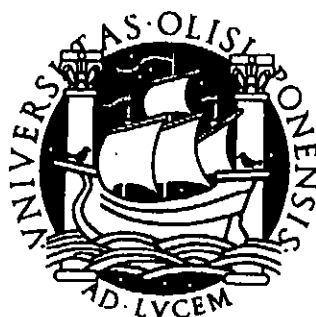


UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**Professores Reflexivos -
Concepções dos supervisores de prática pedagógica**

Estudo exploratório

Andreia Vieira Reis

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação de Professores

2006

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



Faculdade de Psicologia
Instituto de Educação
Universidade de Lisboa
BIBLIOTECA

**Professores Reflexivos -
Concepções dos supervisores de prática pedagógica**

Estudo exploratório

Andreia Vieira Reis

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação de Professores

Dissertação orientada pela Prof. Doutora Ângela Rodrigues

2006

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este estudo, gostaria de agradecer, sentidamente, a um conjunto de pessoas sem as quais este percurso não poderia ser concretizado. Dado o seu apoio, ajuda e disponibilidade constantes, não poderei deixar de expressar o meu profundo agradecimento.

Agradeço, especialmente, à Professora Doutora Ângela Rodrigues, por ter aceite orientar esta dissertação. Quero agradecer-lhe pela forma afável e paciente como acompanhou este trabalho, pelo empenho constante e incentivador que sempre me concebeu e pela sua compreensão nos momentos complicados que vivi. Com efeito, sob sua orientação, pude caminhar com confiança e autonomia, o que permitiu contribuir, sem dúvida, para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

À Professora Doutora Teresa Estrela pela coordenação do curso de mestrado, por toda a informação que sempre disponibilizou e pelo incentivo que sempre demonstrou.

Às Supervisoras de Prática Pedagógica (ano lectivo 2004/2005) pela sua disponibilidade incondicional em colaborar no presente estudo e, desta forma, poderem partilhar as suas concepções, perspectivas e as suas *"histórias"*.

Aos colegas de mestrado pelo seu companheirismo.

As últimas e bastante sentidas palavras de agradecimento vão para a família e a todos os meus amigos pelas suas variadas formas de incentivo. Agradeço aos meus pais que sempre se esforçaram para que continuasse a apostar na minha formação e à minha irmã que sempre esteve ao meu lado, disponível para colaborar. Ao meu namorado por todo o seu suporte afectivo e pelo modo como sempre se demonstrou paciente.

RESUMO

O presente estudo tem como temática *Professores Reflexivos - concepções dos supervisores de prática pedagógica*. Com esta investigação, procurámos conhecer as concepções que formadores de professores possuem acerca de um professor e de uma prática considerados reflexivos. Visámos perceber ainda que estratégias utilizam como forma de levar os formandos a reflectir e saber os requisitos necessários ao desenvolvimento de competências reflexivas.

Desenvolvemos o estudo de natureza qualitativa, com oito supervisoras de prática pedagógica do Curso de Ensino Básico 1º Ciclo de uma instituição de ensino superior. Utilizámos como técnica de recolha de dados a entrevista semidirectiva e de forma a analisá-los, estes foram submetidos à análise de conteúdo. Constatámos que, segundo as inquiridas, o desenvolvimento e a promoção de uma prática reflexiva é considerado como algo desejável. Reconhecem que a reflexão ajuda a melhorar a prática do docente sendo este assumido como um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional. Salientam os contributos de promover a reflexão na formação inicial e descrevem um professor reflexivo como um profissional que se sente insatisfeito, que é humilde, possui bom-senso e abertura de espírito, revelando ser coerente entre o seu pensamento e as suas acções. As entrevistadas referem, ainda, que o professor reflexivo questiona, problematiza e analisa de forma contínua a sua prática, interroga-se sobre as consequências das suas atitudes, relativiza os saberes e articula teoria e prática. Defendem, também, uma prática reflexiva como uma prática que se vai aprendendo e construindo gradualmente. De um modo geral, consideram que, para o desenvolvimento do pensamento e de uma prática reflexivos, é fundamental que o formando e o formador satisfaçam determinados requisitos. Enquanto formadores de professores, destacam que o seu papel é fundamental na promoção de uma prática de cariz reflexivo, identificando a escrita como uma ferramenta de desenvolvimento da reflexividade. Contudo, as inquiridas identificam alguns obstáculos a esta promoção, dos quais sobressaem a ambiguidade do conceito de reflexão e a inexistência de uma cultura que incentive a reflectir.

Palavras-Chave: Professor Reflexivo - Prática Reflexiva - Formação Inicial - Formadores de Professores

ABSTRACT

This study is about *Reflective Teachers – Conceptions of supervisors of pedagogical practice*. With this research we tried to realize what concepts mentors teachers have in what the considered reflective teachers and practise are concerned. We also tried to realise which strategies they use in order to make students reflect on and understand the necessary requirements to the development of reflective competences.

We developed this qualitative research with eight supervisors of pedagogical practise who work for a superior education school, in the Primary Teaching Course. To collect the data we made semidirective interviews. We submitted the data collected to an analysis of contents. According to the interviewees, it is desirable to develop and promote a reflective practise. In their opinion, reflection not only helps improving teachers' work but it is also an instrument of personal and professional development. They stress the advantages of promoting reflection in initial training and describe a reflective teacher as an unsatisfied, humble, open-minded and good-sensed person who reveals to be coherent between his thought and actions. The interviews also mention that a reflective teacher continuing questions, analyses his/her practise, questions the consequences of his/her attitudes, looks at knowledge with relativism and combines theory and practise. They also defend that a reflective practice is learned and constructed gradually. Generally speaking, the interviewees consider that in order to develop reflective thoughts and practise it is crucial that both teachers and students obey to certain requirements. Being mentors teachers, they emphasize that their role is decisive to the promotion of a reflective practise. Writing is said to be the best tool for the development of reflection. Nevertheless, the interviewed teachers highlight some obstacles to this promotion from which we point out the ambiguity of the concept of reflection and the lack of a culture that stimulates it.

Keywords: Reflective Teacher – Reflective practise – Initial Teaching – Education – Mentors teachers

NOTA DE ESTILO

No momento de realizarmos a presente dissertação, questionámo-nos sobre as citações que iríamos efectuar de alguns autores que tivemos que consultar. Após ponderarmos, optámos por traduzir essas citações para Português em vez de as transcrevermos na língua em que as lemos. Considerámos que a tradução iria imprimir à nossa redacção uma maior homogeneidade e não nos faria ter que “*deambular*” por entre várias línguas.

Um aspecto que queremos ainda referir é a opção pelo masculino professor/formador que utilizámos quando nos referíamos num sentido geral. Fizemos naturalmente, uso do feminino quando nos dirigíamos a um sujeito desse sexo.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
Capítulo 1 - Conceito de Reflexão no Âmbito da Acção Educativa	9
Capítulo 2 - O Professor Reflexivo	25
Capítulo 3 - Formação Profissional do Professor Reflexivo	40
3.1. Estratégias de promoção do pensamento reflexivo	47
3.2. O papel do formador na promoção do pensamento reflexivo	61
3.3. Obstáculos ao desenvolvimento do pensamento reflexivo	69
II PARTE	
1- Metodologia	82
1.1. Objectivos do estudo	82
1.2. Trajecto da investigação	84
1.2.1. A metodologia qualitativa	84
1.2.2. A escolha dos colaboradores do estudo	88
1.3. Caracterização do grupo de colaboradores	89
1.4. Os instrumentos de recolha e análise de dados	92
1.4.1. A entrevista	92
1.4.1.1. O guião da entrevista	97
1.4.2. Análise dos dados	100
1.4.2.1. Análise de conteúdo	100
2- Apresentação e Análise dos dados	102

1 - Concepções sobre o professor reflexivo.....	106
1.1. O professor reflexivo é	107
1.2. O professor reflexivo faz.....	110
2- Concepções sobre a prática reflexiva.....	118
2.1. A prática reflexiva é processual.....	119
2.2 . A prática reflexiva é uma prática avaliada.....	120
3 - Legitimidade da reflexão.....	124
3.1. A naturalização da reflexão.....	125
3.2. A reflexão como condição para agir.....	128
3.3. Vantagens percebidas da promoção do pensamento reflexivo.....	134
4 - Estratégias utilizadas para promover o pensamento e uma prática reflexivos.....	138
4.1. Adopção de uma prática problematizadora.....	139
4.2. Escrita como uma ferramenta de desenvolvimento do pensamento reflexivo....	144
4.3. Análise crítica das aulas observadas.....	148
4.4. Interação entre pares – trabalho de equipa	151
5 - Requisitos necessários ao desenvolvimento do pensamento reflexivo.....	157
5.1. Requisitos da parte do formador.....	158
5.2. Requisitos da parte do formando.....	161
6 - Obstáculos ao desenvolvimento do pensamento reflexivo.....	169
6.1. Ambiguidade do conceito.....	170
6.2. Inexistência de uma cultura que incentive a reflectir.....	173
6.3. A avaliação enquanto inibidora do processo reflexivo.....	175
6.4. A escrita percebida como árdua.....	177
6.5. Falta de maturidade.....	178
6.6. Escassez de tempo.....	180

CONCLUSÃO.....	184
BIBLIOGRAFIA.....	195
LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	202
ANEXOS.....	203

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1 - Temas e categorias emergentes das entrevistas.....	103
Quadro 2 - Sinopse do Tema 1 - Concepções sobre o professor reflexivo.....	106
Quadro 2.1. - O professor reflexivo é.....	107
Quadro 2.2. - O professor reflexivo faz.....	111
Quadro 3 - Sinopse do Tema 2 - Concepções sobre a prática reflexiva.....	118
Quadro 3.1. - A prática reflexiva é processual.....	119
Quadro 3.2. - A prática reflexiva é uma prática avaliada.....	121
Quadro 4 - Sinopse do Tema 3 - Legitimidade da reflexão.....	124
Quadro 4.1. - Naturalização da reflexão.....	125
Quadro 4.2. - A reflexão como condição para agir.....	128
Quadro 4.3. - Vantagens percebidas da promoção do pensamento reflexivo.....	135
Quadro 5 - Sinopse do Tema 4 - Estratégias utilizadas para promover o pensamento e uma prática reflexivos	138
Quadro 5.1. Adopção de uma prática problematizadora.....	140
Quadro 5.2. Escrita como uma ferramenta de desenvolvimento do pensamento reflexivo.....	145
Quadro 5.3. Análise crítica das aulas observadas.....	148
Quadro 5.4. Interação entre pares - o trabalho de equipa.....	152
Quadro 6 - Sinopse do Tema 5 - Requisitos necessários ao desenvolvimento do pensamento reflexivo.....	157
Quadro 6.1- Requisitos da parte do formador.....	158
Quadro 6.2 - Requisitos da parte do formando.....	161
Quadro 7- Sinopse do Tema 6 - Obstáculos que limitam o desenvolvimento do pensamento reflexivo.....	169
Quadro 7.1. - Ambiguidade do conceito.....	170
Quadro 7.2. - Inexistência de uma cultura que incentive a reflectir.....	174

Quadro 7.3. - Avaliação enquanto inibidora do processo reflexivo.....	176
Quadro 7.4. - Escrita percebida como árdua.....	178
Quadro 7.5. - Falta de maturidade.....	179
Quadro 7.6. - Escassez de tempo.....	180



ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo I

Ficha de caracterização dos supervisores de prática pedagógica.....203

- Anexo II

Guião da Entrevista.....205

- Anexo III

Protocolo de entrevista..... 207

- Anexo IV

Grelha de análise de conteúdo do tema 1– Concepções sobre o professor reflexivo..... 218

- Anexo V

Grelha de análise de conteúdo do tema 2 – Concepções sobre a prática reflexiva..... 228

- Anexo VI

Grelha de análise de conteúdo do tema 3– Legitimidade da reflexão..... 232

- Anexo VII

Grelha de análise de conteúdo do tema 4 – Estratégias utilizadas para promover um pensamento e uma prática reflexivos..... 244

- Anexo VIII

Grelha de análise de conteúdo do tema 5 – Requisitos necessários ao desenvolvimento do pensamento reflexivo.....261

- Anexo IX

Grelha de análise de conteúdo do Tema 6 – Obstáculos ao desenvolvimento do pensamento reflexivo.....272

“Estimule os seus alunos a abrir as janelas da mente, a ter ousadia para pensar, questionar, debater, romper paradigmas.”

Augusto Cury (2004)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se na problemática da Formação de Professores e é fruto da ligação entre razões pessoais e profissionais da própria autora. Posicionando-nos na primeira pessoa, num momento crucial da nossa vida, como professoras de 1º Ciclo em princípio de carreira, temo-nos questionado de um modo, cada vez mais, analítico e crítico a formação inicial que tivemos. Esta formação foi, no nosso ponto de vista, exarcebadamente teórica, focada na aquisição e absorção de aprendizagens e de conhecimentos, sendo a componente prática relegada para segundo plano. Gostaríamos que na nossa formação tivéssemos sido mais incentivadas a reflectir sobre a prática, a identificar os fracassos e torná-los futuros progressos, em resolver situações problemáticas com sentido construtivo, para que tivéssemos iniciado a profissão com maior determinação, autonomia e competência. Tais vivências durante a formação inicial, despoletaram em nós uma certa inquietação e preocupação com a formação dos futuros professores de 1º Ciclo. Sendo a nossa experiência muitíssimo marcada pela influência do supervisor de prática pedagógica e confrontadas com o discurso de autores como Dewey, Schon, Zeichner e entre nós, Alarcão e Estrela, partimos para o desenvolvimento do presente trabalho de investigação.

É nossa convicção que, numa formação em que se é estimulado a reflectir sobre a sua prática e sobre si mesmo, adquire-se maior capacidade de pensar, compreender, agir e equacionar problemas. Como professores não teremos que pensar e reflectir continuamente sobre o nosso ensino? Não deverão os programas de formação de professores preocuparem-se com a construção de uma prática reflexiva? Julgamos que se o professor não questionar os objectivos e os valores em que se

baseia o seu trabalho e reflectir sobre o contexto onde actua, o ensino estará comprometido. No âmbito da formação inicial, os professores devem ser auxiliados na promoção do seu pensamento reflexivo, como forma de sustentar um espírito crítico e divergente, que saiba actuar e reagir perante uma amálgama de situações. De acordo com Nóvoa (1991) a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente relacionadas com o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Há algum tempo que se tem realçado o carácter "*reflexivo*" da função docente, partindo-se da consciência da necessidade dos professores serem preparados para uma prática educativa que estimule o pensamento, a motivação, a curiosidade, a resolução de problemas.

O facto de se possuir uma certificação profissional, ou se ter acedido a determinada formação não é o suficiente para se poder actuar com competência nos contextos de trabalho de hoje, os quais são caracterizados por situações imprevisíveis. Face ao aumento da complexidade e da imprevisibilidade das situações de trabalho, o profissional deve ter espírito de iniciativa, deve ser capaz de fazer opções, saber tomar decisões, reagir e lidar com situações imprevisíveis, resolver problemas, ser responsável. Segundo Perrenoud (1993) as situações do dia-a-dia não são sempre rotineiras ao ponto de fazer-se sempre o mesmo. Tal realidade implica a necessidade de se estar preparado para as situações futuras, de antecipar e de mobilizar recursos de forma eficaz para a concretização dos objectivos pessoais e profissionais pretendidos. As situações de incerteza e situações problemáticas exigem que os professores reflectam quotidianamente, sobre as suas práticas, com o objectivo de aprenderem, desenvolverem estratégias, melhorarem as suas práticas pedagógicas, enfim, serem bons profissionais. De acordo com o mesmo autor, é fundamental uma atitude reflexiva perante o desempenho do trabalho realizado, com vista a aperfeiçoar,

transformar, avançar na sua acção pedagógica. Os professores precisam de desenvolver as suas capacidades de pensamento crítico para clarificarem as suas ideias, valores morais, éticos, políticos e sociais, de modo a superarem as complexas situações de ensino com que são diariamente confrontados. Para Schon (1983), a formação do futuro profissional deve integrar uma forte componente de reflexão, com o intuito de se enfrentar as diferentes situações do dia-a-dia que lhe surgirão na vida real e se consiga tomar as decisões adequadas. De acordo com Dewey (1910), é necessário que ser reflexivo constitua uma forma de estar em educação. O próprio conceito de ensino reflexivo preconizado por Zeichner (1993), aponta que, no âmbito da formação inicial, os supervisores devem auxiliar os futuros professores a desenvolver capacidades de reflexão sobre a prática com o fim de a melhorar e de se responsabilizarem pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Alertadas da necessidade de se formar profissionais com a capacidade de questionar e de reflectir sobre o seu desempenho profissional, almejando o seu auto-desenvolvimento, pretendemos dar resposta a algumas questões:

- Que entendem os supervisores de prática pedagógica por uma prática reflexiva?
- Que características integram a competência profissional de um professor reflexivo, de acordo com os supervisores de prática pedagógica?
- Partindo do pressuposto que os orientadores pretendem formar professores reflexivos, quais as estratégias que utilizam na promoção do pensamento reflexivo?
- Segundo estes formadores de professores quais são os requisitos necessários ao desenvolvimento de uma prática reflexiva?
- Quais são os obstáculos que os supervisores consideram dificultar ou impedir a promoção da reflexão na formação de professores?

Com base nestas interrogações, este estudo conduzido no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, área de Formação de Professores, teve como propósito conhecer as concepções que os supervisores no curso de Ensino Básico, 1º Ciclo, possuem sobre as características de um professor e de uma prática reflexivos. Visámos ainda identificar as práticas ou estratégias que os supervisores utilizam para desenvolver o pensamento reflexivo dos seus formandos. Por último, foi nosso objectivo conhecer os requisitos que são necessários ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e os obstáculos que o impedem, na perspectiva dos supervisores inquiridos.

Recorremos a uma metodologia qualitativa, a qual integrou entrevistas a supervisores ou orientadores de prática pedagógica de uma instituição pública do ensino superior que forma professores, no âmbito do curso de Ensino Básico 1º Ciclo. Os formadores entrevistados foram convidados a indagar, analisar e reflectir sobre si e sobre as suas práticas, seguindo-se uma análise de conteúdo dos dados assim obtidos.

Em termos de estrutura, o presente trabalho é constituído por dois momentos: o primeiro, marcado por um conjunto de leituras e de pesquisas bibliográficas, constitui um momento essencialmente teórico, enquanto que o segundo possui um carácter prático, uma vez que se direcciona para a recolha e análise dos dados.

A I Parte é constituída por três capítulos: *capítulo 1*- Conceito de Reflexão no contexto da Acção Educativa; *capítulo 2* – O Professor Reflexivo; *capítulo 3* – Formação Profissional do Professor Reflexivo.

Sabendo que é indispensável em qualquer estudo antes de mais clarificar e desmistificar o conceito-chave, no *capítulo 1*, analisamos o significado do mesmo, recorrendo aos estudos realizados pelos autores mais relevantes nesta temática. Recentemente, os termos de ensino reflexivo e de prático-reflexivo constituíram-se lemas, aos quais parece ser de "*bom tom profissional*" aderir-se e proclamar-se. Tornou-se usual, os teóricos e os formadores de professores referirem estes conceitos reportando-se a autores como Dewey (1910), Schon (1983) e Zeichner (1993), entre muitos outros. Contudo, tem-se assistido a uma falta de clareza na utilização destes termos. Assim, veremos de que modo a reflexão se assume como uma forma especializada de pensar que implica uma postura de questionamento e análise, distinguindo-se do acto de rotina. Traçaremos a caracterização dos diversos estádios do modelo de juízo reflexivo, desenvolvidos por Kitchener e King (1981) para compreendermos como se desenvolve o pensamento reflexivo.

No *capítulo 2*, para compreendermos as linhas enquadradoras de uma acção e prática educativas do tipo reflexivo, exploramos o significado da expressão "*ser-se reflexivo*" na sua definição e funcionalidade. Em seguida, procuramos identificar as qualidades e competências fundamentais de um professor dito reflexivo.

No *capítulo 3*, analisamos de que modo a literatura relaciona a supervisão pedagógica e o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos futuros professores. Considerando que o pensamento reflexivo é uma competência que necessita de ser desenvolvida e estimulada, visámos assim identificar as estratégias de promoção do pensamento reflexivo e analisar como estas se processam. Abordaremos de que modo reflectir é encarada como uma actividade que deve ser desenvolvida em comunidade e

não somente de modo isolado ou individual. Por último, procurámos identificar alguns dos obstáculos ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e ver de que modo estes poderão ser resolvidos.

Na II Parte, descrevemos os passos metodológicos que nos orientaram ao longo da investigação, assim, numa tentativa de responder às questões centrais da nossa investigação e de alcançar os objectivos pretendidos, a recolha de dados incidiu sobre as representações e concepções dos supervisores de prática pedagógica. Foi fundamental, ainda, descrevermos e caracterizarmos os sujeitos envolvidos no estudo – formadores de professores que supervisionam o estágio do Curso em Ensino Básico – 1º Ciclo, no ano lectivo 2004/2005. Com efeito, para a recolha e obtenção dos dados servimo-nos da entrevista semidirectiva, para o seu tratamento utilizámos a análise de conteúdo. Optámos por uma metodologia qualitativa, não sendo nosso propósito chegar a generalizações, embora possamos comparar os resultados obtidos com os de outros estudos, realizados em contextos diferentes e com metodologias diversificadas. É de salientar que não se pretende apontar o pensamento dos supervisores como a realidade, mas como um conjunto de representações ou concepções sobre uma dada realidade, num dado contexto. Este estudo centra-se na realidade de uma instituição de ensino superior, mas ao fornecer elementos para debate metodológico e teórico pode ajudar-nos a pensar nas questões da formação dos professores para além deste contexto.

Procurámos evidenciar, através da técnica de análise de conteúdo, os dados mais significativos face aos objectivos do estudo. A análise dos resultados percorreu seis blocos temáticos, por categoria, subcategoria e indicador. É de salientar que, no

final de cada bloco temático, sintetizámos as ideias principais que nos foram possíveis extrair dos dados recolhidos, procurando dar resposta às questões que nortearam o presente estudo.

Terminámos com uma reflexão global, determinada pelo encadeamento entre o enquadramento teórico e os resultados do trabalho de campo efectuado, na qual fazemos a análise das limitações deste estudo e indicamos algumas pistas ou linhas de pesquisa que poderão ser desenvolvidas em futuras investigações.

Por fim são apresentadas as referências bibliográficas, a legislação a que recorreremos e os anexos, nos quais incluímos todo o material (guião da entrevista, grelhas de análise...), por nós concebido e utilizado para a compreensão desta investigação.

I PARTE

- **Capítulo 1** – Conceito de Reflexão no Contexto da Acção Educativa

- **Capítulo 2** – O Professor Reflexivo

- **Capítulo 3** – Formação Profissional do Professor Reflexivo

Capítulo 1 - Conceito de Reflexão no Contexto da Acção Educativa

Nos últimos anos, no campo da Formação de Professores, utiliza-se com frequência termos como “*reflexão*” e outros derivados deste, como “*professor reflexivo*” e “*prática reflexiva*”. No entanto, como sublinharam, Tabachnick e Zeichner (1991), assiste-se a uma falta de clareza na utilização dessa terminologia. Por si só, o termo “*reflexão*” perdeu virtualmente um significado preciso (Zeichner, 1993).

Antes de mais, procuraremos analisar o conteúdo e o significado do conceito de “*reflexão*” à luz dos autores que mais contribuíram para a veiculação e promoção do mesmo. É de salientar que focar-nos-emos neste conceito, no contexto da acção educativa, partindo do pressuposto que, só através da sua clarificação e análise, poderemos compreender as linhas orientadoras de uma formação que aposta no desenvolvimento de profissionais reflexivos. É de notar que, tal como Calderhead (1989) referiu, consoante a definição que se defenda ou se adopte, os processos, os conteúdos, as pré-condições e os produtos da reflexão tendem a diferenciar-se.

De uma forma geral, podem ser identificados alguns problemas associados à dificuldade de aceder à clarificação do conceito de “*reflexão*” (Rodgers, 2002). Colocam-se as seguintes questões: se um professor quer pensar de um modo reflexivo ou questionar a sua prática, o que precisará ele de fazer primeiro? Como saberá ele se está a agir de modo correcto? Sem uma definição clara de reflexão, não só o valor e importância deste conceito podem ser postos em causa como será árduo identificar os

efeitos do professor reflexivo no desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem dos alunos. Será difícil aceder uma competência se esta é definida de um modo vago. Também Alarcão (1996) alertou para a necessidade de esclarecer o conceito de “*reflexão*”, discutindo se a racionalidade técnica e a aprendizagem pela reflexão sobre a acção se devem colocar como aspectos dicotómicos ou complementares na formação dos professores.

O termo de “*reflexão*” no âmbito da educação, é frequentemente usado com o sentido de suportar o desenvolvimento profissional do professor (Hoffman, Artiles and Lopez- Torres, 2003). No entanto, de uma forma geral a reflexão é tratada como uma competência isolada e a ligação entre professor, reflexão e ensino não é sistematicamente tida em conta. (Giroux, 1985; Lindsay & Manson, 2000, cit. in Hoffman, Artiles and Lopez- Torres, 2003). Neste sentido, Dewey (1910) e Schon (1983) argumentaram que o trabalho dos professores é complexo e exige uma prática reflexiva, daí que se a reflexão é definida como uma competência isolada torna-se insuficiente para assegurar o desenvolvimento profissional do professor.

Remontando às origens do termo “*reflexão*” em educação, aos estudos realizados por Dewey (1910), este identificou vários modos de pensamento, mas aquele que mais suscitou o seu interesse foi o de “*reflexão*”. Considerando que pensar é algo inerente à vida humana, o autor referiu que é difícil tentar ensinar outros seres a fazê-lo. Segundo o mesmo, geralmente apenas nos é cedida a faculdade de descrever os diversos modos pelos quais se pensa e se avalia a eficácia do uso de determinada forma de pensamento, assumindo que cada um é livre de seguir a via de pensamento que julga ser a mais adequada.

Dewey (1910) sublinhou ainda que, embora, a reflexão seja um meio fundamental à aquisição de aprendizagens, não se pode ser alheio à importância de outros modos de pensamento. Efectivamente, este autor mencionou outras formas de pensamento que distingue de reflexão. A primeira dessas formas refere-se às ideias a que todos nós, de modo involuntário, somos conduzidos. Tais ideias que passam automaticamente pelo nosso cérebro, não podem ser confundidas com o pensamento reflexivo, dado que não possuem uma sequência, conscientemente, encadeada e objectiva e não ajudam a definir uma rede de significados. A segunda forma de pensamento, que está ligada ao conjunto de incidentes ou episódios imaginados, cujas cenas decorrem com ou sem organização, apresenta-se como uma espécie de exercício preparatório ao pensamento reflexivo. É de salientar que, para o autor citado, imaginar, inventar ou projectar assumem-se como capacidades necessárias à reflexão. Uma vez que, a experiência e a prática ganham sentido e possuem poder formador quando são reflectidas, a terceira forma de pensamento relaciona-se *grosso modo* com os preconceitos que se absorvem de modo inconsciente e adquirem a forma de crenças. Neste sentido, torna-se necessário apresentar também o que Dewey (1910) entendeu por *experiência*. Segundo este filósofo americano, uma experiência só é considerada experiência se envolver interacção entre o eu e outro ser, uma ideia ou qualquer outro elemento que faça parte do contexto presente. Dado que uma experiência implica uma interacção entre o eu e o próprio mundo, o efeito é assim dialéctico, pois suscita mudanças nos sujeitos e no ambiente onde estes se inserem. Com efeito, o primeiro elemento da experiência é a “*interacção*” e o segundo, o qual necessariamente se liga aos restantes, é o de “*continuidade*”. O mesmo autor atribui, por exemplo, os avanços científicos e tecnológicos, à continuidade. O que um indivíduo aprendeu através do caminho do conhecimento e das competências exigidas

numa situação, tornar-se-à um instrumento fundamental a utilizar em futuras situações problemáticas. Este processo vai acontecendo ao longo da vida e assim a aprendizagem é contínua. Deste modo, sem a *interacção* e a *continuidade*, aprender tornar-se-ia estéril e as aprendizagens seriam desconectadas umas das outras, comprometendo a evolução do sujeito. Por meio da reflexão, o sujeito move-se, de uma experiência para a próxima, através de uma profunda compreensão das suas relações.

Dewey (1910) encarou a reflexão como um processo de reconstrução e reorganização das experiências, posicionando-se contra o chamado ensino tradicional, segundo o qual a obediência e submissão se sobrepunham a qualidades como a autonomia, o espírito crítico e a iniciativa. Sendo a reflexão uma forma especializada de pensar, segundo o mesmo autor, quem é reflexivo tem essa capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido e de significado. Com efeito, reflectir significaria compreender o ensino e aprendizagem (Russell, 1991). A reflexão provoca um sistemático esforço de análise, implicando uma atitude de curiosidade, motivação, disciplina, intuição, emoção e paixão, para suportar o estado de dúvida. Neste sentido, a reflexão está intimamente relacionada com a análise da experiência individual, pois é a partir desta que o sujeito pode interpretar e compreender o contexto que o envolve, possibilitando a tomada de estratégias com vista à transformação do comportamento individual ou colectivo. Tendo em conta que o indivíduo e a sociedade estão intimamente interligados, a reflexão permite que cada sujeito tome consciência das influências de natureza histórica e cultural que marcam as suas atitudes e práticas.

Ao defender que, através de um ensino reflexivo, se pode promover a alteração e a melhoria das práticas educativas, Dewey (cit. Alarcão, 1996) considerou o pensamento reflexivo o melhor modo de pensar. Entendendo que ser reflexivo implica uma forma de estar e de agir no ensino, este autor contra uma acção impulsiva, enfatizou a importância de uma acção racional e deliberada, através da qual se possa aceder à resolução de problemas educativos. Ao caracterizar o pensamento reflexivo, Dewey (1933) está a diferenciá-lo do acto de rotina, destacando a importância de uma acção racional e reflexiva para o encontro de soluções lógicas aos problemas educativos. O acto de rotina baseia-se na autoridade e implementação de regras, não possibilitando um questionamento e tentativa de análise que são fundamentais à melhoria da prática pedagógica. Se a rotina é estática e guiada pelo impulso, tradição e submissão, a reflexão pelo contrário, permite uma contínua reestruturação das práticas, a actualização dos saberes já existente e a acumulação de novos. Contra uma acção rotineira, conduzida pelo impulso ou pelo hábito, o mesmo autor valoriza a reflexão pelo facto desta ser analítica, permitir o questionamento da prática e procurar apresentar as razões que estão subjacentes às decisões, podendo promover a integração de conhecimentos e saberes. De facto, a reflexão, em vez de ser eminentemente descritiva, visa propor alternativas, identificar as consequências e os resultados das decisões tomadas (Davis, 2006).

A reflexão assume-se como um processo simultaneamente lógico e psicológico que implica atitudes de questionamento e curiosidade, na procura da verdade e da justiça. A reflexão pode ser assim, encarada como diálogo avaliativo que enriquece o eu e melhora a prática profissional. Mas, a reflexão pode ser também comparada a uma espécie de processo de investigação em que os professores melhoram a sua

prática pela observação de como os seus alunos aprendem – ou seja – um diálogo que se configura exteriormente ao sujeito que reflecte. Em detrimento de uma acção rotineira ditada pelas circunstâncias e pela autoridade externa, também Zeichner e Liston (1987) ressaltam a reflexão, a qual supõe uma análise activa e persistente de cada crença ou pressuposto. O pensamento reflexivo, como sublinhou Zeichner (1933: 18) envolve uma *“consideração activa, persistente e cuidada de qualquer crença ou forma de conhecimento à luz dos motivos que os justificam e das consequências a que conduzem”*.

Os *“factos”* ou *“dados”*, acompanhando mais uma vez o pensamento de Dewey (1910) assumindo-se como os alicerces do processo reflexivo, dado que será da interacção entre ambos que ocorrerá uma conclusão, a qual se situa na fase pós-reflexiva, sendo sinal de que a dúvida inicial se desvaneceu. A ausência de coerência e dúvidas mentais que estes originam, promovem um espírito habituado a reflectir. Contudo, estes elementos, dados e ideias, são de natureza distinta. Enquanto que os dados são fornecidos pela observação ou até mesmo pela memória, as ideias brotam da inferência, da conjectura ou da imaginação, daí que estas necessitem de ser verificadas e confrontadas com o que é observado, para se poderem aceitar ou rejeitar.

Quando a crença dá lugar à incerteza, ao espírito depara-se um problema que urge resolver através do pensamento reflexivo. Dependendo do tipo, do rumo da investigação e da natureza do problema a resolver, inicialmente, quando estamos perante um problema que nos embaraça e perturba, situamo-nos numa situação pré-reflexiva, a qual implica um estado de dúvida ou confusão mental que impõe a

necessidade de resolução. Logo que se pesquise o material necessário a uma possível solução do problema percebido e os dados e as ideias forem correlacionados, encontramos-nos numa fase pós-reflexiva. Entre estas duas fases, Dewey (1933) identificou várias fases inerentes a todo o processo reflexivo, as quais se relacionam com os diferentes estádios em que o pensamento vai evoluindo. Tudo parte, portanto, de uma situação problemática, de incerteza e de dúvida, a qual este autor considera o primeiro momento de indagação e daí surge ainda que de modo vago, uma ideia de como resolvê-la. O segundo momento, designado de intelectualização do problema, implicará o próprio desenvolvimento dessa sugestão e dessa ideia através do raciocínio. O momento seguinte consiste na observação e na experiência, procurando-se provar as várias hipóteses formuladas e descobrir ou não a sua adequação. Numa quarta fase, será realizada uma elaboração intelectual das primeiras sugestões ou hipóteses de partida. Por último, efectuar-se-á uma aplicação prática, uma experimentação.

O processo de reflexão move o sujeito de um estado de perplexidade, dúvida ou inquietação para um estado de equilíbrio e harmonia. Tal perplexidade, dúvida ou inquietação são geradas quando o indivíduo se encontra uma situação cujo significado ainda não foi estabelecido. Quantas maçãs caíram até que Newton pudesse perceber o significado inerente a este evento? É precisamente a descoberta de significado que conecta uma experiência à próxima e permite o desenvolvimento gradual do sujeito reflexivo (Rodgers, 2002). Baseando-se em Dewey (1933), Abbagnano e Visalberghi (cit. Alarcão, 1993: 16), reiteram de facto, que *“a função do pensamento reflexivo é a de transformar uma situação na qual se tenham experiências caracterizadas pela obscuridade, pela dúvida, pelo conflito, isto é, de qualquer modo perturbadas, numa*

situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa". Será a procura ou necessidade de respostas que levará o sujeito a fazer alguma coisa para resolver as situações que o perturbam, dando assim início ao processo de questionamento e de reflexão. (Dewey, 1933) A função pela qual uma situação significa, é o factor central sobre o qual se exerce o pensamento reflexivo. Ora, na verdade, o pensamento reflexivo parte do pressuposto de que uma coisa é possível como consequência de outra. Mas isto não quer dizer que o mesmo não exija uma prova ou testemunho (fundamento da crença) que lhe sirva de garantia. O raciocínio, ao assumir-se como um processo consciente e intencional, distancia-se da precipitação, pois é através dele que se utilizam processos formais como a indução e dedução para se examinar atentamente o problema a partir de todos os ângulos, o que implica que se rejeite o inadequado e se alargue o campo de visão. Se as hipóteses foram verificadas pela acção, pode-se certamente acreditar e aceitar a conclusão a que se chegou, até que factos opostos se ergam e exijam um novo modo de pensar e de agir.

Na verdade, na nossa própria vida pessoal como seres racionais e insatisfeitos que somos, quando nos encontramos numa situação problemática, nas veias corre-nos o desejo imediato de vê-la solucionada logo que possível. Não obstante, temos de reconhecer que o encontro de soluções adequadas será retardado por sua vez, pelo aparecimento de várias sugestões que nos vêm subitamente à mente e nos empurram de uma certa forma para uma actuação precipitada e inconsciente. Daí que seja fundamental algum "*sangue frio*", elevadas doses de paciência para se clarificar o problema e fazer-se as observações necessárias para o interiorizarmos devidamente. Sem essa intelectualização e sem a consciência acertada das suas dimensões, a actividade reflexiva poderá ficar comprometida. Nesta medida, a fase do

esclarecimento, da definição, do registo mental é fulcral na clarificação da situação e aproxima-nos da solução mais conveniente.

Dewey (1933) e Schon (1983) argumentaram que no processo reflexivo, o profissional torna-se o protagonista e o centro do mesmo. Contudo, é necessário ter-se em conta aspectos contextuais, sociais e históricos que influenciam a aprendizagem. A actividade educativa é considerada complexa, daí que nem sempre o acto reflexivo consiga terminar com o encontro de uma solução satisfatória. Neste momento, pode ser perfeitamente comum que o sujeito que se envolveu activamente em todo um moroso processo reflexivo, se questione, se realmente valeu a pena reflectir. É necessário que este acredite que sim, partindo do pressuposto de que toda a actividade reflexiva é instrutiva e formativa. A pessoa que reflecte talvez possa aprender mais com os fracassos do que com os êxitos. O erro pode ter potencialidades altamente instrutivas e pode funcionar como estímulo para uma outra reflexão, talvez até mais profunda e enriquecedora que a primeira. Dewey (1910) considerou ser fundamental que a mente seja atenta aos problemas e os analise conscientemente com o intuito de formar ideias, raciocinar e verificar hipóteses, para poder futuramente beneficiar dos erros cometidos. Nesta medida, a reflexão crítica envolve uma nova consciência, a qual será fundamental para a tomada de decisões.

Tendo-se em conta o contexto, a reflexão crítica pode se referir a um processo no qual a experiência e prática são examinadas e avaliadas relativamente a determinados propósitos e objectivos. De acordo com a perspectiva de Brookfield (1995), a reflexão crítica deve basear-se na experiência do sujeito, uma vez que só partindo desta é que o sujeito se pode confrontar com dilemas e conflitos que o

desorientam e levam a reflectir criticamente. Pode-se identificar uma grande proximidade entre esta perspectiva e a aprendizagem transformativa, conceito que emergiu essencialmente com o trabalho de Mezirow (1991). Tal proximidade deve-se ao facto da reflexão crítica se assumir como uma dimensão chave no processo de aprendizagem transformativa. Para este autor, a reflexão crítica é crucial para a justificação e validação de pressupostos, assumindo-a como um mecanismo em que se avalia o conteúdo, o processo e as premissas dos esforços do sujeito para se interpretar e dar sentido à experiência. A reflexão crítica implica então, três vertentes: *conteúdo, processo, premissas*. A reflexão sobre o conteúdo aborda a descrição do problema. Contudo, na análise do problema que implica uma reflexão sobre o processo procura-se seleccionar as estratégias e procedimentos mais adequados com vista à sua solução. Quanto à reflexão sobre as premissas, esta permite que o sujeito questione a relevância do próprio problema. Citando Mezirow (1991: 110) "*Torna-se necessário que muitas vezes reexaminemos e questionemos as nossas pressuposições e premissas menos frequentemente do que sobre o conteúdo ou sobre as nossas estratégias e tácticas. Mas é apenas a reflexão sobre as premissas que abre a possibilidade para a transformação de perspectivas*".

De acordo com Freire (1972: 27) o objectivo da reflexão crítica é o de levar as pessoas a "*profundamente darem-se conta da realidade socio-cultural que molda as suas vidas, bem como da capacidade de transformar essa mesma realidade agindo nela*." Com efeito, a perspectiva da reflexão crítica observa ser fundamental que o sujeito tome consciência da realidade sociocultural que o rodeia e do contexto que o marca e modela. No entanto, o sujeito tem a responsabilidade de "*relacionar as novas ideias e experiências com os conhecimentos já existentes bem como partilhar esses*

novos conhecimentos em ordem a justificá-los e validá-los." (Garrison, 1992: 146). Deste modo, reflectir criticamente implica a capacidade do indivíduo dar-se conta dos seus pressupostos, estando disponível para analisar e encarar outras perspectivas ou alternativas de interpretação da realidade. A reflexão crítica permite analisar as premissas ou os fundamentos do próprio problema e abordar questões pertinentes para os resolver.

A reflexão detém um papel central na construção do conhecimento, já que permite que o sujeito seja crítico em relação a si próprio e em relação à realidade envolvente, através do processo de questionamento e análise dos argumentos e razões que suportam determinadas ideias e práticas. De facto, uma questão que tem ainda de ser abordada prende-se com a relação entre a reflexão e conhecimento, entre conhecimento que é originado pela reflexão e o conhecimento que por sua vez se assume como base da reflexão. Considerando a reflexão um instrumento fundamental na passagem do saber ao saber-fazer na formação de professores, Alarcão (1996), referiu ter-se iludido quanto à facilidade e ao processo dessa transformação. Neste sentido, numa primeira fase, a autora, procurou identificar os conhecimentos indispensáveis a essa operação e estudou a sua transferência para o saber-fazer situando-se num paradigma de ciência aplicada. Não obstante, passado algum tempo, este paradigma revelou-se-lhe incompleto dado que segundo a mesma, não promovia as capacidades necessárias para actuar em situações de incerteza e dúvida. Tendo verificado que o formando, aspirante a professor procurava a resposta numa orientação linear e directa, Alarcão (1996) com o intuito de descobrir as respostas para as situações problemáticas, as quais podem ser solidificadas pela reflexão, argumentou ser necessário, antes de mais, que se compreenda o problema e se

reorganize os saberes pertinentes. Esta acrescentou que tal novo saber só se produz e essa reflexão decorre, se o sujeito possuir uma base de conhecimentos sobre os quais possa reflectir.

Diversos estudos têm demonstrado uma evolução de uma visão unilateral e externa do conhecimento, em que se considera que existe a “*resposta certa*” para todas as questões, para uma percepção da existência de diferentes e múltiplas soluções. Vários são os estudos que sublinham que o desenvolvimento cognitivo não termina com o pensamento formal, havendo espaço para o desenvolvimento de um raciocínio dialéctico, que é denominado por pensamento pós-formal (Brookfield, 1995, King e Kitchener, 1990, 1994). Dos diferentes investigadores que se têm dedicado ao estudo da cognição do adulto, formulando modelos com distintas orientações teóricas, Kitchener e King, (cit. Marchand, 2001) elaboraram um modelo de desenvolvimento do juízo reflexivo, cujos fundamentos têm origem nos trabalhos de Perry. Assumindo o juízo reflexivo como que o raciocínio sobre as fontes do conhecimento relativamente à resolução de problemas estruturados de modo deficiente (Kitchener, Lynch, Fischer & Wood, 1993, cit. Marchand, 2001), o desenvolvimento do mesmo decorre entre dois grandes períodos, o da infância e o da vida adulta. Através do uso da *entrevista de juízo reflexivo*, onde constam quatro dilemas de natureza diversa, partindo dos quais os sujeitos têm de responder a determinadas questões, foi assumida a existência de sete estádios. É necessário agora caracterizarmos estes estádios de desenvolvimento do pensamento reflexivo para podermos perceber de que modo se processam e que formas de pensar, estar, agir, actuar e pensar estes implicam.

Cada estágio é caracterizado por um quadro de referência diferente dos estágios anteriores e seguintes, partindo-se inicialmente da tomada de consideração do conhecimento como absoluto, para o relativismo. Estando o desenvolvimento do juízo reflexivo correlacionado com a idade e com níveis de escolaridade, Kitchener & King (cit. Marchand, 2001) verificaram que são os indivíduos de idade superior e possuindo um nível de escolaridade mais elevado que demonstram níveis de juízo reflexivo mais altos. Num primeiro estágio, que só se manifesta em crianças de tenra idade, impera a crença de uma única categoria de conhecimento, daí que a verdade emane da percepção imediata. No estágio seguinte, no qual se encontram de modo geral os adolescentes, acredita-se na existência de uma realidade objectiva que pode ser conhecida de um modo preciso, mas à qual nem todos têm acesso, só determinadas autoridades como a igreja, a escola, os cientistas, entre outras. Num terceiro estágio, característico de adolescentes de uma faixa etária mais elevada e de jovens universitários, defende-se, por um lado, que a verdade pode ser totalmente conhecida e dominada, mas por outro, nomeadamente em diferentes áreas, esta pode ser inacessível. Em relação ao quarto estágio, típico de universitários mais velhos, estes começam a considerar o incerto e idiossincrático, reconhecendo assim a incerteza como parte integrante do conhecimento. Só no quinto estágio, o qual se encontra em certos licenciados é que se passa a considerar que não existe conhecimento objectivo. Realça-se nomeadamente o papel da interpretação no acto da percepção e tem-se em conta que os conhecimentos são relativos a determinados domínios e dotados de regras e conceitos específicos. Já no penúltimo estágio, os indivíduos, geralmente licenciados mais velhos, mostram-se já capazes de comparar e avaliar argumentos de contextos distintos tendo-se em atenção as evidências e as opiniões oriundas de

situações diversificadas. Tal capacidade constitui o trampolim para a formação de juízos sobre problemas estruturados de forma deficiente (Kitchener & King, cit. Marchand, 2001). Finalmente, no sétimo estágio, que só se encontra em determinados adultos de meia-idade com grandes níveis de cultura, embora se tenha consciência da incerteza do conhecimento, este passa a ser encarado como fruto de um *“complexo processo de síntese das evidências e das opiniões existentes, constantemente avaliadas e reavaliadas criticamente”*. (Marchand, 2001: 120)

Em síntese, partindo das considerações do filósofo educacional americano John Dewey (1910), podemos dizer que reflectir, ao contrário de outras formas de pensamento, é uma forma especializada de pensar. Trata-se de uma forma de pensamento que envolve perscrutação, atitude de questionamento e de análise daquilo que se pratica e em que se acredita, procurando-se compreender as acções e as consequências que advêm das mesmas. A reflexão, ao distinguir-se do acto de rotina, que é guiado pelo impulso, tradição e autoridade, implica uma imersão consciente do sujeito na sua experiência e supõe um sistemático esforço de análise, como a necessidade de elaborar uma proposta que orienta a acção. O pensamento reflexivo aspira assim à construção de significados através do exame atento e cuidadoso das práticas educativas. Podemos compreender, deste modo, que a reflexão abarca uma componente de auto-regulação e auto-avaliação, uma vez que permite analisar as práticas desempenhadas, identificar os progressos efectuados, melhorar a selecção de estratégias mais eficazes para resolver situações problemáticas marcadas pela dúvida e incerteza. Trata-se de um processo que requer uma articulação de diferentes áreas de saber, pensamentos e acções. Pela reflexão crítica, o sujeito pode analisar as diferentes

distorções assumidas de forma não crítica, sobre si próprio e sobre a realidade envolvente. A reflexão deve ser encarada deste modo, como um instrumento de transformação e desenvolvimento, através do qual se pode melhorar a prática profissional. De acordo com Zeichner (1993) a reflexão não pode ser, portanto nenhum conjunto de técnicas ou regras que possa ser “empacotado” e “ensinado” aos professores.

Julgamos que Kitchener e King (1981), ao traçarem um modelo de juízo reflexivo, vêm acentuar a importância e a necessidade de combinar acção, experiência e reflexão sobre o observado e o vivido, dos sujeitos, segundo uma metodologia do aprender fazendo e pensando, com vista à construção activa do conhecimento. Como constatámos, de acordo com estes autores existem diversos estádios de desenvolvimento do pensamento reflexivo, os quais dependem da idade e níveis de escolaridade dos sujeitos. Enquanto os primeiros estádios são caracterizados pela concepção de que existe a tal “resposta certa” para todos os problemas, nos estádios de pensamento reflexivo mais avançados (sexto e sétimo estádios) o conhecimento deixa de ser encarado como algo adquirido e estático, havendo uma relação próxima com o contexto em que esse conhecimento é concebido. Desta forma, o conhecimento torna-se algo resultante de um processo de exame racional.

Podemos dizer que, no âmbito da formação inicial dos professores, os formandos, a um nível geral, tratando-se de jovens universitários ou estudantes universitários um pouco mais velhos, situar-se-ão no terceiro ou quarto estádios. Julgamos que as informações recolhidas sobre estes estádios são imprescindíveis, pois

podem permitir-nos, previamente, a definição de estratégias e elaboração de programas de actuação pedagógica adequados e eficazes. Poderemos considerar que quanto mais o formando for encorajado a questionar e a examinar activa e persistentemente para a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas, mais este poderá evoluir para níveis de reflexão superiores.

Capítulo 2 - O Professor Reflexivo

Terminada a abordagem teórica do conceito de “*reflexão*” no contexto da acção educativa, considera-se importante, neste momento, compreender as razões de popularidade dos termos de “*ensino*” e “*professor reflexivos*” ao explorar os documentos legislativos pertinentes para, desta forma, podermos perceber de que modo estes termos são evocados e utilizados. Em seguida, importa discutir o que é “*ser-se reflexivo*” e de que forma a literatura nos descreve um profissional reflexivo, ou seja, um professor. Tabachick e Zeichner (1991) concluíram que, antes de mais, é fundamental definir de que é que se trata um programa de formação que visa formar professores reflexivos.

Na perspectiva de Calderhead (1989), a popularidade de que tem usufruído a noção de “*ensino reflexivo*” pode ser, parcialmente, explicada como uma reacção à concepção do professor como um técnico ou um aplicador dos currículos. Tal concepção, segundo Nóvoa (1991) reduziu a profissão docente a um conjunto de competências técnicas, sem sentido personalizado, impondo uma distância entre o eu pessoal e o eu profissional e gerando uma crise de identidade nos professores. Na sequência do fracasso destas abordagens de formação de carácter tecnicista ou mecanicista que dispensavam a reflexão e relegavam para segundo plano a concepção do indivíduo como ser racional, que tem o direito de construir o seu saber, o “*movimento do professor reflexivo*” ganhou substância. Este movimento, segundo Alarcão (1996), tem a sua contrapartida no movimento para a autonomia do aluno. Em ambas as abordagens, foi reconhecido ao sujeito, em formação, a capacidade de construir a sua aprendizagem, devolvendo-se à escola a condição de espaço onde se

interage para aprender e onde se gosta de estar, partindo-se do pressuposto que a aprendizagem deve ser feita com entusiasmo e ânimo. Contudo, é de salientar que de acordo com Estrela (1997: 15), um bom técnico também reflecte, não se limitando a aplicar regras, antes retirando constantemente saberes da experiência e da reflexão sobre ela.

Contra uma prática em que os professores se limitam a aplicar de modo passivo planos desenvolvidos por instituições, políticas ou outros “*actores sociais*”, vários estudos têm sublinhado a necessidade dos professores adquirirem uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e à sua prática. Efectivamente, Zeichner (1993), ao referir que o conceito de professor reflexivo se tornou um *slogan* internacional, adiantou que este implica que o conhecimento dos professores deve ser valorizado, uma vez que as universidades não devem ser encaradas como lugar exclusivo de produção de conhecimento. Segundo Zeichner (1993), vários foram os esforços para integrar a pesquisa reflexiva como um dos aspectos centrais das reformas educativas dos programas para a Formação de Professores. Para além dos esforços efectuados na América do Norte, no sentido da prática reflexiva se tornar uma componente central da reforma educativa, assistiu-se a uma preocupação semelhante em vários países como o Reino Unido, Austrália, Noruega, Espanha, entre outros.

Uma leitura aprofundada da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 , de 14 de Outubro), permitiu-nos constatar que o princípio da reflexão está nela subjacente. Sendo definido como um dos principais objectivos do ensino superior, a estimulação da “*criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo*”, podemos dizer que a exploração da Legislação Portuguesa

sublinha também a popularidade dos termos de “*prática reflexiva*” e “*professor reflexivo*”.

Considerando que compete às instituições de formação de ensino superior proporcionar as condições que permitam uma formação pessoal e social, a Lei de Bases, determinou que a formação deve promover, em referência à realidade social, uma atitude simultaneamente crítica e actuante, conduzindo a uma prática reflexiva contínua de auto-informação e auto-aprendizagem. Este documento sugere, assim, não se pretender um professor passivo perante a realidade, mas sim um professor consciente dos problemas da comunidade na qual está inserido, que actua permanentemente à luz da leitura crítica da realidade social e educativa. Reafirma-se, a postura de um professor crítico, activo e interveniente, que observa, reflecte e investiga constantemente a realidade onde trabalha. Assume-se, deste modo, como essencial uma formação que fomente o desenvolvimento das capacidades de inovação e de análise crítica (Patrício, 1990). Também, ao encontro dos princípios previstos na LBSE, o *Ordenamento Jurídico da Formação de Professores*, estabelece vários objectivos fundamentais dos quais destacamos os seguintes: “*a formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação (...)*” e “*o desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica.*” (Decreto-lei nº 344/89, 14 de Outubro, artigo 7º-3).

Partindo da leitura do Decreto-Lei nº240/2001, que apresenta o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância, dos professores do ensino básico e do ensino secundário, no âmbito das dimensões de desenvolvimento profissional ao

longo da vida, podemos considerar que a análise problematizada e a reflexão fundamentada sobre a prática pedagógica são elementos essenciais para a formação e para a construção da profissão docente. As seguintes alíneas evidenciam a relevância de uma prática reflexiva por parte do professor:

- a) *“Reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação”*
- b) *“Reflecte sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à sua profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas.”*

Tendo em conta a preocupação geral de se desenvolver nos professores e consequentemente nos alunos a capacidade de reflectir, cabe às instituições de formação de acordo com o mesmo decreto, a competência de *“organizar e desenvolver o ensino, a aprendizagem e avaliação necessárias à formação dos futuros docentes”*.

Segundo Perrenoud (1993) um bom profissional não importa em que domínio, deve ser reflexivo. Se o acto de pensar não pode, pura e simplesmente, garantir uma prática pedagógica eficaz, o mesmo autor sublinhou que na educação, a reflexão sobre a prática é uma condição fundamental ao professor, condição esta que não dispensa a aquisição dos mais variados conhecimentos e competências. As situações complexas com que os professores são confrontados diariamente, mais do que a aplicação de receitas ou de respostas programadas, parecem exigir uma contínua postura reflexiva, através da qual se aceda à resolução de problemas e à tomada consciente de decisões. Deste modo, um bom profissional parece ser aquele que reflecte e se preocupa em encontrar meios mais eficientes para atingir os seus objectivos e melhorar o seu

ensino, retirando constantemente saberes da experiência e da reflexão. Um bom profissional parece não ser aquele que se limita aplicar receitas e aceita passivamente a realidade. Num contexto em que emerge um novo discurso sobre os professores, Sanchez (cit. Barreira, 2006: 47) referiu que “*valorizam-se os professores enquanto intelectuais autónomos, construtores de uma pedagogia crítica e reflexiva (...)*”

Considerando os práticos reflexivos actores dinâmicos do processo educativo, a reflexão, como já vimos, é para Dewey (1910) uma atitude indispensável à acção educativa e deve assumir-se acima de tudo como uma forma de estar em educação. Torna-se necessário, assim, que os professores não se deixem dominar pelos actos de rotina, caracterizados pelo impulso e autoridade e desenvolvam uma prática de contínua reflexão crítica. Mais do que uma busca de resolução de problemas e análise das práticas, a reflexão implica todo um conjunto de atitudes. Retomando a linha de pensamento deste autor, a reflexão assume-se como um modo de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor.

Dewey (1933) indica a existência de três atitudes fundamentais que caracterizam um professor dito reflexivo. Uma qualidade deste profissional é a sua *abertura de espírito*, através da qual se admite a existência de diversas opções, dentro de um vasto universo, e se pode pensar em variadas alternativas. Os professores que possuem um espírito aberto procuram ter consciência da natureza das experiências e visam encontrar o seu potencial significado, tornam-se incansáveis na procura de respostas, questionando-se constantemente sobre o modo como actuam e sobre o que fazem na sala de aula. Por outro lado, os professores que não reflectem sobre o seu ensino não têm em conta que a realidade quotidiana possa ser variável e mutável e podem aceitar

o ponto de vista normalmente dominante, numa dada situação, esquecendo que existe mais do que uma forma de abordar o problema.

A segunda atitude do profissional reflexivo é a *responsabilidade*, a qual implica a ponderação cuidada de uma dada acção. De acordo com este autor, para se ser intelectualmente responsável tem de se considerar as consequências de cada passo e estar-se apto para lidar com as consequências mesmo as mais inesperadas. Os professores responsáveis procuram ponderar de modo cuidado e atento as consequências das suas atitudes, sendo as suas acções e comportamentos planeados consoante os fins a atingir. Deste modo, estes professores questionam-se sobre o significado do que fazem, no sentido de saber a diferença que as suas acções têm nos seus alunos, interrogando-se "*Quais as verdadeiras implicações do meu ensino?*" "*Gosto dos resultados?*". Segundo Zeichner (1993), uma atitude de responsabilidade exige que cada professor reflecta sobre os efeitos do seu ensino nos auto-conceitos dos alunos e no seu desenvolvimento intelectual.

Finalmente, ainda sob a perspectiva de Dewey (cit. Zeichner, 1993), o *empenhamento* é a terceira atitude que importa cultivar e favorece a reflexão. Através de uma atitude de empenhamento que se traduz pela adesão ao assunto que se pretende discutir, movido por um forte entusiasmo e desejo de participação, o sujeito conseguirá ultrapassar as dificuldades que o processo de questionamento implica. Embora Dewey (1933) tenha intitulado uma das suas obras de "*How we think*" e não de "*How we feel*", ele estava consciente de que este processo de questionamento é muitas vezes influenciado por desejos, receios e outras emoções fortes, não sendo alheio ao papel que o afecto desempenhava na aprendizagem. Uma adicional fonte de

motivação fundamental é a curiosidade, sem a qual não haverá energia para reflectir. Contudo, ainda que a curiosidade seja algo natural e intrínseco às crianças, os adultos devem cultivar uma certa curiosidade sobre si mesmos e sobre o mundo que os rodeia.

De acordo, com Roth (1990), os professores reflexivos questionam-se e perguntam “*o quê*”, “*o porquê*” e “*como*” se fazem as coisas, em relação a si e aos outros, servindo-se da indagação como forma de aprendizagem. Tratam-se de profissionais que comparam, confrontam e procuram alternativas, formulando hipóteses e fundamentando teoricamente o que fazem. Possuindo um espírito e mente abertos, aceitam diferentes perspectivas e são curiosos relativamente ao ponto de vista dos outros. São professores capazes de enfrentar a instabilidade e lidar em situações de incerteza e complexidade. Tendo em conta as possíveis consequências das suas acções, os professores reflexivos sintetizam e confrontam dados, analisam e avaliam os factores que são responsáveis para que determinada acção funcione naquele contexto. Tomam decisões na prática, seleccionam estratégias, visando identificar e resolver problemas. Tais características, delineiam assim, o retrato de um professor crítico consigo próprio, flexível, aberto à mudança, capaz de analisar e questionar a sua prática, dominando um conjunto de competências cognitivas e relacionais. A concepção do professor como um prático reflexivo, enfatiza assim a sua autonomia e o seu papel enquanto produtor de conhecimento.

Seguindo uma linha de pensamento similar, os estudos de Clark & Peterson (cit. Braga, 2001) encaram o professor como um sujeito reflexivo, racional que toma decisões, gera rotinas, emite juízos e tem crenças, alguém que constrói, elabora e comprova continuamente as suas teorias. Também Nóvoa (1995), vem apontar a

capacidade reflexiva do professor como a possibilidade que este tem de dar “respostas únicas” a situações que “apresentam características únicas”. Ora, o ensino e a Formação de Professores sob a “bandeira” da reflexão implicam o reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel activo na selecção dos objectivos e propósitos da sua acção educativa e, conseqüentemente, os meios para os atingir (Zeichner, 1993).

É necessário termos consciência que esta ênfase a acções reflexivas em detrimento dos actos de rotina, não quer dizer que os professores devem estar sempre a reflectir sobre tudo. Uma postura totalmente contemplativa e reflexiva não seria possível, precisamos sempre de rotina para podermos gerir as nossas vidas. Dizer-se por exemplo que agitação da sala de aula não permite que os professores sejam reflexivos é distorcer, segundo Zeichner, o verdadeiro significado da prática reflexiva. Aquilo de que este autor nos fala com o termo de *ensino reflexivo* “é de os professores criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas, à medida que reflectem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino.” (1993: 22)

A autonomia e a reflexão têm sido indicadas como uma das traves mestras do desenvolvimento de um professor, assim como os conceitos de responsabilidade e empenhamento. Schon (1987) considera que uma prática inteligente e reflectida gera conhecimento e permite equacionar problemas novos e difíceis. Ao analisar os processos seguidos pelos profissionais, partindo da observação de um professor de arquitectura, um professor de música e um psicanalista, Schon (cit. Alarcão, 1996) chegou à conclusão que os bons profissionais, utilizam um conjunto de processos que

reflectem talento, sabedoria, intuição e sensibilidade artística. De facto, de acordo com o mesmo, subjacente à prática dos bons profissionais está uma competência artística no sentido de um profissionalismo eficiente, um saber-fazer sólido, teórico e prático, intoligente e criativo, designado por *artistry*. Ao debruçar-se assim, sobre a actuação dos profissionais, Schon (cit. Alarcão, 1996) desenvolveu noções bastante pertinentes como *conhecimento na acção*, *reflexão na acção*, *reflexão sobre a acção* e *reflexão sobre a reflexão na acção*, que abordaremos em seguida.

A noção de *conhecimento na acção* refere-se ao conhecimento que os profissionais demonstram na realização da acção, daí que este é tácito, dinâmico e espontâneo, sendo difícil ao profissional falar deste conhecimento. Enquanto que a *reflexão na acção* é simultânea à acção, a *reflexão sobre a acção* é posterior a esta, ou seja acontece retrospectivamente. Se o profissional reflecte no decurso da acção sem a quebrar e reformula o que faz, este está a realizar um momento de *reflexão na acção*. Se pelo contrário, o profissional procura reconstruir mentalmente as suas acções com o intuito de analisá-las, numa dinâmica retrospectiva, então realiza uma *reflexão sobre a acção*. Com efeito, após a sua actuação na aula, o professor pode pensar nas atitudes que teve, nos comportamentos e nas reacções que observou nos seus alunos. Neste processo, o profissional reflexivo terá que realizar, assim, uma análise da acção, o que conduzirá por sua vez à reformulação dos significados já existentes e ao encontro de novos. Neste sentido, a capacidade de questionamento entre o que se pensa e o que verdadeiramente se faz se assume um pressuposto para a reflexão. O último momento, a *reflexão sobre a reflexão na acção*, permitirá ao professor evoluir no seu desenvolvimento, ajudando-o a compreender futuros problemas e a conhecer novas resoluções.

Relativamente aos aspectos sobre os quais os professores reflexivos se debruçam, segundo Alarcão (1996), estes podem reflectir sobre o conteúdo que ensinam, o contexto em que leccionam, a sua competência pedagógico-didáctica, a legitimidade dos métodos que utilizam, as finalidades da sua disciplina. Estes professores pode, assim, questionar-se sobre os conhecimentos e as capacidades que os seus alunos estão a desenvolver, sobre os factores que possivelmente dificultam a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, sobre o seu envolvimento no processo de avaliação, sobre a sua própria razão de ser professor e sobre os papéis que assumem na relação com os alunos. De uma forma geral, podem reflectir sobre os ambientes e contextos de aprendizagem em que actuam e que observam. Os professores reflexivos são capazes de aplicar princípios educativos e técnicos tendo em conta a sua experiência, factores contextuais e valores filosóficos. Antes dos professores tomarem decisões precipitadas e fazerem interpretações repentinas sobre a sua prática, têm que ter sempre em conta aspectos contextuais. A reflexão levada a cabo servirá sempre o objecto de atribuição de sentido, com vista a uma construção de conhecimento e a uma actuação mais eficaz.

Ross (1990) desenvolveu uma taxonomia com o intuito de avaliar as reflexões dos professores, na qual identificou três níveis. O primeiro nível diz respeito a uma reflexão sobre as nossas acções, sobre o que fazemos e sobre o que observamos, enquanto que o segundo, implica a avaliação que o sujeito faz da sua prática ou da prática de outros. Neste nível, o professor indica regras da prática, emite juízos de valor sobre a prática docente, desenvolve conceitos psicológicos ou didácticos, demonstra razões para justificar a sua prática, procurando explicar causas da sua

conduta, solicita apoio para compensar as suas necessidades e comunica sobre as mudanças introduzidas. É descrito que no segundo nível, é realizada a crítica coerente de uma actuação, com base numa perspectiva mas sem se ter em conta que podem haver outros factores. Ainda relativamente ao segundo nível, considera-se que o ensino deve modificar-se em função dos objectivos visados e das características dos alunos, contudo pode-se confundir a base sobre a qual se tomam decisões, não se fornecendo argumentos para decidir. Por último, o terceiro nível, uma vez que é considerado raramente visível no comportamento dos professores, não é valorizado por este autor. Tal nível pressupõe que as situações de ensino sejam contempladas segundo várias perspectivas e se admita a influência das acções do professor para além do momento de ensino.

Torna-se, também, pertinente também abordar os diferentes níveis de reflexão indicados por Van Manen (1977). De acordo com este autor, podem ser identificados três níveis relativamente à reflexão sobre a prática, os quais partem do nível mais simples para o mais complexo. O primeiro nível é o técnico e segundo este, a reflexão visa que se atinjam a curto prazo determinados objectivos, como por exemplo manter a disciplina na sala de aula, definir um propósito para uma actividade, captar e manter a atenção e o interesse dos alunos, permitindo que estes compreendam o conteúdo da aula. Deste modo, a tarefa principal é a de que se reflecta no seu próprio ensino e que se aprenda através de outras fontes, de modo a atingir esses objectivos pretendidos. No segundo nível, de natureza prática, a reflexão revela preocupação com os pressupostos, predisposições, valores e consequências aos quais estão inerentes as acções. Neste sentido, avalia-se o próprio ensino, teoriza-se sobre a natureza da disciplina que se lecciona, reflecte-se sobre os processos de aprendizagem e sobre os

alunos. Só compreendendo a complexidade da situação da sala de aula se poderá chegar a um nível crítico ou emancipatório. Daí que, o terceiro e último nível, seja o mais complexo. Ora, a este nível, a reflexão centra-se nos aspectos éticos, sociais e políticos de âmbito geral, incluindo os poderes institucionais e sociais que possam impedir a liberdade da acção do indivíduo e a eficácia das suas práticas. No decurso da sua formação, os futuros professores devem, desde o início, procurar compreender o modo como o seu trabalho, influenciado por forças institucionais e sociais, pode satisfazer interesses diferentes dos alunos que ensinam e educam.

Tendo em consideração estes níveis de reflexão, no âmbito da formação inicial, Zeichner e Liston (cit. Braga, 2001) referiram que, de um modo geral, se valoriza a análise técnica da realidade. Esta reflexão técnica reporta-se como vimos ao primeiro nível, dirigindo-se para a eficácia dos meios utilizados, dando-nos conta das acções manifestas, explícitas, ou seja, do que fazemos e do que é observável. Já a reflexão prática visa explicar as predisposições, os pressupostos que subjazem à actividade docente, avaliar a adequação dos objectivos educativos, o que supõe a planificação e a reflexão sobre o que se fez e porque se fez. Por último, a reflexão crítica implica a análise moral, ética e política da prática. Deste modo, a reflexão prática acaba por ser enriquecida pelo contributo de considerações de cariz deontológico e moral.

Admitindo a existência de uma relação estreita entre as reflexões e a linguagem, Zeichner e Liston (cit. Braga, 2001) classificaram o discurso através de quatro categorias: factual, propositivo, justificativo e crítico. Se fizermos a ligação entre os níveis de reflexão dos professores com as categorias de linguagem, o

primeiro nível supõe um discurso factual, ao passo que o discurso propositivo, justificativo e crítico encaixam no segundo nível de reflexão. O primeiro refere-se, assim, à preocupação com o que aconteceu ou que poderá ainda ocorrer; o segundo corresponde às sugestões ou propostas sobre o que fazer e à avaliação do que praticou; o terceiro envolve a apresentação das razões para as acções e o quarto supõe a análise da revisão e adequação entre a investigação e a acção, tal como a avaliação dos valores subjacentes ao currículo e às práticas.

Em síntese, os professores reflexivos perguntam por que razão fazem as coisas e questionam como se fazem as coisas, utilizando a indagação e o questionamento como forma de aprendizagem. Estes professores procuram, incansavelmente, várias soluções e alternativas para resolver os problemas educativos. Enquanto seres curiosos, os professores reflexivos, analisam, comparam e confrontam dados, procurando fundamentação teórica que suporte o que fazem, adaptando-se bem a situações de instabilidade e mudança. Mantendo uma mente aberta, estes profissionais procuram avaliar o que funcionou e não funcionou no contexto da sala de aula, sabendo aceitar diferentes perspectivas e opiniões e tendo em conta as possíveis consequências das suas acções. Estas características estão assim aliadas ao perfil de um professor flexível, autónomo, receptivo à mudança, capaz de analisar a sua prática, tomar decisões conscientes e detentor de competências cognitivas e relacionais. Assim, os professores reflexivos caracterizam-se também pela autonomia que demonstram na condução e gestão de actividades, sem deixar de ser críticos perante o seu trabalho e de se colocarem em causa.

Através da teoria do pensamento reflexivo de Dewey, Zeichner (1933) enfatiza as três atitudes favoráveis para a acção reflexiva dos educadores. A primeira destas atitudes é o *espírito aberto*, através do qual se podem desvanecer preconceitos, podendo-se aperceber de outras alternativas, admitir-se a possibilidade do erro, aprender com ele e ser-se mais flexível. Tal atitude, nos professores reflexivos, ajuda-os a examinar constantemente as fundamentações que são inerentes às suas acções e a procurarem as causas dos conflitos e problemas vivenciados no processo de ensino-aprendizagem. A segunda atitude refere-se ao conceito de *responsabilidade*. Os professores reflexivos ponderam atentamente as consequências das suas acções, sejam estas pessoais, académicas, sociais ou políticas. A terceira atitude baseia-se em conceitos como a *sinceridade e dedicação*. Sem uma disponibilidade interior será difícil o sujeito entusiasmar-se para enfrentar as situações e deixar-se impulsionar pelo próprio pensamento reflexivo.

Pudemos ainda constatar que a reflexão é um processo que pode ocorrer *antes e depois* da acção e, em certa medida, *durante* a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*. Os professores reflexivos examinam o seu ensino tanto na acção como sobre ela. Segundo Schon (1987), há acções, reconhecimentos e julgamentos que sabemos levar a cabo espontaneamente; não temos de pensar neles antes ou durante a sua realização. Muitas vezes, nem temos consciência de que os aprendemos mas damos por nós a fazê-los, sem conseguirmos exprimir este saber na acção.

Neste capítulo, vimos ainda que podem ser identificados três níveis de reflexão: a reflexão técnica envolve a consideração dos meios para atingir determinados objectivos; a reflexão prática implica questionar esses mesmos meios e fins e por último, a reflexão crítica analisa aspectos morais e éticos.

Entendemos que um professor reflexivo empenha-se no seu próprio desenvolvimento profissional de um modo autónomo e responsável. Neste sentido, de modo a promover a qualidade do seu ensino, este liga a sua actividade profissional a um processo de reflexão diário, o qual possa contribuir para uma tomada de decisões cautelosas acerca do seu modo de actuar, sentir e pensar. No nosso entender, na nossa própria vida pessoal, para compreendermos o significado e a importância das nossas experiências diárias necessitamos reflectir sobre as mesmas.

Capítulo 3 - Formação Profissional do Professor Reflexivo

Exploradas as diferentes acepções do termo “*reflexão*” no contexto da acção educativa e identificadas as características de um professor dito reflexivo, julgamos ser agora pertinente desenvolver o conceito de formação de professores para, em seguida, discutirmos de que modo esta formação profissional pode promover e desenvolver professores reflexivos.

O termo de “*formação*” abarca alguma controvérsia, não existindo um consenso relativamente seu significado. Segundo Fabre (cit. Barreira, 2006: 53) “*formar não é ensinar um somatório de conhecimentos, nem mesmo de sistemas de conhecimentos, mas induzir mudanças de comportamento, de método, de representações e de competências.*”. Também Ferry (cit. Barreira 2006: 51) refere que a formação se pode definir como “*um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades*”. É valorizada assim a ideia de uma formação conducente ao desenvolvimento pessoal e profissional, que vai para além da instrução e assimilação de conhecimentos.

Numa época dominada pela globalização e ramificação do conhecimento científico e tecnológico em todas as dimensões da vida social, como referiu Estrela (2002), é compreensível que os formadores de professores se interroguem e se questionem se a formação que ministram aos futuros docentes é suficiente para que estes possam responder às exigências da escola actual. No entanto, a autora salientou ainda que a problemática da formação de professores faz convergir uma grande

diversidade de saberes e conhecimentos e que a primeira dificuldade com a qual nos deparamos é precisamente a definição de formação de professores.

Sem deixar de ter em conta factores de socialização profissional, enfatizados por autores como Anderson (1974) ou Zeichner (1985), Estrela (2002) entendeu por Formação Inicial de Professores o início institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, para o desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade. Neste processo no qual acabam por interferir múltiplas problemáticas que se relacionam, caracteriza-se por uma grande complexidade. Ao afirmar a centralidade da pessoa, Estrela (2002), sublinhou assim que se atende não só aos aspectos racionais ou racionalizáveis da formação e da profissão, como também aos aspectos afectivos que estão, geralmente, subjacentes ao trabalho docente. A autora referiu, ainda, que qualquer processo de formação é um processo historicamente situado, envolvendo representações e valorações do passado, já que a profissionalização não pode deixar de ligar-se às relações existentes em cada sociedade entre Estado, Educação e Economia. Já Nias (cit. Estrela, 2002) caracterizou o trabalho do professor em termos de *“paixão, emoções, sentimentos positivos ou negativos”*, perspectiva esta tão significativa que Hargreaves (cit. Estrela, 2002), designou a docência como prática emocional. Não obstante, a definição apresentada por Estrela (2002), enfatiza que no processo de formação confluem problemáticas de teor político, filosófico, histórico, científico e técnico.

O ensino é uma área profissional, por isso é necessário que quem o pratica tenha competência para o exercer. A aquisição de competências pelo professor

implica fundamentalmente uma formação adequada. A formação de professores, assume-se desde há já algum tempo, uma das preocupações dos sistemas educativos. Esta formação deve ser entendida como um processo contínuo, que se inicia com a formação inicial e se vai desenvolvendo ao longo da carreira profissional. Neste sentido a formação inicial e a formação contínua não devem ser dois pólos dicotómicos. Relativamente à formação inicial, deve procurar a construção de uma matriz básica de saberes e competências fundamentais para a docência, tendo-se em conta naturalmente o nível de ensino a que se destina.

Tomada consciência das várias questões que próprio conceito de formação de professores levanta, pretendemos compreender agora que tipo de formação profissional é adequada a uma epistemologia da prática que tenha como princípio de base a reflexão, questão que Schon (cit. Alarcão, 1996) abordou fundamentalmente na sua obra. Segundo a óptica deste autor, educa-se com base em currículos normativos, acreditando-se que a ciência e a técnica fornecem sempre soluções eficazes para cada situação problemática. Deste modo, é considerada insuficiente uma formação que procura acumular nos sujeitos conhecimentos teóricos e metodológicos sem procurar que estes os transfiram para as suas situações de trabalho. Também, Dewey (1910) já se tinha manifestado contra toda a pedagogia que assentasse em princípios como a autoridade e saber do professor, o qual detinha o papel de mestre que transmitia os saberes e geria a memorização e interiorização do conhecimento. Este autor não aceitava que à criança fosse concebido um papel meramente passivo e que houvesse um distanciamento entre a escola e a própria vida, sem a ligação do saber a situações do real. Opondo-se à organização curricular por disciplinas, Dewey (1910) criou um programa aberto que permitia a coordenação de projectos e actividades destinados

precisamente à resolução de situações problemáticas quotidianas. Nesta perspectiva, considerando a escola como que um prolongamento da vida, criticava o “divórcio” desta em relação à mesma. Segundo o autor, a aprendizagem da leitura, da escrita e do raciocínio mental, sendo necessidades sociais, assumiam-se como instrumentos ou meios e não como fins. Deste modo, os próprios manuais escolares, cuja aquisição de conteúdos exigia exacerbadamente o apelo à memória e à atenção, evidenciavam a existência de um abismo entre a escola e a vida quotidiana experienciada pelas crianças, ao apresentarem a ausência de situações problemáticas similares às da sua realidade. Este filósofo americano, tendo em vista a construção de uma sociedade mais democrática e cívica, aponta o desenvolvimento gradual do indivíduo como um dos objectivos cruciais da educação. Segundo esta ordem de ideias, a educação deve criar condições para que o indivíduo tenha um papel activo no seu próprio processo de aprendizagem. No âmbito da formação profissional, parece desejável que o futuro professor seja preparado para o confronto com as situações de trabalho da “vida real”, com alunos, pais e colegas.

A experiência prática pode ser um grande contributo na formação inicial de professores. De acordo com Zeichner (1933) a experiência tem valor enquanto fonte de conhecimento e competência sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar. Muitas vezes, durante a Prática Pedagógica os futuros professores aprendem a lidar e a resolver alguns problemas do ensino e têm a oportunidade para aprender a ensinar. De facto, a Prática Pedagógica é, segundo o regime jurídico português da formação inicial de professores, uma das principais componentes. Esta deve ser encarada “*Uma componente fundamental no processo de desenvolvimento das capacidades e competências que integram a função docente*”. (Decreto –Lei n.º 344/89, artigo 16.º-

1). No âmbito da prática pedagógica, as actividades devem ser criadas almejando o desenvolvimento profissional dos formandos como futuros professores, para que estes possam a ter uma postura crítica e reflexiva relativamente aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional. Emerge desta forma uma concepção de formação de professores, em que se enfatiza o fundamento da prática como elemento de análise e reflexão do professor. Schon (1983) reitera que esta etapa de formação deve ser reflexiva, dado que implica um tipo de “*aprender fazendo*”, em que os formandos começam a praticar, na presença de um tutor.

Em busca de uma melhoria do seu ensino, parece ser fundamental que o professor seja incentivado a reconsiderar e analisar constantemente os seus saberes e atitudes, assumindo-se como protagonista do seu próprio processo de formação. Nesta perspectiva, parece não ter sentido que a formação profissional se baseie na mera absorção de conhecimentos, mas que permita que estes sejam colocados em prática, implicando o próprio desenvolvimento pessoal. Formar bons professores é, justamente, formar profissionais capazes de evoluir, actualizar conhecimentos, reflectir sobre o que fazem, desejam fazer e sobre o significado dessas práticas. Schon, (cit. Alarcão, 1996) enfatizou assim, a necessidade das escolas incumbidas da tarefa de formar profissionais, alterarem os seus currículos e conceder à componente da prática um maior peso nos currículos dos cursos profissionalizantes, visando o aumento da qualidade do ensino. O mesmo autor, acrescentou que os formandos, incentivados por meio de estratégias de alto valor formativo e construtivo, devem aprender a reflectir na acção, a desenvolver novos raciocínios e a apurar as suas capacidades interpretativas para tomar decisões e resolver problemas, constatando assim que a mera aplicação da regra é ineficaz. Para um desempenho competente e

eficaz dos formadores de professores, segundo Vaillant (2002), é essencial entre o estímulo do pensamento crítico e da resolução de problemas, a promoção de práticas que reforcem e promovam a diversidade de aprendizagens e a incitação dos alunos à reflexão. Na opinião deste autor *“De um ponto de vista mais geral, a formação de professores deve contribuir para que eles se formem como pessoas, compreendam a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva sobre o seu ensino.”* (2002: 284) Também Garcia (1999) valoriza uma formação que promova uma participação na sociedade de forma crítica e que conduza a uma prática reflexiva de aprendizagem permanente.

Sublinhando a importância de ambientes de formação profissional prática que combinem acção e *reflexão na acção*, Schon (cit. Alarcão, 1996) propôs que os aprendizes sejam iniciados por um prático, um profissional e sob o seu apoio e orientação possam aprender a fazer, reflectindo sobre as situações e apresentando propostas e construindo soluções, cuja validade tem de ser verificada. Tal formação teria que mobilizar e construir saberes e possibilitar a sua utilização prática. Este autor, reclamou assim que à Prática Pedagógica seja conhecida legitimidade e estatuto, assumindo-a como um aspecto fundamental dos currículos, o que implica que os próprios formadores sejam convenientemente seleccionados. Para este efeito, parece ser necessário que no âmbito da formação inicial se articule teoria e prática, momentos de acção e de reflexão.

A iniciação de uma nova profissão pode processar-se de diversos modos. No caso do estágio orientado por um profissional, Schon (1983) designa esta situação de *practicum*. Neste sentido, denomina o profissional orientador por *“coach”*, dado que

este organiza as situações, nas quais o aluno pode lidar com problemáticas da vida real, cuja resolução exige uma atitude reflexiva, levantamento e verificação de hipóteses, consciência da necessidade de inter-ajuda e reformulação constante da sua prática. Embora, reconheça que a imitação possa ser um processo construtivo, Schon (cit. em Alarcão, 1996) não pretende que a situação de prática orientada se assuma um espaço de imitação do mestre, mas sim um espaço de verificação e constatação de alternativas e propostas possíveis para se agir e actuar na prática. De acordo com esta perspectiva, o formando não só deve possuir uma atitude de empenhamento autoformativo, sabendo maximizar as suas potencialidades, como também tem de ser capaz de interpretar e conceptualizar o que vê, o que implica todo um processo de reflexão sobre o que se faz e o que observa fazer. Nos estágios de formação pedagógica de professores, pretende-se que o aluno, futuro professor, avalie de modo crítico as práticas em curso, tendo em conta os seus conhecimentos teóricos e empíricos e que aumente a sua capacidade de auto-análise. Ao possibilitar uma aproximação ao contexto educativo, o estágio pode criar condições de autonomia, participação crítica e reflexiva nas diferentes actividades da escola, o que permite o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício da docência.

No âmbito da Formação de Professores, segundo Vieira (cit. Alarcão, 1996), a supervisão envolve uma “*monitoração sistemática*” da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação. Mas, é de salientar que para além desta vertente pedagógica de acompanhamento ou orientação, a supervisão possui também uma componente administrativa, uma vez que os supervisores tem a função de igualmente regular, apreciar e avaliar o trabalho dos sujeitos actuates.

O pensamento reflexivo não desabrocha espontaneamente. Este terá que ser desenvolvido e cultivado, requerendo condições favoráveis para a sua promoção. Se a reflexão for encarada como um fim em si mesmo, uma competência a desenvolver, o objectivo da supervisão será assim o de ensinar os alunos a reflectir. Mas, se tomarmos a reflexão como um meio, esta, neste contexto de formação inicial, adquire um papel significativo. Segundo McIntyre (cit. Alarcão, 1996), a reflexão como meio ajuda os formandos a compreender os problemas e necessidades que têm. Nesta medida, se visamos uma formação reflexiva de professores, a reflexão deve ser tomada como um meio ou uma estratégia.

3.1. Estratégias de promoção do pensamento reflexivo

Assumindo-se o formador de professores, como um promotor e facilitador da reflexão, quais as estratégias que estes podem recorrer para desenvolver o pensamento reflexivo dos seus formandos? Seguidamente, procurámos passar em revista algumas das estratégias que têm vindo a ser destacadas pelas suas potencialidades, como meios de promoção de competências reflexivas. Tal como referiu Alarcão (1996), para se implementar um programa de formação de professores reflexivos, não é suficientemente eficaz, somente a adesão a um único meio de formação, considerando que as várias estratégias complementam-se umas às outras e não se substituem ou anulam. Consultada literatura sobre formação de professores e supervisão pedagógica, apurámos que as estratégias de promoção da reflexão mais recorrentes, são as seguintes: perguntas pedagógicas, a observação de aulas, as narrativas, a análise de casos, o trabalho projecto e a investigação-acção. É de notar

que a resolução de problemas é uma estratégia que está presente e incluída em quase todas as restantes que partem da identificação de um problema.

▪ As perguntas pedagógicas

Na formação de professores, tal como já foi assinalado, a reflexão não pode referir-se apenas aos aspectos micro do processo de ensino-aprendizagem e dos conteúdos, mas deve situar-se a um nível macro de reflexão e assim abranger os princípios éticos e políticos que estão inerentes ao ensino. Desta forma, na formação de professores, os formandos devem ser incentivados a questionarem a própria validade ética de certas práticas, crenças e teorias de aprendizagem. Daí que é conveniente uma prática de questionamento com o intuito dos formandos modificarem os seus hábitos e rotinas. As questões de carácter pedagógico feitas pelo formador, emergem assim como uma das estratégias de formação a privilegiar (Alarcão, 1996).

São estas questões que permitem passar do nível descritivo ao nível interpretativo, dar sentido ao que se observou e ao que depois se define como objectivo a prosseguir. É neste sentido que deve ser entendido a classificação das tarefas formativas apresentadas por Smyth (cit. Alarcão, 1996): descrição, interpretação, confronto, reconstrução. Na óptica deste autor, de um modo geral deve haver todo um processo que parte da descrição dos eventos ou fenómenos educativos até chegar à reconstrução das concepções e práticas, implicando interpretação e confronto de perspectivas.

A descrição das práticas de ensino, que se situa a um nível técnico da formação, a qual se pode servir da narrativa, é considerada essencial para que se possa interpretar e valorar a prática e depois modificá-la. Daí que as questões que se colocam a este nível pretendem ajudar o professor a reorganizar a experiência do seu ensino, revendo o que foi feito. Após a fase da descrição, segue-se a segunda fase, ou seja a de interpretação, cujo objectivo é o descobrir os princípios e as teorias que norteiam as práticas e o de permitir que o professor perceba a natureza das forças que o levam a agir como age. Com efeito, só após a descrição do que pensamos e do que fazemos nos será possível encontrar as razões para as nossas acções e compreendê-las. Em seguida, é fundamental haver um confronto, ou seja nesta fase o supervisor deve procurar que o futuro professor através da consideração de concepções e práticas alternativas, questione a legitimação das teorias subjacentes ao seu ensino. Para tal, é necessário que este compreenda que estas teorias são fruto de normas culturais e não produto de uma construção individual, uma vez que aprender é reconstruir, remodelar, integrar o novo no já conhecido e adquirido. Neste sentido, a última tarefa que Smyth (cit. Alarcão, 1996) refere é a da reconstrução, dado que será através da reconstrução das suas crenças que o professor vai ganhando gradualmente o controlo no seu ensino e se vai tornando capaz de decidir o que é melhor e mais adequado para a sua prática. Naturalmente que, em todo este processo, parte-se do pressuposto que o indivíduo compreenda as condições em que age para se poder assumir como um profissional de ensino. Com base nesta perspectiva, as estratégias de formação mais eficazes são aquelas que permitem que o formando conheça as finalidades, o conteúdo, os processos da sua aprendizagem, para que este se empenhe activamente na sua formação, desenvolva o seu pensamento reflexivo e adquira uma progressiva autonomia na gestão da sua aprendizagem.

As perguntas pedagógicas podem referir-se sobre diferentes tópicos, mas segundo Tom (cit. Alarcão, 1996), a essência do ensino reside na sua componente de actividade moral, que de um modo geral se relaciona com reflexão crítica preconizada por Zeichner (1993). Como vimos, este autor defendeu que a reflexão deve partir para um nível moral, de questionamento da validade ética, moral e política de determinadas crenças e práticas.

Quanto aos focos que as perguntas pedagógicas podem ter, dado à sua natureza estas podem ter vários. Geralmente, as perguntas dirigem-se para os problemas da prática de ensino na sala de aula, como por exemplo o da motivação, o da atenção, o da disciplina e o da relação professor-aluno e a relação aluno-aluno. Um problema também comum que as perguntas relacionadas com o ensino focam é o dos conteúdos curriculares e os dos recursos mais adequados para os ensinar. Distanciando-se já da realidade e do contexto da sala de aula e dos conteúdos, as perguntas pedagógicas também visam a análise da *relação entre o ensino e os processos de escolarização* no âmbito da sociedade. Contudo, é habitual que no início, para o formando as questões relacionadas com o quotidiano da sala de aula sejam mais predominantes. O fundamental é que as perguntas pedagógicas funcionem como estímulos para a reflexão e assim ajudem o formando a actuar o mais eficaz possível.

- Observação de aulas

Sendo encarada a prática de ensino como que o ponto de partida para o desenvolvimento profissional do professor, geralmente para que os supervisores

consigam orientar e avaliar os formandos, observam as suas aulas. Também os próprios formandos podem observar as aulas dos colegas ou dos professores cooperantes. Seja como for, esta observação centra-se muito nas vivências e nos processos que ocorrem na sala de aula. Em termos de formação de professores podem ser utilizadas diferentes tipologias de observação: *observação naturalista*, *observação ocasional* e *observação sistemática*. (Estrela, 1986)

Na *observação naturalista* o observador pretende registar tudo o que ocorre dentro da sala de aula, sendo o registo efectuado durante um dado período de tempo. Neste sentido, o observador descreve os comportamentos observados sem ser influenciado pelo seu julgamento do que está acontecer. O objectivo será sempre efectuar um registo, o mais exaustivo e pormenorizado possível, daí que se recorra a gravações áudio e/ou vídeo, as quais permitem que os sujeitos actuaes possam ver-se e ouvir-se tal como os alunos têm continuamente de fazê-lo. É de salientar que para objectivos específicos de formação, o registo pode ser apenas referente a um determinado momento da aula (observação selectiva). De acordo com Day (cit. Alarcão, 1996), este tipo de observação ao fornecer informação sobre grande parte dos vários aspectos de ensino-aprendizagem, pode ajudar sujeito em formação a aperceber-se da diversidade e multiplicidade de papéis que é esperado que o professor assuma, permitindo que este consiga interpretar os comportamentos demonstrados. Pela sua caracterização, é mais conveniente que este seja utilizado por um observador experiente.

Segundo com Estrela (1986), a *observação ocasional* baseia-se também na observação naturalista mas é selectiva nos comportamentos a registar, uma vez que se

procura focalizar num determinado aspecto da situação de ensino-aprendizagem. A observação pretende de certa forma isolar um dado aspecto que vai ser descrito precisa e detalhadamente, para depois se estabelecerem induções e previsões acerca do sujeito que é autor da acção. Este tipo de observação pode ser realizada recorrendo à memória através da qual o professor relembra os “*incidentes críticos*” da aula ou pode partir de uma gravação, seguida do registo do que foi observado. Na supervisão pedagógica, a *observação ocasional* é bastante utilizada. Após ser identificado um dado problema, geralmente é realizado um plano para se poder aceder à sua resolução, o que implica uma certa investigação acerca das causas e efeitos de dados comportamentos ou acções e superar as carências de formação em determinadas áreas. (Alarcão, 1996)

Seguindo a óptica de Estrela (1986), a *observação sistemática* é mais rigorosa que a naturalista, dado que recorre ao uso de instrumentos, como sistemas de categorias, constituídos por inventários de comportamentos que se assinalam conforme vão ocorrendo. O observador pode ser o formando que vai observando as aulas do seu supervisor ou dos seus colegas. Se o formando utilizar a uma gravação áudio ou de vídeo pode ter oportunidade de observar modo como ele próprio actua em contexto de sala de aula. Salienta-se que os observadores ou planeiam estes instrumentos ou adoptam instrumentos já existentes. Ao contrário da *observação naturalista*, o uso e interpretação da *observação sistemática* não exige tanta experiência por parte daquele que a utiliza.

É de notar que Alarcão (1996) referiu algumas das desvantagens do uso da *observação sistemática*. Uma delas é o facto das unidades de comportamento a serem

observadas, podem não ser convenientemente seleccionadas ou ser pertinentes para o estudo do que se pretende realizar. Além disso, o comportamento observado pode não ser suficiente para se poder explicar e compreender todos os factos do problema e o professor pode não conseguir ter conhecimento do que realmente ocorreu durante aquele momento de observação.

▪ Narrativas

Os professores são autênticos acumuladores de vivências e experiências, daí que é usual que estes relatem acontecimentos da sua prática docente, as quais podem tomar a forma de narrativas. Estas podem trazer imensos benefícios pois ao permitirem conhecimento dos vários acontecimentos pedagógicos podem ajudar a melhorar a própria prática profissional.

Holly (cit. Alarcão, 1996) indica a existência de três tipos de narrativas que se distinguem pela sua objectividade ou subjectividade da informação que transmitem. Não são referidas regras rígidas para a produção de narrativas, uma vez que cada sujeito deverá seleccionar procedimentos mais adequados a si mesmo e ao contexto em questão. Poderá optar-se por um diário de bordo, o qual abarca todo um registo de informação factual, ou por um diário de carácter mais pessoal e interpretativo. Os diários de bordo (*log*) são mais objectivos que os diários íntimos (*diary*), os quais permitem que nos distancieemos do quotidiano e estabeleçamos um diálogo connosco, levando-nos a reflectir sobre o nosso desempenho e a rever os nossos comportamentos.

Poderá também realizar-se um registo quotidiano (*journal*), o qual possui também algumas características do diário íntimo e do diário de bordo, podendo em algumas situações, ter mais vantagens porque o seu conteúdo é mais alargado. Este registo dado que é uma espécie de reconstrução da experiência vivenciada, acumulando factos e sentimento, pode possibilitar a tomada de consciência do que somos e do que fazemos. É de salientar no entanto, que todos os registos devem ser efectuados utilizando-se uma linguagem clara, objectiva e precisa. O árduo é muitas vezes, decidir-se o que escrever e como fazê-lo. Daí que, perguntas do género: "*O que fiz? Como fiz? E porquê?*" podem ajudar a despoletar o processo da reflexão e permitir o desenvolvimento da narrativa.

Na perspectiva de Holly (cit. Alarcão, 1996) as narrativas além de poderem ser utilizadas para a avaliação formativa e sumativa, podem ser utilizadas para a promoção da reflexão, ao possibilitar a consciencialização do contexto circundante e a análise da prática pedagógica. No âmbito da formação inicial, o supervisor poderá assim pedir ao formando que realize um diário actualizado acerca das vivências e experiências acumuladas durante o seu desempenho, acompanhando-o através de um questionamento e orientação constantes. Com efeito, estas narrativas podem assumir-se na supervisão uma ferramenta de desenvolvimento dos futuros professores como profissionais reflexivos. Neste sentido, tais narrativas redigidas durante a formação inicial poderão ser encarados como documentos de carácter profissional e pessoal extremamente importantes para o confronto e análise de situações educativas. Para tal, é fundamental como vimos, que o supervisor habitue os seus estagiários a registarem as suas práticas para reflectirem sobre as mesmas e podem inclusive partilhá-las. Este profissional deve ter assim, o papel de ajudar os estagiários a estruturar os registos e

analisá-los, aumentando gradualmente a complexidade das perguntas que coloca, o que contribui para o desenvolvimento da sua capacidade de resolver problemas. Torna-se assim, conveniente que o supervisor crie um clima que possibilite a partilha das narrativas para que os formandos aprendam a discutir ideias e perspectivas, reflectam em conjunto sobre os aspectos que os preocupam, o que pode ser altamente formativo e construtivo.

▪ A análise de casos

Apresentando alguns aspectos semelhantes às narrativas, pode dizer-se que a análise de casos implica a complexidade que abarca o acto educativo, dado que os casos são registos de acontecimentos reais e problemáticos da sala de aula. Contudo, diferem das narrativas pois acabam por ser uma forma de apresentar o conhecimento de carácter teórico detido pelos intervenientes, permitindo o conhecimento das crenças dos professores sobre o ensino e os seus modos de agir. É de salientar assim, que a análise de um caso tem sempre em atenção o contexto e os actores implicados.

Nos casos descreve-se um dado acontecimento com o intuito de explicá-lo, compreendê-lo e reconstruí-lo, tendo em conta os pressupostos teóricos que o implicam. Neste sentido, este tipo estratégia estimula uma reflexão na acção, ao possibilitar que os formandos parem para reflectir sobre algo que os marcou positiva ou negativamente na sua acção, para depois retirarem ilações teóricas.

Se o estágio é assumido como um momento no qual os estagiários actuam e se empenham activamente no seu próprio processo de aprendizagem, o estudo de casos é

considerado uma estratégia que promove o envolvimento integral dos mesmos, dado que permite a análise, reflexão e discussão sobre os fenómenos pedagógicos. (Alarcão, 1996).

Na utilização desta estratégia o supervisor mais uma vez desempenha um papel significativo, devendo ajudar o formando na organização da análise ou na construção dos casos, o que exige uma planificação clara e cuidada. Tal planificação deve integrar, por um lado, a definição do seu conteúdo e por outro, os níveis que a análise reflexiva deverá abranger. Inicialmente, o supervisor servindo-se de perguntas pedagógicas pertinentes para incrementar a reflexão, poderá apresentar para análise, casos construídos por outros, por escrito ou gravados em vídeo. Assim, os formandos podem partilhar opiniões e propor soluções alternativas, para posteriormente poderem tentar construir os seus casos. O fundamental é que da partilha da discussão que os formandos façam entre si, possam resultar comentários e uma variedade de elementos que sejam parte integrante dos portfolios de casos, assumindo-se como bases de dados para a formação de professores. Estes portfolios, que podem incluir também alguma pesquisa teórica considerada conveniente, são um marco da evolução dos formandos, contribuindo para uma supervisão e reflexão colaborativas

Segundo Shulman (cit. Alarcão, 1996), as fases de construção de um caso podem ser comparados a uma peça que possui três actos. O *Acto I* consiste na planificação e definição dos objectivos do que se pretende ensinar; já o *Acto II* implica a própria acção, na qual se desenrolam os acontecimentos, se revelam as dificuldades e surgem problemas inesperados. Por último o *Acto III* refere-se à resolução e à revisão do conflito, exigindo uma reflexão e análise para que o professor

adquirir mais profundamente o conhecimento sobre o ocorrido e sobre as consequências que produziu nos alunos e em si mesmo. Compreende-se que esta última fase tenha uma grande importância, pois é a partir dela que o futuro professor poderá dialogar consigo mesmo, com o supervisor e com os seus colegas sobre o ocorrido. Tal diálogo é imprescindível para a resolução das problemáticas visadas.

- O trabalho de projecto

Para que os professores consigam produzir o trabalho de projecto, precisam de ter alguma liberdade para saber observar, pensar sobre os acontecimentos, julgar os dados e obter conclusões. Tal liberdade foi assumida segundo Dewey (cit. Alarcão, 1996) como sendo uma liberdade intelectual que controla os impulsos e os desejos conduzindo a uma postura reflexiva. Deste modo, este autor considerou que um projecto implica: uma observação objectiva das circunstâncias proporcionadas pelo meio envolvente; um conhecimento de experiências vividas anteriormente em situações idênticas; ter em conta os conselhos dos mais experientes e finalmente a avaliação das observações e recordações passadas, das quais se deve retirar sentido. Dewey refere que pensar sobre um projecto a implementar requer um procedimento lógico que deverá sustentar todo o processo levado a cabo reflexivamente. Pretende-se assim encontrar conclusões por meio da observação e das propostas que vão aparecendo, sugerindo-se pistas e os possíveis caminhos a percorrer.

Os projectos deverão sempre surgir das necessidades dos formandos e centrarem-se nos problemas revelados, embora o orientador possa também fornecer

sugestões. Tais momentos de elaboração do projecto que implicam uma reflexão, tornam-se bastante significativos para o aumento gradual do conhecimento do formando e desenvolvimento da sua autonomia.

Centrando-se como vimos o trabalho de projecto, no estudo de problemas de interesse para um grupo, o que supõe uma envolvimento activo de todos os participantes, esta estratégia pode adquirir um papel pertinente na formação do professor reflexivo. Com efeito, os formandos ao utilizarem esta metodologia, participam em momentos de pesquisa, de consultas bibliográficas, de reflexão sobre sua acção e partilham perspectivas e opiniões entre si. No final cada subgrupo de trabalho apresenta ao grande grupo o que realizou e as conclusões que encontrou, recebendo as sugestões dos outros, inclusive as do orientador, o que contribui para o encontro das soluções para o problema definido.

Com base no estudo de Leite (1989), Alarcão (1996) apresenta-nos as várias finalidades visadas pelo trabalho de projecto: a produção de conhecimento; a sensibilização para uma metodologia de resolução de problemas; o estabelecimento de relações entre a teoria e prática; desenvolvimento das capacidades de investigação, observação, trabalho de equipa, reflexão e de questionamento dos formandos; compreensão da realidade de um modo interdisciplinar; experimentação de métodos e técnicas diversificadas; estimulação da criatividade, entre outras. Tais finalidades são de acordo com a autora, bastante adjuvantes ao desenvolvimento do pensamento reflexivo dos sujeitos.

No contexto da supervisão, o orientador deverá suscitar momentos de reflexão avaliativa sobre o percurso realizado pelos formandos, fazendo a coordenação entre os grupos com o objectivo de que todos os participantes tenham uma visão de conjunto sobre o problema em estudo e troquem entre si saberes de um modo interactivo e construtivo.

- A Investigação-acção

Este tipo de metodologia, de acordo com Wood (cit. Alarcão, 1996), implica o sujeito, aspirante a professor num processo reflexivo, permitindo que este coloque questões acerca do ensino até encontrar soluções para as mesmas. Tal questionamento e constante formulação de perguntas sustêm a reflexão, que é realizada através de um ciclo com as seguintes fases: planear, agir, observar e reflectir. Antes de agir, é necessário que o sujeito elabore um plano de acção com o intuito de compreender e solucionar determinada situação problemática. Perante esta situação, tem que se formular hipóteses que serão confirmadas utilizando-se uma estratégia considerada adequada. A outra fase corresponde à implementação do plano. Depois, é preciso observar os efeitos da acção no contexto que esta se desenvolve, o que exige o recurso a estratégias de recolha e análise de informação. Seguidamente, deve-se reflectir sobre a observação realizada para se poder concluir a eficácia das hipóteses e das estratégias de acção para a resolução do problema, o que pode por sua vez, originar um outro plano e um novo ciclo de acção e investigação.

Ao estabelecer-se uma relação dialéctica entre teoria e prática, a investigação-acção permite o desenvolvimento das capacidades de observação, análise crítica e a facilitação de uma maior interpretação da realidade da sala de aula. Deste modo, esta metodologia pode estimular uma reflexão construtiva e enriquecedora. A investigação-acção pode assumir deste modo, um papel importante na Formação de Professores que a utilizam como metodologia, pois incentiva-os a questionarem-se mais sobre a sua prática e o modo de a melhorar, o que facilita o alargamento e a reconstrução de saberes.

Vimos ao longo deste último momento que podem ser utilizadas diversas estratégias para promover a reflexão e quais os aspectos que as caracterizam. Nenhuma estratégia que procure promover o pensamento reflexivo será produtiva sem estimular todo um processo de questionamento por parte do sujeito que deve ser envolvido na sua própria aprendizagem. Neste sentido, os processos de formação envolvem-no numa dinâmica pessoal, de questionamento do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real envolvente. Tais processos implicam o desenvolvimento das capacidades de observar, descrever, analisar, confrontar, interpretar e avaliar. Uma vez que a auto-avaliação, envolve grande parte destas capacidades, é usual que esta estratégia seja referida com frequência.

Não podemos deixar de fazer uma referência ao Projecto IRA - Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores, que organizado por Maria Teresa Estrela e Albano Estrela (2001), utilizou a investigação-acção como estratégia dominante de formação. Citando um dos participantes: o IRA assumiu-se "*sobretudo um espaço de*

reflexão, utilizando a investigação como suporte. (...) eu acho que o mais importante para mim foi ter percebido que a formação é isso de pensar e repensar a prática pedagógica e que isso é mais fácil no grupo (...) (pág. 210)

De acordo com Rodrigues (2001), no âmbito deste projecto, os professores participantes ganharam uma capacidade de análise, real e iniciaram-se numa prática de reflexão sobre o seu próprio trabalho. A actividade indagadora levada a cabo sistematicamente durante as sessões de trabalho encaminhou os professores para espaços e níveis mais elevados de pensamento crítico, sobre si próprios, sobre a escola, sobre as práticas docentes, possibilitando o questionamento dos fundamentos éticos e políticos do que faziam

3.2. O papel do formador na promoção do pensamento reflexivo

Importa agora reflectirmos atentamente sobre o papel que o formador deve possuir se visa uma formação norteada pela reflexão e pelo espírito crítico. Definir objectivos, planificar actividades adequadas ao contexto de sala de aula, medir efeitos, distinguir formas de avaliação, actuar de uma forma consciente e responsável, reorganizar os seus conhecimentos, são na verdade tarefas bastante árduas para quem pretende ser professor. Neste sentido, se tivermos em conta que o estágio é assumido como um dos momentos mais significativos no desenvolvimento de um professor cabe aos formadores e especialmente aos supervisores, orientar e ajudar os formandos. (Silva, 1994).

Ao processo de supervisão, designado também por orientação da prática pedagógica, uma vez que implica uma orientação de uma acção estão subjacentes duas ideias fundamentais, a ideia de processo e a de desenvolvimento humano e profissional. (Alarcão e Tavares, 1987) Neste sentido, o supervisor possui como primeira meta a de facilitar o desenvolvimento do professor e ao fazê-lo, também se desenvolve a si mesmo. Constatamos assim, que o supervisor surge como sendo alguém que tem o importante papel de ajudar, acompanhar, apoiar, encorajar, criar condições favoráveis à aprendizagem, procurando desenvolver nos formandos uma série de capacidades necessárias para o desempenho profissional. Deste modo, supervisionar deverá assumir-se como um processo de interacção consigo e com os outros, integrando mecanismos de observação, reflexão e acção por parte do formador com os formandos. Reconhecendo-se que é fundamental proporcionar preparação para a vida profissional, como defendeu Vila (cit. Braga, 2001), a formação inicial tem de ter em conta a realidade e a variedade de circunstâncias em que o professor leccionará (número de alunos, idade, local, entre outras). Esta formação deverá apetrechá-lo de métodos e técnicas apropriadas para a resposta aos problemas concretos. Embora de um modo geral, as acções educacionais dos professores e formadores de professores não possam resolver os todos problemas sociais e económicos, pelo menos podem contribuir para a construção gradual de sociedades mais justas e decentes. Tal como referiu Zeichner (1993), os formadores devem agir com lucidez, responsabilidade e bom-senso, promovendo um trabalho que vá de encontro às necessidades dos seus formandos.

De uma forma muito breve, Alarcão (1996), com base no pensamento de Dewey (1933) define o supervisor reflexivo como um formador que possui três

atitudes fundamentais, *abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento*. É um profissional que a um nível crítico e emancipatório, é capaz de analisar numa postura prospectiva, interactiva e retrospectiva as consequências e as implicações da sua própria actuação. As informações que recebemos do exterior só poderão ser transformadas em conhecimento se for feito todo um processo de compreensão e estabelecimento de relações de significado. Só um ensino reflexivo ao qual está inerente toda uma preocupação com objectivos, consequências e significados poderá promover a capacidade de pensar e assim promover o desenvolvimento intelectual dos sujeitos.

Tendo em conta a pedagogia deweyana e rogeriana, Schon (cit. Alarcão, 1996) considerou que o papel do formador não será bem o de ensinar e transmitir informação, mas sim o de facilitar a aprendizagem. Tal proposta de formação, vem naturalmente reforçar a experimentação como fonte de conhecimento e a importância do formador desenvolver uma prática problematizadora de questionamento, aconselhamento e de espírito crítico. Nesta perspectiva, envolvendo a actividade do formador uma atitude de questionamento que visa a tomada consciente de decisões, na situação de formação, o orientador desempenha três atitudes fundamentais: abordar os problemas que a tarefa coloca, escolher as estratégias formativas que se coadunam com a personalidade dos formandos e com o seu leque de conhecimentos, procurando estabelecer uma relação que facilite a aprendizagem. Na consequência destas funções, o mesmo autor refere a existência de três estratégias de formação: a experimentação em conjunto (*joint experimentation*), a demonstração acompanhada de reflexão (*follow me*) e a experiência e análise de situações homológicas (*play in a hall of*

mirrors). No sentido de exemplificar estas estratégias, o autor apresenta-nos algumas situações.

Em primeiro lugar, relativamente à estratégia de experimentação conjunta, após uma aluna de música realizar uma peça, o formador questiona-a, procurando saber se esta apreciou o que fez. Partindo da apreciação analítica e descritiva, o profissional propõe outros modos de executar a mesma peça. Assim num trabalho conjunto de cooperação, formador e aluno visando uma maior qualidade na execução musical empenham-se na resolução daquela situação problemática.

Se o aluno tem dificuldade em definir o que deseja, então o formador terá um papel bastante mais activo e directivo, sendo a modalidade da demonstração mais conveniente e aí o formador realiza, descreve o que demonstra, reflecte sobre o que faz e do mesmo modo procede o formando, ao interrogar-se sobre o sentido da acção observada e descrita.

Quanto à estratégia de homologia, havendo uma exploração na situação de aprendizagem paralela com a situação profissional, o formador e formando movem-se em *registos homólogos*: o registo da prática propriamente dita e o registo da aprendizagem como forma de preparação para o desempenho profissional. A situação apresentada por Schon (cit. Alarcão, 1996) a título de exemplo, é a de um futuro psicanalista e o seu formador. Para se ser psicanalista, é fundamental conseguir-se compreender os outros e as relações que estes estabelecem. Contudo, o aluno da situação exemplificativa, aspirante a psicanalista estava com dificuldades em compreender o problema da sua cliente com quem estava a praticar. Esta cliente

possuía por um lado, problemas em relacionar-se com o companheiro e por outro, tinha também dificuldades de relacionamento com o próprio aspirante a psicanalista. Também, o relacionamento entre este aspirante e o seu formador não era dos melhores. Nesta medida, o formador procurou ajudar este seu aluno a identificar e entender o problema da cliente, fazendo um paralelismo entre as dificuldades de relacionamento desta com o homem com quem vivia e desta com o aluno que queria ser psicanalista. Em consequência, o aluno após a análise da transcrição do seu diálogo com o formador, chegou à conclusão de que, no seu relacionamento com este, vivia alguns problemas que se pareciam com os da cliente, dado que ambos tinham uma grande dependência um do outro e desejavam que o outro lhe dissesse o que deviam fazer. Ao mesmo tempo viviam um sentimento de culpa pela actuação e comportamento que manifestavam. Com efeito, a transacção entre formador e formando funcionou como um espelho, pois ao reflectir por sua vez a transacção entre cliente e psicanalista, a tornou compreensível. Esta técnica de situações homológicas que o formador usou para poder ajudar o formando a superar os problemas de relacionamento com a cliente possibilitou ao segundo compreender as suas próprias dificuldades em relacionar-se. Manuseando a reflexão entre o vivido e a reflexão entre o observado, o formando, futuro psicanalista conseguiu compreender do exterior, com um certo distanciamento, o que decorria e se passava no interior de si mesmo e como devia actuar convenientemente em relação a si e à cliente.

De uma forma geral, as estratégias formativas apresentadas por Schon (cit. Alarcão, 1996), integram demonstrações seguidas de comentários sobre os processos realizados; esclarecimentos sobre as contribuições que os diferentes domínios do saber podem fornecer para a resolução da problemática em causa; críticas;

reapreciações; verbalização do pensamento como meio de exprimir os processos de reflexão na acção e diálogo com a situação; encorajamento, sugestões e instruções. Tais estratégias envolvem o formando numa linguagem própria da profissão e nas formas de pensamento e de actuação típica dos profissionais. Todas estas estratégias de formação devem ter subjacentes todo um ambiente de compreensão das dificuldades experienciadas pelo formando e de ajuda para que este possa superar sentimentos de inquietação e de desespero que por vezes o assaltam na fase de iniciação profissional. Para evitar que o conceito de reflexão se reduza a um conjunto de técnicas, uma formação que vise o desenvolvimento de profissionais reflexivos devem antes de mais estimular a tomada de consciência crítica de si mesmo, dos outros e do contexto circundante.

Sendo reconhecido ao supervisor ou formador de professores um papel significativo no desenvolvimento reflexivo dos seus alunos, torna-se difícil conceber a reflexão sem participação e interacção. Será que se deve reflectir sozinho? Ou será que reflectir em conjunto é mais produtivo? Abordaremos neste momento, em como reflectir é considerada uma actividade que não pode ser desenvolvida apenas isoladamente, mas sim de um modo interactivo, reconhecendo-se a escola como um espaço social, onde se estabelecem diariamente uma teia de relações.

Para Tabachnick e Zeichner (1991), a reflexão que se pretende promover através de programas de formação orientados para a investigação, é assumida como uma actividade social, partilhada com outros e não uma actividade sempre privada e individual. Os autores alegam que a reflexão manifesta-se e desenvolve-se por um

lado através do diálogo, por outro através das acções realizadas, as quais são submetidas a uma interpretação e a uma crítica pelo próprio professor e pelos outros, colegas, supervisores e os próprios alunos. Sendo assumida como uma prática social, a reflexão de professores deve ser promovida através da partilha e do debate. (Hoffman-Kipp, Artiles e Lopez-Torres, 2003).

Tem havido um reconhecimento da necessidade de constituir um fórum social para as reflexões dos professores. Enfatizando-se a interacção entre os professores, através da qual se possam abordar os problemas em comum, entende-se que cada vez mais, reflectir é algo que deve ser feito em comunidade (Dewey, 1933). Segundo Perrenoud (2001) reflectir em conjunto é muito mais produtivo que reflectir individualmente, o que supõe uma “*cultura de cooperação*” e a capacidade do sujeito em exprimir as suas dúvidas ou erros e encará-los de uma forma construtiva. Este autor sublinhou a necessidade dos professores actuarem em cooperação, trabalhando em equipa, partilhando responsabilidades, unindo esforços com o objectivo de desenvolver e implementar competências que permitam dar resposta às situações problemáticas que vão surgindo. Trabalhar em equipa pressupõe a convicção de que a cooperação é um valor profissional a conservar. É importante uma “*cultura de cooperação*”, partilha de saberes, criação de experiências formadoras que possibilitem organizar e aprofundar o que se sabe.

Os professores não só devem utilizar a sua experiência de ensino e as reflexões que tecem sobre o mesmo, como também devem interagir com os restantes professores da sua instituição pois desenvolvem-se profissionalmente. A reflexão de cada um, é como que um ingrediente de análise colectiva do trabalho em equipa.

Também Dewey (1933), nesta linha de pensamento enfatiza a necessidade da partilha e cooperação ao dizer-nos, que para se pensar realmente sobre algo tem que se expressar e partilhar o nosso pensamento. Ora, os próprios princípios da Psicologia Social, têm realçado que a experiência individual não é algo pessoal, mas sim um produto social e o contexto envolvente assume-se como um produto da acção humana. Através desta interacção, forma-se o indivíduo que a sociedade passará a considerar como adulto.

Não há homogeneidade no processo de aprender e no desenvolvimento das crianças e não há duas pessoas iguais no mundo, daí que se julga que cada vez mais, reflectir é uma actividade que não pode ser desenvolvida isoladamente, mas sim de um modo partilhada e interactivo. Considerando que é através da linguagem que o sujeito se torna mais consciente e racional, Dewey (1933) identificou alguns factores que reforçam os benefícios da reflexão feita em comunidade. Com efeito, a reflexão feita colectivamente ao permitir a criação de uma espécie de “*fórum*” onde cada um pode partilhar os seus pensamentos e até sentimentos, não só vem afirmar o valor da experiência de cada sujeito, como permite a compreensão das coisas em variadas perspectivas. Neste sentido, em conjunto, os sujeitos sentem-se apoiados e mais facilmente superam as dificuldades do processo de questionamento.

Embora se reconheça que frequentemente os professores partilham as suas experiências quotidianas, por vezes raramente estes falam dos sucessos dos alunos de um modo espontâneo, tecendo uma série de lamentações e frustrações face aos problemas, dificuldades e comportamentos apresentados pelos seus alunos. Tal diálogo profissional possui um forte potencial reflexivo, podendo assim ser um ponto

de partida para uma análise da prática educativa. Efectivamente, faz todo o sentido o trabalho de equipa, a partilha de experiências, confronto de opiniões, momentos de análise e de discussão crítica entre os professores. Contudo, para tal é necessário que os professores se sintam companheiros dos seus colegas que consigo partilham a sua experiência. Neste sentido, aquilo que lhes é comunicado tem de ser encarado como importante para o desenvolvimento contínuo das suas práticas. Um prático reflexivo pode inclusive dialogar com os seus alunos sobre as suas práticas, uma vez que estes são testemunhas atentas dos seus métodos e atitudes. Este diálogo serve para ajudá-lo a tomar consciência do que ele faz e das consequências que têm os seus actos. Salienta-se assim que o trabalho de equipa, a possibilidade de aprender com pessoas diferentes e poder partilhar informações de uma forma aberta são aspectos essenciais. É necessário que se promova também um trabalho de equipa entre docentes e encarregados de educação, trabalho este que poderá ajudar o professor a reflectir sobre a sua prática.

3.3. Obstáculos ao desenvolvimento do pensamento reflexivo

Como vimos, Alarcão (1996) deu-nos conta, ser reflexivo *“é possível, mas difícil”*. Embora as práticas reflexivas encaradas como benéficas para o desenvolvimento profissional dos professores, temos de ter consciência dos diversos factores que limitam a sua efectivação. Apesar da popularidade do conceito de *“reflexão”* no ensino e na formação de professores, alguns obstáculos se colocam à sua promoção. Em seguida, procuraremos identificar estes obstáculos e reflectir sobre o modo de os solucionar.

Quer em formação inicial, quer na formação contínua, os sujeitos que pretendem assumir uma postura reflexiva, podem se defrontar com vários obstáculos. Tais obstáculos podem advir da falta de tradição em reflectir, da resistência em mudar, eventualmente também da falta de condições e é claro da exigência do processo de reflexão (Alarcão, 1996).

O medo de mudar pode ser um dos obstáculos ao desenvolvimento de uma prática reflexiva, uma vez que interrogarmo-nos sobre o que fazemos, implica o risco de uma tomada de consciência de certas contradições entre os nossos valores e projectos e os nossos comportamentos quotidianos. Tal sugere um dilema: ou se vive tais contradições enfrentando um certo desconforto e uma certa vergonha, ou se tenta mudar e aí terá que se eliminar o medo e a insegurança que nos assalta. Para mudar é necessário “*desaprender*” e a “*reaprender*” implica muitas vezes renunciar a rotinas. Mas, se procurarmos mudar, seremos compensados pelo ganho de autonomia e uma maior mobilidade, fundamentais para o desenvolvimento profissional. Por vezes, pode assistir-se a um conformismo de certos formandos e a sua falta de motivação para inovar.

Segundo Richert (cit. Alarcão, 1996) existem vários factores de ordem organizacional que impedem a reflexão na educação. No seu estudo, constatou que os formandos ao nível da formação inicial, tem dificuldade em reflectir sem a ajuda de um colega ou de um formador. É fundamental ter-se ainda em conta que inicialmente, no ano de estágio os formandos ainda não conseguiram reunir um número

significativo de experiências sobre as quais possam reflectir com o intuito de modificar a sua actuação. Deste modo, muitas vezes os formandos em vez de tentar reflectir sobre as suas práticas e analisá-las, limitam-se a imitar os referenciais que possuem, seguindo as programações impostas.

Um aspecto também que tem sido identificado como impeditivo à reflexão é a escassez de tempo. Embora, uma prática reflexiva requira tempo, esta acaba por “*poupar tempo*” por sua vez ao professor, dado que se espera que uma prática com base na reflexão aumente a sua autonomia e permita-lhe recolher feedbacks críticos do seu trabalho. Talvez já se reflecta pouco dado à falta de tempo e ao stress, mal desta vida apressada e desenfreada que levamos na sociedade de hoje em dia. E como sustenta Alarcão (1996), reflectir requer tempo e só reflectindo poderemos interrogar-nos e questionar a realidade da qual somos parte integrante.

Um dos problemas ressaltados por Schon (cit. Zeichner, 1993) relacionado com a racionalidade técnica, é o facto da teoria ser considerada como proveniente e residente exclusivamente nas universidades ao passo que a prática se encontra apenas nas escolas de ensino básico e secundário,. Daí que, em vez de uma relação entre teoria e prática dialógica, assistimos a uma relação de sentido único.

Schon (cit. Alarcão, 1996), como já foi referido, sublinhava a importância de ambientes de formação profissional prática que combinem acção e reflexão, propondo que os formandos sejam iniciados por um prático que os apoie e os oriente, ajudando-os a reflectir. Contudo, tal proposta de formação profissional gera algumas questões, que importa abordar. A primeira refere-se às ocasiões de formação, ou seja, não só os

formandos devem ter possibilidade de poder contar com a ajuda de profissionais competentes que os orientem, como devem poder aprender livremente através da acção, daí que não convém que as situações em que praticam possuam muitos riscos. A segunda questão diz respeito ao tipo de relações interpessoais que se estabelecem e que acabam por marcar as condições de aprendizagem. Infelizmente, as relações entre formador e o formando inicialmente caracterizam-se por ser relações de defesa por parte de cada um dos intervenientes. Não só o formando não sabe como agir e actuar, sentindo muitas vezes que o formador o podia ajudar mais e lhe oculta informação, o que gera sensações de desconfiança, como também o formador enfrenta o dilema de solicitar ao formando que confie nele e o deixe orientar. Muitas vezes, o formador questiona-se como pode ajudar o formando a superar as suas dificuldades, sem ter que lhe dizer abertamente o que este terá que fazer.

O formando estando sujeito ao formador acaba assim por se sentir dependente deste, sentindo que deve agir e actuar conforme a vontade do seu superior, o que põe em causa a sua própria autonomia e liberdade. É fundamental que a falta de à vontade e de confiança um no outro, sejam diagnosticadas e se promova entre formando e formador todo um constante processo de diálogo e de reflexão mútua. Tal exige sobretudo da parte do formador uma grande capacidade de interpretação, compreensão do outro e de questionamento. De uma forma geral, faltam aos formandos capacidades de análise e capacidades perceptivas, as quais serão desenvolvidas gradualmente com o ganho de experiência e não dominam completamente a linguagem profissional do formador. Daí que, os formandos encarem os fenómenos e as situações de um modo peculiar, muito diferente daquele que tem o formador perante as mesmas, o que pode gerar conflitos e um certo atrito

entre ambos. As próprias propostas e sugestões fornecidas pelo formador parecem muitas vezes ao formando como sendo ambíguas. Com efeito, não só alunos não devem ser integrados num estágio que os distancie das situações de vida real como se deve apostar ao máximo na criação de um ambiente de empatia e confiança entre formando e formador.

Revelando a investigação que os professores experientes são mais selectivos na informação que usam ao planificar e captam situações na sala de aula que passam despercebidas aos professores principiantes, de uma forma geral, o que distingue um profissional experiente de um novato, não se refere à quantidade ou domínio do saber. Alarcão (1996) sustenta ainda que um profissional experiente caracteriza-se pela sua capacidade de relacionar, seleccionar, ajustar, adaptar-se ao contexto, prever, pôr em acção a sua flexibilidade cognitiva e fazê-lo de um modo rápido, espontâneo e sem esforço. Ao contrário, um principiante possui dificuldade em compreender e adequar os seus conhecimentos às circunstâncias convenientes. Embora estes possuam um saber declarativo e processual, a autora acrescenta que aos novatos falta o saber contextual e estratégico que tão bem caracteriza o profissional competente, o qual procura reflectir sobre a sua actuação e ao fazê-lo consolida e aprofunda o que sabe e cresce continuamente no seu desenvolvimento profissional.

Num estudo que elaborou, abordando alguns dos obstáculos à aprendizagem dos alunos mestres, Zeichner (1993) verificou que apesar dos esforços para os ajudar a tornarem-se mais reflexivos sobre o seu método de ensino durante o *practicum*, a forma como os termos de “*reflexão*”, “*ensino reflexivo*” e “*prático reflexivo*” foram utilizados encorajaram muito pouco o seu verdadeiro desenvolvimento docente. Ao

contrário, criou-se uma espécie de ilusão de desenvolvimento profissional, mantendo a posição subserviente do professor. Este autor alertou que a insistência na formação inicial de professores em facilitar a reflexão dos formandos, pode impedir a sua aprendizagem.

Sendo contra a definição de aprendizagem e desenvolvimento docente como uma actividade a ser seguida somente pelos professores, Zeichner (1993) reiterou também que segundo uma certa persistência da racionalidade técnica, o processo reflexivo acaba por se limitar às estratégias, objectivos e conteúdos de ensino. Ora, neste sentido, o ensino como também já vimos anteriormente torna-se uma actividade meramente técnica e aspectos importantes, tais como o que deveria ser ensinado, a quem e porquê, são quase esquecidos. Um dos exemplos claros desta concepção instrumental da prática reflexiva na formação de professores norte-americana que o autor nos indica, é o *Reflective Teaching Program*, desenvolvido na Universidade de Ohio.

Situando-nos ainda na linha de pensamento de Zeichner (1993), este alertou para o facto de se procurar que os professores imitem as práticas propostas por investigadores, descurando os saberes e teorias implementados nas suas práticas, tornando o ensino numa mera actividade técnica. Este autor sublinhou ainda que não se deve centrar a reflexão dos professores na sua própria prática ou nos seus alunos, uma vez que se deve ter em conta as condições sociais do ensino, as quais acabam por exercer influência na acção do professor no âmbito da sala de aula. O mesmo autor acrescentou ainda que grande parte do discurso sobre o ensino reflexivo não possui grande sentido, pois insiste na reflexão individual limitando as possibilidades de

evolução do professor, não assumindo a reflexão como uma prática social, por meio da qual grupos de professores se podem apoiar e se desenvolver. Quem defende que o ensino é necessariamente melhor quando os professores são mais reflexivos, está esquecer o facto de que a reflexão pode em determinadas situações justificar e consolidar práticas de ensino nocivas e menos adequadas aos alunos. A reflexão não pode ser assim, tratada como um fim em si mesmo, desligada de objectivos. Numa linha de pensamento similar, Gimeno (1995) defendendo que o ensino como actividade racional ou reflexiva se assume uma prática utópica a que se aspira, identificou como obstáculos a esta prática: as dificuldades e limites dos sujeitos para conceptualizar as informações da prática.

Face às dúvidas existentes na capacidade das instituições de formação em preparar professores competentes, hoje em dia, tem-se consagrado a necessidade de preparação do professor como um profissional, como estabelece a nossa Lei de Bases do Sistema Educativo. Contudo, em termos das propostas de reforma, um dos aspectos que tem debatido, refere-se ao peso que deve possuir a formação prática e a formação teórica. Efectivamente, segundo um estudo realizado sobre os sistemas adoptados pelos países da comunidade europeia para a formação de professores de educação infantil, os países do norte da Europa consagram mais tempo para a formação prática enquanto que os países do sul dedicam mais tempo para a formação teórica, destacando-se a Espanha como o país que menos tempo destina para a formação prática. No nosso país, grosso modo, julgamos que tem sido difícil equacionar o peso e a forma como a formação prática ocupa os currículos. Ora, também Praia (1991) aponta a dicotomia teoria-prática como sendo um dos pontos

críticos da formação inicial de professores. Neste sentido, este autor (1991) defende que a disciplina conhecida nas licenciaturas como *Prática Pedagógica*, mesmo que seja do ponto de vista institucional, organizacional e curricular bem concebida, não possibilita uma reflexão crítica e consciente da situação real do ensino, o que provoca um distanciamento entre as teorias inovadoras transmitidas durante a formação e a prática assente em modelos mais conservadores.

Será que tal como sente Alarcão (1996), ao inquietarmo-nos com a formação do professor reflexivo, estamos por sua vez a preocupar-nos com a formação de supervisores reflexivos? Não deverá o estágio ser um processo de autoformação e o supervisor/orientador de estágio assumir-se um promotor do pensamento reflexivo dos formandos? Será que os próprios formadores estarão preparados para assumir um papel construtivo na formação e desenvolvimento dos estagiários? Será que estão actualizados em termos de metodologias e saberes necessários à orientação dos formandos? Estas suas preocupações advêm do próprio modo como foi destacada para ser orientadora de estágio, nos anos 70, sem ter-lhe sido exigida uma preparação especial. A autora indicou que deveriam ser constituídas equipas formativas prontas a auxiliar cada uma das instituições de formação de professores e os orientadores de estágio deveriam ter uma preparação especial e pudessem pertencer a um quadro profissional especializado.

Um dos problemas que podem prejudicar os programas de formação inicial é por um lado a falta de qualidade da supervisão, uma vez que muitas vezes os professores cooperantes que acompanham os jovens não possuem formação

suficiente. Por outro, muitas vezes verifica-se que as escolas onde os futuros professores realizam a sua prática está em perfeito desacordo com a “*filosofia*” que guia as instituições de formação inicial, o que pode desencadear contradições e conflitos entre formandos, supervisores e cooperantes.

Muitas vezes a relação estabelecida entre o professor cooperante e o supervisor (professor orientador da prática pedagógica) é segundo Fuller (1975), muito complexa. O facto do formando depender da avaliação a que está sujeito pode provocar-lhe stress e conflitos, afectando a sua auto-estima, o seu auto-conceito e consequentemente o seu futuro desenvolvimento profissional. Os alunos durante a prática das escolas devem ser assumidos como seres não para serem desenvolvidos mas para se desenvolverem. Um dos erros da formação inicial é centrar-se essencialmente no treino das técnicas do *saber fazer*, as quais sendo externas ao formando tecem-lhe insegurança e alguma resistência às imposições que o submetem. A própria formação dos supervisores deverá assim ter em conta não só os conteúdos e domínios específicos, mas também uma preparação actual e diversificada no campo das Ciências da Educação para que os formandos os encarem como profissionais com mais experiência e dotados de um conjunto de saberes claros e reflectidos sobre as variadas situações e dificuldades que caracterizam o contexto educativo. Deste modo, antes da posição de professor supervisor, o formando deve encará-lo como um colega com quem pode desenvolver uma relação de carácter aberto e empático. Daí que se torna pertinente a promoção de um ambiente de confiança e segurança entre formador e formando, pois da relação que estes podem estabelecer entre si, podem surgir imensas oportunidades de continuo desenvolvimento profissional para ambos. Ora, por um lado, o questionamento do formando pode assumir-se de certo modo um

desafio para o aprofundamento e alargamento dos saberes do formador. Por outro, o contínuo incentivo e apoio fornecido pelo formador ao formando, podem contribuir para a maturidade e gradual desenvolvimento profissional deste.

Em jeito de síntese, de uma forma geral, entre os recentes estudos sobre a Formação de Professores é notória uma valorização do pensamento reflexivo, como resposta crítica à consideração do professor como um técnico. Consciente das grandes responsabilidades que como profissional, o professor tem perante a sociedade, segundo Schon (1983) nas instituições de formação, espera-se que os formandos, futuros professores sejam capazes de aplicar conhecimentos científicos, como se estes fossem a chave de resolução de todos os problemas. Daí que, quando estes jovens se deparam com realidade profissional preñhe de situações novas, ambíguas e imprevisíveis, sentem-se perdidos e impotentes. Tal como referiu Zeichner (1993), compreender e melhorar o método de ensino de cada um poderá começar com uma reflexão sobre a sua própria experiência e prática, reflexão esta que no âmbito da Formação de Professores deve ser estimulada e promovida. Aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e apesar da qualidade do que for feito nos nossos programas de formação de professores, talvez na melhor das hipóteses apenas se possa preparar os professores para começarem a ensinar. Sendo necessário a formação de profissionais capazes de evoluir, numa dinâmica de partilha e de cooperação, a formação deverá estimular uma postura reflexiva, preparando para a auto-regulação e mudança gradual de atitudes e não se deve limitar à mera aquisição de determinados conhecimentos e competências.

Como vimos, o pensamento reflexivo não se desenvolve espontaneamente, deverá ser incentivado e promovido. Neste sentido, o formador deve ser um promotor e facilitador da reflexão. Tal como indicou Alarcão (1996) existem várias estratégias de promoção da reflexão: perguntas pedagógicas, a observação de aulas, as narrativas, a análise de casos, o trabalho projecto e a investigação-acção. A resolução de problemas está inerente a todas estas estratégias.

As instituições devem integrar uma forte componente de prática acompanhada de reflexão para que os formandos desenvolvam competências de resolução de problemas e consigam superar situações de incerteza e conflito. Neste sentido, entende-se que a formação deverá estimular o pensamento reflexivo, a capacidade de auto-observação e de auto-análise, para que não se repitam os mesmos erros, e se seja consciente e lúcido na tomada de decisões e de reacção. A formação terá assim que promover atitudes, hábitos, saberes e métodos, criando por um lado bases para a análise da prática e por outro possibilitando o gradual controlo das emoções, medos e inseguranças, o que favorece o desenvolvimento da pessoa. Para este efeito, é imprescindível um trabalho de equipa e uma cultura de cooperação (Dewey, 1933). A reflexão feita em comunidade torna-se assim muito mais produtiva do que realizada de modo isolado.

Sendo comum a concepção de que o professor está em constante desenvolvimento profissional e pessoal e que como qualquer ser humano evolui,

segundo Zeichner (1993) o estágio deverá de um modo geral, promover no professor a vontade de investir na sua auto-formação. A formação profissional é um processo contínuo, mas julgamos ser fundamental que a formação inicial vise estimular nos formandos o desenvolvimento de uma prática orientada por princípios éticos e de análise permanente e não pretenda apenas dotar os professores de mecanismos de sobrevivência e de adaptação ao meio educativo. Contudo, constatamos que os indivíduos que visam desenvolver uma postura reflexiva podem ter que lidar com diversos obstáculos. Estes obstáculos podem ligar-se à resistência, ao medo de mudar, à escassez de tempo, exigência do processo reflexivo e situações de formação difíceis ou adversas, entre outras.

II PARTE

1 - METODOLOGIA

2 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1- METODOLOGIA

Finalizado o enquadramento teórico apresentado na I Parte, chegou o momento de descrevermos detalhadamente as metodologias seguidas ao longo deste estudo. O presente capítulo contém assim, a apresentação das opções e dos procedimentos metodológicos seleccionados, face naturalmente aos objectivos e questões orientadores do estudo. Neste sentido, sistematizando alguma informação teórica relativa às metodologias utilizadas, são descritos os aspectos de planeamento e aplicação referente ao processo de recolha de dados, bem como é caracterizado o grupo de entrevistados.

1.1. Objectivos do estudo

É nossa opinião que num estágio em que os alunos aprendem a reflectir sobre a sua prática e sobre si mesmos, desenvolvem o seu raciocínio, apuram as suas capacidades de agir e de equacionar problemas. Parece-nos legítimo que no âmbito da formação inicial os formadores tenham o objectivo de desenvolver uma contínua postura de questionamento/problematização e assim possam promover o pensamento reflexivo. Compreende-se que, por meio de uma constante prática reflexiva através da qual se criticam as acções e experiências diárias, o professor desenvolve-se gradualmente como profissional e como indivíduo. Na medida em que a formação é um processo de mudança de comportamentos e atitudes, que visa a concretização de

múltiplas aquisições, parece-nos desejável que o sujeito reflecta sobre o que aprendeu, relacione conhecimentos, saiba tomar decisões de modo consciente e resolva situações dilemáticas diversificadas, seleccionando as soluções mais adequadas e convenientes.

Escolhemos como foco privilegiado o estudo das concepções que os formadores possuem sobre o professor reflexivo, a partir da sua expressão verbal. Procurámos apreender o mundo subjectivo das percepções, perspectivas e concepções dos formadores de professores, mais precisamente dos supervisores de prática pedagógica, no Curso de Ensino Básico , 1º ciclo. Integrando-se a presente investigação no campo das Ciências da Educação, área de Formação de Professores, um dos objectivos centrais da mesma foi o de conhecer as concepções que os supervisores possuem sobre o que é/como é um professor reflexivo e sobre o que é uma prática reflexiva. No âmbito do sua actividade profissional, visámos averiguar as estratégias ou práticas de formação que utilizam para desenvolver o pensamento reflexivo dos seus formandos. Procurámos ainda conhecer os requisitos que são necessários ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e os obstáculos que julgam que o dificulta.

Tendo em conta a nossa inexperiência na elaboração de investigações deste tipo, o nosso intuito é apenas o de produzir um estudo exploratório, quer no que se refere aos objectivos de estudo, quer no que diz respeito à metodologia da sua identificação e análise. Tal como ressaltou Bell (1997) o facto de um estudo poder ser relatado, é mais relevante do que a possibilidade de ser generalizado.

1.2. Trajecto da investigação

1.2.1. A metodologia qualitativa

De acordo com Erikson (1986) existem dois tipos principais de abordagem da investigação em educação: a abordagem positivista/behaviorista e a abordagem interpretativa, as quais assume como paradigmas. Estes, como definem Bogdan e Biklen, 1994: 52), consistem “*num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação*”.

A investigação positivista, de um modo geral visa a descoberta e a verificação de leis gerais. Deste modo, no contexto do paradigma positivista, o objecto geral da investigação é concebido em termos de comportamento.

Quanto ao contexto do paradigma interpretativo, o objecto de análise é definido em termos de acção, que abarca “*o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o actor e aqueles que interagem com ele*” (Erikson, 1986: 127). Daí que o investigador perante o objecto *acção-significado* postula uma *variabilidade* das relações entre as formas de comportamento e os significados que os actores lhes atribuem através das suas interacções sociais. O seu trabalho foca-se assim nesta variabilidade das relações comportamento/significado, visando a

descoberta “*de esquemas específicos da identidade social de um dado grupo*”.
(Erikson, 1986: 132).

De acordo com os diferentes investigadores, os métodos quantitativos assumem o paradigma positivista, pretendendo explicar dado comportamento ou fenómeno utilizando factos objectivos, enquanto que os métodos qualitativos são subjacentes ao paradigma interpretativo ou o paradigma fenomenológico, através dos quais se procura sim compreender o fenómeno por meio da sua descrição detalhada.
(Bogdan e Biklen, 1994)

Recorremos a uma metodologia qualitativa, mais dirigida à compreensão e descrição dos fenómenos globalmente considerados (Almeida e Freire, 2000). Grande parte dos investigadores que utilizam metodologias qualitativas identificam-se com a *perspectiva fenomenológica*, a qual enfatiza a componente subjectiva do comportamento das pessoas. De acordo, ainda com Bogdan e Biklen (1994: 53) “*os investigadores fenomenologistas tentam compreender o significado que os acontecimentos e interacções têm para as pessoas vulgares, em situações particulares*”. O termo “*qualitativo*” por um lado, remete para o tipo de dados que uma investigação produz, por outro para os modos de actuação ou postulados que lhe estão associados. Deste modo, a investigação qualitativa em educação pode assumir muitas formas e ser conduzida em múltiplos contextos.

Segundo Merriam (1988), uma investigação qualitativa esforça-se por compreender como todas as componentes de um fenómeno funcionam, bem como se organizam para constituir um todo, dirigindo-se para a compreensão da realidade.

Com base nestes pressupostos, este tipo de investigação procura compreender a realidade “(...) *tal como ela é verdadeiramente vivida e percebida pelos sujeitos ou tal como ela se desenrola nas instituições estudadas*” (Poisson, 1990: 14). Por meio de um tipo de abordagem essencialmente de carácter qualitativo, o investigador pode “*compreender as percepções individuais do mundo*” Bell (1997: 20), ao explorar os diferentes e múltiplos sentidos que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos que vão vivenciado. (Quivy e Campenhoudt, 1992)

Bogdan e Biklen (1994) sublinharam o facto da metodologia qualitativa permitir perceber o modo dos sujeitos interpretarem os aspectos do mundo, o que subentende a recolha de dados de carácter descritivo, que possibilitem a compreensão das representações, dificuldades, atitudes, significados e preferências dos sujeitos sobre determinados acontecimentos/processos. Tais dados, cuja fonte directa é o ambiente natural e o investigador apresenta-se como o instrumento principal, são essencialmente de natureza descritiva, constituindo maioritariamente transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais ou outros registos. Num enquadramento qualitativo, os investigadores entendendo que as acções são melhor compreendidas quando observadas no seu ambiente natural, frequentam os locais de estudo dado que se preocupam com o contexto em que os fenómenos acontecem. Independentemente do modo como se faz o processo de recolha de dados, estes investigadores têm em conta que o comportamento humano é influenciado pelo contexto em que se manifesta.

A abordagem de investigação do tipo qualitativo tem subjacente a premissa de que nada é trivial, pois tudo tem potencialidades para nos fornecer pistas que nos

permitam uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. Com efeito, segundo Erickson, (1986), a compreensão da investigação qualitativa é facilitada precisamente pela sua dimensão interpretativa. Neste sentido, os métodos utilizados em investigações qualitativas caracterizam-se pela análise e compreensão de fenómenos e factos humanos que não poderiam ser legitimados apenas através de processos quantificáveis.

Considerando que na modalidade qualitativa, o investigador é o principal instrumento de recolha e de análise dos dados, Merriam (1988), reitera que este não é indiferente ao contexto, mas que reage ao mesmo e adapta as técnicas às diferentes circunstâncias, tentando tirar vantagem de todas elas para recolher informações significativas. No entanto, o instrumento de recolha e análise de dados, o investigador está sujeito a errar e a interferir com as suas convicções pessoais, podendo negligenciar informações importantes. Para que os dados sejam credíveis e válidos, é imprescindível que o investigador seja rigoroso e competente. Bogdan e Biklen (1994), adiantando que as investigações qualitativas apontam para uma abertura do investigador consoante se vai desenrolando todo o processo, ressaltam assim é necessário que este seja rigoroso e perspicaz na recolha de dados e de informação para eliminar as imagens estereotipadas, as quais podem estar a condicionar os seus comportamentos. O investigador por um lado deve ser detentor de competências de conversação acessíveis e fáceis com os outros e deve ser um ouvinte atento e sensível. Por outro, deve ser capaz de estabelecer com os sujeitos uma relação assente em confiança e compreensão ao mesmo tempo que consegue demonstrar respeito pelas perspectivas e concepções dos sujeitos em estudo.

É de salientar que estamos cientes de que os estudos qualitativos não são uniformes e podem apresentar diferentes tipologias, distinguindo-se face aos objectivos, procedimentos ou objectos de investigação. De um modo sintético, Bogdan e Biklen (1994) referiram uma série de características comuns e específicas dos estudos qualitativos, tais como: o tipo de dados recolhidos (mais em forma de palavras e não de números); questões de investigação que são estabelecidas não a partir da operacionalização de variáveis, mas são formuladas com o objectivo de investigar e compreender os fenómenos em toda a sua complexidade e no contexto próprio; a importância fornecida à compreensão e explicitação dos comportamentos, mediante a perspectiva dos sujeitos envolvidos na investigação; uso de estratégias de investigação que enfatizam a observação participante e a entrevista em profundidade, estudos orientados com amostras reduzidas, dado ao detalhe pretendido.

1.2.2. A escolha dos colaboradores do estudo

Para a concretização dos objectivos, pretendíamos entrevistar um conjunto de sujeitos que desempenhassem funções de supervisão pedagógica ao nível da Formação Inicial do Curso de Ensino Básico, 1º Ciclo.

Optámos por realizar entrevistas a supervisores de prática pedagógica de uma Instituição Pública de Ensino Superior na área de Lisboa. A escolha desta instituição justifica-se por razões de conveniência geográfica. Nesta Instituição vários professores desempenham funções de supervisão e fazem-no ao nível de diversas

áreas de formação. Constatámos que no ano lectivo 2004/2005 apenas oito professoras foram orientadoras de prática pedagógica dos alunos do curso de Ensino Básico, 1º ciclo, do 3º e 4º anos. Neste curso, ao contrário do 1º e 2º anos lectivos, a prática pedagógica do 3º e 4º anos possui um grande peso na avaliação e uma grande carga horária, tendo os formandos uma grande intervenção e actuação nas salas de aula com as crianças. Foi assim que encontrámos as nossas oito inquiridas.

A amostra de sujeitos entrevistados não segue assim critérios de uma amostra necessária para a generalização dos resultados do estudo. Trata-se de uma amostra de conveniência, resultante dos contactos estabelecidos com a Instituição seleccionada.

Tendo em conta que é fundamental os informantes mostrarem interesse pelo estudo, quando os contactámos para solicitar a sua colaboração explicámos os objectivos desta investigação e a sua importância no âmbito da formação inicial.

1.3. Caracterização do grupo de colaboradores

Como já referimos, considerámos como grupo de colaboradores, oito professoras que supervisionam a prática pedagógica, dos alunos do 3º e 4º anos, no ano lectivo de 2004/2005, numa Instituição Pública de Ensino Superior na área de Lisboa, da Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo. Procedemos neste ponto à sua respectiva caracterização.

No momento prévio à realização de cada entrevista, com o propósito de recolher dados pessoais e profissionais de todos os inquiridos envolvidos no presente estudo, foi preenchido uma ficha de caracterização (vd. Anexo I) para posterior codificação, garantindo, desta forma, a confidencialidade dos dados obtidos e o anonimato. Os aspectos referenciados nesta ficha de caracterização destinaram-se exclusivamente a recolher dados de carácter sócio-profissional sobre os sujeitos, nomeadamente a idade e género dos inquiridos, habilitação académica, tempo de serviço como supervisor e funções profissionais actuais.

No sentido de preservar a sua identidade e de acordo com a ordem da realização das entrevistas atribuímos a cada um dos colaboradores um código pessoal, consistindo esta codificação na simples associação da abreviação *prof* a uma letra. Para a operacionalização das diferentes análises e interpretação dos dados estes códigos foram utilizados ao longo o momento seguinte (Análise e Apresentação dos Dados). Tratam-se dos seguintes códigos: Prof A; Prof B; Prof C; Prof D; Prof E; Prof F, Prof G e Prof H).

No quadro seguinte, apresentam-se alguns dos elementos caracterizadores das entrevistadas.

Quadro: Caracterização das supervisoras de prática pedagógica

Sujeitos	Sexo	Idade (anos)	Habilitação académica	Experiência como professora de 1º ciclo	Experiência como supervisora de prática pedagógica
Prof A	Feminino	58	Mestrado	17 anos	14 anos
Prof B	Feminino	47	Mestrado	16 anos	4 anos
Prof C	Feminino	31	Licenciatura	6 anos	5 anos
Prof D	Feminino	48	Mestrado	3 anos	10 anos

Prof E	Feminino	49	Mestrado	8 anos	8 anos
Prof F	Feminino	51	Mestrado	Não tem	11 anos
Prof G	Feminino	45	Mestrado	8 anos	4 anos
Prof H	Feminino	58	Mestrado	13 anos	18 anos

Como já foi referido, todos os inquiridos que participaram nesta investigação são do sexo feminino. As suas idades variam entre os 31 e os 58 anos, constatando-se que a maior parte tem entre 45 e 51 anos. Quanto à sua habilitação académica, à excepção de uma entrevistada, a mais nova, todas realizaram o mestrado. É de salientar que no momento em que efectuámos a entrevista, uma das inquiridas referiu encontrar-se a terminar a sua tese de doutoramento. Das oito entrevistadas só uma delas não possui tempo de serviço como professora de 1º ciclo. Relativamente ao tempo de serviço docente das restantes, verifica-se que apenas três têm mais de 12 anos de experiência.

Relativamente à experiência como supervisoras de prática pedagógica, constatamos que quatro das professoras referem possuir mais de 9 anos, enquanto que as restantes apresentam experiência inferior a 10 anos. De salientar a experiência de 11, 14 e 18 anos, respectivamente, das entrevistadas, Prof F, Prof A e Prof H.

1.4. Os instrumentos de recolha de dados

1.4.1. A entrevista

No plano da orientação e estruturação prática do estudo, pareceu-nos que a entrevista seria o procedimento mais adequado para a colheita de dados.

Tradicionalmente as entrevistas têm sido encaradas como “*conversas*” orientadas por um objectivo (Burgess, 1997). Sendo uma técnica extremamente reconhecida no campo das Ciências Sociais (Bardin, 1995; Estrela, 1990; Ghiglione & Matalon, 1992), esta faculto o acesso a informações num plano individualizado, dando a cada sujeito a possibilidade de se expressar e de se pronunciar sobre determinado conteúdo, permitindo ao investigador posteriormente mediante o leque de dados conseguidos, obter uma visão panorâmica da problemática em estudo. Com efeito, a entrevista como uma das técnicas de investigação mais difundidas em investigação qualitativa, fornece-nos pistas para a caracterização do processo em estudo, mas permite-nos também conhecer em alguns aspectos, os intervenientes do processo.

Se por um lado, com a técnica da entrevista se pretende informação sobre a realidade, por outro, procura-se conhecer algo sobre os quadros conceptuais dos elementos constituintes desse processos. Possibilitando uma interacção entre o investigador e o entrevistado ao distinguir-se “*pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana*” (Quivy e Campenhoudt, 1992: 193) a entrevista segundo estes autores pode guiar-se por três objectivos

fulcrais. O primeiro refere-se à análise do *“sentido que os autores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados”*, salientando os sistemas de valor dos entrevistados, o modo como compreendem as situações, encaram as suas próprias experiências, entre outros aspectos. O segundo objectivo da entrevista liga-se ao facto de *“procurar a análise de um problema específico”* e finalmente o terceiro fundamenta-se no sentido de fornecer ao processo um cunho retrospectivo, uma vez que se reconstroem determinados processos de acção, experiências ou acontecimentos. (Quivy e Campenhoudt, 1992)

Sendo utilizada para obter dados de carácter descritivo através do próprio sujeito em estudo, possibilitando ao investigador ter intuitivamente uma ideia sobre o modo como os sujeitos interpretam os contextos em que se inserem, enfim o próprio mundo (Bogdan e Biklen, 1994) esta técnica apresenta-nos grandes vantagens. Tais vantagens estão relacionadas, por um lado com o *“grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos”* e, por outro, com a sua flexibilidade que nos *“permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os seus próprios quadros de referencia, a sua linguagem e as suas categorias mentais”* (Quivy e Campenhoudt, 1992: 195). Como vantagens da entrevista enquanto técnica de recolha de dados, podem ser ainda assinaladas a possibilidade de se poder explorar e esclarecer as posições dos intervenientes ao longo do desenrolar do discurso, algo que não é possível por exemplo com o uso de questionários. Além disso, dado à possibilidade de se poder estar frente a frente com o sujeito garante-se um maior envolvimento por parte deste. No entanto, assumindo-se a entrevista um meio de aceder às representações dos sujeitos sobre dados fenómenos em contextos especiais onde os entrevistados ficam frente a frente com o investigador, são

destacadas algumas das suas limitações ou desvantagens. Estas limitações ou desvantagens segundo, Quivy e Campenhoudt (1992: 195), estão relacionadas com o facto da entrevista permitir que se acredite *“numa completa espontaneidade do entrevistado e numa total neutralidade do investigador”*.

Atendendo ao carácter exploratório e aos objectivos do nosso trabalho, assim como à dimensão da amostra, decidimo-nos pela entrevista semidirectiva. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992: 194), sendo a técnica mais dominante em investigação social, esta assume-se semidirectiva *“no sentido em que não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas”*. Este tipo de entrevista ocorre quando o entrevistador coloca várias questões e procura obter respostas por parte do entrevistado, ficando a ordem e a forma como os assuntos são introduzidos ao critério do primeiro. Se o inquirido não chegar a abordar de modo espontâneo um ou vários temas pretendidos por parte do investigador, este deve propor-lhos. Neste tipo de técnica, a qual implica por parte do entrevistador atitudes de compreensão, facilitação e abertura ao outro, pode-se obter dados comparáveis entre os vários intervenientes. Os entrevistados detêm um importante papel na definição e no controlo da entrevista, dado que estes podem falar livremente dos seus pontos de vista relativamente ao tema proposto. Daí que o investigador ao longo da entrevista, negando uma atitude de crítica ou de avaliação, quer positiva ou negativa, deve revelar-se sim um ouvinte atento e perscrutador com vista a compreender o que é dito pelo seu entrevistado.

Tomámos como referência algumas condições e regras da entrevista para a obtenção da informação face a face. Um aspecto fundamental que não deixámos de ter

em conta para obter sucesso numa entrevista, já enfatizado por Bogdan e Biklen (1994) é saber escutar e algumas regras no sentido de conduzir os colaboradores a um ambiente propício à exposição das suas vivências: acolhimento, centração no vivido pelo sujeito; mais interesse pela pessoa que pelo problema; respeito e consideração real pelo sujeito; facilitação da comunicação. Partindo destes pressupostos, procurámos seguir uma linha de rigor neste processo de obtenção dos dados.

Em jeito de síntese, é de salientar que o êxito da entrevista liga-se intimamente a variados factores dependentes do entrevistado e do entrevistador. Como já vimos não só é fundamental a atitude do primeiro, como pode ser significativo o vocabulário e a capacidade de compreensão das questões por parte do segundo. Outros factores conjunturais, entre outros são relevantes como a própria pertinência do tema perante as preocupações ou interesses do inquirido, sendo desejável que este durante o decorrer da entrevista, esteja afastado das suas actividades habituais. Daí que é essencial que os papéis entrevistador/entrevistado sejam muito bem esclarecidos à partida, devendo o entrevistador motivar o inquirido para a receptividade à entrevista e despertar o seu interesse como forma de o envolver. (Ghiglione e Matalon, 1992)

A preparação da realização das entrevistas implicou o cumprimento de alguns requisitos metodológicos. As entrevistadas foram contactados telefonicamente e ou via e-mail para lhes ser formulada a proposta da entrevista, sendo referido de um modo muito genérico o propósito pretendido. Sem excepção, todas as inquiridas mostraram-se receptivas à participação no presente estudo.

Apresentámo-nos, desde esse primeiro contacto, como professoras do 1º Ciclo, portanto e procurámos criar um clima de à vontade. Marcada de acordo mútuo a data de cada entrevista, foi formalizado um contrato sobre a sua realização: gravação das entrevistas, seguida de devolução mais tarde do texto obtido (protocolo da entrevista). Sabendo que a recolha de muita informação num só dia poderia prejudicar o nosso trabalho, as entrevistas foram efectuadas em dias diferentes mas sempre no mesmo local, ou seja a instituição de trabalho dos intervenientes. Esclarecidos os propósitos do estudo e assegurada a confidencialidade dos dados no sentido de salvaguardar o anonimato da instituição e dos intervenientes em causa, as entrevistas foram desenvolvidas.

Sabendo que “*as entrevistas longas são difíceis de captar de forma completa*” (Bogdan e Biklen, 1994: 172), foi imprescindível o recurso a um gravador. É de salientar que o ambiente em que decorreram as entrevistas foi bastante informal e a presença do gravador não interferiu de modo algum na colaboração dos professores.

As entrevistas realizaram-se nos meses de Fevereiro, Março e Abril de 2005 e tiveram uma duração média de 45 a 60 minutos. Com intuito de evitar desvio dos temas em consideração e que o discurso se mostrasse muito redundante, esteve prevista a intervenção do investigador. Neste sentido, não houve uma definição do tempo destinado ao desenvolvimento de cada questão, estando assim dependente do próprio decurso da entrevista.

Na condução das entrevistas, conscientes do quão importante seria o contributo dos intervenientes e sem querer deixar nenhum pormenor descuidado,

procurámos que as entrevistas ocorressem sem qualquer tipo de constrangimentos externos, dando aos sujeitos à vontade e liberdade para responder às questões. Procurou-se assim estabelecer um clima de confiança de forma a que o discurso das entrevistadas fluisse espontaneamente. No decurso das entrevistas, foi nosso intuito manifestar, por meio do nosso comportamento não verbal, interesse e atenção pelas palavras dos entrevistados, estimulando-o a avançar.

A excelente relação de abertura que se estabeleceu desde o início com todos os entrevistados, a sua simpatia e disponibilidade foram sem dúvida essenciais no processo de recolha de dados.

1.4.1.1. O guião da entrevista

A elaboração de um guião de entrevista (vd. Anexo II), adequado naturalmente às problemáticas em estudo, precedeu efectivamente, a fase da realização das entrevistas, gravadas em áudio com o consentimento dos intervenientes. Este guião orientador das entrevistas foi organizado em blocos temáticos (cada um deles com objectivos específicos), um formulário orientador de questões e um conjunto de aspectos a explorar caso o entrevistado não se referisse espontaneamente às questões.

Nesta medida, em conformidade com os objectivos já referidos, o guião das entrevistas é composto por quatro blocos. Passemos à sua caracterização:

Bloco A - Legitimação da entrevista

O primeiro bloco, legitimação da entrevista e motivação do entrevistado, como se subentende visou motivar as entrevistadas e garantir o anonimato. Neste bloco, constituindo uma oportunidade para a ambientação do diálogo a ocorrer em torno dos restantes, foi dado a conhecer a natureza e os objectivos do estudo, realçando o valor da colaboração dos intervenientes. Um primeiro conjunto de questões destinou-se, fundamentalmente, a criar um clima de conversa informal e centrou-se na recolha de alguns aspectos da biografia profissional do entrevistado.

Bloco B - Concepções sobre o professor reflexivo

Foi nosso intuito recolher dados de opinião que permitissem conhecer e compreender as representações e concepções dos entrevistados sobre o que consideram ser um professor e uma prática dita reflexiva. Visámos também apreender a atitude e postura sobre o desenvolvimento de um pensamento reflexivo na formação inicial de professores.

Bloco C - Concepções sobre as práticas do professor reflexivo

O terceiro bloco teve como finalidade conhecer as concepções sobre as práticas de um professor identificado como sendo reflexivo. Queríamos compreender como é que os entrevistados identificam um professor reflexivo e saber o que é que num plano de acção este professor faz.

Bloco D - Práticas de formação que os entrevistados utilizam para promover o pensamento reflexivo

O último bloco, ocupou-se do conhecimento das práticas de formação utilizadas para desenvolver o pensamento reflexivo dos formandos. Partindo da sua prática de supervisores, foi nosso objectivo conhecer o que é que estes formadores poderiam fazer para que um professor se torne reflexivo e identificar as estratégias e as estratégias usadas para estimular uma postura reflexiva. Visámos também conhecer as dificuldades que encontravam nessa promoção e saber que obstáculos consideram que podem impedir que um formando seja reflexivo.

O guião contemplou ainda um momento para que o entrevistado reforçasse ou completasse alguns aspectos da entrevista ou mesmo que referisse aspectos que considerasse úteis e pertinentes.

É de salientar que após a realização da 1ª entrevista, foram feitas umas pequenas correcções julgadas pertinentes no guião da entrevista e passou-se à sua aplicação aos restantes intervenientes. Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas com a máxima fidelidade possível a partir dos registos magnéticos, dando origem a oito protocolos com tamanho variável. A título de exemplo, dos oito protocolos, encontra-se um seleccionado aleatoriamente no Anexo III.

1.4.2. Análise dos dados

Terminada a fase de recolha de dados, procedemos à sua organização, tratamento e análise. Uma vez que os dados compilados se encontravam sob a forma de texto (os registos áudio foram fielmente transcritos), para a sua análise usámos os procedimentos comuns de análise do conteúdo.

A análise dos dados consiste na organização sistemática do material colhido no terreno com o objectivo de, através dele, aumentar a nossa compreensão sobre o fenómeno em estudo. Tal análise envolve *“trabalhar com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, sintaxe, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos grupos”* (Bogdan e Biklen, 1994: 205).

1.4.2.1. Análise de conteúdo

Após o registo dos relatos pessoais em oito protocolos, estes foram submetidos à análise de conteúdo. Segundo Bardin (1991) a análise de conteúdo utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. Esta possibilita um confronto entre uma leitura pessoal de uma mensagem com a leitura de outros e através de um olhar mais atento os conteúdos, estruturas e significados podem ser desocultados.

Num primeiro momento, as entrevistas transcritas foram submetidas a uma leitura integral para que se pudesse apreender as principais características e ter um primeiro contacto com os pontos fulcrais abordados por cada uma das inquiridas. Em seguida, tendo em conta os objectivos visados, realizou-se a determinação das unidades de análise: unidades de registo- correspondendo ao mais pequeno excerto de texto com significação própria, podendo corresponder a uma frase, ou parte de uma frase. Tais unidades foram categorizadas e transformadas, numa fase posterior em indicadores – pequenas frases que sintetizem ou representem unidades de registo idênticas em termos de significado. Como nos indica Estrela (1990) esses indicadores definem de modo operacional cada teoria e ou subcategoria constituinte da grelha de análise. Construimos assim várias grelhas de categorização que integram as diferentes linhas de ideias desenvolvidas pelos sujeitos entrevistados. É de salientar que na construção destas grelhas de categorização tivemos em conta determinados critérios fulcrais, tais como a coerência, a homogeneidade, a exclusividade recíproca e a exaustividade (Bardin, 1991; Estrela, 1990). Por último, efectuou-se o levantamento exaustivo das ideias expressas pelas entrevistadas, representadas por cada indicador, dando-lhes uma forma quantitativa.

2- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Apresentamos em seguida os dados obtidos por meio da análise de conteúdo dos protocolos das entrevistas efectuadas às oito supervisoras de prática pedagógica abrangidas na investigação. Sabendo que a análise dos dados exige rigor por parte de quem a efectua, procurámos realizá-la de forma cuidadosa para não ir para além daquilo que os dados possibilitam.

A análise de conteúdo realizada fez emergir seis temáticas, a saber:

- 1- Concepções sobre o professor reflexivo.
- 2- Concepções sobre a prática reflexiva.
- 3- Legitimidade da reflexão.
- 4- Estratégias utilizadas para promover o pensamento reflexivo.
- 5- Requisitos necessários ao desenvolvimento do pensamento reflexivo.
- 6- Obstáculos que limitam o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

A apresentação e análise dos dados percorreu os seis blocos temáticos, por categoria, subcategoria e indicador. Primeiramente, consideramos pertinente apresentarmos os dados na globalidade, depois analisamos detalhadamente cada bloco temático.

As temáticas acima identificadas abrangem um conjunto de categorias que podem ser observadas no quadro 1.

Quadro 1
Temas e categorias emergentes das entrevistas:

TEMA	CATEGORIA
1- Concepções sobre o professor reflexivo	<ul style="list-style-type: none">▪ O professor reflexivo é...▪ O professor reflexivo faz...
2- Concepções sobre a prática reflexiva	<ul style="list-style-type: none">▪ A prática reflexiva é processual▪ A prática reflexiva é uma prática avaliada
3- Legitimidade da reflexão	<ul style="list-style-type: none">▪ Naturalização da reflexão▪ Reflexão como condição para agir▪ Vantagens percebidas da promoção do pensamento reflexivo
4- Estratégias utilizadas para promover o pensamento reflexivo	<ul style="list-style-type: none">▪ Adopção de uma prática problematizadora▪ Escrita como uma ferramenta de desenvolvimento da reflexão▪ Análise crítica das aulas observadas▪ Interação entre pares- Trabalho de equipa

5- Requisitos necessários ao desenvolvimento do pensamento reflexivo

- Requisitos da parte do formador
- Requisitos da parte do formando

6- Obstáculos que limitam o desenvolvimento do pensamento reflexivo

- Ambiguidade do conceito
 - Inexistência de uma cultura que incentive a reflectir
 - Avaliação enquanto inibidora do processo reflexivo
 - Escrita percebida como árdua
 - Falta de maturidade
 - Escassez de tempo
-

A partir das oito entrevistas realizadas, foi-nos permitido, de acordo com as intervenientes traçar o perfil de um professor dito reflexivo e identificar as características de uma prática reflexiva. Conseguimos perceber quais os factores que segundo as mesmas legitimam a reflexão, tornando a promoção da reflexão algo desejável na Formação de Professores. Tivemos oportunidade de averiguar quais as estratégias que as inquiridas utilizam ao longo da sua prática para promover o pensamento reflexivo dos seus alunos. Foi ainda possível conhecermos quais os requisitos que estas consideram fundamentais ao desenvolvimento do pensamento reflexivo. Por último, identificámos as dificuldades ou obstáculos que as supervisoras consideraram que podem impedir tal desenvolvimento.

Faremos em seguida, a análise detalhada de cada bloco temático. De modo, a possibilitar uma visão mais precisa dos dados, no final da apresentação e análise de cada temática, será efectuada uma síntese.

1- CONCEPÇÕES SOBRE O PROFESSOR REFLEXIVO

Interrogadas sobre as características do professor reflexivo, as nossas entrevistadas por um lado, caracterizam “*como é*” um professor reflexivo, por outro descrevem o que consideram “*que ele faz*”. (vd. Anexo IV)

Todas as entrevistadas contribuíram para este bloco temático, mas talvez por estarem directamente implicadas na prática pedagógica dos seus formandos, a maioria das unidades de registo são respeitantes à categoria “*O professor reflexivo faz*”. Com efeito, na primeira categoria contabilizou-se 34 unidades de registo e na segunda 75.

Pode-se observar através do quadro seguinte o resultado da análise de conteúdo relativa a este primeiro bloco temático:

Quadro 2 - Concepções sobre o professor reflexivo

Categoria	Subcategoria
	O professor reflexivo é...
	▪ insatisfeito.
	▪ coerente entre o seu pensamento e a sua acção.
	▪ humilde.
	▪ tem abertura de espírito.
	▪ tem bom senso.
	O professor reflexivo faz...
	▪ problematiza criticamente a sua acção / prática.

- antecipa e fundamenta a sua acção.
- adequa-se ao contexto e ou meio.
- interroga-se sobre os efeitos sociais da sua acção.
- relativiza os saberes.
- analisa/observa a sua prática.
- articula teoria e prática.
- utiliza instrumentos reguladores da sua prática.

Passemos à análise de pormenor de cada categoria.

1.1. O professor reflexivo é...

O quadro 2.1 corresponde à explicitação de “*como é*” o professor reflexivo. Vejamos de acordo com as entrevistadas, detalhadamente cada subcategoria, as características fundamentais de um professor dito reflexivo.

Quadro 2.1

Subcategorias	Indicadores	UR		EU N=8	
		F	%	F	%
• É insatisfeito	- Não se contenta / Não se acomoda / Não desiste	5	33,3	2	25
	- Sente-se insatisfeito.	1	6,6	1	12,5
	- É incansável / desafia os limites.	2	13,3	1	12,5
	- É ansioso.	1	6,6	1	12,5
	- É inquieto.	2	13,3	2	25
	- É utópico.	3	20	2	25
	- É pragmático.	1	6,6	1	12,5

Total de subcategoria		15	100	3	37,5
• É coerente entre o seu pensamento e a sua acção.	- Adequa a sua acção aos princípios pedagógicos que defende	3	60	1	12,5
	- É coerente entre os seus objectivos e a sua prática.	2	40	2	25
Total de subcategoria		5	100	3	37,5
• É humilde.	- É humilde perante o saber.	2	40	2	25
	- É humilde perante a profissão.	2	40	2	25
	- É humilde perante a vida.	1	20	1	12,5
Total de subcategoria		5	100	2	25
• Tem abertura de espírito.	- É aberto a outras opiniões /perspectivas.	3	60	3	37,5
	- Tem que se saber colocar na “pele” do outro.	1	20	1	12,5
	- Não pode ser uma pessoa fechada.	1	20	1	12,5
Total de subcategoria		5	100	3	37,5
• Tem bom senso.	- Tem bom senso.	4	100	3	37,5
Total de subcategoria		4	100	3	37,5
Total de Categoria		34	100	8	100

Como se pode observar no quadro anterior, a característica do professor reflexivo que deteve maior número de unidades de registo é a sua *insatisfação*. As entrevistadas Prof A e a Prof B realçaram assim que o professor reflexivo “*não se contenta*”, “*não desiste*”, “*sente-se insatisfeito*”, “*desafia os limites*”, “*tem ideais*”, “*prosegue utopias*”. Também a Prof G, considerou que um professor reflexivo será mais “*inquieto*”, “*ansioso*” e “*pragmático*”. E se os professores reflexivos são insatisfeitos, não se acomodam às situações, não serão também inquietos, ansiosos e pragmáticos?

Segundo três das intervenientes, o professor reflexivo é também *coerente entre o seu pensamento e a sua acção*. Como nos expressou a Prof B “*o que faz um*

professor reflexivo é procurar permanentemente adequar a sua acção aos princípios pedagógicos e educativos que defende". Para esta entrevistada, é "*fundamental que um profissional consiga coerência máxima*". O professor reflexivo "*pretende ser assim coerente com aquilo que pensa e com aquilo que faz (...)*" (Prof F)

Uma outra característica do professor reflexivo que é indicada por duas entrevistadas é a *humildade*. Para estas intervenientes, "*o professor reflexivo tem uma postura de humildade perante o saber, a profissão, enfim a vida.*"

Também, a *abertura de espírito* é destacada por parte das entrevistadas, como uma característica essencial do professor dito reflexivo. Segundo as mesmas o professor reflexivo "*é aberto a outras opiniões / perspectivas*" (Prof B); "*tem de aceitar outros pontos de vista*" (Prof C), sabe colocar-se na "*pele do outro*" e "*não pode ser uma pessoa muito hermética, muito fechada*" (Prof D).

Constatámos que as entrevistadas acima referidas vão de encontro à perspectiva de Dewey (1933), segundo a qual uma característica fundamental do professor reflexivo é a sua *abertura de espírito*, através da qual se admite a existência de diversas opções dentro de um vasto universo e se pode pensar em variadas alternativas. O mesmo autor referiu que os professores que possuem um espírito aberto são também incansáveis na procura de respostas, questionando-se constantemente sobre o modo como actuam e sobre o que fazem na sala de aula.

Se nos centrarmos no discurso de algumas das professoras colaborantes, podemos vislumbrar nitidamente a concepção de que um professor reflexivo tem *bom*

senso. De acordo, por exemplo com a Prof C, o professor reflexivo “tem de ter o bom senso de saber que as suas crenças podem estar certíssimas mas que naquele contexto não tem sentido”. Também a Prof H considerando que o bom senso é fundamental para que haja um sentido de coerência entre os nossos objectivos e os nossos actos, julga que o professor reflexivo “tem de ter bom senso para conseguir analisar e interpretar muito bem e correctamente a sua prática e os comportamentos dos alunos (...)”

Em jeito de síntese, na primeira categoria as entrevistadas descrevem um professor reflexivo como um professor permanentemente insatisfeito, que não se contenta com o instituído, nem se acomoda “a uma situação estável”, não desiste de encontrar respostas, sendo capaz de desafiar os seus próprios limites. Trata-se de um professor ansioso, inquieto, pragmático e utópico já que segue ideais. Como nos apresenta o quadro 2.1, o professor reflexivo é descrito ainda como um professor que tem uma atitude de humildade perante o saber, a profissão e a vida. Segundo as entrevistadas, este professor possui ainda *bom senso e abertura de espírito* uma vez que aceita perspectivas e opiniões diferentes e não é uma pessoa fechada. O professor reflexivo é também considerado coerente entre o seu pensamento e a sua acção, sabendo adequar os seus objectivos às suas práticas.

1.2. O professor reflexivo faz...

As entrevistadas ao apresentarem-nos as suas concepções sobre um professor dito reflexivo, descreveram também o que consideram “*que ele faz*” ou “*que pratica*”.

Vejam agora o que referem as entrevistadas quanto ao que faz um professor reflexivo, tendo em conta o quadro que se segue.

Quadro 2.2

Subcategorias	Indicadores	UR		EU N=8	
		F	%	F	%
▪ Problematisa criticamente a sua acção/prática.	- Interroga-se, questiona-se e problematisa criticamente.	11	61,1	7	87,5
	- Questiona continuamente a sua prática.	8	44,4	5	62,5
Total de subcategoria		18	100	8	100
▪ Antecipa e fundamenta a sua acção.	- Sabe o que vai fazer e porquê.	4	36,3	3	37,5
	- Planifica a sua acção / as aulas.	6	54,5	4	50
	- Estabelece opções /prioridades.	1	9	1	12,5
Total de subcategoria		11	100	6	75
▪ Adequa-se ao contexto e ou meio.	- Tem em conta o contexto (características dos alunos, seus objectivos e crenças).	9	81,8	4	50
	- Modifica as suas práticas tendo em conta o contexto.	1	9	1	12,5
	- Toma decisões adequadas ao contexto	1	9	1	12,5
Total de subcategoria		11	100	4	50
▪ Interroga-se sobre os efeitos sociais da sua acção.	- Analisa as consequências da sua acção.	8	80	5	62,5
	- Identifica e fundamenta os aspectos positivos e negativos da sua prática.	2	20	2	25
Total de subcategoria		10	100	5	62,5
▪ Analisa/observa a sua prática.	- Analisa o que faz / a sua acção.	7	77,7	4	50
	- Observa a sua pratica.	2	22,2	1	12,5
Total de subcategoria		9	100	5	62,5

• Relativiza os saberes	- Considera que os saberes são relativos e contextuais.	4	44,4	4	50
	- Considera que as respostas são temporárias e relativas.	1	11,1	1	12,5
	- Considera que não há receitas ou caminhos definitivos	2	22,2	2	25
	- Considera que erro/certeza são coisas muito relativas.	1	11,1	1	12,5
	- Tem crenças mas duvida.	1	11,1	1	12,5
Total de subcategoria		9	100	5	62,5
• Articula teoria e prática.	- Interliga conhecimentos articulando teoria e prática.	4	100	1	12,5
Total de subcategoria		4	100	1	12,5
• Utiliza instrumentos reguladores da sua prática.	- Constrói um conjunto de instrumentos para regular o seu comportamento.	3	100	2	25
Total de subcategoria		3	100	2	25
Total de Categoria		75	100	8	100

A totalidade das entrevistadas apontam que o professor reflexivo *problematiza criticamente a sua acção/prática*. Este é o item sobre o qual parece haver maior consenso entre as entrevistadas. O professor reflexivo é descrito por exemplo, como “*uma pessoa que se auto-questiona*” (Prof B); que se “*interroga*” (Prof C), que possui “*alguma capacidade de autocritica*” (Prof D). O que faz um professor reflexivo é assim “*interrogar-se*”, “*questionar-se*” e “*problematizar*”. Neste sentido, entende-se que “*será essa capacidade de se interrogar e questionar que distingue os alunos reflexivos*” (Prof G). Mais de metade das entrevistadas (cerca de 62,5%) enfatizaram também que além de se auto-questionar e se auto-interrogar, este profissional continuamente questiona a sua prática ou a sua acção e interroga-se sobre o que faz.

O professor reflexivo é encarado segundo as entrevistadas, como um professor que se questiona, interroga, põe-se em causa e problematiza a sua prática, assim como Roth (cit. Draga, 2001), que também considera que os professores reflexivos perguntam porque razão fazem as coisas e questionam como as fazem, utilizando a indagação e o questionamento como forma de aprendizagem. Os professores reflexivos caracterizam-se também pela autonomia que demonstram na condução e gestão de actividades, sem deixar de ser críticos perante o seu trabalho e de se colocarem em causa. (Alarcão, 1996).

E se um professor reflexivo se questiona e se interroga, as inquiridas (cerca de 75%) realçaram ainda que tal professor *antecipa e fundamenta a sua acção*. Um professor reflexivo é um profissional que *“sabe o que vai fazer e porque é que o vai fazer”*, *“acredita naquilo que vai fazer”* (Prof C) e *“sabe justificar o que faz.”* (Prof F). A *planificação das aulas* ou o *planeamento da acção*, foi assim, sublinhado como um aspecto que caracteriza a prática do professor reflexivo. Tal como nos foi referido, o professor reflexivo *“é capaz de pensar previamente o que vai fazer com os alunos, tem de saber planificar para aquela realidade”* (Prof D). O professor só poderá planificar a sua acção *“depois de saber para quem vai dar aulas”* (Prof H). Trata-se de um profissional que à partida, tem que estabelecer opções ou prioridades.

Metade das entrevistadas expressaram também que o professor reflexivo tem de se adequar ao contexto ou meio, modificar as suas práticas e tomar decisões tendo em conta o mesmo. Este profissional *“tem de reflectir sempre tendo em conta as*

características dos alunos, o contexto em que estes se inserem, os seus objectivos e crenças” (Prof C), tendo que *“saber caracterizar muito bem a turma com que trabalha e o contexto em que está inserido”* (Prof H).

Estas docentes do ponto de vista discursivo, vão de encontro à perspectiva de Zeichner (1993), para quem os professores não podem centrar a reflexão na sua própria prática, porque devem ter em conta sempre as condições sociais do ensino.

Para grande parte das colaboradoras (cerca de 62,5%), o professor reflexivo interroga-se sobre os efeitos sociais da sua acção, na medida em que analisa a sua prática e identifica os seus aspectos negativos e positivos. De acordo com o discurso destas, o professor reflexivo questiona-se sobre o que fez e que poderá fazer com as crianças que ensina, analisa as consequências da sua acção, interroga-se sobre as razões de algum aluno não ter aprendido, procura identificar os aspectos positivos e negativos da sua prática, justificando-os. Ilustramos esta concepção, citando os seguintes excertos das entrevistas

“O professor reflexivo coloca questões : O que eu fiz? O que é que eu posso vir a fazer por estas crianças que me foram aqui entregues?” (Prof A)

“Ora, face a uma situação problemática um professor reflexivo tem de se questionar imediatamente sobre: O que é que eu não fiz?; Quais as consequências das minhas acções?; O que poderei fazer?” (Prof B)

“E um professor reflexivo é alguém que se põe em causa e põe-se em causa quando percebe melhor os comportamentos do outro ou quando percebe que as suas acções não desencadearam as mudanças que pretendia do outro.” (Prof D)

“O professor sabe identificar os aspectos positivos e negativos e sabe justificar os porquês dessa identificação (...)” (Prof F)

Com a excepção de três entrevistadas, foi referido pelas restantes também que um professor reflexivo *relativiza os saberes*. O professor reflexivo é apresentado assim como um professor que *“não pode ter certezas absolutas, tem crenças mas duvida ao mesmo tempo”* (Prof C), *“para quem “os saberes são relativos e contextuais”* (Prof E) e que *“não esquece o facto que as respostas são sempre temporárias e relativas”* (Prof B). Trata-se de um profissional que tem consciência de que *“não há práticas ou caminhos definitivos, não há receitas “* (Prof C) e *“não existem metodologias salvadoras que funcionam em todas as situações e com todos os alunos”* (Prof E)

Como vimos, Estrela (2002) considera que as situações complexas com que os professores são confrontados diariamente, mais do que a aplicação de receitas ou de respostas programadas, exigem uma contínua postura reflexiva, defendendo que os professores que não reflectem sobre o seu ensino, não têm em conta que a realidade quotidiana é variável e mutável e que pode existir mais do que um modo de abordar o problema.

O discurso de cinco das entrevistadas incidiu ainda sobre o facto do *professor reflexivo analisar e observar a sua acção*, o que julgamos vir reforçar algumas das suas opiniões já apresentadas, como a de que o professor reflexivo problematiza a sua acção, questiona-a continuamente, procurando antecipá-la e fundamentá-la. Como se pode constatar, o professor reflexivo analisa a sua acção e reaprecia o que faz,

tendo sido também considerado “*aquele que observa, para saber quais as estratégias que deve utilizar*” (Prof H).

Partindo da sua experiência de formadora, uma entrevistada expressou-nos que para ela, os formandos que “*conseguem ir buscar os conhecimentos teóricos que aprenderam noutras disciplinas*” e que “*conseguem articular naturalmente teoria e prática são reflexivos*” . Entendemos que para esta entrevistada um *professor que é reflexivo articula teoria e prática*.

Por último, duas entrevistadas evocaram que *o professor reflexivo utiliza instrumentos reguladores da sua acção*. Efectivamente, foi-nos dito que “*os professores reflexivos vão ter que aprender lidar com instrumentos reguladores da sua acção.*” (Prof G). Um professor dito reflexivo, “*constrói todo um conjunto de instrumentos que permitem ir regulando não só o seu comportamento como também o comportamento dos alunos.*” (Prof D)“.

Podemos assinalar assim, que relativamente à segunda categoria, de acordo, com todas as docentes envolvidas neste estudo, um professor reflexivo problematiza de modo crítico a sua acção e a sua prática e continuamente a questiona. Estas assumem também que um professor reflexivo antecipa a sua acção, procurando saber o que vai fazer e porquê, mas não deixa de ter em conta o contexto em que se insere. Para este professor os saberes são sempre relativos e contextuais não havendo receitas ou caminhos definitivos para a solução dos problemas. Foi referido ainda que o

professor reflexivo interroga-se sobre os próprios efeitos sociais da sua acção e procura analisar e observar a sua prática. Trata-se ainda de um profissional que não deixa de articular teoria e prática e utiliza instrumentos que regulem a sua acção.

6

2- CONCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA REFLEXIVA

Após a apresentação de como as nossas entrevistadas descrevem um professor reflexivo, procuraremos agora analisar as suas concepções quanto ao que consideram ser uma prática reflexiva. (vd. Anexo V)

A análise do discurso das inquiridas, fez emergir apenas duas categorias, como se pode observar no quadro 3 que sintetiza os resultados da análise de conteúdo, relativamente ao segundo bloco temático.

Quadro 3
Concepções sobre a prática reflexiva

Categoria	Subcategoria
	A prática reflexiva é processual.
	<ul style="list-style-type: none">▪ Faz-se/aprende-se ao longo de todo um percurso profissional.▪ É um processo.
	A prática reflexiva é uma prática avaliada
	<ul style="list-style-type: none">▪ É uma prática que é pensada.▪ É uma prática cujos efeitos são problematizados.▪ É uma prática que é questionada.

2.1. A prática reflexiva é processual

Vejamos pois de que modo as entrevistadas encararam a prática reflexiva, procedendo à leitura dos dados colhidos e sintetizados no quadro 3.1.

Quadro 3.1

Subcategorias	Indicadores	UR		EU N=8	
		F	%	F	%
• Aprende-se/faz-se ao longo da vida	- O desenvolvimento da reflexividade não se constrói apenas na formação inicial.	3	37,5	3	37,5
	- Reflectir aprende-se ao longo de todo um percurso profissional.	3	37,5	3	37,5
	- A reflexão constrói-se com o hábito.	2	25	1	12,5
Total de subcategoria		8	100	4	50
• É um Processo	- O conhecimento é algo que se vai construindo.	1	25	1	12,5
	- A reflexão constrói-se gradualmente.	2	50	1	12,5
	- Reflectir deve ser um processo.	1	25	1	12,5
Total de subcategoria		4	100	2	25
Total de Categoria		12	100	5	62,5

Para mais de metade das entrevistadas (62,5%), a *prática reflexiva é processual*, na medida em que se considera que esta *se aprende e se faz ao longo de todo um percurso profissional*, sendo, assumida assim, como um *processo*.

O desenvolvimento da reflexão é deste modo perspectivado como algo que “*não se constrói apenas na formação inicial*” (Prof B). Nesta formação “*o seu desenvolvimento é apenas um começo*” pois “*reflectir é algo que aprende ao longo de*

todo um percurso profissional” (Prof D). Sendo a reflexão *“uma actividade dinâmica”, esta “desenvolve-se ao longo do tempo”* (Prof H). Referiu-se assim, que os formandos na formação inicial, *“não vão poder desenvolver a reflexão completamente”* pois *“vão desenvolvendo-a ao longo do seu percurso”* (Prof E).

Expressou-se ainda que a reflexão vai-se construindo com o *“habitus “*, e que *“só com um grande hábito é que poderemos reflectir”* (Prof B). Esta entrevistada considera que a *“reflexão vai-se construindo gradualmente”* e é da sua convicção que *“em educação nada está completamente construído, dia a dia vamos construindo o nosso próprio conhecimento”*. Partindo do pressuposto que *“as atitudes não se adquirem de um dia para o outro”* é também da opinião da Prof C, que *“reflectir deve ser um processo constante, não acaba”*.

2.2. A prática reflexiva é uma prática avaliada

Quando lhes foi perguntado o que consideravam ser uma prática reflexiva, além de considerarem que esta é *processual*, as entrevistadas expressaram-nos que *uma prática reflexiva é uma prática avaliada*. Relativamente à análise da segunda categoria, o quadro sintetizando os dados obtidos, apresenta-se na próxima página:

Quadro 3.2

Subcategorias	Indicadores	UR		EU N=8	
		F	%	F	%
• É uma prática que é pensada.	- É uma prática que é pensada estrategicamente.	2	40	1	12,5
	- É uma prática que é deliberada.	1	20	1	12,5
	- É uma prática em que se pensa sobre o que faz.	2	40	2	25
Total de subcategoria		5	100	4	50
• É uma prática cujos efeitos são problematizados.	- É uma prática em que se analisa para perceber as consequências que essa prática está a ter.	3	60	2	25
	- É uma prática em que identifica pontos positivos e negativos.	1	20	1	12,5
	- Avalia-se para perceber o que se faz e como se faz.	1	20	1	12,5
Total de subcategoria		5	100	2	25
• É uma prática que é questionada.	- É uma prática em que o professor se questiona sobre as coisas.	2	66,6	2	25
	- É uma prática em que o professor se põe em causa.	1	33,3	1	12,5
Total de subcategoria		3	100	2	25
Total de Categoria		13	100	5	62,5

Pudémos averiguar que segundo metade das entrevistadas, a *prática reflexiva é uma prática que é pensada*. Trata-se de uma prática “em que pensamos no que fazemos” (Prof B e Prof C), pois reflectir implica então “pensar sobre alguma coisa” e “pensarmos estrategicamente” (Prof A). A prática reflexiva é deliberada pois “é pensada à partida” (Prof G).

O facto da prática reflexiva se tratar de *uma prática cujos efeitos são problematizadas*, foi referido apenas por duas entrevistadas. Ora, foi nos dito por

exemplo, que neste tipo de prática “*analisamos para percebermos as consequências que essa minha prática está a ter com o grupo de alunos com os quais trabalhamos*” e “*tentamos identificar os pontos positivos e os negativos para conseguirmos perceber o que podemos mudar para melhorar(...)*”(Prof C)

Apontam ainda (apenas 25%) que *uma prática reflexiva é uma prática que é questionada*. Tal posição está bem presente nas seguintes transcrições:

(...) reflectir sobre é ter uma atitude critica, é questionarmo-nos sobre as coisas, é colocar questões. (Prof B)

(Uma prática reflexiva) é aquela em que o professor se põe em causa constantemente
(...) (Prof D)

Em síntese, relativamente às concepções que as entrevistadas possuem sobre o que é uma prática reflexiva, foi-nos permitido constatar, que uma prática reflexiva é encarada como algo que se vai construindo gradualmente, aprendendo-se e fazendo-se ao longo de todo um percurso profissional. Neste sentido, defende-se que o desenvolvimento da reflexividade não se constrói apenas na formação inicial e que só com um grande hábito é que se poderá reflectir.

Pela análise dos dados, apreendemos que uma prática reflexiva é também considerada uma prática que é pensada, questionada e cujos efeitos e consequências são problematizados. Analisa-se para se perceber as consequências que determinada

prática está a ter com o grupo de alunos com os quais se trabalha, identifica-se aspectos positivos e negativos e avalia-se para se compreender o que se faz e como se faz. Não podemos considerar que tais concepções vêm reforçar mais uma vez que um professor reflexivo problematiza criticamente a sua acção e interroga-se sobre os efeitos sociais da mesma?

3- LEGITIMIDADE DA REFLEXÃO

Ao longo do seu discurso, afigurou-se que a totalidade das entrevistadas enumeraram um conjunto de factores que legitimam a existência de uma prática reflexiva, tornando-a no âmbito da Formação Inicial, da licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, “*desejável*” e até mesmo “*imprescindível*” (vd. Anexo VI). Os dados obtidos relativamente a este bloco temático, podem ser observados no quadro que se segue:

Quadro 4
Legitimidade da reflexão

Categoria	Subcategoria
Naturalização da reflexão	<ul style="list-style-type: none">▪ A reflexão é uma “moda”▪ A reflexão é algo natural
A reflexão como condição para agir	<ul style="list-style-type: none">▪ A reflexão permite a melhoria da prática pedagógica▪ A reflexão promove o desenvolvimento pessoal e profissional.▪ A reflexão é uma exigência para se ser professor.▪ A reflexão permite a tomada de decisões e a resolução de problemas.▪ A reflexão possibilita a construção de conhecimento.▪ A reflexão é uma exigência para a formação do aluno

Vantagens percebidas da promoção do pensamento reflexivo

- Os formandos vão evoluindo à medida que vão reflectindo.

3.1. A naturalização da reflexão

As entrevistadas do nosso estudo demonstraram-nos considerar que a reflexão é uma “*moda*” e é algo “*natural*”. Neste sentido, definimos como primeira categoria deste bloco temático “*A naturalização da reflexão*”. Através do quadro seguinte podemos visualizar os dados recolhidos e analisados relativamente à mesma.

Quadro 4.1

Subcategorias	Indicadores	UR		EU N=8	
		F	%	F	%
• A reflexão é uma “ <i>moda</i> ”.	- A reflexão é um conceito sobre o qual todos falam.	1	4,5	1	12,5
	- A reflexão é um conceito presente em tudo o que é documentos de Política Educativa.	2	9	1	12,5
	- Todos os professores têm como objectivo de levar os alunos a reflectir.	2	9	1	12,5
	- O desenvolvimento da reflexividade é considerado desejável, imprescindível e ou fundamental.	15	68,1	8	100
	- A Formação de Professores tem debatido estas questões ligadas à reflexão.	2	9	1	12,5
Total de subcategoria		22	100	8	100

• A reflexão é algo “natural”	- A reflexão está presente tanto na vida pessoal como profissional.	3	33,3	2	25
	- A reflexão é importante tanto na formação de professores como na própria formação das pessoas.	3	33,3	2	25
	- A reflexão é uma forma de estar na vida.	2	22,2	1	12,5
	- Não faz sentido pensar em nada da vida sem reflexividade.	1	11,1	1	12,5
Total de subcategoria		9	100	2	25
Total de Categoria		91	100	8	100

Tal como nos demonstra o quadro anterior, a reflexão é encarada por todas as entrevistadas como uma “*moda*”. Trata-se de um conceito “*sobre o qual todos falam*”, “*que está presente em tudo o que é documentos de política educativa*” (Prof A). Declarando que na instituição onde trabalha, o modelo de formação é o modelo do profissional reflexivo, segundo esta entrevistada “*toda a gente põe como objectivo levar os alunos a reflectir sobre as mais variadíssimas coisas.*”. Situando-se numa linha de pensamento semelhante, a Prof D adiantou que *a Formação de Professores tem debatido estas questões ligadas à reflexividade*. Assumindo-se a reflexão como um conceito integrado no modelo e no discurso sobre formação de professores, de acordo com todas as entrevistadas a sua promoção na Formação de Professores é considerada “*desejável*” e até mesmo “*imprescindível*”. “ Os seguintes excertos, ilustram precisamente este aspecto:

“*A reflexividade é um conceito que prezo muito(...)*” (Prof A)

“*(o desenvolvimento da reflexividade) é uma das lutas principais com que travamos com os nossos alunos.*” (Prof B)

“a nossa função de formador é a de desenvolver a competência de pensar e de reflectir sobre o que se faz (...)” (Prof D)

“Todos os programas de Formação de Professores falam sobre a reflexão na prática (...)” (Prof E)

“(...) acho que é um dos pontos que faço questão em ter em conta (...)” (Prof F)

Dado à popularidade deste conceito, havíamos já constatado, que a legislação portuguesa tem utilizado e integrado conceitos como *“reflexão”, “prática reflexiva”* e ou *“professor reflexivo”*. Aliás, tal como foi referido, o próprio Ordenamento Jurídico da Formação de Professores (1989) indica que um dos seus objectivos principais é *“a formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, (...)”* (art.º 7º).

Evocando o desenvolvimento da reflexão como *“imprescindível”* e *“fundamental”*, duas intervenientes defenderam que no âmbito da nossa vida pessoal e profissional *“a reflexão tem de estar presente”*, esta *“é importante na formação de professores como é na formação das pessoas”* (Prof A) e que *“temos que pensar naquilo que fazemos, percebermos os porquês(...) questionar e de nos pôr em causa.* (Prof C). Sendo a reflexão perspectivada como *“uma forma de estar na vida”*, foi expresso que *“não me faz sentido pensar em nada na vida sem reflexão.”* (Prof C). Deste modo, estas entrevistadas enfatizaram que a reflexão é uma *dimensão inerente à vida humana.*

3.2. A reflexão como condição para agir

No âmbito do terceiro bloco temático, esta categoria é a que contabiliza maior unidades de registo. Partindo da análise do discurso das entrevistadas, constatámos que a reflexão se assume como uma *condição para agir*, permitindo a *melhoria da prática pedagógica* e promovendo o *desenvolvimento pessoal e profissional*. É também *uma exigência para ser professor*, possibilita a *tomada de decisões e resolução de problemas*, favorece a *construção de conhecimento* e por último assume-se como *uma exigência da formação do próprio aluno*. Fazemos então a leitura detalhada dos dados obtidos no quadro abaixo:

Quadro 4.2

Subcategorias	Indicadores	UR		EU N=8	
		F	%	F	%
• A reflexão permite a melhoria da prática pedagógica	- A promoção da reflexão permitirá a melhoria da prática.	3	14,2	3	37,5
	- O professor reflexivo utiliza a reflexão que faz para melhorar a sua prática.	13	61,9	7	87,5
	- O professor para perceber que errou e poder melhorar tem de reflectir.	3	14,2	2	25
	- A reflexão permite que se perceba o que se faz e a melhoria da prática.	2	9,5	1	12,5
Total de subcategoria		21	100	8	100
• A reflexão promove o desenvolvimento pessoal e profissional.	- A reflexão permite o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento pessoal.	9	60	5	62,5
	- A reflexão ajuda a avançar no pensamento.	3	20	1	12,5
	- As pessoas só podem melhorar enquanto seres humanos se reflectirem.	3	20	1	12,5

Total de subcategoria		15	100	5	62,5
• A reflexão é uma exigência para ser professor	- Um professor que não seja reflexivo não pode ser professor.	4	36,3	3	37,5
	- Os formandos que não têm capacidades de problematizar, analisar e interpretar criticamente não têm condições para serem professores.	3	27,2	2	25
	- A reflexão é uma ferramenta fundamental da construção da profissionalidade.	4	36,3	3	37,5
Total de subcategoria		11	100	6	75
• A reflexão permite a tomada de decisões e resolução de problemas.	- Para se tomar decisões e resolver situações problemáticas tem que se reflectir.	4	50	4	50
	- A reflexão ajuda a lidar com situações inesperadas e imprevistas.	4	50	2	25
Total de subcategoria		8	100	4	50
• A reflexão possibilita a construção de conhecimento.	- Para se transformar a informação em conhecimento tem que se reflectir.	1	20	1	12,5
	- A reflexão é uma ferramenta que permite a construção de conhecimento.	3	60	1	12,5
	- O conhecimento sobre a profissão só pode ser construído pela reflexão.	1	20	1	12,5
Total de subcategoria		5	100	2	25
• A reflexão é uma exigência da formação do aluno	- Só um professor reflexivo pode desenvolver nos seus alunos a capacidade reflexiva.	1	100	1	12,5
Total de subcategoria		1	100	1	12,5
Total de Categoria		61	100	8	100

O discurso das oito entrevistadas incide sobre o facto da *reflexão ajudar a melhorar a prática*. É considerado que a reflexão "*ajuda a percebermos o que fazemos e como o fazemos e permite melhorar as nossas práticas*" (Prof H). Referindo-se que a promoção da reflexão possibilitará a melhoria da prática, foi-nos dito que "*a promoção de um pensamento reflexivo é a única garantia de que nós*

temos de que estes alunos quando forem na realidade professores vão em cada dia e em cada situação tentar melhorar a sua prática” (Prof E) e que “é bom que estimulemos os formandos a reflectir sobre o que vão fazendo na prática para poderem ir reformulando e melhorando a sua própria actuação (Prof G). Um professor reflexivo utiliza, a reflexão que faz para melhorar a sua prática, “põe em causa a sua própria acção pedagógica com o princípio de a melhorar” (Prof E). Este professor “encontra sempre tempo para reflectir e pensar nas suas praticas, porque sabe se o não fizer também não as melhora” (Prof H). Para perceber que errou e poder melhorar tem de reflectir, o professor tem de reflectir pois “é precisamente pela reflexão que se consegue identificar as falhas, os erros e melhorar (...)” (Prof F).

Regressando ao quadro 4.2 constatamos que de acordo com mais de metade das entrevistadas (cerca de 62,5%) *a reflexão é considerada um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional. Torna-se necessário que a reflexão “esteja presente para que se possa progredir no desenvolvimento profissional”, é graças a esta ferramenta “que nós avançamos enquanto pessoas e enquanto profissionais.” (Prof A). Desta forma, “o desenvolvimento da reflexividade na formação inicial é desejável porque é uma forma de maturação e desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos” (Prof H).*

Segundo a entrevistada Prof B, a *“reflexão é a ferramenta que nos ajuda a avançar no pensamento”* apontando-a como o meio do professor *“ir muito mais longe”*. Também a Prof C, disse-nos que nós *“só podemos melhorar enquanto seres humanos se reflectirmos sobre aquilo que somos e sobre aquilo que fazemos (...)”*

Constatamos deste modo, que todas as entrevistadas, pelo menos no plano do discurso, vão de encontro à perspectiva de Dewey (cit. Alarcão, 1996), a qual proclama que através de um ensino reflexivo, se promove a alteração e melhoria das práticas educativas.

Cerca de 75%, expressaram também que *a reflexão é uma exigência de ser professor*. Parte-se do pressuposto que *um professor que não seja reflexivo não pode ser professor*. Eis como por exemplo, a Prof C explicita esta perspectiva:

“Eu acho que não há professores não reflexivos (...) Para mim um professor que não é reflexivo, não pode ser professor (...)”

“não faz sentido pensar em educação sem reflexão(...)”

Foi ainda apontado, que é necessário que os formandos sejam capazes de problematizar, analisar e interpretar para que futuramente possam ser professores, como se pode constar na interrogação de por exemplo da Prof A: *“Pode ser uma aluna muito escolarizada, uma excelente académica, mas se ao nível do discurso e ao nível da prática não demonstrar capacidades de problematizar, analisar, interpretar criticamente como pode ser professora?”*. Situando-se nesta perspectiva, a Prof H enfatizou que *“(...) há alunos que deveriam ser convidados a desistir, pois não nos ouvem, não têm em conta os nossos feedbacks, não tem qualquer preocupação em reflectir sobre a sua prática.”*

A reflexão é assumida então, por algumas das entrevistadas, como uma *ferramenta fundamental para a construção da profissionalidade*, tal como os seguintes depoimentos, nos revelam:

“(...) o fundamental é que queremos desenvolver nos nossos formandos capacidades de leituras críticas da realidade para poderem agir de modo profissional.”(Prof A)

“A escrita a par da reflexão são ferramentas fundamentais na construção da profissionalidade.” (Prof B)

“(a reflexão) é a grande arma de um professor.” (Prof B)

“A partir da reflexão e do questionamento da prática profissional, o próprio o professor vai construindo uma série de competências.” (Prof E)

É de salientar que apesar de duas entrevistadas, nomeadamente a Prof D e da Prof G não terem referido que a reflexão é uma exigência para se agir/ser professor, já tivemos oportunidade de constatar que estas defendem que a reflexão promove o desenvolvimento pessoal e profissional e permite a melhoria da prática pedagógica. Podemos então considerar que todas entrevistadas vão inteiramente ao encontro das palavras de Perrenoud (1993), para quem um bom profissional é inevitavelmente reflexivo, apontando a reflexão sobre a prática como uma condição fundamental ao professor, condição esta que não dispensa a aquisição dos mais variados conhecimentos e competências.

O facto da *reflexão permitir a tomada de decisões e a resolução de problemas*, foi sublinhado por metade das intervenientes. A reflexão aparece-nos

como a condição para conseguirmos resolver problemas e de tomarmos decisões. É o que nos diz, por exemplo a Prof B “ (...) enquanto professores quanto mais reflectirmos sobre a nossa acção, mais facilmente somos capazes de tomar decisões adequadas o resolver problemas.” Esta entrevistada, adiantou-nos ainda que “A única forma de poderemos superar situações inesperadas e lidar com a sua complexidade é através de uma ferramenta que é a reflexão”. Dado à “diversidade cultural que existe nas escolas, é fundamental que o professor reflecta sobre a sua prática (...)” (Prof D). Tais palavras, entre outras, enfatizaram que para metade das entrevistadas, a reflexão ajuda a lidar com situações inesperadas e imprevistas.

Estas entrevistadas vêm por um lado, reforçar mais uma vez, as considerações de Dewey (1993), as quais, contra uma acção impulsiva, sublinham a necessidade de uma acção racional e deliberada, para se poder aceder à resolução de problemas educativos. Por outro, vão de encontro ao pensamento de Schon (1983), uma vez que este defende que a formação do futuro profissional deve integrar uma forte componente de reflexão para que este fosse capaz de tomar decisões adequadas e eficazes e assim superar as situações problemáticas com as quais vai ter que lidar na vida real.

Um outro aspecto considerado legitimador da reflexão, referido por duas das entrevistadas, é o facto desta possibilitar a *construção de conhecimento*. Eis algumas das palavras que testemunham o que acabamos de apresentar :

“ Se as pessoas transformassem a informação que estão sujeitas em conhecimento significa que neste processo teriam que pensar, criticar, reflectir (...)” (Prof A)

“A reflexão é em última análise uma ferramenta que ajuda à construção do conhecimento (...)” (Prof B)

Estas duas professoras aproximam-se novamente do pensamento de Schon (1987), dado que este autor, ressaltou que uma prática inteligente e reflectida gera conhecimento e permite equacionar problemas novos e difíceis.

Quanto à última subcategoria, esta emergiu tendo-se em conta o discurso de uma entrevistada. Para esta docente, a *reflexão é também uma exigência da formação do aluno*, dado que segundo a mesma *“uma das razões também para que um professor seja reflexivo é para que ele próprio consiga desenvolver nos alunos a capacidade reflexiva.”* (Prof B) Assume-se que será difícil e contraditório até, por parte do professor, exigir aos alunos o uso de capacidades de pensamento reflexivo e crítico se ele próprio não for reflexivo.

3.3 Vantagens percebidas da promoção do pensamento reflexivo

Metade das entrevistadas, partindo das suas funções de supervisoras, tenderam a revelar que os formandos vão evoluindo à medida que vão reflectindo. Quais são os indicadores desta evolução? A análise desta última categoria, é-nos apresentada no quadro que se segue:

Quadro 4.3

Subcategorias	Indicadores	UR		EU N=8	
		F	%	F	%
• Os formandos vão evoluindo à medida que vão reflectindo	- O pensamento dos formandos vai evoluindo.	3	16,6	1	12,5
	- A qualidade das reflexões escritas realizada pelos formandos vai aumentando.	8	44,4	3	37,5
	- O discurso dos formandos torna-se mais crítico.	3	16,6	1	12,5
	- A postura e o comportamento dos formandos torna-se diferente.	4	22,2	3	37,5
Total de subcategoria		18	100	4	50
Total de Categoria		18	100	4	50

Consultando o quadro acima, podemos notar que, de acordo com metade das entrevistadas à medida que os formandos vão reflectindo, o seu pensamento vai evoluindo, como nos descreve por exemplo, as palavras da Prof B, *“aquele material escrito fornece-me indicações da evolução do pensamento dos formandos.”*

Tendo em conta a sua prática enquanto supervisoras, foi enfatizado que se inicialmente os formandos realizam *“reflexões essencialmente descritivas, muito pouco reflexivas”* (Prof B), à medida que estes vão reflectindo, *“a qualidade das reflexões vai aumentando”* (Prof C), *“vão fazendo-o cada vez melhor”* (Prof G). Parte das entrevistadas referiu perceber uma evolução em termos da qualidade das reflexões escritas.

É também defendido que *a postura e o comportamento dos formandos torna-se diferente*. Por meio de *“todo este processo de produção de reflexões escritas e de diálogo com eles”*, a Prof G disse-nos notar nos formandos *“uma evolução muito em*

termos de comportamento.” Da mesma forma, por exemplo a Prof D, referiu que as práticas de promoção do pensamento reflexivo que utiliza, *“funcionam pela mudança gradual do comportamento deles.”* Podemos dizer que a mudança de comportamento, manifesta-se pela alteração do discurso dos formandos, como nos pode exemplificar a (Prof C) *“Se compararmos estes alunos ao principio e os observarmos agora vemos que o seu discurso é completamente diferente (...)vai tornando-se mais critico”.*

Em síntese, vimos que as entrevistadas consideram a reflexão como algo natural, um conceito que faz parte da sua vida pessoal e profissional. Quer seja em termos pessoais ou profissionais, para compreendermos o significado e a importância das nossas experiências diárias necessitamos de reflectir sobre as mesmas. Foi realçado ainda que conceito de reflexão constituir uma *“moda”*, já que está presente em todos os documentos de política educativa e a Formação de Professores há já algum tempo que o tem debatido.

Todas as docentes envolvidas no estudo, sublinharam também que o desenvolvimento da reflexão na Formação Inicial é desejável, imprescindível e fundamental, indicando de acordo com esta linha de pensamento, uma série de factores que legitimam a reflexão, tornando-a a condição para agir. Segundo as mesmas, a reflexão promove fundamentalmente o desenvolvimento do professor enquanto pessoa e enquanto profissional, permite a melhoria da prática pedagógica, é uma ferramenta que ajuda à construção do conhecimento e à tomada de decisões e resolução de problemas. A reflexão é considerada assim por um lado, uma exigência

para se agir/ser professor, porque um sujeito que não seja reflexivo não pode ser professor e por outro, assume-se uma exigência da formação do aluno dado que só um professor reflexivo pode desenvolver nos seus alunos a capacidade reflexiva.

Com base na sua prática, as entrevistadas manifestaram que partindo da sua tentativa de estimular que os alunos se questionem e reflectam, estes vão evoluindo. Com efeito, estas notam uma evolução dos formandos à medida que estes vão reflectindo, pois o seu pensamento e o seu discurso tornam-se mais críticos, a qualidade das reflexões escritas vai aumentando, o que implica que a postura e o comportamento dos mesmos se torne diferente.

4- ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA PROMOVER O PENSAMENTO E UMA PRÁTICA REFLEXIVOS

Quando questionadas sobre as estratégias que utilizavam para promover o pensamento e uma prática reflexivos, as entrevistadas transpareceram a intonsidade com que vivem as situações reais do trabalho com os formandos, as quais são marcadas por uma dimensão relacional muito forte (vd. Anexo VII). Com efeito, dos seis blocos temáticos, constatámos que este foi o que registou maior número de unidades de registo, contabilizámos cento e setenta e cinco. O quadro que a seguir se transcreve, apresenta-nos assim, os resultados da análise de conteúdo deste bloco temático:

Quadro 5

Estratégias utilizadas para promover o pensamento e uma prática reflexivos

Categoria	Subcategorias
Adopção de uma prática problematizadora.	<ul style="list-style-type: none">▪ O formador acompanha, orienta e apoia o processo de reflexão.▪ O formador incentiva a reflectir, a questionar, interrogar e a analisar a prática.
Escrita como uma ferramenta de desenvolvimento da reflexão.	<ul style="list-style-type: none">▪ A promoção da reflexão está relacionada com a escrita.

Análise crítica das aulas observadas

- Utilização e fornecimento de grelhas para observação e regulação das práticas
- Observação de aulas do professor cooperante

Interação entre pares - trabalho de equipa

- Realização de seminários
- Partilha de reflexões

Passemos agora à análise dos dados por cada categoria

4.1. Adopção de uma prática problematizadora

A totalidade das entrevistadas envolvidas no presente estudo revelaram que adoptam uma prática problematizadora no sentido de desenvolver o pensamento reflexivo dos seus formandos, acompanhando/orientando o processo de reflexão e incentivando-os a reflectir, a questionar, a interrogar e a analisar a prática, como se pode constatar pela leitura do quadro que se encontra no início da página seguinte.

Quadro 5.1

Subcategorias	Indicadores	UR		EU N=8	
		F	%	F	%
• O formador acompanha, orienta e apoia o processo de reflexão.	- Acompanha e apoia os formandos no processo de reflexão.	5	11,6	4	50
	- Pensa e discute com os formandos sobre a prática.	5	11,6	4	50
	- Dá-lhes ideias, pistas e sugere-lhes alternativas.	8	18,6	3	37,5
	- Dá-lhes feedbacks.	3	6,9	2	25
	- Mostra-lhes como se faz	1	2,3	1	12,5
	- Gere conflitos e as dificuldades.	1	2,3	1	12,5
	- Dialoga e conversa com eles sobre as suas práticas/intervenções.	12	27,9	5	62,5
	- Ajuda-os a integrar os conhecimentos das várias áreas disciplinares.	2	4,6	1	12,5
	- Ajuda-os a perceber sobre o que é que podem reflectir.	4	9,3	3	37,5
	- Ajuda-os a programar/planificar as aulas.	2	4,6	2	25
Total de subcategoria		43	100	8	100
• O formador incentiva a reflectir, a questionar, interrogar e a analisar a prática.	- Interroga/questiona, coloca questões sobre as situações.	19	51,3	8	100
	- Ajuda os formandos a problematizar e a se questionar.	7	18,9	5	62,5
	- Incentiva os formandos a analisar, continuamente as suas práticas.	11	29,7	5	62,5
Total de subcategoria		37	100	8	100
Total de Categoria		80	100	8	100

A leitura do quadro 5.1 permite-nos averiguar que existe um grande consenso entre as entrevistadas, quanto à necessidade de enquanto supervisoras de prática pedagógica adoptarem uma prática problematizadora, com o sentido de promover um pensamento reflexivo. Acompanhar, orientar e apoiar os formandos no processo de

reflexão é para todas as entrevistadas fundamental. É seu objectivo *“acompanhar e apoiá-los no processo de reflexão individual e de grupo”* (Prof B e Prof C).

Como forma de acompanhar, apoiar e orientar os formandos no processo de reflexão, as entrevistadas referiram que pensam e discutem com os eles sobre prática, ajudam-os *“a pensar e a reflectir sobre inúmeros aspectos relativos à acção pedagógica”* (Prof G), procuram *“estar com cada grupo e pensar com eles sobre as coisas, para os orientar”* (Prof D), *“colocá-los a pensar e a reflectir sobre as actividades mais adequadas a desenvolver”* (Prof E). Foi expresso ainda que estas dão ideias, pistas, feedbacks aos seus formandos, sugerem-lhes alternativas, como nos exemplifica a Prof A: *“Para conseguirmos orientar e apoiar bem os formandos, é muito importante dar-lhes pistas e ideias.”* ou a Prof H: *“Todo meu discurso vai no sentido de efectivamente dar-lhes feedbacks para que saibam o que estão a fazer e como devem fazer (...)”*. Neste sentido, dialogar e conversar com os formandos é para estas docentes um aspecto relevante, como nos disse a Prof F *“o acompanhamento constante que vamos fazendo implica todo um processo de dialogar e conversar com eles”*.

As inquiridas revelaram-nos ainda procurarem ajudar os formandos a perceber sobre o que é que podem reflectir e a programar/planificar as aulas, como no-lo afirmam, por exemplo, a Prof A *“tenho que ajudá-los a ver sobre o que podem reflectir (...)”* e a Prof E *“eu também procuro quando tenho tempo, ajudá-los a programar com eles as aulas e assim ajudá-los a reflectir sobre o que podem desenvolver com os alunos”*. De acordo com esta última entrevistada que acabámos de citar, faz parte desse acompanhamento e apoio aos formandos no processo de

reflexão, *“ajudá-los a integrar os conhecimentos das várias áreas disciplinares, ou das várias metodologias.”*

Se nos centrarmos nas unidades de registo que em baixo se apresentam, originárias do discurso da Prof A, poderemos considerar que nestas está sempre subjacente a concepção de que o formador é um modelo:

“(...) quando os formandos têm dúvidas o supervisor mostra-lhes como se faz.”

“o papel do supervisor é um gerir os conflitos, as desilusões e as dificuldades, apoiando e orientando os formandos.”

“os jovens professores saberem que têm alguém a quem ainda podem recorrer, que lhes pode dar pistas é muito importante.”

Relativamente à segunda categoria, sem excepção, todas as intervenientes do estudo, declararam-nos que interrogam, questionam os formandos e colocam-lhes questões sobre as situações, como nos exemplifica a Prof A: *“desenvolvo nos seus formandos uma postura reflexiva) teimando, inberrando com eles, problematizando, fazendo-os interrogar-se (...)”* e a Prof F *“O acompanhamento constante que vamos fazendo implica todo um processo de questionamento, de colocar questões”*. Tal atitude *“de questionar o aluno e interroga-lo é no sentido sempre de o orientar e de o ajudar. (Prof H).*

Os depoimentos das supervisoras disseram-nos que estas interrogam e questionam os formandos, formulam-lhes variadas questões de modo a incentivá-los a reflectir e a pensar. Por exemplo, perguntam-lhes *“Porque razão isto e aquilo foi*

assim? O que estará aqui em causa? Porque julgam dessa maneira? Qual é aqui o verdadeiro problema aqui? (Prof A); "Porque é que consideram que determinada actividade foi positiva ou negativa?"; (Prof F) "(...) depois de pensarem sobre o fizeram, o que é que agora se tivessem oportunidade de actuar de novo o que é que mudavam?" (Prof G). De acordo com a Prof E, ao colocar-lhes questões e questioná-los, está a construir-se " um processo de análise sobre a prática que é muito importante para que eles próprios consigam desmontar as situações".

Referindo que interrogam e questionam os seus formandos, da mesma forma estas disseram-nos que os ajudam por sua vez a problematizar e a se auto-questionar. A afirmação seguinte, por exemplo é elucidativa deste ponto de vista: *"o que os formadores podem fazer para que os formandos se tornem reflexivos, é incentivá-los a questionarem-se a interrogarem-se sobre que fazem e o modo como o fazem (...)"* (Prof E).

Repare-se que duas entrevistadas referiram utilizar a reflexão que os formandos fazem para avaliar a sua própria prática enquanto formadoras, ao enunciarem por exemplo que: *"o formador tem que pedir feedback aos alunos, não pode deixar de o pedir (...)"*(Prof C); *" Muitas vezes na reflexão que eles fazem sobre o seu percurso dizem muitas coisas que me fazem pensar e me ajudam a melhorar".* (Prof F)

As metodologias utilizadas pelo nosso grupo de entrevistadas que sublinham a importância do formador desenvolver uma prática problematizadora de questionamento, aconselhamento e de espírito crítico, surgem em consonância com a perspectiva de Alarcão e Tavares (1987). De acordo com estes autores, o supervisor emerge com o importante papel de ajudar, acompanhar, apoiar, encorajar, criar condições favoráveis à aprendizagem de modo a desenvolver nos formandos uma série de capacidades necessárias para o desempenho profissional.

4.2. A Escrita como uma ferramenta de desenvolvimento do pensamento reflexivo

Constatámos que o universo das entrevistadas, indica-nos que a escrita é uma ferramenta de desenvolvimento da reflexão. Todas as entrevistadas demonstraram-nos que a promoção da reflexão está relacionada com a escrita. A escrita é de facto considerada *“uma grande ferramenta de desenvolvimento da reflexividade”* dado que esta *“ajuda a reflectir, faz avançar no pensamento”* (Prof B). Efectivamente, segundo a mesma, *“não se consegue desenvolver a reflexividade sem a escrita”*. À escrita é reconhecido *“um potencial em termos de desenvolvimento pessoal e desenvolvimento de pensamento”* (Prof G), salientando-se que é *“por meio da realização das reflexões escritas que os formandos podem desenvolver a reflexividade.”* (Prof F).

O quadro seguinte comporta a análise desta categoria:

Quadro 5.2

Subcategorias	Indicadores	UR		EU N=8	
		F	%	F	%
A promoção da reflexão está relacionada com a escrita.	- Os formandos não conseguem desenvolver a reflexividade sem a escrita.	2	3,7	1	12,5
	- A escrita ajuda a reflectir.	4	7,5	2	25
	- Os formandos interrogam-se e analisam as situações por escrito.	1	1,8	1	12,5
	- Os formandos realizam reflexões escritas.	15	28,3	7	87,5
	- Os formandos realizam Diários de Bordo	2	3,7	1	12,5
	- Os formandos realizam Portfolios	4	7,5	1	12,5
	- Os formandos realizam registos escritos diversos.	5	9,4	2	25
	- Os formadores estipulam critérios para a realização das reflexões escritas/fornecem um guião.	11	20,7	5	62,5
	- Os formadores definem objectos de reflexão.	9	16,9	4	50
Total de subcategoria		53	100	8	100
Total de Categoria		53	100	8	100

Da análise efectuada, denota-se que todas as entrevistadas exigem aos formandos reflexões escritas (semanais, diárias, individuais e ou de grupo) sobre determinadas situações da sua prática pedagógica. Estas reflexões de acordo com algumas entrevistadas, vão constituir o chamado caderno de reflexão profissional, o qual acaba por se tornar um suporte na formação reflexiva dos formandos, sendo um importante elemento de avaliação. Outras indicaram que todas as reflexões de grupo vão fazer parte de um dossier de estágio, o qual permitirá no final do estágio a

realização de uma reflexão geral sobre o percurso realizado, possibilitando aos formandos a tomada de consciência da sua própria evolução e desenvolvimento.

Além dos Cadernos de Reflexão Profissional, uma entrevistada revelou-nos pedir ainda a cada formando que efectuem um *diário de bordo* e um *portfolio*. Segundo o discurso desta formadora, no *diário de bordo*, é necessário que se contextualize e interprete as diversas situações que se observam na prática, no sentido de as compreender. Relativamente ao *portfolio*, este implica a realização de fichas de leitura, estudos de conteúdo ou reflexões sobre os vários contributos de diversos autores, assumindo-se também como um “*instrumento de desenvolvimento da escrita e da reflexividade.*” (Prof B)

Algumas das entrevistadas (cerca de 25%), para além das reflexões escritas, indicaram que pretendem que os seus formandos realizem registos escritos diversos. Por exemplo, a Prof C, disse-nos que na “*planificação existe uma parte que diz : Observações e aí cada formando deve escrever o que aconteceu de diferente do que estava planificado e justificar as razões.*” Para esta entrevistada, este registo “*constitui já um momento reflexivo*” e através dele, ela diz que sabe ver “*nitidamente se eles estão ou não reflectir.*” Também, a Prof H referiu que costuma pedir aos seus formandos que realizem um projecto que “*deriva do que eles observaram da aula e quais as fragilidades e as competências que a turma tem*”.

Como uma forma de orientar e acompanhar os formandos e com o intuito de estimular o seu pensamento reflexivo, mais de metade das inquiridas disseram-nos

que estipulam critérios característicos de uma reflexão com qualidade. Ora, estas entrevistadas referiram que discutem e exploram com os formandos, o que consideram constituir uma *“boa reflexão”*. Por exemplo a Prof B, reforçou que procura fazer o levantamento destes critérios partindo de leituras *“sobre a importância da reflexividade na formação”* o que auxilia bastante os formandos a compreender *“o que é isto de ser reflexivo”*, ajudando-os assim na produção das suas reflexões escritas. Para esta entrevistada, tal *“levantamento de critérios ajuda-os imenso a construírem as suas reflexões e a evoluírem.”* De modo, a *“evitar essa descrição de situações ou de afectos”*, a Prof D disse-nos dar-lhes *“um guião para a realização das reflexões escritas”*. Numa perspectiva semelhante, a Prof F enfatizou que lhes fornece *“os principais tópicos que eles devem ter em conta para realizar as reflexões escritas.”*

Parte das entrevistadas disseram ainda que definem objectos de reflexão, que devem ser contemplados nos registos escritos. Estes objectos ou focos da reflexão escrita são diversificados, mas de uma forma geral dirigem-se para os aspectos e ocorrências mais pertinentes relacionados com a prática de ensino na sala de aula. É pedido assim aos formandos que reflectam sobre as situações da sua prática pedagógica e do contexto educativo. Como nos disse por exemplo, a Prof A *“o próprio contexto tem potencialidades de criar tensões, desequilíbrios, é em si problematizante e desgastante”* assumindo-se contínuo objecto de reflexão. Duas entrevistadas chegam mesmo a especificar focos de reflexão, como por exemplo: *“a relação professor/aluno; relação professor/professor; relação aluno/ aluno e estratégias do professor perante um conteúdo”* (Prof C), *“questões de gestão de sala de aula, de dinâmica de turma e de problemas comportamentais”* (Prof G)

Os objectos de reflexão referidos pelas entrevistadas assemelham-se aos focos das perguntas pedagógicas desenvolvidos por Alarcão (1996).

4.3. Análise crítica das aulas observadas

Como podemos ver, de acordo com o nosso grupo de entrevistadas, para a promoção da reflexão é muito importante a escrita. Segundo duas entrevistadas também a *Análise crítica das aulas observadas* é assumida como uma estratégia importante para este desenvolvimento. Visualizemos agora a análise referente a esta categoria, a qual nos é apresentada no quadro que se segue:

Quadro 5.3

Subcategorias	Indicadores	UR		EU N=8	
		F	%	F	%
• Utilização e fornecimento de grelhas para observação e regulação das práticas	- Os formandos preenchem grelhas de observação da prática dos professores cooperantes.	4	28,5	1	12,5
	- As grelhas de observação da pratica do professor cooperante são um instrumento de reflexão.	2	14,2	1	12,5
	- Os instrumentos de observação permitem uma análise fundamentada e verdadeira da realidade.	2	14,2	1	12,5
	- Os formandos ao observarem as práticas utilizando instrumentos e técnicas de observação sistemática desenvolvem ma capacidade de análise.	1	7,1	1	12,5
	- As grelhas de observação da pratica dos professores cooperantes preparam os formandos para reflectirem quando derem aulas.	2	14,2	1	12,5
	- O formador observa as aulas dos formandos usando para tal grelhas de observação.	3	21,4	1	12,5

Total de subcategoria		14	100	1	12,5
• Observação de aulas do professor cooperante	- Os formandos observam aulas dos professores cooperantes.	1	33,3	1	12,5
	- A observação da prática do professor cooperante é o princípio da reflexão.	1	33,3	1	12,5
	- Ao observar uma boa prática, os formandos tomam consciência das suas dificuldades.	1	33,3	1	12,5
Total de subcategoria		3	100	2	25
Total de Categoria		17	100	2	25

Observar as aulas do professor cooperante e utilizar grelhas para a observação e regulação das praticas, foram estratégias apontadas por duas entrevistadas. Saliente-se que embora as restantes entrevistadas não mencionem esta estratégia, supomos que a utilizem ao longo da sua prática.

Realçando que *“a fase inicial da observação da prática do professor cooperante é muito importante porque é o princípio da reflexão”*, a Prof E, por exemplo, referiu que os formandos preenchem grelhas de observação da prática dos professores cooperantes. Partindo da observação de aulas do tipo sistemático, esta entrevistada, fornece vários modelos de grelhas aos seus formandos, pretendendo que estes as adaptem face ao contexto em que se inserem. Quando lhes dá grelhas com itens de observação das aulas dos professores cooperantes, esta professora considera que está *“a preparar-lhes de certo modo também os aspectos que eles devem reflectir quando derem aulas”*. Segundo esta professora, é fundamental que os formandos efectuem estes registos *“de uma maneira organizada e sistemática que lhes permita uma outra análise mais fundamentada na realidade.”* Deste modo, para

a mesma, estas *“grelhas são assim um instrumento de promoção do pensamento reflexivo.”*

Ao reforçar que promove *“observações sistemáticas”* com grelhas sobre diversos objectos, nomeadamente a *“comunicação professor/aluno”*, *“situações de disciplina/ indisciplina”* entre outros, a Prof E, acredita que se colocar os alunos a observarem práticas com instrumentos de observação sistemática e técnicas de recolha de dados de uma forma adequada e criteriosa, está formá-los para terem uma atitude objectiva e uma capacidade de análise sobre as situações da prática pedagógica. Tal considera ser fundamental para posteriormente desenvolverem um processo de reflexão. É de salientar assim que também esta supervisora observa a prática dos formandos usando para tal o mesmo tipo de grelhas, o que pode ser comprovado pelo seguinte excerto do seu discurso:

“Da mesma forma que nós também não podemos ser impressionistas quando falamos das aulas deles, não queremos que eles sejam impressionistas quando falam das aulas que dão ou que assistiram. (...) Portanto, temos que ter instrumentos de análise das aulas a partir dos quais lhes possamos devolver como um espelho aquilo que fizeram e assim possam perceber onde nós queremos chegar, ou seja o que é importante analisar naquela aula, não centrando a questão só no que se fez de bem ou de mal.”

Tendo em conta a análise do seu discurso, constatámos também que a Prof H utiliza a observação de aulas como uma estratégia recorrente da sua prática. Esta contou-nos que combinou com a professora cooperante que a meio da semana ela daria a aula sobre um tema que os formandos tivessem curiosidade. Neste caso, não

especificando o tipo de observação utilizada, se é naturalista, ocasional ou sistemática, esta entrevistada falou num tipo de observação efectuada pelos formandos das aulas do professor cooperante. A mesma entrevistada, tem mantido esta prática dado que considera que *“ao observarem uma boa prática, os alunos conseguem tomar consciência das suas próprias dificuldades, eles aprendem”*, julgando que *“o fundamental é desenvolver essa capacidade de observação para depois os alunos consigam seleccionar e adoptar estratégias.”*

Assumindo-se a situação de aula um dos principais pontos de partida para o desenvolvimento profissional do professor, tal como tinha já sido referido por Alarcão (1996), naturalmente que os supervisores para orientarem e avaliarem os formandos, observam as suas aulas. Neste sentido, esta autora indica a observação de aulas, como uma das estratégias de reflexão.

4.4 Interação entre pares- o trabalho de equipa

Importa ainda no âmbito deste bloco temático, abordar uma outra estratégia referida por mais de metade das entrevistadas (cerca de 75%). Esta implica uma interação e um sentido relacional, envolvendo todo um trabalho de equipa. Este trabalho de equipa supõe a realização de seminários e a partilha das reflexões. O quadro seguinte, demonstra efectivamente a análise referente a esta categoria:

Quadro 5.4

Subcategorias	Indicadores	UR		EU N=8	
		F	%	F	%
• Realização de seminários	- Nos seminários intervêm professores e formandos.	3	3	2	25
	- Nos seminários é feita uma reflexão oral.	2	2	2	25
	- Nos seminários discute-se determinados temas.	1	1	1	12,5
	- Os seminários estão relacionados com o acompanhamento dos diferentes momentos da prática pedagógica.	1	1	1	12,5
	- Nos seminários há partilha de experiências.	6	6	4	50
Total de subcategoria		13	100	5	62,5
• Partilha de reflexões	- O formador fornece aos formandos reflexões escritas para análise.	7	58,3	2	25
	- Os formandos trocam os portfólios entre si.	1	8,3	1	12,5
	- Os formandos consultam o material escrito para superar as suas dificuldades.	2	16,6	2	25
	- A troca de reflexões permite conhecer-se a perspectiva e a percepção do outro.	2	16,6	2	25
Total de subcategoria		12	100	4	50
Total de Categoria		25	100	6	75

Mais de metade das inquiridas declarou realizar seminários, nos quais *“estão reunidos os formandos, as professores cooperantes e estamos nós, as supervisoras.”* (Prof A). Nestes seminários, é feita uma reflexão oral, como nos afirmou a (Prof F) *“nos seminários fazemos uma reflexão oral em conjunto”*. Durante este espaço discute-se determinados temas ou fala-se sobre coisas muito concretas, como por exemplo *“sobre o problema de matemática que os meninos resolveram, ou sobre o conflito dos meninos, ou sobre o plano individual do trabalho que não está a*

experimental, ou sobre a actividade experimental, etc.” (Prof A). Por outro lado, para outra entrevistada estes seminários permitem o acompanhamento dos diferentes momentos da prática pedagógica, ao dizer-nos que *“estes têm muito a ver com diferentes momentos, primeiro para a construção do processo de intervenção, o segundo está muito direccionado para os documentos que alunos têm de ir produzindo e depois faz-se um acerto de linguagem para que os documentos produzidos, ou seja as planificações e as reflexões escritas têm de ser legíveis (...).”* (Prof G).

Além disso, foi referido que nestes seminários há *“contributos de todos pois há vários olhares para a mesma coisa.”* (Prof A) e *“partilha de experiências e de opiniões”* (Prof F). Tal partilha de experiências no entender da Prof H permite que *“os formandos tomem consciência.”* Também uma entrevistada disse-nos julgar que o trabalho desenvolvido nos seminários foi *“riquíssimo”*, uma vez *“os formandos têm que aprender a lidar com opiniões diferentes e ao mesmo tempo reflectem aspectos sobre os quais não tinham ainda pensado”* (Prof C), o que favorece o aumento do nível de reflexão.

Este trabalho de equipa, segundo metade das entrevistadas pressupõe ainda a *partilha e troca das reflexões escritas*. Com efeito, por um lado duas entrevistadas disseram-nos que fornecem aos formandos reflexões escritas para análise. É da opinião por exemplo da Prof G, que pela análise de reflexões com algumas carências ou limitações os formandos conseguem tomar consciência dos aspectos que devem ter em conta para que as suas reflexões escritas tenham qualidade. Por outro, foi-nos dito

que os *formandos trocam os portfolios entre si* e que *consultam o material escrito para superar as suas dificuldades*. À medida que os formandos vão lendo outras reflexões escritas, de acordo com a Prof D, estes “*vão-se confrontando com outros problemas idênticos e vão vendo outras soluções que os colegas encontraram (...)*”

É de notar que é dada uma valorização a esta partilha de registos escritos dado que se defende que através da mesma se permite conhecer a perspectiva e a percepção do outro, como nos sublinham as unidades de registo abaixo:

“Se eu trocar estes registos escritos com os meus colegas, eu posso ter feedback daquilo que eles que não estão na minha cabeça perceberam sobre o que eu escrevi e podem questionar. E se questionam também me ajudam a questionar.” (Prof B)

“Quando nós escrevemos, por vezes não nos conseguimos explicar sempre muito bem, por isso é fundamental termos a percepção do outro sobre o que escrevemos para perceber o que não é claro quando nos expomos e o que é que não faz sentido.” (Prof C)

Pensamos que, com base no que acabámos de expor, o discurso das entrevistadas acima enunciadas, vai de encontro ao pensamento de Dewey (1933), o qual enfatizando a interacção entre os professores, defende que cada vez mais reflectir é algo que deve ser feito em comunidade. Da mesma forma, Perrenoud (2001), sublinhando a necessidade da partilha e cooperação assume que reflectir em conjunto é muito mais produtivo que reflectir individualmente, o que supõe uma “*cultura de cooperação*”, através da qual se possa abordar os problemas em comum, reflectir-se sobre os sucessos e dificuldades.

Analisando o conjunto de respostas dadas pelas entrevistadas neste bloco temático, constatámos que nestas sobressai a relação estreita entre as estratégias pedagógicas e a avaliação, vertentes que consideramos que simultaneamente afectam e são afectadas pelas inter-relações formandos e supervisoras.

Sendo o estágio assumido como um dos momentos mais significativos no desenvolvimento de um professor, as entrevistadas revelaram que procuram continuamente levar a cabo uma prática problematizadora que possibilite a promoção de uma postura reflexiva e de um espírito crítico. Tal prática implica que o formador incentive a reflectir, a questionar, interrogar e a analisar a prática e acompanhe, oriente e apoie o processo de reflexão. O nosso grupo de entrevistadas revelou-nos deste modo, que interroga, coloca questões, dialoga e conversa com os formandos sobre as suas intervenções, estimula-os a analisar as situações, fornece-lhes ideias, pistas, feedbacks, sugere alternativas, ajuda-os a programar ou planificar as aulas, a integrar os conhecimentos das várias áreas disciplinares e a perceber sobre o que é que podem reflectir.

Observámos ainda que para todas as entrevistadas, a promoção da reflexão está intimamente relacionada com a escrita. Deste modo, considerando que a escrita é uma ferramenta de desenvolvimento da reflexividade, estas solicitam aos formandos a realização de diversos registos escritos, nomeadamente reflexões sobre as intervenções na prática pedagógica, portfolios e diários de bordo. A realização destes trabalhos exige segundo o que nos foi dito, que se respeite certos critérios ou se siga um determinado guião.

Vimos também que para duas entrevistadas, a observação de aulas constitui uma estratégia de formação a privilegiar. De acordo com as mesmas, a fase inicial da observação do professor cooperante se assume como o princípio da reflexão, sendo importante que os formandos observem boas práticas e consigam tomar consciência das dificuldades que possuem e possam posteriormente seleccionar e adoptar estratégias. Torna-se assim, conveniente a utilização e fornecimento de grelhas para observação e regulação das práticas.

Por último, as entrevistadas demonstraram-nos que para o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos formandos, é essencial todo um trabalho de equipa ou um clima de cooperação. Neste sentido, são feitos seminários, nos quais se reflecte, discute e pensa em conjunto sobre determinados temas, se partilham e trocam experiências e vivências. A reflexão de cada um torna-se um contributo, um ingrediente para o desenvolvimento pessoal e profissional. A partilha de reflexões de acordo com as entrevistadas assume-se uma estratégia importante dado que permite que os formandos tomem consciência da perspectiva e percepção do outro e ao consultarem o material escrito podem superar as suas dúvidas e erros.

5 - REQUISITOS NECESSÁRIOS AO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO REFLEXIVO

Partindo do discurso das entrevistadas, constatámos que no âmbito da formação inicial, estas consideraram que o formando e o formador têm que satisfazer determinados requisitos para que seja possível o desenvolvimento do pensamento reflexivo (*vd. Anexo VIII*).

Através do quadro seguinte, pode ser contemplada a análise de conteúdo, relativa ao quinto bloco temático.

Quadro 6

Requisitos necessários ao desenvolvimento do pensamento reflexivo

Categorias

Subcategorias

Requisitos da parte do formador

- Postura Reflexiva
- Domínio de conhecimentos
- Ambiente de confiança e abertura
- Atitude ética

Requisitos da parte do formando

- Distanciamento de si próprios
- Interação com os outros

- Orientação e acompanhamento
- Objectividade e rigor
- Abertura de espírito
- Contextualização e descrição da situação sobre a qual se reflecte.
- Interpretação e problematização da situação sobre a qual se reflecte.
- Proposta de alternativas para a situação sobre a qual se reflecte e sua fundamentação.
- Identificação dos contributos e das aprendizagens realizadas com a reflexão.

5.1. Requisitos da parte do formador

As entrevistadas apontaram os requisitos que consideraram que o formador precisa de cumprir para que consiga desenvolver o pensamento reflexivo dos seus formandos. O quadro seguinte contém assim, os resultados desta análise:

Quadro 6.1

Subcategorias	Indicadores	UR		EU N=8	
		F	%	F	%
• Postura reflexiva	- O formador tem de ser reflexivo e critico.	5	25	5	62,5
	- O formador que não é reflexivo não pode exigir que os formandos também o sejam.	5	25	4	50
Total de subcategoria		10	100	5	62,5

• Domínio de conhecimentos	- O formador deve possuir grandes bases de conhecimento em que se possa apoiar. - Se o formador não ler um conjunto de autores não tem capacidade de reflectir e de analisar as situações.	6 1	85,7 14,2	2 1	25 12,5
Total de subcategoria		7	100	2	25
• Ambiente de confiança e abertura	- O formador deve criar um ambiente de confiança e abertura com os formandos. - O formador deve estabelecer com os formandos uma relação de empatia e identificação.	3 2	60 40	2 1	25 12,5
Total de subcategoria		5	100	2	25
• Atitude ética	- Exige-se da parte do formador uma atitude ética. - Os formadores não podem usar o que conhecem dos formandos contra os mesmos.	2 3	40 60	1 1	12,5 12,5
Total de subcategoria		5	100	1	12,5
Total de Categoria		27	100	7	87,5

De acordo com mais de metade das intervenientes (cerca de 87,5%), a própria postura reflexiva do formador é indicada como uma condição para o formando também seja reflexivo. Aliás, no âmbito do segundo bloco temático, uma entrevistada havia já apontado *a reflexão como uma exigência para a formação do aluno* na medida em que defende que *“um professor ou um formador se eles próprios não forem reflexivos não podem exigir que os seus alunos ou formandos também o sejam e nem podem ser sensíveis a isso.”* (Prof B). Para a maior parte das nossas entrevistadas, se elas não forem reflexivas enquanto supervisoras, não podem ajudar ou estimular os formandos a ser também reflexivos.

O domínio de conhecimentos é também nomeado como um requisito do formador. Considerando que *“ser reflexivo é muito uma questão de atitude, mas também é uma questão de conhecimento e de competência”*, por exemplo, a Prof E

expressou que *“o formador tem que ter grandes bases de conhecimentos em que se possa apoiar para saber exactamente a que é que está a apelar quando põe um aluno a pensar sobre variadas questões.”* Da mesma forma, a Prof D referiu que *“se o formador não ler um conjunto de autores, não tem o apoio de reflectir e de analisar as situações”* enfatizando a necessidade de *“uma base sólida em termos de formação a nível pedagógico”*. Esta entrevistada, ressaltando ainda que *“a reflexão sobre a acção pedagógica faz-se muito em função da experiência”* que se possui, revelou-nos que a capacidade que hoje tem em reflectir enquanto formadora, não é de modo algum a mesma quando iniciou a sua profissão, dado que julga ser fundamental ter-se experiência. Esta concepção, vem de certo modo enfatizar que a reflexão é algo que se adquire com tempo.

Efectuando a leitura do quadro, constatamos ainda que o formador deve criar também um ambiente de confiança e abertura com os formandos, como nos exemplifica a Prof B: *“formador tem que ajudar os alunos a sentirem-se à vontade para que estes falem sobre as suas dificuldades e em conjunto se reflecta sobre elas e se encontrem caminhos de as ultrapassar.”* Esta entrevistada defendendo a existência entre formador e formando de uma relação de empatia, afirmou até mesmo que *“se não houver uma empatia não é possível construir-se nada, não é possível promover-lhes o pensamento reflexivo.”* Sublinhando que *“a atitude do formador para com o formando também é vital na formação reflexiva”*, no entendimento desta mesma professora, tem de haver ainda por parte do formador *“uma atitude ética de uma grande consciência profissional”*. Na medida em que os formadores acabam por situar muito próximo dos formandos e ficam a *“saber muitíssimo mais sobre eles”*

estes não podem usar as fragilidade e limitações que conhecem dos formados contra os mesmos em termos de avaliação.

5.2. Requisitos da parte do formando

O quadro abaixo apresenta segundo as entrevistadas, os requisitos que o formando tem de satisfazer:

Quadro 6.2

Subcategorias	Indicadores	UR		EU N=8	
		F	%	F	%
• Interação com os outros.	- O professor não se torna reflexivo sozinho.	6	28,6	3	37,5
	- Sem a promoção de interações não há o desenvolvimento da reflexão.	6	28,6	4	50
	- Para reflectir é necessário o diálogo, a partilha de experiências.	3	14,3	3	37,5
	- A reflexão em grupo é mais produtiva, construtiva e eficaz.	6	28,6	2	25
Total de subcategoria		21	100	7	87,5
• Orientação e acompanhamento	- Os formandos para reflectir precisam de ser apoiados e orientados.	7	70	5	62,5
	- O pensamento reflexivo deve ser estimulado.	3	30	3	37,5
Total de subcategoria		10	100	5	62,5
• Distanciamento de si próprio	- A reflexão implica um distanciamento dos formandos em relação a si próprios.	3	40	2	25
	- Para reflectir é preciso nos distanciar de nós mesmos.	2	40	2	25
Total de subcategoria		5	100	3	37,5

• Objectividade e rigor	- O formando deve reflectir com clareza e objectividade.	6	54,5	4	50
	- O formando deve reflectir com rigor.	3	27,2	1	12,5
	- O formando não deve generalizar e fazer inferências.	2	18,1	1	12,5
Total de subcategoria		11	100	4	50
• Abertura de espirito	- O formando deve tecer criticas com abertura de espirito.	1	33,3	1	12,5
	- O formando deve apontar alternativas com abertura de espirito.	1	33,3	1	12,5
	- O formando deve problematizar a sua pratica com abertura de espirito.	1	33,3	1	12,5
Total de subcategoria		3	100	2	25
• Contextualização e descrição da situação sobre a qual se reflecte.	- O formando tem de contextualizar a situação sobre a qual reflecte.	7	77,7	5	62,5
	- O formando tem de descrever a situação sobre a qual reflecte.	2	22,2	2	25
Total de subcategoria		9	100	5	62,5
• Interpretação e problematização da situação sobre a qual se reflecte.	- O formando tem que interpretar e problematizar a situação.	6	50	3	37,5
	- O formando deve procurar as causas as ocorrências significativas.	1	8,3	1	12,5
	- O formando deve identificar e justificar os aspectos mais relevantes e significativos.	5	41,6	3	37,5
Total de subcategoria		12	100	5	62,5
• Proposta de alternativas para a situação sobre a qual se reflecte e sua fundamentação.	- O formando deve encontrar alternativas para a situação sobre a qual reflecte.	4	50	4	50
	- O formando deve fundamentar de forma pertinente as suas propostas.	4	50	2	25
Total de subcategoria		8	100	4	50
• Identificação dos contributos e das aprendizagens realizadas com a reflexão.	- O formando deve procurar compreender os contributos da reflexão.	1	25	1	12,5
	- O formando deve identificar as aprendizagens realizadas	2	50	2	25
	- O formando deve identificar as questões que necessita de aprofundar.	1	25	1	12,5
Total de subcategoria		4	100	3	37,5
Total de Categoria		83	100	8	100

Como podemos visualizar no quadro acima, grande parte das entrevistadas (cerca de 87,5%), enfatizaram a interação com os outros, como um aspecto fundamental para o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Para estas, o professor não se torna reflexivo sozinho e sem a promoção de interações, não há o desenvolvimento da reflexão, como por exemplo nos demonstram as palavras seguintes: *“nunca o professor se poderá tornar reflexivo sozinho(...) acredito que ninguém desde que nasce se forma sozinho.”* (Prof B); *“Se não houver esta promoção de interações não há desenvolvimento da reflexividade, nem aprendizagem, nem nada”* (Prof A). Também a Prof C, referindo que a *“reflexão implica uma interação, um diálogo permanente comigo própria, com os outros e com as próprias situações.”* considera que a reflexão em grupo é mais produtiva, construtiva e eficaz. De acordo, com esta entrevistada *“para reflectir é fundamental haver outras pessoas com quem falar”*, daí que as opiniões e observações dos pares podem ajudar a tornar *“as reflexões mais nítidas e objectivas”*. O testemunho desta entrevistada, sublinha desta forma que para reflectir é necessário o diálogo e a partilha de experiências e que a reflexão em grupo é mais produtiva, construtiva e eficaz.

Uma das entrevistadas, tendo sublinhado que *“precisamos sempre da interação com o outro”* e que *“é fundamental a partilha de experiências pois esta ajuda-nos a reflectir melhor”*, referiu até mesmo, que ela própria não se tornou reflexiva sozinha. (Prof F)

O acompanhamento e a orientação é assinalado como um requisito essencial aos formandos, por mais de metade das inquiridas. Estas ao considerarem que estes para reflectir precisam de ser apoiados e orientados, reforçam deste modo o

importante papel que desempenhem no desenvolvimento do pensamento reflexivo dos mesmos. Ilustramos este aspecto com alguns dos passos do discurso, como por exemplo:

“ Na formação inicial, os nossos alunos precisam de sentir-se apoiados, tem de sentir que à mínima coisa há o apoio do supervisor. ” (Prof A)

“ Eu penso que eles (os formandos) têm que ser muito apoiados e guiados no processo reflexivo ” (Prof D)

“Os formandos) conseguem fazer a reflexão na pratica se nós supervisores fizermos um acompanhamento muito permanente e sistemático do trabalho deles.” (Prof E)

Enfatizando mais uma vez a importância do seu papel na formação reflexiva dos formandos, parte das intervenientes sublinhou ainda que *o pensamento reflexivo deve ser estimulado*. Por exemplo, a Prof C, expressou-nos que *“o formador tem que incentivar os alunos a reflectir de forma a reflexão não se assuma uma obrigação mas uma necessidade”*.

O discurso das entrevistadas atrás evidenciado, vai de encontro à perspectiva de Alarcão (1996), segundo a qual o pensamento reflexivo não desabrocha espontaneamente, mas terá que ser desenvolvido e cultivado, requerendo condições favoráveis para a sua promoção.

Tal como nos indica o quadro 6.2, o distanciamento dos formandos em relação a si próprios, foi ainda referido como um requisito que para que estes possam reflectir. Relativamente a este aspecto, citemos as palavras elucidativas de algumas entrevistadas:

“A reflexão implica assim, um certo distanciamento destes jovens professores em relação a si próprios (...)” (Prof E)

“Os formandos tem de saber distanciar-se de si mesmos.” (Prof C)

“(...) o distanciamento é muito importante para se poder reflectir.” (Prof F)

Saber reflectir com *“objectividade, rigor e clareza”* é para metade das professoras ouvidas um dos requisitos do formando, como por exemplo, nos indicou a Prof B *“(...) o formando tem que ser claro e objectivo”*. O formando não pode generalizar e fazer, o que pode ser ilustrado pelo seguinte testemunho: *“o formando que observa e que reflecte sobre o que observa não pode generalizar e fazer inferências.* (Prof C).

A abertura de espirito é ainda para duas entrevistadas, um requisito do formando. Para as mesmas, o formando *“tem que tecer criticas (...) tem que encontrar alternativas com a máxima abertura de espirito (...)”* (Prof B); *“tem problematizar a sua pratica pedagógica com abertura de espirito”*(Prof C).

Cerca de 62,5 % referiram a contextualização e descrição da situação sobre a qual se reflecte como um aspecto importante. Podemos documentar com alguns excertos: *“primeiramente os alunos têm que saber contextualizar e descrever”* (Prof A); *“Numa boa reflexão sabe-se identificar primeiro o que é que se passou que eu quero registar, contextualiza-se a situação”* (Prof G)

Após esta descrição e contextualização da situação, tal como nos referiu por exemplo a Prof A, segue-se *“a parte interpretativa, a parte problematizadora”*. É apontado assim que o formando *“tem que interpretar, na sua reflexão tem que estar visível uma interpretação. (Prof A) e “tem que problematizar a sua pratica pedagógica (...) (Prof B). O formando segundo parte das entrevistadas, deve ainda procurar as causas das ocorrências significativas, identificar e justificar os aspectos mais relevantes.*

De acordo, com metade das professoras envolvidas no estudo, a *proposta de alternativas para a situação sobre a qual se reflecte e sua fundamentação*, é assumido com um requisito importante. Os comentários abaixo comprovam bem este aspecto:

“o formando deve procurar alternativas futuras para as situações implicadas” (Prof C)

“os formandos têm que encontrar alternativas (...) fundamentando de forma pertinente e teoricamente caso necessário” (Prof B)”

Por fim, sobressai do discurso de três entrevistadas que é necessário que o formando faça uma *“Identificação dos contributos e das aprendizagens realizadas*

com a reflexão". Por exemplo, como nos disse a Prof G "*dentro daquilo que passou, dentro do relato que deve ser breve e conciso, o formando deve reflectir o que é que aquele incidente lhe fez pensar e lhe fez aprender*". Foi referido assim que, o formando deve "*procurar compreender os contributos da reflexão.*" (Prof B), "*identificar as aprendizagens realizadas enquanto formando*" e "*identificar eventuais questões temas que necessita de aprofundar*". (Prof C).

O nosso grupo de entrevistadas, acaba por se situar na mesma óptica de Jonhy Smyth (1989, cit. em Alarcão). Segundo este autor, a reflexão implica todo um processo que parte da descrição dos eventos ou fenómenos educativos até chegar à reconstrução de práticas, envolvendo naturalmente uma interpretação e confronto de perspectivas.

Em síntese, relativamente à primeira categoria *Requisitos da parte do formador*, as entrevistadas consideraram que acima de tudo para desenvolver um pensamento reflexivo dos formandos é necessário que elas mesmas enquanto formadoras sejam reflexivas se não será muito difícil exigir que os seus formandos também o sejam. Perguntamos de facto que se um formador não for reflexivo, não se questionar, interrogar sobre a sua prática, poderá ele contribuir para o desenvolvimento reflexivo dos seus formandos?

E se um formador está directamente em contacto com os seus formandos, não será também fundamental que este estabeleça uma empatia com os formandos? Tal

como foi referido, as entrevistadas assumiram ser importante um ambiente baseado em confiança e abertura em que os formandos se sintam à vontade para reflectir e darem a conhecer as suas dúvidas e assim superarem as suas dificuldades. Foi ainda apontado a necessidade dos formadores possuírem uma base sólida de conhecimentos a nível pedagógico na qual se possam apoiar para orientar e guiar os formandos no seu processo reflexivo. Como nos disse uma entrevistada, ser reflexivo é uma questão de atitude mas também é uma questão de conhecimento.

Quanto à segunda categoria *Requisitos da parte do Formando*, constatámos que o discurso da maior parte das entrevistadas sustém que a reflexão implica interacção com os outros. Efectivamente, estas defendem que o formando não se torna reflexivo sozinho, sendo essencial a promoção da interacções. Daí que a reflexão em grupo pode ser muito mais produtiva, construtiva e eficaz do que quando é realizada individualmente. Nesta linha de pensamento, mais de metade das entrevistadas, assume que os formandos para conseguirem reflectir precisam de ser muito orientados e apoiados, pelo que o seu pensamento reflexivo deve ser estimulado. Parte das professoras nosso estudo, apontaram ainda o distanciamento de em relação a si mesmo, como um requisito essencial a formando.

As entrevistadas indicaram também outros requisitos da parte do formando. Este deverá reflectir com abertura de espirito; objectividade, clareza e rigor; ser capaz de fazer uma contextualização/descrição, interpretação e problematização da situação sobre qual se reflecte. Deverá ainda saber propor alternativas, fundamentá-las e identificar os contributos e das aprendizagens realizadas enquanto formandos.

6 - OBSTÁCULOS AO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO REFLEXIVO

Como vimos, embora as entrevistas considerem que o desenvolvimento de uma prática reflexiva , “*desejável*” e “*imprescindível*”, estas reconhecem que se colocam certos obstáculos à sua efectivação (vd. Anexo IX). O quadro que se segue apresenta-nos o resultado da análise de conteúdo deste bloco temático:

Quadro 7

Obstáculos que limitam o desenvolvimento do pensamento reflexivo

Ambiguidade do conceito

- Dificuldade dos formandos em saber “o que é”.
- Banalização do conceito
- Falta de coerência entre o discurso e a prática

Inexistência de uma cultura que incentive a reflectir

- Prevalência de uma aprendizagem mecânica e normativa

Avaliação enquanto inibidora do processo reflexivo

- Relações perversas entre a avaliação sumativa e a reflexão.
- Relações perversas entre a crítica e a reflexão.

Escrita percebida como árdua

Falta de maturidade

Escassez de tempo

Prestemos agora atenção à análise detalhada de cada uma destas categorias.

6.1. Ambiguidade do conceito

Ao longo do seu discurso, as entrevistadas referiram a *dificuldade dos formandos em saber “o que é” a reflexão*, a *banalização deste conceito* e a *falta de coerência entre o discurso e a prática*, como se pode visualizar no quadro abaixo:

Quadro 7.1

Subcategorias	Indicadores	UR		EU N=8	
		F	%	F	%
Dificuldade dos formandos em saber “o que é”	- A reflexão é um conceito que ninguém sabe o que é.	1	3,1	1	12,5
	- A reflexão é um conceito que suscita ambiguidades e contradições.	1	3,1	1	12,5
	- Os alunos têm dificuldade/resistência em reflectir.	15	46,8	6	75
	- É difícil promover e ou desenvolver a reflexividade.	5	15,6	3	37,5
	- É muito difícil reflectir.	1	3,1	1	12,5
	- Os formandos são muito descritivos.	9	28,1	5	62,5
Total de subcategoria		32	100	8	100

• Banalização do conceito	- A reflexão é um conceito banalizado.	1	14,2	1	12,5
	- A "reflexão sobre a prática" tornou-se um chavão em Ciências da Educação".	2	28,5	1	12,5
	- A reflexão é um conceito repetido à exaustão que já perdeu o seu significado.	1	14,2	1	12,5
	- A reflexão é um conceito perigoso por ser demasiado usado.	1	14,2	1	12,5
	- Muita gente não sabe a importância deste conceito, não sabendo usá-lo devidamente.	2	28,5	1	12,5
Total de subcategoria		7	100	2	25
• Falta de coerência entre o discurso e a prática	- A reflexão é um conceito que é usado no plano do discurso mas não no plano da prática.	6	60	4	50
	- Não existe coerência entre o que se diz e o que se pratica.	4	40	4	50
Total de subcategoria		10	100	4	50
Total de Categoria		49	100	8	100

Com base na sua experiência, as entrevistadas expressaram que os formandos têm alguma dificuldade "*em ser reflexivos*" (Prof G), "*em reflectir*" (Prof C), a sua "*capacidade de reflexão sobre a prática é muito pequena*" (Prof E). Parte das entrevistadas disseram-nos que os formandos têm resistência em reflectir pois consideram que estes são muito descritivos, tal como nos disse a Prof D, por exemplo, estes "*ficam apenas muitas vezes, por este nível que é o de serem capazes de descrever uma situação*". Citando também a Prof E, os formandos em vez de reflectir e analisar as situações, "*limitam-se a descrever o que fizeram*".

Tal dificuldade, tendo em conta o discurso de três das entrevistadas pode prender-se ainda com o facto de ser difícil promover e ou desenvolver a reflexividade, sobretudo ao nível da formação inicial. A Prof E reforçou esta opinião, ao expressar que "*reflectir é muito difícil*". A reflexão é considerada ainda como um "*conceito que*

suscita muitas ambiguidades e contradições” e que “ninguém sabe ao certo o que é” (Prof A).

Allás, já havíamos constatado que apesar da investigação no âmbito da formação de professores, sublinhar a importância de se desenvolver uma prática reflexiva, têm se verificado muitas dúvidas sobre o significado do termo reflexão e de outros termos derivados deste, como professor reflexivo e ensino reflexivo, surgindo variadas definições de reflexão e de ensino reflexivo. Efectivamente, sem a clarificação destes conceitos, será impossível compreender-se as linhas orientadoras de uma formação que aposte no desenvolvimento de uma postura reflexiva, dado que não pode aceder-se a uma competência se esta é definida de um modo muito vago e subjectivo.

Um aspecto que se pode assumir como mais um entrave ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, é o facto da reflexão ser considerada como um *conceito banalizado*. Este aspecto é enfatizado por uma entrevistada, ou seja a Prof A. Repare-se se por um lado esta entrevistada, no âmbito do segundo bloco temático tinha encarado a reflexão como uma *um conceito sobre o qual todos falam, um conceito que está presente em tudo o que é documentos de Política Educativa*, por outro, descreve a reflexão como um conceito “ *mole no sentido em que está tão banalizado e depois não quer dizer nada(...)*. Numa posição semelhante, também a Prof E, nos indicou que “*a reflexão sobre prática tornou-se um grande chavão em termos de Ciências da Educação,*” na medida em que “*a determinada altura a reflexão aparece-nos como panaceia para tudo e de certo modo foi tão repetida à exaustão por tanta gente que perdeu o significado.*” Esta acrescentou que ainda “*que em termos de formação de*

professores a reflexão é um conceito perigoso exactamente por ser demasiado usado” e muita gente não sabe a importância deste conceito, nem o usa devidamente.

Metade das entrevistadas (cerca de 50%) consideraram existir *uma falta de coerência entre o discurso e a acção/prática*. De acordo com as mesmas, a *reflexão é um conceito que é usado no plano do discurso mas não no plano da prática*. Os excertos que se apresentam, demonstram esta concepção:

(...) falamos em nome da reflexão mas a coisa que menos se faz é reflectir. (Prof A)

Toda esta atitude do professor reflexivo faz parte de uma linguagem da pedagogia (...) (Prof G)

6.2. Inexistência de uma cultura que incentive a reflectir

Com base no discurso da maior parte das entrevistadas, foi definida esta categoria a *“Inexistência de uma cultura em educação que incentive a reflectir”*.

Para as entrevistadas (cerca de (87,5%), *não há uma formação/cultura social que incentive a reflectir*, tal como se pode observar no quadro apresentado na página que se segue.

Quadro 7.2

Subcategorias	Indicadores	UR		EU N=8	
		F	%	F	%
• Prevalência de uma aprendizagem mecânica e normativa	- Não há uma formação/cultura social que incentive a reflectir.	15	53,5	6	75
	- A aprendizagem ao longo da escolaridade tem sido muito mecânica e normativa.	1	3,5	1	12,5
	- A aprendizagem ao longo da escolaridade tem promovido o pensamento único.	1	3,5	1	12,5
	- A educação desenvolve apenas a passividade, dependência e a resposta uniforme.	1	3,5	1	12,5
	- Os formandos não estão habituados a reflectir.	6	21,4	5	62,5
	- Predomínio de um ensino tradicional, conservador, inadequado.	4	14,2	1	12,5
Total de subcategoria		28	100	7	87,5
Total de Categoria		28	100	7	87,5

Sobressai do discurso de algumas das entrevistadas que o facto de não haver uma formação/cultura social que incentive a reflectir pode explicar a dificuldade de alguns dos formandos em reflectir, como por exemplo referiu a Prof B *“os formandos naturalmente que não sendo incentivados neste processo de questionamento e de reflexão, têm muita dificuldade em reflectir, em deixar de aceitar as coisas de forma passiva.”* Esta entrevistada afirma-nos de facto que encontra *“resistência por parte dos alunos em reflectir sobretudo porque talvez a própria aprendizagem tenha sido muito mecânica e normativa que promove o pensamento único.”*

Citemos as palavras elucidativas de algumas entrevistadas, por exemplo:

“Desde quanto estas capacidades de atitude critica e de questionamento sobre as coisas são promovidas na escola?” (Prof B)

“Não há assim uma educação que incentive a reflectir(...)temos muito mais uma educação que pense no fazer, e no fazer logo que não incentiva a pensar no processo. (...)” (Prof C)

“(...) há um aspecto que tem a ver a ver com esta nossa sociedade que não é muito reflexiva, que apela ao consumo de informação e não ao pensamento sobre a informação.” (Prof E)

“E a nossa sociedade também não ajuda a reflectir” (...) (Prof G)

Numa posição semelhante, para outra entrevistada *“a perspectiva de ensino tradicional continua exactamente actua”* e o discurso de grande parte dos professores é *“um discurso demagógico, vazio e sem sentido”*, sendo o seu pensamento considerado *“extremamente tradicional, conservador, inadequado às crianças”* (Prof A).

As entrevistadas acima enunciadas vão de encontro ao pensamento de Alarcão (1996), para quem muitas resistências e dificuldades em reflectir, prendem-se com a falta de tradição.

6.3. Avaliação enquanto inibidora do processo reflexivo

Ao nível da formação inicial, segundo metade das entrevistadas, *a avaliação inibe o processo de reflexão*. Segue-se a análise da terceira categoria, tendo em conta o quadro que se apresenta na página seguinte.

Quadro 7.3

Subcategorias	Indicadores	UR		EU N=8	
		F	%	F	%
• Relações perversas entre a avaliação sumativa e a reflexão	- Os formandos têm dificuldade em exporem-se e serem sinceros quando estão a ser avaliados.	2	22,2	1	12,5
	- A avaliação boicota o âmago dos princípios de uma atitude reflexiva.	5	55,5	3	37,5
	- Os formandos realizam reflexões escritas porque são classificados.	1	11,1	1	12,5
	- Os formandos preocupam-se com o que os formadores pensam sobre si.	1	11,1	1	12,5
Total de subcategoria		9	100	4	50
• Relações Perversas entre a crítica e a reflexão.	- Os formandos têm muita dificuldade em ouvir críticas e em lidar com as mesmas.	3	60	2	25
	- Os formandos encaram a reflexão com uma crítica.	1	20	1	12,5
	- É muito difícil criticar quem nos vais avaliar.	1	20	1	12,5
Total de subcategoria		5	100	2	25
Total de Categoria		14	100	4	50

Efectivamente, no seu discurso estas consideram que estando o poder centrado nas suas mãos, de certo modo existe uma relação desigual entre si e os formandos, constatando-se assim a existência de *relações perversas entre a avaliação sumativa e a reflexão*. Estas expressaram-nos de facto, que *a avaliação boicota o âmago dos princípios de uma atitude reflexiva, ou seja a dimensão da avaliação inibe a reflexão*. Nomeadamente a Prof C referiu até mesmo que “os formandos têm dificuldade em exporem-se e serem sinceros quando estão a ser avaliados”. A Prof G considerou também que “o que leva os alunos a fazerem as

reflexões escritas é o facto de serem classificadas e o que boicota as reflexões é o facto destas serem classificadas.”

De acordo ainda com duas professoras, *os formandos têm muita dificuldade em ouvir críticas e em lidar com as mesmas*, entendendo-se assim a existência de relações perversas entre a reflexão e a crítica, o que pode ser facilmente percebido através por exemplo dos excertos seguintes:

(...) nós somos pessoas, é difícil ouvir críticas (Prof C)

“Ninguém gosta de ouvir críticas, pois achamos que criticar é “deitar abaixo” mas não é (...)” (Prof C)

“(os formandos) têm dificuldade em lidar com as críticas, as quais deveriam ser encaradas sim de uma forma construtiva. (Prof D)

“(os formandos) também encaram muitas vezes a reflexão como uma crítica (Prof D)

(...) é difícil criticar aquele que nos vai avaliar. (Prof C)

6.4. Escrita percebida como árdua

No que diz respeito a esta categoria e às restantes, não foi possível definirmos subcategorias. O quadro que se encontra na próxima página, sintetiza os dados referentes à análise de conteúdo desta categoria.

Quadro 7.4

Indicadores	UR		EU N=8	
	F	%	F	%
- Uma grande dificuldade dos alunos é a escrita.	3	50	2	25
- As reflexões escritas são uma violência	3	50	2	25
Total de Categoria	6	100	4	50

Sendo a escrita, tal como foi referido uma das estratégias através da qual as entrevistadas pretendem promover a reflexividade, se esta é assumida como *uma actividade árdua e os formandos possuem dificuldade em escrever*, tal dificuldade é apontada como um dos obstáculos que constrange tal promoção. As seguintes unidades de registo, retirados do discurso de três entrevistadas, evidenciam este obstáculo:

“Tive alguns (formandos) que resistiam imenso a realizarem as reflexões escritas (...)
(Prof B)

“Tive alguns (formandos) que diziam que as reflexões escritas eram uma violência
(Prof B)

“Como formando, a dificuldade prende-se com a própria escrita, eles têm muita dificuldade em escrever” (Prof F)

“(...) alguns alunos encarem a reflexão como um longo caminho escrito de punição”.
(Prof G)

6.5. Falta de maturidade

Mais de metade das entrevistadas (cerca de 75%), consideram que a *falta de maturidade* dos formandos assume-se um obstáculo que limita o desenvolvimento do seu pensamento reflexivo. Destaca-se em seguida a análise referente a esta categoria:

Quadro 7.5

Indicadores	UR		EU N=8	
	F	%	F	%
- Os formandos são ainda pouco maduros.	6	28,5	3	37,5
- Os formandos têm dificuldade em se distanciar do que fazem/de si próprios.	3	14,2	2	25
- Os formandos estão ainda à procura do seu papel enquanto profissionais.	1	4,7	1	12,5
- Os formandos preocupam-se sim com o conjunto das suas competências e desempenhos.	3	14,2	2	25
- Os formandos quando questionados e interrogados sentem-se constrangidos.	2	9,5	1	12,5
- Os formandos são ainda muito novos.	6	28,5	4	50
Total de Categoria	21	100	6	75

Foi referido que os formandos são ainda muito novos, daí que seja difícil para eles questionarem-se e reflectirem. Por exemplo, como nos disse a Prof D “*Quando ainda somos tão novos, temos ainda vinte e poucos anos, como é o caso dos formandos, é muito difícil colocarmo-nos em causa, questionarmo-nos, pensarmos sobre nós e sobre os nossos comportamentos (...)*” e a Prof G “*Quando se é aprendiz é difícil ser-se reflexivo (...)*os formandos são jovens aprendizes da profissão”. As entrevistadas demonstraram aliarem uma postura reflexiva a uma certa maturidade. Os formandos estão “*numa faixa etária baixa*” (Prof H), “*nem sequer estão numa fase de sobrevivência mas numa fase ainda de pré-sobrevivência (...)*” (Prof E) e “*quando se é mais jovem, temos ainda um pensamento mais absolutista e menos relativista e portanto é mais difícil conseguir-se esses níveis de reflexividade (...)*” (Prof D).

Ainda, relativamente a esta categoria, foi enfatizado o facto dos *formados terem dificuldade em distanciar-se de si mesmos, estarem à procura do seu papel enquanto profissionais, se preocuparem com o conjunto das suas competências e se sentirem constrangidos quando questionados e interrogados*, o que vem reforçar mais uma vez a sua falta de maturidade.

6.6. Escassez de tempo

Tendo sido o tempo assumido como um requisito fundamental à reflexão, é compreensível que as entrevistadas indiquem que a sua escassez coloca-se como um obstáculo ao desenvolvimento de uma prática reflexiva. Apresenta-se então, a análise da última categoria :

Quadro 7.6

Indicadores	UR		EU N=8	
	F	%	F	%
- Não há tempo para partilhar as reflexões.	1	9	1	12,5
- Os professores dado à falta de tempo para reflectirem são precipitados.	1	9	1	12,5
- Os professores não se dão tempo para reflectirem.	4	36,3	1	12,5
- Como formadora tem um número excessivo de alunos e falta de tempo.	4	36,3	3	37,5
- Os formandos têm muito trabalho e não têm tempo para reflectirem.	1	9	1	12,5
Total de Categoria	11	100	6	75

Foi referido não existir tempo para reflectir, tal como nos expressou a Prof C *“os professores muitas vezes desesperam por falta de tempo e depois são*

extremamente precipitados". Esta entrevistada é da opinião assim que *"Outra das coisas que eu acho importante e que impede esse tal desenvolvimento do pensamento reflexivo, é o facto dos professores, mas sobretudo das pessoas a nível geral não se dão tempo a si mesmas, não se ouvem e eu para reflectir tonho do mo ouvir."*

Uma entrevistada por um lado, fez alusão também à própria falta de tempo dos formandos *"A grande dificuldade é também que eles (os formandos) têm muito trabalho e por isso não há tempo para que façam uma pausa para reflectirem."* (Prof H). Três entrevistadas por outro, indicaram que como formadoras têm um número excessivo de alunos e falta de tempo. As unidades de registo seguintes ilustram este aspecto:

"Como formadora a dificuldade em que encontro em promover o pensamento reflexivo, está relacionado com o numero excessivo de alunos que tenho e com a falta de tempo" (Prof D)

"Como formadora tenho falta de tempo, gostaria de ter mais tempo, ter reflexões para ler todas as noites de todos os meus alunos não é assim muito agradável no sentido de dar feedback em tempo útil." (Prof F)

"(...) eu tenho muitos alunos em estágio e nem sempre tenho tempo para estar com todos..." (Prof E)

Nesta abordagem relacionada com os obstáculos que limitam a promoção de uma postura e ou pensamentos reflexivos, identificou-se uma grande diversidade de respostas indo de encontro à afirmação de Alarcão (1996) de que ser-se reflexivo *"é possível, mas difícil"*.

Considerando a reflexão um conceito que suscita ambiguidades e contradições, o universo das entrevistadas, considerou que os formandos têm dificuldade em definir este conceito, ou seja, em saber “o que é”. A banalização deste conceito e a falta de coerência entre o discurso e a prática foram identificados também como obstáculos que se colocam ao desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Grande parte dos colaboradores no presente estudo, apontaram a inexistência de uma cultura que incentive a reflectir como um significativo obstáculo que impede que os formandos saibam e possam reflectir. Segundo as mesmas, prevalece uma aprendizagem mecânica e normativa, daí os formandos não estão habituados a reflectir. Uma das entrevistadas, ou seja a Prof B, referindo que não há práticas de pensamento reflexivo, de pensamento sobre as coisas colocou até mesmo a seguinte questão: “*Desde quanto estas capacidades de atitude crítica e de questionamento sobre as coisas são promovidas na escola?*”

Partindo do discurso de metade das nossas entrevistadas, a avaliação foi assumida enquanto inibidora do processo reflexivo. Foi defendido que a avaliação boicota os princípios de uma atitude reflexiva, que os formandos têm dificuldade em ser e exporem-se e serem sinceros quando estão a ser avaliados, realizam reflexões escritas porque são classificados, preocupam-se com o que os formadores pensam sobre si. Além disso, foi referido que os formandos têm muita dificuldade em ouvir críticas e em lidar com as mesmas, encaram a reflexão com uma crítica.

No âmbito do quarto bloco temático, havia sido indicado que a escrita era uma das estratégias através da qual as entrevistadas pretendem promover o pensamento reflexivo. No entanto, esta é encarada como uma actividade árdua, considerando-se que os formandos têm dificuldade em escrever e que as reflexões escritas podem ser uma “violência”.

A falta de maturidade dos formandos foi ainda assumida um obstáculo que limita o desenvolvimento do seu pensamento reflexivo. Foi referido que estes são ainda pouco maduros são muito novos, têm dificuldade em se distanciar do que fazem/de si próprios, estão ainda à procura do seu papel enquanto profissionais, preocupam-se sim com o conjunto das suas competências e desempenhos, quando questionados e interrogados sentem-se constrangidos.

Por último, a escassez de tempo foi apontado como mais um obstáculo que impede a efectivação ou o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Expressou-se de facto que professores dado à falta de tempo para reflectirem são precipitados, não se dão tempo para reflectirem, não há tempo para partilhar as reflexões. Por um lado, as formadoras lamentam que tem um número excessivo de alunos e falta de tempo, por outro, é indicado que os formandos têm muito trabalho e também não têm tempo para reflectirem.

CONCLUSÃO

No decurso do presente estudo exploratório esteve sempre subjacente o objectivo de conhecer as concepções que os supervisores possuem sobre o que é/como é um professor reflexivo e quais as características de uma prática reflexiva. Visámos conhecer as estratégias ou práticas de formação que estes utilizam para desenvolver o pensamento reflexivo dos seus formandos. Por último, pretendemos ainda saber quais os requisitos que são necessários ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e os obstáculos que o dificultam.

No sentido da prossecução destes objectivos, realizámos um percurso de investigação que se revelou como um momento significativo de conhecimento sobre os processos de formação de professores. Não deixamos de reflectir sobre o cruzamento, que nos foi permitido fazer entre os resultados obtidos e a revisão bibliográfica efectuada, uma vez que foi o quadro teórico-metodológico realizado que suportou o processo de investigação. É importante enfatizarmos a função estruturante de todo o quadro conceptual tecido, quanto às linhas de planificação e orientação do nosso estudo.

Dado a natureza pessoal dos dados fornecidos, é de notar que não assumimos o grupo de entrevistadas num sentido de generalização de vivências. A técnica de investigação utilizada, a entrevista, facilitou-nos a descoberta do pensamento destas supervisoras, as quais revelaram os seus sentimentos, vivências, opiniões e percepções. Assim, relativamente à metodologia utilizada, esta permitiu uma

aproximação aos nossos objectivos. No entanto, não podemos deixar de ter em conta a existência de factores internos ao próprio indivíduo, físicos e/ou psicológicos, que o diferenciam de qualquer outro.

De uma forma global, as opiniões, perspectivas e concepções que o grupo nos revelou vão ao encontro da maior parte dos autores abordados na literatura. Contudo, permanece a questão de saber em que medida o discurso verbal das inquiridas é totalmente coerente com a sua prática e modo de agir ou actuar. Por um lado, seria interessante assistir, por exemplo, a algumas das reuniões que as inquiridas têm, com os seus formandos para observar de que modo estas os questionam, interrogam, incentivam a analisar as situações. Por outro, seria pertinente reunirmo-nos com os formandos e saber de que modo estes reagem a todo esse questionamento e perceber se eles próprios consideram que o seu pensamento reflexivo é promovido e estimulado.

Constatámos que, segundo o discurso das entrevistadas, a reflexão foi assumida como algo natural, um conceito que faz parte da sua vida, pois no âmbito da nossa experiência pessoal e profissional, para identificarmos e compreendermos o significado das nossas acções diárias necessitamos reflectir sobre as mesmas. A reflexão é considerada como uma ferramenta que permite a melhoria da prática pedagógica e que ajuda à construção do conhecimento, conduz à tomada de decisões e resolução de problemas. Através da reflexão, o professor desenvolve-se enquanto pessoa e enquanto profissional. Partindo da observação que fazem da prática dos seus formandos, as entrevistadas manifestaram que notam uma evolução destes à medida

que vão reflectindo, pois o seu pensamento e o seu discurso tornam-se mais crítico e a profundidade das reflexões escritas vai aumentando, o que implica que a postura e o comportamento dos mesmos progrida.

Foi reconhecido que o desenvolvimento da reflexão é "*desejável*" e "*imprescindível*", sendo um dos seus objectivos, enquanto supervisoras da prática pedagógica, o de desenvolver as capacidades dos futuros professores para a acção reflexiva, o "*espírito crítico*" sobre a sua prática e o contexto social e educativo vigente. A reflexão foi encarada, assim, uma exigência para se agir enquanto professor, pois um profissional que não seja reflexivo não pode ser professor. Trata-se também de uma exigência da formação do aluno, dado que só um professor reflexivo pode desenvolver nos seus alunos a capacidade reflexiva. Na verdade, parte das entrevistadas consideraram que, acima de tudo, para desenvolver o pensamento reflexivo dos formandos é necessário que elas mesmas, enquanto formadoras, sejam reflexivas senão não poderão exigir que os seus formandos também o sejam. Com efeito, julgamos que cada profissional no ensino, deve reflectir sobre si mesmo, sobre o "mundo" que existe em si próprio para posteriormente promover uma consciência reflexiva nos outros que o rodeiam, com o intuito de produzir uma melhoria das práticas educativas. Criado este hábito de pensar e reflectir, em vez de simplesmente inculcar ou assimilar informação, poder-se-á actuar com um maior eficiência pedagógica. Assim, se quisermos naturalmente formar e desenvolver professores sensíveis às questões e problemáticas educativas, conscientes e continuamente analíticos da sua prática, é urgente sermos formadores reflexivos.

Ao manifestarem que um professor reflexivo sabe que os saberes são sempre relativos e contextuais e que não há receitas antecipadas, válidas para qualquer situação, pois cada contexto educativo é único, as entrevistadas defenderam que a formação de professores, ao contrário de fornecer receitas, deve preparar os professores para desenvolverem a capacidade de reflectir, pensar e avaliar os efeitos do que fazem junto dos alunos, escolas e sociedade. São assim da opinião de que quanto maior for a consciência de um professor sobre as origens e consequências das suas acções e das realidades que as afectam, maior será a probabilidade do mesmo poder controlar, integrar e modificar as suas práticas. De acordo com todas as docentes envolvidas neste estudo, um professor reflexivo problematiza e interroga -se de modo crítico sobre os efeitos sociais da sua acção, procurando analisar e observar a sua prática. Estas assumem, também, que um professor reflexivo antecipa a sua acção, procurando saber o que vai fazer e porquê, mas não deixa de ter em conta o contexto em que se insere. É ainda um professor que não deixa de articular teoria e prática e utiliza instrumentos que regulem a sua acção, a qual deve ser congruente com o que ele pensa, devendo existir uma permanente correspondência entre pensamento e acção. Ou seja, a reflexão emerge como uma característica do professor reflexivo.

Tal como foi referido anteriormente, as entrevistadas sublinharam a importância de um ambiente baseado em confiança e abertura, no qual os formandos se sintam à vontade para reflectir e darem a conhecer as suas dúvidas e assim superarem as suas dificuldades. Foi ainda apontada a necessidade dos formadores possuírem uma base sólida de conhecimentos a nível pedagógico, na qual se possam apoiar para orientar e guiar os formandos no seu processo reflexivo. Tal como nos

disse uma entrevistada, ser reflexivo é não só uma questão de atitude mas também uma questão de conhecimento.

Quando questionadas sobre o que faziam ou sobre o que poderiam fazer para que os seus formandos se tornassem reflexivos, as entrevistadas revelaram-nos que procuram ter uma prática problematizadora que promova uma postura reflexiva e desenvolva o pensamento crítico dos mesmos. Neste sentido, estas questionam, interrogam e incentivam os formandos a analisar o que fazem, os quais são assim, incitados a pensar sobre a sua prática e a reconstruírem o conhecimento partindo do seu campo de acção e do diálogo constante com outros sujeitos. Constatámos ainda que a escrita é encarada como uma ferramenta de desenvolvimento da reflexividade. Neste sentido, as inquiridas referiram ter por hábito solicitar aos formandos que realizem reflexões por escrito sobre determinados momentos da sua prática pedagógica. Algumas das entrevistadas disseram-nos, ainda, que os seus formandos fazem portfolios e diários de bordo.

O trabalho de equipa, a partilha de reflexões e a análise crítica das aulas observadas foram assumidas também para as entrevistadas como estratégias de promoção da reflexão. Embora alguns dos excertos apresentados transpareçam a ideia do professor cooperante ser encarado como um modelo e de que a aprendizagem passa pela imitação, não podemos deixar de considerar a observação de aulas dos professores cooperantes como uma estratégia pertinente dado que inconscientemente os alunos ao observarem práticas sejam estas “boas” ou “más”, não terão oportunidade de reflectir sobre as mesmas, analisar e avaliar a eficácia de diferentes estratégias pedagógicas? A análise crítica das aulas observadas não ajudará os alunos

a aperceberem-se da diversidade e multiplicidade de papéis que é esperado que o professor desempenhe?

Esperávamos que a maior parte dos aspirantes a professores, em situação de estágio com as nossas supervisoras, fossem mais reflexivos, mas segundo estas, estes são imaturos, têm dificuldade em analisar, perscrutar informação e partilhar diferentes perspectivas e opiniões. Muitos destes jovens em situação de formação com as supervisoras participantes no estudo, manifestaram muita dificuldade em lidar com fracassos e falhas e perante situações problemáticas sentiram-se completamente perdidos. Acreditamos que o desenvolvimento da capacidade crítica e da reflexão pode, sem dúvida, ajudar a superar frustrações e dificuldades, prever conflitos, arejando a consciência, anulando preconceitos e ampliando os conhecimentos. Talvez desde pequenos, muitos destes jovens tenham sido treinados para interiorizar e memorizar todo um conjunto de informações que depois não conseguem transformar em conhecimento e adequá-lo convenientemente às situações.

Julgamos que o apelo excessivo à memória pode traduzir-se num perigoso bloqueio à reflexão e limitar o processo de construção do conhecimento. Sabemos que existem imensas escolas e instituições de formação, mas será que estamos na verdade a desenvolver um pensamento reflexivo e a estimular práticas reflexivas? Será que estamos a formar profissionais reflexivos? Será que podemos em educação falar do mundo onde estamos inseridos sem reflectir sobre ele? E poderemos criticar certas práticas educativas sem antes analisá-las atentamente? Por vezes não acontecerá

tecemos críticas precipitadas e ter comportamentos inadequados sem uma reflexão prévia? Não seria desejável que a maior parte dos alunos dos cursos de Ensino Básico do 1º Ciclo relembrando os níveis de reflexão indicados por Van Manen (1977) se situassem no terceiro nível de reflexão, um nível crítico ou emancipatório, onde fossem capazes de relacionar a prática com os seus valores educativos? Ora, a este nível, a reflexão centra-se nos aspectos éticos, sociais e políticos de âmbito geral, incluindo os poderes institucionais e sociais que possam impedir a liberdade da acção do indivíduo e a eficácia das suas práticas. Neste sentido, defendemos que o formando deve assim, desde o início da sua formação, procurar compreender o modo como o seu trabalho, influenciado por forças institucionais e sociais, pode satisfazer interesses diferentes dos alunos que ensina e educa.

Os formadores deverão ensinar e incentivar os seus alunos a reflectir e a analisar as suas acções, para que estes possam agir de um modo autónomo e consciente. Em vez de um formador apontar os erros e os fracassos dos alunos deverá questionar e incentivá-los a pensar, a reflectir e a enfrentar as suas pequenas derrotas, pois o reconhecimento das mesmas poderá produzir grandes sucessos. Talvez o melhor meio de desenvolver todos esses hábitos de pensar, reflectir, analisar e saber observar seja um fenómeno tão simples sem o qual não conseguimos viver, o diálogo ou a conversa. Quando dialogamos e conversamos, acabamos inconscientemente por trocar experiências, pontos de vista, expressar as nossas emoções, reflectir sobre acontecimentos que nos afectam, o que pode ser extremamente construtivo para o desenvolvimento profissional e pessoal. Não obstante, em primeiro lugar julgamos que os professores ou formadores que não conseguem reconhecer os seus próprios erros e limites, jamais conseguirão que os seus alunos admitam os seus e os superem,

pois não acreditamos que um professor que, considere estar sempre certo reflecta na verdade sobre as suas atitudes e práticas, talvez se tenha refugiado em hábitos e rotinas.

Sabemos que os formadores e professores, mesmo os mais reflexivos erram. Ora, na perspectiva do prático reflexivo, o fundamental é aprender com os erros e utilizá-los para modificar atitudes e implementar práticas educativas mais eficientes. Concordamos, assim, que devem ser os formadores, os primeiros a fazer constantemente a crítica aos fundamentos do seu próprio trabalho como agentes de formação que pretendem ser, para que a instituição se assuma como um espaço, por excelência, de reflexão e pensamento crítico.

Julgamos que, no âmbito da formação de professores, como já referimos, se deve proporcionar maiores oportunidades para o desenvolvimento de aptidões analíticas, hábitos de reflectir sobre questões educativas variadas e processos de mudança. Tendo em conta que a formação do professor não termina no momento da sua profissionalização, mas deve prosseguir de modo contínuo, com o evoluir da sua carreira e obviamente no decorrer da sua carreira, um professor que durante a sua formação inicial seja estimulado a reflectir sobre as situações reais, com o intuito de resolver problemas e tomar decisões, terá maiores potencialidades de passar de níveis de juízo reflexivo inferiores para superiores. Encarando-se a reflexão como um elemento que contribui para o desenvolvimento do professor, este processo deve estar inerente a todo um cenário que incentive à análise individual e colectiva sobre as situações concretas do vivido.

Acreditamos ser fundamental que os professores em formação, no sentido de evoluírem de estádios de cognição inferiores para níveis superiores, sejam estimulados a elaborar o seu próprio projecto de formação continuada. Esta elaboração implica a alteração do quadro de crenças e preconceitos de cada professor, a melhoria do conjunto dos seus conhecimentos, da sua auto-estima e auto-conceito, contribuindo significativamente para uma melhor gestão de situações complexas e uma maior abertura à mudança. Se por um lado tais situações consideradas dilemáticas afectam a actividade profissional, por outro, assumem-se como um “passaporte” para a reflexão sobre as mesmas e conseqüentemente, para a selecção de métodos e estratégias de resolução. Desta forma, consideramos que tais situações podem constituir-se como uma fonte de desenvolvimento cognitivo e um incentivo à gradual conquista da sabedoria.

O nosso discurso educativo pode ser assaltado por conceitos como “*reflexão*” e “*profissional reflexivo*”, entre outros intimamente ligados a estes. No entanto, não podemos jamais evocar o factor da “moda” ou da actualidade para os proclamarmos e agirmos em conformidade com eles. Tendo em conta naturalmente a sua definição e funcionalidade, devemos tornar a reflexão como base subjacente ao nosso trabalho, não por estar em voga mas porque acreditamos que esta promova a nossa capacidade de tomar decisões de modo consciente e autónomo. Por natureza somos seres inquietos, insatisfeitos, atentos, perscrutadores e questionadores, por isso acreditamos que só através de uma contínua reflexão sob nós mesmos e sob os nossos actos,

podemos auscultar o nosso “eu pessoal” e o nosso “eu profissional” com o sentido de aperfeiçoá-lo,

Não pretendemos apresentar regras ou receitas para promover *sine qua non* a prática reflexiva dos professores. Em suma, pretendemos despertar uma análise contínua das práticas de formação por parte de todos aqueles que as desenvolvem e as acompanham : orientadores, formadores, responsáveis por projectos educacionais e directores de escolas. Se a reflexão for promovida desde cedo e partilhada, a relação entre professores e alunos, entre formadores e formandos poderá ser enriquecida e a sala de aula tornar-se-à um espaço aprazível onde personalidades se desenvolvem e os conhecimentos se alargam.

A quem poderá interessar este estudo? A professores, a formadores, a futuros docentes, a psicólogos, aos profissionais de ciências de educação e a todos os que acreditam que a formação inicial deve ser acima de tudo uma formação de pensadores e através dela se possa expandir os horizontes da inteligência.

Temos consciência de alguns limites do presente estudo, tanto do ponto de vista metodológico como no que diz respeito à análise e interpretação dos dados. Contudo, cremos que ele poderá constituir num ponto de partida para outros estudos centrados na observação das práticas de formação e também na audição de outros actores do processo de formação, como os estudantes. Para nós, este estudo constitui num momento de desenvolvimento de grande valia pessoal e profissional.

BIBLIOGRAFIA

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora
- ALARCÃO, I. (1991a) *Reflexão crítica sobre o pensamento de D.Schon*. in Cadernos CIDINE pp. 5-22.
- ALARCÃO (1991b) Dimensões de formação. In Tavares, J. (org) *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro. Universidade de Aveiro. pp. 70-77.
- ALARCÃO e TAVARES (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Livraria Almedina, Coimbra.
- ALMEIDA, L; FREIRE, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- BARREIRA, G. (2006). *Concepções de professores cooperantes sobre a profissão docente e as competências profissionais do professor do 1º ciclo*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Lisboa.
- BARDIN, L. (1995) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BELL, J (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Editora. (original publicado em 1991)

- BRAGA, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto.
- BROOKFIELD, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BURGESS, R. G. (1997). *A pesquisa de terreno. Uma introdução*. Oeiras: Celta Editora (original publicado em 1984)
- CALDERHEAD, J. (1989). "Reflective teaching and teacher education." *Teaching and Teacher Education*, 5 (1), 43-51.
- CAMPOS, B. P. (1998). *Formação de Professores em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.
- CAMPOS, B. P. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto : Edições Afrontamento.
- CAVACO, M. H. (1993). *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Teorema
- CURY, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Cascais: Editora Pergaminho.
- DAVIS, E. A. (2006). "Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters." *Teaching and Teacher Education*, nº 22. 281-301.
- DEWEY, J. (1910). *How we think*. Boston, Heath & Co. Publishers.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and Education*. New York, Collier Books.

- DEWEY, J. (1959). *Como pensamos – Como se relaciona o Pensamento Reflexivo com o Processo Educativo: uma Reexposição* (3ª ed.). São Paulo, Companhia Editora Nacional. (tradução do original em inglês, 2ª ed., 1933. Boston, Heath & Co. Publisher).
- ERIKSON, F. (1986). “*Qualitative Methods in Research on Teaching.*” in Wittrock, (ed). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmilian, pp.119-161.
- ESTRELA, M. T. (2002). “Modelos de formação de professores e seus pressupostos Conceptuais.” In *Revista de Educação*, Vol. XI (1). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de ciências da Universidade de Lisboa, pp 17-29.
- ESTRELA, M. T & A. (2001). *IRA- Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores. Estudos de caso*. Porto Editora.
- ESTRELA, M. T. (1999). Reflective Practice and Conscientisation. *Pedagogy, Culture & Society*, 7 (2). 235-243
- ESTRELA, M. T. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto Editora.
- ESTRELA, A. (1990). *Teoria e Prática de observação – Uma estratégia de Formação de Professores*. 3ª ed. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- ESTRELA, A. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. C. Wittrock(ed.), *Hand-book of Research on Teaching*. New York: MacMillan, 3 Ed. 119-161.
- FULLER, F. F. & BROWNB, O. H. (1975). Becoming a Teacher. in Kevin Ryan, ed., *Teacher Education – Yearbook* N. S. S. E.. Chicago: University of Chicago Press, pp. 25-52.

- FREIRE, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. (2ªed. 1975). Porto: Edições Afrontamento.
- GARCIA, C. M. (1999). *A formação de professores para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- GARCIA, C. M. (1992). "A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque." In Nóvoa, A. (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp 53-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- GARRISON, D.R (1992). Critical thinking and self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, nº 2, 102-116.
- GIMENO, J. (1995). "Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores". In Nóvoa, A. (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- GHIGLIONE, R; MATALON, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.
- HOFFMAN, ARTILES and LOPEZ-TORRES (2003). "Beyond Reflection: Teacher Learning as Praxis". *Teacher Reflection and Race in Cultural Contexts*, nº 3 248-254
- KITCHNER, K; KING, P. (1981). "Reflective Judgement: Concepts of justification and their relationship to age and education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2, 89-116.
- KORTHAGEN, F.A.J. (1985). "Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands." *Journal of Teacher Education*, 36 (5), 11-15.

- MARCHAND, H. (2001). *Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso*. Coimbra: Quarteto.
- MERRIAN, S. B. (1988). *Case study research in education* (San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- MEZIRROW (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- NÓVOA, A. (1997). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote.
- NÓVOA, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1991) A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola. *Inovação*, 4 (1) 63 -76)
- PATRÍCIO, M. (1990). *A Formação de professores À Luz da Lei de Bases Do Sistema Educativo*. Lisboa : Texto Editora
- PERRENOUD, Ph. (2001 a) Mettre la pratique réflexive au centre du projet de Formation ? *Cahiers Pédagogiques*, Janvier, n° 390, pp. 42-45.
- PERRENOUD, Ph. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- POISSON, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses de L' Université du Québec.
- PRAIA, J.F. (1991). Dificuldades intrínsecas da formação inicial. Formação Contínua como resposta. In *Ciências da Educação em Portugal – Situação actual e*

- perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RODRIGUES (2001). “Da observação do real pedagógico ao desenvolvimento de Uma atitude reflexiva – núcleo H (ensino secundário)”. In *IRA- Investigação, Reflexão, Acção e Formação de professores. Estudos de Caso*. Porto Editora. pp.195 – 213.
- RODRIGUES, A; ESTEVES, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- RODGERS, C. (2002).”Defining reflection: Another look at Jonh Dewey and Reflective Thinking.” *Teachers College Record*. 104 (4), 842 - 866
- ROSS, D. (1990). “First Steps in Developing a Rflective Approach”. *Journal of Teacher Education*, v. 40, nº 2, 22-30.
- ROTH, R. (1990). “Preparing the Reflective practitioner: Transforming the ApprenticeThrough the Dialecttic”. *Journal of Teacher Education*, vol. 40, Nº 2, 31-35.
- RUSSEL, T. (2005) “Can reflective practice be taught?” *Reflective practice*. vol. 6, nº. 2. pp. 199-204
- RUSSEL, T. (1991) *Critical atributes of a reflective teacher*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research association, Chicago.
- SILVA, M. C. (1994). *De Aluno a Professor: um “salto” no desconhecido*. (Estudo de Caso) Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, apresentada na Faculdade de psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- SÁ-CHAVES, I. (1995). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da*

Práxis. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro.

SCHON, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

SCHON, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

TABACHNICK, B. R. & ZEICHNER, K. (1991). *Issues and Practices in inquiry-Oriented Teacher Education*. London: Falmer Press.

VAILLANT, D. (2002). *Formacion de Formadores*. Estado de la Pratica. Preal Documentos.

VAN MANNEN, M. (1977). "Linking ways of knowing with ways of being practical". *Curriculum Inquiry*, 6, pp. 205-228.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. (1987). *Teaching student teachers to reflect*. Harvard Educational Review, 57 (1) 23-45.

ZEICHNER, K.M. & LISTON, D.P (1985). "Varieties of Discourse in Supervisory Conferences." *Teaching and Teacher Education*, 1 (2), pp. 155-174.

ZEICHNER, K. (1993). *A Formação Reflexiva dos Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

ZEICHNER, K. M. (1992). "Novos Caminhos para o Practicum: uma Perspectiva para os Anos 90." in A. Nóvoa, ed., *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publ. D. Quixote – I. I. Educacional, pp.115-138.

WEINSTEIN, C. (1988). "Preservice teacher's expectations about the first year of Teaching". *Teaching and Teacher education*, vol.4, Nº1, pp. 31-40.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei de Bases do Sistema Educativo (nº 46/86 de 14 de Outubro)

Decreto-Lei 344/89, de 14 de Outubro – Ordenamento Jurídico da Formação de professores.

Decreto-Lei nº 240/2001 de Agosto – Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto – Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

ANEXO I

Ficha de caracterização dos supervisores de prática pedagógica



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Formação de Professores

Esta ficha destina-se à caracterização dos colaboradores e à codificação da informação recolhida através da entrevista, enquadrando-se num estudo que estamos a desenvolver, no âmbito da dissertação do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização de Formação de Professores, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
Os dados obtidos destinam-se exclusivamente a serem utilizados no âmbito do presente estudo.

Nome: _____

Sexo: Feminino Masculino

Habilitação académica:

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

Experiência como professora de 1º ciclo: _____ anos.

Experiência como supervisora de prática pedagógica na formação inicial de professores: _____ anos.

CODIFICAÇÃO

ANEXO II
Guião da Entrevista



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Formação de Professores

Domínio	Objetivos	Formulário de Questões
A- Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	- Informar o entrevistado da finalidade deste trabalho e pedir a sua colaboração. - Assegurar a confidencialidade das informações prestadas. - Explicar a necessidade da gravação.
B- Concepções sobre o que é um professor reflexivo	- Recolher dados de opinião que permitam caracterizar os entrevistados relativamente às concepções que possuem sobre o que é um professor reflexivo	- O meu estudo insere-se no âmbito da reflexão. - Acha que o desenvolvimento da reflexão é desejável na formação inicial de professores? Se sim, porquê? - Para si verdadeiramente o que é a prática reflexiva?
C- Concepções sobre as práticas do professor reflexivo	- Recolher dados de opinião que permitam conhecer as concepções que possuem sobre as práticas de um professor identificado como sendo reflexivo.	- Como é o professor reflexivo? O que é que num plano de acção um professor reflexivo faz que outro professor não faz? - Como é que percebe que uns formandos são mais reflexivos que outros? Que meios utiliza para saber se um professor é reflexivo? - O professor pode tornar-se reflexivo sozinho?
D- Práticas de formação que os entrevistados utilizam para promover o pensamento reflexivo	- Recolher dados de opinião que permitam conhecer as práticas de formação utilizadas para desenvolver o pensamento reflexivo	- O que é que os formadores podem fazer para que um professor se torne reflexivo? - Partindo da sua experiência como é que promove nos seus formandos um pensamento reflexivo? Que práticas utiliza para estimular uma postura reflexiva por parte dos seus formandos? - Que técnicas ou modalidades de trabalho usa para saber que essas práticas funcionam? - Que dificuldades encontra nessa promoção? - Considera que os formandos têm dificuldade em ser reflexivos? Que obstáculos impedem que um formando seja reflexivo?

ANEXO III
Protocolo de Entrevista

↵

Transcrição da Entrevista do Sujeito - Prof C

Investigador: Acha que o desenvolvimento da reflexão é desejável na formação inicial de professores?

Sim, é mais do desejável, é fundamental. Tanto no âmbito da nossa vida pessoal como profissional temos que pensar naquilo que fazemos, percebermos os porquês, temos de nos questionar e de nos pôr em causa. O reflectir porque nos faz reavaliar, analisar o que fazemos e o nosso próprio eu, faz-nos sem dúvida melhorar e avançar não só como profissionais mas sobretudo como pessoas. Mas, eu penso que nós não somos formados desde a mais tenra idade para isso e quando chegam aqui os alunos, eles têm muito dificuldade em reflectir. Nós não temos uma educação que pense no reflectir, temos muito mais uma educação que pense no fazer, e no fazer logo e não incentiva pensar no processo. E eu acho que é muito importante reflectir e não faz sentido pensar em educação sem reflexão mas também não me faz sentido pensar em nada da vida sem reflexão. Temos que pensar na reflexão como uma forma de estar na vida e se fosse assim era muito mais fácil nós enquanto professores reflectirmos.

Investigador: Então para si verdadeiramente o que é isso de uma prática reflexiva?

Para mim em termos de educação, uma prática reflexiva é aquela em que pensamos no que fazemos, avaliamos para percebermos o que estamos a fazer e como estamos a fazê-lo e quais as consequências que essa minha pratica está a ter com aquele grupo de alunos. Uma prática reflexiva é aquela em que tentamos identificar os pontos positivos e os negativos para tentarmos melhorar, para tentarmos perceber o que podemos mudar e o que podemos fazer para tentar que aquelas crianças mudem também. Não posso centrar em mim a reflexão, não sou eu enquanto professor único objecto da reflexão, é todo o processo que tem de ser reflectido.

Investigador: Então, para si como é um professor reflexivo? O que é que num plano de acção distingue um professor reflexivo faz que um professor não reflexivo não faz? *Eu acho que não há professores não reflexivos. Para mim um professor que não é reflexivo, não pode ser professor, por isso eu não faço essa distinção. Mas posso dizer-lhe para mim como é um professor reflexivo. Um professor reflexivo é acima de tudo, uma pessoa que acredita naquilo que vai fazer, que sabe o que vai fazer e porque é que o está a fazer, e depois analisa o que fez, procura saber porque é que teve bons resultados ou porque é que teve maus resultados e como é que pode melhorar. O professor reflexivo é aquele que se interroga e que questiona constantemente o que faz e que utiliza essa reflexão para modificar a sua prática futura. É um professor que não pode ter certezas absolutas, mas tem crenças mas duvida ao mesmo tempo. Para mim, um professor reflexivo relativiza os saberes. Em termos de prática, pode-se utilizar determinadas práticas com um grupo de alunos e estas praticas serem eficazes mas se para o ano trabalhar com outro grupo de alunos estas praticas podem já não funcionar. O professor reflexivo sabe que não há praticas ou caminhos definitivos, não há receitas. Imagine, eu como professor estou a trabalhar no Casal Ventoso e tenho de ter determinada pratica com aquele grupo de meninos, para o ano vou trabalhar para o Alentejo, eu terei que adoptar uma pratica totalmente diferente. Deve-se reflectir sempre tendo em conta as características dos alunos, o contexto em que estes se inserem, os nossos objectivos e crenças. É sobretudo, muitas vezes certos modelo de professor adaptam-se bem a certo contexto e a outro já não. O professor reflexivo é aquele que percebe que tem de modificar as suas práticas tendo em conta o contexto. Ele tem de ter o bom senso de saber que as suas crenças podem estar certíssimas mas que naquele contexto não tem sentido e isto é muito difícil. É incrível, estive ainda a semana passada com um grupo de estágio e estive a ver os projectos deles e eles querem mudar tudo e eu só lhes dizia que é óptimo que pensemos que podemos mudar o mundo mas acima de tudo temos de pensar nas crianças, nas pessoas que já estão a trabalhar com elas e que num mês não vamos conseguir mudar atitudes mas apenas mostrar-lhes coisas diferentes e para isso se calhar temos de que os destabilizar por completo porque nós queremos pôr em prática a nossa mudança de mundo e não pode ser assim. A perspectiva não pode ser aquela de que aquilo que eu acredito como professor é que conta, como professor eu tenho que reflectir para perceber, saber ver o contexto em que estou*

inserido e saber extrair o melhor desse contexto por muito que eu não creia nisso. Daí que por vezes, é um desespero para os alunos quando chegam ao fim do estágio enquanto futuros professores não terem conseguido fazer nada do que pretendiam. Temos que sim que reflectir mas tendo sempre o contexto em que estamos. É preciso perder tempo para pensar, para reflectir, perder tempo com os alunos, consigo e com outros. Nós estamos numa sociedade em que é o comprar e o deitar fora, é o instante que conta. Eu acho que as pessoas estão esquecer que precisam de tempo para pensar e para reflectir. Eu acho que os professores muitas vezes desesperam por falta de tempo e depois são extremamente precipitados. Além disso, os professores tratam-se mal enquanto pessoas, pois acham que têm que ser rápidos. Mas, repare que nós não aprendemos rápido, nós demoramos, as atitudes não se adquirem de um dia para o outro, por isso reflectir deve ser um processo constante, não acaba. E reflectir não é importante só para os professores mas sim para todas as pessoas. Nós só podemos melhorar enquanto seres humanos se reflectirmos sobre aquilo que somos e sobre aquilo que fazemos, ou seja sobre nós próprios. E eu pergunto quantas vezes já olhou para si? Quantas vezes já parou para olhar-se no espelho e ver-se? É engraçado que eu tenho alunos que nunca se viram ao espelho, que descubrem que tem sinais e nunca tinham visto esses sinais, porque não perdem tempo para se verem, não perdem tempo para pensar, para reflectir sobre si mesmos. Nós existimos, nós somos corpo, nós somos sentimentos, somos pessoas e por isso para temos que nos dar tempo para reflectirmos. Nós só poderemos chegar à reflexão se nos dermos tempo, se perdermos tempo connosco às vezes com as pequenas coisas que pensamos que não fazem sentido nenhum mas são essas coisas que transforma a nossa acção. Por isso, um professor reflexivo além do bom senso, tem abertura de espírito, tem de aceitar outros pontos de vista e tem muito mimo por si mesmo. Bem, eu acho que para se ser reflexivo temos que perder tempo para reflectir sobre nós próprios e sobre os outros, temos que reflectir para percebermos que erramos, se não reflectirmos sobre os nossos erros também não melhoramos e não conseguimos resolver problemas. Por exemplo, se eu como um chocolate muito rápido, eu não consigo conhecer o seu sabor, eu tenho que o saborear para saber se gosto mais deste se gosto mais do outro e para isso eu tenho de perder tempo com isso. Daí que eu considero que reflectir começa com um grande envolvimento do indivíduo consigo mesmo mas por outro lado para reflectir é fundamental que hajam outras pessoas com quem falar. A

reflexão torna-se muito mais rica e muito mais produtiva se for partilhada em grupo. Por exemplo, quando na nossa vida nos acontece alguma coisa de mal, eu para pensar e reflectir sobre isso talvez tenha que telefonar a alguém que goste muito para lhe contar e ao fazer isso já estou a elaborar um discurso, para eu própria me distanciar do acontecimento e ter uma visão desse acontecimento. Para reflectirmos é fundamental que nos distanciemos um pouco de nós mesmos, por isso a reflexão em grupo fornece-nos outros pontos de vista e outras perspectivas do acontecimento.

Investigador: Como é que percebe que uns formandos são mais reflexivos que outros? Que meios ou técnicas utiliza para saber se um formando é reflexivo?

Eu peço aos meus alunos na pratica pedagógica que realizem reflexões escritas individuais e de grupo. Na primeira semana de estágio fazem quatro reflexões, os temas em que tinham que reflectir eram; relação professor/aluno; relação aluno/aluno, estratégias do professor perante um conteúdo e relação professor/professor. Estes são estágios de um mês, por isso a partir da segunda semana, as reflexões deixavam de ser individuais e passaram a ser de grupo tendo os meus temas. Agora pergunte-me porque é que é assim? Eu achei que no ano passado o nível das reflexões era muito baixo, porque eram muito descritivas e muito pouco reflexivas. Nos diários de bordo, técnica que já usei acontece que não há reflexão nenhuma, é descrição pura dos acontecimentos noto que de facto os alunos têm dificuldade em reflectir.. E não havia capacidade de resposta por exemplo da minha parte a 30 diários de bordo, pois eu tanto os acompanho na prática como dou aulas aqui na Faculdade. Daí que eu tive de pensar o que era para mim importante na formação de um professor e naquilo que eu consigo fazer, se eu não consigo fazer determinada coisa então não vale a pena fazê-lo como é obvio. Então eu decidi na primeira semana pedir-lhes reflexões diárias e a partir daí pedir-lhes reflexões de grupo semanais e porquê de grupo? Eu primeiro precisava de saber o que cada um reflecte individualmente e depois, eu acho que em grupo as reflexões são muito mais ricas. Então, em primeiro lugar tenho indicadores como é a reflexão individual de cada um, sei quais são os aspectos em que eles pegam, falo com eles sobre isso e depois a partir daí tenho reflexões de grupo que são muito mais proveitosas pois integram as visões de todos os elementos do grupo e essas visões são muito mais ricas. Houve momentos que eu acompanhei o processo da reflexão em grupo e em

termos orais é muito rico. É através de todas as reflexões, individuais ou em grupo que eu vejo se os formandos são reflexivos como também é através das conversas que tenho com eles. Depois das suas intervenções, procuro sempre ter uma discussão sobre o que foi feito. Procuro interrogar e questionar sempre os meus alunos como correram as suas intervenções, como planificaram e, se houve alterações do que estava previsto. É meu objectivo sempre que possível acompanhar o processo de reflexão individual e de grupo pois os formandos precisam de ser orientados.

Na planificação existe uma parte que diz : Observações e aí cada formando deve escrever o que aconteceu de diferente do que estava planificado e justificar as razões. Neste momento, pelo registo "observações", o que constitui já um momento reflexivo eu vejo nitidamente se eles estão ou não reflectir. Após o registo do que foi alterado e da justificação nas observações, os formandos ainda têm de realizar as reflexões de grupo o que vai fazer parte de um dossier de estágio. Este dossier de estágio, tem vários momentos, num primeiro momento eles tinham que responder às seguintes questões "Quem sou eu?" "O que é que eu quero?" "Quais são as minhas expectativas em relação à prática?" e no final do estágio responderiam sim a "Quem sou eu agora?" "Quem somos nós? Questão esta que está relacionada com o percurso de grupo. Portanto há uma reflexão geral individual, ou seja "quem sou eu agora?" e depois há uma reflexão geral de grupo sobre o percurso que foi feito. Este dossier é feito logo a partir do 2º ano.

Investigador: Para si quais são os critérios de uma boa reflexão?

Uma boa reflexão é objectiva, fundamentada e não pode ter acima de tudo inferências generalistas, não pode haver numa reflexão expressões do tipo "gostei", "não gostei", "correu bem", "correu mal", "foi giro", eu não sei o que é isso. Por exemplo, quando os meus alunos vão para estágio, no momento de observação das aulas do professor cooperante, fazem muitas inferências do tipo: o professor não faz trabalho de texto, o professor só usa os manuais, etc. Ponto um, para os formandos fazerem uma boa reflexão tem que dizer "tendo em conta que eu tendo estado apenas cinco dias numa sala de aula a observar os alunos e o professor, penso que..." Eles não podem afirmar nada e não podem considerar que é lei o que observaram. É muito fácil criticar e isso não admito, tem de haver rigor, como também, não admito meras descrições. Reflexão é pensar sobre e uma boa reflexão tem que dar o

benefício da dúvida aos meninos e ao professor e a mim que reflecto, pois eu não conheço aquele professor e aqueles meninos. Em termos de observação, eu que observo e que reflecto sobre o que observo não posso generalizar e fazer inferências. Uma boa reflexão tem de ser assim objectiva, sintética, bem fundamentada e justificada. Uma boa reflexão é aquela que tanto pode ser entregue a mim como ao professor cooperante, ou seja se só puder ser entregue por exemplo a mim é muito leviana. Eu acho que o facto de um professor admitir um estagiário na sua sala é o mesmo que eu deixar alguém viver em minha casa algum tempo. Aquele professor pode não tomar as atitudes que eu considere as mais correctas, mas tem uma mais valia abriu-me a porta, tem de ser respeitado. Eu procuro assim que haja um certo rigor nas reflexões. Dai que eu tenho determinados critérios de uma boa reflexão e é com base nestes critérios que identifico uma boa reflexão: selecciona e reflecte acerca de um dos aspectos determinantes da pratica pedagógica da sala de aula, contextualizando-o; interpreta as situações procurando as causas das ocorrências significativas, problematiza a sua pratica pedagógica com abertura de espirito; procura alternativas futuras para as situações implicadas; identifica as aprendizagens realizadas enquanto formando; identifica eventuais questões temas que necessita de aprofundar.

Investigador: O que é que os formadores podem fazer para que um professor se torne um professor reflexivo?

Bem, em primeiro lugar o formador tem que incentivar os alunos a reflectir de forma que a reflexão não se assuma uma obrigação mas uma necessidade. Eu acho que nós formadores ainda não conseguimos que a reflexão se tornasse uma necessidade. Eu tenho de ter necessidade de reflectir e só assim a reflexão tem sentido. A reflexão vale se eu perceber que tenho necessidade dela, que ela me ajuda, que eu melho e me sinto melhor como pessoa e como profissional se reflectir sobre mim e sobre o que faço. É fundamental trabalhar a dimensão humana acima de tudo. Eu trabalho-a a nível da Expressão Dramática. Nas minhas aulas, fazemos reflexão em grupo sobre todos os exercícios que fazemos. Quando não temos tempo, os próprios alunos chamam-me atenção para o facto de que teremos que reflectir na próxima aula. Quando eu sou também orientadora de alunos que foram meus nas aulas de Expressão Dramática, eu vejo que o nível de discurso é diferente e chegam ao fim dos

seminários e me pedem para fazer a roda e reflectirmos. Sim, somos professores mas acima de tudo somos pessoas, daí que para percebermos quem somos, como somos e saber como podemos melhorar temos de reflectir. A reflexão tem de se assumir uma necessidade da nossa própria vida. Para nos tornarmos reflexivos temos de perder tempo connosco e com os outros.

Neste sentido, em termos de características do formador, este tem de ser obviamente reflexivo, em que se pôr em causa, tem que pedir feedback aos alunos, não pode deixar de o pedir, tem que se questionar perante aos alunos. Eu não posso achar que fiz tudo bem, eu reformulo as minhas praticas todos os anos e estou sempre a alterar e pergunto-lhes a eles a sua opinião. Quando peço aos meus alunos para darem a sua opinião, geralmente falam mais deles mas aí eu digo-lhes que " não, que temos de falar de nós, nós somos um conjunto, nós somos pessoas e quero saber o que acham que está a correr menos bem, pode estar a correr melhor e o que podemos melhorar". Mas isto é muito complicado, pois eles encontram-se em situação de avaliação e nós somos pessoas, é difícil ouvir criticas e é difícil criticar aquele que nos vai avaliar. A pessoa que nos vai avaliar está sempre numa situação favorável. Ninguém gosta de ouvir criticas, pois achamos que criticar é "deitar abaixo" mas não é.

Investigador: O professor pode tornar-se reflexivo sozinho?

Claro que não, porque a reflexão passa de mim para os outros. É como se fosse um jogo de ténis, ou seja um tenho uma bola, mas essa bola não vale de nada se eu não a partilhar com alguém, que vai ter que a devolver-me para eu a devolver por sua vez, para eu ir melhorando. . Aquela bola vai-me mudando e modificando-me enquanto jogador. Eu gosto muito de fazer comparações, o que eu pretendo com esta comparação é dizer que para mim a reflexão implica uma interacção, um diálogo permanente comigo própria, com os outros e com as próprias situações. Há momentos de reflexão individual, mas é muito mais rica muito mais construtiva, muito mais eficaz se esta for partilhada.

Investigador: Partindo da sua experiência como é que promove nos seus formandos um pensamento reflexivo? Que práticas utiliza para estimular uma postura reflexiva por parte dos seus formandos?

Como sabe eu não sou só orientadora de prática pedagógica. Como professora de Expressão Dramática, após a realização de cada exercício, eu e os meus alunos fazemos a roda e reflectimos sobre o que fizemos, o que sentimos, o que vimos nos outros. É muito engraçado, ainda ontem estava a falar nisso, nós geralmente seguimos as turmas e eu percebo que o seu

nível de reflexão e seu nível crítico vai aumentando imenso à medida que o tempo vai passando. No início, o tipo de críticas e o tipo de comentários que os meus alunos fazem em relação aos trabalhos apresentados, é muito inferior, fazem comentários do tipo "gostei", "não gostei", "foi muito" giro. Estes comentários eu nunca deixo passar, eu não sei o que é isso de "gostei", de "não gostei", de "foi giro" pois há parâmetros. Mas eu não lhes dou os parâmetros, são eles que os vão ter que descobrir e é em grupo. Quando reflectimos em grupo eu só falo no fim deles falarem todos. E à medida que isso acontece as críticas e as reflexões vão melhorando de qualidade e os trabalhos também vão melhorando. E há uma coisa que eu faço sempre que é dizer-lhes que "Tudo o que nós dizemos aqui não é para deitar abaixo os outros, todos os trabalhos são válidos, tudo o que é dito é para que eu e para que o outro quando fazemos apresentação ou apresentamos uma proposta para o 1º ciclo, seja melhor, seja mais produtiva. Tudo o que nós dizemos aqui serve para modificar e melhorar o nosso trabalho." Nós nas minhas aulas acabamos por fazer a partir de cada exercício imensas reflexões, e aí eles reflectem sobre a sua postura e sobre a postura dos outros. Através das discussões e troca de pontos de vista diferentes tentam-se melhorar posturas. Procuramos perder tempo uns com os outros, bem eu passo aulas inteiras a dizer que eles precisam de perder tempo uns com os outros.

Em termos de prática pedagógica, eu julgo que é mais complicado por dois motivos. O primeiro refere-se ao facto de o peso da prática pedagógica no curso ser enorme e segundo motivo prende-se com a dificuldade deles enquanto futuros professores ao nível das suas reflexões mostrarem-nos as suas fraquezas, é muito mais fácil eles não se exporem e pintarem "tudo de cor de rosa" ou seja dizerem que correu tudo muito bem e enganarem o orientador do que assumirem as suas limitações. Como é que eu lido com isto? Bem, eu procuro estar com eles o maior tempo possível, procuro ir ao maior número de aulas possível e reflectir com eles e aí eles têm que ser realistas e objectivos pois eu confronto-os, eu questiono-os e interrogo-os. Depois, eu leio sempre as reflexões deles e se eu sinto que os "acontecimentos estão pintados de uma forma muito cor de rosa", eu chamo-os e reflecto com eles, questiono-os sobre o que aconteceu e explico-lhes que o facto de não exporem o problema, de não reflectirem sobre o que correu mal e no que correu bem não os ajuda a melhorar. Eu tenho aluna que tinha uma relação com cada criança fabulosa mas quando era colocada perante a turma toda falava muito baixinha, tinha imenso medo e eu vi que alguma coisa não estava a funcionar então eu coloquei-a na sala de professores a berrar comigo. Ela deu um salto. Eu não sei porque é que isso aconteceu mas sei que foi importante perder tempo ela, é importante perder tempo com os alunos para questioná-los, interrogá-los, pedindo-lhes que façam reflexões, que partilhem as suas ideias, que falem sobre as suas dificuldades uns com

os outros, que sejam verdadeiros uns com os outros para melhorarem e evoluírem. Mesmo depois de realizarem as reflexões, eu faço notas e discuto-as com eles.

Investigador: Como é que sabe que essas técnicas ou práticas funcionam em termos de desenvolvimento do pensamento reflexivo?

Sei que funcionam pois à medida que os alunos vão reflectindo a qualidade das reflexões vai aumentando como também o seu discurso torna-se crítico. Este ano eu e outra colega estamos a fazer uma coisa muito engraçada com o 3º ano. Estamos a fazer os seminários juntas, ou seja, em vez de separarmos as nossas turmas juntámo-las e damos as aulas em conjunto. É um grande desafio. Em que é que é positivo juntar as turmas para fazer os seminários? Ponto um, são pessoas turmas diferentes que não se conhecem e por isso há troca de experiências, há posições e perspectivas diversas acerca do mesmo tema, por exemplo "sobre o que é planificar", sobre "o que é essencial para se ser professor". Entre pessoas que não se conhece é-se muito mais ríspido do que com pessoas conhecidas e realmente é muito engraçado da forma como eles falam uns com os outros. Nos últimos seminários temo-los colocado em grupos, dois grupos de práticas mas de turmas diferentes juntos. Julgo que está a ser riquíssimo o trabalho que se está a desenvolver pois o nível de reflexão aumenta porque eles tem que aprender a lidar com opiniões diferentes que os levam ao mesmo tempo a reflectir aspectos sobre os quais não tinham ainda pensado. Se compararmos estes alunos ao principio e os observarmos agora vemos que a sua postura e seu discurso é completamente diferente. Estas duas turmas inicialmente faziam imensos juízos de valor, encaravam tudo como dados adquiridos, neste momentos põem-se em causa, questionam-se, justificam o que dizem, sabem argumentar, o que é excelente.

Investigador: Que destino têm as reflexões escritas?

São para a lareira, estou a brincar (risos). São para a avaliação mas neste momentos nós pensámos que estas reflexões pudessem ser trocadas entre eles para eles. Ao trocarem as reflexões entre si eles perceberiam ao nível de língua o que o outro lhe quereria dizer. Quando nós escrevemos por vezes não nos conseguimos explicar sempre muito bem por isso é fundamental termos a percepção do outro sobre o que escrevemos para perceber o que é não é claro quando nos expomos e o que é que não faz sentido.. Quando os pares nos dizem que não percebem, ou que não concordam com o que digo, que no meu lugar não fariam assim, ajudam a aperfeiçoar as reflexões. Estas observações ajudam a tornar as reflexões mais nítidas e objectivas. Esta era a nossa proposta mas ainda não tivemos tempo de a concretizar, este ano não deu, pode ser que para o ano seja possível.

Investigador: Quais são os objectos de reflexão? Sobre o que é que eles reflectem?

Os meus alunos reflectem sobre tudo o que esteja relacionado com o contexto sala de aula. Se os do 2º ano reflectem sobre aspectos que nós indicamos, a partir do 3º ano, eles reflectem sobre aquilo que sentem mais necessidade. Este ano pedimos uma reflexão semanal individual simplesmente para que eles não descrevam, para aprenderem a tomar decisões, ou seja saberem escolher os aspectos mais pertinentes, o que foi mais importante significativo. Quando eles estão a escolher na semana um momento mais significativo e a justificá-lo eles já estão a reflectir, já estão a tomar uma decisão reflectida. Mas, isto não é fácil, é um desafio.

Investigador: Considera que os formandos têm dificuldade em ser reflexivos? Que obstáculos impedem que um formando se torne reflexivo?

Eles têm dificuldade em ser reflexivos porque é difícil exporem-se e serem sinceros quando estão a avaliados. E depois como já disse não há uma cultura social no nosso país que incentive a reflexão, por isso eles não estão habituados a reflectir. Qual é o país que quer que as pessoas reflectam? Pois as pessoas que reflectem põem em causa e questionam. Quanto menos reflexivos formos, quanto menos questionarmos mais passivos somos, mais facilmente manipulados e moldáveis somos.

Em termos de formação de professores, há muito pouco tempo para conseguirmos formá-los, é tudo muito rápido e para nos formarmos, para nos desenvolvermos é preciso tempo. Outra das coisas que eu acho importante e que impede esse tal desenvolvimento do pensamento reflexivo, é o facto dos professores, mas sobretudo das pessoas a nível geral não se dão tempo a si mesmas, não se ouvem e eu para reflectir tenho de me ouvir. Neste mundo raramente estamos sós connosco. É nossa cultura, raramente perdemos tempo para nós. Eu acho que para nós termos bons profissionais temos que trabalhar primeiro que tudo a dimensão de pessoa e temos que ter tempo para nós. Para nos percebermos e compreendermos como pessoas, para vivermos temos que reflectir e por isso a reflexão tem que ser integrada de uma forma integral, como parte da nossa vida. Eu penso que cada vez mais as pessoas estão a perceber que para melhorarem não só como pessoas mas como profissionais têm de reflectir.

ANEXO IV

Grelha de análise de conteúdo do tema 1

– **Concepções sobre o professor reflexivo**

TEMA 1: CONCEPÇÕES SOBRE O PROFESSOR REFLEXIVO

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
“Como é” um professor reflexivo	É insatisfeito	<p>Não se contenta / Não se acomoda / não desiste</p> <p>Sente-se insatisfeito.</p> <p>É incansável / desafia os limites.</p> <p>É ansioso.</p> <p>É inquieto</p> <p>É pragmático.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>O professor reflexivo é crítico, não se contenta (...)</i> (Prof A) • <i>(...) um professor reflexivo o que faz é (...) não contentar-se com justificações imediatas</i> (Prof A) • <i>(...) um professor (...) nunca deve contentar-se com o status quo (...)</i> (Prof A) • <i>(O professor reflexivo) não se acomoda numa situação estável.</i> (Prof B) • <i>O professor reflexivo é aquele que não desiste, que quer encontrar respostas (...)</i> (Prof B) • <i>o professor reflexivo é uma pessoa que se sente insatisfeta (...)</i> (Prof B) • <i>Esta professora, minha colega demonstrou ser de facto reflexiva, foi sempre incansável (...)</i> (Prof B) • <i>(...)desafiou os próprios limites, sempre fez todo um processo de questionamento de forma a poder ir mais além, avançar.</i> (Prof B) • <i>O que eu noto nas pessoas mais reflexivas é que elas são à partida mais ansiosas (...)</i> (Prof G) • <i>o professor reflexivo é uma pessoa que se sente permanentemente inquieta e por isso se auto-questiona (...)</i> (Prof B) • <i>(...) o professor reflexivo será mais inquieto (...)</i>. (Prof G) • <i>(...) o professor reflexivo será mais pragmático.</i> (Prof G) • <i>(...) para ser professora reflexiva, é necessário ser-se utópica (...)</i> (Prof A)

	<p>É coerente entre o pensamento e a sua acção.</p>	<p>É utópico.</p> <p>Adequa a sua acção aos princípios pedagógicos / educativos que defende.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>um professor reflexivo tem que ser alguém que tenha utopias, ideais e portanto procure ir sempre mais longe no sentido de encontrar respostas aos problema. (Prof B)</i> • <i>O questionamento leva (o professor reflexivo) a prosseguir utopias (...)</i> (Prof B) • <i>O que faz um professor reflexivo é procurar permanentemente adequar a sua acção aos princípios pedagógicos e educativos que defende (...)</i> (Prof B) • <i>Um professor reflexivo) que procure actuar sempre com um profundo sentido de coerência só poderá ser um professor excepcional. (Prof B)</i> • <i>Para mim é fundamental que um profissional consiga coerência máxima(...)</i> (Prof B)
	<p>É humilde.</p>	<p>É coerente entre os seus objectivos e a sua prática.</p> <p>É humilde perante o saber.</p> <p>É humilde perante a profissão.</p> <p>É humilde perante a vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>O professor reflexivo é coerente entre os seus objectivos e suas praticas. (Prof C)</i> • <i>(O professor reflexivo) pretende ser assim coerente com aquilo que pensa e com aquilo que faz (...)</i> (Prof F) • <i>O professor reflexivo é esse professor então, que tem uma certa atitude de humildade perante o saber(...)</i> (Prof E) • <i>(...) eu acho que um professor reflexivo à partida tem de ser alguém que tem em relação ao saber (...) uma postura de humildade (...)</i> (Prof D) • <i>(...) eu acho que um professor reflexivo à partida tem de ser alguém que tem em relação (...) à sua profissão uma postura de humildade (...)</i> (Prof D) • <i>E esta reflexão e questionamento implicam assim uma certa atitude de humildade perante a profissão (...)</i> (Prof E) • <i>(...) eu acho que um professor reflexivo à partida tem de ser alguém que tem em relação (...), à vida (...) uma postura de humildade (...)</i> (Prof D)

		<p>Questiona continuamente a sua prática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>(o professor reflexivo) é uma pessoa que se auto-questiona(...)(Prof B)</i> • <i>reflectir sobre (...) é questionarmo-nos sobre as coisas. é colocar questões. (Prof B)</i> • <i>(...) reflectir sobre é ter uma atitude critica (...)(Prof B)</i> • <i>(O professor reflexivo) é aquele que se interroga (...) (Prof C)</i> • <i>(...) tem que ser alguém (o professor reflexivo) também com alguma capacidade de (...)autocrítica. (Prof D)</i> • <i>Eles (os formandos reflexivos) já têm essa capacidade de colocar interrogações para além daquilo que fizeram (...)(Prof E)</i> • <i>Essa questão de se interrogar e questionar distingue os alunos reflexivos (...)(Prof G)</i> • <i>Os alunos reflexivos são mais reocupados, interrogam-se e questionam-se mais (...)(Prof H)</i> • <i>(...) um professor deve sempre reflectir e interrogar-se sobre a sua prática (Prof A)</i> • <i>(O professor reflexivo) é um profissional que não entra em rotinização pois está continuamente a questionar a sua pratica, o sentido das coisas (Prof B)</i> • <i>(o professor reflexivo) (...) está continuamente a questionar a sua pratica, o sentido das coisas (...)(Prof B)</i> • <i>(O professor reflexivo) é aquele que (...) questiona constantemente o que faz (Prof C)</i> • <i>(O professor reflexivo interroga-se sobre o que faz, questiona a sua própria pratica, (Prof E)</i> • <i>Há formandos que (...) naturalmente são pessoas reflexivas e analíticas, já têm essa capacidade de questionar os seus próprios processos e os dos outros(...)(Prof E)</i> • <i>(...) o que um professor reflexivo é capaz de fazer, é questionar as suas próprias praticas (...)(Prof E)</i> • <i>o professor reflexivo, questiona-se e interroga-se sobre a sua prática (...)(Prof F)</i>
--	--	---	--

Antecipa fundamenta sua acção.	e a	Sabe o que vai fazer e porquê.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>(O professor reflexivo) é uma pessoa (...) que sabe o que vai fazer e porque é que o vai fazer (...), (Prof C)</i> • <i>um professor reflexivo é acima de tudo, uma pessoa que acredita naquilo que vai fazer (...), (Prof C)</i> • <i>o professor reflexivo (...) sabe justificar o que faz (...), (Prof F)</i> • <i>(...) quando nós observamos os formandos a dar aulas, há alguns que nós percebemos que eles sabem porque é que estão a fazer aquela actividade, e o que pretendem com ela e esses estão a caminho de serem reflexivos. (Prof E)</i>
		Planifica a sua acção / as aulas.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>E um professor reflexivo é capaz de pensar previamente o que vai fazer com os alunos, tem de saber planificar para aquela realidade (Prof D)</i> • <i>O professor reflexivo planifica a sua acção (Prof F)</i> • <i>um professor reflexivo obviamente que planeia aquilo que faz (...), (Prof F)</i> • <i>À partida as aulas (numa pratica reflexiva) são planeadas) (Prof G)</i> • <i>(na pratica reflexiva) o professor não entra na sala e depois põe-se a pensar naquilo que fez. (Prof G)</i> • <i>Só se pode planificar depois de saber para quem vai dar aulas. (Prof H)</i>
		Estabelece prioridades.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Os professores reflexivos à partida estabelecem opções (Prof G)</i>
Adequa-se ao contexto e ao meio.	ao ao	Tem em conta o contexto (características dos alunos, seus objectivos e crenças).	<ul style="list-style-type: none"> • <i>(O professor reflexivo) é um professor que tem uma capacidade de reflectir e de tomar decisões adequadas aos contextos reais em questão (...), (Prof D)</i> • <i>O professor reflexivo coloca questões : O que eu fiz? O que é que eu posso vir a fazer por estas erianças que me foram aqui entregues? (Prof A)</i>

	<p>Interroga-se sobre os efeitos sociais da sua acção.</p>	<p>Modifica as suas práticas tendo em conta o contexto.</p> <p>Toma decisões adequadas ao contexto.</p> <p>Analisa/reaprecia o que faz / a sua acção.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ora, face a uma situação problemática um professor reflexivo tem de se questionar imediatamente sobre "O que é que eu não fiz?" Quais as consequências das minhas acções? O que poderei fazer?" (Prof E)</i> • <i>É alguém assim (o professor reflexivo) que analisa as próprias consequências da sua acção (...) (Prof D)</i> • <i>E um professor reflexivo é alguém que se põe em causa e põe-se em causa quando percebe melhor os comportamentos do outro ou quando percebe que as suas acções não desencadearam as mudanças que pretendia do outro. (Prof D)</i> • <i>(...) o professor reflexivo questiona as razões de o aluno não ter aprendido, questiona-se sobre o que fez, o que não fez e o que poderá fazer. (Prof E)</i> • <i>(...) o professor reflexivo é capaz de pensar naquilo que os alunos aprenderam no modo como aprenderam e de relacionar isso com o seu próprio trabalho (...) (Prof E)</i> • <i>(...) penso que um professor reflexivo, à partida vai dar importância ao que ele sente e pensa e vai dar importância ao que os alunos lhe dizem (...) (Prof G)</i> • <i>(O professor reflexivo) vai tentar perceber a própria perspectiva dos alunos e o que os faz encaminhar bem e o que lhes provoca dificuldades (...) (Prof G)</i> • <i>O professor sabe identificar os aspectos positivos e negativos e sabe justificar os porquês dessa identificação (...) (Prof F)</i> • <i>Há pessoas que por si só são reflexivas (...) sabem identificar muito bem os aspectos positivos e os aspectos negativos (Prof G)</i> • <i>O professor reflexivo coloca questões : O que eu fiz? O que é que eu posso vir a fazer por estas crianças que me foram aqui entregues? (Prof A)</i> • <i>Ora, face a uma situação problemática um professor reflexivo tem de se questionar imediatamente sobre "O que é que eu não fiz?" Quais as consequências das minhas acções? O que poderei fazer?" (Prof E)</i>
--	--	---	--

	<p>Relativiza os saberes</p>	<p>Identifica e fundamenta os aspectos positivos e negativos da sua prática.</p> <p>Considera que os saberes são relativos e contextuais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É alguém assim (o professor reflexivo) que analisa as próprias consequências da sua acção (...) (Prof D)</i> • <i>E um professor reflexivo é alguém que se põe em causa e põe-se em causa quando percebe melhor os comportamentos do outro ou quando percebe que as suas acções não desencadearam as mudanças que pretendia do outro. (Prof D)</i> • <i>(...) o professor reflexivo questiona as razões de o aluno não ter aprendido, questiona-se sobre o que fez, o que não fez e o que poderá fazer. (Prof E)</i> • <i>(...) o professor reflexivo é capaz de pensar naquilo que os alunos aprenderam no modo como aprenderam e de relacionar isso com o seu próprio trabalho (...) (Prof E)</i> • <i>(...) penso que um professor reflexivo, à partida vai dar importância ao que ele sente e pensa e vai dar importância ao que os alunos lhe dizem (...) (Prof G)</i> • <i>(O professor reflexivo) vai tentar perceber a própria perspectiva dos alunos e o que os faz encaminhar bem e o que lhes provoca dificuldades (...) (Prof G)</i> • <i>O professor sabe identificar os aspectos positivos e negativos e sabe justificar os porquês dessa identificação (...) (Prof F)</i> • <i>Há pessoas que por si só são reflexivas (...) sabem identificar muito bem os aspectos positivos e os aspectos negativos (Prof G)</i> • <i>ele (o professor reflexivo) relativiza os saberes. (Prof B)</i> • <i>Para mim, um professor reflexivo relativiza os saberes. (Prof C)</i> • <i>(...) é capaz de perceber os limites do seu saber e da sua acção e perceber que tudo isso é relativo. (Prof D)</i> • <i>Os saberes são relativos e contextuais, são muito contextuais. (Prof E)</i>
--	------------------------------	---	--

	<p>Analisa/observa a sua prática.</p>	<p>Considera que as respostas são temporárias e relativas.</p> <p>Considera que não há receitas ou caminhos definitivos.</p> <p>Considera que erro/certeza são coisas muito relativas.</p> <p>Tem crenças mas duvida.</p> <p>Analisa o que faz / a sua acção.</p> <p>Observa a sua prática</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>(O professor reflexivo) não esquece o facto que as respostas são sempre temporárias e relativas(...) (Prof B)</i> • <i>O professor reflexivo sabe que não há praticas ou caminhos definitivos, não há receitas. (Prof C)</i> • <i>o professor reflexivo sabe que não existem metodologias salvadoras que funcionam em todas as situações e com todos os alunos (...)(Prof E)</i> • <i>em pedagogia nada nunca está rigorosamente certo ou rigorosamente errado, o erro, por um lado e a certeza, por outro são coisas muito, muito relativas. (Prof A)</i> • <i>(O professor reflexivo) não pode ter certezas absolutas, tem crenças mas duvida ao mesmo tempo. (Prof C)</i> • <i>(o professor reflexivo) é uma pessoa que é capaz de uma análise prospectiva e introspectiva. (Prof B)</i> • <i>(Um professor reflexivo) que analise a sua acção até aos limites só poderá ser um professor excepcional. (Prof B)</i> • <i>ele (o professor reflexivo) analisa o que fez (...) (Prof C)</i> • <i>(O professor reflexivo) procura saber porque é que teve bons resultados ou porque é que teve mais resultados e como é que pode melhorar. (Prof C)</i> • <i>(...) tem que ser alguém (o professor reflexivo) também com alguma capacidade de auto-análise (...). (Prof D)</i> • <i>Os professores reflexivos têm que ter um tempo em que reapreciam o que fizeram para poderem estabelecer opções (...) (Prof G)</i> • <i>(...) os alunos reflexivos os quais estão numa continua atitude de apreciação da sua prática (Prof G)</i> • <i>"um professor reflexivo deve ser em primeiro lugar um bom observador. (Prof H)</i>
--	---------------------------------------	--	---

	<p>Articula teoria e prática.</p> <p>Utiliza instrumentos reguladores da sua prática.</p>	<p>Interliga conhecimentos articulando teoria e prática</p> <p>Constroi um conjunto de instrumentos para regular o seu comportamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“um professor reflexivo é então aquele que observa, para saber quais as estratégias que deve utilizar”. (Prof H)</i> • <i>Ora, há alunos que (...) conseguem ir buscar os conhecimentos teóricos que aprenderam noutras disciplinas (...) Estes alunos que fazem isto naturalmente são reflexivos. (Prof E)</i> • <i>(os formandos reflexivos) são capazes de a partir de uma determinada aula começar a pensar noutras questões que aprenderam noutras cadeiras e interligar conhecimentos. (Prof E)</i> • <i>Aqueles formandos que conseguem articular naturalmente teoria e prática são reflexivos. (Prof E)</i> • <i>quando nós observamos os formandos dar a aula, há alguns que nós percebemos que eles sabem porque é que estão a fazer aquela actividade, o que pretendem com ela e esses estão a caminho de ser reflexivos, porque conseguiram integrar teoria e prática (...). (Prof E)</i> • <i>O professor reflexivo é um professor que constrói todo um conjunto de instrumentos que permitem ir regulando não só o seu comportamento como também o comportamento dos alunos e vai alterando ao longo do tempo sucessivamente os seus desempenhos em função da análise dos resultados obtidos através desses instrumentos (...). (Prof D)</i> • <i>(os professores reflexivos) vão ter que aprender lidar com instrumentos reguladores da sua acção (...). (Prof G)</i> • <i>Estes (os professores reflexivos) têm que ter alguma forma de registo para não perderem informação do que vai acontecendo (...). (Prof G)</i>
--	---	---	---

ANEXO V

Grelha de análise de conteúdo do tema 2

– **Concepções sobre a prática reflexiva**

TEMA 2: CONCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA REFLEXIVA

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
A prática reflexiva é processual	Aprende-se / faz-se ao longo de todo um percurso profissional.	O desenvolvimento da reflexividade não se constrói apenas na formação inicial.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Penso que o desenvolvimento da reflexividade não se constrói apenas na formação inicial (...)</i> (Prof B) • <i>Acho que sim a reflexividade é importante na Formação Inicial, mas nesta formação o seu desenvolvimento é apenas um começo</i> (Prof D) • <i>(...) não serão nestes quatro anos que eles vão poder desenvolver a reflexão completamente (...)</i> (Prof E)
		Reflectir aprende-se ao longo de todo um percurso profissional.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Esta capacidade reflectir eu julgo assim que se aprende ao longo de todo um percurso profissional.</i> (Prof D) • <i>eles vão desenvolvendo-a ao longo do seu percurso..</i> (Prof E) • <i>a reflexão é uma actividade dinâmica, não termina, desenvolve-se ao longo do tempo.</i> (Prof H)
		A reflexão constrói-se com o hábito.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>E só com um grande hábito é que poderemos reflectir, hábito no sentido de "habitus" de Perrenoud.</i> (Prof B) • <i>a reflexão vai-se construindo com o "habitus" que está relacionado com o esquema mental</i> (Prof B)
	É um processo	O conhecimento é algo que se vai construindo.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>(...) é minha convicção que em educação nada está completamente construído, dia a dia vamos construindo o nosso próprio conhecimento.</i> (Prof B)
		A reflexão constrói-se gradualmente.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Perrenoud. diz-nos que a reflexão vai-se construindo gradualmente</i> (Prof B) • <i>Não adquirimos uma prática reflexiva de um dia para o outro.</i> (Prof B)

	<p>É uma prática que é questionada.</p>	<p>Avalia-se para perceber o que se faz e como se faz.</p> <p>É uma prática em que o professor se questiona sobre as coisas.</p> <p>É uma prática em que o professor se põe em causa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>avaliamos para percebermos o que estamos a fazer e como estamos a fazê-lo(...) (Prof C)</i> • <i>(...) reflectir sobre é ter uma atitude critica, é questionarmo-nos sobre as coisas, é colocar questões. (Prof B)</i> • <i>Uma pratica reflexiva é aquela em que o professor se questiona (...) Prof D)</i> • <i>(Uma prática reflexiva) é aquela em que o professor se põe em causa constantemente (...) (Prof D)</i>
--	---	---	---

ANEXO VI

Grelha de análise de conteúdo do tema 3

- **Legitimidade da reflexão**

TEMA 3 - LEGITIMIDADE DA REFLEXÃO

Categories	Subcategories	Indicadores	Unidades de registo
Naturalização da reflexão	A reflexão é uma "moda"	<p>A reflexão é um conceito sobre o qual todos falam.</p> <p>A reflexão é um conceito presente em tudo o que é documentos de política educativa.</p> <p>Todos os professores têm como objectivo de levar os alunos a reflectir.</p> <p>O desenvolvimento da reflexividade é considerado desejável, imprescindível e ou fundamental.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A reflexão é um conceito sobre o qual todos falam (...)(Prof.A)</i> • <i>(a reflexão)é um conceito está presente e está disperso em tudo o que é documentos de política educativa, em tudo o que é documentos da formação de professores, em tudo o que é programas de disciplinas e muito mais (...)(Prof.A)</i> • <i>(a reflexão é um conceito que) está presente em todo o lado (...)(Prof.A)</i> • <i>toda a gente põe como objectivo levar os alunos a reflectir sobre as mais variadíssimas coisas. (prof A)</i> • <i>No essencial o modelo de formação é o mesmo para todos os meus colegas aqui na Instituição que é o modelo do profissional reflexivo. (Prof A)</i> • <i>(O desenvolvimento da reflexividade na formação inicial de professores) não só é desejável, como é imprescindível. (Prof A)</i> • <i>A reflexividade é um conceito que prezo muito(...)(Prof A)</i> • <i>Julgo que mais que desejável (o desenvolvimento da reflexividade na formação inicial de professores) é imprescindível (...)(Prof B)</i> • <i>(o desenvolvimento da reflexividade) é uma das lutas principais com que travamos com os nossos alunos. (Prof B)</i> • <i>(...) sensibilizar os alunos para isso (o desenvolvimento da reflexividade) é imprescindível. (Prof B)</i> • <i>(O desenvolvimento da reflexividade na formação inicial de professores) é mais do que desejável, é fundamental. (Prof C)</i>

	<p>A reflexão é algo "natural"</p>	<p>A Formação de Professores tem debatido estas questões ligadas à reflexividade.</p> <p>A reflexão está presente tanto na vida pessoal como profissional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Acho obviamente que o desenvolvimento da reflexividade é desejável na formação inicial de professores. (Prof D)</i> • <i>Acho que sim, a reflexividade é importante na formação inicial (Prof D)</i> • <i>a nossa função de formador é a de desenvolver a competência de pensar e de reflectir sobre o que se faz (...) (Prof D)</i> • <i>Todos os programas de Formação de Professores falam sobre a reflexão na prática (...) (Prof E)</i> • <i>(o desenvolvimento da reflexividade na formação inicial de professores)é sempre desejável(...)(Prof E)</i> • <i>(o desenvolvimento da reflexividade na formação inicial de professores) é mais do que desejável (Prof F)</i> • <i>(...) acho que é um dos pontos que faço questão em ter em conta (...) (Prof F)</i> • <i>acho que é muito importante (o desenvolvimento da reflexividade) (Prof G)</i> • <i>Eu acho que sim, (o desenvolvimento da reflexividade na formação inicial é desejável) (Prof H)</i> • <i>E a formação de professores necessariamente que algum tempo atrás tem vindo a debater muito estas questões ligadas à reflexividade. (Prof D)</i> • <i>A reflexividade já não é um conceito tão novo como isso, já Dewey falava da necessidade de pensarmos sobre as nossas acções e mudarmos os nossos comportamentos em função dessa mesma reflexão (...)(Prof D)</i> • <i>tanto na nossa vida pessoal como profissional a reflexão tem de estar presente(...)(Prof A)</i> • <i>pessoalmente tenho de pensar sobre aspectos da minha vida, sobre aquilo que me vai acontecendo para poder alterar, para poder modificar os meus esquemas de pensamento e passá-los a esquemas de pensamento práticos, pragmáticos a esquemas de pensamento estratégicos (prof A)</i>
--	------------------------------------	--	---

<p>A reflexão como condição para agir</p>	<p>A reflexão permite a melhoria da prática pedagógica</p>	<p>A reflexão é importante tanto na formação de professores como na própria formação das pessoas.</p> <p>A reflexão é uma forma de estar na vida.</p> <p>Não faz sentido pensar em nada da vida sem reflexão.</p> <p>A promoção da reflexão permitirá a melhoria da prática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>E reflectir não é importante só para os professores mas sim para todas as pessoas. (Prof C)</i> • <i>(a reflexão) é importante na formação de professores como é na formação das pessoas. (Prof A)</i> • <i>Tanto no âmbito da nossa vida pessoal como profissional temos que pensar naquilo que fazemos, percebermos os porquês, temos de nos questionar e de nos pôr em causa. (prof C)</i> • <i>Sim, somos professores mas acima de tudo somos pessoa daí que para percebermos quem somos e saber como podemos melhorar, temos de reflectir (...)(prof C)</i> • <i>a reflexão tem que ser integrada de uma forma integral, como parte da nossa vida. (Prof C)</i> • <i>Temos que pensar na reflexão como uma forma de estar na vida e se fosse assim, era muito mais fácil, nós enquanto professores reflectirmos (...).(Prof C)</i> • <i>(...)também não me faz sentido pensar em nada da vida sem reflexão. (Prof C)</i> • <i>Procuro estimular o espirito reflexivo nos meus alunos para mais tarde ao longo da sua vida profissional eles continuem a reflectir para melhorar as suas praticas (...) (Prof A)</i> • <i>(...) a promoção de um pensamento reflexivo é a única garantia de que nós temos de que estes alunos quando forem na realidade professores vão em cada dia e em cada situação tentar melhorar a sua prática. (Prof E)</i> • <i>É bom que estimulemos os formandos a reflectir sobre o que vão fazendo na pratica para poderem ir reformulando e melhorando a sua própria actuação. (Prof G)</i>
---	--	--	--

		<p>O professor reflexivo utiliza a reflexão que faz para melhorar a sua prática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Julgo que é a procura permanente de melhorar as suas praticas que caracteriza o professor reflexivo. (Prof B)</i> • <i>(o professor reflexivo) através da reflexão sobre si mesmo poderá ir muito mais longe na pratica com os seus alunos (...) (Prof B)</i> • <i>(...) às vezes é o reflectir com as pequenas coisas que pensamos que não fazem sentido nenhum que transforma a nossa acção, melhorando-a. (Prof C)</i> • <i>(o professor reflexivo) utiliza a reflexão que faz para melhorar a sua prática futura. (Prof C)</i> • <i>Uma pratica reflexiva é aquela em que (...) o professor tem o intuito de melhorar a sua prática futura, melhorar o desempenho e comportamento dos alunos. (Prof D)</i> • <i>(...) só nos serve alguma coisa reflectirmos sobre o que andamos a fazer desde que isso dê pistas para modificarmos a nossa acção com vista a melhorá-la obviamente. (Prof E)</i> • <i>(O professor reflexivo) é capaz assim de usar esse questionamento para melhorar a acção, não se fica pelo discurso. (Prof E)</i> • <i>(...) em termos profissionais a reflexão tem de estar em serviço da acção e em modificação e melhoria da acção. (Prof E)</i> • <i>O professor reflexivo põe em causa a sua própria acção pedagógica com o principio de a melhorar (Prof E)</i> • <i>A vantagem desta pratica reflexiva é sempre no sentido de a melhorar. (Prof F)</i> • <i>Só reflectindo é que poderemos melhorar toda a nossa prática lectiva, sejam educadores ou professores, seja em que nível de ensino ou ramo de educação. (Prof F)</i> • <i>acredito acima de tudo que se deve ter uma atitude pensante sobre a prática para se poder melhorá-la efectivamente. (Prof G)</i> • <i>O bom professor encontra sempre tempo para reflectir e pensar nas suas praticas, porque sabe se o não fizer também não as melhora. (Prof H)</i>
--	--	--	---

	<p>A reflexão promove o desenvolvimento pessoal e profissional</p>	<p>O professor para perceber que errou e poder melhorar tem de reflectir.</p> <p>A reflexão permite que se perceba o que se faz e a melhoria da prática.</p> <p>A reflexão permite o desenvolvimento profissional e desenvolvimento pessoal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>(o professor) para perceber que errou tem de reflectir e se não reflectir sobre o seu erro também não melhora. (Prof C)</i> • <i>(...) temos que reflectir para percebermos que erramos, se não reflectirmos sobre os nossos erros também não melhoramos (...) (Prof C)</i> • <i>(...) é precisamente pela reflexão que se consegue identificar as falhas, os erros e melhorar (...) (Prof F)</i> • <i>eu acho que a reflexão ajuda a percebermos o que fazemos e como o fazemos e permite a melhorar as nossas práticas (Prof H)</i> • <i>a reflexão vai permitir-nos perceber e analisar as nossas praticas para podermos modificá-las (Prof H)</i> • <i>na nossa vida pessoal como na nossa vida profissional é pela reflexão que nós avançamos. (prof A)</i> • <i>(A reflexão) é importante que esteja presente para que se possa progredir no desenvolvimento profissional (Prof A)</i> • <i>(Pela reflexão) avançamos enquanto pessoas e enquanto profissionais. (Prof A)</i> • <i>A reflexão para mim ajuda fundamentalmente o desenvolvimento do próprio professor enquanto pessoa e o desenvolvimento do próprio professor) enquanto profissional. (Prof B)</i> • <i>(...) só pela tomada de consciência é que eles (os formandos) podem avançar e evoluir como pessoas e como profissionais. (Prof B)</i> • <i>O reflectir (...) faz-nos sem dúvida melhorar e avançar não só como profissionais mas sobretudo como pessoas. (Prof C)</i>
--	--	--	--

	<p>A reflexão é uma exigência para se agir/ser professor</p>	<p>A reflexão ajuda a avançar no pensamento.</p> <p>As pessoas só podem melhorar enquanto seres humano se reflectirem.</p> <p>Um professor que não seja reflexivo não pode ser professor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É a capacidade de reflexão dos formandos sobre as situações práticas que lhes vai garantir que eles continuarão evoluir e a desenvolver-se em termos profissionais. (Prof E)</i> • <i>(o desenvolvimento da reflexividade na formação inicial é desejável porque é uma forma de maturação e desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos. (Prof H)</i> • <i>Considero que é importante o professor reflectir e questionar-se para poder evoluir como pessoa e como profissional.. (Prof H)</i> • <i>A reflexão é a ferramenta que nos ajuda a avançar no pensamento (...)(Prof B)</i> • <i>(o professor reflexivo) através da reflexão sobre si mesmo poderá ir muito mais longe (...) (Prof B)</i> • <i>Só quando se faz isto, ou seja se reflecte, se colocam questões, se analisam as praticas é que se pode avançar no nosso pensamento (Prof B)</i> • <i>Eu penso que cada vez mais as pessoas estão a perceber que para melhorarem não só como pessoas mas como profissionais têm de reflectir. (Prof C)</i> • <i>Nós só podemos melhorar enquanto seres humanos se reflectirmos sobre aquilo que somos e sobre aquilo que fazemos, ou seja sobre nós próprios. (Prof C)</i> • <i>Para nos percebermos e compreendermos e melhorarmos como pessoas, temos que reflectir(...)(Prof C)</i> • <i>E um professor para ser competente tem de naturalmente de ser reflexivo. (Prof A)</i> • <i>Eu acho que não há professores não reflexivos (...)</i>Para mim um professor que não é reflexivo, não pode ser professor (...)(Prof C) • <i>eu acho que é muito importante reflectir e não faz sentido pensar em educação sem reflexão(...)(Prof</i>
--	--	---	---

	<p>A reflexão permite a tomada de decisões e resolução de problemas.</p>	<p>Os formandos que não têm capacidades de problematizar, analisar e interpretar criticamente não têm condições para serem professores.</p> <p>A reflexão é uma ferramenta fundamental da construção da profissionalidade.</p> <p>Para se tomar decisões e resolver situações problemáticas e tem que se reflectir.</p>	<p>C)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>sem reflexão não há acção. sem reflectir o professor não pode agir. (Prof F)</i> • <i>Se esta aluna não muda o seu discurso, se ela não interrogar-se sobre se o seu discurso está correcto ou não, em última análise ela não vai ter condições de ser professora. (Prof A)</i> • <i>Pode ser uma aluna muito escolarizada, uma excelente académica, mas se ao nível do discurso e ao nível da pratica não demonstrar capacidades de problematizar, analisar, interpretar criticamente como pode ser professora? (Prof A)</i> • <i>Há condições básicas que os professores deveriam obedecer, eu acho que há alunos que deveriam ser convidados a desistir, pois não nos ouvem, não têm em conta os nossos feedbacks, não tem qualquer preocupação em reflectir sobre a sua prática. (Prof H)</i> • <i>(...) o fundamental é que queremos desenvolver nos nossos formandos capacidades de leituras críticas da realidade para poderem agir de modo profissional. (Prof A)</i> • <i>A escrita a par da reflexão são ferramentas fundamentais na construção da profissionalidade. (Prof B)</i> • <i>(a reflexão) é a grande arma de um professor. (Prof B)</i> • <i>A partir da reflexão e do questionamento da prática profissional, o próprio o professor vai construindo uma série de competências (Prof E)</i> • <i>Procuo estimular o espirito reflexivo nos meus alunos para mais tarde (...) eles saibam quando tiverem angústias e complicações na escola saibam onde procurar ajuda, saibam como resolver as suas dificuldades (...) (Prof A)</i> • <i>(...) enquanto professores quanto mais reflectirmos sobre a nossa acção, mais facilmente somos capazes de tomar decisões adequadas e resolver problemas. (Prof B)</i>
--	--	---	--

	<p>A reflexão ajuda a lidar com situações inesperadas e imprevistas.</p>	<p>A reflexão ajuda a lidar com situações inesperadas e imprevistas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...)se não reflectirmos (...) não conseguimos resolver problemas (Prof C) • é fundamental que o professor seja capaz de se pôr em causa para que saiba tomar decisões.. (Prof D) • Estas reflexões escritas são essenciais para que o formando aprenda a saber lidar com as situações e a saber posicionar-se. (Prof B) • (...) cada vez mais se exige que os professores consigam lidar com a imprevisibilidade, com a complexidade, com um imenso número de situações inesperadas, as quais estes não sabem superar à partida. (Prof B) • A única forma de poderemos superar situações inesperadas e lidar com a sua complexidade é através de uma ferramenta que é a reflexão, como diz o Schon, a reflexão na acção e sobre a acção, etc. (Prof B) • (...) hoje em dia, com a diversidade cultural que existe nas escolas, é fundamental que o professor reflecta sobre a sua prática (...) (Prof D)
<p>A reflexão permite a tomada de decisões e resolução de problemas.</p>	<p>Para se tomar decisões e resolver situações problemáticas tem que se reflectir.</p>	<p>Para se tomar decisões e resolver situações problemáticas tem que se reflectir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procuo estimular o espirito reflexivo nos meus alunos para mais tarde (...) eles saibam quando tiverem angústias e complicações na escola saibam onde procurar ajuda, saibam como resolver as suas dificuldades (...) (Prof A) • (...) enquanto professores quanto mais reflectirmos sobre a nossa acção, mais facilmente somos capazes de tomar decisões adequadas e resolver problemas. (Prof B) • (...)se não reflectirmos (...) não conseguimos resolver problemas (Prof C) • é fundamental que o professor seja capaz de se pôr em causa para que saiba tomar decisões.. (Prof D)

	<p>A reflexão possibilita a construção de conhecimento.</p>	<p>A reflexão ajuda a lidar com situações inesperadas e imprevistas.</p> <p>Para se transformar a informação em conhecimento tem que se reflectir.</p> <p>A reflexão é uma ferramenta que permite a construção de conhecimento.</p> <p>O conhecimento sobre a profissão só pode ser construído pela reflexão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estas reflexões escritas são essenciais para que o formando aprenda a saber lidar com as situações e a saber posicionar-se. (Prof B)</i> • <i>(...) cada vez mais se exige que os professores consigam lidar com a imprevisibilidade, com a complexidade, com um imenso número de situações inesperadas, as quais estes não sabem superar à partida. (Prof B)</i> • <i>A única forma de poderemos superar situações inesperadas e lidar com a sua complexidade é através de uma ferramenta que é a reflexão, como diz o Schon, a reflexão na acção e sobre a acção, etc. (Prof B)</i> • <i>(...) hoje em dia, com a diversidade cultural que existe nas escolas, é fundamental que o professor reflecta sobre a sua prática (...) (Prof D)</i> • <i>Se as pessoas transformassem a informação que estão sujeitas em conhecimento significa que neste processo teriam que pensar, criticar, reflectir (...) (Prof A)</i> • <i>A reflexão é em última análise uma ferramenta que ajuda à construção do conhecimento (...) (Prof B).</i> • <i>A reflexão permite a construção do conhecimento mas num triângulo de reflexão, acção e interacção com os outros, com os autores, etc. para alargarmos o nosso conhecimento. (Prof B)</i> • <i>(...) o professor reflexivo através da reflexão sobre si mesmo poderá ir muito mais longe na construção de conhecimento. (Prof B)</i> • <i>(...) este conhecimento sobre a profissão só pode ser construído pela reflexividade. (Prof B)</i>
--	---	---	--

<p>Vantagens percebidas da promoção do pensamento reflexivo.</p>	<p>A reflexão é uma exigência da formação do aluno</p> <p>Os formandos vão evoluindo à medida que vão reflectindo</p>	<p>Só um professor reflexivo pode desenvolver nos seus alunos a capacidade reflexiva.</p> <p>O pensamento dos formandos vai evoluindo.</p> <p>A qualidade das reflexões escritas realizada pelos formandos vai aumentando.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>uma das razões para que um professor seja reflexivo, é para que ele próprio consiga desenvolver nos alunos a capacidade reflexiva (Prof B)</i> • <i>Aquele material escrito fornece-me indicações da evolução do pensamento dos formandos. (Prof B)</i> • <i>O que eu acho que os faz avançar no pensamento é todo este questionamento sobre a acção (...)</i> (Prof B) • <i>Dá-me gozo perceber a evolução do pensamento deles. (Prof B)</i> • <i>Tive alguns que resistiam imenso a realizarem as reflexões escritas e diziam que era uma violência e no fim do ano fizeram reflexões belíssimas, com um grande nível de consciência crítica e perceberem como a escrita os fez avançar. (Prof B)</i> • <i>Os meus formandos começam inicialmente por fazer reflexões essencialmente descritivas, muito pouco reflexivas e a pouco e pouco vão percebendo o que podem retirar mais do que observam, onde é que podem avançar mais. (Prof B)</i> • <i>(...) no 4º ano as reflexões já são completamente diferentes, já é evidente a problematização e o questionamento. (Prof B)</i> • <i>Eu estou a lembrar-me de uma aluna que ficou com a mesma professora cooperante no 3º e 4º ano e no 3º continuava muito crítica em relação a ela. Quando no 4º ano começou a actuar mais e a realizar o caderno de reflexão profissional que já não é diário mas semanal, ela disse-me que percebia perfeitamente as atitudes da professora e que realmente era muito difícil dar atenção igualmente a todos os alunos. (Prof B)</i>
--	---	--	--

		<p>O discurso dos formandos torna-se mais crítico.</p> <p>A postura e comportamento dos formandos torna-se diferente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>(à medida que os alunos vão reflectindo) a qualidade das reflexões vai aumentando (...)</i> (Prof C) • <i>Pensando agora nas reflexões escritas, à medida que eu vou dando o feedback a todos, eu percebo perfeitamente que a sua qualidade vai aumentando (...)</i> (Prof D) • <i>(...) há uma evolução em termos da qualidade das reflexões individuais. isso sem dúvida.</i> (Prof D) • <i>(...) à medida que eles vão fazendo as reflexões escritas, o vão fazendo cada vez melhor</i> (Prof G) • <i>(à medida que os alunos vão reflectindo) o seu discurso torna-se crítico (...)</i> (Prof C) • <i>Inicialmente, os alunos faziam imensos juízos de valor, encaravam tudo como dados adquiridos (...) neste momento põem-se em causa, questionam-se, justificam o que dizem, sabem argumentar.</i> (Prof C) • <i>Se compararmos estes alunos ao princípio e os observarmos agora vemos que o seu discurso é completamente diferente.</i> (Prof C) • <i>(Se compararmos estes alunos ao princípio e os observarmos agora) vemos que a sua postura é bastante diferente.</i> (Prof C) • <i>A reflexão que fizemos em conjunto foi assim tida em conta e provocou um outro desempenho e um outro comportamento.</i> (Prof D) • <i>eu sinto que (as práticas de promoção do pensamento reflexivo que utilizo) funcionam pela mudança gradual do comportamento deles.</i> (Prof D) • <i>Eu acho que de facto, começo a notar através de todo este processo de produção de reflexões escritas e de diálogo com eles, uma evolução muito em termos de comportamento..</i> (Prof G)
--	--	--	---

ANEXO VII

Grelha de análise de conteúdo do tema 4

- Estratégias utilizadas para promover um pensamento e uma prática reflexivos

TEMA 4 – ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA PROMOVER O PENSAMENTO E PRÁTICA REFLEXIVOS

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Adopção de uma prática problematizadora	O formador acompanha, orienta e apoia o processo de reflexão.	<p>Acompanha e apoia os formandos no processo de reflexão.</p> <p>Pensa e discute com os formandos sobre a prática</p>	<p>• (...) o supervisor deve orientar o formando neste processo de reflectir. (Prof A)</p> <p>• Eu procuro apoiá-los sempre que possível no processo de reflexão quer individualmente quer em grupo. (Prof B)</p> <p>• É meu objectivo sempre que possível acompanhar o processo de reflexão individual e de grupo (Prof C)</p> <p>• Compete-nos assim, encaminhá-los, acompanhá-los os alunos, fazê-los perceber que até houve uma reflexão, não se aperceberam que a fizeram sobretudo no "antes" da prática. (Prof F)</p> <p>• (...) ao acompanhar o processo de reflexão individual de uma aluna, tive de a ajudar (uma aluna) a reformular aquilo tudo (a reflexão escrita que ela realizou). (Prof F)</p> <p>• Sempre que eu estou no Centro de estágio, eu reúno-me com os meus formandos e ficamos ali a pensar, a discutir pois há sempre alguma coisa da prática sobre a qual se deve reflectir. (Prof A)</p> <p>• Eu procuro estar com cada grupo e pensar com eles sobre as coisas, para os orientar. (Prof D)</p> <p>• (...) temos que nos reunir com eles, trabalhar e pensar com eles sobre a prática pedagógica (Prof E)</p> <p>• (...) eu ou a cooperante procuramos colocá-los a pensar e a reflectir sobre as actividades mais adequadas a desenvolver (Prof E)</p> <p>• (...) ajudo-os a pensar e a reflectir sobre inúmeros aspectos relativos à acção pedagógica. (Prof G)</p>

		<p>Dá-lhes ideias, pistas e sugere-lhes alternativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...)inclusive escrevo no dito caderno. dou-lhe pistas para avançar e feedbacks. (Prof A) • Os supervisores têm de saber dar pistas. (...) (Prof A) • Para conseguirmos orientar e apoiar bem os formandos, é muito importante dar-lhes pistas e ideias. (Prof A) • (Eu procuro estar com cada grupo e (...) dar-lhes ideias (...)) (Prof D) • É fundamental que o supervisor ajude a pensar as coisas em diferentes perspectivas, sugerindo alternativas (Prof D) • A função de supervisor é assim essencial, no sentido de os fazer confrontar (...) outras hipóteses de resolver a mesma situação prática. (Prof D) • (...) tive uma situação na pratica pedagógica que eu observei que não tinha corrido tão bem e no final da aula (...) eu sugeri-lhe algumas mudanças até para dar continuidade aquele trabalho que estava ser desenvolvido. (Prof D) • No fundo, eu vou lhes dando pistas para os ajudar a fazer as reflexões escritas (Prof F)
		<p>Dá-lhes feedbacks.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) se houve primeiro uma evolução e depois uma quebra e aí eu procuro logo o aluno e procuro saber o que se passa para lhe dar feedbacks positivos e incentivá-lo. (Prof F) • (...) é fundamental (...) dar-lhes feedbacks sobre o que fazem. (Prof F) • Todo meu discurso vai no sentido de efectivamente dar-lhes feedbacks para que saibam o que estão a fazer e como devem fazer (...) (Prof H)
		<p>O formador mostra-lhes como se faz</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) quando os formandos têm dúvidas o supervisor mostra-lhes como se faz. (Prof A)

		<p>Gere conflitos e as dificuldades.</p> <p>Dialoga e conversa com eles sobre as suas práticas/intervenções.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>o papel do supervisor é um gerir os conflitos, as desilusões e as dificuldades, apoiando e orientando os formandos. (Prof A)</i> • <i>Utilizo todo esse diálogo e conversa após o aluno actuar como forma de o orientar e apoiar. (Prof A)</i> • <i>numa situação em grande grupo eu manifesto uma opinião sobre a actuação do aluno (...) (Prof A)</i> • <i>E a estes que me vão dando o caderno para me mostrar, eu converso, isto é reflito paralelamente. (Prof A)</i> • <i>O acompanhamento constante que vamos fazendo implica todo um processo de (...) conversar com eles. (Prof F)</i> • <i>(...) procuro conversar com eles sobre as suas intervenções para orientá-los e poder ajudá-los. (Prof G)</i> • <i>Eu tenho por hábito depois de cada aluno actuar, ou seja de dar a aula, eu procuro ter uma ligeira conversa com eles (...) (Prof H)</i> • <i>Portanto, eu gosto de conversar com os alunos a seguir á aula, para saber como é que ele acha que executou as tarefas (...) (Prof H)</i> • <i>Após a aula valorizo muito essas conversas com os alunos (...) (Prof H)</i> • <i>(...) utilizo todo esse diálogo ou conversa após o aluno actuar como forma de o orientar e ajudar. (Prof H)</i> • <i>(...) eu gosto muito de conversar com eles logo a seguir á aula pois se têm algum problema, têm a oportunidade de identificá-lo para no dia seguinte fazerem de outro modo(...) (Prof H)</i> • <i>Converso com eles e dou lhes a minha opinião sobre as suas intervenções (...)(Prof E)</i> • <i>Eu procuro dar-hes a minha opinião sobre as suas actuações para que eles se sintam orientados(...) (Prof H)</i>
--	--	--	---

<p>O formador incentiva a reflectir, questionar, interrogar e a analisar a prática.</p>	<p>Ajuda-os a integrar os conhecimentos das várias áreas disciplinares.</p> <p>Ajuda-os a perceber sobre o que é que podem reflectir.</p> <p>Ajuda-os a programar/planificar as aulas.</p> <p>Interroga/questiona, coloca questões sobre as situações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pelo contrário com os alunos mais fracos, nós supervisores temos que ser nós a ajudá-los a integrar os conhecimentos das várias áreas disciplinares ou das várias metodologias. (Prof E)</i> • <i>“Olha não te lembras do que aprendeste naquela cadeira”, somos nós que temos que os ajudar a fazer essa integração a componente mais teórica e a pratica. (Prof E)• (...) tenho que ajudá-los a ver sobre o que podem reflectir (...) (Prof A)</i> • <i>(...) tenho que ajudá-los a ver sobre o que podem reflectir (...) (Prof A)</i> • <i>(...)ajudo-os a perceber sobre o que podem reflectir (...) (Prof B)</i> • <i>Temos que sim ajudá-los a centrar-se nos aspectos mais pertinentes a reflectir (...) (Prof E)</i> • <i>(temos que ir) ajudando-os a pensar nas questões que colocam todos os dias na sala de aula, nos incidentes que ocorreram. (Prof E)</i> • <i>Eu também procuro quando tenho tempo, ajudá-los a programar com eles as aulas e assim ajudá-los a reflectir sobre o que podem desenvolver com os alunos (Prof E)</i> • <i>(...)comete-nos a nós orientar, mostrar que até reflectiram, que no antes da pratica quando seleccionámos as actividades e as planificámos para aqueles meninos, no fundo estamos a fazer uma reflexão sobre a prática que vamos ter. (Prof F)</i> • <i>(desenvolvo nos seus formandos uma postura reflexiva) teimando, inberrando com eles, problematizando, fazendo-os interrogar-se (...). (Prof A)</i> • <i>Há umas alunas que ainda estão no primeiro nível e eu digo-lhes: - Pois é minhas queridas, têm de avançar! E pergunto-lhes - Porque razão isto e aquilo foi assim? O que estará aqui em causa? Porque julgam dessa maneira? Qual é aqui o verdadeiro problema aqui? (Prof A)</i>
---	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Pergunto-lhes sempre em que indicadores se baseiam para dizerem as coisas e pergunto-lhes em sentido as dizem. (Prof A) • (...) é fundamental toda esta estrutura da prática, ou seja de os ter interrogar e questionar sobre as situações (...)(Prof B) • Coloco-lhes sempre questões sobre a sua prática (...) (Prof B) • Eu própria digo aos meus alunos que nunca quero estar completamente satisfeita com as reflexões deles porque quero ajudá-los a ir mais sempre cada vez mais longe precisamente para fazê-los avançar no pensamento (Prof B) • Procuo interrogar e questionar sempre os meus alunos como correram as suas intervenções (...) (Prof C) • É fundamental que o supervisor da prática, interroque, coloque questões (...) (Prof D) • (...) o que os formadores podem fazer para que os formandos se tornem reflexivos é incentivá-los a questionarem-se a interrogarem-se sobre que fazem e o modo como o fazem (...) (Prof E) • Faço-lhes perguntas, coloco-lhes variadas questões (...) (Prof E) • (...) perguntamo-lhes. "porque é que será melhor fazer primeiro uma tarefa e depois outra, porque é que eu terei primeiro que eu não poderei logo dar o conceito. (Prof E) • (...) ao colocar-lhes questões eu estou a construir um processo de análise sobre a prática que é muito importante para que eles próprios consigam desmontar as situações. (Prof E) • Questiono-os, por exemplo eu pergunto-lhes muitas vezes "porque é que consideram que determinada actividade foi positiva ou negativa?". (Prof F) • Questioná-los e colocar-lhes questões é o caminho que eu encontro para os ajudar a torná-los reflexivos para que haja uma evolução, para que a próxima reflexão escrita ou oral tenha mais qualidade. (prof F) • (...) é fundamental questioná-los, interrogá-los, levantar questões, (Prof F) • O acompanhamento constante que vamos fazendo implica todo um processo de questionamento, de colocar questões (Prof F)
--	--	--

		<p>Ajuda os formandos a problematizar e a se questionar.</p> <p>Incentiva os formandos a analisar continuamente as suas práticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>por exemplo eu pergunto-lhes muitas vezes "porque é que considera que determinada actividade foi positiva ou negativa?". (Prof F)</i> • <i>(...) gosto muito de lhes perguntar, depois de pensarem sobre o fizeram, o que é que agora se tivesses oportunidade de actuar de novo o que é que mudavas. (Prof G)</i> • <i>(...)penso que é fundamental colocar-lhes questões que lhes abram outros maneiros de ver. (Prof G)</i> • <i>E toda esta nossa atitude de questionar o aluno e interroga-lo é no sentido de o orientar e de o ajudar. (Prof H)</i> • <i>Temos que auxiliar a interrogar-se e a questionar-se (...) (Prof A)</i> • <i>Pretendo ajudá-los naturalmente a problematizar a sua práticas (...) (Prof A)</i> • <i>E aí está o nosso papel fazê-los problematizar as situações. (Prof B)</i> • <i>É fundamental que o supervisor da pratica ajude a problematizar (...) (Prof D)</i> • <i>(...) temos que incentivá-los (os formandos) a problematizarem a partir das próprias situações (...) (Prof E)</i> • <i>(...) o que os formadores podem fazer para que os formandos se tornem reflexivos é incentivá-los a questionarem-se a interrogarem-se sobre que fazem e o modo como o fazem (...) (Prof E)</i> • <i>O que pretendo sempre é levá-los a problematizar a sua própria prática pedagógica(...) (Prof F)</i> • <i>(...) trabalho com eles (os formandos) no momento de estágio é na perspectiva deles analisarem continuamente as suas práticas (...) (Prof A)</i> • <i>(desenvolvo nos seus formandos uma postura reflexiva) fazendo-os analisar as situações. (Prof A)</i> • <i>Quando os meus alunos me escrevem por exemplo "a actividade correu muito bem" eu ponho logo imensos pontos de interrogação, pois o que é isso de correr bem? Tento logo habituá-los a justificar e a fundamentar as suas afirmações, pois para reflectirmos temos que analisar e saber justificar do</i>
--	--	---	---

<p>Escrita como uma ferramenta de desenvolvimento do pensamento reflexivo</p>	<p>A promoção da reflexão está relacionada com a escrita.</p>	<p>Os formandos não conseguem desenvolver a reflexividade sem a escrita</p>	<p>que fazemos. (Prof B)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A função de supervisor é assim essencial, no sentido de os fazer analisar as situações, no sentido de os confrontar com as situações e com outras hipóteses de resolver a mesma situação prática. (Prof D) • Temos que sim ajudá-los a centrar-se na análise da situação pedagógica. (Prof E) • O que é preciso é ajudá-los a descentrar-se do eu e a analisar a situação, pois a situação é que é importante ser analisada e obviamente e modo como se agiu naquela situação (Prof E) • (...)eu e os professores cooperantes não lhe damos receitas nenhuma para aplicarem na sua prática, nós procuramos sim que eles pensem, reflectam e analisem as coisas (...) (Prof E) • (uma das coisas que eu enquanto orientadora procuro fazer mais com os meus formandos é obrigá-los a analisarem o que fizeram para ver se não havia outros modos ou outras estratégias de promoção da aprendizagem. (Prof E) • (...)uma das coisas que eu enquanto orientadora procuro fazer mais com os meus formandos é obrigá-los olhar, a analisar e pensar sobre o que os seus meninos aprenderam e como é que aprenderam (...) (Prof E) • (...) é preciso alertá-los para analisarem a sua prática (Prof G) • convido os grupos a apresentarem determinadas consequências que fizeram dentro da sala de aula para analisarmos em conjunto. (Prof G) • (...) é fundamental que os formandos escrevam pois eu acho que não se consegue desenvolver a reflexividade sem a escrita. (Prof B) • A escrita é uma grande ferramenta de desenvolvimento da reflexividade, a escrita não só em termos de confissão mas também em termos revisão. (Prof B)
---	---	---	---

		<p>A escrita ajuda a reflectir.</p> <p>Os formandos interrogam-se e analisam as situações por escrito.</p> <p>Os formandos realizam reflexões escritas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É através da realização das reflexões escritas que eles (os formandos) podem desenvolver a reflexividade. (Prof F)</i> • <i>(...) a escrita ajuda a reflectir, faz avançar no pensamento. (Prof B)</i> • <i>Eu valorizo sim a reflexão escrita (...) (Prof G)</i> • <i>Reconheço à escrita um potencial em termos de desenvolvimento pessoal e desenvolvimento de pensamento (...) (Prof G)</i> • <i>Tento que os alunos se interroguem, desmontem as situações (...) por escrito. (Prof A)</i> • <i>Os alunos têm que realizar um caderno, a que eu chamo de caderno de reflexão profissional. (Prof A)</i> • <i>O que este caderno contém, se é a reflexão individual ou semanal, não tenho nada a ver com isso (...)(Prof A)</i> • <i>Há uma coisa que nós exigimos na prática pedagógica que é as reflexões escritas (...) (Prof B)</i> • <i>Eu peço aos meus alunos na prática pedagógica que realizem reflexões escritas individuais e de grupo. (Prof C)</i> • <i>(...) os formandos ainda têm de realizar as reflexões de grupo o que vai fazer parte de um dossier de estágio. (Prof C)</i> • <i>(...) há uma reflexão geral individual, ou seja "quem sou eu agora?" e depois há uma reflexão geral de grupo sobre o percurso que foi feito. (Prof C)</i> • <i>Este ano pedimos uma reflexão semanal individual simplesmente para que eles não descrevam, para aprenderem a tomar decisões, ou seja saberem escolher os aspectos mais pertinentes, o que foi mais importante significativo. (Prof C)</i>
--	--	---	--

		<p>Os formandos realizam Diários de Bordo</p> <p>Os formandos realizam Portfolios</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nas reflexões escritas, quando eles estão a escolher na semana um momento mais significativo e a justificá-lo eles já estão a reflectir, já estão a tomar uma decisão reflectida. (Prof C)</i> • <i>(...) o que nós pedimos é que façam uma reflexão semanal. Nessa reflexão semanal eles escolhem um episódio e reflectem sobre ele. (Prof D)</i> • <i>Depois ainda lhes peço o dossier de estágio com as reflexões sobre cada aula. (Prof E)</i> • <i>Peço-lhes uma reflexão sobre cada aula (...) (Prof E)</i> • <i>Eles produzem reflexões escritas sobre as praticas deles individuais (Prof F)</i> • <i>(eu peço aos meus formandos que realizem) reflexões escritas (Prof F)</i> • <i>(...) eles apresentam-me uma reflexão semanal individual pois eles escolhem os aspectos da prática mais pertinentes e reflectem sobre eles. (Prof F)</i> • <i>(...) nós pedimos que eles realizem reflexões escritas (Prof H)</i> • <i>é-lhes pedido um diário de bordo, tendo que contextualizar e interpretar as diversas situações que observam na pratica no sentido de as compreender. (Prof B)</i> • <i>Para além dos alunos realizarem diários de bordo (...) (Prof B)</i> • <i>Aliás, além dos diários de bordo e dos cadernos de reflexão profissional, nas cadeiras teóricas é pedido aos alunos para fazerem portfolio (...) (Prof B)</i> • <i>(os portfolios são), conjunto de textos que eles (os formandos) vão fazendo a partir da análise de outros textos ou reflexões. (Prof B)</i> • <i>Nestes portfolios podem fazer vários tipos de trabalho, fichas de leitura, estudos de conteúdo ou reflexões sobre os vários contributos de dados autores. (Prof B)</i>
--	--	---	---

		<p>Os formandos realizam registos escritos diversos.</p> <p>Os formadores estipulam critérios para a realização das reflexões escritas/fornecem um guião.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) <i>portfolios</i> são um instrumento também de desenvolvimento da escrita e da reflexividade. (Prof B) • <i>Na planificação existe uma parte que diz : Observações e aí cada formando deve escrever o que aconteceu de diferente do que estava planificado e justificar as razões. (Prof C)</i> • <i>Neste momento, pelo registo "observações", o que constitui já um momento reflexivo eu vejo nitidamente se eles estão ou não reflectir. (Prof C)</i> • (...) <i>os alunos fazem a observação e depois têm que apresentar um projecto. (Prof H)</i> • (...) <i>esse projecto deriva do que eles observaram da aula e quais as fragilidades e as competências que a turma tem. (Prof H)</i> • <i>Já viu que eles observam a turma e viram quais as limitações da turma e vão fazer um projecto adequado à turma para investirem em áreas necessárias. (Prof H)</i> • (...) <i>foi discutido com os meus alunos o que é isso de uma boa reflexão (...) (Prof A)</i> • <i>Mas atenção que eu exploro com eles o que é uma boa reflexão; (...) (Prof B)</i> • <i>Como os alunos vão efectuar reflexões e estas vão ser objecto de uma classificação, os indicadores têm de estar muito claramente definidos e a informação tem de ser comum a mim e a eles (...) (Prof A)</i> • <i>Através destas leituras sobre a importância da reflexividade na formação, sobre o que é isto de ser reflexivo, é feita a construção de critérios, a qual acaba por constituir um guião da própria reflexão. (Prof B)</i> • <i>Este levantamento de critérios ajuda-os imenso a construir as suas reflexões e a evoluir. (Prof B)</i> • <i>Logo no início nós identificamos com eles um conjunto de critérios para realizarem uma boa reflexão, damos-lhe uma ficha de avaliação com critérios pré-estabelecidos. (Prof B)</i>
--	--	---	--

		<p>Os formadores definem objectos de reflexão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tenho estes critérios de uma boa reflexão sempre em conta na avaliação das reflexões e os cadernos de reflexão profissional. (Prof B)</i> • <i>(...) inicialmente identifica-se com os alunos os itens ou aspectos que caracterizam uma boa reflexão e na realização destas reflexões a integrar no caderno de reflexão profissional ele têm-nos em conta. (Prof B)</i> • <i>Dai que eu tenho determinados critérios de uma boa reflexão e é com base nestes critérios que identifico uma boa reflexão (...). (Prof C)</i> • <i>Nós agora para evitar essa descrição de situações ou de afectos, damos-lhes um guião (para a realização das reflexões escritas) (Prof D)</i> • <i>Para os ajudar eu dou-lhes assim os principais tópicos que eles devem ter em conta para realizar as reflexões escritas. (Prof F)</i> • <i>(...) o próprio contexto estágio tem potencialidades de criar tensões, desequilíbrios, é em si problematizante, desgastante, continuo objecto de reflexão. (Prof A)</i> • <i>Os formandos reflectem basicamente sobre a sua prática pedagógica, sobre o contexto educativo. (Prof B)</i> • <i>Podem reflectir sobretudo o que no contexto da prática pedagógica lhes suscite questionamento e crítica. (Prof B)</i> • <i>Podem assim reflectir e fazer registo escrito por exemplo, sobre uma situação que teve lugar na escola, ou na sala de aula, pode ser qualquer coisa da situação de escola. (Prof B)</i> • <i>Dai que qualquer coisa pode ser objecto de reflexão desde que se relacione com a sua prática. (Prof B)</i> • <i>E é muito mais rentável os alunos escolherem um dado aspecto ou situação do que fazerem um balanço geral das várias situações e ficarem-se só pela rama. (Prof B)</i> • <i>Eles (os formandos) reflectem sempre com tudo o que tenha ver com o contexto educativo. (Prof F)</i>
--	--	--	---

<p>Análise crítica das aulas observadas</p>	<p>Utilização e fornecimento de grelhas para observação e regulação das práticas</p>	<p>Os formandos preenchem grelhas de observação da prática dos professores cooperantes.</p> <p>As grelhas de observação da prática do professor cooperante são um instrumento de reflexão.</p> <p>Os instrumentos de observação permitem uma análise fundamentada e verdadeira da realidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eles (os formandos) reflectem sempre sobre uma situação pedagógica que julgam pertinente. (Prof F)</i> • <i>Reflectem basicamente sobre a sua planificação e sobre a sua prática. (Prof H)</i> • <i>Os meus alunos têm assim grelhas de observação que têm de preencher. (Prof E)</i> • <i>(...) peço-lhes que preencham grelhas, analisem o seu trabalho de uma forma mais objectiva e fundamentada. (Prof E)</i> • <i>(As grelhas de observação das aulas dos professores cooperantes) são grelhas muito baseadas nas metodologias de investigação do professor estrela, que foram organizadas e adaptadas por mim. (Prof E)</i> <p><i>Portanto o que eu promovo são observações sistemáticas com grelhas sobre por exemplo a comunicação professor/aluno. (Prof E)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Estas grelhas (de observação do professor cooperante) podem constituir-se assim um instrumento de reflexão. (Prof E)</i> • <i>Essas grelhas (de observação das aulas dos professores cooperantes) são assim um instrumento de promoção do pensamento reflexivo (...) (Prof E)</i> • <i>(...) é fundamental, termos instrumentos de observação bem construídos que permitam mostrar com alguma sistematicidade e veracidade aquilo que nós estamos a dizer. (Prof E)</i> • <i>Eles percebem que é fundamental terem estes registos de uma maneira organizada e sistemática que lhes permita uma outra análise mais fundamentada na realidade. (Prof E)</i>
---	--	--	--

Observação de aulas do professor cooperante	Os formandos ao observarem as práticas utilizando instrumentos e técnicas de observação sistemática desenvolvem a capacidade de análise.		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu penso que se nós colocarmos os alunos a observarem práticas com instrumentos e técnicas de observação sistemática, de recolha de dados de uma forma adequada e criteriosa, estamos a formá-los para terem uma atitude objectiva e uma capacidade de análise sobre as situações da prática pedagógica, o que é fundamental para posteriormente desenvolverem um processo de reflexividade. (Prof E)</i>
	As grelhas de observação da prática dos professores cooperantes preparam os formandos para reflectirem quando derem aulas.		<ul style="list-style-type: none"> • <i>quando lhes dou (aos formandos) grelhas com itens de observação das aulas dos professores cooperantes, estou a preparar-lhes de certo modo também os aspectos que eles devem reflectir quando derem aulas (...) (Prof E)</i> • <i>(quando dou aos formandos grelhas com itens de observação das aulas dos professores cooperantes) pretendo que eles tenham muito mais capacidade de quando derem aulas reflectirem sobre as mesmas. (Prof E)</i>
	O formador observa as aulas dos formandos usando para tal grelhas de observação.	Os formandos observam aulas dos professores cooperantes. A observação da prática do professor cooperante é o princípio da reflexão.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>eu procuro dar-lhes (aos formandos) a minha ideia do que se passou, usando para isso grelhas de avaliação que tenho para observar as pratica deles (...). (Prof E)</i> • <i>Da mesma forma que nós também não podemos ser impressionistas quando falamos das aulas deles, não queremos que eles sejam impressionistas quando falam das aulas que dão ou que assistiram. (Prof E)</i> • <i>Portanto, temos que ter instrumentos de análise das aulas a partir dos quais lhes possamos devolver como um espelho aquilo que fizeram e assim possam perceber onde nós queremos chegar, ou seja o que é importante analisar naquela aula, não centrando a questão no que se fez de bem ou de mal. (Prof E)</i> • <i>(...) depois dos alunos fazerem a observação em vez de darem as aulas toda a semana, combinámos com a professora cooperante que a meio da semana ela daria a aula e dava sobre um tema que eles tinham curiosidade. (Prof H)</i> • <i>A fase inicial da observação da prática do professor cooperante é muito importante porque é o princípio da reflexão. (Prof E)</i>

<p>Trabalho de equipa – Interacção entre pares</p>	<p>Realização de seminários</p>	<p>Ao observar uma boa prática, os formandos tomam consciência das suas dificuldades.</p> <p>Nos seminários intervêm professores e formandos.</p> <p>Nos seminários é feita uma reflexão oral.</p> <p>Nos seminários discute-se determinados temas.</p> <p>Os seminários estão relacionados com o acompanhamento dos</p>	<p>• (...) ao observarem uma boa pratica, os alunos conseguem tomar consciência das suas próprias dificuldades. eles aprendem. (Prof H)</p> <p>• Os seminários são comuns. estão reunidos os formandos, as professores cooperantes e estamos nós, as supervisoras. (Prof A)</p> <p>• E à volta dessas questões intervêm as colegas, as cooperantes e as supervisoras no sentido de problematizar (...) (Prof A)</p> <p>• Este ano eu e outra colega estamos (...) a fazer os seminários juntas, ou seja, em vez de separarmos as nossas turmas juntámo-las e damos as aulas em conjunto (Prof C)</p> <p>• Também nos seminários é feita uma reflexão oral (Prof A)</p> <p>• E aliás nós nos seminários fazemos uma reflexão oral em conjunto (...) (Prof I)</p> <p>• E aí fala-se sobre coisas muito concretas, ou é sobre o problema de matemática que os meninos resolveram, ou sobre o conflito dos meninos, ou sobre o plano individual do trabalho que não está a experimentar, ou sobre a actividade experimental, etc. (Prof A)</p> <p>• (...) depois também existem os seminários mas estes têm muito a ver com diferentes momentos, primeiro para a construção do processo de intervenção, o segundo está muito direccionado para os documentos que alunos têm de ir produzindo e depois faz-se um acerto de linguagem para que os</p>
--	-------------------------------------	--	---

	<p>Partilha reflexões</p>	<p>diferentes momentos da prática pedagógica.</p> <p>Nos seminários há partilha de experiências.</p> <p>O formador fornece aos formandos reflexões escritas para análise.</p>	<p><i>documentos produzidos, ou seja as planificações e as reflexões escritas têm de ser legíveis (...). (Prof G)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>(...) há contributos de todos pois há vários olhares para a mesma coisa. (Prof A)</i> • <i>julgo que está a ser riquíssimo o trabalho que se está a desenvolver pois o nível de reflexão aumenta(...) (Prof C)</i> • <i>eles (os formandos) tem que aprender a lidar com opiniões diferentes. (Prof C)</i> • <i>(...) ao mesmo tempo reflectem aspectos sobre os quais não tinham ainda pensado. (Prof C)</i> • <i>E aliás nós temos os seminários em conjunto. (...) aí há partilha de experiências e de opiniões. (Prof F)</i> • <i>(...) existe toda uma troca de experiências e ajudam-na a tomar consciência. (Prof H)</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>(...) dou-lhes várias reflexões escritas para eles verem e analisarem (...) (Prof B)</i> • <i>(...) construo com os formandos uma boa reflexão, partindo da análise de reflexões de colegas; (Prof B)</i> • <i>O que eu faço muito no inicio das práticas é mostrar-lhes duas ou três reflexões que pecam por serem muito vagas ou descritivas (Prof G)</i> • <i>De vez em quando faço isso, que é fazermos a audição e a análise em conjunto de determinadas reflexões escritas, o que eu acho que é excelente. (Prof G)</i> • <i>Muitos vezes das reflexões que eu mostro, não se consegue identificar nada de factos concretos por serem vagas. (Prof G)</i> • <i>Quando eu apresento algumas reflexões à turma para evitar certos problemas que eu acho que podem acontecer como as reflexões pecarem por ser vagas(...)acho que isso funciona muito bem. (Prof G)</i>
--	---------------------------	---	--

		<p>Os formandos trocam os portfolios entre si.</p> <p>Os formandos consultam o material escrito para superar as suas dificuldades.</p> <p>A troca de reflexões permite conhecer-se a perspectiva e a percepção do outro.</p>	<p><i>(Prof G)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) eu faço-lhes perguntas e é claro que dado à falta de clareza das reflexões (que lhes mostro) eles a maior parte não conseguem responder, apercebendo-se assim dos aspectos que devem ter em conta para que a reflexão escrita tenha qualidade. <i>(Prof G)</i> • (...) depois dos alunos fazerem o seu portfolio trocam-nos entre si e depois dão-se opinião sobre estes. <i>(Prof B)</i> • Aqueles formandos que têm dificuldade em escrever eu aconselho a ver o material escrito dos seus colegas. <i>(Prof B)</i> • (...) à medida que vão lendo outras reflexões escritas, vão-se confrontando com outros problemas idênticos e vão vendo outras soluções que os colegas encontraram (...) <i>(Prof D)</i> • Se eu trocar estes registos escritos com os meus a colegas, eu posso ter feedback daquilo que eles que não estão na minha cabeça perceberam sobre o que eu escrevi e podem questionarem. E se questionam também me ajudam a questionar. <i>(Prof B)</i> • Quando nós escrevemos por vezes não nos conseguimos explicar sempre muito bem por isso é fundamental termos a percepção do outro sobre o que escrevemos para perceber o que é não é claro quando nos expomos e o que é que não faz sentido <i>(Prof C)</i>
--	--	--	--

ANEXO VIII

Grelha de análise de conteúdo do tema 5

- Requisitos necessários ao desenvolvimento do pensamento reflexivo

TEMA 5 - REQUISITOS NECESSÁRIOS AO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO REFLEXIVO

categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Requisitos da parte do formador	Postura reflexiva	<p>O formador tem de ser reflexivo e crítico.</p> <p>O formador que não é reflexivo não pode exigir que os formandos também o sejam.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...)eu tenho de ser atenta, crítica e reflexiva (...) (Prof A) • Para já em primeiro lugar, o próprio formador terá que ser ele mesmo reflexivo. (Prof B) • O formador, este tem de ser obviamente reflexivo, tem que se pôr em causa (...)tem que se questionar perante os alunos. (Prof C) • É evidente que como formadora eu tenho que ser reflexiva (Prof E), • (...) é fundamental naturalmente que o formador seja reflexivo (...) (Prof F) • pois naturalmente se eu não for reflexiva não poderei exigir que os meus formandos o sejam. (Prof A) • Por acreditar que sei fazer, porque sei fazer leituras críticas, porque conheço muito bem o meio educativo a que pertença (...) posso dizer ao formando: arrisca, experimenta, faz. (Prof A) • Um professor ou um formador se eles próprios não forem reflexivos não podem exigir que os seus alunos ou formandos que também o sejam e nem podem ser sensíveis a isso. (Prof B) • (...)eu também acho que se eu não for reflexiva nunca poderei ajudar os alunos a sê-lo. (Prof F) • se eu não fosse reflexiva não poderia estimular os alunos a sê-lo, embora tenha consciência que em certas alturas sou mais reflexiva do que outras. (Prof E)

<p>Requisitos da parte do formando</p>	<p>Atitude ética</p> <p>Distanciamento de si próprio</p>	<p>O formador deve estabelecer com os formandos uma relação de empatia e identificação.</p> <p>Exige-se da parte do formador uma atitude ética.</p> <p>Os formadores não podem usar o que conhecem dos formandos contra os mesmos.</p> <p>A reflexão implica um distanciamento dos formandos em relação a si próprios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) se não houver uma empatia não é possível construir-se nada, não é possível promover-lhe: o pensamento reflexivo. (Prof B) • Tem que haver uma relação de empatia e de identificação, digamos que o professor (...) (Prof B) • Há aqui de facto uma dimensão ética fundamental que é também aquela questão de que se fala Perrenoud (Prof B) • E aí exige por parte dos formadores, exige da nossa parte uma atitude ética de uma grande consciência profissional (...) (Prof B) • (...) quando os professores se situam mais próximo dos alunos ficam a saber muitíssimo mais sobre eles e podem usar isso de uma forma negativa. (Prof B) • (...) os professores formadores podem usar de uma forma abusiva tudo aquilo que ficam a conhecer dos formandos, como aspectos frágeis. (Prof B) • (...) eu não posso usar aquelas fragilidade que eu conheço do aluno contra ele em termos de avaliação. (Prof B) A reflexão implica assim, um certo distanciamento destes jovens professores em relação a si próprios (...) (Prof E) • Os formandos tem de saber distanciar-se de si mesmos. (Prof C) • Temos então que ajudar os formandos analisar as situações pedagógicas, descentrando-os deles como pessoas (...) (Prof E)
--	--	--	---

	<p>Interacção com os outros</p>	<p>Para reflectir é preciso nos distanciar de nós mesmos.</p> <p>O professor não se torna reflexivo sozinho.</p> <p>Sem a promoção de interacções não há o desenvolvimento da reflexão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Para reflectirmos é fundamental que nos distanciemos um pouco de nós mesmos (Prof C)</i> • <i>(...) o distanciamento é muito importante para se poder reflectir. (Prof F)</i> • <i>Mas, tornar-se reflexivo sozinho acho que é difícil. (Prof H)</i> • <i>(...) o professor não se torna reflexivo sozinho. (Prof B)</i> • <i>nunca o professor se poderá tornar reflexivo sozinho(...) acredito que ninguém desde que nasce se forma sozinho. (Prof B)</i> • <i>Desde que nascemos que o papel do outro é central. Também na construção da profissão não conseguimos nada sozinhos. (Prof B)</i> • <i>(...) eu penso que é muito difícil tornarmo-nos reflexivos sozinhos (...)(Prof E)</i> • <i>No âmbito da formação, eu penso que tornar-se reflexivo sozinho é muito difícil (...)(Prof E)</i> • <i>Nem aprender sozinho o homem consegue (quanto mais tornar-se reflexivo sozinho) partindo do ponto de vista de que a aprendizagem é sempre uma relação consigo próprio, com os outros e com o meio. (Prof A)</i> • <i>Se não houver esta promoção de interacções não há desenvolvimento da reflexividade, nem aprendizagem, nem nada. (Prof A)</i> • <i>É na procura de modelos que nós próprios elegemos, é copiando mas é sobretudo é na interacção com os outros que eu aprendo a questionar-me.(Prof B)</i> • <i>a reflexão implica uma interacção, um diálogo permanente consigo própria, com os outros e com as próprias situações. (Prof C)</i> • <i>Precisamos sempre da interacção com o outro. (Prof F)</i>
--	---------------------------------	---	--

	<p>Orientação e acompanhamento.</p>	<p>Para reflectir é necessário o diálogo, a partilha de experiências.</p> <p>A reflexão em grupo é mais produtiva, construtiva e eficaz.</p> <p>Os formandos para reflectir precisam de ser apoiados e orientados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) eu não me tornei reflexiva sozinha. (Prof F) • (...) para reflectir é fundamental que hajam outras pessoas com quem falar. (Prof C) • É fundamental a partilha de experiências, esta ajuda-nos a reflectir melhor. (Prof F) • (...) aprende-se muito com o outro. (Prof D) • (...) julgo que é mais formativo se a reflexão for estimulada, ou seja for feita em grupo (Prof H) • A reflexão torna-se muito mais rica e muito mais produtiva se for partilhada em grupo. (Prof C) • Há momentos de reflexão individual, mas é muito mais rica muito mais construtiva, muito mais eficaz se esta for partilhada. Prof C • a reflexão em grupo fornece-nos outros pontos de vista e outras perspectivas do acontecimento o que é muito construtivo. (Prof C) • Quando os pares nos dizem que não perceberem ou que não concordam com o que digo, que no meu lugar não fariam assim, ajudam a aperfeiçoar as reflexões. (Prof C) • Estas observações (dos pares) ajudam a tornar as reflexões mais nítidas e objectivas. Prof C • O formando para fazer leituras críticas, para reflectir tem que ser ajudado ele próprio a ir mais além. (prof A) • Na formação inicial, os nossos alunos precisam de sentir-se apoiados, tem de sentir que à mínima coisa há o apoio do supervisor. (Prof A) • os jovens professores sabem que têm alguém a quem ainda podem recorrer, que lhes pode dar
--	-------------------------------------	--	---

	<p>Objectividade e rigor.</p>	<p>O pensamento reflexivo deve ser estimulado.</p> <p>O formando deve reflectir com clareza e objectividade.</p>	<p><i>pistas é muito importante. (Prof A)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) porque eles para reflectirem precisam de ser muito orientados e apoiados (...) (Prof B) • os formandos precisam de ser orientados. (Prof C) • Eu penso que eles(os formandos) têm que ser muito apoiados(...)têm que ser muito apoiados e guiados no processo reflexivo (Prof D) • Os formandos) conseguem fazer a reflexão na pratica se nós supervisores fizermos um acompanhamento muito permanente e sistemático do trabalho deles. (Prof E) • o pensamento reflexivo deve ser estimulado, desenvolvido e promovido (...) (Prof B) • (...) a sua capacidade critica (a dos formandos) tem de ser desenvolvida e estimulada. (Prof D) • (...) em primeiro lugar o formador tem que incentivar os alunos a reflectir de forma a reflexão não se assuma uma obrigação mas uma necessidade. (Prof C) • Os indicadores de uma boa reflexão são então num primeiro nível: reflectir com clareza e objectividade de forma sintética; (Prof B) • (...) o formando tem que ser claro e objectivo (...) (Prof B) • Uma boa reflexão é objectiva e clara (...) (Prof C) • Uma boa reflexão tem de ser assim objectiva, sintética (...) (Prof C) • (...) uma reflexão tem de ser objectiva, clara, ,eu tenho que perceber o que é que o aluno quer dizer. (Prof F) • As reflexões escritas têm assim de ser legíveis, claras e objectivas. (Prof G)
--	-------------------------------	--	---

	<p>Abertura de espírito</p>	<p>O formando deve reflectir com rigor.</p> <p>O formando não deve generalizar e fazer inferências.</p> <p>O formando deve tecer críticas com abertura de espírito.</p> <p>O formando deve apontar alternativas com abertura de espírito.</p> <p>O formando deve problematizar a sua prática com abertura de espírito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Uma boa reflexão é aquela que tanto pode ser entregue a mim como ao professor cooperante, ou seja se só puder ser entregue por exemplo a mim é muito leviana. (Prof C)</i> • <i>É muito fácil criticar e isso não admito, tem de haver rigor (...) (Prof C)</i> • <i>Eu procuro assim que haja um certo rigor nas reflexões. (Prof C)</i> • <i>Uma boa reflexão não pode ter acima de tudo inferências generalistas não pode haver numa reflexão expressões do tipo "gostei", "não gostei", "correu bem", "correu mal", "foi giro", eu não sei o que é isso. (Prof C)</i> • <i>Em termos de observação, o formando que observa e que reflecte sobre o que observa não pode generalizar e fazer inferências. (Prof C)</i> • <i>o formando tem que tecer críticas com a máxima abertura de espírito (...) (Prof B)</i> • <i>tem que encontrar alternativas com abertura de espírito (...) (Prof B)</i> • <i>Dai que eu tenho determinados critérios de uma boa reflexão e é com base nestes critérios que identifico uma boa reflexão (...) o formando tem problematizar a sua prática pedagógica com abertura de espírito (...) (Prof C)</i>
--	-----------------------------	--	---

	<p>Contextualização e descrição da situação sobre a qual se reflecte.</p>	<p>O formando tem de contextualizar a situação sobre a qual reflecte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>E as características de uma boa reflexão é fazer em primeiro lugar uma boa contextualização da reflexão. (Prof A)</i> • <i>(...) primeiramente os alunos têm que saber constextualizar (Prof A)</i> • <i>Os indicadores de uma boa reflexão são então num primeiro nível: - contextualizar as situações sobre as quais reflecte. (Prof B)</i> • <i>Dai que eu tenho determinados critérios de uma boa reflexão e é com base nestes critérios que identifico uma boa reflexão (...)selecciona e reflecte acerca de um dos aspectos determinantes da pratica pedagógica da sala de aula, contextualizando-o; (Prof C)</i> • <i>Digo-lhes que quanto ao desenvolvimento das actividades, evitem apenas descrever e situem bem as situações sobre as quais vão falar. (Prof F)</i> • <i>Numa boa reflexão sabe-se identificar primeiro o que é que se passou que eu quero registcr, contextualiza-se a situação (Prof G)</i> • <i>Uma boa reflexão é portanto, uma reflexão que isola, que elege um momento para reflectir e se afasta da impressão global de como é que as coisas correram. (Prof G)</i> <p>O formando tem de descrever a situação sobre a qual reflecte.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>(...) primeiramente os alunos têm que (...) descrever a situação (...) (Prof A)</i> • <i>Digamos que a primeira fase trata-se de uma abordagem mais descritiva da situação, ou seja a contextualização (...) (Prof B)</i> <p>Interpretação e problematização da situação sobre a qual se reflecte.</p> <p>O formando tem que interpretar e problematizar a situação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>(após a descrição e contextualização da situação), segue-se a parte interpretativa, a parte problematizadora (...) (Prof A)</i> • <i>o formando tem que interpretar, na sua reflexão tem que estar visível uma interpretação. (Prof A)</i> • <i>(...) depois tem de haver uma interpretação e problematização (...) (Prof B)</i> • <i>Os indicadores de uma boa reflexão são então num segundo nível: - tem que problematizar a sua</i>
--	---	---	--

	<p>Proposta de alternativas para a situação sobre a qual se reflecte e sua</p>	<p>O formando deve procurar as causas as ocorrências significativas.</p> <p>O formando deve identificar e justificar os aspectos mais relevantes e significativos.</p> <p>O formando deve encontrar alternativas e apresentar soluções para a situação sobre a qual reflectiu.</p>	<p><i>pratica pedagógica (...) (Prof B)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Dai que eu tenho determinados critérios de uma boa reflexão e é com base nestes critérios que identifico uma boa reflexão: tem que interpretar as situações (...) (Prof C)</i> • <i>Dai que eu tenho determinados critérios de uma boa reflexão e é com base nestes critérios que identifico uma boa reflexão (...) tem que problematizar a sua pratica pedagógica (...) (Prof C)</i> • <i>Dai que eu tenho determinados critérios de uma boa reflexão e é com base nestes critérios que identifico uma boa reflexão- o formando tem interpretar as situações procurando as causas das ocorrências significativas (...) (...) (Prof C)</i> • <i>Eles têm que justificar o que escrevem e o que é isso da actividade correr bem ou mal. (Prof A)</i> • <i>(...) pedimos para que escolham um episódio e ai nesse episódio identifiquem os aspectos mais relevantes e mais significativos, interpretando as situações (...) (Prof D)</i> • <i>digo-lhes para eles (os formandos) realçarem os aspectos positivos e negativos e os justifiquem (...) (Prof F)</i> • <i>Um dos critérios é perceber essencialmente o porquê, ou seja por um lado eu tenho de perceber as razões que levaram o aluno a escolher aquele episódio para reflectir (...) (Prof F)</i> • <i>(Um dos critérios é perceber) as justificações das suas opiniões sobre os aspectos positivos ou sobre os aspectos negativos, as limitações. (Prof F)</i> • <i>(...) e em último lugar há uma reconstrução (...) na qual os alunos dão alternativas, apontam para outras perspectivas. (Prof A)</i> • <i>(...) por ultimo o formando deve encontrar alternativas para a situação. (Prof B)</i>
--	--	--	---

	fundamentação.	<p>O formando deve fundamentar de forma pertinente as suas propostas.</p> <p>O formando deve procurar compreender os contributos da reflexão.</p> <p>O formando deve identificar as aprendizagens realizadas.</p> <p>O formando deve identificar as questões que necessita de aprofundar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>o formando deve procurar alternativas futuras para as situações implicadas. (Prof C)</i> • <i>Digo-lhes (aos formandos) para apresentar as propostas alternativas, inclusive até podem e devem recorrer a autores caso necessário, para justificar as suas opiniões. (Prof F)</i> • <i>Digo-lhes (aos formandos) para apresentar as propostas alternativas. (Prof F)</i> • <i>os formandos têm que encontrar alternativas (...) fundamentando de forma pertinente e teoricamente caso necessário. (Prof B)</i> • <i>(...) tem que se encontrar alternativas e apresentar soluções e fundamentá-las. (Prof B)</i> • <i>(...) inclusive até podem e devem recorrer a autores caso necessário, para justificar as suas opiniões. (Prof F)</i> • <i>eles devem procurar compreender os contributos da reflexão. (Prof B)</i> • <i>Os formandos têm que identificar as aprendizagens realizadas enquanto formando; (Prof C)</i> • <i>(...) dentro daquilo que passou, dentro do relato que deve ser breve e conciso, o formando deve reflectir o que é que aquele incidente lhe fez pensar e lhe fez aprender (Prof G)</i> • <i>Dai que eu tenho determinados critérios de uma boa reflexão e é com base nestes critérios que identifico uma boa reflexão (...) identificar eventuais questões temas que necessita de aprofundar. (Prof C)</i>
--	----------------	---	---

ANEXO IX

Grelha de análise de conteúdo do tema 6

- **Obstáculos ao desenvolvimento do pensamento reflexivo**

TEMA 6 – OBSTÁCULOS QUE LIMITAM O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO REFLEXIVO

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Ambiguidade do conceito	Dificuldade dos formandos em saber “o que é”.	<p>A reflexão é um conceito que ninguém sabe o que é.</p> <p>A reflexão é um conceito que suscita ambiguidades e contradições.</p> <p>Os alunos têm dificuldade/resistência em reflectir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>a reflexão é um conceito (...) que ninguém sabe ao certo o que é, que uns fazem e outros não fazem e dizem que fazem. (Prof A)</i> • <i>A reflexividade é um conceito que suscita muitas ambiguidades e contradições. (Prof A)</i> • <i>Eu encontro alguma resistência por parte dos alunos em reflectir (...) (Prof B)</i> • <i>(...) quando chegam aqui os alunos, eles têm muita dificuldade em reflectir. (Prof C)</i> • <i>(...) noto que de facto os alunos têm dificuldade em reflectir. (Prof C)</i> • <i>(...) os formandos têm muita dificuldade em pôr-se em causa. (Prof D)</i> • <i>às vezes os alunos até conseguem identificar o que correu bem e o que correu mal mas têm poucas capacidades em reflectir, em perceber, como é que poderiam fazer, ou seja em apresentar outras alternativas de acção. (Prof D)</i> • <i>(...) ainda há uma dificuldade da parte deles em reflectir, em fundamentar as suas opiniões e justificar porque é que determinada situação poderia ter sido feita de outra maneira, (Prof D)</i> • <i>(os formandos) têm muita dificuldade ainda em realizar a reflexão sobre a prática. (Prof E)</i> • <i>(...) a capacidade de reflexão sobre a prática que os alunos têm é muito pequena. (Prof E)</i> • <i>Os formandos não conseguem analisar pedagogicamente os processos que fizeram. (Prof E)</i> • <i>Depois de terminarem a sua actuação, se nós lhe pedimos para dizerem o que acharam sobre a sua própria aula vemos que eles têm uma dificuldade imensa em questionarem e analisarem o que fizeram (...) (Prof E)</i> • <i>(...) tenho alunos que têm muita dificuldade em parar para reflectirem um pouco sobre as coisas, é mais fácil para eles agirem do que pensarem sobre. (Prof E)</i>

		<p>É difícil promover e desenvolver a reflexividade.</p> <p>É muito difícil reflectir.</p> <p>Os formandos são muito descritivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>eles (os formandos) têm mais dificuldade em reflectir depois de actuarem pois acabaram de dar a aula (...)</i> (Prof F) • <i>é claro que é difícil para quem está estágio reflectir, e por vezes eles até reflectem, mas não se apercebem</i> (Prof F) • <i>(...) eu acho que os formandos têm alguma dificuldade em ser reflexivos</i> (Prof G) • <i>(...) noto que muitas vezes os alunos não conseguem reflectir (...)</i> (Prof H) • <i>penso que a reflexividade não é algo muito fácil de desenvolver e de conseguir.</i> (Prof D) • <i>(...) nem sempre é fácil promover a reflexividade na formação inicial</i> (Prof E) • <i>Todos os programas de Formação de Professores falam sobre a reflexão na prática e às vezes a um nível de que eu duvido que os alunos de formação inicial consigam atingir.</i> (Prof E) • <i>Nem sempre que consegue passar a todos os alunos a mensagem de que um bom professor precisa de reflectir sobre as situações e os próprios conhecimentos.</i> (Prof E) • <i>(...) às vezes é muito difícil de promover a reflexividade (...)</i> (Prof H) • <i>isto de reflectir é muito difícil (...)</i> (Prof E) • <i>Muitos (os formandos) ainda são muito descritivos (...)</i> (Prof F) • <i>No inicio, eles (os formandos) apresentam-nos registos muito descritivos (...)</i> (Prof B) • <i>Eu achei que no ano passado o nível das reflexões era muito baixo, porque eram muito descritivas e muito pouco reflexivas.</i> (Prof C)
--	--	---	--

	<p>Banalização do conceito</p>	<p>A reflexão é um conceito banalizado.</p> <p>A reflexão sobre a prática tornou-se um chavão em Ciências da Educação.</p> <p>A reflexão é um conceito repetido à exaustão que já perdeu o seu significado.</p> <p>A reflexão é um conceito</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nos diários de bordo, técnica que já usei acontece que não há reflexão nenhuma, é descrição pura dos acontecimentos (...)</i> (Prof C) • <i>(...) os alunos ficam apenas muitas vezes por este nível que é o de serem capazes de descrever uma situação</i> (Prof D) • <i>(...) às vezes os alunos não fazem uma descrição muito completa, fazem uma descrição muito impressionista (...)</i>(Prof D) • <i>(...) muitas vezes eles (os formandos) não conseguem reflectir mas limitam-se a descrever o que fizeram.</i> (Prof E) • <i>Os formandos apresentam-me registos ainda muito descritivos.</i> (Prof E) • <i>Há formandos que programam a aula e dão a aula mas eles não sabem, exactamente porque é que estão a fazer aquelas coisas ou aonde querem chegar. Em termos pedagógicos e disciplinares eles não sabem muito bem porque é que escolheram determinada actividade, limitam-se a descrever o que fizeram.</i> (Prof E) • <i>(a reflexão) é um conceito "mole", mole no sentido em que está tão banalizado e depois não quer fazer nada (...)</i> (Prof A) • <i>(...) acho que a reflexão sobre prática tornou-se um grande chavão em termos de Ciências da Educação.</i> (Prof E) • <i>A determinada altura a reflexão aparece-nos como panaceia para tudo e de certo modo foi tão repetida à exaustão por tanta gente que perdeu o significado.</i> (Prof E) • <i>(a reflexão) é um conceito tão usado que perdeu o sentido</i> (Prof E)
--	--------------------------------	---	--

	<p>Falta de coerência entre o discurso e a prática</p>	<p>perigoso por ser demasiado usado.</p> <p>Muita gente não sabe a importância deste conceito, não sabendo usá-lo devidamente.</p> <p>A reflexão é um conceito que é usado no plano do discurso mas não no plano da prática.</p> <p>Não existe coerência entre o que se diz e o que se pratica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) julgo que em termos de formação de professores a reflexão é um conceito perigoso exactamente por ser demasiado usado (...) (Prof E) • Eu sou muito contra à reflexão pela reflexão, quer dizer andarmos todos muito contentinhos a pensar sobre o que fazemos e ficarmos todos na mesma tem muito que se lhe diga. (Prof E) • (...) muita gente o utiliza muitas vezes sem saber a sua importância e sem saber o modo de o usar devidamente. (Prof E) • A certa altura, este conceito (o de reflexão) é utilizado apenas no plano do discurso e não do plano da acção. (Prof E) • (...) falamos em nome da reflexão mas a coisa que menos se faz é reflectir. (Prof A) • O discurso dessa minha professora cooperante mais difícil é um discurso aparentemente reflexivo baseado em Vigoski e mais não sei quantos autores, fala-me da aprendizagem, dos modelos e de, e de.. (...) mas quando ela está lá com os meninos e tem um 3º ano de escolaridade, a pratica dela contraria tudo (Prof A) • O que nós temos no nosso país é um discurso de reflexão que não corresponde minimamente a uma prática reflexiva. (Prof E) • às vezes assistimos a um discurso de uma prática que não corresponde à realidade. (Prof F) • Toda esta atitude do professor reflexivo faz parte de uma linguagem da pedagogia (...) (Prof G) • há muitos professores que dizem no discurso teórico isto e aquilo mas que na pratica se contradizem. (Prof A) • Muitas vezes entre aquilo que se diz que faz e o que de facto se pratica não há coerência e não é isso que se
--	--	---	--

<p>Inexistência de uma cultura que incentive a reflectir</p>	<p>Prevalência de uma aprendizagem mecânica e normativa</p>	<p>Não há uma formação/cultura social que incentive a reflectir.</p>	<p>pretende. (Prof F)</p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) alguns alunos podem apanhar esta linguagem da moda do professor reflexivo e produzem textos aparentemente reflexivos mas não o são, é um pouco no sentido de que se "é isto que querem, é isto que vou escrever". (Prof G) • (...) nós professores porque temos o modelo escolar metido na cabeça, temos muita facilidade em apanhar ideias e a apanhar discursos do que pô-los em prática (Prof E) • Desde quanto estas capacidades de atitude crítica e de questionamento sobre as coisas são promovidas na escola? (Prof B) • os formandos naturalmente que não sendo incentivados neste processo de questionamento e de reflexão, têm muita dificuldade em reflectir, em deixar de aceitar as coisas de forma passiva. (Prof B) • Se calhar talvez seja a primeira vez que os nossos alunos estão a tentar desmontar o que aprenderam de uma forma mecânica. (Prof B) • (...) como é que nós queremos que os alunos tenham um pensamento reflexivo? (Prof B) • É mesmo remar contra a maré pois não há praticas de pensamento reflexivo, de pensamento sobre as coisas. (Prof B) • Qual é o país que quer que as pessoas reflectam? Pois as pessoas que reflectem põem em causa e questionam. Quanto menos reflexivos formos, quanto menos questionarmos mais passivos somos, mais facilmente manipulados e moldáveis somos. (Prof C) • Não há assim uma educação que incentive a reflectir (...) temos muito mais uma educação que pense no fazer, e no fazer logo que não incentiva a pensar no processo. (...) (Prof C) • (...) penso que nós não somos formados desde a mais tenra idade para a reflexividade (...) (Prof C) • Os formandos não foram incentivados a se questionarem (...) (Prof D)
--	---	--	---

		<p>A aprendizagem ao longo da escolaridade tem sido muito mecânica e normativa.</p> <p>A aprendizagem ao longo da escolaridade tem promovido o pensamento único.</p> <p>A educação desenvolve apenas a passividade, dependência e a resposta uniforme.</p> <p>Os formandos não estão habituados a reflectir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) há um aspecto que tem a ver a ver com esta nossa sociedade que não é muito reflexiva, que apela ao consumo de informação e não ao pensamento sobre a informação. (Prof E) • a ideia que os alunos trazem de toda a escolaridade é a de que o erro é uma coisa negativa e daí que não consigam encarar os erros de uma forma construtiva, por isso têm uma grande dificuldade em reflectir (Prof E) • no fundo o que há muito nos nossos formandos é a ideia de que o erro dá punição, dá castigo. (Prof E) • (...) desde sempre que nós temos na cabeça a ideia de que o erro é mau (...) (Prof E) • E a nossa sociedade também não ajuda a reflectir (...) (Prof G) • Hoje em dia as pessoas reflectem muito pouco, limitam-se muito a cumprir tarefas, havendo uma sucessão de trabalho. (Prof H) • Eu encontro alguma resistência por parte dos alunos em reflectir sobretudo porque talvez a própria aprendizagem tenha sido muito mecânica. (Prof B) • Toda a nossa aprendizagem ao longo da escolaridade foi muito mecânica e normativa que promove o pensamento único. (Prof B) • O que é desenvolvido é passividade, a dependência, a resposta uniforme, o seguidismo (...) (Prof B) • Nunca o professor se questiona sobre as dificuldades de ensino, isto é as dificuldades dele, pois o problema está nele. (Prof A)
--	--	--	--

<p>Avaliação enquanto inibidora do processo reflexivo</p>	<p>Relações perversas entre a avaliação sumativa e a reflexão.</p>	<p>Predomínio de um ensino tradicional, conservador, inadequado</p> <p>Os formandos têm dificuldade em exporem-se e serem sinceros quando estão a ser sinceros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>os formandos não estão habituados a reflectir. (Prof C)</i> • <i>(...) parte das dificuldades que eu sinto que limitam o desenvolvimento da reflexividade estão relacionadas como facto de (os formandos) não estarem habituados a reflectir e a se questionarem ou a colocarem-se em causa. (Prof D)</i> • <i>Considero que os formandos não estão habituados a reflectir (...) (Prof D)</i> <p><i>pois o professor têm muita tendência a não questionar a situação pedagógica (Prof E)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>(...) eles têm muita tendência mesmo que tenham uma atitude reflexiva, mesmo que sejam críticos e pertinentes em avaliarem o momento e ficarem por ali, não estão habituados a reflectir (...) (Prof G)</i> • <i>A perspectiva de ensino tradicional continua exactamente actual. (Prof A)</i> • <i>Hoje em dia, a grande parte dos professores e com base na minha experiência, o seu nível académico subiu mas o seu pensamento está lá agarrado atrás sendo extremamente tradicional, conservador, inadequado às crianças.</i> • <i>O seu discurso é cheio de demagogia, um discurso demagógico, vazio e sem sentido. (Prof A)</i> • <i>Quando eu observo estes professores na sala de aula, aí vejo a má formação pessoal, a má formação social, a má formação naturalmente profissional, uma postura de segregação, de desrespeito, elitista. Prof A)</i> • <i>Eles (os formandos) têm dificuldade em ser reflexivos porque é difícil exporem-se e serem sinceros quando estão a avaliados (Prof C)</i> • <i>eles (os formandos) encontram-se em situação de avaliação (...) (Prof C)</i>
---	--	---	---

	<p>Relações perversas entre a crítica e a reflexão.</p>	<p>A avaliação boicota o âmago dos princípios de uma atitude reflexiva.</p> <p>Os formandos realizam reflexões escritas porque são classificados.</p> <p>Os formandos preocupam-se com o que os formadores pensam sobre si</p> <p>Os formandos têm muita dificuldade em ouvir críticas e em lidar com as mesmas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A pessoa que nos vai avaliar está sempre numa situação favorável. (Prof C)</i> • <i>(...) uma dimensão que dificulta e inibe a reflexão é a dimensão da avaliação. (Prof D)</i> • <i>(...) a própria reflexão é objecto de avaliação e isso logo à partida condiciona. (Prof D)</i> • <i>O facto dos alunos estarem a ser avaliados e pelo facto da reflexão ser uma componente da avaliação final, é algo que de certa forma inibe os processos de reflexão. (Prof D)</i> • <i>(...) o facto deles serem classificados boicota o âmago os princípios de uma atitude reflexiva. (Prof G)</i> • <i>(...) o que eu acho que leva os alunos a fazerem as reflexões escritas é o facto de serem classificações e o que boicota as reflexões é o facto destas serem classificadas. (Prof G)</i> • <i>os meus alunos estão é preocupados com aquilo que eu formadora penso acerca da aula que estou a ver. (Prof G)</i> • <i>(...) nós somos pessoas, é difícil ouvir críticas (Prof C)</i> • <i>Ninguém gosta de ouvir críticas, pois achamos que criticar é "deitar abaixo" mas não é (...). (Prof C)</i> • <i>(os formandos) têm dificuldade em lidar com as críticas, as quais deveriam ser encaradas sim de uma forma construtiva. (Prof D)</i>
--	---	--	--

<p>Escrita percebida como árdua</p>		<p>Os formandos encaram a reflexão com uma crítica. /</p> <p>É muito difícil criticar quem nos vais avaliar.</p> <p>Uma grande dificuldade dos alunos é a escrita.</p> <p>As reflexões escritas são uma violência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>(os formandos) também encaram muitas vezes a reflexão como uma crítica (Prof D)</i> • <i>(...) é difícil criticar aquele que nos vai avaliar. (Prof C)</i> • <i>E depois outra grande dificuldade sentida pelos alunos é a escrita. (Prof B)</i> • <i>Tive alguns (formandos) que resistiam imenso a realizarem as reflexões escritas (...) (Prof B)</i> • <i>Como formando, a dificuldade prende-se com a própria escrita, eles têm muita dificuldade em escrever (Prof F)</i> • <i>Tive alguns (formandos) que diziam que as reflexões escritas eram uma violência (Prof B)</i> • <i>(...) para alguns formandos estas (as reflexões escritas) são uma violência. (Prof B)</i> • <i>(...) alguns alunos encarem a reflexão como um longo caninho escrito de punição (...) (prof G)</i>
<p>Falta de maturidade</p>		<p>Os formandos são ainda pouco maduros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>(...) há uma aluna minha neste momento a quem eu costumo dizer que ainda hei-de encontrar alguma coisa onde possa pegar (...) trata-se de uma aluna que se distingue das outras todas e distingue-se pela simples razão que é muito mais madura (...) (Prof A)</i> • <i>(...) esta aluna distingue-se das colegas pois têm um à vontade, enfim uma forma de estar, uma dinâmica, uma percepção que as outras não têm pois são mais inexperientes. (Prof A)</i> • <i>Eles (os formandos) estão ainda numa fase muito de encontrar respostas que funcionem, receitas que possam ser aplicadas (...) (Prof D)</i>

		<p>Os formandos têm dificuldade em se distanciar do que fazem/de si próprios.</p> <p>Os formandos estão ainda à procura do seu papel enquanto profissionais.</p> <p>Os formandos preocupam-se sim com o conjunto das suas competências e desempenhos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Os formandos têm dificuldade em perceber que as receitas funcionam num contexto mas que no outro podem já não funcionar (...)</i> (Prof D) • <i>acredito que a reflexão implica já uma certa maturidade pedagógica (...)</i> (Prof G) • <i>Eu associo muito uma atitude reflexiva a uma certa maturidade em termos de intervenção pedagógica, a uma atitude mais madura.</i> (Prof G) • (...) <i>os alunos ainda não têm muita capacidade de se distanciar daquilo que fazem e de olharem para aquilo que fazem do lado de fora</i> (Prof E) • (...) <i>é muito difícil distanciar-se deles mesmos</i> (Prof E) • (...) <i>eles (os formandos têm dificuldade em descentrarem-se deles próprios</i> (Prof F) • <i>Eles estão tão preocupados consigo próprios, estão tão à procura do seu papel, do seu self enquanto profissionais que não conseguem pensar sobre os feedbacks que lhes vamos dando sobre a sua prática.</i> (Prof E) • (...) <i>eles (os formandos ainda estão muito à preocupados com o conjunto das suas competências e desempenhos e com a sua performance (...)</i> (Prof D) • <i>Os alunos ainda estão muito centrados neles próprios e na maneira tão boa como conduziram a actividade quando deveriam era pensar no que é que pretendiam com a mesma.</i> (Prof E) • <i>Há outros (formandos) que fazem de facto actividades muito engraçadas mas se nós lhes perguntarmos: "Então agora essa actividade serve para quê? O que pretendes com ela?" eles não sabem responder pois centraram-se na actividade e por isso não sabem exactamente o que é aquilo contribui para a aprendizagem das crianças.</i> (Prof E)
--	--	---	---

<p>Escassez de tempo</p>		<p>Os formandos quando questionados e interrogados sentem-se constrangidos.</p> <p>Os formandos são ainda muito novos.</p> <p>Não há tempo para partilhar as reflexões.</p> <p>Os professores dado à falta de tempo para reflectirem são precipitados.</p> <p>Os professores não se dão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) quando lhes faço questões e os interrogo, eu vejo as caritas deles e nem sequer para eles mesmos essas questões se colocam. (Prof G) • (...) é-lhes muito difícil primeiro explicar de início porque é que sentem que a intervenção correu bem ou correu mal (Prof G) • Eu noto, por exemplo, quando tenho alunos que são um pouco mais velhos, que estão numa fase de vida diferente, têm talvez uma maior capacidade de análise reflexiva. (Prof D) • Quando ainda somos tão novos, temos ainda vinte e poucos anos, como é o caso dos formandos, é muito difícil colocarmo-nos em causa, questionarmo-nos, pensarmos sobre nós e sobre os nossos comportamentos (...) (Prof D) • (...) quando se é mais jovem, temos ainda um pensamento mais absolutista e menos relativista e portanto é mais difícil conseguir-se esses níveis de reflexividade (...) (Prof D) • (...) o que acontece é que os formandos nem sequer estão numa fase de sobrevivência mas numa fase ainda de pré-sobrevivência (...) (Prof E) • Quando se é aprendiz é difícil ser-se reflexivo (...) os formandos são jovens aprendizes da profissão (Prof G) • (...) às vezes é muito difícil de promover a reflexividade pois os alunos estão numa faixa etária baixa (Prof H) • Em última análise as reflexões acabam apenas por ter o destino do professor o que me causa grande insatisfação, pois não há muito tempo para que haja uma partilha. (Prof B) • Eu acho que os professores muitas vezes desesperam por falta de tempo e depois são extremamente precipitados. (Prof C) • Outra das coisas que eu acho importante e que impede esse tal desenvolvimento do pensamento reflexivo, é o facto dos professores, mas sobretudo das pessoas a nível geral não se dão tempo a si mesmas, não se ouvem e eu não reflectir tempo de me ouvir. (Prof C)
--------------------------	--	---	--

		<p>tempo para reflectirem.</p> <p>Como formadora tem um número excessivo de alunos e falta de tempo.</p> <p>Os formandos têm muito trabalho e não têm tempo para reflectirem.</p>	<p><i>eu para reflectir tenho de me ouvir. (Prof C)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu acho que as pessoas estão esquecer que precisam de tempo para pensar e para reflectir. (Prof C)</i> • <i>É nossa cultura. raramente perdemos tempo para nós. (Prof C)</i> • <i>eu tenho alunos (...) não perdem tempo para se verem, não perdem tempo para pensar, para reflectir sobre si mesmos. (Prof C)</i> <p><i>Como formadora a dificuldade em que encontro em promover o pensamento reflexivo, está relacionado com o numero excessivo de alunos que tenho e com a falta de tempo (Prof D)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Como formadora tenho falta de tempo, gostaria de ter mais tempo, ter reflexões para ler todas as noites de todos os meus alunos não é assim muito agradável no sentido de dar feedback em tempo útil. (Prof F)</i> • <i>(...) o tempo não chega.. (Prof F)</i> • <i>(...) eu tenho muitos alunos em estágio e nem sempre tenho tempo para estar com todos.(...) (Prof E)</i> <p>• <i>A grande dificuldade é também que eles (os formandos) têm muito trabalho e por isso não há tempo para que façam uma pausa para reflectirem. (Prof H)</i></p>
--	--	---	---

