

ARTIGOS

PERSPETIVAS SOBRE PRÁTICAS DE REFLEXÃO NO ESTÁGIO EM 1º CEB: A VOZ DOS ESTUDANTES

Maria Cecília Bento
Amélia Lopes
Maria de Fátima Pereira

RESUMO: Apresentamos aqui resultados parciais de um estudo sobre a dimensão da reflexão como investigação na formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), em Portugal. A escola e as concepções sobre a infância alteraram-se ao longo do tempo. Interessa compreender o contributo da formação na capacidade para lidar com problemas dos contextos atuais. A reflexão é uma competência a ser construída na formação inicial de professores, mas as suas relações com dinâmicas de investigação necessitam de maior esclarecimento.

Pretende-se compreender a organização do estágio na formação inicial de professores do 1º CEB, as práticas de reflexão das estudantes e a sua centralidade como uma ferramenta de investigação e desenvolvimento profissional.

Recolhemos e analisamos documentos caracterizadores da formação e relatórios de estágio e realizamos um *focus group*, entrevistas com professores supervisores, professores cooperantes e estudantes, apresentando aqui resultados referentes a essas últimas.

Da análise, inferimos que há na formação preocupação com o desenvolvimento de práticas reflexivas, apesar de não se verificar sempre a presença sistemática dessa reflexão.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professores; Prática pedagógica; Reflexão.

ABSTRACT

We present partial results from a study about the reflection dimension as investigation on initial 1st cycle teachers' training, in Portugal.

School and the conceptions about childhood changed throughout time. We need to comprehend the training contribution for the ability to deal with problems on current contexts. Reflection is a competence to develop at initial teachers' training, but its links with research dynamics need more enlightenment.

We aim to comprehend the internship organization at initial 1st cycle teachers' training, students' reflection practices, and its centrality as a tool of research and professional growth.

It was collected and analyzed documents that characterize the training and internship reports and we brought off a focus group and interviews to supervisors, cooperating teachers and students, whose results we present on this paper.

From the analysis, we may infer that there is some concern about the development of reflective practices, although it is not always verified the presence of reflection.

KEYWORDS: Initial teachers' training; Internship; Reflection.

INTRODUÇÃO

A reflexão e a investigação têm, há décadas, sido consideradas, no campo das ciências da educação, como dimensões fundamentais para a profissionalização de professores. Em Portugal, no caso dos professores do 1º CEB (primeiros quatro anos de escolaridade), a profissionalização tem passado por várias mudanças, quer em termos da qualificação acadêmica, quer em termos dos conteúdos da sua formação, tendo sofrido a sua mais recente alteração com o Processo de Bolonha (1992).¹ Nessas mudanças, as dimensões de reflexão e de investigação têm sido salientadas, em termos dos discursos curriculares, como competências a formar para que os futuros professores possam responder aos desafios educativos que, atualmente, se colocam em contexto escolar.

O estágio constitui, na formação inicial de professores, um espaço-tempo privilegiado para a profissionalização, possibilitando mediações entre a dimensão teórica e a dimensão prática da formação. Nesse contexto, os futuros professores experienciam a atividade docente, supostamente tendo como referencial o perfil de profissional definido nos currículos de formação.

Este artigo visa apresentar resultados parciais de um projeto de doutoramento que pretende compreender como os processos de reflexão sobre as práticas educativas, em contexto de estágio, se constituem num dispositivo de investigação e como potencial fator de desenvolvimento profissional. Neste estudo realizou-se a recolha e a análise de documentos caracterizadores dos cursos que conferem habilitação para a docência no 1º CEB a nível nacional, assim como um *focus group* com estudantes, entrevistas individuais com professores cooperantes, professores supervisores e estudantes e, por fim, a análise de alguns relatórios de estágio.

Apresentamos, num primeiro momento, a organização atual da formação inicial dos professores do 1º CEB e alguns aspetos sobre os referenciais teóricos do estudo – formação inicial de professores, estágio e reflexão –, seguidos de uma abordagem dos aspetos metodológicos e da apresentação e discussão de resultados referentes à análise de entrevistas realizadas com estudantes dos mestrados em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico em duas instituições de formação de professores do distrito do Porto.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1º CEB EM PORTUGAL

A educação obrigatória, em Portugal, tem a duração de doze anos e está dividida nos seguintes ciclos: a) 1º CEB, corresponde aos quatro primeiros anos, geralmente entre os 6 e os 10 anos de idade. Nesse ciclo, o ensino é assegurado por um único professor, em regime de monodocência; b) 2º CEB, constituído por dois anos, em que os alunos têm um leque vasto de disciplinas, em regime de pluridocência; c) 3º CEB, constituído por três anos; d) Ensino Secundário, constituído por três anos, que podem ser feitos em áreas distintas consoantes à área em que o aluno pretende seguir estudos, ou, em alternativa, cursos de carácter profissional.

v O Processo de Bolonha, iniciado com a Declaração de Sorbonne (1998), levou à assinatura da Declaração de Bolonha em 1999 por 29 países europeus. Pretendia-se a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior, cujos objetivos eram: a) “adoção de um sistema com graus académicos de fácil equivalência”; b) “adoção de um sistema baseado essencialmente em duas fases principais, a pré-licenciatura e a pós-licenciatura”; c) “criação de um sistema de créditos [...] como uma forma adequada de incentivar a mobilidade de estudantes”; d) “incentivo à mobilidade”; e) “incentivo à cooperação europeia na garantia da qualidade com o intuito de desenvolver critérios e metodologias comparáveis” e “promoção das necessárias dimensões a nível europeu [...], nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; cooperação interinstitucional, projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação” (Declaração de Bolonha, 1999, p. 2).

A formação inicial de professores sofreu uma série de mudanças ao longo do tempo, tendo a última grande modificação ocorrido com o chamado Processo de Bolonha, de 1999. Como já se referiu em nota de rodapé, a Declaração de Bolonha é um documento assinado pela grande maioria dos países europeus, que pretende criar um Espaço Europeu do Ensino Superior, em que alunos e docentes tenham maiores possibilidades de mobilidade. Houve, portanto, a necessidade de se ajustarem os currículos dos cursos, para permitir uma maior facilidade de equivalência entre formações e de circulação dos estudantes dentro da Europa. Mesmo assim, “os estudos não nos têm dado grandes notícias de que a situação de crise tenda a ultrapassar-se nem que a educação escolar seja, atualmente, socialmente mais justa” (PEREIRA, 2015, p. 63).

Relativamente à formação inicial de professores do 1º CEB, ela está dividida em dois ciclos de estudos: um primeiro, de três anos, de caráter geral, e um segundo momento, correspondente ao nível de mestrado, com duração variável entre um e dois anos, consoante aos ciclos de docência do futuro professor. A habilitação para a docência é determinada pelo Decreto-Lei n.º 43, de 22 de fevereiro de 2007, no seu artigo 4º:

Têm habilitação profissional para a docência nos domínios a que se referem os n.ºs 1 a 4 do anexo [Educador de Infância, Professor do ensino básico: 1º ciclo; educador de infância e professor do ensino básico: 1º ciclo; professor do 1º e do 2º ciclo do ensino básico], os titulares do grau de licenciado em Educação Básica e do grau de mestre na especialidade correspondente obtidos nos termos fixados pelo presente Decreto-Lei (PORTUGAL, 2007).

Em Portugal, o ensino obrigatório divide-se em ciclos: 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), que se inicia aos seis anos de idade e tem a duração de quatro anos; 2º CEB, com a duração de dois anos; 3º CEB, correspondente a três anos; Ensino secundário, os três anos finais. Segundo este Decreto-Lei e à data da recolha de dados para este estudo, a habilitação para a docência no 1º CEB é conseguida por um dos seguintes mestrados: a) Mestrado em Ensino do 1º CEB; b) Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB; c) Mestrado em Ensino do 1º e do 2º CEB.

Como referem Matiz e Lopes (2009, p. 1.418), “a formação de professores é a fase ideal de investimento no crescimento pessoal, implicando a alteração de atitudes e de comportamentos” e, portanto, o seu estudo poderá conduzir ao desenvolvimento de práticas mais eficazes, que, em último caso, irão trazer melhorias aos alunos mais novos.

Por outro lado, a escola e, por consequência, a formação de professores, sofreu também uma série de alterações ao longo do tempo (cf. PEREIRA et al., 2007; LOPES et al., 2007).

Atualmente, “não podemos deixar de considerar que a escolarização está profundamente implicada no actual contexto social e económico de instabilidade, incerteza e conflitualidade” (PEREIRA, 2007, p. 69) e, portanto, tem que estar adequada às mudanças que vão ocorrendo na sociedade e no mundo. A par dessa crise da escola, alteraram-se também as perspetivas sobre a infância e o ser aluno, a profissão docente e o ser professor. Assim,

[...] há que reconhecer que ser professor hoje, desempenhar papéis e funções que, entretanto, mudaram, muito e muito rapidamente, exige competências de elevado grau de complexidade. Importa que a formação inicial seja reconceptualizada no sentido de preparar futuros profissionais autónomos, críticos e criativos, promotores do sucesso educativo dos alunos (ESTEVES, 2005, p. 12).

A formação inicial de professores é constituída por duas componentes principais: uma de caráter mais teórico, sobre a área disciplinar e as Ciências da Educação, e outra de Prática Pedagógica.

DE FATO, A LEGISLAÇÃO PORTUGUESA PREVÊ QUE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES SEJA CONSTITUÍDA POR:

Licenciatura em Educação Básica					
Componente		Créditos ECTS ¹			
Formação educacional geral		15 a 20			
Didáticas específicas		15 a 20			
Iniciação à prática profissional		15 a 20			
Formação cultural, social e ética		incluem-se nos créditos atribuídos às componentes a que se referem as alíneas Formação educacional geral e Iniciação à prática profissional			
Formação em metodologias de investigação educacional					
Formação na área de docência		120 a 135			
Mestrado em Ensino do 1º CEB		Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB		Mestrado em Ensino do 1º e do 2º CEB	
Componente	ECTS	Componente	ECTS	Componente	ECTS – entre 90 e 120
Formação educacional geral	5 a 10	Formação educacional geral	5 a 10	Formação educacional geral	5%
Didáticas específicas	15 a 20	Didáticas específicas	25 a 30	Didáticas específicas	20%
Prática de ensino supervisionada	30 a 35	Prática de ensino supervisionada	40 a 45	Prática de ensino supervisionada	45%
		Formação na área de docência	0 a 5	Formação na área de docência	25%
Os créditos relativos às componentes de formação cultural, social e ética e de formação em metodologias de investigação educacional incluem-se nos créditos atribuídos às componentes a que se referem as alíneas Formação educacional geral e Prática de ensino supervisionada.					

Como facilmente se observa, sobretudo durante a licenciatura, há pouco investimento na prática pedagógica. Antecipando e refletindo sobre Bolonha, escreviam Gonçalves e Gonçalves (2001, p. 116) que

[...] uma boa medida seria criarmos condições para que a experiência pedagógica do estudante começasse o mais cedo possível, em seu curso de licenciatura, pois aí teria um conteúdo prático para a sua reflexão sobre a prática, associada à teoria em estudo no âmbito universitário, tendo condições de discutir e questionar, auxiliado por seus professores e colegas.

Nesse aspecto parece ter havido algum retrocesso, na medida em que o tempo de estágio tem atualmente uma maior ocorrência durante o segundo ciclo de formação. Assim, o estudante passa a ter apenas um semestre de estágio em cada um dos níveis de ensino para o qual se está a formar.

Relativamente à iniciação à prática pedagógica, há algum consenso sobre a sua importância na formação dos futuros professores, dado ser um momento de experimentação em contexto real, de mobilização de conhecimentos, apoiado por uma equipe de professores, e,

[...] embora seja genericamente caracterizado como um ano de grande conflitualidade, ambiguidade e incerteza a nível socioprofissional, relacional e epistemológico, [...] pode também ser um período de elevado valor formativo, pela variedade e riqueza das aprendizagens realizadas (MOREIRA *et al.*, 2006, p. 45).

No quadro das mudanças introduzidas por Bolonha, Campos (2013, p. 60) refere também que “in the Portuguese reform, the emphasis placed upon teaching practice, and in particular that supervised by qualified teachers, is the recognition of the importance of this unique and irreplaceable learning environment in acquiring teaching competence”. É, assim, uma fase que “potencia o confronto com os dilemas que a acção pedagógica real suscita. Implica um processo de transformação dos saberes académicos disciplinares nos complexos saberes de ensino” (OLIVEIRA; VASCONCELOS, 2010, p. 137). Assim, a prática ajuda a entender os conhecimentos teóricos aprendidos anterior ou simultaneamente e, por sua vez, a teoria reconstrói-se, adquirindo um novo sentido, o que é facilitado por processos de reflexão. Dessa forma, a reflexão sobre as práticas como oportunidade de se aprender mais é acentuada, já que “a prática, sem uma criteriosa observação e análise de si mesma à luz de quadros teóricos e de valores educativos consciencializados, não tem, só por si, um efeito formativo” (RODRIGUES, 2001, p. 8).

Outro aspeto que gostaríamos aqui de salientar é relativo à formação da identidade profissional de base (cf. DUBAR *apud* LOPES *et al.*, 2007). Enquanto alunos, temos uma imagem da profissão de professor e, ao longo dessa formação, com uma maior ênfase nos estágios, essa visão vai-se alterando. Ao refletir, o estudante consegue analisar as diferentes situações que vivencia e começa a desenvolver-se.

Atualmente, concebe-se a prática do professor distante daquilo que Schön refere como racionalidade técnica (SCHÖN, 1995), em que se limitaria a reproduzir procedimentos técnicos para dar lugar a uma visão de professor como alguém que problematiza, que se questiona e que procura soluções.

O estágio é o primeiro momento de contato real com o ambiente educativo num novo papel e, por isso, constitui-se como fator de construção de identidade. A construção da identidade profissional é algo que começa a acontecer logo na formação inicial, pelo contato com a prática, pois é “uma identidade social particular ligada ao lugar da(s) profissão(ões) e do trabalho no conjunto social” (LOPES *et al.*, 2007, p. 18). Podemos, aqui, distinguir entre uma dimensão interna e outra externa ao indivíduo (DUBAR, 1995 *apud* LOPES *et al.*, 2007), que relacionadas formam a identidade profissional da pessoa. Assim, “a formação inicial corresponderia a um tempo primeiro de socialização profissional” (LOPES *et al.*, 2007, p. 19).

REFLEXÃO E INVESTIGAÇÃO EM FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

John Dewey foi pioneiro no trabalho sobre as questões ligadas à reflexão e ao desenvolvimento profissional, salientando-se mais tarde outros autores, como Donald Schön, John Elliott, Kenneth Zeichner, entre outros.

Alarcão (1996a, p. 175), com base em Dewey, define a reflexão como

[...] uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem.

Assim, continua a autora, “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (ALARCÃO, 1996a, p. 175). Dessa forma, ser-se reflexivo vai além do simples pensar. Necessita ser esse um pensar intencional, do qual resulte alguma transformação.

O trabalho dos professores é um trabalho complexo, que exige que estejam atentos a identidades e características dos seus alunos. Refere Zeichner (2008, p. 546) que

[...] os professores precisam saber o conteúdo académico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo [...]. Precisam saber como aprender sobre seus estudantes – o que eles sabem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula. [...] como explicar conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discente, conduzir uma sala de aula e muitas outras coisas.

A reflexão torna-se um pilar fundamental no trabalho do professor ao permitir a ele estabelecer pontes entre o aprendido e o que se faz, de forma a que, a partir da análise crítica das suas práticas, evolua e faça os seus alunos crescerem mais e melhor.

No entanto, o professor não trabalha de forma individual, está inserido numa escola num determinado contexto. Assim, podemos também falar de escola reflexiva, como uma “organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade, em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (ALARCÃO *apud* ALARCÃO, 2001, p. 25). Novamente, o ponto fulcral de tal reflexão é a evolução e, em última análise, um ensino cada vez melhor.

A reflexividade tanto da escola como dos professores é essencial na sociedade atual, visto que ela está em constante e rápida mudança, o que faz com que nos deparemos com desafios diferentes à medida que o tempo decorre. Assim, “os cidadãos terão de ser preparados, formados, de maneira diferente para poderem dar respostas mais adequadas, competentes, democráticas e eficazes aos enormes desafios que os esperam na nossa sociedade emergente” (TAVARES, 2001, p. 51), sendo a escola o lugar que dá as bases às crianças e aos jovens para que eles se desenvolvam a nível cognitivo, e sendo a formação inicial de professores o local de desenvolvimento da primeira identidade profissional. Assim, o desenvolvimento da capacidade de cada de um observar e analisar reflexivamente a realidade e os problemas com que se depara, bem como de encontrar formas de os resolver, faz parte da educação dos indivíduos, sejam eles ainda crianças ou jovens, ou estejam já a preparar-se para ser professores.

Kemmis (*apud* BRZEZINSKI, 2001, p. 71-72), a propósito da reflexão, refere que ela é um “processo orientado para a ação e faz parte da história”, é “um processo social”, “está a serviço dos interesses humanos”, “dá forma à ideologia, essa por sua vez dá forma à reflexão” e “é uma prática que expressa o poder do homem para reconstituir a vida social por meio da comunicação (diálogo), na tomada de decisões e na ação social”.

Aliado à necessidade do desenvolvimento das capacidades reflexivas, o estudante em formação necessita também de se iniciar como investigador, partindo de problemas reais com que se depara, procurando soluções

adequadas em vez de se limitar a ler investigação produzida por outros. Assim, “falar do professor investigador pressupõe fazer uma ruptura epistemológica com modelos de formação em que aos professores se reserva o papel de consumidores dos resultados de investigação produzida” (LEITÃO; ALARCÃO, 2006, p. 68).

Como já referimos, sendo a formação inicial o momento da transformação do estudante, ela é também o momento da construção dos referenciais de trabalho que guiarão o professor na vida futura. Nesse sentido, se considerarmos importante o desenvolvimento de profissionais reflexivos e investigadores, é fundamental que o desenvolvimento de capacidades de reflexão e investigação no estudante se iniciem nessa fase. No entanto, esse será um aspecto que ainda necessita de algum trabalho na formação inicial de professores, já que, como refere Sá-Chaves (2001, p. 89),

[...] os desafios que se colocam à formação são, nessa linha de pensamento, os desafios à reflexão pessoal e coletiva, enquanto processo e instrumento de conscientização progressiva, de desenvolvimento continuado e partilhado, de persistência na investigação constante, enquanto fonte de novos informes, de crença, de algum modo sublime, na hipótese de o homem poder vir a descobrir-se e a encontrar-se com a sua própria humanidade.

Contrariamente, Tavares e Alarcão (2001, p. 101) dizem que “hoje, felizmente, começa a abrir-se uma nova perspectiva porque se faz apelo, de uma forma cada vez mais insistente, à ligação íntima que deverá existir entre formação e investigação. Os processos de ensino e de aprendizagem de formação deverão alicerçar-se em uma atitude investigativa e conduzir à investigação em uma perspectiva contínua e em espiral otimizada”.

Van Manen (1995, p. 1) refere cinco passos da reflexão distinguidos por Dewey:

- (1) “perplexity, confusion, doubt” due to the nature of the situation in which one finds oneself;
- (2) “conjectural anticipation and tentative interpretation” of given elements or meanings of the situation and their possible consequences;
- (3) “examination, inspection exploration, analysis of all attainable considerations” which may define and clarify a problem with which one is confronted;
- (4) “elaboration of the tentative hypothesis suggestions”;
- (5) deciding on “a plan of action” or “doing something” about a desired result.²

Esse autor distingue vários momentos em que a reflexão ocorre, “retrospective reflection on (past) experiences differs importantly from anticipatory reflection on (future) experiences”³ (VAN MANEN *apud* VAN MANEN, 1995, p. 2), e ainda “contemporaneous reflection in situations allow for a ‘stop and think’ kind of action that may differ markedly from the more immediate ‘reflective’ awareness that characterizes, for example, the active and dynamic process of a class discussion, a lecture, a conflict situation, a monitoring activity, a one-on-one, a routine lesson, and so forth”⁴(VAN MANEN, 1995, p. 2).

SOBRE O ESTUDO

O estudo insere-se no paradigma da metodologia qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2012) na medida em que se pretende compreender, através das vozes e percepções

² Tradução livre: (1) “Perplexidade, confusão, dúvida” devida à natureza da situação na qual alguém se encontra; (2) “antecipação conjectural e tentativa de interpretação” de elementos dados ou sentidos da situação e sus consequências possíveis; (3) “examinação, exploração de inspeção, análise de todas as considerações possíveis” que podem definir e clarificar um problema em o qual se é confrontado; (4) “elaboração da tentativa de sugestões de hipóteses”; (5) decisão num “plano de ação” ou “fazer algo” em relação ao resultado desejado.”.

³ Tradução livre: “a reflexão retrospectiva nas experiências (passadas) diverge de forma importante da reflexão antecipatória nas experiências (futuras)”.

⁴ Tradução livre: “reflexão contemporânea em situação permite um gênero de ação de ‘parar e pensar’ que pode diferir da consciência reflexiva mais imediata que caracteriza, por exemplo, um processo ativo e dinâmico da discussão de turma, uma palestra, uma situação de conflito, uma atividade de tutoria, um trabalho um a um, uma aula de rotina, etc.”.

dos sujeitos intervenientes no processo de formação inicial de professores, o papel da reflexão no desenvolvimento dos estudantes em cursos de mestrado em 1º CEB. Situamo-nos, então, “no contexto da descoberta, [no qual] o investigador foca a formulação de teorias ou de modelos” e não “no contexto da prova, [onde] a actividade de investigação tem como objectivo primordial a verificação de uma dada teoria” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2012, p. 95).

O trabalho empírico foi constituído através de:

1) recolha e análise de conteúdo dos planos de estudo e dos programas das Unidades Curriculares (UC) dos cursos de formação que habilitam para a docência em 1º CEB a nível nacional considerados relevantes para o estudo; 2) realização e respectiva análise de um *focus group* (FG) com estudantes que realizaram o mestrado em duas instituições de formação do Porto; 3) realização e análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas com professores recém-formados e estudantes finalistas dos mestrados em questão, com professores supervisores nos mestrados em estudo e com professores cooperantes que recebem os estudantes dos mestrados em estudo; 4) e recolha e análise de relatórios de estágio a nível nacional.

Apresentamos aqui resultados parciais desse estudo, focando-nos na análise das entrevistas realizadas com estudantes.

A escolha por essa técnica de recolha de dados deve-se ao interesse em aprofundar e explorar as vivências dos sujeitos, conhecendo o significado que lhes atribuem no campo do nosso estudo. Segundo Amado e Ferreira (2014, p. 207), esse é “um meio potencial de transferência de uma pessoa [...], para outra [...] de pura informação” e, portanto, é “uma conversa intencional orientada por objetivos precisos”.

A construção do guião para as entrevistas teve como base, por um lado, os objetivos gerais do estudo e, por outro, as categorias e temáticas que resultaram da realização do FG: a identidade profissional, a reflexão, a investigação e a escrita associada ao estágio, permitindo, no entanto, levantamento de outras questões pelo entrevistado, de acordo com uma epistemologia da escuta (BERGER, 1992).

Com a realização das entrevistas, pretendeu-se: identificar práticas de reflexão e de investigação em contexto de estágio, na formação inicial de professores do 1º CEB, pós Bolonha; e compreender a centralidade e a importância que estagiários lhe atribuem.

Para a análise das entrevistas, usamos a análise de conteúdo.

Robert e Bouillaguet (*apud* AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2014, p. 304) definem essa técnica como aquela “que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata”.

Foram definidas, previamente, algumas categorias de análise com base no *focus group* realizado e nos nossos objetivos. No entanto, permitiu-se a criação de novas categorias que emergiram à medida que o material de análise ia sendo lido e trabalhado, privilegiando, na nossa análise, a unidade de registo temática.

Podemos, de forma breve, caracterizar as estudantes entrevistadas⁵ da seguinte forma:

⁵ Utilizaremos sempre a forma feminina da palavra, uma vez que todos os estudantes que participaram no estudo são do sexo feminino.

Estudante	Licenciatura		Mestrado		Conclusão	
	Em	Instituição	Em	Instituição		
Marília	Educação Básica	2	Ensino do 1º e do 2º CEB	1	2014	
Paula		3				
Alice		1	Educação pré-escolar e ensino do 1º CEB		2013	
Dulce		4	Educação pré-escolar Ensino do 1º e do 2º CEB			
Raquel		5	Educação pré-escolar e ensino do 1º CEB		5	2015
Mariana						
Rosário						

A VOZ DAS ESTUDANTES

As entrevistas realizadas com estudantes permitiram-nos tomar contato com as perspectivas relativas à sua formação, bem como com as suas vivências de reflexão. Serão apresentados e discutidos os resultados mais relevantes para o nosso estudo, tendo por base as categorias de análise construídas.

A FORMAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA

Como referimos, a formação de professores é constituída por duas componentes, que, idealmente, se entrecruzam, no sentido de se complementarem, tendo em vista o desenvolvimento dos estudantes. É, portanto,

[...] uma formação dupla, incluindo duas componentes: a preparação científica numa dada área do saber, tradicionalmente referida como formação académica, e a preparação profissional, durante muito tempo restringida à preparação pedagógica e didática (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 42).

Essa dualidade emerge na análise das entrevistas, sendo considerado pelas estudantes ter havido um maior investimento na componente teórica durante o primeiro ciclo de formação, enquanto o segundo ciclo foi mais rico em momentos de prática pedagógica, os quais são considerados muito importantes:

E não quero pôr de parte a instituição em que desenvolvi esse primeiro momento da formação, mas foi só na teoria e se calhar foi a nível das didáticas que foram importantes e se calhar isso foi a mais-valia da licenciatura, mas a nível científico. Ok, eu estudei, memorizei, escrevi no exame, passei e acabou. Eu não trouxe muito. Eu só signifiquei agora que eu relacionei com a prática e por isso essa teoria solta para mim não fez grande sentido (Dulce).

Dessa forma, como refere Carvalho (2005, p. 23-24), “no caso dos cursos para a docência, a coexistência das chamadas vertentes *científica* e *pedagógica*⁶ [...] e do *estágio*⁷ [...] levanta, com frequência, reais dificuldades

⁶ Grifo do autor.

⁷ Grifo do autor.

de compatibilização;” dado que, perante o período de tempo dado, “houve muita teoria que no fundo não chegamos a vivenciar” (Mariana).

Focando-nos agora na componente prática, encontramos situações distintas entre as instituições de formação das estudantes. As estudantes de uma instituição dizem ter pouca prática na licenciatura, enquanto as de outra referem estágios desde o segundo ano de formação em valências distintas (creche, educação pré-escolar e 1º CEB), permitindo que a intensidade e a complexidade da sua intervenção se fosse desenvolvendo progressivamente.

PAR PEDAGÓGICO: “UM APOIO IMPORTANTÍSSIMO, TANTO EMOCIONAL COMO PEDAGÓGICO”⁸

O “par pedagógico” é visto pelas estudantes como um aspecto importante da formação. Elas consideram a colega do par como alguém que faz parte do seu percurso de profissionalização, alguém com quem é estabelecida uma relação de ajuda, confiança e de respeito. “É um apoio importantíssimo, tanto emocional como pedagógico” (Marília). A nível da reflexão, cerne do nosso estudo, o estudante contacta com uma visão externa da sua prática que lhe permite pensar em novos pontos de reflexão – “e o nosso par pedagógico, se ele não criticar construtivamente e dizer ‘falhaste aqui’, eu vou pensar ‘mas falhei porquê? O que é que me faltava? O que é que eu posso fazer melhor?’” (Raquel) –, mas, também, ao ver atuar, o estudante pode se imaginar na situação do outro e refletir sobre como lidaria com ela.

PROFESSOR COOPERANTE: PROFESSOR E COMPANHEIRO

Outra das relações percebidas como fundamental é a que é estabelecida com o professor cooperante, visto como “mais nosso companheiro do que nosso professor” (Raquel).

O professor cooperante é “aquele professor do terreno que recebe os alunos de formação inicial nas suas salas e os acompanha e orienta nas actividades de iniciação ao mundo da profissão docente” (FORMOSINHO, 2009, p. 110). Está, por isso, muito próximo dos estagiários, orientando-os quotidianamente nas suas ações e desempenhando um papel fulcral no seu desenvolvimento enquanto profissionais ao fazer as suas críticas sobre a atuação, as suas sugestões de melhoria. É também “o nosso modelo, vamos segui-lo e ele vai nos orientar e acho que, acima de tudo, os feedbacks que nos são dados são muito importantes” (Mariana), uma vez que possui experiência de ensino e, portanto, é capaz de aconselhar, ajudar a planificar, ajudar a refletir com base no conhecimento já produzido a partir da sua própria experiência enquanto docente. Nas palavras de Pereira (2011, p. 47), “the trainer constitutes the interface, the means of communication between the scientific discourse and the practice discourse”, sendo este “a mediator that, in taking on a secure role, created the conditions that enabled the experimentation, confrontation and agreement on a sustained basis, both theoretically and empirically”⁹ (PEREIRA, 2011).

Resumindo, como refere Alarcão (1996b, p. 19),

[...] na situação de formação, o orientador desempenha fundamentalmente três funções: abordar os problemas que a tarefa coloca, escolher na sua atuação as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos com quem trabalha e tentar estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem.

8 (Entrevista a Marília).

9 Tradução livre: “um mediador que, ao assumir um papel seguro, criou as condições que permitiram a experimentação, confrontação e acordo numa base sustentada, tanto teórica como empiricamente”.

PROFESSOR SUPERVISOR: MEDIADOR DO CIENTÍFICO, PEDAGÓGICO E DIDÁTICO

O professor supervisor é aquele que está ligado à instituição de formação e que acompanha as estudantes na sua prática. Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 107) referem que “o papel do supervisor será pois o de: 1. ajudar os estagiários a estruturar as narrativas []; 2. ajudar à análise das mesmas [...]; 3. criar um clima que permita que essas narrativas sejam compartilhadas”. Os professores supervisores são vistos, também, como pessoas importantes no processo de formação, pois “eles já têm um conhecimento sobre estes três saberes que são fundamentais à prática – o científico, o pedagógico e o didático – muito profundo, cada vez mais refletido” (Dulce), apesar de ter um papel diferente e de natureza distinta daquele que desempenha o professor cooperante. No entanto, são referidos alguns aspectos em que a sua atuação podia ser melhorada, nomeadamente, o fato de esse professor estar presente apenas em alguns momentos de intervenção dos estudantes, o que pode fazer com que fique “com uma ideia que pode ter corrido menos bem porque só esteve naquela hora, não esteve no resto” (Rosário). Segundo elas, se estivesse mais presente, poderia dar um outro *feedback* sobre as suas práticas e identificar mais pontos de reflexão a serem trabalhados. No entanto, elas não deixam de falar na disponibilidade dele para o acompanhamento do seu trabalho. Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 91) referem, ainda, que “o supervisor/orientador de estágio será encarado como o promotor de estratégias que irão desenvolver nos futuros professores o desejo de refletirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem num *continuum*”.

SEMINÁRIOS DE ESTÁGIO: DIFERENTES PERSPETIVAS

Relativamente aos seminários de acompanhamento aos estágios, há novamente diferenças significativas entre os discursos das estudantes das diferentes instituições.

Se numa das instituições a percepção das estudantes é de que esse era um momento de abordar questões teóricas e que ele não foi muito relevante na sua formação, já que “acabou por ser, também, muito teórico. Era acerca dos métodos de ensino, pronto, era muito teórico, a planificação, observação, e nunca foi muito relacionado com o estágio. Nós, para isso, falávamos com os supervisores pessoalmente” (Marília). Sobre a outra instituição, as entrevistadas referem que esses seminários aconteciam semanalmente e deles participavam o supervisor e todos os seus estudantes supervisionados. Era um momento de partilha, de reflexão em conjunto sobre como tinha corrido a semana, um momento em que todos se ajudavam.

INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DISTINTAS

Outro ponto de diferença entre as instituições é relativo à investigação feita durante a formação, nomeadamente para o relatório de estágio. Como refere Campos (2013, p. 55), é dada atualmente importância à capacidade investigativa dos estudantes:

[...] greater emphasis is given in the Portuguese reform to methods and results of educational research as a component of initial teacher education in order to develop an investigative attitude in their professional practice in a specific context.¹⁰

Numa das instituições era posto em prática um projeto de investigação-ação durante o estágio e, no relatório, era abordado esse projeto. As temáticas abordadas eram diferentes e, novamente, a falta de tempo é vista como um obstáculo a um desenvolvimento maior e mais proveitoso do projeto:

10 Tradução livre: “maior ênfase é dada na reforma portuguesa aos métodos e resultados da investigação educacional como uma componente da formação inicial de professores para o desenvolvimento de uma atitude investigativa na sua prática profissional num contexto específico”.

Tivemos características da investigação-ação porque nós sabemos que a investigação-ação tem que resultar numa mudança e o nosso projeto é muito pequenino para ser denominado investigação-ação. Mas tem essas características porque nós investigávamos, fomos para a ação e depois tínhamos que refletir. (Paula)

Por outro lado, na outra instituição a investigação realizada prendia-se com questões de recolha e análise de dados sobre os alunos do estágio e o contexto, o que permitia conhecer a instituição, o que é que eles fazem, o que é que não fazem, como é que está organizada, como é que não está. E o grupo igual, o que é que eles já sabem, o que é que não sabem, como é que eles estão a nível cognitivo, socioafetivo, essas coisas. (Raquel)

INVESTIGAÇÃO EM ESTÁGIO

As estudantes entendem que há uma ligação entre a reflexão e a investigação, pois uma leva à outra:

A importância [de ser um professor investigador] é imensa. Está muito ligado, também, ao que já falei sobre o professor reflexivo, porque não há reflexão sem investigação. E não há investigação sem reflexão. Portanto está tudo muito ligado. No fundo, é o ir mais além, temos que investigar para conseguir ir mais além (Marília).

Durante a formação teórica, a investigação esteve mais ligada à realização de trabalhos académicos: “Sim, fiz [trabalhos de pesquisa durante o curso], mas não com essa, com esse propósito que eu acho que a investigação tem” (Paula), apesar de admitirem a existência de unidades curriculares que abordavam questões ligadas às técnicas e metodologias de investigação.

O ESTÁGIO: ALGUNS CONSTRANGIMENTOS

É unânime a referência à falta de tempo de prática como um dos constrangimentos durante o estágio:

[O estágio] podia ser maior porque nós sentimos que tão depressa começamos como acabamos, e acho que se fosse um bocadinho mais extenso, se calhar de um ano, como antigamente acontecia, era mais benéfico, acho. Tínhamos essa noção de continuidade que é dada ao longo do ano: a chegada dos alunos, os testes, o final do 1º período, a transição para um período novo, era diferente. (Raquel)

Esse aspeto é vivenciado não só no que se refere à duração dos estágios e, como consequência, à falta de maior intervenção na prática, mas também no que diz respeito, como já referimos, à investigação realizada, para a qual as entrevistadas entendem que poderiam ter aprofundado se não houvesse esse constrangimento. Como refere Stenhouse (1993, p. 39), “el impedimento más serio para el desarrollo de los profesores como investigadores [...] es, sencillamente, la escasez de tiempo.”¹¹

Percebemos, portanto, que a investigação não foi, nesses casos, uma vertente da formação muito vivida durante o período de prática pedagógica, o que também é compreensível, sabendo que para fazer uma investigação plena é necessário tempo adequado, o que não se verifica no caso dos estágios de um semestre. No entanto, referem ter feito pequenas investigações para a colmatação de algumas falhas e aprofundamento de conhecimentos ligados às características dos seus alunos e aos conteúdos a trabalhar com eles.

¹¹ Tradução livre: “o impedimento mais sério para o desenvolvimento dos professores enquanto investigadores [...] é, simplesmente, a escassez de tempo”.

A REFLEXÃO: ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

As estudantes veem na reflexão sobre as práticas, dimensão nuclear do nosso estudo, um meio para o seu desenvolvimento e para atribuir sentido à teoria, uma vez que “contribui, decisivamente, para a promoção do progresso” (LALANDA; ABRANTES, 1996, p. 54). Entendem que o professor reflexivo é alguém que procura permanentemente questionar-se e melhorar:

[...] é um professor que consegue antes e após as suas ações, com aquilo que vai recolhendo do que faz e daquilo que está à sua volta, pensar e conjugar todos esses aspetos que o envolvem para ter uma ação mais adequada (Alice).

O conhecimento aprendido na formação e aquele que se vivencia na prática, embora ligados, são entendidos de formas distintas. Segundo Alarcão (1996a, p. 176),

os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

A análise crítica na e sobre a realidade pedagógica constitui-se como um meio para que os professores, quer estejam no início ou no final da carreira, integrem todas as dimensões de carácter teórico nas realidades vivenciadas, ao invés de apenas as tentarem colocar em prática, seguindo, por vezes, modelos pensados para outros contextos.

Em termos de desenvolvimento de práticas reflexivas durante o estágio, há diferenças significativas nos discursos das estudantes: já apontamos a reunião semanal feita numa instituição com o professor supervisor e as suas estudantes supervisionadas; essas mesmas referem ter “sempre uma reflexão [escrita] semanal, que assentava essencialmente numa consciencialização sobre como correu a semana, e destacávamos também os pontos fortes e os pontos fracos” (Mariana), faziam registos, reflexões com um carácter mais teórico de temas que considerassem pertinentes; construíam ainda “o portefólio reflexivo” (Mariana). As estudantes da outra instituição referem uma diversidade de abordagens, desde a produção de narrativas, reflexões escritas de algumas intervenções, diário de bordo e, no caso de uma estudante, até algumas gravações de vídeo na sequência do desenvolvimento do projeto de investigação, o que foi considerado por ela como uma estratégia de auxílio à reflexão e melhoria de práticas muito positiva, pois

[...] permite-nos captar isso, e eu acho que, pelo menos nesse mestrado, ninguém o fez. E é tão interessante que se eu puder falar com os alunos do 1º ano vou-lhes dizer “façam isto”, porque, realmente, é mais outra visão, tu tens a tua visão sobre a tua postura no momento, com a gravação vais ter outra (Dulce).

As entrevistadas referem, também, que a escrita é importante para elas na medida em que, por um lado, eterniza o seu pensamento e permite ver a sua evolução ao longo do tempo. Por outro lado, como consequência desse primeiro aspeto, exige um maior pensamento, pois “quando é uma coisa escrita, espera lá, nós temos que pensar o que é que estamos a escrever, vai ficar em registo, se não for gravado” (Paula).

Também a elaboração do relatório de estágio é um momento rico de reflexão, não só por motivos que veremos adiante, mas também porque é uma oportunidade para repensar a prática ao escrever. Esse relatório é feito, normalmente, no final ou mesmo depois da conclusão do estágio, pelo que existe algum – ainda que pouco – distanciamento da prática. Como referem Ramos e Gonçalves (1996, p. 140),

[...] quando nos distanciamos [...] das situações, perspetivamo-las de modo diferente, porque já não estamos a responder a uma situação, posicionados no seu centro. Movemo-nos, antes, para fora das fronteiras do imediatismo das circunstâncias e os nossos campos perceptuais são, necessariamente, modificados.

Assim, referem as estudantes que, ao escrevê-lo, releem e integram no relatório as reflexões escritas na altura e, muitas vezes, pensam já em formas diferentes de abordar as situações.

A escrita, seja na altura da intervenção, seja num momento posterior, tem então bastante importância para pensar e analisar as práticas, pois “proporciona a análise sistemática, a organização do pensamento, o retomar as vivências, enfim, permite pensar sobre e compreender a própria prática” (MIZUKAMI *apud* SOUZA *et al.*, 2012, p. 184), e também porque, “ao escrever sobre sua prática, o professor aprende e (re)constrói seus saberes” (ZABALZA, 1994, *apud* SOUZA *et al.*, 2012, p. 184). Na opinião das estudantes,

[...] tinha impacto [a escrita] porque ao escrever eu consigo ter uma visão mais clara acerca daquilo que está na minha cabeça, mas o que está na minha cabeça pode estar muito desorganizado. A maior parte das vezes está e ao pôr em papel organizo melhor e consigo perceber as coisas de outra maneira. Por isso ajuda (Marília).

Quando nós voltarmos a fazer uma planificação nós temos aí esse registo, vamos ver o que funcionou (Paula).

Por outro lado, seja com o uso de diários ou outro tipo de ferramenta, o professor, ou o ainda estudante, é que realça e seleciona acontecimentos que, por uma ou outra razão, merecem a sua atenção e a sua reflexão. O próprio fato de selecionar um aspecto e não outro já é de alguma forma um momento de reflexão, do nosso ponto de vista. Além disso, uma vez que a escrita é mais lenta que o pensamento, ela permite que se vá refletindo e organizando ideias enquanto se escreve.

Relativamente aos impactos da reflexão nas suas práticas, as estudantes referem a percepção sobre as suas lacunas e dificuldades, o que conduz à procura do desenvolvimento de competências e práticas; por outro lado, especificam a reflexão na ação durante a própria aula quando, por exemplo, “ocorrem imprevistos e nós temos que arranjar logo ali outra estratégia, outra atividade. Estamos sempre a refletir sobre o que é que está a acontecer” (Paula).

Podemos falar aqui de um dos tipos de reflexão abordados por Schön – a reflexão na ação, que se distingue das outras pela “sua imediata significação para a ação. [...] o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos” (SCHÖN, 2000, p. 34). As estudantes acrescentam ainda que

[...] essas reflexões, na licenciatura não tínhamos tanto a ideia de que eram assim tão importantes, mas na prática elas são muito importantes, porque é naquele momento que nós estamos a refletir

sobre como correu a aula ou sobre o que é que podíamos ter feito melhor, e talvez nos ajude a melhorar, porque numa próxima intervenção vamo-nos lembrar do que é que “aqui vou fazer melhor, vou mudar isto”; e acaba sempre por ajudar, acho que sim, que é muito importante (Mariana).

Aqui podemos falar da reflexão sobre a ação, que “acontece quando o professor reconstrói mentalmente a ação para a analisar retrospectivamente” (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996, p. 97). Esse pensamento conduz, em última instância, a uma reflexão sobre a reflexão na ação, ou seja, “um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor” (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996, p. 97): “Assim eu consegui perceber quais são as necessidades que as crianças tinham, o que é que elas já sabiam e, principalmente os registos de observação eram a melhor forma de os compreender” (Rosário).

As entrevistadas consideram que, no início, as reflexões eram muito descritivas e que houve um desenvolvimento positivo ao longo do ano, pois consideram que se aprende a refletir, refletindo: “Inicialmente era muito descritivo” (Mariana), “depois no final já conseguia escrever duas, três linhas do que eu tinha feito e o que eu sentia ao fazer, o que eu pensava melhorar” (Rosário). O aprender a refletir é um processo que se desenvolve ao longo do tempo e para o qual, no contexto de estágio, contribuem as orientações dadas pelos professores mais experientes, nomeadamente, os supervisores:

[...] se tomarmos a reflexão como um fim em si mesma, o objetivo da supervisão é ensinar os formandos a refletir bem, e ela aparece como uma competência a desenvolver: aprender a refletir. Como meio, a reflexão pode ser mais importante do que como um fim em si, no contexto de formação inicial em que nos situamos (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996, p. 100).

PERFIL PROFISSIONAL: CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE

Relativamente à sua autoimagem, é amplamente referido que ela mudou com a formação teórica, mas que foi o estágio que teve um maior impacto nessa mudança, pois “esse ano de estágio foi o que me pôs à prova e realmente mudou significativamente a imagem que eu tenho dos professores” (Paula).

As entrevistadas referem ainda que, naturalmente, no futuro, com a experiência profissional, continuarão a desenvolver-se e talvez possam modificar a perceção que têm de si próprias enquanto profissionais: “Mas acho que se calhar com a experiência, talvez, existam melhorias, mas também podem, não sei até que ponto, que podemos chegar a um ponto em que a exaustão também possa contribuir para que haja alguma modificação” (Mariana). Como sabemos, “as culturas escolares continuam a ser os contextos determinantes de socialização profissional” (LOPES *et al.* *Apud* LOPES; PEREIRA, 2008, p. 102).

As estudantes veem o professor como alguém que é mais do que apenas professor, alguém que pode fazer a diferença na vida dos alunos e que estes deverão estar no centro da sua atenção, de modo a irem de encontro às suas necessidades.

CONCLUSÃO

Temos no nosso estudo a preocupação de compreender de que forma a reflexão se constitui como investigação na formação inicial de professores.

Ao longo deste texto, tentamos dar conta de alguns aspectos essenciais a nível concetual relativos à temática em estudo, apresentamos e discutimos resultados parciais do estudo relativos à perspectiva das estudantes, salientando os aspectos que até agora se tornaram mais relevantes.

Por um lado, as transformações que o Processo de Bolonha trouxe à formação inicial de professores são várias e tiveram impacto a nível da organização da formação. Naquilo que mais nos importa aqui, o Processo de Bolonha teve um grande impacto a nível da prática pedagógica, que agora se encontra concentrado no mestrado. Esse é um dos aspetos salientados pelas estudantes como negativo, pois um ano letivo tem que comportar estágios em diferentes valências e níveis de ensino.

Percebemos que os intervenientes no estágio – professor supervisor e cooperante e par pedagógico – são vistos como elementos bastante importantes no decorrer do estágio e das aprendizagens realizadas, embora de formas diferentes. O primeiro é visto como aquela figura que tem um papel sobretudo de avaliar, de partir de falhas para apontar caminhos, enquanto o segundo é entendido mais como um modelo que se quer ou não seguir e com quem é estabelecida uma relação de maior proximidade. É também com esse elemento que é feita uma reflexão mais regular. O par pedagógico é a figura mais próxima, que contribui para o desenvolvimento de práticas reflexivas na medida em que, ao estar a observar, levanta novas questões ao próprio estagiário e aspectos merecedores de atenção que, por vezes, o estudante não percebe.

Sobre a reflexão, ela é vista pelas estudantes como fundamental, uma vez que lhes permite atribuir sentido à teoria e assim desenvolver-se profissionalmente ao tomarem consciência das suas lacunas e dificuldades.

As estudantes que participaram do nosso estudo referiram diferentes abordagens relativas às práticas de reflexão em estágio, nomeadamente no que diz respeito à regularidade com que refletiam e aos instrumentos que utilizavam. No entanto, todas elas referem o momento de escrita do relatório de estágio como rico em reflexão, uma vez que permite repensar o trabalho desenvolvido num momento mais distanciado da prática e, também, pelo impacto reflexivo que a escrita tem.

As estudantes entendem, ainda, que a investigação e a reflexão estão ligadas, uma vez que, segundo elas a reflexão leva a que se investigue acerca dos problemas encontrados. No entanto, as suas práticas de investigação estão muito ligadas ao contexto académico e à realização de trabalhos para unidades curriculares, até porque, mais uma vez, o pouco tempo disponível para o estágio se torna um obstáculo ao desenvolvimento de projetos de investigação mais aprofundados.

Os dados apresentados permitem-nos inferir que os processos de reflexão, aliados à iniciação à prática pedagógica, são instrumentos fundamentais para a reconceptualização dos conhecimentos teóricos, bem como para a formação das identidades profissionais dos professores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996a. p. 171-189.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996b. p. 9-39.

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. São Paulo: Artmed, 2001. p. 15-30.

AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica de análise de conteúdo. In: AMADO, João (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 301-351.

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação em educação. In: AMADO, João (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 207- 232.

AMARAL, M.^a João; MOREIRA, M.^a Alfredo; RIBEIRO, Deolinda. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 89-122.

BERGER, Guy. A investigação em Educação: modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e Ciências da Educação*, Porto, n. 3, v. 4, p. 23-36, 1992.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRZEZINSKI, Iria. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. São Paulo: Artmed, 2001. p. 65-82.

CAMPOS, Bártolo. *Políticas docentes: formação e avaliação*. Porto: Mais Leituras, 2013.

CARVALHO, Adalberto Dias de. A formação de professores e os desafios da Declaração de Bolonha. In: SERRALHEIRO, João Paulo (Org.). *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições, 2005. p. 23-28.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. 19 de junho de 1999. Declaração conjunta dos ministros da educação europeus. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2016.

ESTEVES, Manuela. Bolonha: que formação queremos? In: SERRALHEIRO, José Paulo (Org.). *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições, 2005. p. 151-152.

FORMOSINHO, João. A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: FORMOSINHO, João (Coord.). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* Porto: Porto Editora, 2009. p. 93-117.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 105-134.

LALANDA, M^a Conceição; ABRANTES, M^a Manuela. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 41-61.

LEITÃO, Álvaro; ALARCÃO, Isabel. Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1^o CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 19, n. 2, p. 51-84, 2006.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. *Investigação Qualitativa – Fundamentos e práticas*. 5^a edição. Tradução de Maria João Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

LOPES, Amélia *et al.* A formação inicial de professores do 1^o CEB nas duas últimas décadas: uma caracterização a partir de discursos de natureza sócio/política. In: LOPES, Amélia (Coord.). *De uma escola a outra. Temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto: CIIE/Afrontamento, 2007, p. 27-34.

LOPES, Amélia; SILVA, Manuel António; SOUSA, Cristina; ROCHA, Rosália; FRAGATEIRO, Lourdes. Identidades profissionais de base e currículo de formação inicial: o caso do curso de 1976/1979 da Escola do Magistério Primário do Porto. In: LOPES, Amélia (Org.). *De uma escola a outra – Temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto: Afrontamento/CIIE, 2007, p. 17-25.

LOPES, Maria Amélia; PEREIRA, Fátima. Culturas escolares, perspectivas curriculares e identidades profissionais dos professores portugueses. In: LOPES, Alice Casimiro; LEITE, Carlinda (Orgs.). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil*. Porto: CIIE/Livpsic, 2008, p. 95-113

MATIZ, Luciana; LOPES, Amélia. Áreas do saber, formação inicial e vivências de inserção profissional de professores principiantes – reflexões sobre dados exploratórios. In: SILVA, B.; ALMEIDA, L. S.; BARCA, A.; PERALBO, M. (Orgs.). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicoterapia*. Braga: CIEd, 2009, p. 1416-1429.

MOREIRA, Maria Alfredo *et al.* A investigação-acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In: VIEIRA, Flávia; MOREIRA, Maria Alfredo; BARBOSA, Isabel; PAIVA, Madalena; FERNANDES, Isabel Sandra. *No Caleidoscópio da Supervisão: imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2006, p. 45-76.

OLIVEIRA, Maria Helena; VASCONCELOS, Teresa. Os Portfólios reflexivos na prática pedagógica: implicações da participação do professor cooperante. *Da investigação às práticas – estudos de Natureza Educacional*. Lisboa, v. X, n. 1, p. 127-152. 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/486/1/Os%20portf%C3%B3lios%20reflexivos%20na%20pr%C3%A1ctica%20pedag%C3%B3gica.pdf>>. Acesso em: 20 abr.2013.

PEREIRA, Fátima. *Idealizar a vida, gerir o presente e projectar o futuro: o governo da infância nos discursos em formação inicial de professores*. Porto: UP, 2007. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2007.

PEREIRA, Fátima. In-service teacher education and scholar innovation: The semantics of action and reflection on action as a mediation device. *Australian Journal of Teacher Education*, Perth, v. 36, n. 11, p. 33-50, 2011.

PEREIRA, Fátima. Formação de professores e epistemologia do trabalho docente: novos e velhos desafios sobre a justiça social-escolar. In: FLORES, Maria Assunção; MOREIRA, Maria Alfredo; OLIVEIRA, Lia Raquel (Orgs.). *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*. Ramada: Pedago, 2015. p. 63-73.

PEREIRA, Fátima *et al.* Trinta anos de formação inicial de professores: estatuto, academização e profissionalização. In: MARTINS, Ernesto Candeias (Ed.). *Cenários da educação/formação: novos espaços, culturas e saberes*. VIII Congresso da Sociedade Portuguesa Ciências da Educação. Castelo Branco: SPCE, 2007.

PORTUGAL, Decreto-Lei nº. 43/2007, de 22 de fevereiro.

RAMOS, M^a Antónia; GONÇALVES, Rosa Edite. As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 123-150.

RODRIGUES, Ângela. A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores. In: SEMINÁRIO MODELOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO, 1998, Lisboa. *Anais...*, Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2001.

RODRIGUES, Ângela; Esteves, Manuela. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.

SÁ-CHAVES, Idália. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas? In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. São Paulo: Artmed, 2001. p. 83-95.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner – how professionals think in action*. Aldershot: Arena, 1995.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOUZA, Ana Paula G. *et al.* A escrita de diários na formação docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1. p. 181-210, mar. 2012.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Textos seleccionados por J. Rudduck e D. Hopkins. Madrid: Ediciones Morata, 1993.

TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. São Paulo: Artmed, 2001. p. 97-114.

TAVARES, José. Relações interpessoais em uma escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. São Paulo: Artmed, 2001, p. 31-64.

VAN MANEN, Max. On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, v. 1, n. 1, p. 33-50, mar. 1995. Disponível em: <<http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/1995-EpistofReflective-Practice.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.