

Formação pedagógica via EaD e o desenvolvimento profissional de um professor formador: um estudo de caso

Maria Celani¹

Rosinda Ramos²

Maria Gazotti-Vallim³

Resumo: Este artigo visa a examinar a contribuição da experiência de uma professora em um curso semipresencial de formação continuada para o seu desenvolvimento como professora formadora de professores crítico-reflexivos na modalidade EaD. O curso em foco objetiva formar docentes de disciplinas técnicas do Ensino Profissional de Nível Médio de modo a atuarem de forma autônoma, crítica, criativa e participativa com vistas a construir uma sociedade democrática. Este é oferecido por uma instituição federal no município de São Paulo. A professora participante assumiu os papéis tanto de professora formadora quanto de tutora virtual durante a implementação da primeira turma do curso, em 2012, foco deste estudo. Os dados, analisados utilizando a técnica de Análise de Conteúdo, são oriundos de um relato retrospectivo, uma entrevista semiestruturada e um questionário disponibilizado online no formato de formulário do *Google*. A partir dessa análise observou-se que a participante manteve suas convicções acerca do que é ser um professor crítico-reflexivo e de como essa formação deve acontecer, independentemente de ocorrer em um ambiente presencial ou a distância; foi capaz de transpor o conceito de reflexão crítica para o material didático e nas aulas presenciais; refletiu sobre sua ação ao se autoavaliar e implementar novas ações em situações posteriores e percebeu a necessidade de repensar crenças sobre as características de um curso em EaD.

Palavras-chave: Formação de professores crítico-reflexivos. Formação de formadores em EaD. Curso semipresencial.

Abstract: This article aims at examining the contribution of the experience of a professor in a continuing education blended course for her professional development as an online reflective teacher educator. The objective of this course is to teach

¹ Professora titular emérita do Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) na PUC-SP. Doutora em Letras Anglo Germânicas. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em formação de docentes, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de inglês, escola pública, desenvolvimento de professores e formação reflexiva, relação teoria e prática. Foi fundadora do primeiro Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada do país, em 1970. E-mail: acelani@pucsp.br.

² Professora na COGEAE da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem de inglês, formação de professores, TDICs. Foi professora titular do LAEL-PUC-SP e professora visitante da UNIFESP. Fundadora e líder do Grupo de Pesquisa: GEALIN- Abordagem Instrumental e Ensino-Aprendizagem de Línguas para Contextos Diversos (2002-2014). E-mail: rrosos1@uol.com.br.

³ Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Professora efetiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus* São Paulo. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem de inglês, formação de professores, TDICs. Foi professora da COGEAE da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000-2013), professora da FATEC Ipiranga e FATEC Zona Leste (2010-2013) e professora das Faculdades Oswaldo Cruz e Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP). E-mail: cgazotti@gmail.com.

Professional Education teachers of technical disciplines to act autonomously, critically, creatively and in a participatory way in order to build a democratic society. This course is offered by a Brazilian federal education institution in the city of São Paulo. The participant worked both as a teacher educator/designer and virtual tutor in the implementation of the first group of the course, offered in 2012. Data came from a reflective diary, a semistructured interview, and a Google form questionnaire. They were analyzed using Content Analysis. Results show that the participant held her belief of what means to be a critical reflective teacher, and how this formation should take place either face-to-face or online. She was also able to explore the concept of critical reflection in the digital didactic material and in face-to-face lessons. The participant reflected upon her own practice through self evaluation and by implementing new actions in other situations, and realized the need to rethink beliefs regarding the characteristics of online courses.

Keywords: Critical reflective teacher education. Online teacher educators formation. Blended courses.

Introdução

A concepção de reflexão vem fomentando estudos e cursos de formação de professores há décadas, como evidenciado nos trabalhos de Garcia (1995), Gómez (1995), Nóvoa (1995), Freire (1996, 2004), Celani (2001, 2003), Liberali (2010), Imbernón (2010, 2011), Ramos (2010, 2015), Libâneo (2012), Alarcão (2013), Sacristán (2014), entre outros. Entretanto, esse tema ainda é pouco explorado na área de formação de formadores tanto para EaD. Alguns trabalhos relevantes nessa área são, por exemplo, a tese de Terçariol (2009), que buscou identificar indicadores de mudança na prática docente na atuação do professor formador em ambientes virtuais de aprendizagem, e as pesquisas de Mill (2010) e Silva (2010), que focam, respectivamente, as convergências e tensões na formação de professores pela e para a EaD, e os fundamentos e *modus operandi* de uma pesquisa interinstitucional sobre formação para a docência online realizada com educadores/pesquisadores de doze Programas de Pós-graduação nacionais e estrangeiros utilizando a plataforma MOODLE para desenho de material didático e mediação da aprendizagem na sala de aula online. Além desses trabalhos, destaca-se a pesquisa de Alves (2007), que investiga o desenvolvimento do formador em uma experiência de formação de formadores de professores em EaD no curso da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE-GO), Aprendizagem: Formas Alternativas de Atendimento. Nesse trabalho, a autora assume como um dos pontos importantes para

a formação de formadores “um estilo de ensino, assumidamente reflexivo” (p. 119), tratando-se de um dos pilares que sustenta o curso do qual nosso participante fez parte, como explicado adiante.

Já em Linguística Aplicada, nossa área de atuação, são ainda escassos os estudos voltados para a formação de formadores pela e para EaD. Nesse sentido, este trabalho visa a apresentar uma contribuição para a área ao fazer um recorte da pesquisa de doutorado em andamento de Gazotti-Vallim no qual examinamos, particularmente, a contribuição da experiência de uma professora em um curso semipresencial de formação continuada para o seu desenvolvimento como professora formadora de professores crítico-reflexivos na modalidade EaD. Para tanto, desenvolvemos um estudo de caso com o objetivo de responder a seguinte pergunta: De que maneira a vivência no curso semipresencial contribuiu para o desenvolvimento da participante como professora formadora de professores crítico-reflexivos pela EaD?

Princípios norteadores

A concepção de reflexão crítica é a pedra angular do contexto desta pesquisa, o curso semipresencial. Partindo do conceito de ação reflexiva discutido por Dewey (1910) como uma ação ativa, que pressupõe um processo cognitivo deliberado a partir do qual uma ação rotineira pode ser analisada com base em seus princípios e possíveis consequências, Schön (1992) estabelece uma relação entre reflexão e ação. Para o autor, a reflexão ocorre a partir da ação e está relacionada à análise de problemas e ambiguidades existentes na prática, que serão interpretados e reinterpretados e, como resultado dessa análise e interpretação, modificados de maneira a reconstruir uma ação anterior. O autor relaciona a reflexão à ação de duas maneiras: “reflexão-na-ação” e “reflexão-sobre-a-ação”. No primeiro caso, o agente reflexivo analisa, interpreta e modifica a ação no momento em que ela ocorre; já no segundo, a análise, interpretação e modificação ocorrem depois da ação terminada. Para Schön (1992), tanto a *reflexão-na-ação* quanto a *reflexão-sobre-a-ação* devem considerar contextos historicamente situados, levando em conta a atuação dos profissionais em situações problemáticas particulares, carregadas de incertezas e instabilidade.

Já Celani (2003), em concordância com Kemmis (1987), fala de reflexão crítica e esclarece que essa não se relaciona somente ao pensamento crítico, mas precisa “localizar-se em um frame de ação, localizar-se na história de uma situação, participar na atividade social e posicionar-se nas questões” (KEMMIS, 1987, p. 75).

Assim, entendemos reflexão crítica como “força potencializadora” (RAMOS, 2010, p. 58) que mobiliza o professor a questionar e fazer escolhas com base em sua própria ação pedagógica e em pressupostos teóricos visando à transformação de sua prática. É necessário também que o professor observe e compreenda o seu contexto sócio-histórico e político com vistas a entender que a prática educativa está associada a práticas institucionais que regulam a sociedade. Dessa forma, a formação do profissional crítico-reflexivo abarca a compreensão de seu contexto escolar, social e histórico, bem como o confronto, a construção e a reconstrução de sua prática e de si mesmo.

Duas definições também importantes neste trabalho são as de tutor virtual e professor formador, uma vez que a participante deste estudo assumiu esses dois papéis durante sua vivência no curso em foco. Neste artigo, seguimos as definições adotadas pelo Projeto Pedagógico do Curso em foco (BRASIL, 2011/2014), que entende o tutor virtual como responsável por mediar o desenvolvimento de uma ou mais disciplinas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (doravante AVA) em sua área de formação, esclarecendo dúvidas, corrigindo as atividades dentro do prazo previamente estipulado pelo professor formador e fornecendo feedback constante para os licenciandos. Também cabe a esse profissional ministrar as aulas presenciais da disciplina a cada três semanas e manter contato frequente com o professor formador e com as equipes de suporte do AVA e do sistema de administração escolar. Já o professor formador é visto nesse contexto como aquele responsável por elaborar o plano de ensino da disciplina, selecionar o conteúdo, elaborar o material didático a ser disponibilizado online bem como seu guia didático e articular os diversos recursos tecnológicos do AVA para gerar a interação necessária à construção de conhecimentos. Esse profissional também tem como função criar/orientar os mecanismos de avaliação da disciplina e coordenar a equipe de tutores virtuais e presenciais nas turmas oferecidas concomitantemente nos *campi* da instituição credenciados junto ao MEC

que atuam como polos de apoio presencial. O professor formador pode ser requisitado a atuar apenas durante a elaboração do plano da disciplina e do material educacional digital, ficando a cargo do tutor virtual ministrá-lo, ou assumir um grupo da disciplina pela qual é responsável como tutor virtual quando de sua primeira implantação.

Metodologia

Este artigo relata um estudo de caso (STAKE, 1995; YIN, 2015) realizado com uma participante que atuou como professora formadora e tutora virtual na primeira turma de um curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional na modalidade EaD (FPDEP-EaD). Esse curso foi oferecido por uma instituição federal no município de São Paulo e em outros três *campi* do interior do estado em 2012.

O curso em foco nasceu de uma demanda interna de formação de professores para as disciplinas da área técnica que não tinham a formação exigida na época para atuar em cursos técnicos de nível médio, ou seja, eram graduados e ou pós-graduados nas respectivas áreas de atuação, mas não eram licenciados. O curso FPDEP-EaD foi desenhado no modelo semipresencial por professores de um dos *campi* da instituição em foco localizado no município de São Paulo (doravante *campus* São Paulo), que assumiu o papel de polo gestor. Seu público-alvo são bacharéis e tecnólogos não licenciados e portadores de diplomas de cursos dos eixos tecnológicos presentes no Catálogo Nacional de Cursos Superiores e de Tecnologia (BRASIL, 2016). O objetivo do curso FPDEP-EaD é formar docentes de disciplinas técnicas do Ensino Profissional de Nível Médio de modo a atuarem de forma autônoma, crítica, criativa e participativa com vistas a construir uma sociedade democrática.

O curso tem carga horária de 606,1 horas⁴, distribuídas em quatro semestres e é composto por onze disciplinas organizadas em nove semanas cada, excetuando-se a primeira, cujo objetivo é ambientar os estudantes à plataforma e é realizada em duas semanas, e a última, com duração de dez semanas, pois integra a aula presencial de encerramento do curso.

O curso FPDEP-EaD foi elaborado no MOODLE 1.9, ao qual foram acoplados *plugins* como *Hot Potatoes*, *slide show* e *cognitive factory*, além das ferramentas

⁴ A carga horária do curso foi calculada com base na duração da hora-aula presencial no polo gestor (45 minutos). Por isso, a carga horária final do curso dá um número quebrado.

originais disponíveis na plataforma para viabilizar a criação de diferentes atividades. Também estavam instalados outros *plugins* que permitiam a disponibilização de um layout do MOODLE diferenciado, como *Aardvark*, o formato de curso *One Topic* e o *Accordion*, cuja função é ocultar o conteúdo disponibilizado e deixar o design da página mais leve.

A disciplina em foco neste estudo é Fundamentos da Didática e Metodologia de Ensino II, com duração de 31,7 horas e oferecida no terceiro bimestre do curso, cujos objetivos são:

- Analisar o trabalho docente a partir da relação entre as dimensões institucional/organizacional, pedagógica/política, filosófica/epistemológica.
- Estudar metodologia do ensino como agente estruturante da prática docente (BRASIL, 2011/2014).

Vânia, participante deste estudo, foi convidada para ser a professora formadora da disciplina por ser mestre e doutora em Educação e ter uma vasta experiência como formadora de professores no contexto presencial. Antes de participar do curso FPDEP-EaD, a participante já havia atuado tanto na formação inicial de professores como na formação em serviço. Na formação inicial, atua em cursos de Pedagogia e sua experiência como formadora de professores em serviço foi como supervisora de ensino, diretora de escolas da rede pública do estado de São Paulo, coordenadora de oficinas pedagógicas na Diretoria de Ensino desse estado bem como na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Educação do Governo de São Paulo. Licenciada em Matemática e graduada em Pedagogia, na época em que este estudo foi realizado, Vânia tinha quarenta anos de experiência como professora presencial e três anos de experiência como professora em EaD. A participante atuou em outros cursos de formação pedagógica em EaD em outra instituição depois de deixar a instituição em foco, na qual trabalhou como professora substituta de 2011 a 2013.

Sua experiência anterior em EaD havia sido como orientadora de monografias em um curso de Especialização no qual usava o MOODLE para orientações individuais. Na época, desconhecia as ferramentas disponíveis na plataforma, por isso participou de um curso para utilizar o MOODLE 1.9 para a elaboração do material didático, oferecido pela própria instituição, antes de assumir suas funções como professora-formadora e tutora virtual.

Os dados discutidos neste estudo foram obtidos por meio de um relato retrospectivo; uma entrevista semiestruturada e um questionário disponibilizado online no formato de formulário do *Google* sobre sua vivência como professora formadora e tutora virtual.

Esses dados foram analisados com base na Análise de Conteúdo, definida por Bardin (1977, p. 38) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens”. Franco (2008) retoma Bardin (1977) e menciona a existência de dois tipos de unidades de análise na Análise de Conteúdo: unidades de registro e unidades de contexto. De acordo com a autora, as unidades de registro representam “a menor parte de conteúdo cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (FRANCO, 2008, p. 41) e podem ser de diferentes tipos, como: a palavra, o tema, a personagem e o item. Neste estudo as unidades de registro utilizadas foram o tema e a palavra. A autora entende tema como uma “asserção sobre um determinado assunto” (FRANCO, 2008, p. 42) que pode ser representada por uma oração, um conjunto de orações ou um parágrafo. Ela ainda chama atenção para o fato de uma unidade temática incorporar aspectos pessoais atribuídos pelo respondente em relação ao significado de uma palavra ou conotações atribuídas a um conceito. Essa observação é importante por mostrar a necessidade de considerarmos os aspectos ideológicos, afetivos e emocionais envolvidos em um enunciado. Já a palavra é definida como a menor unidade de registro da Análise de Conteúdo, consistindo em um símbolo ou termo e pode ser representada tanto oralmente quanto por escrito.

De acordo com Franco (2008), as unidades de contexto atuam como “pano de fundo” para dar sentido às unidades de registro e relacionam-se às informações relativas à “caracterização dos informantes, suas condições de subsistência [...],

especificidade de suas inserções em grupos sociais diversificados” etc. (FRANCO, 2008, p. 46). Sua análise é fundamental para a interpretação dos dados uma vez que com base nela é possível estabelecermos uma diferença entre “significados” e “sentidos”. O primeiro entendido como expressão ou símbolo não verbal atribuído universalmente por características definidoras de sua significação, e o segundo construído individualmente com base em representações sociais, emocionais, valorativas e cognitivas construídas em uma prática social.

Discussão

Antes de discutir a contribuição da vivência de Vânia no curso FPDEP-EaD para seu desenvolvimento como professora formadora de professores crítico-reflexivos na modalidade EaD, parece-nos importante apresentar como a participante concebe o professor crítico-reflexivo. Dessa forma, trazemos abaixo um extrato de sua entrevista no qual Vânia diz entender que esse profissional é aquele que:

[...] busca saber e compreender o que ele está fazendo, qual os seus efeitos, qual o efeito daquilo que ele tá fazendo, do seu ensino, na sala de aula de qualquer nível de ensino. Qual é o efeito daquilo, quando eu penso no tipo de sociedade que a gente quer construir. Então, ele pode ser de direita, de esquerda, mas ele precisa ter consciência. Então, ele faz uma ação e ele tem que pensar esta ação, este ensino que eu busquei promover com os meus alunos... ele me leva pra que tipo de cidadão? Pra que tipo de pessoa? Que tipo de pessoa eu tô formando, não é? er E ser sempre consciente... do conteúdo, da estratégia, da forma de se relacionar com os alunos (entrevista semiestruturada).

Aparentemente, a concepção de professor de crítico-reflexivo de Vânia está em consonância com este estudo, porquanto pressupõe uma reflexão sobre sua própria prática e a tomada de consciência de como essa prática afeta a sociedade.

A preocupação de Vânia com a transposição do conceito de professor crítico-reflexivo e mesmo de reflexão crítica para o material educacional digital é evidenciada em várias das atividades por ela propostas. Um exemplo dessa prática pode ser observado a partir do tipo de questionamento que a professora encaminha para a realização de uma atividade que objetiva proporcionar aos licenciandos uma possibilidade para refletir sobre a própria prática. Essa atividade foi desenvolvida com

base em um vídeo e em um texto acadêmico, disponíveis na internet, como demonstrado a seguir:

Orientações para a realização da tarefa 1:

[...] O texto deve ser resultado de reflexão pessoal, não cabendo, portanto, cópias de textos da Internet sobre o tema. Procure responder em até uma página, apresentando articulação das ideias com os estudos propostos, clareza e coesão textuais.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

- Os caminhos que você tem utilizado como professor (ou pretenderá usar quando professor) estariam (estarão) contribuindo para a construção de qual sociedade? Que caminhos são (serão) esses?
- Considerando, a partir do texto de Candau, que o processo de ensino e aprendizagem, objeto de estudo da Didática é multidimensional, você considera que sua docência (atual ou futura tem considerado as três dimensões: humana, técnica e político-social? De que forma?
- Em outro texto da autora sobre a mesma temática, ela afirma que a educação é prática social e que “Toda prática social é histórica e, neste sentido, se orienta para a dominação ou a libertação” (CANDAU, 1984, p. 105). No mesmo sentido, em texto de Freire já trabalhado na disciplina de Seminário da Prática I, o autor nos diz:

“Penso apenas que a educação não pode senão aspirar ou à domesticação, ou à libertação. Não há terceiro caminho” (FREIRE, 1997, p. 23).

Partindo destas concepções de não neutralidade da educação, você acredita que sua prática docente estaria (estará) contribuindo ou não para emancipação do aluno? Como e por quê?

Quadro 1. exemplo de atividade reflexiva. **Fonte:** excerto da Tarefa 1 da Semana 1 da disciplina Fundamentos da Didática e Metodologia de Ensino 2 do curso FPDEP-EaD (2012).

É importante notar que as atividades reflexivas trabalhadas no AVA se estenderam para as aulas presenciais, como atesta o extrato a seguir:

Os encontros presenciais eu elaborava a partir da leitura dos trabalhos feitos. Então, er er, alguns itens, assim, eu me lembro de uma das aulas que er eu, nós trabalhamos um texto de Paulo Freire que fala que não há uma terceira via: ou emancipação, ou você tá educando pra emancipação ou você tá educando pra er submissão. E e os alunos er er os alunos que eram professores, né? Especialmente os de exatas, de onde eu venho, né? Minha primeira formação er er falavam assim: não, mas existe um meio. Não tem, não tem só zero e um. Tem um meio. Então, tem um meio do caminho. Então, eu tentei e, assim, a partir das leituras, das análises que eles fizeram... e eu montava slides e, e trazia questões e provocações. Exemplos er tentando dialogar. Como era uma turma grande também é uma dificuldade, né? er eram muitos alunos na sala de aula (entrevista semiestruturada).

Diante do exposto, notamos que Vânia transpõe o conceito de reflexão crítica para a disciplina e consegue fomentar a formação crítico-reflexiva tanto por meio das atividades do material educacional digital quanto a partir das discussões realizadas nas aulas presenciais.

Já no que concerne à contribuição de sua vivência no curso FPDEP-EaD para o desenvolvimento profissional como como formadora de professores crítico-reflexivos na modalidade EaD, podemos perceber que houve uma reflexão sobre a ação por parte de Vânia, uma vez que a participante avaliou sua atuação nesse contexto, como atesta o extrato abaixo:

[...] Acredito que a atividade de fórum não foi bem explorada por mim, uma vez que as discussões foram fracas, com alunos concordando com tal colega e nada mais. Acredito que precise de melhor técnica para sua utilização (relato retrospectivo).

Como consequência dessa autorreflexão, a participante indica uma mudança de atitude em sua prática refletida em experiências posteriores ao curso FPDEP-EaD, como é possível observar neste extrato:

[...] Ah! eu acho que é, foi muito interessante. Talvez por isso eu tenha dito que me dei melhor, acho, né? Acho que me saí melhor na relação com os alunos na Instituição seguinte pra onde eu fui, né?

Vânia aponta ainda uma contribuição acerca da necessidade de pensar crenças sobre como deve ou deveria ser um curso em EaD, geralmente agregadas à ideia de “joguinhos” nos quais há sempre uma resposta certa, conforme ilustrado a seguir:

É, às vezes fico até pensando de de de ... tá trabalhando EaD. Embora eu goste muito do contato físico, né? Mas, sem dúvida foi um desafio er, e um crescimento, fortaleceu algumas ideias alguns er alguns er limites que eu acho que a gente precisa tentar transpor... De que tem uma resposta certa. Eu penso que não tem, que é a ideia do, infelizmente, dos joguinhos. De que tem uma resposta certa. Eu penso que não tem. (entrevista semiestruturada).

Percebo que alguns colegas acreditam que a formação EaD deve exigir menos dos alunos, deve ser leve, com textos rápidos e atividades divertidas como jogos. Mesmo vendo a aceitação dos cursistas por esta forma de pensar o EaD, acredito que formar professor possui características que independem de o curso ser presencial ou à distância. Entendo que o curso à distância favorece a flexibilidade de horário, o menor tempo e gastos por poder ser realizado no conforto de casa. Por outro lado, exige do material e do tutor formas claras de comunicação. O que nem sempre é conseguido com facilidade. Mas, deve-se desenvolver as características necessárias à profissão para a qual se forma. No caso do professor, autonomia, criticidade, técnica, capacidade de decidir e consciência política de para qual sociedade seu ensino está contribuindo para construir (relato retrospectivo).

Considerações finais

Neste estudo, buscamos compreender como a vivência da participante como professora formadora e tutora virtual da disciplina Fundamentos da Didática e Metodologia de Ensino 2 do curso FPDEP-EaD contribuiu para o seu desenvolvimento profissional como professora formadora de professores crítico-reflexivos na modalidade EaD.

Conforme podemos observar, percebemos que Vânia, por sua longa experiência em formação de professores, já trabalhava com o conceito de reflexão crítica na formação desses profissionais. Este estudo mostrou que a participante manteve suas convicções acerca do que defende ser um professor crítico-reflexivo e de como essa formação deve acontecer, independentemente de ocorrer em um ambiente presencial ou a distância.

No que diz respeito à contribuição da sua vivência no curso, Vânia revela ter sido capaz de transpor o conceito de reflexão crítica para a disciplina ao implementar

atividades no material didático com questionamentos e discussões que são ampliadas nas aulas presenciais. Pode-se observar ainda que houve uma reflexão sobre a ação por parte de Vânia ao se autoavaliar e implementar novas ações em contextos semelhantes posteriormente. Por fim, notamos que a participante percebeu haver uma necessidade de repensar crenças sobre as características de um curso em EaD, geralmente agregadas à ideia de atividades com respostas automática que não fomentam a reflexão.

Acreditamos que este estudo possa contribuir com elucidações para a pesquisa de doutorado em andamento e que possa auxiliar profissionais na área de formação em EaD a refletir acerca das características necessárias para a formação de professores formadores crítico-reflexivos nesse contexto.

Enviado: 11 agosto 2017

Aprovado: 2 setembro 2017

Referências

- ALVES, A. C. T. P. EaD e a formação de formadores. In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (Orgs.). *Formação de educadores a distância e integração de mídias*. São Paulo: Editora Avercamp. 2007, p. 117-129.
- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 2013.
- BARDIN, J. *L'Ére loquique*. Paris: Robert Laffont, 1977.
- BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Campus São Paulo. *Projeto pedagógico do curso de formação pedagógica de docentes para a educação profissional de nível médio: Modalidade EaD*. São Paulo: IFSP, 2011/2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia*. Brasília/DF, 3 ed., 2016.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. J. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.
- _____. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- DEWEY, J. *How we think*. Boston: Health e Co. Publishers, 1910.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise do conteúdo*. Brasília, 1 ed.: Liber Livro Editora, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996/2004.
- GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- _____. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 2013.
- GAZOTTI-VALLIM, M. A. *Contribuições de um curso de formação pedagógica de docentes para a educação profissional de nível médio na modalidade EaD para a formação de seus professores-formadores*. em andamento. 180 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, 2018.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KEMMIS, S. Critical reflection. In: M. F. WIDDEN, I. ANDREWS. (Eds.) *Staff development for school improvement*. Philadelphia: The Falmer Press, 1987.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Campinas: Pontes, 2010.

MILL, D. Reflexões sobre a formação de professores pela educação a distância na contemporaneidade: convergências e tensões. In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, R. C. G. Um olhar avaliativo para o módulo fundamentos para avaliação e preparação de material didático. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____. Um projeto que deu certo: reflexão sobre a ação. In: SILVA, K. A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.; PEREIRA FILHO, C. A. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias*. Campinas: Pontes, 2015.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2ª ed. Porto: Editora Porto, 2014.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, M. Formação de professores para docência online: uma pesquisa interinstitucional. In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STAKE, R. E. *The art of case study research*. Londres: SAGE Publications, 1995.

TERÇARIOL, A. A. de L. *Um olhar para a formação de formadores em contextos on-line: os sentidos construídos no discurso coletivo*. 2009. 317 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2009.

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