


A formação do professor reflexivo em um curso a distância

Luciana Boff Turchielo
Rosane Aragón

Luciana Boff Turchielo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS


Email: lucianabt14@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/9720478732177480>

Rosane Aragón

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS

Email: rosane.aragon@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/3641003731586487>

Resumo

O presente artigo investiga como ocorreu a formação de alunas-professoras em um curso de Pedagogia a distância de uma universidade pública, na perspectiva do professor reflexivo. O estudo orientou-se pela concepção metodológica de estudo de caso, com dados coletados em portfólios de aprendizagem (*blogs*). O referencial teórico foi definido a partir dos pressupostos de Dewey (1959), Alarcão (1996) e de pesquisas acerca de como se relacionam o pensamento reflexivo e a formação de professores. Nos resultados, aborda-se o processo de formação reflexiva por meio da análise das postagens de uma amostra de alunas-professoras durante os nove semestres do curso, considerando as categorias propostas: (i) postagens descritivas, (ii) postagens interpretativas e (iii) postagens reconstrutivas. A análise dos dados evidenciou que as alunas-professoras puderam fazer da sua prática um objeto de reflexão teórica que lhes permitiu a reconstrução das ações, tendo sido possível também identificar uma evolução no processo de formação do professor reflexivo.

Palavras-chave: Professor reflexivo. Educação a distância. Teoria e prática.

Recebido em: 22/08/2016
Aprovado em: 13/10/2018



Abstract**Keywords:**

Reflective teacher. Distance education. Theory and practice.

The reflective teacher's training in a distance learning program

Abstract: This article investigates how the student-teachers training occurred in a Pedagogy distance program of a public university from the perspective of the reflective teacher. The study was guided by the methodological design of case study, with data collected in learning portfolios (blogs). The theoretical framework was defined based on the assumptions of Dewey (1959), Alarcão (1996), and papers on how reflective thinking relates to teacher's training. In the results, reflective training process was approached through the analysis of the postings from a sample of female students during the nine semesters of the program, considering the proposed categories: (i) descriptive posts, (ii) interpretative posts and (iii) reconstructive posts. The corpus analysis showed that the female teachers turned their practice into an object of theoretical reflection, which allowed a reconstruction of actions. Besides that, it was possible to identify an evolution in the teachers' training reflective process ..

Resumen**Palabras-clave:**

Profesor reflexivo. Educación a distancia. Teoría y práctica.

La formación del profesor reflexivo en un curso a distancia

Resumen: El presente artículo investiga como ocurrió la formación de alumnas-profesoras en un curso Pedagogía a distancia de una universidad pública en Brasil, en la perspectiva del profesor reflexivo. El estudio se orientó por la concepción metodológica de estudio del caso, con datos recogidos en portafolios de aprendizaje (blogs). El referencial teórico fue definido a partir de los presupuestos de Dewey (1959), Alarcão (1996), y de investigaciones acerca de cómo se relaciona el pensamiento reflexivo con la formación de profesores. En los resultados se aborda el proceso de la formación reflexiva, por medio del análisis de las publicaciones de una muestra de alumnas-maestras durante los nueve semestres del curso, considerando las categorías propuestas: (i) publicaciones descriptivas, (ii) publicaciones interpretativas y (iii) publicaciones reconstructivas. El análisis de los datos evidenció que las alumnas-profesoras pudieron hacer de su práctica un objeto de reflexión teórico que permitió la reconstrucción de las acciones, así como fue posible identificar evolución en el proceso de formación del profesor reflexivo.

1 Introdução

Na última década, no Brasil, houve um crescimento na oferta de cursos destinados à formação de professores na modalidade a distância, como efeito da regulamentação do artigo 80 da Lei Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), e de um aumento no fomento de programas, mediante políticas públicas do governo federal (PRETI, 2009).

Conforme estudo sobre as políticas docentes no Brasil realizado por Gatti, Barreto e André (2011), as matrículas na modalidade de ensino a distância (EAD) são predominantes em cursos de licenciatura, destacando-se que o curso de Pedagogia ocupa o primeiro lugar. A expansão das matrículas em cursos de educação superior na modalidade EAD é uma realidade nas universidades hoje. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número de alunos na EAD continua crescendo, atingindo 1,34 milhão em 2014, o que já representa uma participação de 17,1% no total de matrículas da educação superior (BRASIL, 2014). Este mesmo censo destaca ainda outro dado relevante para a área de formação de professores, ao afirmar que “o típico aluno de cursos de graduação a distância está no grau de licenciatura” (BRASIL, 2014, p. 4).

Esse panorama de expansão da EAD no Brasil evidencia avanços quantitativos importantes, traduzidos pelo aumento do acesso à formação em nível superior. No entanto, para além dessa ampliação, cabe às instituições formadoras a difícil tarefa da ‘expansão qualitativa’, ou seja, da ampliação do acesso com qualidade, o que se consolida pela articulação teoria-prática-investigação.

A expansão qualitativa dos processos de formação de professores a distância implica a construção de novos modelos que considerem a necessidade de educar para um mundo em constante renovação, principalmente em decorrência das transformações sociais impulsionadas pelas tecnologias digitais. De acordo com Coll e Monero (2010), as mudanças provocadas pelo impacto da incorporação das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, tanto de professores como de alunos, ainda representam desafios e demandam linhas emergentes de investigação.

Considerando esse contexto de desafios à EAD, o presente estudo tem por objetivo investigar como ocorreu a formação de alunas-professoras do curso de Pedagogia a distância em uma universidade pública, na perspectiva do modelo de formação do professor reflexivo.

O estudo está estruturado em 7 seções. Na seção 1, apresentamos o cenário em que o estudo se insere; na seção 2, a fundamentação teórica que sustenta a análise; na seção 3, o curso de formação na modalidade a distância que configura o contexto do estudo; seguida da seção 4, que detalha o desenho metodológico do estudo. Na seção 5 é apresentada a análise de dados, que tem sua síntese na seção 6; seguida das considerações finais na seção 7.

2 O professor reflexivo

O paradigma de conceber o professor como reflexivo e pesquisador tem raízes históricas no século passado, nos princípios defendidos pelo movimento da Escola Nova. O pressuposto conceitual e as estratégias pedagógicas da obra de John Dewey sobre o pensamento reflexivo tiveram influência sobre a origem dessa abordagem e sobre os autores que o sucederam, principalmente por tratarem como seria a formação e a prática desse professor (ALARCÃO, 1996).

Em âmbito internacional, os estudos iniciaram na década de 1970, e os resultados mais significativos foram publicados nas décadas de 1980 e 1990, influenciando os debates nesse período. Do ponto de vista teórico, temos alguns referenciais mais expressivos, tais como: os estudos e reflexões de Dewey (1959) acerca de como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo; a concepção de Stenhouse (1987) e Elliott (1993) a respeito das mudanças no currículo e das práticas de pesquisa-ação pelos professores nas escolas; o pensamento de Shön (1992) sobre educar e formar o professor como profissional reflexivo; as ideias de Zeichner et al. (1981, 1993, 1998, 2008) sobre a reflexão e prática da pesquisa na formação docente; a perspectiva de Nóvoa (2001) e Alarcão (1996) no que diz respeito a ser professor reflexivo e pesquisador na prática.

A abordagem reflexiva encontra no conceito de reflexão exposto em *How we think* [1910], de Dewey (1959), a ideia de que o ato de pensar reflexivo deve constituir um fim educacional. A proposição de Dewey parte de uma situação-problema ou de uma dúvida. A reflexão inicia já no momento em que se elabora o problema, o qual exige uma atividade intelectual para a busca de possíveis respostas. O desenvolvimento intelectual que envolve o pensamento e a ação depende daquilo que já conhecemos e da orientação que recebemos.

Dewey (1959, p. 22) propõe que o ato de pensar reflexivo abrange duas fases, que consistem em: “(1) um estado de dúvida, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade”. Com isso, destaca-se a importância da incerteza como ponto de partida para a reflexão e da investigação na descoberta dos argumentos que justificam suas respostas.

A incerteza proveniente de um problema nos causa desequilíbrio cognitivo e é a fonte para buscarmos as estratégias que conduzem nossas ações para resolvê-lo. O resultado desse processo se torna uma experiência passível de reflexão (DEWEY, 1959).

O conceito-base de reflexão de Dewey é interpretado na perspectiva da formação de professores por Alarcão (1996). Seus estudos discutem o pensamento de Donald Shön e suas interlocuções com Zeichner e Nóvoa sobre os pressupostos de como seria a formação do professor reflexivo. Em *Ser professor reflexivo*, Alarcão (1996) apresenta uma proposta que liga teoria e prática, numa síntese que propõe uma estratégia formativa de como o professor pode ser reflexivo na prática.

O pensamento reflexivo não se desenvolve espontaneamente, nem está dado *a priori*. Como tal, necessita de condições favoráveis para ser desenvolvido, tanto em um curso de formação inicial e continuada como no ambiente da escola, por envolver a participação ativa do sujeito, a problematização do seu saber e da sua experiência, e a articulação entre teoria e prática. A reflexão envolve um aspecto pessoal de compreensão de si mesmo, do sentido da profissão e da sua atuação como professor. (ALARCÃO, 1996).

[...] ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos de seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos. (ALARCÃO, 1996, p. 177).

Nesse sentido, Freire (1996) contribui com bases conceituais sobre o significado da reflexão crítica para o fazer docente, afirmando que, como sujeitos, estamos em permanente processo de aprender. Na obra freiriana, a prática docente é crítica, política e histórica. Dito isso, a necessidade de reflexão entre teoria e prática é uma condição, caso contrário, a prática recai no simples ativismo e não se caracteriza como atividade educativa. Nas palavras do autor: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22).

Em linhas gerais, os pressupostos freirianos destacam que na prática da formação docente os educandos assumem uma postura do pensar reflexivo. Essa maneira de pensar não está formada *a priori* no sujeito, nem será encontrada em livros de grandes intelectuais, mas terá de ser construída na superação de ideias ingênuas com a mediação do professor formador (FREIRE, 1996). Do mesmo modo que, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Corroborando essas ideias, Perrenoud (2002), ao tratar sobre a *formação de professores para o século XXI*, argumenta a favor de duas posturas fundamentais: a prática reflexiva e a implicação crítica. A primeira requer o entendimento de que, numa sociedade em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Esta passa pela reflexão sobre a experiência, que favorece a construção de novos saberes. A segunda aponta para o fato de que as sociedades precisam que os professores participem ativamente do debate político sobre as condições, a gestão e as finalidades das instituições escolares (PERRENOUD, 2002).

Alarcão (1996) referencia o pensamento de Schön (1992) na distinção entre a reflexão *na* ação e a reflexão *sobre* a ação. A primeira diz respeito à reflexão do profissional no curso da ação, com pouco distanciamento. A segunda reconstrói mentalmente a ação, após análise das situações. Em ambos os casos, trata-se de reflexões que servem para reestruturar as ações.

Ao resgatar, por meio de uma abordagem teórico-conceitual, as bases históricas e os contextos que fomentaram a construção dos conceitos de professor-pesquisador e professor reflexivo, Fagundes (2016) se propôs a atualizar o debate acadêmico em torno de tais entendimentos, assim como da evolução das ideias no campo da educação e dos usos desse modelo na formação e prática dos professores da educação básica. Nesse percurso, a autora destaca a busca da coerência entre a produção de conhecimento em educação e o que estava sendo vivenciado nas salas de aula da educação básica, e que nesse confronto podem ser encontrados subsídios para se pensar a formação e a prática de professores (FAGUNDES, 2016).

O conceito de professor reflexivo pode ser resumido na ideia do professor que faz da sua prática um objeto de reflexão teórica estruturadora de sua ação (ALARCÃO, 1996). Dessa forma, tem um papel ativo como dimensão formativa do conhecimento pedagógico e consequências no seu modo de agir, pautando-se na ideia de um processo que envolve a reconstrução de saberes e práticas.

Alarcão (1996) identificou na classificação das tarefas educativas de John Smyth [1989], quais sejam, descrição, interpretação, confronto e reconstrução, unidades que, por sua vez, guiaram, respectivamente, a elaboração das perguntas: *o que faço? O que penso? O que isso significa? Como me tornei assim? Como posso modificar?* Essas perguntas são elementos constitutivos de um modelo pedagógico desenvolvido (ALARCÃO, 1996) que favorece o processo de formação pela prática reflexiva.

O desafio das perguntas pedagógicas com finalidade reflexiva possibilita, no contexto da formação, a articulação entre teoria e prática. Esta estratégia formativa para professores direciona-os para o desenvolvimento do pensar reflexivo, como um guia que anima o processo que inicia com descrição de atividades do professor, passa pela interpretação e confronto de perspectivas, e culmina com a reconstrução de concepções e práticas.

3 O contexto do estudo: o curso de graduação Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância

O curso de graduação Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PEAD/FACED/UFRGS), na sua primeira edição, foi ofertado nos moldes do Programa de Pró-Licenciatura do Ministério da Educação, tendo como público-alvo professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e na Gestão Escolar de escolas públicas estaduais e municipais do Rio Grande do Sul.

O curso foi realizado no período de 2006/2 a 2011/1, em 5 polos de apoio presencial, por meio de convênios firmados entre a UFRGS e as prefeituras de 5 municípios do Estado do Rio Grande do Sul. A oferta inicial foi de 400 vagas, com a titulação de 330 licenciados em Pedagogia. A maioria dos alunos do

curso foi composta de alunas-professoras (98% N=400), que, ao ingressarem no curso, tinham, em média, 36 anos de idade.

A proposta do PEAD considera que a formação de professores tem uma importante dimensão de práxis social, resultante de processos interativos e reflexões sobre os contextos sociais a que pertencem. A formação parte da própria experiência pedagógica das alunas-professoras, construída nas suas reflexões e práticas, visando articular as suas vivências práticas com a teoria (BORDAS; NEVADO; CARVALHO, 2004).

O projeto pedagógico do curso (PPC) organizou-se com base em três pressupostos básicos (UFRGS, 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.

Esses pressupostos orientaram a criação de um currículo diferenciado, articulado em eixos e interdisciplinar (com duração de 9 semestres – 3.225h). Cada um dos eixos englobou um tema norteador, no qual os conteúdos e as atividades se desdobraram em interdisciplinas e enfoques temáticos. Como parte da estratégia em prol da interlocução das interdisciplinas, foi proposto o Seminário Integrador (SI), que apoiou o desenvolvimento da iniciação à pesquisa e de “ferramentas intelectuais” para a integração dos componentes curriculares em cada um dos eixos do curso (ARAGÓN; MENEZES; NOVAK, 2013).

A partir da aplicação de metodologias interativas e do uso intensivo das tecnologias digitais, o PEAD propôs estratégias para a promoção da aprendizagem em rede, além de oferecer suporte à construção do portfólio. Desde o início do curso, cada aluna-professora desenvolveu o seu portfólio de aprendizagem, utilizando um suporte digital (*blog*). A principal função do portfólio na formação das alunas-professoras foi criar um contexto favorável para a reflexão sobre as vivências e aprendizagens no curso e sobre as possíveis reinterpretações e qualificações das suas práticas pedagógicas.

Os portfólios funcionaram como uma espécie de diário de bordo ou diário *online* de aprendizagem das alunas-professoras. A escrita deveria ser realizada semanalmente, sob a orientação de que documentassem suas aprendizagens dentro e fora do curso; registrassem práticas pedagógicas interessantes que haviam realizado com seus alunos; e refletissem sobre essas práticas, conceitos teóricos, descobertas, impressões, sensações e/ou desconfortos. Em suma, as alunas-professoras deveriam refletir sobre teoria e prática (COSTA; MAGDALENA, 2013).

O portfólio foi acompanhado e mediado pelos tutores e professores do curso. Além de ser um espaço de comunicação contínua entre alunos, tutores e professores, em cada semestre os registros realizados foram sintetizados na apresentação de um texto reflexivo com foco na avaliação integrada do semestre. O portfólio teve seu ponto culminante ao final do curso, quando as alunas-professoras foram convidadas a revisitar os registros dos semestres anteriores e fazer análise de suas aprendizagens no decorrer do curso, buscando estabelecer uma relação entre as aprendizagens e as transformações em suas concepções e suas práticas pedagógicas.

4 Desenho metodológico do estudo

O procedimento metodológico da pesquisa orientou-se pela concepção do estudo de caso com abordagem interpretativa, com o entendimento de que o estudo de caso é referenciado como uma análise mais focada e compreensiva de um fenômeno (STAKE, 1999; MORGADO, 2012).

Para a definição dos sujeitos do estudo, selecionamos, em uma primeira etapa, oito sujeitos de um dos polos do curso. Essa definição teve como critério a disponibilidade de material e manifestação da concordância dos sujeitos para participarem da pesquisa. Devido ao grande volume de informação, em uma segunda etapa, optou-se por sorteio simples na escolha dos três sujeitos que compõem este estudo de caso.

O perfil das alunas-professoras que constituem os três sujeitos participantes da pesquisa têm as seguintes características comuns: regência de classe em escola pública municipal e estadual com regime de trabalho de 40 horas semanais; atuação em educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; pouca fluência com tecnologias digitais no início do curso; a condição de nunca ter feito um curso de educação superior antes do PEAD; e a satisfação pela profissão afirmada na apresentação pessoal.

Os dados foram coletados ao longo dos nove semestres de duração do curso, correspondendo à ordem cronológica de publicação de postagens no portfólio de aprendizagem das alunas-professoras.

Na coleta e organização dos dados, os sujeitos da pesquisa são nomeados como: aluna-professora A, aluna-professora B e aluna-professora C. O conteúdo das postagens, aqui tratadas como os registros realizados pelas alunas-professoras nos portfólios de aprendizagem (*blogs*), foi classificado em pastas individuais por sujeito e ano de publicação no curso. Cada postagem foi numerada e identificada com a síntese do conteúdo abordado, permitindo a identificação dos extratos citados conforme a autoria, ano no curso e número da postagem no *blog*. Nos extratos citados foram editados somente os erros de grafia, mantendo-se o conteúdo original publicado.

Numa primeira análise, utilizou-se o *software* NVivo¹ como ferramenta de apoio à organização das fontes internas e codificação das categorias. As categorias de análises e os descritores foram definidos a partir dos pressupostos do modelo formativo de Alarcão (1996). Na categorização do conteúdo da

postagem, levou-se em conta a predominância da presença dos descritores para classificá-la em uma das três categorias de análise.

O Quadro 1 apresenta as categorias e os descritores utilizados na análise:

Quadro 1 – Categorias de análise das postagens nos blogs

Categoria das postagens	Descritores
1. Descritivas	O professor descreve o que fez e o que aconteceu em sua sala de aula. Os fatos são apresentados sob a forma descritiva, sejam relativos à vida pessoal ou profissional. Nesta primeira fase, não problematiza seu processo de aprendizagem nem consegue relacionar as contribuições teóricas do curso com a prática na escola.
2. Interpretativas	O professor atribui significado teórico para suas aprendizagens no curso e questiona os desafios de sua prática na escola. O professor reflete sobre sua aprendizagem e sua prática com outros pontos de vista e/ou com outras maneiras de fazer, integrando teoria e prática.
3. Reconstitutivas	As postagens mencionam reflexões sobre práticas orientadas pelo curso, práticas reconstruídas com a introdução de novos elementos. O professor avalia e faz críticas às suas concepções e ao seu fazer pedagógico, bem como destaca a importância da busca de atualização constante e de novas possibilidades pedagógicas.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Alarcão (1996).

5 Análise dos dados: o processo ou a formação reflexiva dos sujeitos no curso

Os dados foram analisados com o objetivo de investigar como ocorreu a formação de alunas-professoras do curso de Pedagogia a distância da UFRGS, na perspectiva do professor reflexivo de Alarcão (1996), considerando as categorias e descritores apresentados no Quadro 1.

O Quadro 2 apresenta o quantitativo de postagens analisadas neste estudo, considerando as 3 alunas-professoras definidas como sujeitos da investigação.

Quadro 2 – Distribuição do número total de postagens analisadas por sujeito.

Sujeitos	Total de postagens analisadas
Aluna-professora A	90
Aluna-professora B	111
Aluna-professora C	110
Total	311

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No Quadro 3, apresentamos a distribuição das postagens analisadas, considerando as categorias definidas neste estudo.

Quadro 3 – Total de postagens distribuídas por categoria

Tipo de categoria	Total por categoria
Descritivas	107
Interpretativas	113
Reconstrutivas	91
Total	311

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Num primeiro momento, no processo de análise, pode-se observar que os dados organizados conforme essas categorias mostram um processo de evolução das possibilidades reflexivas das alunas-professoras.

A hipótese que orientou a análise é de que as postagens iniciais das alunas-professoras no portfólio de aprendizagem apresentaram um caráter predominantemente descritivo, porque elas ainda não alcançaram o estado de dúvida que desencadeia o pensamento reflexivo *sobre* ação e *na* ação, ou seja, sobre a sua aprendizagem no curso e na prática pedagógica na escola. A partir das interações com os sujeitos do curso (professores, tutores e colegas) que provocam o confronto de ideias, as alunas-professoras apresentam questionamentos, o que origina a possibilidade de buscas por novos argumentos e ações pedagógicas. Somente a partir dessa possibilidade ou desses atos de pesquisa, as professoras-alunas alcançam as reconstruções. Isso não significa que as postagens descritivas e interpretativas iniciais devam desaparecer, mas sim que elas são enriquecidas e mesmo integradas às novas possibilidades reflexivas construídas pelas alunas-professoras.

No seguimento deste estudo, apresentaremos a análise das postagens realizadas pelas alunas-professoras considerando as categorias propostas: (i) postagens descritivas; (ii) postagens interpretativas; (iii) postagens reconstrutivas.

5.1 As postagens descritivas: o ponto de partida do processo reflexivo

O mapeamento das postagens dos sujeitos evidencia que no início do curso a maior parte das postagens (registro das aprendizagens no *blog*) era expresso por meio de uma descrição. A aluna-professora descreve o que fez e o que aconteceu em sua sala de aula, tanto no curso como na escola. Nessas postagens, os fatos são narrados de forma descritiva em relação aos aspectos pessoal ou profissional.

As postagens descritivas podem ser agrupadas em três subcategorias dos tipos de descrição: (1) Aspectos pessoais, nos quais são relatadas características pessoais e profissionais, atividades e rotinas; (2) Aspectos emocionais, em que, nas postagens, aparece a descrição de sentimentos e emoções em relação aos familiares, ao trabalho e ao curso; (3) Aspectos descritivos específicos do curso, em que as alunas-professoras expõem o que aconteceu na sala de aula do curso, nas interdisciplinas e/ou nas aulas

presenciais no polo, narram fatos sobre a aula e/ou o plano de aula que ministraram na escola para seus alunos. No Quadro 4, pode-se observar uma síntese dos temas abordados nas postagens dos *blogs*.

Quadro 4 – Exemplos de tópicos nas postagens descritivas

<p>Pessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Encantos de ser mãe; ○ Homenagem a filhos, amigos, parentes, aniversários, animais de estimação; ○ Memórias da infância; ○ Perdas de familiares e animais de estimação; ○ Muitas atividades; ○ Coragem para mudar. 	<p>Sentimentos (expectativas)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sobre as aulas e curso; ○ Realização de trabalhos em grupo no ambiente virtual; ○ Avaliações e apresentação do portfólio de aprendizagem; ○ Trabalho com projetos de aprendizagem; ○ Realização do estágio curricular; ○ A escrita do TCC.
<p>Curso</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Rotina de muitas leituras; ○ Aquisição e uso de computador; ○ Descoberta com o uso das tecnologias, em especial com o <i>blog</i>; ○ Descrição de trabalhos acadêmicos das interdisciplinas; ○ Rotina tecnológica do curso; ○ Internet – possibilidades e cuidados. 	<p>Escola</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ A experiência com inclusão de aluno especial na sua classe; ○ Relato de planos de aula sobre conto de fadas, teatro, artes visuais, contação de histórias; ○ Atividades de alfabetização e educação; ○ Participação com os alunos em eventos, feiras e atividades culturais.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os extratos abaixo exemplificam o conteúdo e tópicos nas postagens de cunho descritivo das alunas-professoras.

Hoje é dia das mães! Como mãe, não considero um dia especial, porque todos os dias ainda fico emocionada ao vê-las, ouvi-las, rir com elas e presenciar cada fase do crescimento pelo qual passam [...]. (Aluna-professora A, 1º ano, p. 8, grifos nossos).

Oi, pessoal! Estou descobrindo várias coisas, mexendo com este blog. Ainda há pouco, consegui alterar o modelo. Sem contar as imagens que estou "salvando".

Achei esta imagem e resolvi colocá-la. (ou postá-la?) (Aluna-professora B, 1º ano, p. 2, grifos nossos).

[...] tivemos aula presencial no polo, onde deu-se o início da interdisciplina Fundamentos da Alfabetização[...]. Foi um encontro muito proveitoso, pois as técnicas usadas pela professora, nesse encontro, nos remeteu para sala de aula, não como professores, mas como alunos sendo alfabetizados, por algumas horas paramos e refletimos sobre como nossos alunos se sentem no início da alfabetização. (Aluna-professora C, 1º ano, p. 16, grifos nossos).

Na perspectiva de Alarcão (1996), a descrição do que penso e do que faço é o primeiro movimento numa estratégia que almeja a formação de um professor reflexivo, pois, nesse processo, quanto mais conheço sobre mim como professor e sobre as condições com que exerço minha docência, melhor compreendo as razões pelas quais faço o que faço na prática e o papel da educação e da escola na sociedade.

Assim, ao descrever suas ideias e o que fazem, o curso permitiu que as alunas-professoras pudessem aprender com sua própria experiência, articulando-a com conhecimentos teóricos. Além disso,

esse processo instiga o início de um teorizar sobre seus próprios relatos de prática e sobre como utilizá-las em suas ações (SMYTH, 1993).

A perspectiva de Alarcão (1996) é corroborada pela proposta metodológica do curso. A construção do portfólio de aprendizagem (*blog*) pelo PEAD-UFRGS fundamentou-se na necessidade de articular teoria e prática na avaliação. A utilização desse instrumento se constituiu num espaço de autorregistro individual das aprendizagens significativas, assim consideradas pelas próprias alunas, acompanhadas de argumentos sobre o impacto dessas aprendizagens na sua vida pessoal e profissional. Isso privilegiou a possibilidade de as alunas-professoras vivenciarem o pensamento reflexivo sobre as suas práticas, promovendo aprendizagens, e de que estas pudessem ser transpostas para a prática de sala de aula, conforme os extratos apresentados na sequência, nas postagens interpretativas e reconstrutivas.

5.2 As postagens interpretativas: articulando teoria e prática

As postagens interpretativas das alunas-professoras relacionam-se às teorias estudadas no curso e às ações de sala de aula. O questionamento sobre o papel do professor e a compreensão sobre o que faço e por que faço possibilitam um movimento de constituição de novos modos de compreender o 'ser professora'.

Nas postagens interpretativas, era abordado o significado do aprendido ou do realizado, confrontando-os com outras perspectivas. Conforme Alarcão (1996), ao dizer o que aprendeu, o sujeito cita o conteúdo da sua aprendizagem ou o modo como aprendeu (suas estratégias).

Para Dewey (1959), a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo de reflexão. A natureza do problema a resolver determina o objetivo do pensamento, e esse objetivo orienta o processo do ato de pensar, pois, para este autor, a experiência isoladamente não se constitui por natureza conteúdo cognitivo para que se efetive a reflexão: os sujeitos precisam ser guiados na busca de significados para a experiência.

Nas postagens dos sujeitos da pesquisa, identificou-se que os conteúdos de questionamento estão diretamente relacionados ao tema do professor reflexivo, destacando-se: Que professor quero ser? Que alunos queremos formar? Qual escola queremos?

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?

Será que conseguimos fazer a relação (longínqua para uns, inexistente para outros, mas presente para alguns) entre o que vivenciamos e a possibilidade de termos uma sociedade melhor? Com alunos mais criativos, mais ousados, mais confiantes e, ao mesmo tempo, com um olhar mais terno e respeitoso com todos os seres? [...]

Nossas ações correspondem aos fatos?

Se queremos transformar precisamos nos buscar. Assim como Hypólito e Vasconcellos escreveram, a reflexão é necessária. (Aluna-professora B, 3º ano, p. 102, grifos nossos).

Corroborando com essas ideias, as alunas-professoras procuram questionar seus saberes, a pedagogia que orientava sua prática, valores sociais, culturais e econômicos da sociedade e, em alguns casos, a validade ética de certas crenças e práticas de ensino que impedem ou travam mudanças educacionais.

Assim, o fio condutor que orientou os questionamentos sobre ‘que professor quero ser’ pode ser visualizado na postagem da aluna-professora, que mostra a preocupação com sua formação.

O extrato a seguir evidencia, na postagem da aluna-professora, perguntas que dizem respeito à prática. Ela cita um filme a que assistiu e no qual buscou subsídios para a escrita de um questionamento sobre “que tipo de professor quero ser” e “como quero que meus alunos lembrem de mim?”

[...] Ao escutar isto, fiquei questionando-me sobre o que quero ser para o meu aluno, não só agora, mas principalmente no futuro! Que lembrança quero que meu aluno leve 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? Questionei-me se quero que lembrem de mim como uma rosa, que suscita boas e lindas lembranças, ou os espinhos, que ferem, sangram, machucam e querem ser esquecidos? (Aluna-professora A, 2º ano, p. 26, grifos nossos).

A função do pensamento reflexivo é, por conseguinte, transformar uma situação de dúvida em uma situação de investigação, em que a questão proposta seja respondida (DEWEY, 1959). Destaca-se que, mesmo neste contexto de perguntas, encontram-se respostas que conceituam o ser professora, conforme os seguintes extratos de postagens:

Ser professor, hoje, não é ser conteudista. Ser professor é propiciar conhecimento, informação, criticidade... é estar de braços dados com Valores e com Ética. Fácil? Que nada... Há muitos obstáculos a ultrapassar... (Aluna-professora B, 1º anos, p. 15).

[...] ser professora, ao mesmo tempo que refletíamos sobre a leitura do livro, escrevíamos sobre nosso “eu” particular, sobre como somos professoras no dia-a-dia em sala de aula. Contávamos nossa história de formação, nossas ideias a respeito de ensinar e aprender, nossas maneiras e modos individuais de construir os saberes junto ao nosso aluno. Somando-se isso tudo, chegamos ao final da nossa história deixando contribuições das nossas vivências e experiências aos personagens da história, e acrescentamos enorme bagagem às nossas experiências próprias. (Aluna-professora C, 1º ano, p. 6).

Ainda outras perguntas relacionadas às condições de trabalho e práticas do professor foram foco de reflexões. As alunas-professoras questionavam os salários recebidos pelos professores; a pedagogia, no sentido de alfabetizar ou letrar; os processos de aprendizagem; a prática dos professores; o que estudar e pesquisar; e como desenvolver projetos de aprendizagem.

A postagem da Aluna-professora B cita verbos que caracterizam o exercício de um pensamento reflexivo. Neste momento, realiza uma autoavaliação e assume uma postura de responsabilidade ao refletir sobre seu processo de aprendizagem:

Pouco antes de "entrar em meu blog", a ideia era de iniciar a atividade com algumas falas significativas "de e sobre" Paulo Freire e que estão entrelaçadas com o momento em que vivo. [...] 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 que acredito, é lembrar de muitos momentos em minha história..., do trabalho com as escolas da rede, das creches comunitárias e das formações que realizávamos, das caminhadas pelas diferentes comunidades e das conversas com as pessoas... Aprendi tanto... E reconheço que... ainda tenho tanto a aprender... (Aluna-professora B, 1º ano, p. 29, grifos nossos).

Sintetizando o conteúdo das postagens interpretativas das alunas-professoras, destacam-se:

- Usos e impactos das tecnologias no seu processo de aprendizagem, tanto pessoal como profissional;
- O desafio da articulação entre teoria e prática (na linguagem dos sujeitos da pesquisa – o desafio de colocar em prática o que estão aprendendo no curso);
- Relações afetivas, linguagem e sentimentos entre professor e aluno;
- Autoavaliação sobre a produção de seus portfólios de aprendizagem (metas, objetivos e mudanças);
- Conteúdos citando exemplos de planos de aulas e projetos temáticos realizados na escola;
- As condições de trabalho da escola, relação com colegas e eleições para escolha do diretor;
- Abertura para novas aprendizagens, curiosidade e desejo por saber mais.

Nos achados dessa categoria, a partir dos conteúdos citados pelas alunas-professoras, foi possível identificar o modo como atribuem sentido às suas aprendizagens e práticas. Essas reflexões possibilitaram avanços na direção de reconstruções de concepções e práticas pedagógicas.

5.3 As postagens reconstrutivas: as transformações nas concepções e práticas

As postagens reconstrutivas caracterizaram-se pela presença de 1) relatos de práticas orientadas e reconstruídas; 2) experimentações com a introdução de novos elementos; e 3) a percepção de mudanças nas práticas em função de avanços e/ou na análise/compreensão das suas ações. Além disso, foram consideradas, principalmente, indícios de práticas reconstruídas a partir da apropriação de novas perspectivas teóricas.

No extrato abaixo, a aluna-professora expressa que as aprendizagens realizadas a partir de suas vivências no curso proporcionaram mudanças em sua prática e no seu modo de ser professora. Ela refere que, mesmo sem consciência, atuava em alguns momentos como uma professora repressora, autoritária, detentora do saber e do poder. Interpreta que sua conduta oscilava entre comportamentos, considerados por ela, como construtivistas e tradicionais.

[...] Com o decorrer dos estudos, principalmente neste semestre, com os trabalhos e projetos que eram necessárias aplicações práticas, vi que as crianças vibraram muito, e várias vezes pediram

que fizéssemos de novo este tipo de experiência. [...] Como se fossem novas crianças e uma nova professora. Meus alunos, minhas crianças passaram a ter as rédeas de suas aprendizagens nas mãos. Largamos um pouco o lápis, os cadernos, a classe e fomos para o pátio, para os jogos, para os papéis espalhados, massinhas de modelar, pincéis, tintas, passeios, alegria, enfim!!!! Os gritos que porventura pudessem existir, foram substituídos pela voz cada dia mais baixa. Nossa sala passou do silêncio monótono para a "balbúrdia" produtiva... Os indícios daquela professora tradicional estão deixando de existir e evidências de uma nova professora estão surgindo cada vez com mais força!!! Ainda bem!!!! (Aluna-professora A, 2º ano, p. 17).

Em outra postagem no portfólio, a mesma aluna-professora exemplifica suas reflexões e estratégias enquanto busca articular os conhecimentos construídos com o agir na sua sala de aula:

*[...] Passei todo final-de-semana pensando e repensando **como pôr em prática algumas coisas que ouvi e mexeram comigo na aula de sexta-feira**, de Fundamentos da Alfabetização. Parece completamente fácil, mas ao depararmos com a realidade... nossa!!! Ao entrar na sala, hoje, lembrei-me da hora em que peguei aquele xerox do jornal, em árabe. E ao olhar para o rostinho deles, pensei que não podia passar adiante um xerox daquele jornal!!! Foi aí que resolvi levá-los para a rua, embaixo de uma árvore, na sombra. Sentados, ali no chão, começamos a conversar sobre um livro que gostaria de ler para eles... (Aluna-professora A, 2º ano, p. 7, grifos nossos).*

Na postagem apresentada a seguir, a aluna-professora traz uma reflexão, reconstruindo suas ideias por meio de uma autoavaliação. Ela afirma que, no início do curso, pensava que dar carinho e amor seria suficiente ao professor em sala de aula, para conduzir o aluno à aprendizagem, ou então que isso poderia suprir a falta de formação teórica

*[...] Fui relendo minhas postagens e percebi que apesar de em algumas vezes vinculá-las às aprendizagens das interdisciplinas, ainda **não reconhecia a necessidade e a importância da teoria como parte da capacidade de construir a aprendizagem**. Achava que era como receita de bolo. Tudo prontinho desde que eu tivesse feeling, como educadora, para com todo amor e carinho conduzi-los pelos caminhos da aprendizagem. Não estou desdenhando a necessidade do carinho e do amor na aprendizagem, mas sim afirmando que **conhecer a teoria nos faz ficar mais seguros para conduzirmos o aluno à construção**. [...] Por isto volto a afirmar que por trás da arrogância esconde-se uma grande dose de ignorância... **de medo de desalojar-se e de conhecer e reconhecer... erros, necessidades, prioridades e buscas**. (Aluna-professora A, 4º ano, p. 83, grifos nossos).*

Outra aluna-professora inicia sua reflexão sobre o estudo do professor como profissional reflexivo e cita um exemplo de sua prática reconstruída através dessa perspectiva:

[...] crença que vai para além dos desabaços e denúncias. Vai para a possibilidade de aprendizagem através de um processo em que a investigação, a formulação de hipóteses, a sustentação de teorias através da busca de soluções e respostas é o trajeto. Precisamos pensar, refletir, avaliar, reformular. Precisamos ler e sustentar nossa prática à luz das teorias. No primeiro semestre, minha colega e eu organizamos um ppt para a entrega dos relatórios de acompanhamento. Ali, junto às fotos do trabalho com os alunos, colocamos alguns trechos de teóricos da educação que sustentavam o que mostrávamos. Desta forma, a importância do jogo, foi apresentada com escritos de Constance Kamii. Buscamos falas de fotógrafos que salientavam o significado do ato de fotografar, o que é muito trabalhado por minha turma. (Aluna-professora C, 3º ano, p. 102).

No contexto dessa investigação, assim como na literatura sobre formação de professores, o estágio supervisionado é citado como um espaço privilegiado para a reconstrução da ação-reflexão-ação acerca

da prática docente. Ainda que as alunas-professoras estivessem em exercício durante todo o curso, o estágio foi um momento especial de aprofundamento da articulação entre teoria e prática, conforme expresso na postagem a seguir:

*Esta semana, estando na 5ª semana de **estágio prático**, percebi o quanto está sendo gratificante esta experiência, no início pensei que, como diz o velho ditado “**seria como chover no molhado**” pois já atuo em sala de aula há 22 anos e **pensei que não teria nada de muito novo para experienciar**, mas essa ideia foi só inicial, pois são tantos momentos de **intensas descobertas**, como por exemplo, observar que , aquele aluno acomodado e desinteressado até então, passou a participar mais das atividades, ser mais comprometido com o grupo e consigo mesmo, isso só já seria, para mim, motivo suficiente para **acreditar que esta experiência**, a essas alturas da minha **carreira**, está valendo muito a pena, está sendo muito gratificante, mas não é só isso não, esta **experiência** não vai findar ou se apagar com o fim do **estágio**, ela estará para sempre registrada na minha mente e com certeza poderei usá-la como referência em minha **prática pedagógica**, no sentido de motivar e proporcionar uma aula mais interessante para outros futuros alunos que ainda terei o prazer de trabalhar e ver neles a alegria que estou **presenciando hoje** no semblante dos meus alunos diante de cada **novidade** que lanço em aula com a finalidade de auxiliá-los na busca de respostas para suas **investigações**. (Aluna-professora C, 4º ano, p. 95, grifos nossos).*

A ideia de reconstruir a prática, questionando as aprendizagens e ações pedagógicas foi identificada nas sínteses dos portfólios dos três sujeitos do estudo. Destacam-se reflexões relativas às mudanças nas concepções e no fazer pedagógico das alunas-professoras, bem como à importância de atualização constante sobre novas possibilidades pedagógicas.

6 Síntese dos resultados

Na análise do percurso individual dos sujeitos da pesquisa foi possível identificar trajetórias de evolução da capacidade reflexiva dos sujeitos que mostram um predomínio inicial de postagens que caracterizam processos descritivos, seguidos de processos interpretativos e reconstrutivos, conforme Alarcão (1996). Destacamos, no entanto, que não se tratou de uma evolução linear, mas de um processo recursivo de aprofundamento da capacidade reflexiva dos sujeitos, que acarretou tensionamentos inerentes ao confronto de diferentes perspectivas e superações, que permitiram o enriquecimento gradual das reflexões, ou seja, as categorias que predominaram inicialmente não desapareceram, mas passaram a integrar as novas formas de pensar que, por sua vez, as aperfeiçoaram.

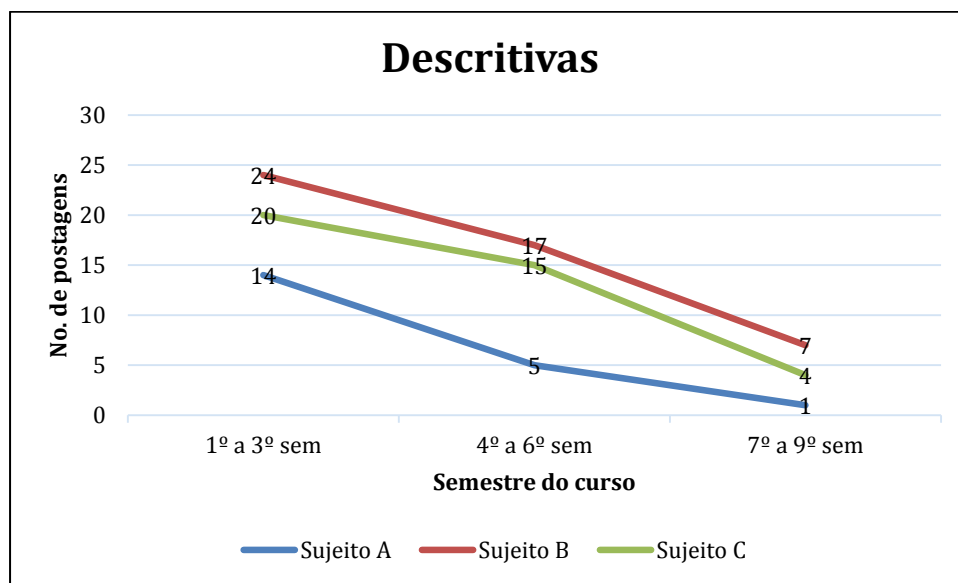
Os dados apresentados nos gráficos a seguir mostram que o desenvolvimento das possibilidades reflexivas dos sujeitos tende a um deslocamento de foco das postagens que inicialmente evidenciam níveis mais superficiais de reflexão (características mais aparentes, narrativas do seu fazer ou mesmo aspectos técnicos dos processos educativos) para postagens que apresentam reflexões mais críticas que aprofundam as discussões sobre o papel dos sujeitos enquanto estudantes e, principalmente, enquanto professores que atuam em sala de aula.

O levantamento das postagens possibilitou identificar a presença/predomínio das categorias de postagem, bem como seus deslocamentos em diferentes períodos do curso.

Em relação às postagens descritivas, se no primeiro ano e meio de curso predominou a descrição, com o total de 48 postagens, nos anos seguintes houve uma queda acentuada. O período compreendido entre o 4º e o 6º semestre ficou com 37 postagens. O menor número (11) de postagens somente descritivas foi registrado no último período, o que pode ser visualizado pela curva decrescente.

No Gráfico 1, ilustra-se a distribuição de postagens descritivas das alunas-professoras ao longo dos 9 semestres do curso, organizada em períodos de 3 semestres.

Gráfico 1 – Distribuição do total das postagens dos sujeitos na categoria “postagens descritivas”



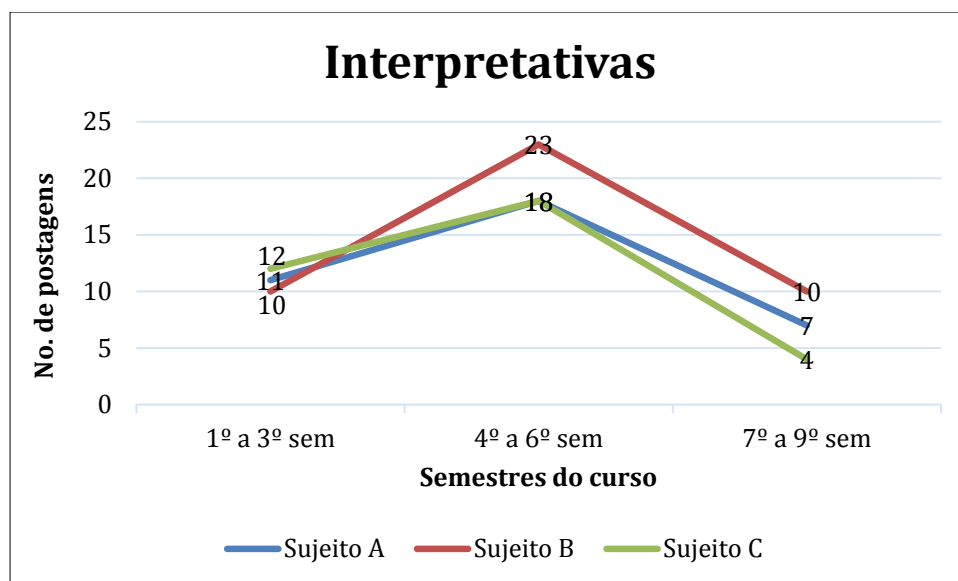
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os dados corroboram a assertiva de que o ponto de partida dos três sujeitos no processo reflexivo iniciou predominantemente pela descrição. A descrição foi utilizada como uma forma de narrar o que havia acontecido nas práticas de ensino, assim como de registrar as percepções acerca do que era mais significativo para os sujeitos na proposta de formação. Portanto, a descrição objetiva é importante como movimento necessário para a etapa seguinte, da interpretação, na organização do pensamento e das possibilidades de ação.

A categoria 2 (composta por postagens de conteúdos interpretativos) mostra que, inicialmente, as alunas-professoras buscavam de forma mais intensa novos significados teóricos para orientar as suas ações docentes. O processo de reflexão mostrou uma evolução à medida que as alunas-professoras eram instigadas a buscar respostas teóricas para as suas descrições das ações nos seus espaços de docência. O decréscimo das postagens interpretativas ao final do curso pode ser compreendido como uma evolução na compreensão teórica, que permitiu articulações entre a teoria estudada no curso e as práticas realizadas nas escolas.

No Quadro 2, representa-se a evolução dos 3 sujeitos na categoria 2:

Gráfico 2 – Distribuição do total das postagens dos sujeitos na categoria “postagens interpretativas”.

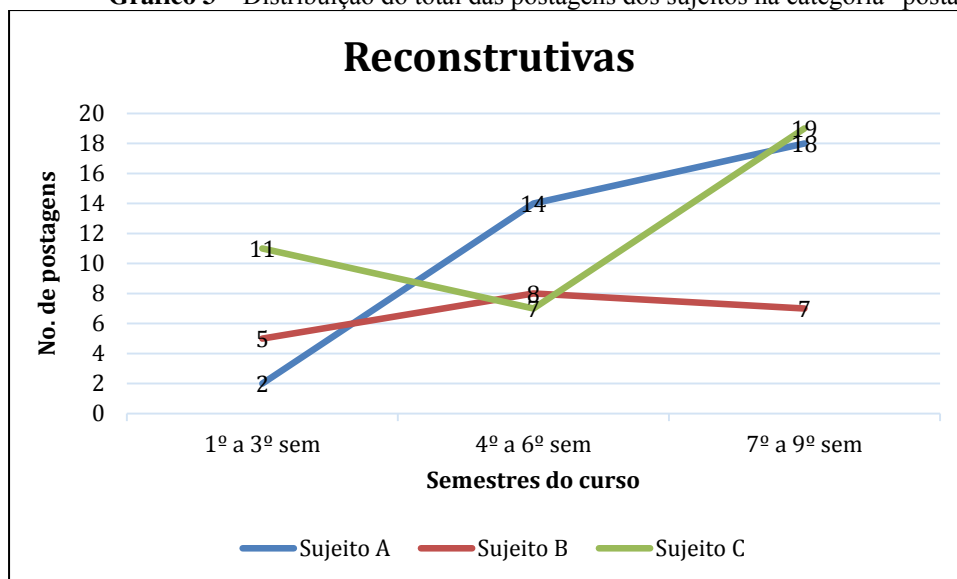


Fonte: Elaborado pelas autoras.

Identificou-se na categoria 2, nas postagens, o levantamento de questões, que foi importante na problematização e atribuição de significado ao conteúdo. No processo individual, os três sujeitos investigados mostraram preocupações mais voltadas à problematização do seu papel, questionando as suas ações e valores na formação dos seus alunos. Podemos tomar como hipótese que as alunas-professoras enfrentaram contradições mais acirradas ao tomar maior consciência da complexidade da sala de aula e das dificuldades de construir novas práticas em contextos conservadores.

O sujeito B atingiu o maior número de postagens interpretativas. Essa aluna-professora atuava também com contação de histórias, uma área ligada à literatura que potencializa a busca por significados nas histórias, nos personagens.

A distribuição das postagens referentes à categoria 3 (postagens reconstrutivas) mostra um processo crescente de evolução do ser reflexivo, que teve sua consolidação nos anos finais do curso. As postagens reconstrutivas mostram um aumento na quantidade de postagens e também um enriquecimento na qualidade do conteúdo. Nos registros das aprendizagens, evidenciam-se tomadas de consciência relativas a equívocos e inadequações de ideias que levaram as alunas-professoras a desencadear experimentações em sala de aula. Essas práticas, por sua vez, geraram reconstruções nas concepções e possibilidades de novos olhares sobre a escola.

Gráfico 3 – Distribuição do total das postagens dos sujeitos na categoria “postagens reconstrutivas”

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A prática reflexiva foi explicitada nas postagens que tratavam sobre o estágio curricular do curso, uma vez que a análise e a reflexão detalhadas sobre os acontecimentos descritos, além das interpretações com diferentes pontos de vista das alunas-professoras, conduziram-nas a práticas diferenciadas, que lhes possibilitaram reconstruir seu fazer pedagógico. Os sujeitos A e C atingiram um patamar superior de reconstrução em seus portfólios de aprendizagem, provavelmente porque atuavam como alfabetizadoras no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. No sujeito B, provavelmente por atuar com casos de alunos especiais, a tarefa da reconstrução das práticas parece ocorrer de forma mais lenta e gradual, possivelmente pelas características da turma em que a aluna-professora atuava.

O conjunto dos dados apresentados na análise desse processo reflexivo evidencia que as alunas-professoras puderam fazer da sua prática um objeto de reflexão teórica que lhes permitiu a reconstrução das suas ações. Na análise das postagens realizadas foi possível identificar uma evolução na formação do professor reflexivo, que inicia com a preponderância de descrições sem autocríticas, passando por questionamentos que acarretaram desequilíbrios (DEWEY, 1959) e levam à busca de conhecimento e instrumental que possibilite a reconstrução das ideias e das ações pedagógicas.

As estratégias pedagógicas baseadas em perguntas, tanto na proposição de Alarcão (1996), quanto nos pressupostos do PEAD (2006), desafiam os professores em formação, mobilizando “estados de dúvida” e ações de pesquisa que levam a reconstruções. As questões “*o que faço? O que penso? O que isso significa? Como me tornei assim? Como posso modificar?*”, favorecem reflexões que os constituem como professores reflexivos, que questionam suas práticas de ensino e suas concepções de aprendizagem.

7 Considerações Finais

Apesar de as discussões iniciais em torno da formação do professor reflexivo e pesquisador serem de longínqua data, a concepção de pesquisa e prática reflexiva do professor que atua na educação básica tem se intensificado somente nas duas últimas décadas (GENGNAGEL; PASIONATO, 2012). Trazer essa abordagem, que até então era predominante em cursos presenciais, investigando sua viabilidade em curso na modalidade a distância é significativo para o contexto atual de expansão na oferta de cursos de graduação destinados à formação de professores.

Nesse cenário de ampliação de acesso gerado por políticas públicas, buscando a sua consonância com as finalidades da educação superior, que trata do desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo (LDBEN, art. 43), cabe às universidades não apenas oferecer respostas às demandas de ampliação de vagas mas principalmente realizar novos cursos, de estudos e de pesquisas, que visem à melhoria da qualidade científica e social dos processos de formação docente, considerando a interdependência entre a teoria, a pesquisa e as práticas formativas.

Esses avanços poderão encontrar caminhos fecundos na realização e análise de projetos pedagógicos que introduzam/testem a construção de modelos que desestabilizem os pressupostos tradicionais/convencionais característicos do modelo instrucionista de formação de professores e introduzam abordagens potencialmente inovadoras, privilegiando a relação entre teoria, prática pedagógica e a articulação dos componentes curriculares ao longo da formação.

Nessa perspectiva, os resultados deste estudo, evidenciados por movimentos importantes realizados pelos cursistas no sentido de fazer de sua prática um objeto de reflexão teórica, indicam que a proposta de trabalho baseada na construção de portfólios pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos professores.

Destacamos que essa abordagem não se mostra necessária apenas nas formações iniciais, já que foi possível constatar que o fato de os professores estarem em exercício, por si só, não garantiu que eles já pudessem realizar, desde o início do curso, a articulação entre teoria e prática necessária para que questionassem suas práticas docentes e pudessem reorganizá-las.

Na análise dos percursos de formação na perspectiva da constituição do professor reflexivo em ação, ficou evidenciada a dificuldade inicial nessas articulações e, dessa forma, a necessidade de ‘provocação das reflexões conscientes’ mediante a narração e a discussão das práticas a partir da formação de redes que fomentaram esse movimento de aproximação e diálogo.

Os resultados apresentados neste artigo mostram-se coerentes com pesquisas realizadas anteriormente, das quais destacamos os trabalhos de Pimenta (2008) e Chow et al. (2015). Esses estudos mostram que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. O estudo de

Chow et al. (2015) destaca ainda os benefícios da reflexão para o professor e a importância da colaboração entre universidade e escola.

Ainda que este artigo não tenha como objetivo avaliar o projeto pedagógico do curso (PEAD), é possível destacar sua influência na formação reflexiva das alunas-professoras. Identificou-se nas suas postagens que o portfólio de aprendizagem (*blog*) se constituiu em um potencializador do pensar reflexivo, numa concepção de aprendizagem construída nas interações entre os sujeitos do curso (professores, tutores e colegas), a qual foi fortemente mediada e problematizada.

Destacamos ainda que a modalidade de educação a distância, aliada ao uso de ambientes digitais, viabilizou e ampliou as interações (formador-aluno e aluno-aluno) ao permitir que se realizassem em diferentes tempos e espaços (de qualquer lugar e a qualquer momento), indo além dos limites usuais das instituições escolares (as salas e os horários das aulas). Essa flexibilidade favoreceu que, progressivamente, as alunas-professoras se descobrissem enquanto aprendizes que buscam conhecer as condições em que exercem a sua profissão e que podem reconstruir suas práticas pedagógicas.

Finalizando, destacamos que os avanços observados não se limitam a melhorias na educação superior, mas consideramos que uma formação pautada pela reflexão permanente e pela reconstrução das práticas tem como perspectiva a melhoria do Ensino Fundamental. Essa perspectiva de formação ao longo da vida, motivada pela compreensão da incompletude inerente à produção de conhecimento, tende a ser traduzida pelo professor em práticas pedagógicas que, por sua vez, introduzem metodologias ativas e ações que incorporam a ideia de interação/investigação nas salas de aula.

Notas

¹ O *software* NVivo é um programa utilizado na organização de dados qualitativos. Disponível em: <<http://www.qsrinternational.com/nvivo-product>>. Não está configurado como uma metodologia de pesquisa. Nesta pesquisa, o apoio do *software* NVivo foi utilizado na reunião do material e na categorização, na seguinte forma: fontes internas organizaram os conteúdos dos blogs em pastas individuais por sujeito, ano de publicação, tipo de material do sujeito (no caso, o blog). A interpretação dos dados e inferências são de responsabilidade das autoras.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto, PT: Porto, 1996. (Coleção CIDIne).
- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: _____. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto, PT: Porto, 1996. p. 171-189. (Coleção CIDIne).
- ARAGON, R; MENEZES, C. S; NOVAK, S; Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia na Modalidade a Distância (PEAD): concepção, realização e reflexões. *RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 1-16, nov. 2013. (Edição Especial PEAD).
- 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*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996, p. 27.833. Disponível em: <<https://goo.gl/2HUsXD>>. Acesso em: 20 maio 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Censo da Educação Superior 2014 - notas estatísticas*. Brasília: Inep, 2014.
- BORDAS, M.; NEVADO, R. A.; CARVALHO, M. J. S. *Curso de Licenciatura em Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental – modalidade EAD*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. (Projeto do curso).
- CHOW, K. C. K; CHU, S. K. W; TAVARES, N; LEE, C. W. Y. Teachers as Researchers: a discovery of their emerging role and impact through a school-university collaborative research. *Brock Education Journal*, [S.1], v. 24, n. 2, p. 20-39, primavera 2015.
- COLL, C; MONEREO, C. (Orgs.). *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. Tradução: Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- COSTA, I. E.T.; MAGDALENA, B. C. Seminário Integrador, no Polo de Alvorada: um estudo de caso. *RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 1-16, nov. 2013. (Edição Especial PEAD).
- DEWEY, J. *Como Pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, ES: Morata, 1993.
- FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 281-298, jun. 2016.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.
- GENGNAGEL, C. L.; PASIONATO, D. *Professor pesquisador: perspectivas e desafios*. *Revista Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 54-61, jul. 2012.
- MORGADO, J. C. *O estudo de caso na investigação em educação*. 1. ed. Santo Tirso, PT: De Facto editores, 2012. (Formare – guias práticos).

NEVADO, R. A.; CARVALHO, M. J. S.; MENEZES, C. S. (Org.). *Aprendizagem em Rede na Educação a Distância: Estudos e Recursos para Formação de Professores*. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

NOVAK, S. et al. *Aprendizagem em rede na educação a distância: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Evangraf, 2014. (Série EAD).

NÓVOA, A. *O professor pesquisador e reflexivo*. Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro em 13-07-2001. Rio de Janeiro, TV Escola (MEC), 2001. Documento impresso.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. (Orgs.). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-33.

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

PRETI, O. *Educação a distância: fundamentos e políticas*. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

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

SMYTH, J. Reflective Practice in Teacher Education. *The Australian Journal of Teacher Education*, [S.l.], v. 18, n. 1, 1993. Não paginado. Disponível em: <<https://goo.gl/MgeAiJ>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

STAKE, R. E. *The Art of Case Study Research*. Londres, UK: Sage Publication, 1999.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, ES: Morata, 1987.

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

ZEICHNER, K. Reflective teaching and field-based experience in teacher education. *Interchange*, [S.l.], n. 12, p. 1-22, 1981.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa, PT: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/DevUFp>>. Acesso em: 20 maio 2017.