

A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO REFLEXIVO EM UM CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

Luciana Boff TURCHIELOⁱ

Rosane ARAGÓNⁱⁱ

RESUMO

O paradigma do professor reflexivo visa superar a compreensão dicotômica da educação que separa o saber do fazer e a teoria da prática. Essa tendência busca romper com a prática prescritiva e instrumental ao potencializar as finalidades da reflexão na formação inicial e continuada como estratégia que aproxime a universidade da escola. O texto discute, analisa e detalha um estudo realizado sob essa óptica em uma formação de professores em um curso de licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O artigo relata uma pesquisa sobre o desenvolvimento do sujeito reflexivo, interpretado pela perspectiva construtivista da formação de “possíveis”. A análise foi realizada considerando categorias e descritores de níveis evolutivos de criação de novas possibilidades cognitivas. Os resultados indicam que a formação reflexiva pode ser evidenciada por reorganizações e reconstruções durante o processo reflexivo realizado ao longo do curso, em que os sujeitos problematizam e articulam conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Pensamento reflexivo; Pedagogia a distância; Teoria e prática.

THE CONSTRUCTION OF REFLECTIVE THINKING IN A DISTANCE PEDAGOGY COURSE

ABSTRACT

The reflexive teacher paradigm aims to overcome the dichotomous understanding of education that separates knowledge from doing and theory of practice. This tendency seeks to break with prescriptive and instrumental practice by potentializing the purposes of reflection in initial and continuing education as a strategy that brings the university closer to the school. The text discusses, analyses and details a study carried out under this perspective in a pre-service teacher training of an undergraduate course in Pedagogy, in the distance learning modality, in the Federal University of Rio Grande do Sul, Brazil. The article reports a research on the development of the reflexive subject, interpreted by the constructivist perspective of the formation of “possible”. The analysis was performed considering categories and descriptors of evolutionary levels of creation of new cognitive possibilities. The results indicate that reflective formation can be evidenced by reorganizations and reconstructions during the reflexive process carried out along the course, in which the subjects problematize and articulate theoretical knowledge and pedagogical practices.

ⁱ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integrante do Grupo de Pesquisa Tecnologias Computacionais no ensino e aprendizagem na óptica da Diversidade, Inclusão e Inovação, da Universidade Federal Fluminense. Pedagogia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: lucianabt14@gmail.com.

ⁱⁱ Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: rosane.aragon@ufrgs.br.

KEYWORDS: *Reflective thinking; Pedagogy in distance learning; Theory and practice.*

LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO EN UN CURSO DE PEDAGOGÍA A DISTANCIA

RESUMEN

El paradigma del profesor reflexivo pretende suplantar la comprensión dicotómica de la educación que separa el saber del hacer y la teoría de la práctica. Esta tendencia busca romper con la práctica prescriptiva y instrumental con el fin de promover la reflexión en la formación inicial y continuada como estrategia que acerque la universidad de la escuela. El trabajo discute, analiza y detalla un estudio realizado bajo esa óptica en una formación de profesores en un curso de licenciatura en Pedagogía, en la modalidad a distancia, en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul. El artículo relata una investigación sobre el desarrollo del sujeto reflexivo, interpretado por la perspectiva constructivista de la formación de "posibles". El análisis fue realizado considerando categorías y descriptores de niveles evolutivos de creación de nuevas posibilidades cognitivas. Los resultados indican que la formación reflexiva puede ser evidenciada por reorganizaciones y reconstrucciones durante el proceso reflexivo realizado durante el curso, en que los sujetos problematizan y articulan conocimientos teóricos y prácticas pedagógicas.

PALABRAS CLAVE: *Pensamiento reflexivo; Pedagogía a distancia; Teoría y práctica.*

1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) regulamentou o desenvolvimento de programas na modalidade a distância (Art. 80, BRASIL, 1996). A partir desse marco legal e do fomento de políticas públicas, a Educação a Distância (EaD), segundo os dados do Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Graduação a distância cresceu mais do que a presencial na última década, de tal forma que os cursos de licenciatura apresentaram os maiores números de matrícula nos anos de 2013 a 2015 nessa modalidade (INEP, 2015).

Embora o crescimento exponencial da oferta de vagas nas universidades tenha incentivado, em larga escala, a criação de novos cursos de formação de professores, permanece atual o debate sobre o desafio da qualidade. Segenreich (2009) questiona se as especificidades logísticas, tecnológicas e pedagógicas dos cursos a distância estão sendo asseguradas de modo a atender aos princípios de qualidade a que se propõem. Na mesma direção, Alonso (2010) desvela as contradições entre discursos e dados estatísticos da expansão e da qualidade na EaD.

Segundo a autora, ao se falar em expansão da EaD, é preciso considerar, além da necessária democratização do acesso ao Ensino Superior, a relevância da formação dos profissionais da educação como fator para melhoria da qualidade do ensino básico.

Na busca pela qualidade das iniciativas de formação na modalidade EaD, estudos realizados (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2009; NEVADO *et al.*, 2002) indicam a necessidade de implementações e de avaliações de modelos diferenciados de formação de professores com ênfase na formação continuada e em serviço. Esses modelos, segundo os autores, estão organizados a partir de uma vinculação dos estudos propostos com a experiência de vida profissional, buscando inovações nas suas práticas que resultem em melhorias na qualidade do Ensino Fundamental.

De acordo com Perrenoud (2002), a prática reflexiva do professor refere-se ao entendimento de que, em uma sociedade em transformação, a capacidade de inovar, de interrogar e de investigar as atividades profissionais são decisivas. O desenvolvimento do pensamento sobre as ações requer compreender para melhorar e buscar novas formas de fazer, favorecendo a construção de saberes.

Para tal, a formação do professor exige propostas de trabalho interativas e autorais que incentivem o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Essas propostas, no entanto, demandam suportes teórico-metodológicos e tecnológicos que possibilitem uma formação orientada para a produção de novidades (construção de conhecimento) ao mesmo tempo que preparem o professor para lidar com os desafios da inserção das tecnologias aos currículos.

A integração das tecnologias nas formações a distância, dentro de uma perspectiva de formação de redes de aprendizagem, permite agregar flexibilidade aos modelos de formação que, conforme Moran (2013), combinam o melhor das características individuais com momentos de aprendizagem colaborativa. As tecnologias digitais facilitam esse processo, ampliando-se também as possibilidades de realização de atividades alicerçadas na pesquisa.

A criação de novas formas de relações e da mediação pedagógica distribuída (como, por exemplo, a avaliação por pares) são favorecedoras da reflexão e da ressignificação dos papéis convencionais de aluno e de professor. Assim sendo, este artigo apresenta um estudo realizado em uma universidade pública, no Curso de Graduação – Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância¹, com o objetivo de analisar o processo de desenvolvimento do pensamento reflexivo de alunos-professores e as transformações evidenciadas em suas práticas

pedagógicas. O estudo é realizado sob a óptica construtivista da criação de “possíveis”, em articulação com o aporte teórico que sustenta a perspectiva da formação do professor reflexivo.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO: O QUE DIZ A LITERATURA

O debate sobre a formação e a prática do professor reflexivo tem conquistado novos espaços no cenário educacional². O conhecimento gerado por estudos e pesquisas desenvolvidos sobre essa temática tem ganhado reconhecimento por meio das políticas e das diretrizes curriculares que introduzem a formação reflexiva nos currículos dos cursos de licenciatura³.

O conceito do professor reflexivo, conforme as proposições de Zeichner (2008), Freire (1996) e Alarcão (1996), introduz uma ideia de superação da compreensão dicotômica do fenômeno educativo que separa o saber e o fazer; a teoria e a prática; em outras palavras, a universidade como o lugar da produção de teorias e de formação, e a escola como o lugar da prática, cujos saberes da experiência são restritos à resolução de problemas do cotidiano.

Nessa mesma direção, Nóvoa (2001, p. 3) afirma que o professor que pesquisa reflete sobre a sua prática, ou seja, é o “[...] professor que reflete sobre a sua prática, que pensa, que elabora em cima dessa prática”. A prática da reflexão faz com que a experiência docente seja formadora, particularmente, por referir-se aos professores em exercício na Educação Básica que problematizam sobre a sua sala de aula nas questões que envolvem o ensino e a aprendizagem.

Os resultados dos estudos e das pesquisas sobre a prática reflexiva de Zeichner (2008) mostram a necessidade de uma colaboração que integre os conhecimentos teóricos e as práticas pedagógicas dos professores na escola com as teorias e as práticas dos professores na universidade. Assim, 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. Para tal, é preciso romper com as práticas prescritivas e instrumentais, potencializando as finalidades da reflexão na formação inicial e continuada como estratégia que aproxime a universidade da escola. Pimenta (2008), visando a articulação entre teoria e prática, elege como foco central a pesquisa e a reflexão da própria prática pedagógica. No entanto, como destaca Freire (1996), a postura do pensar reflexivo não

está formada *a priori* no sujeito, nem será encontrada em livros de grandes intelectuais, mas terá de ser construída na formação, com a superação de ideias ingênuas.

Dewey (1959) enfatiza, a partir do conceito de professor reflexivo, o processo ou o percurso da sua construção. Para o autor, em situações concretas, a reflexão inicia no momento que estamos diante de uma situação-problema ou uma dúvida que exige uma atividade intelectual para a busca de possíveis respostas. O desenvolvimento intelectual envolve o pensamento e a ação, partindo do conhecimento já adquirido e da capacidade em assimilar as orientações que recebemos: aprender é aprender a pensar, e o ato de pensar é refletir.

Alarcão (1996), considerando as abordagens de Dewey, Shön, Zeichner e Nóvoa, apresenta os pressupostos e o modelo de operacionalização da formação do professor reflexivo na prática. Essa estratégia de formação de professores direciona para o desenvolvimento do pensar reflexivo como um guia que aponta a direção que deve ser seguida, em um processo que inicia com descrição de atividades do professor, passando pela interpretação e pelo confronto de perspectivas, chegando à reconstrução de concepções e práticas. A Figura 1 ilustra esse percurso formativo, conforme proposto por Alarcão (1996).

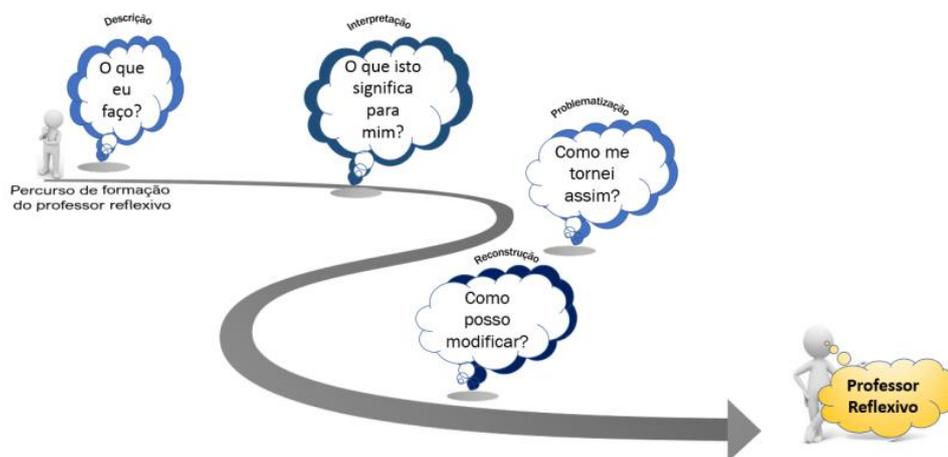


Figura 1 - Processo de formação do professor reflexivo
Fonte: As autoras com base em Alarcão (1996).

É nesse processo – em que pensamos e refletimos sobre uma ação e sua consequência – que o exercício de pensar se qualifica. O conceito de reflexão no campo da Educação e da formação de professores reside em duas funções complementares: uma diretamente ligada ao pensamento reflexivo, e a outra voltada à formação de condutas e práticas. Ambas têm o objetivo de ajudar a solucionar as questões dialéticas entre teoria e prática (DEWEY, 1959).

3 OS POSSÍVEIS: A CRIAÇÃO DE NOVAS FORMAS DE PENSAR

A partir da perspectiva construtivista, consideramos que o conhecimento resulta de um movimento dialético (DOLLE, 2011) envolvendo acoplamentos entre o sujeito e os elementos do seu entorno (meio físico, social, cultural, afetivo etc.). Mediante as suas interações, o sujeito busca organizar, estruturar e explicar o meio em que vive, em um processo autopoiético⁴ ou autoconstrutor. Dessa forma, o sujeito constrói-se ao mesmo tempo que ressignifica o mundo.

A inserção de novos objetos aos sistemas de relações já estabelecidos (situações novas, objetos desconhecidos ou problemas não imediatamente solucionados pelo sujeito) pode ocasionar diferentes graus de desestabilização do sistema, o qual necessitará compensar as perturbações, engendrando novos estados de equilíbrio. A superação das perturbações constitui um fator de progresso que implica, segundo Piaget (1985), em uma abertura antecipadora (ainda que possa ser apenas uma tendência ou uma busca) de “possíveis cognitivos”. A atualização de uma ação ou de uma ideia pressupõe que ela tenha se tornado “possível”.

Conforme Piaget (1985)

[...] o possível não é algo observável, mas o produto de uma construção do sujeito, em interação com as propriedades do objeto, mas inserindo-as em interpretações devidas às atividades do sujeito, atividades essas que determinam, simultaneamente, a abertura de possíveis cada vez mais numerosos, cujas interpretações são cada vez mais ricas (PIAGET, 1985, p. 7).

O possível cognitivo é, essencialmente, invenção e criação de novidades para o sujeito, como, por exemplo, a descoberta de novas formas de resolução de um problema, de novas alternativas e estratégias para lidar com uma determinada situação ou para alcançar um objetivo. Essas criações, no entanto, não acontecem senão mediante uma construção gradual que permite ao sujeito ultrapassar as limitações iniciais, chamadas de pseudoimpossibilidades ou pseudonecessidades. Essas limitações estão ligadas às indiferenciações iniciais entre o normativo e o factual; desse modo, as coisas “devem ser assim porque são assim ou porque sempre foram dessa maneira”. Ou, ainda, “é assim porque deve ser assim, não há como ser diferente”.

Essas indiferenciações limitantes, ainda que sejam bem mais numerosas nas etapas que antecedem as operações (quando, por exemplo, as crianças consideram as regras imutáveis e

não admitem variações em uma história), também podem ser identificadas em condutas de sujeitos adultos quando enfrentam situações desconhecidas e, segundo Piaget (1985), também estão presentes em toda a história das ciências⁵. Dessa forma, para criar possíveis, além de imaginar novos meios ou processos que permitam alcançar um objetivo, é preciso vencer as limitações impostas pelas resistências do real (objetos, situações, relações que não sejam facilmente compreendidos) e preencher as lacunas e as insuficiências do conhecimento atual do sujeito.

Em síntese, a evolução cognitiva, analisada pela perspectiva dos possíveis, pode ser caracterizada por uma sucessão de fases que iniciam por (i) indiferenciações entre o real, o possível e a necessidade⁶, seguida de (ii) diferenciações, nas quais os possíveis se distinguem e aumentam progressivamente, enriquecendo a interpretação da realidade; e, em uma etapa final de (iii) integração, na qual a síntese das diversas possibilidades de pensar e de agir estruturam-se de forma mais adequada, o que se expressa na melhoria da organização do pensamento e da reconstrução de conhecimentos.

Esse processo de construção, sob a perspectiva da atualização de “possíveis”, será o foco de estudo apresentado neste artigo, que analisa, em articulação com os aportes sobre o professor reflexivo, o desenvolvimento das possibilidades reflexivas de alunos-professores durante o seu processo de formação no curso de Pedagogia a distância.

4 SITUANDO O CONTEXTO DE ESTUDO

O curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância (PEAD), é ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED-UFRGS). Esse programa destina-se à formação de professores em serviço, conforme regulamentação da EaD e políticas de fomento pelo Governo Federal⁷. O curso é desenvolvido em nove eixos temáticos, em um total de 3.225 horas, correspondendo a 215 créditos, integralizados no período de nove semestres.

Considerando as especificidades de uma formação que é, ao mesmo tempo, inicial e continuada de professores, o Projeto Pedagógico do Curso foi organizado a partir de três pressupostos básicos: (i) autonomia relativa da organização curricular, tendo em conta as características e as experiências específicas dos sujeitos aprendizes; (ii) articulação dos componentes curriculares entre si nas distintas etapas e ao longo do curso; (iii) relação entre

Práticas Pedagógicas e Pesquisa como elemento articulador dos demais componentes curriculares, constituída como estratégia básica do processo de formação de professores (BORDAS; NEVADO; CARVALHO, 2005).

Com base nesses pressupostos, o PEAD foi planejado como um curso-pesquisa sobre o próprio modelo em ação, destacando como principais características: (i) a criação de um currículo diferenciado dos cursos presenciais, articulado em eixos e interdisciplinas; (ii) a aplicação de metodologia interativa e problematizadora⁸; (iii) o uso intensivo de materiais interativos na web; (iv) as propostas de atividades que busquem a articulação do fazer (nível da práxis) e do compreender (nível teórico); (v) a avaliação da aprendizagem, compreendendo a trajetória das professoras-alunas nas interdisciplinas e a avaliação integrada.

Para o acompanhamento e a avaliação dessas trajetórias, cada aluna-professora desenvolveu o seu portfólio de aprendizagem, utilizando um suporte digital (*blog*). A principal função do portfólio é criar um contexto favorável para a reflexão sobre as vivências e as aprendizagens no curso e as possíveis reinterpretações e qualificações das suas práticas pedagógicas (ARAGÓN; MENEZES; NOVAK, 2014). As postagens do portfólio são caracterizadas como: i) produções textuais das alunas-professoras, que versam sobre as suas aprendizagens dentro e fora do curso; ii) registros e reflexões sobre práticas pedagógicas interessantes que haviam realizado com seus alunos; e iii) sobre conceitos teóricos, sobre descobertas, impressões, sensações e/ou desconfortos; em resumo, reflexões sobre teoria e prática (COSTA; MAGDALENA, 2013). Os registros foram realizados de forma individual, com uma média de três a quatro publicações por mês, e mediados pelos tutores e pelos professores da interdisciplina “Seminário Integrador”⁹.

Ao final do curso, as professoras-alunas foram convidadas a revisitar os registros dos semestres anteriores e realizar uma ampla reflexão sobre as suas aprendizagens e sobre os entrelaçamentos das temáticas exploradas no decorrer do curso, buscando estabelecer uma relação entre as aprendizagens e as transformações em suas práticas pedagógicas durante o curso.

5 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA

A concepção metodológica deste estudo orientou-se pelos princípios epistemológicos da pesquisa qualitativa. Segundo Yin (2015), o método da pesquisa de estudo de caso é

apropriado para responder questões de estudo do tipo “como” e “por quê”. A especificidade deste estudo de caso está na compreensão sobre *como se deram as reflexões* das alunas-professoras durante os nove semestres do curso de Pedagogia a distância, sendo a proposição deste caso delimitada à situação que envolve a formação do pensamento reflexivo.

O contexto do estudo, portanto, é o curso de Pedagogia a distância da UFRGS, primeira edição. Delimitou-se um dos cinco polos, no caso, o polo de Educação a distância do município de Alvorada (região metropolitana de Porto Alegre), estado do Rio Grande do Sul. Para a definição dos sujeitos, utilizaram-se os critérios de: 1) ter concluído o curso no polo selecionado; 2) durante o curso estar em exercício em sala de aula no Ensino Fundamental; 3) ter concluído pela primeira vez um curso de Educação Superior; e 4) ter disponível em formato digital aberto todo o conteúdo do portfólio de aprendizagem. Após a aplicação desses critérios, enviou-se convite por e-mail para 30 sujeitos, com o intuito de explicar a finalidade da pesquisa e solicitar autorização e concordância para o uso das produções acadêmicas.

Tendo em conta o grande volume de dados, selecionaram-se, mediante sorteio, seis sujeitos, representando 20% do total de alunas-professoras que satisfaziam os critérios estabelecidos no estudo. No entanto, a definição do tamanho final da amostra foi concluída durante o próprio processo de análise, atendendo ao critério de *amostragem por saturação*¹⁰. Considerando-se que, a partir da análise das produções do quinto sujeito, os dados passaram a apresentar redundância ou repetição, não contribuindo de forma significativa para o estudo, a amostra foi circunscrita a quatro sujeitos.

Com objetivo de preservar o anonimato dos sujeitos, as alunas-professoras integrantes deste estudo de caso são nomeadas como: Sujeito A, Sujeito B, Sujeito C e Sujeito D. As citações trazem extratos com conteúdo original publicado, tendo sido editados somente os erros de grafia.

A produção de dados considerou todas as postagens do portfólio de aprendizagem (desenvolvido em formato de blog) de cada aluna-professora. O Gráfico 1, a seguir, apresenta a distribuição da quantidade de postagens por sujeito, conforme os critérios de atributos correspondentes aos intervalos de semestres no curso: do 1º ao 3º semestre, do 4º ao 6º semestre, do 7º ao 9º semestre.

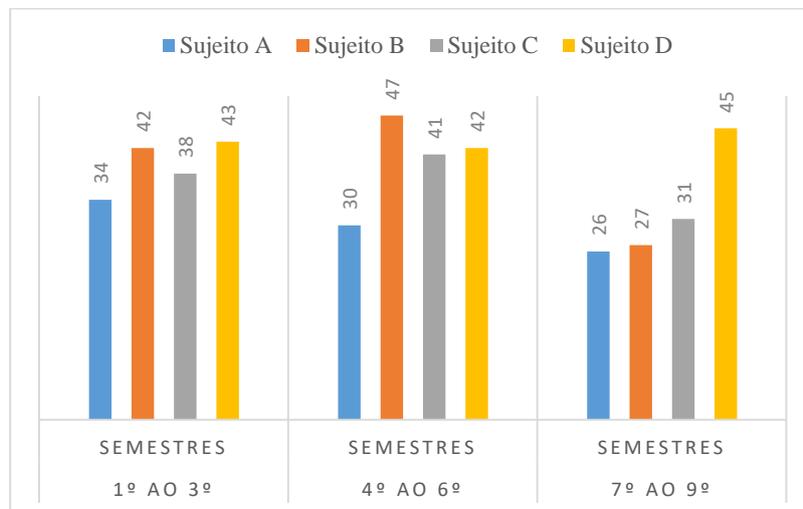


Gráfico 1 - Número das postagens por sujeitos, nos três intervalos de tempo ao longo do curso

Fonte: As autoras com base nos dados da pesquisa.

As postagens foram recolhidas ao longo dos nove semestres de duração do curso, correspondendo à ordem cronológica de publicação dos conteúdos pelas alunas-professoras nos *blogs*. Cada postagem foi numerada e identificada (codificada), considerando blocos de três semestres. O total de 446 postagens quando copiadas e coladas no *Word* resultou 302 páginas de texto, excluídas imagens e *links* de vídeos e de páginas eletrônicas.

5.1 Atributos dos sujeitos da pesquisa

As alunas-professoras, ao iniciarem o curso, apresentavam faixa etária entre 38 e 48 anos de idade, e tempo de experiência profissional na rede pública de ensino entre 5 e 18 anos na docência, com carga horária semanal de 40 horas. Todas lecionavam em classe de anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo: Sujeito A - alfabetizadora no primeiro ciclo; Sujeito B - professora de classe de Educação Especial; Sujeito C - alfabetizadora no primeiro ciclo; e Sujeito D - professora de uma turma de 4º ano.

Na primeira postagem no portfólio, as alunas-professoras apresentaram-se dizendo gostar da profissão e enfatizando o interesse e a necessidade de uma formação em nível superior. Segundo seus relatos, o curso representava um sonho, principalmente pela satisfação e o orgulho de serem alunas de uma instituição pública federal como a UFRGS.

Quanto às expectativas em relação ao curso e à forma como seria estudar na modalidade a distância, as postagens das alunas-professoras convergem com a pesquisa de Lutz e Aragón

(2014). Elas pensavam que o curso seria mais fácil, se comparado ao presencial, que teriam menos exigências, que aprenderiam menos; por isso, acreditavam que não precisariam despende de muito tempo ou esforço, nem ter grande comprometimento. Essas expectativas mostravam-se apoiadas em experiências anteriores e comentários de pessoas que haviam realizado cursos rápidos na modalidade a distância.

No entanto, ao se depararem com a proposta curricular do curso e com a necessidade de uso das tecnologias digitais para a sua realização, as alunas-professoras iniciaram um processo de reconstrução gradual das suas concepções e práticas, seja como alunas de um curso a distância, seja como professoras nos seus espaços escolares. Esse processo reflexivo, expresso nas postagens realizadas nos portfólios, constitui-se como foco deste estudo.

5.2 Análise dos dados

A análise dos dados constituiu-se em uma construção original, com base na perspectiva teórica do possível cognitivo em articulação com os aportes que sustentam a perspectiva da formação do professor reflexivo. Para tal, foram realizadas releituras sistemáticas dos dados e a depuração de vários esboços, buscando uma organização e um desenho de análise que resultaram na elaboração da presente proposta de análise evolutiva. Essa proposta permitiu a organização de um volume expressivo de dados, definindo níveis e descritores de condutas cognitivas que representam as impossibilidades iniciais, os ensaios e a atualização de novas possibilidades reflexivas das alunas-professoras durante o curso de formação. O Quadro 1, que segue, apresenta uma síntese desses níveis evolutivos e respectivos descritores.

Quadro 1 - Níveis evolutivos e descritores das possibilidades reflexivas

Níveis Evolutivos	Descritores
1. <i>As impossibilidades iniciais(pseudoimpossibilidades) em ser reflexivo</i>	<ul style="list-style-type: none">• A postagem da aluna-professora cita o que aconteceu em sala de aula, tanto no curso como na escola.• A característica principal é a descrição de eventos e das práticas de ensino, feita por meio do recurso da narrativa, informando sobre o que o sujeito percebe e elege como importante.• Neste momento, o sujeito acredita na impossibilidade do não questionamento sobre sua aprendizagem no curso e da prática que realiza na escola.

<p>2. <i>Os ensaios no processo de ser reflexivo</i></p>	<ul style="list-style-type: none">• A postagem da aluna-professora evolui da descrição para uma interpretação sobre aquilo que ela fez ou do que aconteceu, consegue entender que é possível relacionar a teoria com suas aprendizagens no curso, ou problematizar sua prática.• As alunas-professoras conseguem elaborar hipóteses que estabeleçam relações entre suas ideias e a proposta construtivista do curso (conteúdo, finalidade), articulando os conhecimentos teóricos estudados no curso com as práticas vivenciadas na escola.• Os conteúdos citados na postagem vão se diferenciando tanto na estrutura qualitativa como no campo de aplicação, citando os outros pontos de vista e/ou outras maneiras de fazer.
<p>3. <i>As possibilidades na concepção e prática reflexiva</i></p>	<ul style="list-style-type: none">• A aluna-professora expressa suas ideias sobre as possibilidades de construir e reconstruir conhecimentos perante situações do curso e desafios da prática docente.• As postagens atualizam uma variedade de ações ou ideias sobre o fazer pedagógico, gerado por reconstruções nas suas concepções e de novos olhares sobre sua prática na escola.• As alunas-professoras referem que é possível reorganizar e reconstruir os conhecimentos sobre as concepções e práticas. A tomada de consciência que novas ações resultam em novas compreensões, destacam a importância de refletir sobre as situações vividas.

Fonte: As autoras com base em Turchielo (2017).

Em síntese, a partir dos níveis e dos descritores apresentados no Quadro 1, serão analisadas (i) as pseudoimpossibilidades ou pseudonecessidades de ser reflexivo sobre as suas próprias aprendizagens e, também, sobre alguns das suas ações na qualidade de professora; (ii) as diferenciações graduais que demonstram evoluções no processo de abertura de novas, porém limitadas possibilidades reflexivas; e (iii) a atualização de uma grande variedade de possíveis como aluna e como professora, considerando tanto as novas compreensões teóricas quanto as inovações nas práticas pedagógicas.

6 PROCESSO DE EVOLUÇÃO DAS POSSIBILIDADES REFLEXIVAS

Nesta seção, apresenta-se a evolução do pensamento reflexivo das alunas-professoras, caracterizada, inicialmente, por uma série de impossibilidades e/ou obstáculos ao pensar reflexivo, passando por atualizações de novos possíveis que se expressaram em ensaios reflexivos e alcançando níveis mais avançados de reflexão que permitiram a criação de novas posturas pedagógicas a partir de articulações graduais entre a teoria e a prática.

6.1 As pseudoimpossibilidades e as pseudonecessidades como aluna

Nas primeiras postagens, as alunas-professoras descreveram situações ocorridas na sala de aula do curso ou da escola, narrando percepções e sentimentos em relação à sua vida pessoal ou profissional. Nesse momento, os modelos sobre o que é ser aluna deparavam-se com o desconhecido, gerando a sensação de insegurança e a sensação de incapacidade, pois acreditavam que não conseguiriam entender e/ou atender às demandas de um curso de Educação Superior. Isso significa que, cognitivamente, não havia um modelo que por analogia respondesse a essa demanda. Pode-se compreender que o exercício da escrita no portfólio é uma conduta cognitiva que requer operações lógicas que ainda não tinham sido desenvolvidas. Com isso, houve a necessidade de uma reorganização de seus saberes, de recriação de conhecimentos para realizar essa atividade de autoria.

Assim, surge a pseudoimpossibilidade, que é colocada pelo próprio sujeito, que, por um tempo, não questiona essa ideia, acreditando na sua impraticabilidade, conforme Piaget (1995). Contudo, nas interações com professores e tutores, pela fragilidade de seus argumentos, sentem-se desafiados a abandonar a crença da impossibilidade e admitem que outra ideia é possível.

São ideias com exemplos de pseudoimpossibilidades:

a) Acreditam que não conseguem realizar a atividade:

A utilização de uma **tecnologia não muito** apreciada por mim assusta um pouco e a impressão que tenho é que não vou conseguir **dar conta de tanta coisa** e informação juntas [...]. (Sujeito A, post. 1).
Ainda não sei como apresentar o portfólio, nem que aspecto enfatizar. (Sujeito B, post. 63).

A crença inicial da aluna-professora (Sujeito B) apoia-se na ideia de que não conseguiria dizer o que aprendeu nem conseguiria atender às demandas do curso. Esse tipo de pensamento é restrito, no qual o sujeito nega algo sem que realmente faça uma análise detalhada de determinado fato (DEWEY, 1959).

b) Pensavam que com pouco tempo conseguiriam adaptar-se ao ritmo dos estudos:

Meu corpo reclama seguido, talvez pelas **inúmeras horas** à frente do computador lendo e tentando encontrar-me neste mundo novo. Corre, lê, interpreta, escreve, publica e por aí vai. (Sujeito A, post. 5).

Sinto-me desgastada, **cada vez que termino** um ENORME texto vem outro e outro e outro... Não sei se conseguirei ler tanta coisa. Almoço, durmo, acordo...lanches...tudo na frente do computador e de textos... É preciso ler...É preciso estudar e ler...e ler... ler...socorro!!! (Sujeito D, post. 28).

Os extratos citados revelam as ideias iniciais das alunas-professoras sobre quanto tempo seria necessário para a organização dos seus estudos, assim como o que pensavam sobre a sua disponibilidade de tempo para atender aos cronogramas e às agendas do curso. O que também pode ser um dos fatores que as levem à evasão, uma vez que, ao ingressarem, trazem consigo uma ideia falsa pré-formada. A ideia era concebida pela indiferenciação do modelo de aluna vivenciada até então e nutrida pela sensação de que não conseguiria dar conta das leituras, do volume de informações e das atividades propostas pelas interdisciplinas do curso.

- c) Entendem que, em curso a distância, não realizamos trabalho em grupos:

[...] quando outras atividades indicam que precisaremos marcar datas de encontro para **trabalho em grupo**, realmente, eu não gosto. (Sujeito B, post. 66).

[...] estes trabalhos foram um pouco **complicados de serem realizados** pelo fato de ser trabalho em grupo realizado pela internet [...]. (Sujeito C, post. 5).

Nos modelos convencionais da EAD para a oferta massiva de cursos com procedimentos padronizados, a técnica de trabalhos em grupo não estava presente nesses espaços, nem mesmo como característica de colaboração entre professores e alunos. Assim, muitas alunas-professoras chegaram ao curso com o entendimento de que trabalhos em grupos somente poderiam ser realizados em cursos presenciais.

Assim como a pseudoimpossibilidade, a pseudonecessidade é uma autoatribuição do pensamento pelo próprio sujeito que acredita que “deve ser assim”, naquele momento há apenas uma escolha válida (PIAGET, 1985), ou seja, que é fundamental atender a essa condição para ir à etapa seguinte. No entanto, isso é falso, a verdade apoia-se em várias outras possibilidades de pensamento. São exemplos de ideias de pseudonecessidade:

- d) É necessário, em primeiro lugar, dominar o uso instrumental das tecnologias:

[...] (professora) e eu tentávamos **colocar este vídeo em meu blog** e não conseguíamos! Não sei que mistérios aconteceram de anteontem para hoje, mas o fato é que consegui colar, facilmente, agora.

Quero escrever bem mais, mas...por hora deixo um beijo de agradecimento para [...], pois tenho a certeza de que ela, depois de meu relato na aula presencial, está pesquisando para descobrir o que aconteceu. (Sujeito B, post. 38).

Trata-se da ideia de que era preciso dominar, antes de tudo, o uso instrumental das tecnologias para, depois, escrever a reflexão. As questões relacionadas à apropriação tecnológica, dificuldades e obstáculos ou, então, as conquistas com relação ao uso das tecnologias eram satisfatórias para responder à atividade da reflexão na postagem naquele momento do curso.

e) O afetivo é suficiente para dar conta do cognitivo:

Percebo que, nas primeiras postagens havia uma afirmação muito forte em torno da pouca necessidade de se ter uma teoria aliada à prática. Havia uma arrogância disfarçada de humildade onde se **acreditava** que: **SÓ O AMOR CONSTRÓI!!! É necessário amar o que e para quem se faz**, mas tudo aliado à teoria. Voltar ao “passado” me faz pensar...pensar e pensar!!! Estou refletindo novamente e como tal...crescendo, construindo!!! (Sujeito A, post. 82).

De acordo com o extrato da postagem, a aluna-professora aborda que as questões pessoais e as relações de afeto foram utilizadas como uma forma de justificar a sua falta de conhecimento, o que, por sua vez, se tornou “normativo” nas relações pedagógicas na educação de modo geral, segundo constatou Piaget (1998). Para o autor, a indiferenciação entre o fato (o que é na realidade) e a norma (o que deve ser seguido) está ligada a um modelo já construído pelo sujeito, aplicado como regra no momento da resolução do problema, que é expressar seus sentimentos, em vez de dizer que precisa estudar ou raciocinar sobre a situação.

No que concerne à presença da afetividade nas relações pedagógicas, Piaget (1998) constatou que a necessidade de uma resposta muitas vezes imediata no curso da ação leva os problemas a serem resolvidos por meio de opiniões, de valores e de relações afetivas em vez de serem tratados pelas suas efetivas razões. Tal tendência deve-se à falta de pesquisas e de conhecimentos científicos de modo geral que tratem sobre as ineficiências das práticas de ensino da escola tradicional e o problema da relação teoria/prática (PIAGET, 1998).

Nesse nível inicial, a mediação dos professores e dos tutores do curso são fundamentais, uma vez que fornecem aos sujeitos as orientações para a escrita da postagem reflexiva no espaço digital (*blog*), com a finalidade de criar um contexto favorável para a reflexão. Assim, foi possível intervir para favorecer a construção de conhecimento das alunas-professoras, que puderam refletir sobre as vivências e as aprendizagens no curso, reinterpretando-as e reconstruindo suas práticas pedagógicas.

6.2 Os ensaios no desenvolvimento do pensar reflexivo

O processo de reflexão mostrou uma evolução na medida em que as alunas-professoras eram instigadas a buscar respostas teóricas para as suas descrições, frente a uma realidade que necessitavam compreender. As alunas-professoras entendem a diferença 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 conteúdo das postagens ao dinamizar possibilidades de ação-reflexão, na busca de argumentos e de evidências que sustentem seus conceitos.

As explorações e os ensaios a seguir mostram as diferenciações que podem ser visualizadas nos recortes das postagens das alunas-professoras, que citam a finalidade dos conceitos estudados para sua aprendizagem e o significado de conteúdos e de estratégias que utilizaram em sala de aula com seus alunos na escola.

As interpretações com ensaios reflexivos evidenciam principalmente que:

a) Expressam questionamentos sobre conteúdos e estratégias de aprendizagem:

A proposta do curso confirmou-se na análise dos dados, pois muitas hipóteses emergiram, tanto pelos questionamentos dos professores formadores e tutores, como por parte das próprias alunas-professoras ao problematizarem seu processo de aprendizagem, conforme segue:

[...] penso na palavra perigo. O quão perigoso pode ser a forma de conduzir ou indicar um trabalho. Pela primeira vez no curso, **recusei-me a levar adiante uma proposta indicada por uma disciplina**. Ofereci outro trabalho, outras reflexões de acordo com o que eu acreditava e acredito. (Sujeito B, post. 116).

Esse trecho congrega uma postura crítica e de posicionamento “[...] não aceitar tudo o que é proposto apenas porque é proposta já definida organizada, formatada; criticar a partir da busca de evidências que sustentem a própria crítica [...]” (Sujeito B, post. 116).

Nesse caso, ocorre uma negociação entre a proposição do curso e o modo como as alunas-professoras entendem que devam responder ao atendimento da tarefa, gerando uma tensão e a necessidade de diálogo para esclarecer e criar os acordos de entendimento da proposta de atividade.

b) Problematizam sua prática na escola:

Os sujeitos mostram um avanço significativo, em relação às postagens iniciais, nas problematizações de situações de sala de aula que envolvem sua prática pedagógica. Por intermédio dos conceitos estudados, eles conseguem compreender os componentes da proposta pedagógica do curso, no sentido de articular teoria e prática. As ideias trazem explorações com sentidos e significados.

Isto levou-me a pensar novamente em PLANEJAMENTO. Se chegarmos na aula sem planejarmos nada, pecamos pela falta...falta de consideração, responsabilidade, de organização, profissionalismo e por aí vai. Mas ao planejarmos e estabelecermos objetivos, temos que ter claramente traçados **onde e porque queremos chegar lá**. Temos que saber: O QUE eu quero que **meu aluno aprenda?** (Sujeito A, post. 80).

O extrato da postagem da aluna-professora relata que as situações de ensino e aprendizagem vivenciadas no curso conduziram ao confronto de certezas e as mobilizaram cognitivamente na busca de questionamentos sobre as dimensões teórica e política do planejamento, articulando com uma situação prática da sua sala de aula. Essa relação do conhecimento teórico com a aplicação prática amplia as possibilidades que conduzem os processos operatórios na mobilização e na busca de procedimentos, os quais, por sua vez, podem resultar em sistematizações com conteúdo reflexivo nas postagens e apresentam outros modos de fazer.

[...] ao pensar sobre a nossa responsabilidade ao escolher nossa profissão, somos obrigados e deixar a nossa postura como educadores e tendo muitas vezes que representar o pai, a mãe, o médico, o psicólogo, tentar sanar muitas dificuldades **que não cabe a nós por “ética” resolver e que pela mesma ética nos vemos obrigados agir**, porque ao mesmo tempo o governo não cumprindo com suas obrigações deixa ao abandono a sociedade. (Sujeito D, post. 80).

Todos os sujeitos da pesquisa apresentaram a capacidade de questionar, avaliar e refletir sobre sua prática em sala de aula. O período que houve predominância nessa postura interpretativa concentrou-se entre o 4º e 6º semestres do curso. Por consequência, o processo de questionamento e de reflexão mobilizou uma conduta ativa e interativa, o que conduziu à formação de possibilidades nos três últimos semestres.

6.3 As possibilidades na concepção e na prática reflexiva

O pensamento reflexivo das alunas-professoras tem o propósito de estabelecer relações entre referencial teórico e seus saberes, questionando sobre o seu ensino e a aprendizagem de seus alunos, bem como relatando reflexões sobre práticas orientadas pelo curso, mudanças de concepções, reconstrução de conhecimentos e de práticas anteriores. Dessa forma, elas mencionam conhecimentos construídos durante o curso que ajudaram a pensar em outras possibilidades para suas práticas pedagógicas. Além disso, referem-se à necessidade de reescrever seus trabalhos e atualizar suas produções, compreendendo o papel de um professor reflexivo e pesquisador. São exemplos que evidenciam que houve reconstruções de conceitos e de práticas:

- a) Atualização de novas possibilidades como aluna: aprendendo a aprender

O pensamento reflexivo das alunas-professoras tem o propósito de compreender “o que pensamos e/ou fazemos”, questionando suas próprias concepções sobre como aprende e como ensina nos seus espaços de docência. Os trechos extraídos das postagens são exemplos de tais reconstruções e atualizações de possibilidades.

[...] **reflito** inevitavelmente sobre as **descobertas** feitas neste curso, se foram fáceis??? Não, nem um pouco, mas como foram compensadoras ao olhar para trás podemos **materializar** nosso aprendizado em cada semestre e em nossas produções (Sujeito C, post. 121).
Mudando suas **concepções** sobre o que é aprender e ensinar, **repensando** os objetivos por disciplinas e concluindo, a maneira de avaliar o conhecimento construído, **estaremos construindo novas formas de pensar e conhecer** e não apenas acumular saberes! (Sujeito A, post. 61).

Os exemplos mencionados na seção 6.2, que tratam sobre os seus questionamentos, descobertas e atribuição de significados dos conteúdos, evidenciam de modo específico as reflexões das alunas-professoras sobre seu próprio processo de aprendizagem (metarreflexões) e a importância de estarem abertas para a construção de conhecimentos, postura ativa no sentido de pesquisar, de refletir e do comprometimento pessoal e profissional.

- b) Atualização de novas possibilidades como professora: reaprendendo a ensinar

Nos três semestres finais do curso, as alunas-professoras avaliam suas práticas, criticando o modelo tradicional de ensino e evidenciando a reconstrução de práticas pedagógicas na perspectiva do professor reflexivo. Esse processo foi alcançado pela

compreensão da importância da autoria como forma de construir e expressar suas próprias ideias, assumir posições, escolhas teóricas, atribuindo, assim, sentido à sua prática, o que implicou em um processo construtivo e no desenvolvimento intelectual. Os extratos a seguir referem-se às reflexões sobre suas práticas pedagógicas nas escolas.

[...]completamente dependentes da fala e da ordem da professora, sentados enfileirados, acreditavam que estudar, conhecer só se dava ao utilizar o caderno e o quadro de giz (Sujeito A, post. 88).

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 têm isso para eles? Vai ver que o que estão querendo que eles entendam não tem significado nenhum para eles. (Sujeito C, post. 104).

Com base nessas postagens, percebe-se que as alunas-professoras, enquanto se constituíam como profissionais reflexivas, também vivenciavam o processo de transposição didática que se consolidava durante a formação. Dessa forma, foi possível observar, nos conteúdos dos portfólios de aprendizagem, que a reflexão é essencial para compreensão das suas próprias ações e na abertura de possíveis, pois favorece o conhecimento de si e das suas práticas como professora.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que o pensamento reflexivo seja concebido como um processo de construção/reconstrução que não ocorre de forma linear, o estudo realizado identificou a existência de regularidades nas condutas cognitivas das alunas-professoras que permitiram caracterizar níveis evolutivos de reflexão em relação ao ser aluna e ser professora que, por sua vez, qualificaram os modos de fazer e pensar sobre a docência.

Esse processo foi interpretado na perspectiva da evolução das ideias e das ações que evidenciaram, inicialmente, uma série de impossibilidades e/ou obstáculos ao pensar reflexivo, passando por atualizações de novos possíveis que se expressaram em ensaios reflexivos. Por fim, alcançaram níveis mais avançados de reflexão que permitiram a criação de novas posturas,

na qualidade de alunas-professoras que se reinventam a partir de articulações graduais entre a teoria e a prática.

No nível inicial, constatamos que todos os sujeitos partiram de ideias que representavam impossibilidades em problematizar sua aprendizagem e do não questionamento da sua prática como professora. Assim, a conduta cognitiva se apresentava de modo que, mesmo diante de perguntas que tinham por objetivo causar “perturbações e gerar dúvidas”, as alunas-professoras respondiam apenas narrando fatos que percebiam, ou então descrevendo o que estava acontecendo em sala de aula.

A falta de familiaridade com o uso das tecnologias, verificada no decorrer do curso, demandou tempo para a instrumentalização, uma vez que o sujeito permanecia em tentativas de ensaio e erros ou em um estado de indiferenciação, no qual não consegue avançar para a etapa seguinte, quando não consegue avançar nas interpretações e/ou pensar em outras hipóteses ou ações, necessitando de ajuda ou problematização do tutor ou professor.

No nível dos ensaios, identificou-se que a conduta cognitiva ocorria por meio de tentativas de interpretação dos conteúdos teóricos estudados na transposição didática para a prática. As postagens apresentavam-se com diferenciações na estrutura qualitativa do conteúdo e nas interpretações de autoria do sujeito sobre a finalidade dos conceitos para sua formação. A relação entre tais pensamentos e ações foram evidenciados nos extratos que mencionavam conhecimentos teóricos para suas aprendizagens no curso, problematizando esses conhecimentos em articulação com a sua prática na escola.

A evolução das condutas cognitivas sobre **como refletiram** mostrou que as impossibilidades foram, em grande parte, superadas até o terceiro semestre do curso. No entanto, os “ensaios no processo de ser reflexivo” e as “reconstruções com possibilidades reflexivas” estiveram presentes em todos os momentos do curso, evidenciando que a evolução não se apresenta de forma linear, ainda que seja evidente a preponderância dos ensaios no período intermediário do curso e o predomínio das reconstruções reflexivas nos semestres finais do curso.

Ao final da formação, as alunas-professoras, ao revisitarem o histórico de seu portfólio de aprendizagem, identificaram ainda outras possibilidades (abertura) geradas por reorganizações e reconstruções, com a tomada de consciência de que existem novas concepções e práticas que, antes do processo construído ao longo do curso, não eram “possíveis” nem de serem pensadas e/ou imaginadas e nem de serem realizadas em ação.

Em síntese, podemos constatar que a formação do pensamento reflexivo é um processo baseado em práticas intencionais, orientadas e sistemáticas, em que os sujeitos problematizam a sua aprendizagem e a sua prática. A reflexão sobre o ensino e a aprendizagem pode levar a novas práticas, e estas a novas compreensões sobre a realidade escolar.

Por fim, para além dos objetivos definidos neste artigo, buscamos apresentar reflexões que contribuam para a discussão da qualidade científica e social da EaD, enfatizando a interdependência inerente entre a teoria, a investigação e as transformações nas práticas de formação de professores, em oposição ao paradigma da separação e da fragmentação. O desafio que se destaca é o de conceber e testar modelos, metodologias e tecnologias que, dentro de novas ecologias cognitivas, superem as ideias de educação a distância como ação massificadora e política compensatória. Tais propostas buscam romper as fronteiras, ampliando os espaços e o tempo das aprendizagens e potencializando a aprendizagem em rede sustentada pela adoção de pedagogias flexíveis e recursos (programas e materiais) facilitadores da construção conjunta (cooperativa) na perspectiva da formação do professor reflexivo, crítico e protagonista das esperadas inovações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

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

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p.1319-1335, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400014>.

ARAGÓN, Rosane; MENEZES, Crediné Silva de; 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. p. 17-39. (Série EAD).

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

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

CHOW, Ken Chi Kin et al. Teachers as Researchers: a discovery of their emerging role and impact through a school-university collaborative research. **Brock Education Journal**, [S.l.], v. 24, n. 2, p. 20-39, primavera 2015.

COSTA, Iris Elisabeth Tempel; MAGDALENA, Beatriz Corso. 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, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DOLLE, Jean-Marie. **Princípios para uma pedagogia científica**. Porto Alegre: Penso, 2011.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 281-298, jun. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216516>.

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

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, n. 1, p. 17-27, jan. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2008000100003>.

GENGNAGEL; Claudionei Lucimar; PASIONATO, Darciel. Professor pesquisador: perspectivas e desafios. **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 53-61, jul. 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2015**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2015/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2015.pdf. Acesso em: 5 set. 2018.

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. p. 313-334. (Série EAD).

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PEREIRA, Elizabete Carolina Tenório Ricardo. Estado da arte sobre a pesquisa do professor no Brasil. **Revista Metalinguagens**, São Paulo, n. 5, p. 90-104, maio 2016.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De máquinas e seres vivos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORAN, José. A Educação a distância, mais focada em Pesquisa e Colaboração. *In*: FIDALGO, Fernando Selmar Rocha *et al.* (orgs.). **Educação a distância**: meios, atores e processos. Belo Horizonte: CEAD-UFMG, 2013. p. 39-52.

NEVADO, Rosane Aragón; CARVALHO, Marie Jane Soares de; MENEZES, Crediné Silva de. Metarreflexão e a Construção da (trans) formação permanente: um estudo no âmbito de um curso de pedagogia a distância. *In*: VALENTE, José Armando; BUSTAMANTE, Silvia Branco Vidal (orgs.). **Educação a Distância**: prática e formação do profissional reflexivo. São Paulo: AVERCAMP, 2009. p. 83-107.

NEVADO, Rosane Aragón *et al.* Um recorte no Estado da Arte: O que está sendo produzido? O que está faltando segundo nosso sub-paradigma? **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 61-68, abr. 2002.

NÓVOA, Antônio. 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.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ALLAIN; Luciana Resende. Considerações acerca do professor-pesquisador: a que pesquisa e a que professor se refere essa proposta de formação? **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 269-282, 2006.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. *In*: PERRENOUD, Philippe *et al.* (orgs.). **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-34.

PIAGET, Jean. **O possível e o necessário**: evolução dos possíveis na criança. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

PIAGET, Jean. O possível, o impossível e o necessário. *In*: BANKS-LEITE, Luci (org.); MEDEIROS, Ana Augusta de (col.). **Piaget e a escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 51-71.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 9. impr. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-52.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 205-222, ago. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072009000200013>.

TURCHIELO, Luciana Boff. **A formação de professores reflexivos no curso de Pedagogia a distância da UFRGS**: um estudo de caso. Orientadora: Rosane Aragón. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância** (PEAD). Faculdade de Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

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

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>.

NOTAS

¹ Este trabalho tem como base a tese de Doutorado *A formação de professores reflexivos no curso de Pedagogia a distância da UFRGS: um estudo de caso*, de Luciana Boff Turchielo, defendida em 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

² Como: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), no Congresso de Política e Administração da Educação, nas reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

³ Entre os quais destacamos as pesquisas de: Pereira e Allain (2006); Gengnagel e Pasionato (2012); Chow *et al.* (2015); Fagundes (2016); Marques e Pereira (2016).

⁴ O termo “*autopoíeses*” designa a ação do organismo de criar e recriar a si mesmo mantendo seu acoplamento estrutural, produzindo a si próprios (MATURANA; VARELA, 1997).

⁵ Piaget (1985 p. 9) cita pseudonecessidades na história das ciências, destacando, entre outros exemplos, a Geometria, que, por muito tempo, foi considerada como “necessariamente” euclidiana e a Álgebra que foi considerada como “necessariamente” cumulativa.

⁶ Conforme definido por Piaget (1985), o real é composto de objetos e acontecimentos que só serão conhecidos quando assimilado aos esquemas do sujeito, enquanto o possível e o necessário (necessário lógico) são produtos da própria atividade do sujeito.

⁷ O PEAD foi ofertado, em sua primeira edição (UFRGS, 2006), no âmbito do Programa de Pró-Licenciatura do Ministério da Educação (MEC).

⁸ Nessa proposta metodológica, o docente/tutor intervém no sentido de questionar as concepções (conhecimento atual) dos estudantes, mas também age no sentido de acolher as dúvidas e os questionamentos, bem como disponibilizar informações e referências, criando condições ao processo de reconstrução que resulta em novas aprendizagens.

⁹ O Seminário Integrador é, assim, uma interdisciplina que acompanha todo o curso com o propósito de integrar os componentes curriculares em cada eixo (intraeixos), desenvolver a iniciação à pesquisa e promover a integração dos diversos eixos durante o curso (intereixos).

¹⁰ A amostragem por saturação é uma ferramenta conceitual que pode ser empregada em investigações qualitativas para estabelecer o tamanho final de uma amostra, interrompendo a captação de novos dados. Nessa técnica, o número de participantes é operacionalmente definido (com a suspensão de inclusão de novos participantes) quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, certa redundância ou repetição. Em outras palavras, significa que as informações fornecidas por novos participantes pouco acrescentariam ao material já obtido, não contribuindo de maneira relevante para o aperfeiçoamento da reflexão teórica fundamentada nos dados já coletados (FONTANELLA *et al.*, 2008).

Enviado em: 31/01/2019

Aprovado em: 13/06/2019