

PRÁTICAS ORIENTADAS E RECONSTRUÍDAS: A FORMAÇÃO REFLEXIVA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EAD

*Analisa Zorzi**

Universidade Federal de Pelotas

<https://orcid.org/0000-0002-9697-0786>

*Gerson Luiz Millan***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

<https://orcid.org/0000-0002-7281-9061>

*Rosane Aragón****

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

<https://orcid.org/0000-0002-0307-4457>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender como ocorreu a formação do professor reflexivo, em dois Cursos de Pedagogia EaD, a partir da problematização das práticas docentes que foram orientadas nos cursos da UFRGS e da UFPel e, depois, reconstruídas nos espaços de atuação docente. A investigação foi desenvolvida a partir da seleção dos temas abordados nas publicações acadêmicas sobre os cursos. Para tanto, lançou-se mão do referencial que aborda a formação do professor reflexivo na leitura dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e dos dados obtidos em publicações sobre os cursos em revistas, anais, capítulos de livros e dissertações. Foi realizada a análise de conteúdo com o apoio do software *Nvivo*, para organizar os dados relativos à categoria “práticas orientadas e reconstruídas”, um dos temas abordados nas publicações. A investigação mostra que as alunas-professoras dos cursos incorporaram às suas atividades docentes na escola algumas ações empreendidas ao longo da formação, principalmente aquelas relacionadas à compreensão e à incorporação tanto das tecnologias digitais quanto da pesquisa como estratégia metodológica de organização do conhecimento.

Palavras-chave: Educação a distância; professor reflexivo; práticas orientadas e reconstruídas.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora do Departamento de Ensino/FaE, UFPel, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: ana.lpdufpel@gmail.com.

** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, servidor técnico da UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: gerson.millan@ufrgs.br.

*** Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora Titular da Faculdade de Educação da UFRGS e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS) e no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PPGIE/UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: rosane.aragon@ufrgs.br.

ABSTRACT

ORIENTED AND RECONSTRUCTED PRACTICES: THE REFLEXIVE FORMATION IN DISTANCE LEARNING PEDAGOGY COURSES

This article aims to understand how the training of the reflexive teacher has occurred, in two distance education Pedagogy Courses, from the problematization of teaching practices that were advised at the courses of the UFRGS and of the UFPel and then, reconstructed in teaching practice spaces. The research was developed from the selection of the subjects covered in the academic publications about the courses. To this end, we used the framework that addresses the formation of the reflexive teacher by reading the Pedagogical Course Projects (PPC) and the data obtained in publications about the courses in magazines, annals, book chapters and dissertations. Content analysis was carried out with the support of the Nvivo software, to organize the data related to the category "oriented and reconstructed practices", one of the topics addressed in the publications. The publications highlight that the student-teachers of the courses incorporated into their teaching activities at school, some actions undertaken during training, especially those related to the understanding and incorporation of both digital technologies and research as a methodological strategy for the organization of knowledge.

Keywords: distance Education; reflexive teacher; advised and reconstructed practices.

RESUMEN

PRÁCTICAS ORIENTADAS Y RECONSTRUIDAS: LA FORMACIÓN REFLEXIVA EN LOS CURSOS DE PEDAGOGÍA EAD

Este artículo tiene como objetivo comprender cómo se dio la formación del profesor reflexivo, en dos cursos de Pedagogía de la Educación a Distancia, a partir de la problematización de las prácticas docentes que fueron orientadas en los cursos del UFRGS y del UFPel y, posteriormente, reconstruidas en los espacios de actuación docente. La investigación fue desarrollada a partir de la selección de los temas abordados en las publicaciones académicas sobre los cursos. Para ello, se utilizó el marco teórico que aborda la formación del profesor reflexivo en la lectura de los Proyectos Pedagógicos del Curso (PPC) y de los datos obtenidos en publicaciones sobre los cursos en revistas, anales, capítulos de libros y disertaciones. Fue realizado el análisis de contenido con el apoyo del software *Nvivo*, para organizar los datos relativos a la categoría "prácticas orientadas y reconstruidas", uno de los temas abordados en las publicaciones. Las publicaciones señalan que las alumnas-profesoras de los cursos incorporaron a sus actividades docentes en la escuela algunas acciones emprendidas a lo largo de la formación, principalmente aquellas relacionadas a la comprensión y a la incorporación tanto de las tecnologías digitales como de la investigación como estrategia metodológica de organización del conocimiento.

Palabras-clave: educación a distancia. profesor reflexivo. prácticas orientadas y reconstruidas.

Introdução

O campo de estudos sobre a Educação a Distância (EaD) é bem diverso e vem sendo composto por diferentes objetos de pesquisa. Entre esses, pode-se citar estudos que abordam cursos de formação de professores organizados e realizados a partir da modalidade EaD (Almeida; Iannone; Silva, 2012). Nesse contexto, algumas pesquisas vêm problematizando de que forma as propostas curriculares no âmbito dos cursos de formação de professores foram efetivadas, possibilitando o delineamento de alguns aspectos centrais, como a integração das Tecnologias Digitais, a interação entre os sujeitos via rede, o compartilhamento de aprendizagens e a organização de arquiteturas pedagógicas, entre outros (Nevado; Carvalho; Menezes, 2007).

Boa parte das pesquisas sobre a formação do professor reflexivo promove um levantamento bibliográfico sobre o tema. Esse é o caso de Degrande e Gomes (2019), que buscam um aprofundamento teórico que problematize a formação numa perspectiva crítica-reflexiva, superando a ideia de uma racionalidade técnica.

Pode-se citar, também, a investigação de Araújo, Ghedin e Araújo (2023) acerca da literatura abordada nas teses de doutorado sobre a formação do professor crítico-reflexivo concluídas nos últimos 10 anos. Os autores destacam a variedade de pontos de vista sobre a temática, apontando alguns limites, mas também possibilidades dessa formação.

Brandenburg, Pereira e Fialho (2019) abordam a perspectiva do professor reflexivo a partir da experiência com a discussão e uso de metodologias ativas nas suas práticas e concluem: “a reflexão traz desafios, narrativas imersivas, criatividade, auto formação e auto-crítica e foco na colaboração entre docentes e discentes” (Brandenburg; Pereira; Fialho, 2019, p.13).

A pesquisa que ora apresentamos faz parte de uma investigação mais ampla, que teve como questão compreender como as concepções de

formação dos cursos de pedagogia a distância da UFRGS e da UFPel foram traduzidas em práticas pedagógicas. Para tanto, a proposta metodológica partiu da análise das publicações sobre ambos os cursos.

Nesse sentido, o presente artigo¹ tem como objetivo compreender o impacto de dois cursos de formação de Pedagogos/as, na perspectiva do professor reflexivo, abordando a orientação de ações e reflexões no âmbito dos cursos e a sua reconstrução em outros espaços formativos, como a escola. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual foram analisadas as publicações acadêmicas, no formato de artigos científicos, capítulos de livros e dissertações, realizadas sobre os referidos cursos e desenvolvidas por pesquisadores, professores e tutores que acompanharam ou participaram das suas realizações.

A análise das práticas orientadas e reconstruídas parte do aparato conceitual da formação do professor reflexivo, que propõe a articulação necessária entre teoria e prática pensada nas propostas curriculares dos cursos. A partir desse pressuposto, compreende-se o papel central do sujeito em sua ação reflexiva, tanto em torno do uso das tecnologias digitais nos processos educativos, quanto em torno de uma postura epistemológica que envolve a problematização da realidade através da pesquisa.

Sendo assim, neste trabalho são apresentados primeiramente os aspectos relacionados ao debate sobre a formação do professor reflexivo; após, explicita-se o percurso metodológico do estudo. Na sequência, apresentam-se os cursos de Pedagogia EaD da UFRGS e da UFPel, destacando-se, a seguir, o que as publicações mostram sobre as práticas docentes orientadas e reconstruídas em ambos os cursos. Após essa discussão, apresenta-se uma síntese dos resul-

1 Este estudo é parte de um projeto de pesquisa vinculado à Linha Tecnologias Digitais na Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/FACED/UFRGS).

tados encontrados e, por fim, lançam-se algumas considerações sobre os cursos, apontando a necessidade de continuidade das pesquisas sobre ambos.

Algumas considerações sobre a formação do Professor Reflexivo

Conforme Turchielo e Aragón (2019), o debate sobre a formação e prática do professor reflexivo tem conquistado novos espaços no cenário educacional. O reconhecimento de sua relevância é reafirmado por meio de políticas e diretrizes curriculares que introduzem a formação reflexiva nos currículos dos cursos de licenciatura. Essa formação, segundo autores como Zeichner (1993), Freire (1996) e Alarcão (1996), implica em uma superação da tensão entre o pensar e o fazer, promovendo um reencontro da produção teórica com os saberes advindos da experiência desenvolvida nas escolas.

Frente ao fracasso das formações mecanicistas, que se organizam a partir do foco na dimensão técnica, a formação reflexiva valoriza a experiência como fonte de aprendizagem. A reflexão sobre o próprio pensamento e a expansão da capacidade de comunicação visam à formação de sujeitos que possam assumir a gestão das suas próprias aprendizagens. Desse modo, o conceito de professor reflexivo ultrapassa a sua ação docente, implicando no conhecimento de si e na conscientização do lugar social que ocupa (Alarcão, 2008). Esta postura crítico-transformadora, no entanto, não é dada de antemão, mas deve acontecer na formação. A superação gradual das ideias ingênuas (ativismo) dá lugar, assim, a práticas docentes que considerem as dimensões crítica, política e histórica (Freire, 1996), gerando condutas e ações que visam solucionar as questões dialéticas entre e teoria e prática.

A formação reflexiva, portanto, requer mudanças de cultura na pedagogia universitária, com a revisão dos princípios orientadores e da organização curricular dos cursos. Des-

tacam-se, portanto, algumas estratégias que possam favorecê-la, como: (i) a vinculação teoria-prática que orienta as decisões do fazer docente (Bordas; Nevado; Carvalho, 2004); (ii) a relação entre prática pedagógica e pesquisa, oportunizando que os professores em formação produzam conhecimento sobre a natureza e as finalidades da educação; (iii) a revisão dos papéis do professor, mediante a construção individual e coletiva de saberes educacionais e (iv) sua qualificação para o uso criativo das tecnologias digitais na produção de uma cultura de redes de aprendizagem que potencializem as interações e sejam capazes de expandir as capacidades individuais e coletivas.

Em síntese, na concepção da formação do professor reflexivo não é possível separar o ensino da pesquisa, nem a prática da teoria. Pode-se acrescentar a isso a importância de conceber o uso das tecnologias de forma integrada aos currículos das formações, pensando que a teoria, a prática, a pesquisa e a tecnologia são elementos que estão em constante interação e sistematicamente relacionados.

Na sequência, aborda-se o percurso metodológico e a análise desse processo problematizando tal pressuposto formativo, confrontando a proposta dos cursos com a sua efetivação pelo olhar das publicações.

Percurso metodológico da pesquisa

O percurso metodológico construído para a pesquisa foi definido a partir dos pressupostos relacionados à pesquisa qualitativa, entre eles, a interpretação das realidades sociais (Bauer; Gaskell, 2015). Nesse sentido, a fim de compreender como ocorreu a formação nos cursos, buscamos apreender o olhar de pesquisadores que os tomaram como objeto de estudo e publicações científicas, nas quais coletamos dados para posterior organização e análise.

Considerando que na pesquisa qualitativa não tratamos de amostra em função da representatividade de um determinado universo,

trabalhamos com a ideia de “corpus”, entendido como uma seleção de material que permita caracterizar um processo ou fenômeno em sua totalidade, em busca de sua compreensão. Bauer e Gaskell (2015, p. 40) argumentam que “[...] a construção de um corpus tipifica atributos desconhecidos, enquanto a amostragem estatística aleatória descreve a distribuição de atributos já conhecidos no espaço social”.

Desta forma, os dados que compõe o “corpus” desta pesquisa são as publicações que tiveram como objeto de estudo os cursos de Graduação em Pedagogia - Licenciatura na modalidade a Distância da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PEAD/FACED/UFRGS) e do Curso de Licenciatura de Pedagogia a Distância do Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Pelotas (CLPD/CEAD/UFPel).

Neste artigo, que se apresenta como um recorte de uma pesquisa mais ampla sobre esses cursos, definimos como foco de análise a categoria “práticas orientadas e reconstruídas”, definidas como “[...] atividades inspiradas nas aprendizagens realizadas no curso, porém recriadas em outro contexto e com novos elementos” (Millan, 2016, p. 28). Como forma de evidenciar a presença dessas práticas nas publicações, consideramos os seguintes descritores: (i) relatos de experimentações, nas escolas, de práticas pedagógicas orientadas e motivadas pelo curso; (ii) relatos de experimentações de novas práticas pedagógicas nas escolas; (iii) relatos de novas configurações do espaço da sala de aula e/ou outros espaços escolares; (iv) relatos de práticas pedagógicas nas escolas integrando as tecnologias digitais. A organização da categoria desdobrada nesses descritores foi importante para orientar o olhar e diferenciar as temáticas encontradas nas publicações.

Os dados foram organizados com o suporte do software *Nvivo*, que possibilitou a catalogação e a sistematização das referências relativas às práticas orientadas e reconstruídas.

De acordo com Mozzato, Grzybovski e Teixeira (2016):

O software *NVivo*® consiste num sistema de indexação e de categorização de dados não-estruturados, [...]. Dessa forma, auxilia o pesquisador em todo o processo da pesquisa, inclusive no momento da definição e da organização das categorias e das subcategorias analíticas, na organização dos dados coletados em múltiplas fontes e, principalmente, no processo de análise, potencializando e intensificando alcance e profundidade, o que permite maior exploração da complexidade dos dados (Mozzato; Grzybovski; Teixeira, 2016, p. 579).

A utilização do *Nvivo* permitiu produzir um banco de dados, dispondo de informações sobre as fontes das referências e a quantidade de vezes em que a categoria figura nas publicações. No universo de periódicos científicos, anais de eventos, capítulos de livros e dissertações de mestrado indexados nas bases de dados do LUME/UFRGS, SciELO, Google Acadêmico e CAPES, referentes ao PEAD e ao CLPD, foram levantadas setenta e três (73) publicações, das quais vinte e oito (28) apresentavam a categoria buscada.

Para a interpretação e análise dos dados, foi realizada a análise de conteúdo, permitindo a descrição analítica e sistemática do conteúdo selecionado para a investigação (Pereira, 1998). Segundo Moraes (1999), a análise de conteúdo constitui-se em uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. A análise realizada no presente estudo busca, a partir de descrições qualitativas sistemáticas, reinterpretar as referências (conteúdo das publicações) relativos às práticas orientadas e reconstruídas e atingir uma compreensão de seus significados, considerando a perspectiva da formação do professor reflexivo.

Na sequência, descreve-se a proposta e a organização didático-pedagógica de ambos os cursos tendo como centralidade a problematização das práticas empreendidas na formação e na escola; posteriormente, explicita-se a análise das “práticas orientadas e reconstruídas” a partir da leitura das publicações.

Os Cursos de Pedagogia (PEAD/FACED/UFRGS e CLPD/CEAD/UFPel)

Nesta seção, descreve-se o PEAD/FACED/UFRGS, suas questões teórico-práticas, as tecnologias digitais e as práticas docentes reconstruídas; e o CLPD/CEAD/UFPel, sua proposta pedagógica e a pesquisa realizada pelas alunas-professoras em parceria com escolas públicas.

O Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura na modalidade a distância (PEAD/FACED/UFRGS)

O PEAD/FACED/UFRGS (CONVÊNIO 18/2004 MEC/SEED/UFRGS) foi realizado em articulação ao Projeto Institucional da UFRGS (1996), que estabeleceu como meta principal a revitalização do ensino universitário, especialmente o de graduação. O PEAD/FACED/UFRGS foi oferecido em cinco polos no Estado do Rio Grande do Sul e teve como objetivo graduar 400 professores em efetivo exercício nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil de escolas públicas estaduais e municipais. Considerando-se as especificidades desse público-alvo (professores em exercício), a proposta do PEAD/FACED/UFRGS apresentou características próprias e diferenciadas de outros cursos de Pedagogia (Bordas; Nevado; Carvalho, 2004).

Ao se construir a proposta do PEAD/FACED/UFRGS, entendeu-se que “[...] a formação de professores é práxis social, resultante das interações que mediam a construção do conhecimento no sentido de permitir aos sujeitos envolvidos, nesse processo, refletirem sobre as próprias práticas e os contextos sociais a que pertencem” (Bordas; Nevado; Carvalho, 2004, p. 19).

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foi organizado com base em três pressupostos

básicos: (i) autonomia relativa da organização curricular, considerando as características e as experiências específicas dos alunos que são, ao mesmo tempo, professores; (ii) articulação dos componentes curriculares em cada um dos semestres e ao longo do curso; (iii) relação entre Práticas Pedagógicas e Pesquisa como elemento articulador dos demais componentes curriculares, constituída como estratégia básica do curso (Bordas; Carvalho; Nevado, 2005).

Na sua concepção, o curso toma como princípio a experiência do professor em sala de aula e proporciona que as teorias discutidas no curso sejam refletidas e aprofundadas, resultando numa prática pedagógica mais qualificada (Millan, 2016). A partir desses pressupostos, o currículo foi desenhado em nove eixos (cada eixo corresponde a um semestre) que articulam conjuntos de interdisciplinas em função de suas ideias-fonte. As interdisciplinas, definidas como grandes áreas que congregam conhecimentos específicos (Bordas; Carvalho; Nevado, 2005), priorizaram, no seu planejamento e realização, a adoção de metodologias ativas, a produção de materiais abertos e o uso de objetos de aprendizagem interativos.

Como estratégia para fomentar a formação do professor reflexivo, o PEAD propôs o uso de arquiteturas pedagógicas, definidas por Nevado, Carvalho e Menezes (2007), como abordagens pedagógicas estruturantes que acolhem pedagogias abertas e uso de tecnologias para promover novos modos de conhecer e aprender em rede. Diversas arquiteturas foram propostas, como a arquitetura de debate de teses, projetos de aprendizagem e construção de histórias coletivas (Aragón; Charczuk; Ziede, 2019). As arquiteturas, conforme Nevado, Menezes e Vieira Júnior (2011), pressupõem atividades de pesquisa e aprofundamento das relações teoria e a prática, propondo aos estudantes protagonismos e atitudes reflexivas.

A partir da vivência das arquiteturas, o PEAD oportunizou a inclusão digital das alunas-professoras, ao mesmo tempo em que ofereceu embasamento teórico e fomentou reflexões para

que as tecnologias (web, jogos, *wiki*, blogs etc.) fossem experimentadas nas escolas e atuassem como um elemento gerador de mudanças nas práticas escolares.

Curso de Licenciatura de Pedagogia a Distância do Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Pelotas (CLPD/CEAD/UFPel)

O CLPD/CEAD/UFPel iniciou suas atividades em dezembro de 2007, com sete turmas distribuídas em seis polos de apoio presencial da UAB no Rio Grande do Sul e um no Paraná. Entre 2008 e 2012 foram abertas mais 36 turmas espalhadas em 25 polos do interior do estado do Rio Grande do Sul. Ao todo, foram 2.150 vagas abertas, o que representava, em meados de 2012, aproximadamente 10% dos estudantes da Universidade. O convênio com o Sistema UAB possibilitou a expansão das ações de educação a distância para além dos muros da universidade, na medida em que contou com professores da rede pública de ensino (municipal e estadual), selecionados para contribuir com a formação docente proposta pelo curso, no papel de tutores (Zorzi, 2018).

Para atender a esse universo, cada turma/polo foi acompanhada por uma equipe docente. Com atribuições diferentes, esses professores planejavam, acompanhavam, orientavam e avaliavam os estudantes ao longo dos Eixos Temáticos (disciplinas) e das Etapas que estruturam o currículo do curso (Zorzi, 2018).

O Projeto Pedagógico de Curso foi organizado a partir de quatro pontos centrais articulados ao longo da integralização curricular. São eles: a) a compreensão da escola enquanto síntese das relações instituídas visando cumprir sua função social; b) a pesquisa das condições históricas, culturais e sociais dos sujeitos da escola e de sua comunidade; c) a parceria com a escola para desenvolver os processos

formativos dos e das estudantes do curso; d) a participação na gestão dos processos educativos numa perspectiva da gestão democrática (PPC do CLPD/CEAD/UFPel).

Uma das tarefas realizadas pelos estudantes do CLPD/CEAD/UFPel para operacionalizar a proposta curricular foi a pesquisa junto às escolas públicas locais. Para tanto, cada estudante estabeleceu uma parceria com uma escola de sua escolha com o objetivo de conhecê-la concretamente. A investigação oportunizou compreender as rotinas (tanto nos seus aspectos pedagógicos como nos administrativos) e a realidade histórica, social e cultural que permeiam as práticas e as representações dos sujeitos que fazem parte da escola investigada.

Zorzi, Kieling e Rodriguez (2015, p. 620) destacam ainda que: “A proposta de pesquisa no curso aproxima os sujeitos pesquisadores dos sujeitos pesquisados, situando aqueles que normalmente são ‘objetos’ da pesquisa como participantes ativos da construção dos conhecimentos sobre a sua realidade”. A pesquisa, portanto, se constituiu como uma estratégia, não só metodológica, mas de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, possibilitou uma série de levantamentos de informações sobre a escola e seu entorno sistematizadas pelos estudantes e professores no processo de problematização dos objetos de conhecimento pertencentes ao campo da pedagogia.

Em vista das propostas dos cursos (CLPD e PEAD), o pressuposto da formação do professor reflexivo, que organiza os processos de ação e concepção de forma articulada, aparece centralmente na reconstrução das práticas vivenciadas e problematizadas durante a formação.

Práticas Docentes Orientadas e Reconstruídas: o que mostram as publicações sobre os cursos?

As publicações mostram que as práticas orientadas e reconstruídas foram aperfeiçoadas gra-

dativamente a partir da compreensão da ação docente e das teorias apresentadas e discutidas durante os cursos, num movimento reflexivo permanente.

Destaca-se também, em ambos os Projetos Pedagógicos de Curso, a necessidade de maior reflexão sobre a formação do professor numa perspectiva interdisciplinar e situada concretamente nos contextos históricos de cada local de atuação do professor, ou seja, da escola. A perspectiva de orientar e trazer para a formação a realidade concreta em que vivem as alunas-professoras em relação aos espaços de docência que sintetizam sujeitos, relações e processos, possibilitou, conforme as publicações, uma reflexão e uma reorganização das práticas nas escolas.

No entanto, ainda que os cursos tenham o propósito comum de problematizarem a prática docente não só como atividade, mas também como síntese de uma práxis que envolve a ação e a reflexão sobre a docência, as publicações mostram direções diferentes em relação aos elementos centrais das orientações e reconstruções das práticas das alunas-professoras.

Diante dessa perspectiva, então, identificam-se, a partir da análise realizada nos trabalhos científicos, duas dimensões trabalhadas nos cursos que extrapolaram o espaço de formação dessas alunas-professoras, que são: (i) as possibilidades de inovação didática, mediante a integração refletida das tecnologias às práticas pedagógicas e (ii) a pesquisa como organizadora do trabalho na escola.

Das vivências no curso às reconstruções didáticas mediante a integração das tecnologias às práticas pedagógicas

O PEAD/FACED/UFRGS, conforme afirmam as publicações analisadas, propõe que as alunas-professoras, a partir da vivência e de reflexões

sistemáticas sobre a proposta construtivista e interacionista do curso, possam reconstruir suas práticas pedagógicas de modo significativo. O uso das tecnologias digitais nas práticas educativas foi incentivado buscando amplificar a renovação das práticas nas escolas, conforme o exemplo a seguir:

Na perspectiva de formação continuada e em serviço, os estudos no PEAD estão vinculados à experiência de vida profissional, onde o aluno-professor conserva tudo que lhe parece válido e busca transformar a sua prática de modo significativo, incorporando a inovação no seu trabalho (Nevado; Carvalho; Menezes, 2009, p. 86).

O curso propôs a sua realização a partir de articulações entre os seus pressupostos curriculares em ação, as teorias estudadas e as práticas que as alunas-professoras desenvolveram com os seus alunos. As trajetórias de aprendizagem foram se constituindo na construção dessas relações e possibilitaram que as alunas-professoras, no papel de professoras, tomassem consciência do seu próprio processo reflexivo e da diferença entre o seu processo reflexivo e o dos seus alunos no encontro e/ou desencontro entre eles (Alarcão, 1996).

Nesse processo, foi possível observar, de acordo com os achados de Quadros (2013), que as alunas-professoras primeiramente utilizaram a tecnologia com foco nas suas ações enquanto professoras. No decorrer do curso, conforme Araujo et al. (2013), ocorreu um desenvolvimento que permitiu identificar, por exemplo, níveis de transposição didática. Como exemplo, os autores destacam a implementação de atividades derivadas do portfólio de aprendizagem realizado no curso para os alunos. As postagens categorizadas no nível mais avançado mostram que “[...] as professoras se aproximam de uma compreensão metarrefletida do uso do blog com seus alunos, pois outorgam a esses uma posição ativa e autoral na produção do mesmo” (Araujo et al., 2013, p. 480).

Esse gradual desenvolvimento reflexivo permitiu que as alunas-professoras pudessem reconstruir práticas pedagógicas com a

inserção das tecnologias para além do que foi experimentado e debatido no âmbito do curso, considerando as necessidades dos alunos e as particularidades dos contextos. Conforme Zaccaron et al. (2012), ao analisarem as postagens reflexivas de alunas-professoras, concluíram que

[...] os alunos passaram a compreender e incorporar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, enquanto professores. A vivência adquirida no curso fez com que eles pudessem utilizar, em sala de aula, as atividades realizadas no curso. E em muitos casos, recriá-las, o que corroborou no domínio das atividades em pensamento (Zaccaron et al., 2012 p. 8).

Em situações de dificuldades de acesso à tecnologia, conforme o estudo de Grassi e Carvalho (2010), houve grupos que conseguiram avançar significativamente em seus trabalhos, em diferentes aspectos. Alguns grupos buscaram negociações criativas com as escolas, com os colegas e com os alunos para disponibilização dos laboratórios e/ou busca de outras tecnologias, como fotos e vídeos, entre outros. Segundo as autoras, os trabalhos realizados pelas alunas-professoras foram orientados pelas docentes e tutoras de maneira que fossem contemplados três itens: (i) o uso de tecnologias digitais; (ii) uma teoria de base e (iii) uma metodologia de trabalho com objetivos e metas claramente definida.

Dessa forma, as alunas-professoras trabalharam e refletiram sobre a importância das tecnologias a partir de atividades práticas com os alunos. Nesta mesma perspectiva, Zaccaron et al. (2012) inferem sobre a importância da inserção das tecnologias:

Nestas postagens, é possível visualizar uma compreensão do uso das tecnologias digitais nas atividades propostas pelo curso. [...] Percebemos ao final da análise dos recortes extraídos dos blogs, que os alunos-professores do PEAD, mesmo apresentando algumas dificuldades iniciais em relação ao uso das tecnologias digitais, conseguiram superá-las. Tendo em vista esta superação, percebemos que estes compreenderam a essência do saber usar tal ferramenta,

tanto enquanto alunos como enquanto professores em sua prática cotidiana (Zaccaron et al., 2012 p. 7-8).

Essa observação mostra sintonia com os resultados da pesquisa de Araujo (2010), a qual apura que as alunas-professoras deram continuidade às atividades relativas ao ensino da matemática para além das solicitações do curso, constatando-se que as tecnologias foram compreendidas como componentes importantes na produção de novidades pedagógicas na escola. Conforme expressa o autor,

[...] essa experiência levou todas as alunas-professoras pesquisadas a colocarem em prática as atividades apresentadas na interdisciplina Representação do Mundo pela Matemática, em suas salas de aula, durante e após o seu término. Todas as alunas-professoras observadas seguiram reconstruindo as atividades originais de acordo com as novas necessidades. Esta reconstrução é o resultado da apropriação de novas práticas metodológicas pelas alunas-professoras (Araujo, 2010, p. 93).

As propostas reconstruídas demandaram a produção de materiais pedagógicos diferenciados, já que passaram a buscar a inserção de metodologias ativas de forma articulada às tecnologias digitais. Segundo os apontamentos de Nevado, Carvalho e Menezes (2009), foi possível observar várias iniciativas de produção de materiais pedagógicos usando tecnologias para aplicação com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Seguindo esse mesmo entendimento, Grasel e Carvalho (2013) afirmam que:

As alunas-professoras não esperavam desenvolver conhecimentos tecnológicos para trabalhar com seus alunos, mas para desenvolver suas atividades discentes da graduação, entretanto, elas aprenderam e realizaram transposições didáticas em suas atividades docentes. '[...] o uso constante do ciberespaço durante o curso trouxe novos sentidos e novos significados para as relações destas alunas-professoras com o seu fazer pedagógico [...]' (Grasel; Carvalho, 2013, p. 10).

As reflexões sobre o fazer pedagógico foram registradas durante todo o curso em diversos

ambientes virtuais, com destaque para o portfólio de aprendizagem (*blogs*) e as arquiteturas pedagógicas desenvolvidas com o suporte do *PBworks*. No estudo de Nevado, Carvalho e Menezes (2009), é constatado que o processo de transposição didática iniciou-se de forma natural, o que fortalece a hipótese de que a introdução das tecnologias na escola é facilitada quando o professor aprende a aprender com tecnologia antes de usá-la em sua sala de aula. Adicionalmente, entende-se que a vivência do uso das tecnologias digitais como professoras favoreceu a reflexão e a reconstrução de práticas na escola.

Esses avanços indicam que a formação reflexiva das alunas-professoras foi se constituindo por diferentes momentos de trocas, construções e reconstruções. Assim, foi possível verificar nessas ações a constituição de um professor reflexivo, conforme definido por Alarcão (1996).

A Pesquisa como metodologia de formação e organizadora do trabalho na escola

Nas publicações referentes ao CLPD/CEAD/UFPel, a pesquisa aparece tanto como método utilizado na construção dos conhecimentos necessários à formação, quanto como ferramenta metodológica no trabalho docente junto à escola e comunidade. Isso significa, de acordo com os artigos, que as alunas-professoras, assim como no caso do PEAD/FACED/UFRGS, expandiram o espaço de formação, levando do CLPD/CEAD/UFPel para a escola e entorno, a ação investigativa.

Na publicação que problematiza a formação de professores através da mediação do currículo e das decisões pedagógicas na busca de um processo de construção do conhecimento mais democrático, Kielling e Souza (2012) destacam a potencialidade da efetivação de um protagonismo docente através da pesquisa como ferramenta metodológica. Esta, conforme os

autores, foi assumida não só pelos estudantes do CLPD/CEAD/UFPel, orientada no curso e efetivada na escola, mas também como ação pedagógica dos outros sujeitos das escolas parceiras.

[...] Professor, só para encurtar a explicação, as professoras da minha escola também vêm acompanhando tudo o que faço no curso. Há pouco, durante três finais de semana, com o seu carro próprio e no seu tempo de descanso, fizeram a pesquisa com todas as famílias de todos os alunos da escola. Decidiram por isso ao entenderem que era um caminho para tomar a escola em suas mãos e poder definir seus objetivos sociais com conhecimento de causa. Elas já tinham ajudado a fazer todas as investigações que o curso propunha para nós (Kielling; Souza, 2012, n.p.²).

As publicações sobre o CLPD que problematizaram a parceria como estratégia de aproximação e inserção no campo de formação (Kielling; Souza, 2012; Zorzi; Kielling; Rodriguez, 2015) apontam, ainda, que a pesquisa do entorno e, por consequência, o conhecimento das famílias das crianças serviram como ponto de partida para a discussão das diferentes linguagens e objetos problematizados no curso. Nessa perspectiva, além de compreender o contexto histórico-geográfico, econômico, social, cultural e político das comunidades onde as escolas estão situadas, a pesquisa permitiu identificar o conhecimento prévio e as hipóteses que as crianças e suas famílias tinham sobre os objetos da pedagogia (como o letramento, a alfabetização, o conhecimento matemático, entre outros).

Ao destacar, no artigo, o quanto a parceria tinha o potencial de abarcar o conhecimento da realidade de seus locais, os autores reafirmam o compromisso de organizar e reorganizar o processo metodológico viabilizado pela pesquisa, para além da formação inicial:

[...] faríamos o que estivesse ao nosso alcance para que o estudante, ao final de seu curso,

2 Os Anais do XIV Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire: Educação Popular e Transformação Social foram publicados em CD sem paginação corrente.

tivesse tido experiência e permanência na docência articulada às condições históricas de uma escola ou de projeto educativo contínuo (EJA, por exemplo), e que tivesse tido oportunidade de organizar processos de aprendizagem priorizando as condições históricas dos seus alunos (Kieling; Souza, 2012, n.p.).

Complementam, ainda:

Nós temos estudantes fazendo parceria em mais de 500 escolas. Imaginem o impacto que tais práticas para a formação dos professores podem alcançar. Em quantas delas se constituíram coletivos aprendentes, nos quais nossos estudantes estavam inseridos?

[...] Nossa contribuição [professores do CLPD] pode ser a de organizar referências que possibilitem maior chance de êxito numa investigação e explicação da realidade que leve em conta e valorize os sujeitos do lugar, compreendendo-os e respeitando-os na sua radicalidade ontológica (Kieling; Souza, 2012, n.p.).

Nessa perspectiva, na análise de como os estudantes estavam pensando e efetivando a parceria junto às escolas, um dos pontos problematizados foi justamente a relação entre a escola e a comunidade. A partir de um ponto de vista social, a investigação visava a compreender se a escola integra ao seu fazer pedagógico as formas de se relacionar dos sujeitos, através de diferentes linguagens, entre eles e com os diferentes fenômenos que ocorrem no mundo (Zorzi; Kieling; Rodriguez, 2015).

Nesse contexto de discussão, em outra publicação, Mello e Möbbis (2012) trazem a experiência vivenciada pela turma de estudantes do CLPD do polo de Panambi/RS. A partir do debate e do aprendizado sobre a pesquisa como instrumento metodológico de aproximação da realidade, promovidos no curso, elas desenvolveram uma investigação a respeito do status profissional das educadoras de Educação Infantil do município, que estava dividido entre atendentes para o berçário e maternal I e professoras a partir do maternal II. No texto, Mello e Möbbis (2012) apresentam o processo de investigação que surgiu da necessidade de compreender o porquê da existência de uma

diferenciação na carreira docente nesse nível de ensino no município.

Continuando nossas investigações a respeito do processo de formação, identidade e reconhecimento das *Atendentes Gerais* tomamos conhecimento de que há um movimento que tenta organizar estas profissionais a fim de que lutem por reconhecimento [...].

Assim, lendo os depoimentos no *Blog* de atendentes de todo o Brasil, percebemos que o problema que pensávamos ser local era muito mais amplo. Estava relacionado com a construção de saberes e com o desejo de ser respeitada por possuir determinado conhecimento. Neste contexto, uma das queixas mais frequentes é o fato de que o ‘cuidar’ (realizado pelas atendentes) não é considerado tão ‘nobre’ quanto o educar; que ‘supostamente’ exige uma formação especializada. Embora no cotidiano recebam a mesma formação continuada que os professores e desempenham funções pedagógicas (Mello; Möbbis, 2012, n.p.).

A passagem da publicação destacada acima indica-nos que a investigação iniciou com uma problematização que dava conta de compreender a diferenciação na carreira docente do município e, no processo investigativo, passou a problematizar a luta por reconhecimento dentro da categoria profissional.

Ao longo do artigo, as autoras expuseram todo o caminho que levou ao empreendimento de tal investigação, partindo inclusive da necessidade de firmar a parceria com uma escola, colocada pela orientação recebida pelos docentes do CLPD; dentro das possibilidades, aventou-se as escolas de educação infantil do município. A partir desse cenário, as alunas perceberam que havia uma contradição entre a realidade e a legislação que rege tal etapa da Educação Básica em relação aos profissionais que nela atuam. Para finalizar o artigo, as autoras concluíram que “a pesquisa participante no cotidiano do curso pode contribuir para a formação de sujeitos participativos, atentos aos problemas do cotidiano e preocupados com a construção de uma sociedade justa e democrática” (Mello; Möbbis, 2012, n.p.).

Nesse sentido, a apropriação metodológica discutida no curso extrapolou os limites da formação formal na graduação, como apontam os autores das publicações analisadas. Isso significa que o exercício sistemático de observação, busca e tratamento de dados e informações e sua consequente análise foram reorganizadas em outros cenários pelas alunas-professoras.

As publicações mostram, ainda, que a pesquisa foi central para provocar o movimento reflexivo do papel da ação docente frente a questões que extrapolam a sala de aula, identificando elementos importantes para a constituição dos sujeitos e de suas comunidades. A escola, nesse sentido, acaba sendo um espaço central na articulação dos sujeitos do entorno,

num movimento de análise crítica da realidade, na perspectiva que Freire (1996) nos coloca.

Sendo assim, tal como no PEAD/FACED/UFRGS, também no CLPD/CEAD/UFPel, buscou-se problematizar, conforme as publicações destacam, questões importantes a serem integradas no cotidiano das escolas. A pesquisa apareceu como elemento transversal ao longo da formação das alunas-professoras no CLPD, (Zorzi, Kieling, Rodriguez, 2015) culminando em experiências investigativas que extrapolaram o espaço de formação do curso.

Abaixo, o Quadro 1 mostra o movimento na formação reflexiva nos cursos. É possível identificar os diferentes níveis (e suas características) pelos quais as alunas-professoras transitaram com suas ações e reflexões.

Quadro 1 – Movimento na formação reflexiva nos cursos PEAD/FACED/UFRGS e CLPD/CEAD/UFPel

NÍVEL DA ORIENTAÇÃO (CURRÍCULO)	NÍVEL DA CONSTRUÇÃO (EXPERIÊNCIA)	NÍVEL DA SÍNTESE (RECONSTRUÇÃO EM OUTROS ESPAÇOS)
Uso das tecnologias digitais nas atividades formativas	Portfólios de aprendizagem (<i>blogs</i>) Arquiteturas pedagógicas (PBworks) Transposição didática	Integração refletida das tecnologias às práticas pedagógicas na escola
Parceria e pesquisa com as escolas	Conhecimento das famílias e das crianças Apropriação metodológica (observação e tratamento de dados da realidade)	Pesquisa como organizadora do trabalho docente

Fonte: Elaboração própria.

Infer-se, assim, que o movimento na formação reflexiva efetivada nos cursos foi organizado em diferentes níveis: o da orientação, partindo da proposta curricular organizada nos projetos pedagógicos de curso do PEAD/FACED/UFRGS e do CLPD/CEAD/UFPel; o da construção, dialogando com as diversas experiências produzidas ao longo do processo formativo nos cursos, organizando na prática os pressupostos destacados na orientação; e o da reconstrução, momento de síntese e generalização em que cada um e cada uma das estudantes reconstrói suas ações em outros

espaços, como a escola e a comunidade. Na perspectiva da formação do professor reflexivo, o momento da síntese estabelece outro patamar de compreensão da ação a partir da relação entre teoria e prática e da relação entre prática pedagógica e pesquisa.

Síntese dos Resultados

Nesse tópico, faz-se uma síntese dos resultados das análises empreendidas pelos artigos sobre os cursos. Por consequência, levantam-se questões importantes para o campo da pesquisa

sobre formação de professores nas suas diferentes propostas, tanto na implementação das tecnologias nas práticas educativas, como na reorganização da prática pedagógica em função da inclusão da pesquisa como componente organizador dos temas a serem trabalhados nos cursos e na escola.

As publicações acerca das práticas docentes orientadas e reconstruídas no PEAD/FACED/UFRGS e no CLPD/CEAD/UFPel mostram que os resultados obtidos na formação das alunas-professoras estão de acordo com os objetivos elencados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. De modo geral, portanto, as publicações que trabalharam com as práticas docentes reconstruídas, a partir da formação no PEAD/FACED/UFRGS, apontaram o esforço reflexivo realizado pelas alunas-professoras na experimentação de recursos tecnológicos em suas ações docentes nas escolas. Em decorrência desse processo, ocorreu uma satisfação demonstrada pela aprendizagem e reorganização da prática.

Já no CLPD/CEAD/UFPel, foi possível compreender uma relação entre práticas docentes reconstruídas e a pesquisa como componente articulador dos demais componentes curriculares e da realidade vivenciada pelos sujeitos da comunidade. Definida, assim, como estratégia básica do processo de formação de professores, portanto, como elemento orientador ao longo de todo o curso. As investigações empreendidas pelas alunas-professoras, além do que era solicitado e orientado no curso, partiram da necessidade de problematizar questões sensíveis à própria prática docente. Isso ficou evidenciado pelos destaques dados, por um lado, à busca pelo maior conhecimento sobre a legislação que rege o plano de carreira no magistério da Educação Infantil, e por outro lado, ao empreendimento de levantar informações das famílias das crianças que são atendidas pela escola.

A partir dessas perspectivas, ao analisar a categoria “práticas orientadas e reconstruídas”, através do estudo das publicações e

dos próprios Projetos Pedagógicos de Curso e considerando essas configurações de trajetórias, pode-se inferir que a compreensão sobre as aprendizagens construídas durante o curso aparece como resultante do próprio processo de formação reflexiva pretendida pelos modelos dos cursos. Tal fato se sustenta pela perspectiva de Alarcão (2008), segundo a qual a formação do professor reflexivo se dá no processo, o que torna necessário viabilizar o espaço para tal desenvolvimento, integrando, de fato, teoria e prática.

Dentro desse entendimento, os cursos de pedagogia a distância, apresentados neste artigo, lançaram foco sobre a formação reflexiva das alunas-professoras. Esse pressuposto efetivou-se a partir das ideias geradoras que trazem a relação teoria-prática, da integração entre o ensino, da pesquisa e do uso intensivo das tecnologias como princípios organizadores dos seus currículos.

Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi compreender como ocorreu a formação do professor reflexivo a partir da problematização das práticas docentes que foram orientadas pelos cursos e reconstruídas nos espaços de atuação docente pelas alunas-professoras dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia na Modalidade a distância da UFRGS e da UFPel.

Para alcançar este objetivo, selecionou-se recortes de 73 publicações sobre os cursos, destacando nos seus extratos a presença da categoria “práticas orientadas e reconstruídas”. Esse corpus demonstrou que as alunas-professoras incorporaram às suas atividades ações que foram construídas durante a sua formação, especialmente aquelas relacionadas à integração das tecnologias digitais e à integração na pesquisa. Para evidenciar a presença dessas práticas nas publicações, considerou-se os relatos de experimentações de práticas pedagógicas orientadas e motivadas pelo curso e nas escolas; os relatos de experimentações

de novas práticas pedagógicas nas escolas; os relatos de novas configurações do espaço da sala de aula e/ou outros espaços escolares e; por fim, os relatos de práticas pedagógicas nas escolas.

Compondo essa articulação, ressalta-se que a leitura dos Projetos Pedagógicos dos Cursos indica uma série de elementos propostos para o trabalho de formação. Nesse sentido, o fato de as publicações terem direcionado suas análises, no caso do PEAD/FACED/UFRGS, para a integração das tecnologias nas práticas docentes, não significa que o curso tenha deixado de trabalhar na perspectiva da ação investigativa e da necessidade de fomentar a formação do professor reflexivo, fato que ficou pontuado pelas publicações que trazem a narrativa das próprias alunas-professoras. Essa perspectiva foi integrada com o uso das tecnologias digitais – que, por exemplo, ofereceram suporte para a elaboração dos portfólios reflexivos na web, os quais acompanharam o curso durante toda a sua realização. Da mesma forma, no CLPD/CEAD/UFPel, mesmo que a pesquisa tenha sido central nas construções realizadas no curso, este não deixou de problematizar a tecnologia no seu aspecto mediador nas interações efetivadas, pois o registro das investigações empreendidas foi realizado em plataformas digitais.

Os dois cursos mencionados, mesmo apresentando vicissitudes e características diferenciadas, oportunizaram a elaboração de espaços de aprendizagens e a construção de conhecimento a partir das práticas docentes orientadas pelos cursos e reconstruídas em outros contextos.

Por fim, cabe destacar que o presente artigo traz uma análise de uma das categorias encontradas na pesquisa sobre as publicações dos dois cursos citados acima. Nesse sentido, torna-se importante continuar a investigação, inclusive, a partir das relações que aparecem entre as diferentes categorias constituídas para o projeto de pesquisa mais amplo. Ao concluir este texto, identifica-se quão importante é o aprofundamento de investigações sobre o

impacto que a formação dos cursos tem na reorganização do trabalho docente nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, PT: Porto Editora, 1996. p. 171-189.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; IANNONE, Leila Rentroia; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Educação a Distância: oferta, características e tendências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo, Fundação Victor Civita, p. 279-354, 2012.
- ARAGÓN, Rosane; CHARCZUK, Simone Bicca; ZIEDE, Mariangela Kraemer Lenz. Uma Arquitetura Pedagógica na Elaboração de Histórias Coletivas. In: MARTINS, Ernane Rosa (Org.). **Informática Aplicada à Educação**. 2. ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019, v. 2, p. 99-110.
- ARAUJO, Alexandre Ramos de. **Práticas pedagógicas em transformação: contribuições da interdisciplina na representação do mundo pela matemática no Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2010. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2010.
- ARAUJO, Alexandre Ramos de et al. Portfólio De Aprendizagem: uma leitura a partir da abstração reflexionante. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E PSICOLOGIA GENÉTICAS: RETROSPECTIVAS E PERSPECTIVAS, 3., 2013, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa, 2013. p. 470-482.
- ARAÚJO, R. C. S. G., GHEDIN, E. L., & ARAÚJO, C. P. A formação do professor crítico-reflexivo: uma análise das produções científicas da CAPES nos últimos 10 anos. **Observatorio de la Economía Latinoamericana**, v. 21, n. 7, p. 7263-7278, 2023. DOI: <https://doi.org/10.55905/oelv21n7-079>. Acesso em: 26 ago. 2023.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BORDAS, Méridon Campos; NEVADO, Rosane Aragón; CARVALHO, Marie Jane Soares. **Curso de Licen-**

ciatura em Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental – modalidade EAD. Porto Alegre, 2004. (Projeto do curso).

BORDAS, Mérion Campos; CARVALHO, Marie Jane Soares; NEVADO, Rosane Aragón. Formação de professores: pressupostos pedagógicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia/EAD. **Informática na Educação: Teoria e Prática**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 143-167, 2005.

BRANDENBURG, C.; PEREIRA, A. S. M.; FIALHO, L. M. F. Práticas reflexivas do professor reflexivo: experiências metodológicas entre duas docentes do ensino superior. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1-16, 2019. DOI: 10.47149/pemo.v1i2.3527. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3527>. Acesso em: 26 ago. 2023.

DEGRANDE, D. H. S., & GOMES, A. A. Formação inicial: a concepção do professor reflexivo. **Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade**, v. 6, n. 11, p. 169-183, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/7895>. Acesso em: 26 ago. 2023.

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

GRASEL, Patrícia; CARVALHO, Marie Jane Soares. Formação De Professores: práticas em Educação a Distância. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 10., Belém, 11-13 jun. 2013, **Anais [...]**. Belém: UNIREDE, 2013. p. 01-14.

GRASSI, Daiane; CARVALHO, Marie Jane Soares. **Arquiteturas Pedagógicas nas Docências das Alunas-Professoras do Curso de Pedagogia a Distância da UFRGS: ensaio, relato e considerações.** São Paulo: ABED, abr. 2010.

KIELING, José Fernando; SOUZA, Maria da Graça. Gestão das desigualdades, mudança e emancipação. In: FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO POPULAR E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL, 14., 2012. Erechim. **Anais [...]**. Erechim, 2012.

MELLO, Eliane de; MÖBBIS, Adriane da Silva Machado. Pesquisa participante no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel: “ser e não ser professora...”. In: FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO POPULAR E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL, 14., 2012. Erechim. **Anais [...]**. Erechim, 2012.

MILLAN, Gerson Luiz. **Compreensões sobre práticas pedagógicas apoiadas pelas tecnologias digitais.** 2016. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denise; TEIXEIRA, Alex Niche. Análises qualitativas nos estudos organizacionais: As vantagens do uso do Software Nvivo. **Alcance**. Itajaí, v. 23, n. 4, p. 578-587, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4777/477749961009/477749961009.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

NEVADO, Rosane Aragón; CARVALHO, Marie Jane Soares; MENEZES, Crediné Silva. Metarreflexão e a construção da (trans)formação permanente: 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. 83-108.

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

NEVADO, Rosane Aragón; MENEZES, Crediné Silva; VIEIRA JÚNIOR, Ramon Rosa Maia. Debate de Teses – Uma Arquitetura Pedagógica. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 22., 2011, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: WIE, 2011. p. 820-829.

PEREIRA, Lucia Helena. A análise de conteúdo: um approach do social. **Cadernos de Sociologia: Pesquisa Social Empírica: Métodos e Técnicas**, Porto Alegre, v. 9, p. 87-114, 1998.

QUADROS, Amanda Maciel de. **Práticas Educativas e tecnologias digitais de Rede: Novidade ou Inovação?** 2013. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

TURCHIELO, Luciana Boff; ARAGÓN, Rosane. A Construção do Pensamento Reflexivo em um Curso de Pedagogia a Distância. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1239-1262, set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1239-1262>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/>

[view/41257/29928](#). Acesso em: 16 nov. 2021.

ZACCARON, Ana Beatriz Michels et al. Uso Pedagógico das Tecnologias Digitais: do Fazer ao Compreender. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 10, n. 3, p. 01-10, dez. 2012.

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

ZORZI, Analisa; KIELING, Francisco dos Santos; RODRIGUEZ, Lilian Lorenzato. Parceria com escolas públicas locais: Uma estratégia pedagógica para aproximar os objetos da pedagogia dos estudantes no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância

da UFPel/RS. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2015, Maceió. **Anais [...]**. Maceió, 2015. p. 616-624.

ZORZI, Analisa. **Entre o Social e o Individual: as trocas intelectuais e as trajetórias cognitivas no desenvolvimento da autonomia intelectual**. 2018. 217f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

Recebido em: 29/03/2023

Aprovado em: 30/11/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.