

Refletir na prática pedagógica: o que dizem estudantes, professores cooperantes e supervisores

Cecília Bento¹

Fátima Pereira²

Amélia Lopes³

Resumo

Atualmente, num mundo em constante mudança, a Escola apresenta-se como lugar heterogéneo, com contextos e participantes diversificados, tornando-se fundamental que o professor analise, levante questões e procure soluções para os problemas com que se depara. Como refere Pereira (2011, p. 35) **“by knowing the qualities of the self and understanding the classroom conditions, namely students’ characteristics, the teacher becomes more able to carry out his/her work successfully”**. A prática de ensino supervisionada é um momento de vivências novas que se interliga com conhecimentos adquiridos a nível teórico, produz conhecimento significativo para o professor em formação, pelo que **“the internship is the most influential period in teachers’ education as they have the opportunity to be involved in real teaching situations, to reflect upon their motives for becoming teachers and to access them, giving rise to a professional identity”** (Lopes, Pereira, & Sousa, 2014, p. 77). Assim, este é o tempo ideal para desenvolver capacidades consideradas essenciais no perfil profissional esperado. Nesta comunicação apresentam-se resultados de um projeto de doutoramento sobre as práticas de reflexão em contexto de estágio de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Serão apresentados resultados relativos a entrevistas semiestruturadas com estudantes de mestrados que habilitam para a docência em 1º CEB, professores supervisores e cooperantes.

Palavras-chave: Reflexão, Formação inicial de professores, 1º Ciclo do Ensino Básico, Prática pedagógica

Introdução

A sociedade tem vindo a sofrer uma série de alterações ao longo dos anos, alterações essas que vão ter obviamente reflexo na Escola. Aquilo que muitos autores designam como uma crise da escola associada à modernidade tardia, que faz com que os problemas que vivenciamos na escola sejam cada vez mais distintos e complexos. O campo educativo tem vindo a ser alvo de muito trabalho de investigação ao longo dos anos e, portanto, há uma certa cientificação do campo educativo, que conduz a mudanças na conceptualização da própria profissão docente, daquilo que se espera do professor. Nas últimas décadas, tem-se conceptualizado a profissão docente e o professor de uma outra forma, como alguém que é capaz de problematizar as suas práticas, como alguém que procura soluções para os seus problemas, alguém que pensa, que reflete de uma forma ativa sobre os seus contextos, sobre os seus dilemas, sobre os problemas, no sentido de encontrar soluções e em última instância ser o melhor professor possível, proporcionando aos seus alunos uma aprendizagem

¹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. mceciliabento@gmail.com

² Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. fpereira@fpce.up.pt

³ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. amelia@fpce.up.pt

com maior qualidade, por oposição ao modelo de Racionalidade Técnica, em que os conhecimentos são aplicados na prática de uma forma mais instrumental, sem serem devidamente problematizados. Aliado a isto, a massificação do ensino, o facto de a oportunidade de escolarização se ter alargado, provoca a existência de uma multiplicidade de contextos, com uma multiplicidade de problemas associados aos mesmos contextos.

A Formação Inicial de Professores (FIP), por seu lado, é também vista como um momento da vida do estudante propício à mudança de atitudes e a um crescimento tanto pessoal como profissional, que o conduz a uma outra forma de ver a profissão docente. É o momento em que se desenvolve a identidade profissional de base, ou seja, é o momento em que o estudante deixa de ser apenas aluno e passa a ser o futuro professor, começando a construir-se enquanto docente.

A prática pedagógica integrante da FIP é um período que proporciona uma multiplicidade de experiências, acompanhado de um grande crescimento tanto a nível pessoal como profissional, uma vez que é nesta altura que se tem oportunidade de transformar saberes académicos em saberes pedagógicos num contexto real. Esta multiplicidade de experiências só vai realmente proporcionar crescimento pessoal e profissional se for acompanhada de momentos de reflexão, que permitam ao estudante parar para pensar aquilo que foi feito, aquilo que pode ser feito, por que é que se faz, ou seja, a prática por si só não é suficiente, mas precisa de algo mais além do que estar na escola a “dar aulas”.

É também o momento em que se constroem referenciais de trabalho para o futuro profissional, seja pelas experiências que o próprio estudante, futuro professor, vai vivenciando, seja pelo modelo que vai vendo na escola, por exemplo, em momentos de observação.

A reflexão vai permitir ao estudante fazer a interligação dos seus conhecimentos com o que experiencia na prática. É a reflexão que permite problematizar e atribuir sentido àquilo que foi aprendido anteriormente, ou seja, recontextualizar os conhecimentos teóricos e transformá-los em práticas, ao mesmo tempo que a prática permite dar um novo sentido aos conhecimentos teóricos aprendidos. É também a reflexão que permite identificar questões éticas. Sabemos que a docência tem uma componente ética, e é a reflexão que vai permitir problematizar algumas destas questões.

O estudo que aqui apresentamos faz parte de um projeto de doutoramento que pretende estudar a dimensão da reflexão enquanto investigação na FIP do 1º CEB em contexto de estágio, cujos objetivos são:

- Compreender como os processos de reflexão em contexto de estágio de estudantes de mestrados conducentes à habilitação profissional para a docência em 1º CEB se constituem como dispositivo de investigação e como potencial fator de desenvolvimento profissional;
- Compreender a organização do estágio na formação inicial de professores do 1º CEB e a centralidade de processos de reflexão e investigação nessa organização;
- Identificar práticas de reflexão e de investigação, em contexto de estágio;

- Compreender o significado que os diferentes intervenientes atribuem às práticas de reflexão e de investigação, em contexto de estágio.

Neste artigo apresentamos alguns resultados de entrevistas realizadas aos diferentes atores da prática pedagógica: estudantes, professores supervisores e professores cooperantes.

Formação inicial de professores

Como sabemos, a FIP do 1º CEB tem sofrido um conjunto de alterações ao longo do tempo, tendo a última grande mudança sido introduzida com a adequação dos cursos ao processo de Bolonha, em 2007. Esta formação faz-se agora em dois momentos: o primeiro ciclo de estudos, conducente ao grau de licenciado em Educação Básica e o segundo ciclo de estudos, que confere a habilitação para a docência em 1º ciclo, a nível de mestrado num dos seguintes perfis: 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, tendo este sido desdobrado nas áreas de Ciências/ Matemática e Português/ História, recentemente.

Neste novo paradigma de ensino superior, o estudante é o centro de todo o processo. As mudanças que se verificam na sociedade vêm conduzindo a algumas alterações que se verificam no mercado de trabalho e naquilo que se espera que as pessoas formadas a nível superior tenham desenvolvido:

novos perfis profissionais são requeridos pelo mercado de trabalho, que envolvem capacidades como a resolução de problemas e a tomada de decisões, as capacidades de trabalhar em equipa e de correr riscos, de enfrentar a mudança, de pesquisar e inovar, bem como as de comunicar e assumir a responsabilidade de investir na formação ao longo da vida. (Estrela, Freire, Bahia, Amaral, & Espírito Santo, 2018, p. 42)

A FIP é, segundo Pereira, Lopes e Marta (2015, p. 452), responsável por criar condições de acesso à profissão, ensinar o conhecimento específico da profissão e da área de docência e é o momento que proporciona a construção da identidade profissional de base. É constituída por duas componentes principais: uma de carácter teórico da área de formação e das Ciências da Educação e uma componente prática, relacionada com a prática de ensino. No nosso estudo pretendemos analisar a dimensão da reflexão nesta última componente de formação, a qual é considerada por diversos autores e pelos próprios estudantes como um aspeto fundamental da formação, uma vez que é um período que permite ao estudante a observação de práticas de outros professores, a aplicação de conhecimentos adquiridos e a sua apropriação na relação teoria-prática, a qual resulta de processos de reflexão sobre a prática.

Esta etapa de formação, segundo Alarcão e Roldão (2008, p. 28), “**apresenta**-se como provocador de questionamento e pesquisas, mobilizador de saberes, atribuidor de sentido e saberes disciplinares anteriormente leccionados”. É, portanto, uma fase da formação em que o estudante, futuro professor, dá sentido prático ao que aprendeu nas unidades curriculares (UC) teóricas da formação, mobilizando os seus conhecimentos numa reflexão que lhe permite questionar e analisar as situações experienciadas à luz desses

conhecimentos teóricos. Não é uma relação de sentido único, mas uma relação onde a teoria ilumina a prática, que por sua vez é geradora de conhecimento.

Defende Ribeiro (2017, p. 89) que **“a Prática de Ensino Supervisionada é considerada como eixo central na formação de professores, espaço de construção de conhecimento prático, pela interação sistemática entre a prática e a teoria que a sustente, e entre os atores de formação”**.

Os próprios documentos legais orientadores da FIP indicam o desenvolvimento no estudante de competências de investigação e reflexão, **“que remete para o progressivo desenvolvimento do formando, pela construção de saberes influenciadores de desempenhos profissionais que respondam em níveis diferenciados”** (Ribeiro, 2017, p. 89).

Portanto, se se pretende formar professores críticos e reflexivos, este é o momento ideal para o fazer.

No estágio, o estudante é acompanhado por duas figuras com um papel relevante: o professor supervisor e o professor cooperante, **“mediator[s] 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”** (Pereira, 2011, p. 47), constituindo-se, em especial o professor cooperante, muitas vezes como modelo para os estudantes.

A relação que se estabelece entre estes professores e o estudante pode ser riquíssima para todas as partes, na medida em que o professor cooperante, além de modelo, guia, orientador do estudante, beneficia também com a sua presença na sua sala, pois ao interrogar criticamente a sua prática e confrontando-os com outras maneiras de pensar e agir, o jovem formando contribui para mudar representações e comportamentos dos profissionais já **“veteranos.”** (Canário, 2001, p. 44).

Atualmente, não se pretende formar professores técnicos que aplicam métodos, mas preconiza-se o professor como questionador das suas práticas e alguém que procura soluções para os problemas com que se depara. Assim, segundo Zeichner (2008, p. 539),

the movement of reflective practice involves, at first sight, the recognition that teachers should practice, along with other people, an active role in the formulation of the purposes and objectives of their work and that they must take on leadership roles in school reforms.

A reflexão pode ser entendida 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. [...] **ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido** (Alarcão, 1996, p. 175).

A prática reflexiva é uma temática que tem sido amplamente estudada e podemos considerar que teve a sua génese, enquanto campo de estudo e investigação, com John Dewey, **que refere que a reflexão é “active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the**

light of the grounds that support it and further conclusions to which it tends” (Dewey, 1983, p. 9).

Mais tarde, Donald Schön aprofundou o assunto, considerando que o professor reflete na e sobre a ação. Como sumariza Pereira (2011, p. 35),

Schön (1992) conceptualizes a new epistemology of professional practice, in which he refers to the construction of professional knowledge on the basis of four dimensions: knowledge in action (tacit knowledge); reflection in action (to think about what we do in the course of action itself); reflection upon action (in face of an unexpected event we analyze the action and its effects); and reflection upon reflection upon action (to analyze later the characteristics and the process of our action); the latter dimension will have an increased epistemological value if developed through a collaborative work among teachers.

Van Manen (2015, p. 100) considera que podemos distinguir diferentes **níveis ou graus de reflexividade: “first, there is everyday thinking and acting”, relativo ao pensamento comum, “second, we reflect in an incidental and limited way on our practical experiences in everyday life. [...] Third, we reflect more systematically and in a more sustained way on our experience and others’ experience with the aim of developing theoretical understandings and critical insights about our everyday action”, podendo aqui haver interligação com conhecimentos de caráter teórico.** Por fim, refere que

we reflect on the way we reflect, on the form of our theorizing, in order to come to a more self-reflective grasp of the nature of knowledge, how knowledge functions in action and how it can be applied to our active understanding of our practical action. (van Manen, 2015, p. 100)

Para este autor, a reflexão na educação acontece antes, durante e após o ato educativo. A reflexão antes da ação é a que permite, por um lado, o professor tomar decisões sobre formas de ação futuras relativas a problemas e, por outro, **está associada à planificação da ação, considerando que “planning is an exercise in systematic anticipatory thinking”** (van Manen, 2015, p. 103).

A reflexão durante a ação é a que acontece à medida que a aula se desenvolve. Van Manen (2015) refere que, dada a complexidade da ação na sala de aula, é difícil para qualquer professor levar a cabo uma reflexão na ação, uma vez que exige um pensar profundo, que no desenrolar da ação docente é complicado que aconteça. Assim, **“pedagogical situations usually do not permit the teacher to reflectively step back, analyze the situation, deliberate about possible alternatives, decide on the best course of action, and act on this decision”** (van Manen, 2015, p. 108). Assim, considera que na educação a reflexão acontece mais sobre a ação do que na ação.

Metodologia

Para o trabalho empírico do nosso estudo, foi utilizada uma abordagem qualitativa, que nos permite compreender o processo de formação, sobretudo ao nível do estágio, dando voz às pessoas envolvidas no processo.

No estudo foi realizado um grupo de discussão focalizada com estudantes, que teve uma função exploratória de temáticas pertinentes e

emergentes do discurso sobre a sua formação, nomeadamente no que ao estágio e práticas de reflexão dizia respeito.

Procedeu-se também à recolha e análise de documentos caracterizadores da formação a nível nacional disponíveis *online*, como os planos de estudos das licenciatura e mestrados que conferem habilitação para a docência no 1º CEB e fichas de unidades curriculares destes cursos.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a sete estudantes, sete professores supervisores e cinco professores cooperantes. Todos pertencem ou colaboram, no caso dos cooperantes, com duas instituições de FIP do distrito do Porto.

Realizou-se ainda a recolha de relatórios de estágio disponíveis nos repositórios institucionais e respetiva análise.

Neste artigo vamos focar-nos apenas nos resultados das entrevistas, e apenas relativamente à dimensão da reflexão.

Para a análise de todas as entrevistas foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. As categorias de análise são categorias emergentes embora imbuídas de uma problematização resultante do quadro teórico e das nossas questões de investigação. A categoria de análise que aqui apresentamos é a relativa à Reflexão, cujas subcategorias são apresentadas na Tabela 1.

Apresentamos neste texto uma análise das subcategorias que nos permitem compor os discursos dos três tipos de entrevistados: estudantes, professores cooperantes e supervisores.

Figura 1. Subcategorias de análise de conteúdo das entrevistas, relativas à categoria

“Reflexão”

| Reflexão - Subcategorias de análise | | |
|---|---|--|
| Estudantes | Professores supervisores | Professores cooperantes |
| <ul style="list-style-type: none"> - estratégias e instrumentos - impacto na prática - evolução pessoal - pontos fortes - constrangimentos - dificuldades sentidas - reflexão com o par pedagógico - reflexão com o professor cooperante - reflexão com o professor supervisor - outros aspetos | <ul style="list-style-type: none"> - aspetos mais salientados na reflexão dos estudantes - dificuldades dos estudantes na reflexão - evolução ao longo do ano - função da reflexão - reflexão – ponte entre teoria prática - reflexão – caminho para o desenvolvimento - impacto da FI na reflexão - instrumentos - limitações à reflexão em estágio - papel do supervisor na reflexão dos estudantes - periodicidade - práticas de reflexão dos estudantes - professor reflexivo - reflexão no relatório - Outros aspetos | <ul style="list-style-type: none"> - práticas e rotinas de reflexão - impacto da reflexão no estágio - reflexão em grupo - dificuldades dos estagiários - constrangimentos - evolução - assuntos mais salientados - impacto da reflexão no desenvolvimento - outros |

Resultados

Refletir para melhorar práticas

Sobre as funções da reflexão, os professores cooperantes têm uma perspetiva de melhoria de práticas, de reforço dos pontos positivos, enquanto os supervisores entendem que a reflexão permite ver para além dos conhecimentos teóricos, permite perceber erros através do questionamento constante:

da reflexão sobre o que eu observei e questionar constantemente se o que eu fiz foi ou não adequado e de que forma é que podia mudar, o perceber que fazemos erros e que os erros são coisas que fazem parte da vida, não quer dizer que sejam coisas agradáveis, mas fazem também crescer, se conseguirmos olhar para eles como ‘errei, mas onde é que eu vou conseguir melhorar essa questão’ (Supervisor 6).

O professor reflexivo é visto pelas estudantes como alguém que procura melhorar, evita a repetição de erros, pensa criticamente e tem abertura de espírito e humildade para reconhecer problemas:

É uma prática muito mais consciente, muito mais clara e muito melhor, porque se calhar não voltamos a cometer erros que cometemos antes. E pensamos não só do nosso ponto de vista, mas ao refletir pensamos acerca do ponto de vista de todos os que estão envolvidos ali, nós, dos nossos alunos, dos nossos colegas, da escola e também pensamos acerca da prática, pois se não refletirmos nunca vamos pensar, a articulação entre a teoria e a prática, porque a teoria faz sentido (Estudante 1).

Os supervisores referem que ser reflexivo é difícil e complexo, estando associado ao professor investigador, na medida em que observa, questiona e toma medidas de resolução de problemas.

Refletir na FIP

O contacto com a reflexão na formação inicial acontece, segundo as estudantes, sobretudo na prática, havendo, no entanto, algumas estudantes a referirem UC em que refletiam no final de cada aula sobre os assuntos **trabalhados e “em várias cadeiras, fomos sempre incentivados a refletir”** (Estudante 6). Há algumas estudantes a mencionarem também algum trabalho concetual sobre a reflexão na sua formação, mas uma delas refere que, apesar de essas aulas terem ajudado, na prática é que realmente percebeu como refletir e os seus benefícios.

Sobre as práticas de reflexão no estágio há algumas diferenças no discurso das estudantes das duas instituições. Enquanto as estudantes de uma referem que não tinham de fazer sempre reflexão escrita, as da outra instituição falam em narrativas, reflexão em grupo e posterior escrita, articulação com a teoria nas suas reflexões e construção de portefólio, ao longo do ano:

Nós fazíamos, digamos, umas reflexões semanais sobre aquilo que fazíamos e tínhamos que avaliar se correu bem, se correu mal. [...] Ela [supervisora] dava-nos, de acordo com aquilo que estávamos a desenvolver, de acordo com o que ela conhecia de nós, da nossa prática, ela dizia ‘olha, se calhar fazia uma reflexão, por exemplo, sobre o envolvimento parental, a forma como tu chamas os pais à sala, era bom’. Então nós íamos procurar a teoria e tentar fazer uma reflexão sobre isso, e aí já tinha que ter teoria. Mas nessas semanais, não, era digamos que era uma reflexão pessoal, descrição daquilo que tínhamos feito para ela perceber como é que estava, como ela não estava lá todos os dias nem todas as semanas (Estudante 5).

Só uma cooperante fala de instrumentos de reflexão das estudantes, referindo reflexões escritas e grelhas de observação. Os supervisores, por sua vez, referem diários, narrativas, não se notando discrepância entre os supervisores de uma e outra instituição.

Os professores cooperantes falam dos assuntos que mais tratavam nas reflexões orais no final das aulas, sendo eles a gestão de comportamentos, a postura das estudantes, pontos fortes e fracos e aspetos que podiam melhorar.

Todos os entrevistados, fossem estudantes, professores cooperantes ou supervisores, consideraram que os estudantes melhoraram a sua capacidade reflexiva ao longo do ano. No caso dos estudantes, estes referem ter melhorado essa capacidade também com a ajuda do seu par pedagógico e do professor cooperantes, integrando a visão destes elementos na sua reflexão.

Os supervisores referem uma maior capacidade crítica no final do ano, maior consciência do que é feito, tornarem-se reflexões menos descritivas e mais problematizadoras. Há ainda uma supervisora que refere que antes de Bolonha se notava uma evolução mais significativa, uma vez que o período de estágio era mais longo.

Dificuldades inerentes à reflexão

Os estudantes referem, como dificuldades e constrangimentos, alguma falta de *feedback* das reflexões escritas, dificuldade na sistematização de informação: **“a coisa que eu mais senti falta na minha formação, foi do *feedback*” (Estudante 1);**

Os registos de observação escritos demoram o seu tempo porque há parâmetros a cumprir e nós durante o estágio não conseguimos. É muito complicado. A não ser que tenhamos uma muito boa memória e conseguimos filtrar tudo o que estamos a fazer (Estudante 5).

A falta de tempo é um aspeto apontado tanto por estudantes como supervisores:

Para mim, o único inconveniente, que não é um inconveniente, é uma limitação, é o fator tempo. Sem dúvida, para mim é o único. Porque penso que era preciso mais tempo ainda para esses momentos de reflexão e de partilha, digamos assim, sobre os olhares da aula. (Supervisor 1).

Uma estudante refere ainda o facto de serem poucas as reflexões feitas, o que não lhe permitiu perceber realmente a sua importância na prática:

provavelmente eu não percebi a importância que a reflexão tinha para mim tão bem como se fosse algo sistemático. Olha, fazemos naquela aula, realmente é importante, nós sabemos que é importante, mas se fosse algo sistemático também puxava mais por nós (Estudante 2).

Os professores supervisores referem algumas dificuldades dos estudantes além destas, nomeadamente o facto de as reflexões serem muito descritivas inicialmente, dificuldade de alguns estudantes em pôr por escrito o seu pensamento e a dificuldade de gerir tantas dimensões da prática:

Elas têm alguma dificuldade, mas isso de uma maneira geral, em escrever. Escrever sobre aquilo que vivenciaram, algumas têm mais facilidade que outras, como é óbvio, mas nós notamos, é organizar, é estruturar em termos de estruturação frásica, organizar as ideias e depois perceber, mas é interessante também perceber a evolução que elas vão tendo (Supervisor 4).

Uma das supervisoras refere ainda que entende que algum distanciamento temporal permite aos estudantes uma visão diferente sobre as suas práticas daquela que tem imediatamente após a ação ou durante a ação,

porque elas ficam muito concentradas sobre se correu bem ou não correu bem, na perspetiva de se os alunos estiveram interessados ou motivados e não propriamente na sua própria ação, no seu próprio papel, no que poderiam ter feito diferente, na forma como podiam ter refletido na ação diferentemente daquilo que fizeram (Supervisor 1).

O papel da reflexão na prática

A reflexão é entendida, portanto como algo que permite desenvolvimento profissional dos estudantes, na medida em que, segundo um **professor cooperante “é importante para depois na próxima aula, ou no futuro, melhorarem em certos aspetos e perceberem o que é que resulta e o que é que não resulta” (Cooperante 3).**

Para os supervisores, a reflexão deve focar-se não apenas no momento, mas deve ter uma perspectiva de futuro, favorecendo a articulação de saberes e o conhecimento de si próprio, o que permite tomar decisões mais **conscientes, pois “se eles não passarem por este processo reflexivo e que depois investiguem para melhorem as suas práticas e num processo cíclico que voltem a pôr em prática o que aprenderam, eles não conseguem ser bons professores”** (Supervisor 2).

A reflexão como instrumento para fazer a ligação entre conhecimentos teóricos e práticos é um aspeto apontado por estudantes e supervisores. Os supervisores referem de forma geral, que se pretende que as reflexões escritas englobem a reflexão de conceitos, a atribuição de sentido a conhecimentos teóricos e não apenas o que se passa na prática,

num período muito curto de tempo, nós queremos que elas mobilizem todo esse conhecimento teórico ou teórico-prático, gosto mais de lhe chamar teórico-prático, que elas já adquiriram em unidades curriculares anteriores, mas que dão-lhe um significado completamente diferente quando veem como é que eles se vão articular, desenvolver na prática, que é exigente (Supervisor 1).

Os cooperantes referem que os estudantes chegam ao estágio com muita teoria, mas com alguma dificuldade em relacioná-la com a prática: **“Quando uma pessoa sai e vai para o centro de estágio é tudo, leva uma teoria, depois chega lá e depara-se com uma realidade um bocadinho diferente nalguns aspetos” (Cooperante 2). Esta ideia está também presente no discurso de alguns** estudantes, que referem que

acho que é na prática que se vai percebendo como é que as coisas realmente funcionam. Porque nós quando estamos ali, nós ouvimos que é assim e assim, mas nós não temos prática, não é, esse prático de estar em contacto, porque lá está, eles têm essa preocupação de contar, mas para nós é muito mais fácil no terreno (Estudante 2);

Na licenciatura foi muito teórica, tenho pena que fosse só teórica porque só passados três anos é que nós pudemos colocar a teoria em prática (Estudante 7).

Conclusão

Neste texto apresentamos os resultados de análise de conteúdo de entrevistas a estudantes, professores supervisores e professores cooperantes, relativas a algumas subcategorias relacionadas com a Reflexão. Não tivemos a pretensão de apresentar os resultados de uma forma aprofundada, mas tentamos conjugar as visões relativas a determinados aspetos, de cada um destes atores da FIP.

Entendemos que o estágio é tanto mais rico quanto maior for a variedade de situações vivenciadas pelo estudante, mas, mais do que a diversidade e quantidade de experiências, importa sobretudo que sejam situações com as **quais ele possa aprender, um vez que apesar de “caracterizado como um ano de grande conflitualidade, ambiguidade e incerteza a nível socioprofissional, relacional e epistemológico, o estágio pedagógico pode também ser um período de elevado valor formativo, pela variedade e riqueza das aprendizagens realizadas” (Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa, & Fernandes, 2006, p. 45).**

Compreendemos pela análise das entrevistas que o estágio é um processo de grande aprendizagem e impacto na formação dos estudantes e que a reflexão pode desempenhar um papel relevante neste processo, ao permitir o desenvolvimento profissional do estudante nesta fase de formação ao possibilitar a **análise sistemática e criteriosa das suas práticas, dado 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).**

Referências

- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos, *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora/INAFOP.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath and Company.
- Estrela, M. T., Freire, I. P., Bahia, S., Amaral, A., & Espírito Santo, J. A. (2018). Em defesa da formação emocional nos currículos de formação dos docentes de ensino superior. In J. A. Pacheco, M. C. Roldão, & M. T. Estrela (Orgs.), *Estudos de currículo* (pp. 39-56). Porto: Porto Editora.
- Lopes, A., Pereira, F., & Sousa, C. (2014). Internship and education in Portugal in the new millennium. In J. Mora & K. Wood (Eds.), *Practical knowledge in teacher education: Approaches to teacher internship programmes* (pp. 75-89). New York: Routledge
- Moreira, M. A., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I., & Fernandes, I. S. (2006). A investigação-acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: Percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 45-76). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Pereira, F. (2011). In-service teacher education and scholar innovation: The semantics of action and reflection on action as a mediation device. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11), 33–50.
- Pereira, F., Lopes, A., & Marta, M. (2015). Being a teacher educator: Professional identities and conceptions of professional education. *Educational Research*, 57(4), 451-469.
- Ribeiro, D. (2017). Formação profissional de professores: Desafios da contemporaneidade. In M. A. Flores, M. A. Moreira, & L. R. Oliveira (Orgs.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 85-96). Santo Tirso: Pedagogo. [2ª ed. revista e aumentada].
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. New York: Routledge.
- Zeichner, K. M. (2008). **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente.** *Educação & Sociedade*, 29(103), 535-554.