

# **A PROMOÇÃO DA REFLEXÃO NO CONTEXTO DO ESTÁGIO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPETIVA DOS PROFESSORES COOPERANTES**

*Maria Machado, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto - FADEUP, Porto - Portugal*

*Zélia Matos, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto - FADEUP, Porto - Portugal*

*Margarida Alves, Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, Viana do Castelo - Portugal*

*Paula Batista, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto - FADEUP, Porto - Portugal*

## **RESUMO**

O propósito central deste estudo foi detetar a valorização e o entendimento que os professores cooperantes têm de reflexão e de formação de professores reflexivos. Adicionalmente procurou-se identificar as estratégias que estes percebem como mais eficazes na promoção da capacidade de reflexão do estudante-estagiário. Participaram neste estudo 21 professores cooperantes da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) do ano letivo 2009/10, responsáveis pela orientação da prática de ensino supervisionada (PES) no contexto escola. Na recolha de dados recorreu-se a uma entrevista semi-estruturada com quatro questões abertas. Para analisar os dados utilizou-se a análise de conteúdo, por recurso a um processo dedutivo-indutivo. Os professores cooperantes revelaram um entendimento de reflexão marcado pelas ideias de Schön (1983), sendo evidente no seu discurso a valorização da reflexão no processo formativo dos estudantes-estagiários. Em termos de estratégias promotoras da reflexão as mais valorizadas foram o diálogo, o questionamento sistemático e a emissão de feedbacks.

**Palavras-chave:** Reflexão; Professores cooperantes; Estágio profissional; Estudante-Estagiário.

## **PROMOTING REFLECTION IN THE CONTEXT OF VOCATIONAL TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN COOPERATING PERSPECTIVE**

### **ABSTRACT**

The main purpose of this study was to detect the valuation and the understanding that the cooperating teachers have of reflection and reflective teacher training. Additionally it was tried to identify the strategies that these understand as more effective in promoting student reflection. Participated in this study 21 cooperating teachers of Faculty of Sport, University of Porto, at the academic year 2009/2010, that supervised the practicum in the school context. Semi-structured interview with four open questions were used in data collection. Data was analyzed using the content analysis, under an inductive-deductive process. The cooperating teachers showed an understanding of reflection marked by the Schön (1983)

ideas. In the student training formative process they valued the reflection. In terms of strategies to promoting reflection the most valued were the dialogue, the systematic questioning and feedbacks.

**Key-Words:** Reflexion; Cooperating teachers; Practicum; Student training.

## **PROMOCIÓN DE REFLEXIÓN EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA COOPERAR PUNTO DE VISTA**

### **RESUMEN**

Los principales objetivos de este estudio son determinar el entendimiento que los profesores cooperantes tienen de reflexión y de formación de profesores reflexivos y identificar las estrategias que los profesores cooperantes perciben como eficaces en la promoción de la capacidad de reflexión del alumno. Los participantes en el estudio fueron 21 profesores cooperantes de la Facultad de Deporte de la Universidad de Porto (FADEUP) durante el curso de 2009/10, responsables por la orientación de la práctica docente supervisada (estagio) en el ámbito escolar. En la recogida de los datos se utilizó una entrevista semiestructurada con cuatro preguntas abiertas. Para analizar los datos se utilizó el análisis de contenido, utilizando un proceso inductivo-deductivo. Los datos obtenidos dejaron en claro que los profesores cooperantes valorizan la reflexión en el proceso de aprendizaje de los estudiantes aprendices, y el concepto de la reflexión está marcado por las ideas de Schön (1983). Ellos usan principalmente el diálogo, el cuestionamiento sistemático y la emisión de feedbacks.

**Palabras Clave:** Reflexión; Profesores cooperantes; Pasantía; Practicantes.

## INTRODUÇÃO

O panorama atual do ensino procura um profissional reflexivo, um professor inquieto, que procure desenvolver as suas potencialidades e superar as dificuldades que eventualmente surjam no seu percurso. Seban<sup>1:669</sup> refere que: “The concept of reflection carried diverse meanings and influenced teacher education programs as well as the development of a variety of approaches on reflection in teacher education.”

Neste contexto, a reflexão surge como uma característica fundamental da maturidade do professor, até porque, como refere Schön<sup>2:42</sup>

[...] a reflexão é uma forma de encarar os problemas da prática, pois o professor ao tentar colocar novas possibilidades perante as situações que surgem na sua atividade, o professor compreende o seu ensino e aumenta a sua capacidade de identificar problemas e de implementar soluções.

Na realidade, o professor tem de ser capaz de tomar decisões diante dos imprevistos próprios da profissionalidade dado que, cada vez mais, as relações inter-pessoais são decisivas, pois o ensino envolve seres humanos com emoções, com sentimentos, com experiências que são sempre únicas. Assim sendo, e segundo Badger<sup>3</sup> os indivíduos que constroem o seu conhecimento ativamente e conseguem perceber o seu conhecimento em relação com o contexto em que foi gerado podem ser identificados como possuindo um pensamento reflexivo.

Alarcão,<sup>4</sup> ao reportar-se à profissão de professor e às perspetivas de formação profissional veiculadas por Schön,<sup>5</sup> acresce dizendo que a atividade profissional reclama uma atitude reflexiva e uma atuação inteligente e flexível, situada e reativa, produto de uma mistura integrada de ciência e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista, uma criatividade a que o referido autor dá o nome de *artistry*.

Esta sensibilidade e criatividade ficam, igualmente, evidentes na própria atuação do professor, uma vez que este atua num emaranhado de causas e determinações estruturais de funcionamento e numa realidade escolar complicada.

Assim sendo, a aquisição da competência profissional é difícil e complexa, pois a

competência combina aptidões, princípios e a apreensão do sentido das consequências do ensino que se realiza.<sup>6</sup> Para o mesmo autor, a competência profissional é o fator decisivo de preparação da classe docente para assumir determinadas responsabilidades, porquanto a competência dificilmente se desenvolve se não for exercitada, reclamando por autonomia profissional.

Neste âmbito, Stenhouse<sup>7</sup> refere que a competência para ensinar não se consegue por mero desejo, a melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento e é necessário adquirir formação especializada para se ser professor. Até porque o ato de ensinar pressupõe que o conhecimento seja utilizado na prática através da experimentação e da reflexão, privilegiando a integração de competências, designadamente do saber, do agir e do atuar. Como refere Perrenoud<sup>8</sup> ensinar é, antes de mais, agir na urgência e decidir na incerteza.

De acordo com estes desígnios, as propostas de formação inicial de professores terão de assumir e de salientar, desde logo, o valor epistemológico da prática.

Já no contexto da formação inicial, Albuquerque<sup>9</sup> considera que a escolha do modelo de formação se reveste de primordial importância uma vez que do que for adquirido neste processo inicial dependerão as capacidades e competências que irão definir o desempenho do professor ao longo da sua vida profissional. Neste concreto, e referenciando-se sobretudo à importância e à forma de integração do trabalho reflexivo do professor no seu processo inicial de formação, Badger<sup>3</sup> refere que na formação inicial continua a desenvolver-se o pensamento crítico dos estudantes recorrendo a problemas bem estruturados e a questões abertas incorporadas em estudos de caso. No entanto, Seban<sup>1</sup>, chama a atenção para o contrassenso ainda presente no processo inicial de formação do professor, que parece enaltecer as aprendizagens através da reflexão mas que, na maioria das vezes, acaba por cair no apertado reducionismo dos métodos tradicionalistas de educação, com sistemas orientados por exames, grandemente influenciados por modelos antigos de transmissão de práticas de ensino, com salas sobrelotadas e onde é notória a falta de recursos. Assim sendo, o autor conclui que o papel dos professores deverá ser repensado, face à necessidade de uma formação de professores que se quer mais reflexiva.

(*coach*), permite que o formando tenha a possibilidade de praticar e de se confrontar com problemas reais cuja resolução reclame a reflexão, o levantamento e verificação de hipóteses, a experiência de ter cometido erros, o aperfeiçoamento constante que tem a sua origem no autoconhecimento operativo e, ainda, a consciência da necessidade e do valor da ajuda dos outros.

Neste último aspeto, reconhece-se, entre outros, o papel crucial dos pares, do professor cooperante, do próprio núcleo de estágio e, também, do orientador de estágio. Para além da escolha do modelo de formação inerente ao tipo de professor que se quer formar, importa ainda referir o papel do orientador que apesar de não ser decisivo é fundamental. Formosinho<sup>10</sup> afirma mesmo que o papel do orientador de estágio na construção da profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho do estudante-estagiário, não é substituível. Acerca desta importância, Seban<sup>1</sup> alude que os orientadores possuem determinadas atitudes, crenças e entendimentos acerca da importância da reflexão e estes fatores irão, certamente, influenciar a sua prática e, por conseguinte, a dos estudantes-estagiários. Graves<sup>11</sup> acrescenta referindo que esta experiência proporciona aprendizagens importantes tanto para o estudante-estagiário como para o professor cooperante.

Outro aspeto a destacar, no âmbito dos professores cooperantes no que concerne ao processo de orientação é a necessidade de valorizar a relação entre o pensamento e a ação dos orientadores de estágio,<sup>12</sup> pois dela depende os modelos de supervisão adotados. Metzler<sup>13</sup> dá enfoque à relação estabelecida entre a supervisão e o processo do Estágio Profissional mencionando que um dos aspetos mais importantes no processo de supervisão é o estabelecimento de uma relação entre o supervisor e o professor, sendo que esta se baseia na premissa de que os professores poderão e deverão começar a discutir e a refletir, desde cedo, acerca de práticas efetivas em Educação Física.

Assim, se a pretensão é formar profissionais reflexivos é fundamental que o processo de orientação se reja por esses pressupostos pois, como refere Ribeiro,<sup>14</sup> a atitude reflexiva do supervisor influencia o desenvolvimento de atitudes semelhantes nos estudantes-estagiários, assim como o desenvolvimento de competências metacognitivas dos supervisores lhes permitirá conhecer, analisar e avaliar melhor as suas práticas de

intervenção enquanto profissionais. Acerca da postura a ser assumida pelo supervisor de estágio, Sullivan e Glanz<sup>15</sup> mencionam que este deverá constituir-se como um guia, um facilitador e um colaborador.

Face a este enquadramento, é possível inferir que a operacionalização do modelo reflexivo junto dos estudantes-estagiários passa pelos próprios orientadores da escola (professores cooperantes) assumirem, eles mesmos, práticas reflexivas. Segundo Seban<sup>1</sup> os professores cooperantes devem ter como principal intencionalidade, durante o processo de estágio, promover a alteração de preconceções dos estudantes-estagiários, partindo da reflexão acerca das suas experiências no Estágio Profissional.

Sá-Chaves<sup>16:31</sup> acresce, ainda, que: “Processos reflexivos e de ação que, obviamente, facilitam a compreensão dos sentidos e dos rumos do vivido, mas numa perspectiva pró-ativa de regulação e de desenho de hipóteses no ainda por viver.”

Tendo em conta que o modelo reflexivo de formação de professores permite um diálogo entre a prática e a teoria, levando o profissional à construção e à reconstrução de seus conhecimentos,<sup>17</sup> assume-se como fundamental procurar identificar o modo como o professor cooperante interpreta esta tipologia de formação e que influência tem no modo como este percebe as próprias práticas supervisivas. Neste sentido, Graves<sup>11</sup> menciona que os professores cooperantes devem compreender o seu papel, enquanto mentores, e devem estar dispostos a desempenhar as suas funções de forma a auxiliar, da melhor forma, o desenvolvimento dos estudantes-estagiários.

Neste enquadramento, assumiu-se como propósito central deste estudo detetar a valorização e o entendimento que os professores cooperantes têm de reflexão e de formação de professores reflexivos. Adicionalmente, definiu-se ainda como objetivo: Identificar as estratégias que os professores cooperantes percecionam como mais eficazes na promoção da capacidade de reflexão do estudante-estagiário.

## DECISÕES METODOLÓGICAS

### Participantes

De um universo possível de 30 professores cooperantes da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, do ano letivo de 2009/2010, participaram neste estudo 21 professores cooperantes, doze do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 40 anos e os 57 anos, sendo a média de idades  $47,2 \pm 5,6$ . O regime de seleção foi por voluntariado.

Ao nível das habilitações académicas, todos têm habilitação superior. As licenciaturas foram obtidas em diferentes instituições de formação: Instituto Superior de Educação Física de Lisboa (ISEFUTL),<sup>1</sup> Instituto Superior de Educação Física do Porto (ISEFUP)<sup>2</sup> e Faculdade de Ciências e de Educação Física da Universidade do Porto<sup>2</sup>. Para além deste grau académico dez professores cooperantes possuem o grau de mestre atribuído pela FADEUP.

Em termos de profissionalização, 12 realizaram estágio integrado, 6 realizaram profissionalização em exercício e 3 realizaram formação em serviço.

A experiência profissional como professores de Educação Física situa-se entre os 17 e os 37 anos, com uma média de 24 anos de serviço. Paralelamente à função letiva exercem o cargo de professor cooperante (orientadores de estágio) entre 17 anos e apenas 1 ano, sendo que a maioria exerce o cargo há cerca de 8 anos. De referir ainda que a maioria dos professores cooperantes orienta estágio (entre 11 e um ano) unicamente na FADEUP (15), tendo sido orientadores noutras instituições: 2 no ISMAI (entre oito anos e um ano); 2 na ESE do Porto (entre três e um ano); 1 no Piaget (durante oito anos) e 1 na UTAD (durante seis anos).

Dos participantes neste estudo, 7 realizaram uma oficina de formação (50 horas) no âmbito de supervisão de estágio na FADEUP; 2 realizaram uma pós-graduação em supervisão

---

<sup>1</sup>Atualmente designado FMHUTL – Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

<sup>2</sup>Atualmente designado FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

pedagógica, na FADEUP e na Universidade Católica, respetivamente; dois realizaram o mestrado na FADEUP na área de Desporto de Crianças e Jovens, subordinada à temática da supervisão de estágio; acresce que 1 destes professores cooperantes também realizou um Curso de especialização em supervisão pedagógica e formação de formadores (350 horas), na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

### **Instrumentos**

Para a recolha de dados recorreu-se à entrevista, isto por ser uma metodologia frequentemente associada à investigação qualitativa, como é o caso deste estudo. Neste quadro, Gratton e Jones<sup>18:140</sup> referem que: “a entrevista é adequada à recolha de dados relacionados com conceitos irreduzíveis à quantificação e tende a dar preferência às questões da ordem do porquê e do como sobre as do quanto e do quando”

Outro aspeto que justifica a escolha da entrevista, prende-se com a noção de que entrevista é considerada o instrumento mais adequado em amostras de pequena e média dimensão, pois além de permitir recolher pistas para a caracterização do estudo também permite conhecer algo dos quadros conceituais do entrevistado, enquanto interveniente no processo. Por conseguinte, transforma os entrevistados em fontes diretas de informação, porquanto lhes dá a oportunidade de expressarem as suas opiniões e reações acerca dos problemas sentidos, neste caso na orientação do Estágio Profissional.

Acresce que, de entre os tipos de entrevista, foi selecionada a entrevista semiestruturada em virtude da maior segurança que esta proporciona ao permitir uma condução flexível, e ao procurar mais informação através da introdução de questões subsidiárias.

O guião da entrevista foi composto por quatro questões abertas, complementadas com algumas indicações (presentes no guião apresentado no Quadro 1), que serviram de orientação ao desenvolvimento da mesma.



## Quadro 1 - Guião da entrevista

1	Em que pensa quando ouve a palavra reflexão?
2	E professor reflexivo? (Conhece algum professor que considere um professor reflexivo? Quais as características que fazem dele um professor reflexivo?)
3	Em que medida a reflexão é uma preocupação sua enquanto supervisor (orientador) de estudantes-estagiários? (Ou seja, enquanto agente fundamental da formação inicial de professores).
4	Como concretiza essa preocupação? (Que estratégias utiliza, que modos de intervenção privilegia para trabalhar a reflexão nos estudantes-estagiários?)

A elaboração do guião da entrevista teve como base o quadro teórico do modelo reflexivo de professores. As questões procuraram detetar o entendimento de reflexão e a forma como os professores cooperantes percecionam a sua intervenção nas práticas supervisivas, tendo em conta o objetivo de contribuir para a formação de professores reflexivos, através de questões de opinião e de experiência de vida. O conteúdo da entrevista foi alvo de análise por dois experts (doutorados e especialistas da área de Pedagogia do Desporto), e uma professora cooperante com mestrado na área da supervisão subordinada à temática do professor reflexivo.

Foi, ainda, realizado um estudo piloto com dois participantes, no sentido de aferir a compreensão, inteligibilidade e clareza das questões.

### **PROCEDIMENTOS DE RECOLHA**

As entrevistas foram realizadas a 19 de outubro de 2010, tendo sido gravadas em áudio após ter sido solicitada autorização para o fazer. Estas decorreram num ambiente calmo e liberto de interferência de terceiros. A sua duração foi entre os vinte e os trinta e cinco minutos aproximadamente. O entrevistador fez as mesmas perguntas, utilizando as mesmas palavras e na mesma sequência. Os procedimentos utilizados foram breves, mantendo uma forma consistente e tão neutral quanto possível, na procura de obter um clima favorável de modo a não pressionar nem constranger os entrevistados.

Os respondentes foram previamente informados acerca dos objetivos do estudo, tendo a

participação sido voluntária. Foram garantidas as condições de confidencialidade e anonimato dos respondentes e das respostas.

## PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

As entrevistas foram transcritas *verbatim* para computador, respeitando o discurso e as expressões utilizadas pelo entrevistado, tal como é indicado por Bardin<sup>19</sup> e Bogdan e Bilken<sup>20</sup>. A fiabilidade de transcrição foi garantida pela audição e confirmação de extratos de texto ou palavras, com ajuda do programa *digital voice 2*, que permite recuar e repetir extratos de texto específicos. Os textos transcritos foram formatados na modalidade só texto (*txt*) e inseridas no programa de análise de dados qualitativos NVivo7, o qual permite conjugar tarefas mecânicas com tarefas concetuais.

Após esta fase de organização da informação procedeu-se à sua análise por recurso à análise de conteúdo. Esta técnica de investigação, visa “uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa dos conteúdos manifestos na comunicação” e tem “como finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”.<sup>19:36</sup>

Seguindo estes postulados, numa primeira fase fez-se a leitura do *corpus* da entrevista, para apreciação sincrética das suas características e avaliação das possibilidades de análise. Na segunda fase procedeu-se à codificação da entrevista, que segundo Bardin<sup>19:103</sup>

[...] é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo.

Na primeira fase da análise de dados procedeu-se à codificação da informação, organizando-a em categorias, de forma a dotar os dados de uma estrutura lógica. Pois tal como refere Bardin<sup>21</sup> (2004) a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias.

A generalidade das categorias analíticas foi objeto de especificação *a priori*, porém algumas subcategorias, foram definidas *a posteriori*. Deste modo a análise situou-se num ponto intermédio entre os polos indutivo-dedutivo, que segundo Goetz e Le Compte<sup>22</sup> inclui: indução analítica, comparação, tipologias, enumeração e protocolos de observação standardizados. As categorias de análise tiveram como referência um quadro concetual

(categorias definidas *a priori*) e dados empíricos (categorias definidas *a posteriori*) de forma a permitir um vai-e-vem constante entre o conteúdo informativo e o esquema conceitual de base, tornando a análise mais rica. As categorias previamente definidas foram estabelecidas com base nos elementos estruturantes do Modelo reflexivo de formação de professores, nomeadamente: o **conceito de Reflexão**, as **Características do Professor Reflexivo** (referem-se ao sujeito), e as **Estratégias promotoras de reflexão** (reportam-se ao contexto), nesse sentido foram selecionadas três categorias definidas *a priori*, havendo necessidade de considerar subcategorias para permitir uma codificação da informação mais minuciosa e discriminativa. Assim, as subcategorias foram definidas *a priori* para as categorias **Conceito de Reflexão** e **Características do Professor Reflexivo** e definidas *a posteriori* para a categoria **Estratégias promotoras de Reflexão**, tal como se pode observar no Quadro 2.

De referir ainda que as categorias são mutuamente exclusivas. Uma vez que o programa permite operações lógicas com as unidades de codificação, nomeadamente interseção, reunião, exclusão mútua, ou ocorrência numa dada unidade de contexto, a classificação múltipla não comporta qualquer problema e permite a codificação de algumas referências que contêm informação relativa a mais do que uma categoria.

Quadro 2 – Categorias e subcategorias definidas *a priori* e *a posteriori*

<b>Categorias definidas <i>a priori</i> e <i>a posteriori</i></b>	
<b>CONCEITO DE REFLEXÃO</b>	Pensar/Crenças – Dewey (1933) Momentos – Donald Schön (1983) Apreensão/Experiência – Shulman (1987) Motivos/Consequências – Zeichner (1993)
<b>CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR REFLEXIVO</b>	Importância Análise das práticas Partilha Relações interpessoais
<b>Subcategorias definidas <i>a posteriori</i></b>	
<b>ESTRATÉGIAS PROMOTORAS DE REFLEXÃO</b>	Conteúdo/Aspetos valorizados/O quê? Metodologia/Como? Momento/Quando? Objetivos/Finalidades/Porquê?

## **FIABILIDADE**

Para garantir a fiabilidade da codificação do conteúdo informativo, calculou-se a fiabilidade intracodificar e intercodificador. Deste modo a codificação, além de ter sido efetuada duas vezes pelo mesmo notador em todas as entrevistas, foi realizada por dois notadores de forma independente, designados por notador 1 e 2, o “investigador” e outro elemento com experiência no processo de codificação em estudos de natureza qualitativa, nomeadamente em pesquisas na área da supervisão. A codificação pelos dois codificadores foi realizada em todas as entrevistas. Segundo Gratton e Jones<sup>18</sup> é fundamental proceder deste modo, uma vez que possibilita realizar uma análise comparativa das codificações, assim como identificar problemas resultantes da codificação, certificando a validade e perceptibilidade da mesma.

A fiabilidade foi então assegurada pelos acordos intercodificadores e intracodificadores pelo cálculo do índice de Ballack. Procedeu-se ainda ao cálculo do coeficiente Cohen's Kappa para eliminar os acordos ocorridos por acaso.

No presente estudo, os resultados da fiabilidade revelaram um elevado grau de consistência porque todos os valores se situaram acima de 70%. Ao nível intracodificador a percentagem de acordos situou-se nos 86,25% e o coeficiente Cohen's kappa nos 0,73. Já ao nível intercodificador a percentagem de acordos situou-se nos 84,49% e o coeficiente Cohen's kappa nos 0,72.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A apresentação dos resultados está estruturada em duas partes, sendo que na primeira foram colocados em relevo os dados quantitativos e na segunda os qualitativos, que face à natureza do estudo assumem primazia. Assim, no sentido de expor uma imagem global relativa às categorias e subcategorias de análise definidas *a priori* e *a posteriori*, ilustrando assim, de uma forma genérica, o conteúdo das entrevistas realizadas aos professores cooperantes apresentamos de seguida um quadro síntese da codificação da informação.

## IMAGEM GLOBAL

A imagem global do conteúdo informativo, obtido pelos dados de carácter quantitativo, é apenas um indicador grosseiro do entendimento de reflexão e de professor reflexivo dos professores cooperantes, sendo que a interpretação do conteúdo informativo, apresentado no ponto subsequente, é revelador de dados mais profundos acerca dos considerandos em estudo.

Pela leitura da Figura 1 é possível constatar que as categorias apresentam são predominâncias de referência diferenciadas. Apesar de não haver grande variabilidade nas referências encontradas, é de realçar a valorização da categoria **Estratégias promotoras de reflexão** (45.53%) seguida da categoria **Conceito de reflexão** (27.67%) e **Características do professor reflexivo** (26.78%), como podemos ver na Figura 1.

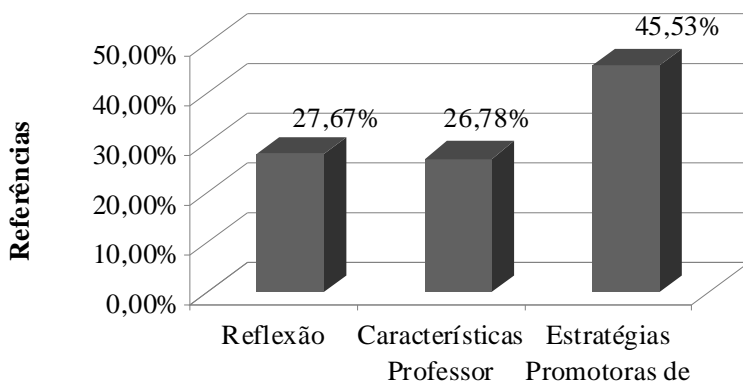


Figura 1: Percentagem de referências das categorias definidas *a priori* e *a posterior*

O número elevado de referências, na categoria **conceito de reflexão** (62) aponta para uma valorização do construto. As várias concetualizações de reflexão consideradas são objeto de referência, embora com predominância no entendimento de Schön (8.92%). Este dado parece ser revelador do conhecimento que os professores cooperantes detêm acerca da conceptualização de reflexão do autor, corporizada em momentos distintos em que a reflexão deve acontecer.

Na categoria relativa às **características do professor reflexivo**, esta apresenta o maior número de referências (122) com destaque para a subcategoria **importância** (11.16%), logo seguida da categoria **análise das práticas** e a **partilha** (9.82% e 4.91% respectivamente). Estas características que emergiram, são aspetos chave e indispensáveis na atitude reflexiva, além de serem reveladores da responsabilidade, da abertura de espírito e empenho/entusiasmo que caracterizam o professor reflexivo.

Na última categoria relativa às **estratégias promotoras de reflexão**, o elevado número de referências (102) aponta para uma grande preocupação, por parte dos professores cooperantes, na implementação ou operacionalização da reflexão, mas sobretudo ao nível do **como** (16.51%) e dos **objetivos/ finalidades** (12.05%), quer pelo número de referências, quer pelo significado atribuído a cada uma delas, estabelecendo várias e pertinentes estratégias potenciadoras da evolução e ganho de autonomia dos estudantes-estagiários, como está patente nos excertos a seguir apresentados:

É sempre na base também do diálogo, do questionamento quer nas encontros pedagógicos semanais, quer nas sessões que faço após as aulas, sobretudo uma fase inicial, a “tosca” da aula, (...), levo-os a refletir sobre determinados aspetos, é lógico que é uma reflexão conduzida, às vezes sobre pequenas coisas, tudo que possa ser evidenciado, eles levam e questiono-os(...), antever as ações para que eles na prática depois possam mais facilmente solucionar se as situações acontecerem. [Entrevista 01, parágrafo 23]

A estratégia que eu utilizo é sempre esta, é sempre deixar que o estudante faça, tenha alguma autonomia, conduzi-los para a autonomia, não é? Dentro dessa autonomia ele tem de perceber que após a realização, que tem que haver um momento, ou dele próprio, pensar a ação ou seja a ação decorreu e eu agora vou pensar como decorreu. [Entrevista 11, parágrafo 31]

Neste quadro, algumas das estratégias promotoras de reflexão, sugeridas por McCrary e Mazur,<sup>23</sup> designadamente as discussões, encontram expressão no discurso dos entrevistados. Já a interação *online* com outros orientadores e a utilização de diários, também sugeridas pelos mesmos autores, não foram objeto de menção pelos professores cooperantes. Outro aspeto a salientar é que a noção de que os supervisores são responsáveis por ajudar os futuros professores a desenvolver capacidades de reflexão sobre a prática a fim de a melhorarem, e estes são responsáveis pelo próprio desenvolvimento profissional, tal como advoga Zeichner,<sup>24</sup> ficou bem patente no discurso dos professores cooperantes.

## IMAGENS PARCIAIS

### Conceito de reflexão

Na categoria **Conceito de reflexão**, como se pode observar na Figura 2, a subcategoria **Momentos** registou o maior número de referências (8,92%), sendo que a menos referenciada foi a subcategoria **Motivos/consequências**, que obteve 4,46%. Não obstante esta distribuição de referências nesta categoria **conceito de reflexão**, o número de referências de todas as subcategorias (**Momentos**; **Apreensão da realidade**; **Pensar/crenças** e **Motivos/consequências**) estão muito próximas entre si, entre 20 e 15 referências.

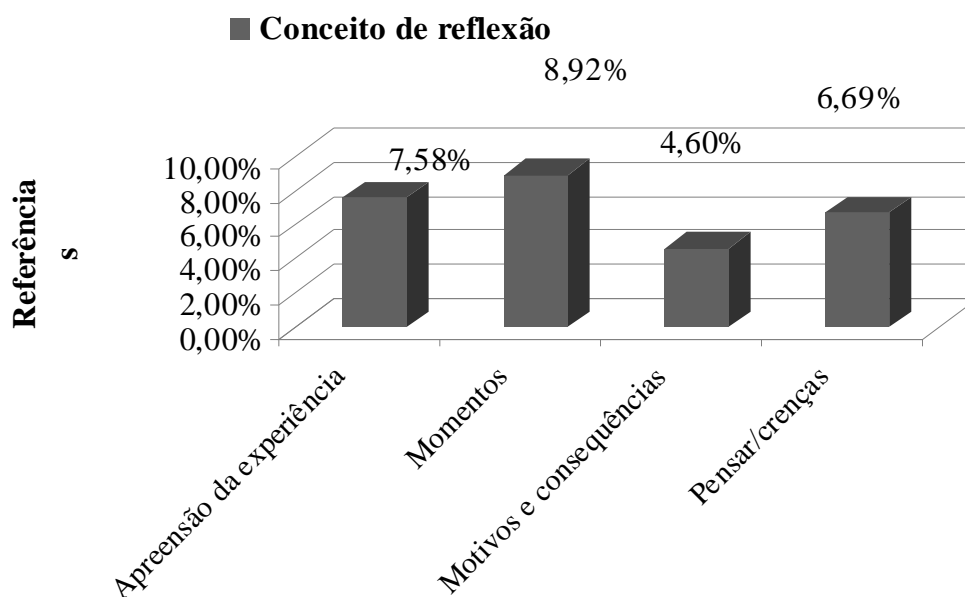


Figura 2: Percentagem de referências da categoria “conceito de reflexão”

Face ao entendimento dos professores cooperantes do conceito de reflexão, ficou perceptível que estes se identificam com os conceitos de reflexão e de professor reflexivo enunciados pelos autores de referência, em particular com Schön (com o maior número de referências), mas igualmente com Dewey, Zeichner e por último com Shulman.

O conceito defendido por Dewey, materializado na subcategoria **Pensar/crenças**, obteve um número substancial de referências, logo a seguir aos “**momentos**”. Parece assim evidente o reconhecimento, por parte dos professores cooperantes, dos conceitos defendidos pelo autor, quando sustenta que a reflexão é “...uma forma especializada de

pensar”. Ideia ilustrada no excerto da entrevista que se segue:

O Professor reflexivo para mim é aquele que pensa não voltar ao mesmo, pensa na prática, olha para o que se passou, analisa os factos, analisa os vários contextos, analisa os alunos e depois tenta planificar em função disso, e depois de planificar e depois de realizar, tenta verificar e outra vez controlar as coisas de maneira a poder sempre melhorar. [Entrevista 09, parágrafo 02]

Do discurso dos professores cooperantes sobressai a ideia que o professor reflexivo tem uma **atitude ativa**, na procura de alterar o que fez de forma voluntária e persistente. Este depois de planificar e de realizar tenta verificar outra vez, com rigor, pois analisa todos os aspetos importantes do ensino no sentido de conseguir introduzir melhorias na sua prática. Outro aspeto que sobrevém dos discursos é que o pensamento não é apenas o resultado do conhecimento mas também é **fruto das experiências vividas** que, por sua vez, vão influenciar o pensamento do professor, quando este reflete para tomar decisões na tentativa de resolver os problemas decorrentes da prática [excerto entrevista 05].

A reflexão quando me surge essa ideia tem a ver com o pensamento, com o... eu estou a refletir sobre alguma coisa, estou a pensar, estou a tentar ver a forma melhor de resolver um problema mas depois também tenho de ter também, digamos assim, uma estratégia para os poder resolver. De modo a que a reflexão tem a ver muito com o pensamento de uma determinada ideia e esse pensamento também tem a ver com as experiências que nós já vivenciámos e depois tem a ver também, penso eu, com uma estratégia para que de facto sobre aquilo que eu estou a pensar, como é que eu irei agir perante o tema que me foi colocado. [Entrevista 05, parágrafo 02]

As ideias encontradas completam-se e ilustram de forma inequívoca o conceito de reflexão defendido por Dewey, porquanto para este autor o pensamento reflexivo não resulta apenas de processos cognitivos mas também de crenças e vivências pessoais, sendo uma forma especializada de pensar. Por conseguinte, e segundo Dewey<sup>25:2</sup>

A reflexão implica uma indagação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, tornando evidentes os motivos que justificam as ações ou convicções além de aclarar as consequências a que elas conduzem. (p. 2)

Em relação à subcategoria **Momentos**, que materializa o pensamento de Schön acerca da



reflexão, a análise dos resultados revela que os professores cooperantes parecem reconhecer que a reflexão ocorre em diferentes momentos, nomeadamente na ação (*reflection-in-action*), após a ação, sobre a ação (*reflection-on-action*), e *a posteriori* sobre a reflexão na ação (*reflection on reflection-in-action*), como se pode observar no extrato da entrevista 05, em que existe inúmeras referências aos momentos em que a reflexão deve ocorrer:

O Professor reflexivo é um Professor que antes de agir, tem que investigar, tem de saber o porquê das coisas, tem que pensar a melhor forma de colocar em prática uma determinada ação e depois de o executar tem também que refletir sobre a sua prática,(...) tem a ver com o antes, o durante e o depois, ou seja, antes de eu fazer alguma tarefa , pensar o que está na base daquilo que eu deveria fazer; no durante terem conta os meus conhecimentos e refletir acerca daquilo que estou a fazer; e depois, analisar qual foi a minha intervenção, para ver se de facto está de acordo com aquilo que eu antes pensava e aquilo que eu de facto fui capaz de executar. [Entrevista 05, parágrafo 16]

Outra ideia que emerge do excerto é que a noção de reflexão de Schön, está patente no entendimento dos participantes, pois, também para estes, o processo reflexivo pressupõe um equacionar e reequacionar do agir tendo em conta os conhecimentos anteriores, bem como o repertório de imagens, compreensões e ações, assim o conhecimento da ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação são muito importantes (SCHÖN,<sup>5:31</sup>), no sentido criar uma nova maneira de ver [excertos da entrevista 18].

O conceito, que está atento a tudo o que o rodeia e inclusivamente a escola, e o meio em que está portanto ao conhecimento na sua própria ação que depois se vai refletir e basicamente a ação que depois passa a reflexão na ação. [Entrevista 18, parágrafo 10]

Portanto somos nós todos que avançamos para a melhoria da escola (...) o Professor reflexivo tem de ter esta preocupação depois de participar seja em que ação for, da sua reflexão, da sua preocupação e inclusivamente nas próprias aulas depois demonstrar isso, que é só, que é só a instrução que interessa também todo o resto que envolve a educação, portanto é a reflexão da ação, do conhecimento da ação reflexão, reflexão da ação e a reflexão da, portanto tem de se refletir em tudo o que se faz. [Entrevista 18, parágrafo 17]

A subcategoria **Apreensão da experiência** sustentada por Shulman<sup>26</sup>, que considera a reflexão um processo em que o professor apreende a experiência, também obteve um número elevado de referências, sendo elucidativos os excertos das entrevistas 8 e 16:

Bem é a reflexão acima de tudo, é pensar sobre as coisas da vida, pensar sobre as coisas que fazemos. E pensar sobre as coisas que fazemos, tem a ver com a forma como nós vemos as coisas e a forma como nós trabalhamos as coisas para o futuro, ou seja, o que a experiência de vida, de tudo o que fazemos tem uma construção da nossa vida futura. [Entrevista 08, parágrafo 2]

...penso que é preciso fazer “feedbacks” em relação à ação, aos procedimentos, aquilo que é ser professor, ser Professor na sala de aula, ser Professor na escola, ser Professor na direção de turma, tudo isso me leva sempre a repetir, é sobre tudo isso, é uma ação permanente, é um estado permanente. [Entrevista 16, parágrafo 02]

A identificação do discurso com as teorias de Shulman,<sup>26</sup> ilustra a importância dada pelos professores cooperantes à análise retrospectiva que o professor tem que fazer do seu processo de ensino-aprendizagem, de modo a poder reconstruir os conhecimentos, os sentimentos e as suas ações. A realização desta autoanálise permite ao professor estar “atento” e reformular as suas práticas, modificando-as, ou não, mas pelo menos tomar consciência do que foi realizado. Esta situação, tende a ser promotora de um conhecimento analítico e potenciadora de melhores práticas. Como refere Thompson<sup>27</sup> os professores que atuam em função da reflexão na sua própria prática e, especialmente, através da reflexão sobre a prática, alcançam uma visão crítica do contexto estrutural e ideológico, que os poderá conduzir à alteração de crenças e concepções sobre o seu ensino.

Na subcategoria **motivos e consequências**, que se reporta à conceptualização de Zeichner<sup>24</sup> sobre a reflexão, foi a que recolheu menor número de referências, contudo é notório que os professores cooperantes dão grande importância aos aspetos sociais de justiça e transformação da escola, conforme os excertos das entrevistas que se seguem ilustram:

Talvez no pensar das nossas atitudes, naquilo que fazemos devemos refletir, naquilo que fazemos. Quando vejo essa palavra - reflexão - no fundo é mais o pensar, é analisar é justificar as nossas ações. [Entrevista 13, parágrafo 02]

As características que deverá ter? Deverá pensar sobre tudo o que envolve o ensino, desde a sua conceção, portanto pensar para atuar, pensar depois de atuar com vista a melhorar a atuação seguinte, eu acho que ser Professor reflexivo é isso. É uma necessidade perante o Professor eficaz, para um ensino de qualidade. [Entrevista 01, parágrafo 02]

A ideia que a reflexão é uma ação que implica uma apreciação ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica à luz dos motivos que a justificam e das consequências que dele resultam, está patente no discurso dos professores cooperantes.

Outro aspeto que emergiu e que também vai de encontro à conceptualização de Zeichner<sup>24</sup> é que há, de facto, estratégias e atitudes que o professor deve dominar, designadamente analisar o seu ensino, criticar e justificar os seus atos, assim como acreditar no real valor da reflexão para promover um ensino de qualidade, de modo a se tornar um professor mais competente e transformador.

## CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR REFLEXIVO

Na categoria **Características do professor reflexivo** verificou-se que a subcategoria **importância** se destaca (25 referências), enquanto a subcategoria **relações interpessoais** obtém o menor número de referências (2).

### Importância

Os dados a seguir evidenciados na Figura 3, revelam que os professores cooperantes valorizam muito a reflexão pois a subcategoria **importância** em termos gerais, foi a que obteve o maior número de referências (11,16%).

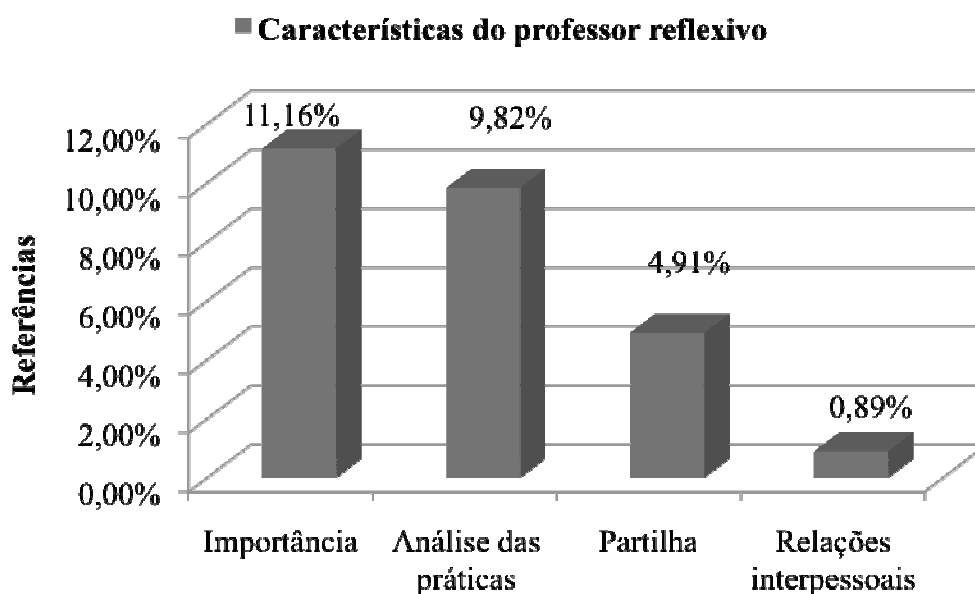


Figura 3: Percentagem de Referências da categoria “Características de Professor Reflexivo”

O destaque dado à subcategoria **importância** pelos professores cooperantes coloca em relevo que estes consideram a reflexão como um aspecto capital no processo de supervisão dos estagiários e da sua própria essência como supervisores. Esta cogitação é visível nos seguintes excertos das entrevistas:

É das primeiras, pelas razões todas que antes referi, agora particularizando com o caso concreto do processo de organização de estágio, tem a ver com refletir acerca de como nós promovemos as práticas, para eles estagiários, e a forma como eles também estão... no fundo é assim, nós estamos também a promover também a nossa reflexão, temos de refletir sobre as reflexões, que eles produzem de forma a ir dando o mesmo ciclo, de forma a melhorar todo o processo e ajustar e orientar todo o processo reflexivo.” [Entrevista 14, parágrafo 14]

É fundamental porque eu acho que é (...) da reflexão que os estagiários crescem e conseguem autodesenvolver-se em termos de competência do professor. [Entrevista17, parágrafo 14]

Os professores cooperantes ao destacarem a importância da reflexão no processo de formação parecem revelar que têm consciência da enorme responsabilidade auferida na promoção de atitudes reflexivas junto aos seus formandos, os estudantes-estagiários. Estes assumem a prática reflexiva como fundamental, porquanto permite que os estudantes-estagiários estruturem e resolvam os problemas com que se vão deparando ao longo do processo e que tomem decisões no sentido de reestruturar e melhorar as suas práticas. Acresce que os professores cooperantes, além da importância que atribuíram à reflexão, também revelaram a percepção de que os próprios estudantes-estagiários também a valorizam [visível no excerto da entrevista 19].

...mas eles [os estudantes-estagiários] também disseram que é importante e notam, e eu também, que eles aprendem muito refletindo sobre as aulas e depois vão mudando muito as estratégias que estão a utilizar no sentido de melhorar a sua prática.” [Entrevista19, parágrafo 41]

## **ANÁLISE DAS PRÁTICAS**

O conteúdo informativo das entrevistas denuncia que a análise da própria prática, descrevendo as situações e estruturando situações problema, parece ser considerada pelos professores cooperantes fundamental à prática reflexiva. Estes chegam mesmo a mencionar que o professor que não reflete permanece “estático”, não altera o seu modo de

intervenção, acabando por estagnar. Os excertos seguintes são disso esclarecedores:

O Professor reflexivo analisa o que se passa e tira as suas conclusões, quer dizer, uma pessoa que não reflete sobre aquilo que aconteceu não muda, mantém-se sempre estático, não é, a verdade? É que se nós pensarmos sobre o nosso processo de ensino, alteramos estratégias, alteramos grupos, alteramos níveis. [Entrevista 04, parágrafo 10]

Se nós pensarmos e analisarmos constantemente tudo o que fazemos, ganhamos ensinamentos preciosos e muito, muito importantes, e na minha opinião fundamentais para modificar as nossas atitudes, podemos não falar em melhorar as atitudes, mas seguramente, em modificar as nossas atitudes, modificar as nossas ações e tudo o que fazemos. [Entrevista 08, parágrafo 09]

Esta importância atribuída à análise e conseqüente reformulação das práticas é, assim, considerada pelos professores cooperantes a como um objetivo essencial a alcançar para que a atuação profissional seja verdadeiramente reflexiva e produtora de alterações conducentes à melhoria das práticas.

## **PARTILHA**

Nesta subcategoria que se reporta aos processos de partilha foi registado um número elevado de referências, sendo que a ideia mais relevante que sobressaiu foi a capacidade de partilha como sendo uma competência fundamental a cultivar, porquanto esta funciona como a essência da realidade de uma escola reflexiva. Nesta tipologia de escola o professor, assumidamente, partilha as suas experiências dá-lhes significado, não apenas individual mas também coletivo, social. Os excertos seguintes ajudam a esclarecer a legitimidade deste item.

Portanto ele reflete sempre em tudo que faz nas aulas mas com uma preocupação de não ser reflexivo para si próprio, é que eu como estava a destringer, porque há muitos que refletem para si próprios e eu acho que estas coisas têm de ser partilhadas porque a escola é um conjunto de pessoas mas não são herméticas. [Entrevista18, parágrafo 13]

...oralmente e também por escrito ponho-os muito a discutir, a dialogar, entre eles dando a minha opinião, porque o diálogo entre todos vai permitir que eles descubram coisas novas. Muitas vezes nós propomos fazermos coisas e não temos noção do que estamos a fazer não é o mais correto, quando estamos num grupo de três, quatro pessoas, na partilha do conhecimento. [Entrevista 03, parágrafo 26]

Nesta temática, McKenzie e Fitzsimmons<sup>28</sup> colocam em evidência a importância da contextualização da dinâmica reflexiva com os pares, na escola, enquanto momento privilegiado de partilha, já que a partilha diária, as atividades de grupo e a ênfase no ensino cooperativo facilitam a transição para um novo ambiente educativo. Neste enquadramento, os autores concluem que a criação de grupos reflexivos providencia tanto os meios como as oportunidades para que os estudantes-estagiários reflitam ativamente. Fica, então, evidente que a construção do processo reflexivo nos estudantes-estagiários é feita, de igual forma, em espaços de partilha privilegiados.

## **RELAÇÕES INTERPESSOAIS**

Não obstante esta subcategoria ter obtido um número diminuto de referências a profundidade do conteúdo permite inferir que os professores reflexivos tendem a desenvolver um grau de satisfação elevado em relação ao trabalho, promovem a investigação e a reflexão na sala de aula e têm boas relações interpessoais com colegas e alunos. Ideias presentes no excerto seguinte:

Ao ser consciente, ao ser responsável e também ser um bom profissional, porque acho que um bom professor é aquele que reflete a sua ação, se não pensa naquilo que faz, nunca chega a regular, nunca chega a modificar o ensino, aprendizagem, nunca chega à sua ação com os alunos. [Entrevista 16, parágrafo 6]

Relativamente às relações estabelecidas na escola pelos professores, McKenzie e Fitzsimmons<sup>28</sup> indicam que a proximidade com os pares com experiências similares, a prática reflexiva e o desenvolvimento de uma microcultura cria o contexto necessário à partilha constante.

## **ESTRATÉGIAS PROMOTORAS DE REFLEXÃO**

Esta categoria, quando comparada com as outras duas categorias apresentou a percentagem mais elevada de referências, sendo que também as subcategorias que a definem se destacaram com uma percentagem mais elevada comparativamente às restantes. Já a análise da distribuição das referências pelas subcategorias (Figura 4) denuncia que a

subcategoria que se reporta aos aspetos metodológicos **Como?** é a mais referenciada (16.51%), seguida das questões relacionadas com as finalidades **Porquê?** (12.05%). Já as menos referenciadas são as subcategorias **O Quê?** e **Quando?** com a mesma percentagem (8,48%).

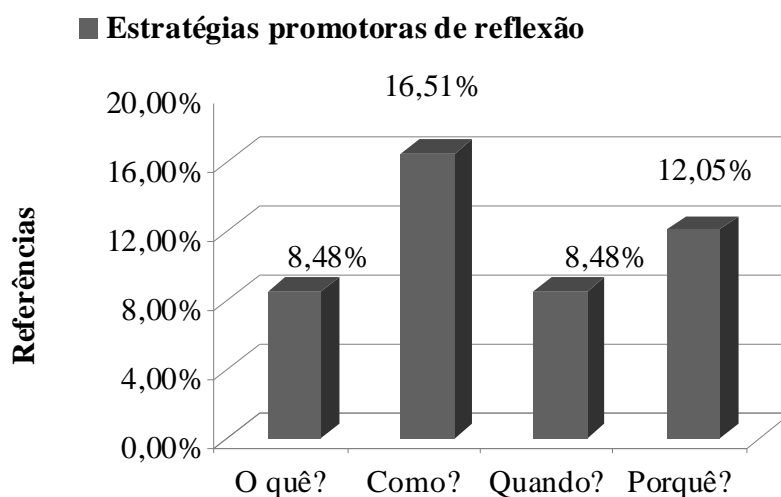


Figura 4: Percentagem de Referências da categoria “Estratégias Promotoras de Reflexão”

## CONTEÚDOS /ASPETOS VALORIZADOS - O QUÊ?

O aspeto mais importante a destacar nesta subcategoria é a perceção que os professores cooperantes parecem revelar relativamente à necessidade de valorizarem não apenas os aspetos relacionados com o domínio das técnicas de ensino mas também os relacionados com cenários de índole crítico-reflexivo e integradores (excerto da entrevista 04).

...um Professor reflexivo, é um professor que analisa também o ensino e que se calhar critica, se calhar intervém ao nível da escola procurando novas alterações, estava a falar muito em termos de aula, mas uma pessoa reflexiva de forma geral não é apática, não é estático, está preocupada com tudo o que se passa nos vários patamares, quer seja ao nível da política, quer seja ao nível da direção da escola, quer seja ao nível dos seus estagiários. [Entrevista 04, parágrafo 15]

A ideia defendida por Serrazina,<sup>29</sup> que a reflexão pode partir de diversos aspetos, nomeadamente os relativos à organização e gestão da sala de aula e os relativos à compreensão da matéria, pois à medida que se “*conversa reflexivamente com a situação*”

vai-se sendo capaz de tornar explícito o conhecimento disciplinar, isto é, falar sobre os procedimentos e não apenas descrevê-los, está patente no discurso dos professores cooperantes (excerto da entrevista 05).

...porque é importante que antes de os estagiários fazerem um planeamento ou um plano de aula pensem e refletam sobre os temas que vão abordar. Por isso, em todas as aulas os estagiários refletem sobre a aula comigo, (...), ou seja, há um conjunto de variáveis que no decurso duma aula em si, é necessário fazer a sua reflexão para que de facto a prática pedagógica seja mais eficaz, e daí que eu acho que é determinante haver reflexão para que de facto as coisas possam evoluir e sem reflexão não conseguimos avançar. [Entrevista 05, parágrafo 39]

Outro aspeto que sobressaiu foi a necessidade de os professores atuarem em função da reflexão, na e sobre a sua própria prática, de modo a que possam obter uma visão crítica e construtiva acerca do seu ensino. É esclarecedora a referência a seguir apresentada:

Uma digamos mais formal tem mais a ver com inteirar-me das reflexões que eles produzem sobre aquilo que nos elegemos como sendo momentos importantes deles, sobre as aulas, as atividades em que eles participam, as propostas de planeamento que eles fazem, tudo o que é alvo de reflexão, eu inteirar-me dessas reflexões para depois poder produzir, poder orientar as práticas, se for caso disso, as práticas por eles propostas. [Entrevista 14, parágrafo 23]

De salientar ainda que do discurso dos professores cooperantes sobressaiu a ideia de que aquilo que deve ser objeto da reflexão deve ser tudo o que se relaciona com a atuação do professor durante o ato educativo, nomeadamente conteúdos, contextos, métodos, finalidades do ensino, conhecimentos, capacidades que os alunos estão a desenvolver, fatores que inibem a aprendizagem e envolvimento no processo da avaliação, ou seja, a razão de ser professor e os papéis que devem assumir.<sup>4</sup>

### **Metodologia - Como?**

A subcategoria **Como?** foi a detentora do número mais elevado de referências, um total de 37 (Figura 5). De destacar as menções sobre diferentes formas de conduzir a prática reflexiva, isto é, os aspetos relativos ao **Como?** Neste contexto, as expressões como: diálogo, questionamento, reflexão conduzida, justificação, discussão, comentário oral e por escrito, trespassaram o discurso dos professores cooperantes, como é visível no excerto da



entrevista que se segue:

É sempre também na base do diálogo, do questionamento quer nas reuniões semanais, quer nas sessões que faço após as aulas, sobretudo uma fase inicial, a “tosca” da aula, quero que estejam presentes, mesmo que seja calendarizada ou não, mais formal ou menos formal, levo-os a refletir sobre determinados aspetos. É lógico que é uma reflexão conduzida, às vezes sobre pequenas coisas, tudo o que possa ser evidenciado, eles levam e questiono-os, ... [Entrevista 01, parágrafo 23]

### **Momento - Quando?**

A subcategoria **momento da reflexão** teve, igualmente, um número elevado de referências (19) dando uma indicação clara da relevância atribuída a este fator pelos professores cooperantes. Estes indicaram essencialmente três momentos para a ocorrência da reflexão: pós-aula, diariamente e ao nível dos encontros semanais. Houve ainda uma referência especial à reflexão antes da ação.

Estes momentos estão ilustrados nos excertos das entrevistas a seguir reproduzidos:

Os estagiários diariamente enviam-me as suas reflexões e diariamente comento-as e lanço comentários e sugestões. [Entrevista 04, parágrafo 27]

...muito importante no final a reflexão sobre a aula. Por isso, em todas as aulas os estagiários refletem sobre a aula comigo, todas as aulas que eles dão (...). Nós temos os encontros semanais e nesses encontros semanais discutimos aquilo que eventualmente iremos abordar nas aulas seguintes... Essa reflexão é feita em conjunto depois de cada estagiário, ver o seu plano de aula, refletimos sobre o mesmo e há aspetos que nós entendemos serem fundamentais na prática pedagógica. [Entrevista 05, parágrafo 39]

De entre os momentos dedicados à reflexão os professores cooperantes referem que a reflexão oral acerca das aulas, efetuada imediatamente após a sua realização, bem como a reflexão escrita, realizada no próprio dia da intervenção, e a discussão individual ou em grupo, realizada posteriormente em reuniões agendadas para o efeito, são os que ocorrem com maior frequência e os mais valorizados. Os professores cooperantes referem que utilizavam estas estratégias para poderem desenvolver rotinas reflexivas, criando o hábito diário de refletir sobre a prática e, ainda, promover os três tipos de reflexão preconizados por Schön<sup>2</sup>: a *reflexão na ação*, que ocorre durante a ação; a *reflexão sobre a ação*, posterior à ação e geralmente verbal, onde o professor reconstrói mentalmente a ação para

tentar analisá-la retrospectivamente, tendo geralmente um carácter avaliativo e a *reflexão sobre a reflexão na ação*, que é um olhar posterior, em retrospectiva, para a ação e para a reflexão acerca do que aconteceu, do que observou e do significado atribuído ao que aconteceu. Este último tipo de reflexão é considerado pelo professor cooperante fundamental para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, na medida em que é uma reflexão proativa que ajuda o profissional a determinar as suas ações futuras, a compreender futuros problemas e a descobrir novas soluções.

Esta estratégia surge envolta num plano de contornos mais individuais, que ocorre entre o professor cooperante e o estudante-estagiário. Por outro lado, e não menos importante, são referidas as reuniões semanais de núcleo com todos os estudantes-estagiários, em que é assegurada a partilha e a troca de experiências o que, por sua vez, possibilita uma riqueza de situações e vivências de grande relevância no processo formativo do estagiário, nomeadamente ao nível da reflexão.

### **Objetivos/Finalidades - Porquê?**

Esta subcategoria obteve a menor percentagem de menções (12.05%), mas nem por isso deixou de ser relevante, pois considerando que a resposta ao motivo de ser reflexivo talvez seja o mais importante deste processo, e neste aspeto o número de referências foi elevado. A perspetiva mais presente foi a de que a reflexão é um fator pré-potenciador de evolução, da melhoria das práticas, pela consciencialização dos próprios erros, criticando a próprias ações, numa perspetiva de ganho de autonomia do estudante-estagiário. Perspetiva que está evidenciada no excerto seguinte:

...a estratégia que eu utilizo é sempre esta, é deixar sempre que o estudante faça, tenha alguma autonomia, conduzi-los para a autonomia, não é. Dentro dessa autonomia ele tem de perceber que após a realização, que tem que haver um momento, dele próprio, para pensar a ação, ou seja a ação decorreu e eu agora vou pensar como decorreu. [Entrevista 11, parágrafo 31]

A importância atribuída pelos professores cooperantes a esta componente da reflexão encontra-se amplamente descrita na literatura. Harrison et al.<sup>30</sup> mencionam que a adoção de estratégias específicas de reflexão pode estar intimamente relacionada com a forma de trabalhar no contexto formal, orientando o estudante-estagiário face a uma crescente autonomia profissional. Já Zeichner<sup>24</sup> e Smyth<sup>31</sup> consideram fulcral ao processo reflexivo a

reflexão crítica, porquanto se constitui como uma reflexão ao nível da análise das condições éticas e políticas da própria prática. Nesse sentido, é importante que a reflexão tenha em conta os princípios morais e éticos que influenciam o modo de pensar dos professores.

Acresce que, neste nível de reflexão é importante englobar todo o complexo conjunto de relações entre o conhecimento do conteúdo e do contexto, condição imperiosa para o desenvolvimento de uma consciência crítica, dotando os professores para um nível emancipatório e de autonomia sobre as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo. Ainda de acordo com Zeichner<sup>24</sup> cabe aos supervisores ajudar os futuros professores a desenvolver capacidades de reflexão sobre a prática a fim de a melhorarem, contribuindo, assim, para que estes se tornem responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

De realçar ainda que os professores cooperantes foram perentórios quanto à necessidade do estudante-estagiário adquirir capacidade reflexiva, isto no sentido de caminhar para a autonomia, se auto-formar e encontrar formas de melhorar a sua prática, sendo que para isso tem que conseguir atingir um nível crítico de reflexão. Aspeto este que é apontado como fundamental na literatura.<sup>27,32,33,34</sup>

## CONCLUSÕES

Tendo como referência os objetivos definidos para este estudo parece ter ficado evidente que os professores cooperantes da FADEUP estão conscientes, identificam e assumem uma valorização positiva do modelo reflexivo na formação inicial de professores. Estes atribuem à reflexão, de natureza colaborativa e colegial e com incidência na atividade investigativa, um elevado valor formativo, designadamente na resolução de problemas, na análise de situações educativas e nas interações em contextos diversificados, como é o caso do Estágio Profissional. Outra razão apontada pelos participantes para a valorização da reflexão é que esta incute uma atitude de questionamento permanente, assumindo-se como um instrumento de autoavaliação, regulador do desempenho, contribuindo para: a consciencialização da complexidade da ação docente; a necessidade de adquirir conhecimento teórico para agir; o entendimento da relação teoria-prática, como um

processo de produção de saber; a promoção para uma atitude analítica da ação e da prática profissional; o desenvolvimento do autoconhecimento e da autonomia; o proporcionar maior segurança no ato de ensinar; um maior interesse e capacidade para inovar e ainda porque é motivadora para maior exigência e autoexigência do professor.

Em relação ao conceito de reflexão emergiu um entendimento muito marcado pelas ideias de Schön<sup>2</sup> coadjuvado pela conceptualização de apreensão da experiência de Shulman,<sup>26</sup> pelos motivos e consequências de Zeichner<sup>24</sup> e os modos de pensar e ser detentor de crenças de Dewey.<sup>25</sup> A presença das várias conceptualizações de reflexão aponta para que os professores cooperantes possuam um conhecimento bastante alargado e integrado das diferentes representações de reflexão.

Para além deste entendimento acerca da reflexão, os professores cooperantes expressaram uma noção de professor reflexivo e das suas características identificadoras em consonância com aquilo que é referido na literatura, isto é, deram grande relevância à análise das práticas e à partilha. Em contraponto, as relações interpessoais não foram relevantes no discurso dos professores cooperantes.

Importa ainda referir que os professores cooperantes consideram que a dinâmica reflexiva só fará sentido se realizada em contexto escolar, pois é aí que o estudante-estagiário aprende a construir e a transformar os seus saberes profissionais essenciais ao bom desenvolvimento da sua prática pedagógica e onde o trabalhar no grupo, o partilhar experiências e estabelecer relações de ajuda, contribui para a promoção de momentos profissionais significativos e motivadores para experimentar, para tomar decisões e para resolver problemas do dia a dia.

Por conseguinte, a perspetiva de professor reflexivo que emergiu consubstancia-se na noção de que o professor é um agente ativo na escola, que se assume numa consciência crítica e transformadora do seu papel na escola.

Outro aspeto que importa evidenciar remete para a forma como os professores cooperantes intervêm junto dos estudantes-estagiários no sentido de promoverem as práticas reflexivas, tendo em vista a formação de professores reflexivos. Este aspeto, de elevado significado na

formação de professores reflexivos, pareceu ser encarado pelos participantes neste estudo com superior relevância, patenteada nos aspetos valorizados, como sejam a atuação ao nível da sala de aula, (processo ensino-aprendizagem), cujo destaque foi perceptível. A este elemento acresce também o papel decisivo e interventivo quer na escola, quer na comunidade em que o estudante-estagiário realiza a sua atividade.

Em termos de estratégias promotoras da reflexão foram valorizados os aspetos relacionados com a atuação do professor durante o ato educativo, designadamente ao nível dos conteúdos, dos contextos, dos métodos, das finalidades do ensino, dos conhecimentos e das capacidades como fatores inibidores da aprendizagem e do envolvimento no processo da avaliação, portanto do ensino em geral mas também da razão de ser professor e os papéis que deve assumir.

Ficou também evidente que os professores cooperantes, apesar de utilizarem metodologias diversificadas e heterogéneas, assumem atitudes promotoras da reflexão, como sejam: o diálogo, o questionamento, a reflexão conduzida, a justificação, a discussão, o comentário verbal e escrito, resultando numa emissão de feedbacks formativos de extrema relevância para os estudantes-estagiários. Em relação aos momentos de reflexão foram identificadas estratégias para desenvolver rotinas reflexivas de promoção dos três tipos de reflexão consideradas por Schön.<sup>2</sup> A reflexão pós aula (*reflexão sobre a ação*) foi a que assumiu maior relevo (número de referências) no discurso dos professores cooperantes, contudo a *reflexão sobre a reflexão na ação*, isto é, um olhar posterior para a reflexão acerca do que aconteceu, foi a mais valorizada, por ser considerada fundamental para o desenvolvimento do conhecimento profissional do estudante-estagiário. Além das estratégias, as questões relativas às finalidades ou o porquê de realizar a reflexão surgiu como determinante, porquanto foi considerado como o elemento que dá real significado ao ato reflexivo, como tal, este fator deve ser encarado como condição fulcral neste processo.

Face ao exposto, parece evidente que os professores cooperantes revelam consciência da importância e necessidade de promoverem estratégias de reflexão conducentes ao nível crítico, emancipatório, de investigação-ação e autonomia do estudante-estagiário.

método reflexivo na formação de professores, sendo que este implica, desde logo, um grande investimento do próprio estudante-estagiário, pois é o seu empenho que o leva seguramente a perceber a importância da adoção de atitudes profissionais como ser crítico, empenhado, responsável e autônomo, emergindo um professor diferente.

## REFERÊNCIAS

<sup>1</sup>SEBAN, D. Researching reflective field practices of elementary pre-service teachers: two-dimensional analysis of teacher narratives. **Reflective Practice**, Oxfordshire, v. 10, n. 5, p. 669-681, nov. 2009.

<sup>2</sup>SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. London: Temple Smith, 1983.

<sup>3</sup>BADGER, J. Assessing reflective thinking: pre-service teachers' and professors' perceptions of an oral examination. **Assessment in Education: principles, policy & practice**, Oxfordshire, v. 17, n. 1, p. 77-89, feb. 2010.

<sup>4</sup>ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996. p. 9-40.

<sup>5</sup>SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**: toward a new design for teaching and learning in the professions. São Francisco: Jossey Bass, 1987.

<sup>6</sup>DOMINGOS, J. C. **A Autonomia da classe docente**. Porto: Porto, 2003.

<sup>7</sup>STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. London: Heineman Educational, 1975.

<sup>8</sup>PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão**

pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

<sup>9</sup>ALBUQUERQUE, A. O estágio pedagógico em Educação Física no contexto da formação inicial/formação continuada. In: MARQUES, A.; PRISTA, A.; FARIA JÚNIOR, A. (Ed.). CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 5., Maputo, 1997. **Actas...** Moçambique: Faculdade de Ciências de Educação Física e Desporto, Universidade Pedagógica de Maputo, 1998. v. 2.

<sup>10</sup>FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição à prática pedagógica nas escolas. **Revista Portuguesa de Formação de Professores**, Braga, v. 1, p. 37-54, 2001.

<sup>11</sup>GRAVES, S. Mentoring pre-service teachers: a case study. **Australasian Journal of Early Childhood**, Deakin, v. 35, n. 4, p. 14-20, dec. 2010.

<sup>12</sup>GLICKMAN, C. D.; BEY, T. M. Supervision. In: HOUSTON, R. **Handbook of research on teacher education**. Nova York: Macmillan, 1990.

<sup>13</sup>METZLER, M. W. **Instructional supervision for physical education**. Champaign: Human Kinetics, 1990.

<sup>14</sup>RIBEIRO, L. C. **Avaliação da aprendizagem**. Lisboa: Texto, 1990.

<sup>15</sup>SULLIVAN, S.; GLANZ, J. **Supervision that improves teaching: strategies and techniques**. Thousand Oaks: Corwin, 2000.

<sup>16</sup>SÁ-CHAVES, I. **Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação e de supervisão**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.

<sup>17</sup>AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996. p. 89-  
**Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 10, n. 2, p. 1-33, maio/ago. 2012. 31  
ISSN: 1983-9030

122.

<sup>18</sup>GRATTON, C.; JONES, I. **Research methods for sport studies**. New York: Teachers College, 2004.

<sup>19</sup>BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1994.

<sup>20</sup>BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

<sup>21</sup>BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

<sup>22</sup>GOETZ, J.; LECOMPTE, M. **Ethnography and qualitative design in educational research**. New York: Academic, 1984.

<sup>23</sup>MCCRARY, N.; MAZUR, J. Conceptualizing a narrative simulation to promote dialogic reflection: using a multiple outcome design to engage teacher mentors. **Education Tech Research**, v. 58, n. 3, p. 325-342, 2010.

<sup>24</sup>ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

<sup>25</sup>DEWEY, J. **How we think**. London: Heath, 1933.

<sup>26</sup>SHULMAN, L. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n.1, p. 1-22, 1987.

<sup>27</sup>THOMPSON, A. G. Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of research. In: GROUWS, D. A. **Handbook of research on mathematics teaching and learning**. New York: Macmillan, 1992.

<sup>28</sup>McKENZIE, B.; FITZSIMMONS, P. Optimizing personal and professional reflection in a unique environment: making sense of an overseas professional experience. **Reflective Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 10, n. 2, p. 1-33, maio/ago. 2012. 32  
ISSN: 1983-9030



**Practice**, Oxfordshire, v. 11, n. 1, p. 45-56, feb. 2010.

<sup>29</sup>SERRAZINA, L. Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo. **Revista Quadrante**, Lisboa, v. 8, nº 1 e 2, p. 139-167, 1999.

<sup>30</sup>HARRISON, J.; LAWSON, T.; WORTLEY, A. Mentoring the beginning teacher: developing professional autonomy through critical reflection on practice. **Reflective Practice**, Oxfordshire, v. 6, n. 3, p. 419-441, ago. 2005.

<sup>31</sup>SMYTH, J. Educating teachers: changing the nature of pedagogical knowledge. New York, The Flame, 1987.

<sup>32</sup>VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. **Curriculum Inquiry**, v. 6, n. 3, p. 205-228, 1977.

<sup>33</sup>ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. Teaching student teachers to reflect. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 23-47, 1987.

<sup>34</sup>ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. **Supervisão**: um contexto de desenvolvimento profissional. 2. ed. Mangualde: Pedago, 2010.

Recebido em: 20 março 2012.

Aceito em: 24 maio 2012.