.

Perrenoud (1999) esclarece que a prática reflexiva não é uma metodologia de pesquisa. A prática reflexiva requer compreender para melhorar e fazer evoluir uma prática particular, com tomada de consciência e reflexões sobre suas experiências. A pesquisa em Educação requer descrever e explicar os saberes, que são de caráter geral e integráveis a teorias com metodologia científica. Em suma, possuem finalidades diferentes. Contudo, tanto a pesquisa como a reflexão requerem métodos.

Quando se trata do que seria o objeto da reflexão ou sobre o “que” o sujeito deve refletir, considera-se tudo o que esteja relacionado com a formação e a prática de alunos e professores numa formação inicial ou continuada. Especificamente, conteúdos, contextos, métodos, finalidades do ensino, aprendizagem dos alunos e envolvimento com as questões da escola, como planejamento, avaliação, questões sobre os papéis de ser aluna e ser professora, entre outros (ALARCÃO, 1996).

Em outras palavras, os temas de reflexão para professores em exercício contribuem para a capacidade de gerir a própria aprendizagem, de revelar objetivos pessoais e profissionais, de organizar e gerir tempos e espaços de estudos, de expor ritmos e atender cronogramas de avaliações, de considerar conteúdos e tarefas de ensino, tanto como aluna e/ou como professora numa dimensão formativa (ALARCÃO, 1996; TURCHIELO, 2017).

Neste estudo, consideramos que a abordagem reflexiva é um processo de pensamento baseado em práticas intencionais, orientadas e sistemáticas em que alunas-professoras em formação constroem com base nas interações e nos questionamentos sobre o que acontece em sala de aula; e que podem vivenciar

a prática reflexiva, a fim de se preparar para pensar sobre o que fazem e por que o fazem.

### 3. O contexto do estudo

O curso de graduação de licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância (PEAD/FACED/UFRGS) teve sua primeira edição nos moldes do Programa de Pró-Licenciatura do Ministério da Educação (MEC). O público-alvo do curso foi formado por professores em exercício com somente a formação inicial mínima obtida no Curso Normal do Ensino Médio e/ou que estivesse atuando sem ter habilitação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2006).

Conforme Bordás, Carvalho e Nevado (2005), o projeto do curso emerge do entendimento de que o ensino é práxis social, resultante de interações e reflexões sobre os contextos nos quais os alunos-professores atuam. Nesse sentido, o projeto considera as práticas já desenvolvidas por eles e busca uma convergência dessa prática com a construção de conhecimentos teóricos.

O projeto pedagógico do curso (PPC) organizou-se com base em três pressupostos básicos, conforme (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2006, p.17):

Autonomia relativa da organização curricular, considerando as características e experiências específicas dos sujeitos aprendizes;  
Articulação dos componentes curriculares entre si, nas distintas etapas e ao longo do curso;  
Relação entre práticas pedagógicas e pesquisa como elemento articulador dos demais componentes curriculares, constituída como estratégia básica do processo de formação de professores.

O curso atuou de acordo com as recomendações dos referenciais de qualidade da EaD (BRASIL, 2007), adotando um modelo metodológico interativo e problematizador, no qual o professor e o tutor mobilizam constantemente os alunos à ação e à reflexão.

O currículo foi organizado em eixos e interdisciplinas, com duração de nove semestres, com uma carga horária total de 3.225 horas. Cada um dos eixos englobou um tema norteador, no qual os conteúdos e as atividades se desdobraram em interdisciplinas<sup>4</sup> e enfoques temáticos. A interlocução das interdisciplinas foi apoiada pela proposição de um seminário integrador (SI) em cada semestre ao longo do curso, com objetivo de integrar os conhecimentos teóricos e práticos dos componentes curriculares.

Nessa dinâmica de integração, o PEAD atuou na iniciação à pesquisa e na orientação do desenvolvimento do portfólio de aprendizagem, realizado durante todo o curso e definido como um instrumento de autoavaliação e de avaliação coletiva na formação das alunas-professoras do PEAD. A intencionalidade pedagógica foi aliar processo e produto por meio do registro

---

<sup>4</sup> Conforme Nevado, Carvalho e Menezes (2007), as interdisciplinas compõem os diversos eixos articuladores do currículo. Elas abordam um tema amplo mediante diversos enfoques temáticos e teórico-práticos.

qualificado, oportunizando assim mobilizar e organizar os conhecimentos, as práticas e as vivências profissionais, que são fundamentais durante o exercício profissional (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2006).

Na elaboração do portfólio, as alunas-professoras foram desafiadas a documentar semanalmente seu processo de aprendizagem respondendo às seguintes perguntas: O que valorizo na aprendizagem? Quais são meus objetivos como educadora? Que evidências traduzem a forma como trabalho a aprendizagem? Que resultados indicam que os objetivos foram alcançados? Que práticas e discursos dos estudantes refletem os valores privilegiados e acordados? (*Ibidem*, 2006, p. 44).

Os portfólios foram concebidos em ambiente de *blog*<sup>5</sup>, com a finalidade de que cada aluna-professora contasse com um espaço individual para o registro de seu processo de aprendizagem e das interações com colegas, professores e tutores buscando construir uma rede virtual. Os conteúdos que integram o portfólio são, entre outros: descrições e reflexões do vivido no curso; reflexões sobre o papel do professor; práticas vivenciadas; e conteúdos estudados.

Nessa perspectiva, as postagens sistemáticas permitiram o registro das trajetórias de aprendizagem das alunas-professoras no curso, buscando promover a tomada de consciência das suas concepções e práticas de ensino, apresentar o assunto estudado, abordando os aspectos gerais e buscando introduzir o leitor na temática delineada, além de fazer uma descrição sucinta dos objetivos da pesquisa e ressaltar a importância da pesquisa dentro do contexto científico e/ou tecnológico, relatando as possíveis contribuições para os resultados alcançados.

#### 4. Concepção metodológica

O método de estudo de caso foi a estratégia metodológica utilizada nesta pesquisa. Na definição de Yin (2015), é uma investigação com abordagem empírica que estuda as particularidades de um fenômeno contemporâneo numa situação de vida real, buscando fontes de evidências e informações apropriadas para explicar o caso. Nesse sentido, a especificidade deste caso está em compreender como ocorreu o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos alunos-professores durante os nove semestres do curso de pedagogia a distância.

Para o estudo, foi delimitado o polo de Educação a Distância do município de Alvorada, região metropolitana da grande Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul (RS). A escolha dos sujeitos obedeceu aos seguintes critérios: (i) ser diplomado no curso; (ii) apresentar os registros digitais com acesso público; (iii) não ser portador de diploma de outro curso superior; (iv) estar em exercício na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e (v) concordar, mediante consentimento esclarecido, em participar da pesquisa. Seis sujeitos atenderam a esses critérios.

---

<sup>5</sup> O PEAD escolheu o servidor de blog <http://blogger.com>. No final da postagem, o servidor (Blogger) fornece os seguintes dados: nome do usuário (sujeito) e data e horário em que foi disponibilizada a publicação. Além disso, o sistema abre um espaço destinado a comentários, no formato de fórum. O desenho da interface do blog está organizado graficamente em uma coluna central de visualização das postagens e em outra coluna menor, ao lado direito, que mostra a listagem dos marcadores (temas), com o histórico do ano e com o número de publicações.

No processo de análise ocorreu um redimensionamento do número de participantes quando os registros gerados pelos novos sujeitos passaram a apresentar repetições ou redundâncias que já não traziam contribuições expressivas para o aperfeiçoamento da reflexão teórica fundamentada nos dados, conforme critério de saturação (FONTANELLA *et al.*, 2008). Dessa forma, o grupo ficou composto por quatro sujeitos, nomeados pelos códigos de: aluna-professora A, aluna-professora B, aluna-professora C e aluna-professora D.

Na organização e tratamento das fontes de evidências (postagens nos portfólios), utilizamos o *software* NVivo<sup>6</sup>. Os documentos analisados foram as páginas eletrônicas dos portfólios de aprendizagem (*blogs*) dos sujeitos no curso. As postagens foram numeradas e codificadas considerando três blocos de três semestres, correspondendo à ordem cronológica de publicação dos registros em formato digital e de acesso aberto.

A partir da leitura exaustiva dos dados, identificamos os temas recorrentes das postagens para definir as categorias de análise e seus respectivos descritores, conforme apresentamos a seguir:

- 1) *Ser aluna* – Narração das concepções e reflexões relacionadas à realização de um curso superior a distância, enfatizando o próprio processo de aprendizagem, descobertas e o significado das aprendizagens para a formação;
- 2) *Ser professora* – Narração e reflexão sobre as próprias escolhas e as práticas que envolvem “ser professora”, docência, carreira e questões dos profissionais da Educação;
- 3) *Questões pessoais e sentimentos* – Descrição e reflexão sobre aspectos pessoais e emocionais, narrativa de sentimentos, rotina e expectativas em relação aos familiares, trabalho e o curso;
- 4) *Questões que envolvem a escola* – Narração e reflexão sobre questões que envolvem a escola como local de trabalho, menções sobre a equipe pessoal, eventos da escola, espaços e estrutura física, currículo e a gestão escolar;
- 5) *Prática em sala de aula na escola* – Descrição das práticas em sala de aula na regência da classe com os alunos, os conteúdos e as responsabilidades como docente. Relatos de experimentações sugeridas no curso e ideias de reconstrução e mudanças nas práticas pedagógicas;
- 6) *Tecnologias* – Reflexões sobre questões que envolvem os obstáculos à apropriação tecnológica, as conquistas e possibilidades com materiais interativos do curso e expectativas no uso pedagógico das tecnologias com os alunos;
- 7) *Interação* – Relatos e reflexões sobre a interação com outros sujeitos do curso, comunicação e trocas entre professores formadores, tutores e colegas, tanto de forma presencial como virtual;

---

<sup>6</sup> O NVivo é *software* que permite organizar e visualizar as informações de documentos de texto no formato do tipo Word, PDF, etc. No tratamento o material é organizado por fontes, categorias, classificações, facilitando aos usuários efetuar diferentes tipos de consultas que geram relatórios com gráficos, nuvem de palavras ou frequências de palavras. Para mais informações sobre o Nvivo, acessar o link <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>

8) *Aprendizagem dos alunos* – Relatos e reflexões sobre a aprendizagem dos alunos, problematizando como os alunos compreendem o que é desenvolvido nas aulas.

Na interpretação dos resultados, procedeu-se ao tratamento das categorias de análise previamente definidas por indicadores de conteúdo, buscando um quadro de referência no modelo teórico da formação do professor reflexivo (ALARCÃO, 1996). Utilizou-se a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) como procedimento para examinar e efetuar inferências sobre as características relevantes no conteúdo das postagens, utilizando também o aspecto quantitativo para mapear o número de frequências ou repetições com que as ideias apareciam no portfólio. Na análise geral dos dados, buscou-se identificar como ocorreu o percurso reflexivo das alunas-professoras.

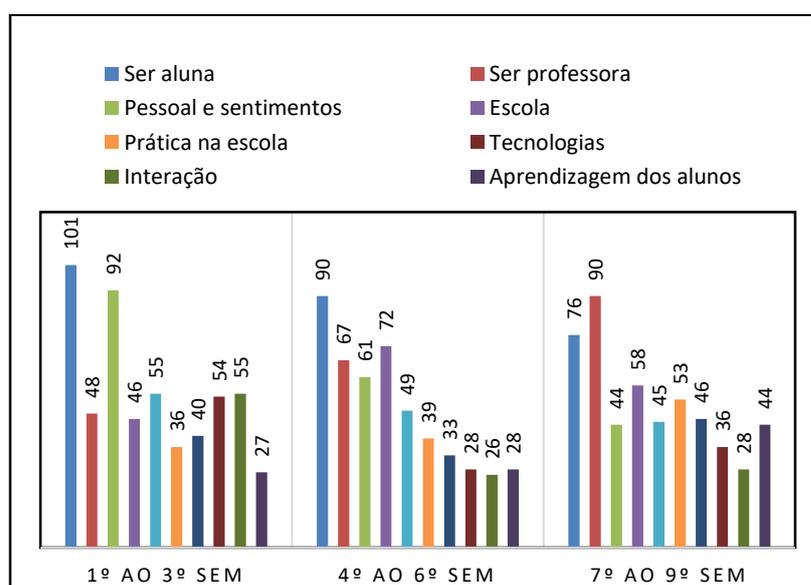
Na apresentação da análise e dos resultados alcançados, abordamos a categorização dos temas, considerando blocos de três semestres, na ordem em que ocorreram no tempo. Na continuidade, sintetizamos em momentos as três análises que discorrem sobre como aconteceu a formação na perspectiva da teoria do professor reflexivo.

## 5. Análise e resultados

A distribuição das temáticas das reflexões durante o processo de formação mostra diferentes configurações dos aspectos refletidos pelas alunas-professoras nos três períodos do curso, considerando, com base em Alarcão (1996), os aspectos: (1) compreensão individual de si e o sentido de ser aluno-professor em formação em um curso a distância; (2) problematizações e compreensões sobre o sentido da profissão e da instituição escolar; e (3) saberes e compreensões sobre como ensinar e como atuar sendo professor.

A Figura 1 apresenta a distribuição das temáticas considerando três períodos do curso: 1º ao 3º semestre (momento I); do 4º ao 6º semestre (momento II); do 7º ao 9º semestre (momento III).

**Figura 1** - Distribuição dos temas de reflexão ao longo do curso



Fonte: Elaborado pelas autoras, com os dados da pesquisa de campo (TURCHIELO, 2017)

Tendo por base os dados apresentados na Figura 1, identificamos as categorias mais presentes nos três momentos escolhidos para a análise, caracterizando as configurações temáticas em cada um dos momentos, bem como as modificações nelas. As diferentes configurações evidenciam que ocorreu um processo de deslocamento das preocupações, interesses e necessidades durante os nove semestres de formação, processo esse relacionado às vivências dos professores nos espaços de formação, ao desenvolvimento dos estudos teóricos e das práticas pedagógicas aplicadas nas escolas.

### **5.1 1º Momento: compreensão de si e o sentido de ser aluna-professora em formação**

No início do curso, considerado desde o seu início até o 3º semestre, identificamos uma configuração na qual há predominância de postagens que tratam do *ser aluna* (101 postagens) e sobre *conteúdos pessoais e sentimentos* (92 postagens). Ainda integram essa configuração o tema *interação* (55 postagens) com os sujeitos do curso (colegas, tutores, professores formadores), e *tecnologias* (54 postagens) que, no contexto do curso, diz respeito à apropriação tecnológica. As categorias relacionadas ao *ser professora, a escola, a prática em sala de aula e aprendizagem dos alunos*, neste primeiro momento, aparecem de forma secundária nas postagens das alunas-professoras.

Nas primeiras tentativas de escrita no portfólio, as postagens das alunas-professoras descrevem situações pessoais, tratando especialmente de questões que envolviam família, amigos, datas comemorativas como aniversários e festas, animais de estimação, memórias, perdas de familiares e atividades diárias da rotina das alunas-professoras. Os aspectos emocionais aparecem como descrição de sentimentos, relação afetiva, emoções e expectativas em relação aos familiares, ao trabalho e ao curso.

As postagens nesse período, ainda que predominantemente descritivas, marcam os momentos iniciais de formação do professor reflexivo, já identificados por Turchielo e Aragón (2018), nos quais os relatos se mostram marcados por sentimento de insegurança envolvidos nos movimentos de adaptação que envolvem reorganizações da vida pessoal e apresentam repercussões importantes nas relações familiares e profissionais.

Após esses primeiros momentos, as postagens evidenciam a busca de uma melhor compreensão de si e do significado de “*ser aluna*” após anos de afastamento dos estudos formais. A postagem da aluna-professora C no seu portfólio exemplifica as preocupações com a construção de um novo papel – o de aluna-professora.

O primeiro desafio que enfrentei foi relativo ao fato de ter retornado à vida de estudante após um bom tempo fora da sala de aula como aluna. Precisei de um tempo para me adaptar.

O segundo desafio foi o fato de estar realizando um curso na modalidade EaD, em que a maior parte do curso ocorreu no ambiente virtual de aprendizagem e eu não tinha quase nenhum domínio das tecnologias nele usadas.

Nesses semestres iniciais, as alunas-professoras mencionam, nas postagens, o processo de adaptação ao volume de leituras disponíveis nos

espaços virtuais, à quantidade de conteúdos e ao grau de complexidade dos textos. Essa realidade contrasta com as expectativas relatadas de um curso simplificado em EaD (LUTZ e ARAGÓN, 2014), baseado em instrução programada e com baixa exigência de dedicação, conforme exemplificado na postagem da aluna-professora A.

Como estudante, apesar de muito feliz, achava que estava aqui (UFRGS) para receber tudo pronto, mastigado (resquícios de um ensino-aprendizagem conservador, tradicional). Como colega, meu olhar era de medo! Medo de que descobrissem a minha incapacidade e desconhecimento de toda essa tecnologia usada, de todo este aparato completamente novo para mim.

A partir do final do segundo e, principalmente, no terceiro semestre do curso, as postagens evidenciam os primeiros ensaios reflexivos na tentativa de compreensão da proposta curricular e dinâmica de trabalho do PEAD, baseada na articulação entre teoria e prática. As alunas-professoras apresentaram em seus portfólios a preocupação em relacionar os estudos teóricos propostos pelas interdisciplinas com as suas práticas na escola, como está expresso pela aluna-professora C.

Confesso que demorei um pouco para encontrar o caminho, para me adaptar às leituras propostas por esta interdisciplina. Os primeiros textos que li, achei-os muito difíceis e complexos, mas isso foi só num primeiro momento, pois de repente eu comecei a me apropriar das leituras, comecei a entendê-las e a relacioná-las com a minha realidade escolar.

Os professores e tutores do PEAD orientavam as alunas-professoras, ao escreverem sobre suas aprendizagens no portfólio, a refletir sobre ideias e mudanças no campo pessoal que tivessem impacto na sua aprendizagem. Tal proposição é consonante com a proposta de Alarcão (1996) no sentido de que, ao descrever seus pensamentos e questões pessoais, o sujeito também se conduz ao desenvolvimento e à construção de uma forma de se conhecer.

As postagens, dentro da temática das *tecnologias* (54 postagens), se dividem em dois sentidos. De um lado, as que se referem às questões que envolvem os obstáculos e dificuldades de ordem instrumental (apropriação tecnológica); de outro, as que se referem às conquistas e expectativas em relação ao seu desempenho no curso.

As professoras-alunas afirmaram que foi difícil a apropriação tecnológica, pois não tinham familiaridade com uso de computador na sua rotina pessoal. No início do curso, algumas alunas-professoras não sabiam nem ligar o computador nem possuíam endereços de conta de *e-mail*; além disso, diziam-se cansadas para as muitas tentativas e erros.

Com relação à temática da *interação* (55 postagens), as alunas-professoras reportam que foi fundamental o apoio dos professores formadores, dos tutores presenciais, dos tutores a distância e dos colegas. As postagens citam as estratégias de comunicação tanto nas atividades presenciais como nas participações em espaços virtuais interativos do curso. A escrita da aluna-professora C exemplifica a importância dessa interação para a aprendizagem.

No fórum, além de eu escrever sobre os textos, também dialogava com minhas colegas sobre as leituras; eram visões diferentes sobre o mesmo assunto, e isso fez com que eu aprendesse muito com essas trocas, ouvindo os outros, colocando minhas ideias, questionando ou concordando com as ideias das colegas.

Nos semestres iniciais, as interações e as intervenções dos professores e tutores foram consideradas um diferencial pelas alunas-professoras, referindo-se a outras experiências de participação em cursos em EaD, uma vez que forneceram aos sujeitos as orientações para a busca de uma escrita reflexiva ou mesmo de um contexto favorável para a reflexão. Assim, é possível intervir para favorecer a construção de conhecimento e para romper com a ideia prévia de que os cursos em EaD seguem modelos autoinstrucionais. No caso em questão, essa intervenção serviu para que as alunas-professoras pudessem expressar as vivências e aprendizagens no curso, abordando possíveis interpretações e reconstruções das suas práticas pedagógicas.

Ainda que o mapeamento das postagens iniciais tenha se caracterizado pela prevalência de descrições e por menor incidência de problematização da escola, das aprendizagens dos alunos e de reflexões sobre a sua própria prática, foi possível observar alguns movimentos de introdução de questionamentos.

No segundo e, principalmente, no terceiro semestre, são observadas postagens questionadoras e até mesmo alguns esboços de reflexão, ainda que muito voltados à compreensão de si e do novo papel vivenciado, que foi ser aluna, considerando os muitos desafios propostos pelo curso, como o protagonismo, a autoria e a participação ativa em uma rede de aprendizagem.

## **5.2 2º Momento: problematizações e compreensões do sentido da profissão e da instituição escolar**

No período entre o 4º e o 6º semestre, destaca-se a continuidade das narrativas sobre o *ser aluna* (90 postagens), ao mesmo tempo que se verifica diminuição no número de postagens que mencionam *conteúdos pessoais e sentimentos* (61 postagens). Novos temas se destacam, mostrando um aumento importante nas reflexões sobre a *escola* (72 postagens) e o *ser professora* (67 postagens). Considerando o conjunto de temáticas em destaque nesse período, observamos movimentos importantes nos focos das reflexões que perpassam e se concentram principalmente na escola e no professor.

As postagens evidenciam que, nesse período do curso, as alunas-professoras ultrapassaram as pseudonecessidades<sup>7</sup> ou ideias iniciais que as levavam a pensar que “a escola é assim porque sempre foi assim”. Descubrem que é possível questionar e criticar os papéis tradicionalmente exercidos pelos alunos e professores, atualizando novas possibilidades de exercê-los.

De acordo com o conteúdo das postagens analisadas, a partir do quarto período, as alunas-professoras apresentaram avanços significativos na compreensão da proposta do portfólio, registrando reflexões sobre a função e a organização da escola com base em articulações entre os estudos teóricos desenvolvidos no curso e as situações vivenciadas como professoras em sala de aula.

---

<sup>7</sup> As ideias pseudonecessárias confundem o factual e o normativo (PIAGET, 1985).

Quanto à qualidade das reflexões, as alunas-professoras expressaram a consciência de diferenças entre fazer um registro para ‘somente cumprir uma tarefa’ e fazer ‘um registro qualificado sobre suas aprendizagens’ no processo de formação. Essa compreensão muda o significado do portfólio reflexivo, entendido agora como um espaço para a construção de novas formas de pensar, conforme expressa a aluna-professora B.

Afinal, o que queremos desde a entrada neste curso? Qual a nossa busca? Queremos apenas um canudo ao final do último semestre ou, ao contrário, desejamos ir além, através das experiências possibilitadas? (...) Nossas ações correspondem aos fatos? Se queremos transformar precisamos nos buscar. Assim como Hypólito e Vasconcellos escreveram, a reflexão é necessária.

O registro da aluna-professora D, ao refletir sobre a proposta pedagógica do curso, exemplifica esse processo de compreensão.

A confusão do início do curso foi grande, pensei que estava com as atividades em dia, mas confundi duas atividades de disciplinas diferentes que tinham que visitar *blogs* e fazer um relato e postei só em uma disciplina. Visitei quase todos os *blogs* e, apesar de os dois não abrirem, adorei, principalmente pelas imensas possibilidades que temos de adquirir conhecimento e orientação sobre projetos e formação pedagógica.

Visitando os *blogs* me dei conta do caminho que temos que percorrer e o quanto esse caminho é rico. São muitas as possibilidades de aprendizagem e troca.

Nas postagens das alunas-professoras que tratam da escola – ou da ‘minha escola’, expressão recorrente nos diálogos –, as reflexões se mostraram tentativas de compreender a escola à luz de aportes teóricos desenvolvidos no curso e, ao mesmo tempo, relacionados a situações da realidade escolar vivenciadas no cotidiano como professora, conforme a aluna-professora A:

Fiquei questionando-me sobre o que quero ser para os meus alunos, não só agora, mas principalmente no futuro! Que lembrança quero que meus alunos levem a meu respeito? Quais ensinamentos estou passando a eles? O que estou aprendendo com eles? Quais as preocupações quanto ao que ensino? O que ensino é a realidade deles ou a minha?

Ao mesmo tempo que observamos aumento no número de postagens questionadoras, as preocupações das alunas-professoras com a temática das *tecnologias* (de 54 para 28 postagens) se tornam menos relevantes, muito provavelmente ocasionadas pelo desenvolvimento da fluência tecnológica, que facilitou o uso dos ambientes e recursos digitais propostos pelo curso. A partir da superação gradual das dificuldades instrumentais, as postagens mudaram seu foco, passando a expressar as primeiras preocupações relativas ao uso das tecnologias em projetos para apoiar as *aprendizagens dos alunos*.

A diminuição das reflexões envolvendo a temática da *interação* (26 postagens), em comparação com o número de postagens do momento anterior

(55 postagens), sugere que, até a metade do curso, os obstáculos pessoais e instrumentais para o trabalho conjunto foram minimizados. A consolidação de grupos de trabalho e redes de apoio mostrou que a ideia do trabalho interativo foi paulatinamente assimilada como inerente ao “*ser aluna*” no PEAD. As reflexões passaram a abordar majoritariamente as aprendizagens que ocorreram nas trocas, em vez de focar, como no momento anterior, em dificuldades para estabelecer as interações com colegas num processo de trabalho a distância.

A postagem da aluna-professora C, apresentada a seguir, reforça a importância da realização de atividades coletivas, fóruns virtuais e do recebimento de comentários com sugestões e/ou questionamentos pelos colegas, tutores e professores formadores.

Aprendi e cresci muito, pois, além de ler e refletir sobre o que eu fazia, lia, escrevia e refletia sobre os trabalhos das colegas, onde consegui observar o quanto aprendi com o outro, com as histórias das colegas, com erros e acertos, vitórias e conquistas.

Ainda no conjunto das temáticas menos abordadas estão as *práticas em sala de aula* e a *aprendizagem dos alunos*. As poucas reflexões sobre essas temáticas nos provocam a levantar algumas hipóteses. Entre elas, parece plausível pensar que, antes de refletir sobre as práticas e as aprendizagens dos alunos, se faz necessário construir novas compreensões sobre a instituição escola e sobre a identidade docente.

A partir da consolidação de novos sentidos para o “*ser aluna*” e para o “*ser professora*”, uma nova configuração de temáticas são evidenciadas nas reflexões, conforme descrito no terceiro momento do curso.

### **5.3 3º Momento: saberes e compreensões sobre como ensinar e atuar como professor**

Nos semestres finais do curso, as postagens revelaram a ascendência das reflexões envolvendo o tema *ser professora* (90 postagens). Ainda que as alunas atuassem como professoras desde o início do curso e experimentassem novas arquiteturas pedagógicas<sup>8</sup> a partir de orientações do curso, as reflexões vinculadas a essas temáticas ganharam espaço somente a partir da metade do curso e prevaleceram nos semestres finais, coincidindo com os momentos de estágio supervisionado e com o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso (TCC). Essa prevalência pode estar relacionada às solicitações, aprofundadas a cada semestre, da construção de planejamentos, aplicações e análises das próprias práticas pedagógicas, que teve seu ápice no estágio obrigatório (300h) e no TCC, que foi orientado no sentido de uma análise de experiências desenvolvidas no estágio.

Compondo a configuração das temáticas, no período final do curso seguem as atenções voltadas ao *ser aluna* (76 postagens), o que se mostra

---

<sup>8</sup> Arquiteturas pedagógicas são “estruturas de aprendizagem realizadas a partir da confluência de diferentes componentes como: abordagem pedagógica, software, internet, inteligência artificial, educação a distância, concepção de tempo e espaço” (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2007, p. 39). Nesse sentido a proposta sustenta que a aprendizagem é um processo que resulta da reorganização das ações e dos desafios vivenciados pelos sujeitos na formação a distância.

coerente com os desafios enfrentados nos semestres finais (como a produção do relatório de estágio e a elaboração e defesa do TCC), conforme é exemplificado pela postagem da aluna-professora A:

Tem sido um momento de reflexão em cima de um foco, de uma pergunta, de uma questão. Momento de concentração e escrita. Momento de sentir e teorizar, momento de comprovar e de pensar a prática.

As alunas-professoras registravam nos portfólios as suas trajetórias de estudo e comentavam suas expectativas em relação à possibilidade de conclusão do curso, ao recebimento da titulação, à felicidade em concluir o curso de Educação Superior, conforme a postagem da aluna-professora C:

Incrível pensar que estamos iniciando o 8º semestre, parecia um sonho quase impossível e estamos aqui, nos preparando para o estágio (...); tenho orgulho de fazer parte sendo aluna de graduação em Pedagogia da UFRGS.

Outras temáticas compõem os portfólios das alunas-professoras no terceiro período analisado. A temática das questões *sobre a escola* (58 postagens), associada ao crescimento de postagens sobre as *práticas na escola* (53 postagens) e a *aprendizagem dos alunos* (44 postagens) mostra uma convergência de foco das reflexões sobre as relações entre o ensino e a aprendizagem.

Nesse momento da formação, as postagens se diferenciam em qualidade metarreflexiva ao propor novas articulações entre as aprendizagens teóricas e suas práticas pedagógicas (ALARCÃO, 1996; TURCHIELO, 2017) e ao discutirem diferentes pontos de vista e/ou outras maneiras de *ser professora* e de *ser aluna*, integrando as aprendizagens vivenciadas no curso e na escola. A postagem da aluna-professora B exemplifica o teor das reflexões sobre as aprendizagens como alunas e experiências docentes vivenciadas na escola.

Sou professora. E sou aluna. Os verbos acompanhar, planejar, refletir, avaliar, questionar, estudar, provocar fazem parte de meu cotidiano. Tenho dúvidas, medos e certezas. Falar sobre Paulo Freire é falar de coisas em que acredito, é relembrar de muitos momentos em minha história... Do trabalho com as escolas da rede (...). Aprendi tanto... E reconheço que... ainda tenho, tanto, a aprender.

Essas reflexões se mostram compatíveis com as ideias de Alarcão (1996) sobre a formação do professor reflexivo, já que, conforme a autora, as mudanças na prática ocorrem mediante a reconstrução de ideias e crenças quando elas se tornam objeto de reflexão.

A produção textual da aluna-professora C exemplifica as preocupações das alunas-professoras com o modo pelo qual os alunos aprendem e suas dificuldades, o que implica questionamentos sobre a definição de conteúdos, objetivos e metas estabelecidos para cada etapa de aprendizagem.

Após o embasamento teórico do curso, com frequência me questiono sobre conteúdos que dizem ser dessa ou daquela série só porque os livros trazem. E vou além: muitas vezes, em conversas paralelas com colegas, vendo-os reclamarem que os alunos não entendem tal conteúdo e afirmam “mas é de tal série, ele deveria saber, mas não tem jeito de entender”. Aí pergunto: que sentido faz isso para eles? Vai ver que o que estão querendo que eles entendam não tem significado nenhum para eles.

No terceiro período do curso, a temática das *tecnologias* (36 postagens) apresenta crescimento, mas com foco diferenciado. As reflexões postadas pelas alunas-professoras já não apresentam como conteúdos as dificuldades de apropriação iniciais e sim as possibilidades de utilização das tecnologias como ferramenta da prática pedagógica. As postagens mencionam as possibilidades de uso das tecnologias em projetos e o uso de recursos digitais para facilitar a aprendizagem para seus alunos, conforme exemplifica a escrita da aluna-professora D:

Percebi o quanto mudamos na nossa prática docente. Quando iniciamos nossa graduação, muitas de nós nunca tinham utilizado o laboratório de informática com os alunos, muitas vezes por receio de não conseguir lidar com o desconhecido. Hoje estamos dispostas a utilizar esse espaço com total propriedade e confiança; (...) brigamos e ansiamos por essa prática com nossos alunos.

Nesse terceiro momento, salientamos um declínio das preocupações com as situações pessoais (44 postagens), possivelmente causado pela consolidação de novas rotinas domésticas, compatibilizadas com os tempos de estudo.

O agir reflexivo das alunas-professoras se torna mais evidente durante esse terceiro período do curso, quando elas refletem sobre seus saberes e sobre o modo como a Pedagogia orienta seus conceitos, valores da sociedade, a validade ética de certas crenças e as práticas de ensino que impedem ou travam mudanças educacionais vivenciadas na formação reflexiva.

## **6. Considerações finais**

As transformações nas configurações das temáticas abordadas nas reflexões das alunas-professoras evidenciaram a ocorrência de um processo gradual de construção do pensamento reflexivo, que se iniciou pela busca da compreensão de si e do seu papel como aluna em formação em um curso a distância e se deslocou para a revisão do seu papel como professora na perspectiva da construção do professor reflexivo.

Se nos momentos iniciais a conjunção das temáticas de reflexão evidenciou a necessidade de construção de si no papel de aluna, no momento intermediário do curso (do 4º ao 6º semestre) novos temas se destacaram, dando lugar para os questionamentos e críticas aos papéis tradicionalmente exercidos por alunos e professores, destacando novas possibilidades de exercê-los com base em articulações entre a teoria estudada e as práticas desenvolvidas nas escolas.

Nos últimos semestres do curso (do 7º ao 9º semestre), o foco das reflexões recaiu sobre o ensinar e o aprender; em decorrência disso, as alunas-professoras assumiram posições e escolhas teóricas que implicaram reconstruções de suas práticas pedagógicas nas escolas, observadas especialmente no acompanhamento dos estágios curriculares.

Ainda que a análise tenha se organizado em torno de três momentos, destacamos que a construção do pensamento reflexivo se mostrou como um processo contínuo e sem fronteiras nitidamente marcadas, já que as temáticas destacadas nas postagens conviveram durante o curso, ainda que evidenciadas com diferentes intensidades nos distintos momentos, criando diferentes configurações temáticas no decorrer da formação.

Esses deslocamentos e reconfigurações das temáticas reforçam a concretização de uma formação paulatina do professor reflexivo, caracterizado por Tardif e Lessard (2012) como uma construção cotidiana alavancada pelas descrições e interpretações produzidas em função das interações que se estabelecem em uma formação.

Em relação à construção do portfólio, observamos que as alunas-professoras apresentaram resistências iniciais para a realização das postagens, seja pelo medo de expor o pensamento, seja por incompreensões da proposta expressas por questões como “o que é mesmo para postar?”, “não entendi muito bem como fazer as postagens”, “sobre o que é para falar?”. Durante os primeiros semestres do curso foi necessário retomar sistematicamente a proposta do portfólio, orientando o grupo e realizando mediação sistemática para instigar a qualificação da escrita reflexiva.

Os dados sugerem que o processo de compreensão do sentido do portfólio e o desenvolvimento da escrita reflexiva evoluem de forma interdependente, ou seja, mediante retroalimentação. Essa constatação reafirma a necessidade de que nos projetos pedagógicos dos cursos sejam consideradas estratégias que solicitem continuamente o exercício da escrita reflexiva.

Os resultados deste estudo indicam, ainda, que o portfólio de aprendizagem proposto pelo PEAD se constituiu em um espaço relevante de ação-reflexão, capaz de impulsionar o desenvolvimento do pensamento reflexivo das alunas-professoras. As reflexões sistematicamente registradas se mostraram essenciais para a abertura de novas possibilidades de ação pedagógica nas escolas, já que o pensamento que se volta sobre o fazer e sobre o próprio pensar favorece o conhecimento de si, a consolidação da identidade profissional e a reconstrução das práticas pedagógicas.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: \_\_\_\_\_. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996. p. 171-189. (Coleção Cidine).

ALARCÃO, Isabel (Org). **A escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Armed, 2001.

ARAGÓN, Rosane; MENEZES, Crediné Silva; NOVAK, Silvestre. Curso de graduação licenciatura em pedagogia na modalidade a distância (PEAD): concepção, realização e reflexões. In: NOVAK, Silvestre et al. **Aprendizagem em rede na educação a distância: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. (Série EAD).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. 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, Edição 110, Seção 1, 25 de maio de 2017.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância.** 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciais.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação superior 2017: resumo técnico.** Brasília: Inep, 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2018/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017-notas\\_estatisticas2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf). Acesso em: 06 set. 2018.

BORDAS, Méron; NEVADO, Rosane Aragón; CARVALHO, Marie Jane. Formação de Professores: pressupostos pedagógicos do curso de Licenciatura em Pedagogia/EA. *In: Informática na Educação: teoria e prática*, Porto Alegre, v.8, n.1, p. 143-167, 2005.

DEWEY, John. **Como pensamos como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição.** 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DARSIE, Marta Maria Pontin; CARVALHO, Anna Maria Pessoa. O início da formação do professor reflexivo. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 22, nº 2, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FONTANELLA, Bruno José Barcellos *et al.* Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 1, p. 17-27, jan. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2008000100003>.

LUTZ, Celi; ARAGÓN, Rosane. Mudança de concepção sobre a formação a distância: visão de estudantes do projeto PEAD. *In: NOVAK, Silvestre et al. Aprendizagem em rede na educação a distância: práticas e reflexões.* Porto Alegre: Evangraf, 2014. (Série EaD).

MORAN, José. A Educação a distância, mais focada em pesquisa e colaboração. *In: FIDALGO, F. S. R. et al. (Orgs.). Educação a distância: meios, atores e processos.* Belo Horizonte: CEAD-UFMG, 2013.

NEVADO, Rosane; MENEZES, Crediné; CARVALHO, Marie Jane. Educação a Distância mediada pela internet: uma abordagem interdisciplinar na formação docente. **Renote**, Porto Alegre, CINTED-UFRGS, v. 4, nº 2, p. 1-11, 2006.

NEVADO, Rosane Aragón; CARVALHO, Marie Jane Soares; MENEZES, Crediné Silva (Org.). **Aprendizagem em Rede na Educação a Distância: estudos e recursos para formação de professores.** Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

NÓVOA, António. **O professor pesquisador e reflexivo.** Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro em 13 de julho de 2001. Rio de Janeiro, TV Escola (MEC), 2001. Documento impresso.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, nº 166, p.1.106-1.133, out./dez. 2017.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. Trad. D. B. Catani. Apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 05-21, set./dez. 1999. Disponível em: <http://goo.gl/IXtoBT>. Acesso em 10 out. 2016.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: \_\_\_\_\_ *et al.* (Orgs.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre, Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-91.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Trad. João Batista Kreuch. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TURCHIELO, Luciana Boff. A formação de professores reflexivos no curso de pedagogia a distância da UFRGS: um estudo de caso. **Tese** (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

TURCHIELO, Luciana Boff; ARAGÓN, Rosane. A formação do professor reflexivo em um curso a distância. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 701-723, jul. 2018. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n2p701>. Acesso em: 06 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância.** FAGED-UFRGS, 2006.

VALENTE, José Armando. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: VALENTE, José Armando; FREIRE, Fernanda Maria Pereira; ARANTES, Flávia Linhalis (Orgs.). **Tecnologia e educação: passado,**

**presente e o que está por vir.** Campinas: NIED/Unicamp, 2018.

VALENTE, José Armando; BUSTAMANTE, Silvia Branco Vidal (Orgs.) **Educação a Distância: prática e a prática do profissional reflexivo.** São Paulo: Avercamp, 2009.

ZEICHNER, Kenneth. Reflective teaching and field-based experience in teacher education. **Interchange**, nº 12, p. 1-22, 1981.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, nº 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://goo.gl/DevUFp>. Acesso em: 20 maio 2017.

### **Agradecimentos**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

### **Contribuição dos autores**

Autor 1: Autora principal na elaboração de todas as etapas da pesquisa e redação do artigo.

Autor 2: Orientadora da tese (todas as etapas da pesquisa) e autora da concepção, análise e interpretação dos dados e revisão final do artigo.

Enviado em: 24/outubro/2020 | Aprovado em: 14/abril/2021