

## A REFLEXÃO NO CONTEXTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO: ESTUDO DE CASO DE UM ESTUDANTE ESTAGIÁRIO

*Teresa Maria Leandro Sousa e Silva<sup>1</sup>*  
*Zélia Maria Matos de Almeida Roque Pinto<sup>2</sup>*  
*Paula Maria Fazendeiro Batista<sup>3</sup>*

### RESUMO

Este estudo teve como principal propósito caracterizar as alterações do padrão reflexivo de um Estudante Estagiário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, que obteve no estágio pedagógico um nível de desempenho excelente. O *corpus do estudo* é constituído por 18 reflexões de aulas, pelo relatório final de estágio e por uma entrevista semiestruturada. Na análise dos dados utilizaram-se procedimentos de análise de conteúdo, sendo que a generalidade das categorias foi definida *a priori*. Os resultados indicam que nas reflexões efetuadas ao longo do estágio houve decréscimo de referências nas categorias “professor” e “conteúdos” e uma acentuação na categoria “ilações”; as três últimas reflexões se centram quase exclusivamente nas questões do “ser professor” e do “ensino”. Ficou ainda evidente que o estagiário atribuiu grande importância à reflexão para o seu processo formativo e que no final do estágio este se situava, preponderantemente, no nível crítico de reflexão.

**Palavras-chave:** reflexão, estagiário, estágio pedagógico, educação física.

### INTRODUÇÃO

O reconhecimento da importância do papel do professor no processo de ensino/aprendizagem tem aportado um crescente

Recebido para publicação em 02/2013 e aprovado em 06/2013.

<sup>1</sup>Estudante de doutoramento da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

<sup>2</sup>Professora auxiliar da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

<sup>3</sup>Professora auxiliar da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Membro efetivo do Centro de Pesquisa do Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIF12D).

**Agradecimentos:** Estudo no âmbito de um projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) na temática: o papel do estágio profissional na (re)configuração da Identidade Profissional no contexto da Educação Física (PTDC / DES / 115922 / 2009).

interesse dos investigadores no que concerne à “figura” do professor e às suas práticas. Como refere Hargreaves (1994, p. 9),

(...) nos últimos anos tivemos de reconhecer que o professor é a chave derradeira para a mudança na educação e para a melhoria da escola. (...) É aquilo que os professores pensam, aquilo em que creem e aquilo que fazem ao nível da sala de aula que em última análise define o tipo de aprendizagem feita pelos alunos.

Nessa linha de pensamento, o que o professor faz, as tarefas que propõe e o clima de aprendizagem que proporciona são fatores que influenciam a aprendizagem dos alunos. Desse modo, é compreensível que as atenções estejam cada vez mais direcionadas para o professor, enquanto elemento responsável pela qualidade do ensino. Considera-se, assim, cada vez mais, que a análise do processo de ensino é fundamental no sentido de se

(...) perceber como os profissionais resolvem os conflitos e dilemas que se lhes apresentam no dia a dia, que competências manifestam quando põem em prática uma inovação e que saberes compõem o seu conhecimento profissional (GUIMARÃES, 1996, p. 10).

É pela reflexão acerca do processo de ensino, acerca das estratégias utilizadas e resultados obtidos, que o professor pode mudar, adequar ou potenciar as suas práticas de ensino, de forma a alcançar os objetivos pretendidos para os seus alunos. Como refere Morais (1993), o professor, além de possuir conhecimento dos alunos e das estratégias de ensino, deve desenvolver capacidades de reflexão que lhe permitam resolver os problemas na sala de aula.

Nesse quadro, e segundo Shulman (1987), a reflexão que o professor efetua assume papel fundamental no desenvolvimento de uma nova compreensão acerca da sua intervenção e, conseqüentemente, na qualidade do seu ensino. Por sua vez, Schön (1983) salienta ainda que a reflexão é um processo que permite enriquecer o repertório do professor e melhorar a sua capacidade de resolver problemas, conduzindo-o a uma mudança da sua prática; de realçar que o conceito de prática reflexiva tornou-se popular nos anos oitenta nos Estados Unidos, e ainda hoje prevalece ao nível dos processos de formação, nomeadamente dos professores e, de forma mais acentuada, no processo de acompanhamento de estudantes

estagiários. Partindo desse enquadramento da reflexão, e no reconhecimento da sua importância no processo formativo, os programas de formação procuraram, nas suas práticas, implementar estratégias capazes de promover a capacidade de reflexão dos estudantes, designadamente durante o estágio em contexto real de ensino, levando os estagiários (futuros professores) a refletir de forma crítica acerca da sua intervenção na e para a prática. Isso considerando que a prática reflexiva no âmbito da formação de professores é uma opção capaz de dar resposta às necessidades formativas em geral e, em particular, à necessidade de reflexão (e.g. ZEICHNER; LISTON, 1987; VALLI, 1992). Acresce que os benefícios advindos dessa prática refletida estão plenamente documentados como benéficos no processo de formação e desenvolvimento da competência do professor (e.g. SHULMAN, 1987; ZEICHNER; LISTON, 1996; LABRIE et al., 2000; ULRICH, 2000).

Paralelamente, importa ainda referir que, mais do que perceber se a reflexão está presente ou não na atividade do professor, é necessário saber sobre o que e como refletem os professores (ZEICHNER, 1994). Esse autor menciona ainda que os formadores desempenham papel importante no desenvolvimento dessa competência nos formandos. Estes devem ser capazes de levar os estagiários a pensarem sobre o seu ensino, no sentido de melhorá-lo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Não obstante essas evidências, hoje em dia continuam a existir programas de formação baseados em pontos de vista mais conservadores, isto é, pouco centrados no processo e mais nos resultados. No entanto, como referem autores como Bryan (2000) e Hall e Smith (2006), o uso da reflexão nos programas de formação de professores é um desafio que importa assumir.

Desse modo, a procura de um entendimento aprofundado acerca do modo como os estudantes estagiários refletem acerca da sua prática, designadamente a letiva, assume-se como um aspeto fundamental para a melhoria do processo formativo em contexto de estágio.

Tomando como referência essas considerações, o propósito central deste estudo foi procurar perceber as alterações ocorridas no padrão reflexivo de um Estudante Estagiário de Educação Física ao longo do ano de estágio pedagógico, bem como o nível de reflexão em que este se situou no final dele.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

### **CARACTERIZAÇÃO DO CASO**

O estudante estagiário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (cujo nome fictício é *João*) que produziu o *corpus* deste estudo realizou o estágio no ano letivo 2010/2011 numa Escola Secundária da região do Grande Porto, inserido num grupo de três elementos. O acompanhamento do estágio foi da responsabilidade de uma professora cooperante, na escola, e de um orientador, da Faculdade. O João, ao longo do seu estágio pedagógico, deu provas de grande qualidade e empenho nas várias áreas de desempenho (contempladas no regulamento de estágio da FADEUP), realizando-as invariavelmente com elevada responsabilidade e assinalável sucesso. A prestação do estagiário pautou-se pela excelência, tendo atingido a rara classificação de 20 valores, podendo, por isso, ser considerado um caso extremo, merecedor de um estudo aprofundado.

### **METODOLOGIA**

Neste estudo, assumiu-se como propósito central procurar perceber as alterações ocorridas no padrão reflexivo de um estudante estagiário de Educação Física ao longo do ano de estágio pedagógico, bem como o nível de reflexão em que ele se situou no final deste. Justifica-se que, além de uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, a organização do estudo se efetue com base num formato de estudo de caso; porquanto, o que se pretende é obter um entendimento aprofundado do objeto em estudo. Como refere Stake (2000, p. 436), o caso poderá ser simples ou complexo, mas é apenas um entre outros, sendo que o caminho é a concentração apenas num.

O participante deste estudo é um caso extremo (um estudante estagiário com nível de desempenho excelente), assumindo-se, assim, como “representativo” para o fenómeno em análise. Na verdade, a riqueza da informação que poderá ser retirada justifica a investigação desse caso específico em profundidade.

Assim, o estudo é qualitativo de natureza interpretativa, materializando-se na análise das reflexões das aulas produzidas pelo

João, após a sua lecionação, do relatório crítico final de estágio e de uma entrevista semiestruturada realizada com o estagiário após o término do estágio. A triangulação das fontes de informação esteve presente. O estudo encontra-se estruturado em três componentes: na primeira é efetuada a análise das reflexões críticas produzidas após as aulas, em três momentos diferenciados (antes da avaliação inicial, antes da avaliação intermediária e na fase final do estágio); na segunda, a análise do relatório crítico final de estágio; e por último a análise da entrevista acerca das vivências do estágio, com especial incidência nas questões da reflexão.

Na primeira componente, reflexões das aulas, procedeu-se à seleção de três reflexões relativas à fase inicial de cada um dos momentos e três da fase final, perfazendo um total de 18 reflexões.

Na segunda componente, o relatório crítico final, redigido pelo estagiário, foi o *corpus do estudo*. O relatório de estágio foi produzido no final do ano letivo, de acordo com as normas do documento orientador de estágio, em letra Arial Narrow tamanho 12, espaço entre linhas de 1,5, perfazendo um total de 12 páginas.

Relativamente à terceira componente, a informação oriunda da entrevista realizada com o estagiário constituiu-se em elemento de análise. O guião da entrevista semiestruturada foi constituído por 21 questões abertas e teve a duração de aproximadamente noventa minutos. Foi realizada um ano após o término do estágio e objeto de gravação integral. As questões foram apresentadas de forma a deixar o entrevistado à vontade para expor os seus pontos de vista. A condução foi flexível, de forma que permitisse ao estagiário falar livremente mesmo quando o conteúdo ia além do solicitado.

## **PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE**

As reflexões escritas sobre as aulas realizadas pelo estagiário foram formatadas na modalidade só texto (*txt*) e introduzidas no programa de análise de dados qualitativos NVivo7, para posteriormente serem codificadas no quadro categorial definido. A generalidade das categorias analíticas foi objeto de especificação *a priori*, sendo que algumas foram definidas *a posteriori*. Desse modo, a análise situou-se num ponto intermédio entre os polos indutivo-dedutivos, que, segundo

Goetz e Le Compte (1984), inclui: indução analítica, comparação, tipologias, enumeração e protocolos de observação standardizados. As categorias de análise tiveram como referência um quadro conceptual (categorias definidas *a priori*) e dados empíricos (categorias definidas *a posteriori*), de forma a permitir um vai e vem constante entre o conteúdo informativo e o esquema concetual de base, tornando a análise mais rica. As categorias previamente definidas foram estabelecidas com base nos três elementos estruturantes do processo de ensino/aprendizagem: o “professor”, o “aluno” e os “conteúdos” (tarefas) referidos por diversos autores (e.g. HOUSSAYE, 1994; MEIRIEU, 1998); em algumas categorias, houve necessidade de considerar subcategorias, de modo que permitisse uma codificação da informação mais pormenorizada e discriminativa, como podemos observar na Tabela 1.

**Tabela 1 - Categorias definidas *a priori* e *a posteriori***

<b>Categorias e subcategorias definidas <i>a priori</i></b>		
Professor	Instrução	Informação
		Demonstração
		Questionamento
		Feedback
	Gestão	Espaços e materiais
		Alunos
		Tarefas
	Tempo	
	Clima	
	Disciplina	
Aluno		Motivação
		Desempenho
		Agentes de ensino
		Conceção e planeamento
Conteúdos		Adaptações
	Estratégias	Instrução
		Gestão
		Clima motivacional
		Tarefas
<b>Categorias e subcategorias definidas <i>a posteriori</i></b>		
Auto percepção		
Ilações	Ser professor	
	Ensino	Condições gerais
		Condições locais
Condições imediatas		

A fiabilidade do processo de codificação foi assegurada pelos acordos intercodificadores (dois codificadores, o investigador e um elemento treinado para o efeito) e intracodificadores, pelo cálculo do índice de Ballack. Procedeu-se ainda ao cálculo do coeficiente Cohen’s Kappa, para eliminar os acordos ocorridos por acaso. No primeiro

estudo foram codificadas seis reflexões; a percentagem de acordos situou-se entre os 94% e 96%, e o coeficiente Cohen's kappa situou-se entre os 0,88 e 0,93.

Relativamente ao relatório crítico, procedeu-se à leitura integral, a fim de interpretar o conteúdo informativo, e utilizaram-se como mera referência as categorias definidas para a análise das reflexões escritas; porquanto, a análise foi efetuada no polo indutivo, pois a preocupação foi procurar compreender e dar significado ao “discurso” do estagiário.

No que concerne à entrevista, esta foi transcrita na íntegra para posteriormente ser analisada. A análise dos dados resultantes da entrevista, à semelhança do processo utilizado no tratamento da informação contida no relatório crítico, assentou-se num processo indutivo. Por meio da leitura dos dados, procurou-se perceber a forma como o estagiário experienciou o seu estágio e o papel que a reflexão teve para a sua formação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **REFLEXÕES ESCRITAS DAS AULAS**

Numa primeira abordagem, é possível constatar que a variabilidade do conteúdo dos relatórios se pautou por uma dispersão de referências. No entanto, é de realçar uma valorização da categoria “conteúdos” (39,18%), seguida das categorias “professor” (24,74%) e “ilações” (15,46%).

Ao longo do ano letivo, e tendo em conta os três momentos considerados (antes da avaliação inicial, antes da avaliação intermédia e antes da avaliação final), constatou-se que o estagiário foi refletindo menos sobre os aspectos relacionados com os “conteúdos” e “professor”, sendo que acentuou, embora de forma tênue, o teor reflexivo em nível da categoria “ilações”. Deve-se realçar, ainda, um elevado número de referências no primeiro momento à categoria “conteúdos”, o que denota que as preocupações iniciais do estagiário se centravam na matéria de ensino. A categoria “aluno” foi bastante relevante em todos os momentos, e no terceiro momento decresceu. Esses dados denunciam que o estagiário teve sempre grande preocupação com o aluno, o que se compreende, uma vez que este é

o elemento fulcral da intervenção pedagógica do professor. Essa centralidade do ensino no aluno e a necessidade de reflexão já eram evocadas por Shulman (1987), quando afirma que é a partir da reflexão que o professor desenvolve uma nova compreensão do processo de ensino/aprendizagem - isso tanto em nível dos objetivos e das matérias de ensino, como dos seus alunos, o que por sua vez contribui para melhor compreensão do seu ensino.

Numa análise mais detalhada, ficou visível que na categoria “professor” se verifica que a subcategoria “gestão” é detentora do maior número de referências, enquanto a subcategoria “disciplina” obteve o menor número. O elevado número de referências aos aspectos organizativos da aula denunciou a preocupação do professor em refletir sobre a forma de organizar as “tarefas”, os “alunos”, os “espaços e matérias” e o “tempo” da aula, bem como as consequências que essa organização acarreta para a aula e para a consecução dos objetivos pretendidos.

A capacidade de relacionar diferentes variáveis presentes no processo de ensino/aprendizagem, nomeadamente as que se reportam à gestão dos alunos em coordenação com a dinâmica da aula, tanto nas componentes física como socioafetivas e motoras, foi apanágio da reflexão do estagiário, tal como é visível no excerto do Relatório 13.

Transmitir a “seminova” dinâmica das aulas de natação. (...) Desta forma, esta “seminova” dinâmica (interação interpista) que se apresenta com os seguintes argumentos: Formação de pares (+evo/-evo); Tentativa de efetuarem o máximo de “piscinas” juntos (superação é maior); Localização inversa das fichas dos exercícios, levando os respetivos pares a conversarem no sentido de tomarem conhecimento do que deve ser feito, podendo o aluno menos evoluído ser auxiliado pelo mais evoluído no que ele necessitar (...) Como em tudo na vida, ela contém duas dimensões: positiva e negativa, sendo que o código do cofre se encontra no descobrir do equilíbrio entre ambas: De um modo genérico, o comportamento grupal encontra-se ao rubro, com uma entreaajuda permanente entre os alunos, vontade em ajudar o colega a obter um bom desempenho... (Relatório 13)

A procura de práticas de ensino mais ajustadas aos alunos e à matéria de ensino ficou bem patente nas reflexões do estagiário,

aspecto que vai de encontro ao referido por Moraes (1993, p. 28) quando declara que “a reflexão sobre as práticas determina novas práticas mais ajustadas e mais eficientes”. É visível, pelo teor descritivo das reflexões, que o estagiário considera que é necessário conjugar os objetivos da aula em nível motor com as necessidades e motivações dos alunos (Relatório 9).

Enquanto timoneiro do barco, optei por não colocar as redes para não perder um tempo excessivo de aula e abordar uma outra modalidade que poderia facilitar o alcançar de outro objetivo não diretamente ligado com as habilidades motoras: A (re)aproximação dos alunos para com as aulas de Educação Física. Retirando do campo das possibilidades o Voleibol, qual é o menu preferido dos alunos: Futebol dentro do pavilhão, ou seja, Futsal! (Relatório 9)

A reflexão sobre as questões da “instrução”, contrariamente ao que seria de esperar, surge no primeiro e segundo momentos, diluindo-se no terceiro momento. Essa realidade foi atribuída ao fato de o estagiário, desde o primeiro momento, não ter tido problemas de controle da turma, começando logo a incidir de forma premente nas questões da gestão e da instrução. Entre as técnicas de instrução, a reflexão recaiu predominantemente na “informação” e no *feedback*, como ilustra o excerto seguinte:

Para além do contacto físico, a colocação do bloco de partida a partir da ficha informativa (1 por grupo intencionalmente) “abriu caminho” para o trabalho de GRUPO no sentido de responder à exigência de colocar corretamente o bloco de partida. (Relatório 6)

A eficácia do ensino depende em parte dos *feedbacks* pertinentes utilizados pelo professor e da observação preocupada da execução do aluno, pois, como advoga Magill (1993), o *feedback* pedagógico comporta duas funções: a de fornecer informação ao aluno sobre a sua prestação motora e a de motivá-lo. A necessidade de transmitir *feedbacks* corretivos no momento oportuno fica evidente no relato do estagiário, tal como a necessidade de transmitir *feedbacks* positivos como forma de elevar a prestação do aluno (Relatório 10).

Para alcançar o sucedido foi necessário transmitir confiança à aluna (fazê-la rir também é importante para retirar algum peso dos seus “ombros”), um ou dois pormenores para execução do serviço (que se revelaram pormenores para ela), e conseqüentemente estar perto dela (jogar com ela por exemplo)! (Relatório 10)

Outra noção que emergiu dos relatos do estagiário foi de que é através da reflexão que o professor procura compreender o ambiente de trabalho (“clima”) em que se desenrolam as aulas, bem como as interações estabelecidas com os alunos durante a sua intervenção, de forma a controlar as emoções dos alunos e a atuar em conformidade. Essa ideia vem ao encontro do defendido por Matos (1989), quando afirma que o ensino decorre num processo de comunicação em que a interação dos professores e alunos transforma os seus comportamentos — ideia plasmada no Relatório 11.

O Aluno X e Aluno Y (...) não estavam de acordo com o modo como se estava a tirar os tempos na corrida de velocidade... Denotei uma irritação por parte do Aluno X... Aproximei-me e perguntei o que é que se passava. Deixei-o falar, expressar a sua ideia (...). De seguida, disse-lhe: “...é importante que todos elementos do grupo estejam a desempenhar funções sejam passivas ou ativas... estas são as condições que temos... tá a perceber Aluno X e agora dá cá abraço sentido e forte!!” Ele deu esse abraço... (Relatório 11)

Na categoria “aluno”, o número de referências na subcategoria “motivação” é mais do dobro relativamente ao número de referências de cada uma das restantes subcategorias (desempenho e agentes de ensino). A noção de que é preciso envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem está bem espelhada nos relatos do estagiário. O cuidado em refletir acerca da participação e do envolvimento dos alunos na aula foi muito vincado. Na realidade, e tal como referem Neves e Boruchovitch (2007), a motivação é um elemento fundamental para o desenvolvimento global do ser humano. Planear de forma a motivar os alunos permite ao professor atingir, mais facilmente, os objetivos da aula; porquanto, consegue manter os alunos entusiasmados, participativos e empenhados. O estagiário reconheceu que o entusiasmo influencia em muito o desempenho do aluno (Relatório 7).

Embora não descrito nem escrito nem visível, o plano de aula carregava consigo um aquecedor...zinho, o jogo do “Gato e do Rato”. Esse encontrava-se em perfeito estado de funcionamento, foi possível ouvir risos, sorrisos, alguns gritos de alegria, o calor humano começou, talvez timidamente, a voltar...objetivo cumprido para esse exercício. (Relatório 7)

No jogo entre a motivação e a desmotivação, o estagiário estabeleceu pontes entre o grau de motivação e o grau de desempenho do aluno. No mesmo sentido, Neves e Boruchovitch (2007) admitem que existem relações complexas entre a motivação e o desempenho escolar e que o grau da motivação para as atividades letivas pode variar em função do conteúdo lecionado - noção que está espelhada no Relatório 2.

Os alunos com mais dificuldades sentiram-se postos de parte do processo, havendo a possibilidade do “nascimento” de uma aversão ainda maior pela modalidade que por si só não são grandes apreciadores. (Relatório 2)

Além das menções da participação dos alunos relacionadas com os aspectos motivacionais, a utilização de alunos como agentes de ensino surge na reflexão do estagiário como uma forma de envolver os alunos impedidos da prática e aumentar a motivação dos alunos que realizam a prática. Na realidade, colocar os alunos em tarefas de demonstração, instrução, de controle e de autoavaliação, entre outras, é, muitas vezes, uma forma de envolvê-los na aula, tal como ilustra o Relatório 10.

O Aluno X e a sua mini-conferência de imprensa... Vislumbrou melhorias muito significativas no que diz respeito à entreaajuda entre colegas e ao comportamento destes de um modo genérico. Deste modo elogiou-os por isso e pediu que continuassem com esta atitude...salva de palmas de todos os alunos = excelente tónico para o entusiasmo e alegria na aula. (Relatório 10)

Na categoria “conteúdos”, o maior número de referências recai sobre a subcategoria “estratégias” (45) (considerando o somatório das subcategorias que a constituem), logo seguida da subcategoria “conceção e planeamento”, sendo a subcategoria “adaptações” a que obtém menor número de referências (8).

O estagiário demonstrou consciência de que a “concepção e planeamento” está na base de um ensino de qualidade, que por sua vez se traduz na sua adequação aos alunos. Ficou assim patente que o professor tem que refletir sobre as decisões relativas às tarefas mais adequadas às características dos alunos, bem como sobre a forma de abordar a matéria, tendo em vista alcançar os objetivos. Esses aspectos são bem visíveis no relato seguinte.

A escolha recaiu naquele exercício não por acaso. Apesar daquilo não ser uma situação de jogo formal, tem a matriz de funcionamento, isto é a correspondência dinâmica, a matriz que o jogo requisita. Utilizando este exercício condicionei o aluno a reagir velozmente...parando em função da alteração de um estímulo que não é ele... Contemplando este tipo de diversidade (= riqueza) de motricidade que o jogo assim apela, adicionou-se a bola, permitindo relacionar-se de um modo aproximado ao jogo. (Relatório 4)

A assunção, por parte do estagiário, de um objetivo central para o grupo turma, na condução do processo de ensino/aprendizagem, esteve presente quando das planificações. Esta noção vem de encontro a Alarcão (1996, p. 176), o qual afirma que

(...) 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.

Ao professor importa, pois, pensar a sua atividade de forma a dar resposta a objetivos mais abrangentes do processo de ensino/aprendizagem, nomeadamente o que se refere à interação e às relações pessoais - aspecto que é muito evidente na generalidade do discurso do estagiário. A noção de interação, de afetividade positiva e de espírito de grupo é uma marca incontornável no teor reflexivo desse estagiário (Relatório 6).

Continuando “na saga” do fomentar do sentido de grupo, o exercício referente aos aspetos técnicos da fase de aceleração permitiu continuar a tentar potenciar as possibilidades de alcançar esse grande objetivo pelo CONTACTO FÍSICO (favorecedor de aproximação humana) existente (...) Para além do contacto físico, a colocação do bloco de partida a partir da ficha informativa (1 por grupo intencionalmente) “abriu caminho” para o trabalho de GRUPO no sentido de responder à exigência de colocar corretamente o bloco de partida. (Relatório 6)

A necessidade de se proceder a alterações que visem à melhoria do processo de ensino/aprendizagem ficou visível nas reflexões que o estagiário fez logo após a aula. Como refere Morais (1993), é através da reflexão que o professor resolve problemas que ocorrem na sala de aula, que muda ou ajusta as suas práticas de ensino.

As “estratégias” utilizadas pelo professor em nível da adaptação dos conteúdos visaram não apenas à melhoria das habilidades motoras dos alunos, mas, sobretudo, ao desenvolvimento de outras competências igualmente importantes no processo de ensino/aprendizagem. Foi intenção do estagiário trazer novos aportes na abordagem das diferentes matérias, na tentativa de desenvolver atitudes de maior responsabilidade dos alunos entre si. Desse modo, a utilização de estratégias diversificadas e inovadoras foi uma constante ao longo do estágio. O estagiário procurou sempre novas formas de abordar os conteúdos de maneira a motivar os alunos para a prática (Relatório 8).

A minha insistência com estratégias de reaproximação tem sido um primado... Nesta aula por exemplo, a velocidade de reação teve como intuito animá-los ao mesmo tempo que pretendeu desenvolver a própria capacidade em causa... (Relatório 8)

Várias vezes o estagiário retoma questões que foram alvo de reflexão anterior para projetar a sua atividade futura. A transferência do conhecimento adquirido pela experiência relativa aos alunos, as condições materiais ou especificidade da matéria, de uma modalidade específica, levaram-no a uma reformulação da sua intervenção. Através da reflexão, o estagiário adquiriu conhecimento dos seus alunos, que, associado ao conhecimento da matéria de ensino, lhe permitiu ajustar a organização de grupos de trabalho em função dos objetivos pretendidos para as aulas, sem perder de vista a continuidade do

trabalho que desenvolveu com os seus alunos ao longo do ano letivo. Mais uma vez, o estagiário evidenciou um grande cuidado em promover as relações grupais e potenciar a motivação dos alunos, tal como se pode verificar no Relatório 12.

Se na reflexão anterior afirmei que a dinâmica organizativa era o grande chavão aquando da abordagem da aula num espaço como a Nave Desportiva, volto a tocar no mesmo assunto para a modalidade de Dança (tendo por mais em conta as características do núcleo masculino, ainda mais sentido faz!): Formação de pares será um imperativo nestas aulas. Contudo, existem outras intenções minhas debaixo da “manta” GRUPAL... sendo que estas estão interligadas, senão vejamos... Para além da possibilidade de correção mútua de erros, de ajuda mútua... existe a possibilidade do (provavelmente da) mais evoluído motivar o menos evoluído para a prática, “puxá-lo para cima” quando este último se “deixar ir abaixo. (Relatório 12)

Relativamente às categorias e subcategorias definidas *a posteriori*, o maior número de referências encontra-se nas categorias “ensino” e “autoperceção”. No entanto, e tendo em conta os três momentos, verificamos que se regista diminuição no terceiro momento da categoria “autoperceção”; em contraponto, na subcategoria “ser professor”, pertencente à categoria “ilações”, assiste-se a um aumento progressivo, o qual é mais acentuado no terceiro momento. As questões do “ser professor” marcaram as reflexões do estagiário, denunciando o seu crescimento enquanto profissional à medida que o estágio foi se desenvolvendo.

As “condições imediatas” do ensino são referenciadas ao longo dos três momentos, sendo que a maior incidência ocorre no primeiro momento, talvez pelo impacto inicial com a prática real de ensino que tenha colocado ao estagiário problemas na resolução de aspectos organizativos e de controle que, com a continuidade da lecionação, foram resolvidos, deixando de ser preocupações centrais.

A noção de que é uma exigência da prática aferir os resultados (autoperceção) das tarefas propostas e a consecução dos objetivos definidos para cada aula está expressa nas reflexões do estagiário. Este considerou que é através da autoavaliação que o professor

percebe os efeitos das decisões tomadas, positivas e negativas, e reformula a sua atuação de modo a melhorá-la.

Não estou ilibado de culpas pelo sucedido, bem pelo contrário. A minha intenção residia no respeitar de uma ordem didática dita tradicional, dividindo os alunos pelos respetivos níveis e ocorrendo a conseqüente divisão da turma. No entanto, um dos primados não foi respeitado: a questão motivacional! (Relatório 2)

(...) devo admitir que esta aula me parecia muito difícil de ser dada (...). A simultaneidade destes aspetos me transmitiram a ideia de uma aula com grau de dificuldade elevado... no final de tudo saí com um sentimento de dever cumprido, com um sentimento de satisfação. (Relatório 6)

A subcategoria “ser professor”, pertencente à categoria “relações”, foi a mais referenciada no terceiro momento. Nos últimos relatórios do terceiro momento, a informação é quase exclusivamente dedicada a esta subcategoria: “ser professor”. As características relativas à função do professor, do bom professor e do professor competente, foram objeto de reflexão ao longo de todo o ano. O estagiário procurou sempre atuar de acordo com as necessidades e características dos seus alunos, reconhecendo que dentro de cada aluno “mora” uma pessoa. A aquisição de competências, por parte dos alunos em geral e do “aluno” em particular, foi uma marca indelével do seu ensino (Relatórios 6 e 14).

No meu entender (e de muitos outros) cabe ao professor retirar dos alunos o melhor que há em cada um, para os tornar mais valiosos, mais competentes e mais felizes (o espírito de grupo ajuda a isso). Quando o professor o consegue, ele cria ressonância, quando acontece o contrário, o professor cria dissonância. O que eu pretendo criar é ressonância. (Relatório 6)

O que faz o Professor é a vontade de atuar sobre os alunos para os ajudar a valorizar-se e arrastá-los para realizações de que possam sair mais senhores de si. (Relatório 14)

A tomada de decisão é assumida pelo estagiário como elemento central do processo de ensino/aprendizagem, sendo que este considera a capacidade de decidir não apenas uma questão de inteligência, mas,

também, de vontade para agir (capacidades volitivas). Importa ainda referir que a noção de que o conhecimento aprofundado é indispensável no professor também ganha relevo no discurso do João (Relatório 15).

A decisão é a solução dum problema cujos dados, porque vivos e humanos, são complexos e delicados (...) É preciso saber: os conhecimentos são base indispensável. É preciso poder, e para isso há que desenvolver as faculdades de inteligência, de raciocínio, de análise, de síntese. (...) A coragem das decisões é uma das formas essenciais do dom da força que faz o PROFESSOR. (Relatório 15)

## RELATÓRIO FINAL

Relativamente ao conteúdo reflexivo do relatório, podemos afirmar que o João procurou refletir, ao longo de todo o ano, sobre a generalidade do processo de formação em que esteve envolvido enquanto estagiário.

Na primeira parte do relatório, o conteúdo reflexivo recai sobre as questões gerais do ensino. O estagiário foi ao encontro da ideia de Zeichner (1993), que afirma que a reflexão do professor deve ir além das questões relacionadas com o ato de ensinar, isto é, este deve fazer uma reflexão crítica sobre as implicações sociais da educação. Esse autor critica aqueles que aceitam passivamente a realidade das suas escolas e realça a importância da reflexão no papel emancipador do professor. Nesse sentido, e numa perspectiva crítica, o estagiário, no final do estágio, reflete acerca do ensino em geral. Na sua perspectiva, o ensino que a escola atualmente oferece é pouco adequado às necessidades da sociedade em geral e dos alunos em particular (páginas 1 e 2).

Apesar do avanço... o ensino está a funcionar perigosamente mal...  
(pág. 1, parágrafo 1)

As escolas, se quiserem facilitar a adaptação à vida posterior, terão de tentar experiências muito mais variadas. (pág. 2, parágrafo 1)

Ao longo do processo de estágio, o estagiário demonstrou grande inquietação no sentido de tornar o seu ensino adequado às características de cada aluno, sem, contudo, perder de vista a turma no seu todo e os objetivos definidos (página 6).

(...) a heterogeneidade foi uma característica reinante nas diversas personalidades dos alunos, porém... estão inevitavelmente subordinados à condição humana, proporcionando a existência daquilo que denomino de “Eu” do aluno. (pág. 6, parágrafo 3)

As questões motivacionais dos alunos para a prática, que estiveram presentes ao longo de todo o ano letivo, também foram objeto de reflexão nesse documento terminal de estágio pedagógico (página 12).

Foi uma estratégia de natureza motivacional, uma vez que o aluno buscava a satisfação através da qualidade das suas realizações, sendo que a minha função foi de apoiar, conduzir e ensinar nesse sentido. (pág. 12, parágrafo 4)

No que diz respeito à importância que o João atribuiu à reflexão no seu processo de estágio, este considerou a reflexão uma “pedra basilar” do seu crescimento enquanto professor (páginas 10 e 11) - ideia também advogada por Labrie, Brdarevic e Russel (2000) e Ulrich (2000).

Este meu raciocínio, evidenciado no início do ano letivo, sofreu, na minha perspectiva, uma evolução francamente positiva, fruto da minha confrontação com uma panóplia de circunstâncias durante as próprias aulas, conjugadas com reflexões profundas da minha parte a posteriori, resultando na descoberta da motivação intrínseca do aluno como catalisador para o atingir de um bom desempenho por parte do mesmo. (pág. 10, parágrafo 3)

Ou seja, alimentei-me do que refleti no início do período (patenteado no meu projeto de formação individual), para poder formar um novo conhecimento. (pág. 11, parágrafo 2)

Outro aspecto também sublinhado pelo João é o espírito crítico, que este considerou um “instrumento” essencial ao seu desenvolvimento (página 13).

(...) afirmo que a principal fonte do meu desenvolvimento este ano foi... o ato reflexivo. Desenvolver o meu espírito crítico, não aceitando tudo o que me fosse dado, sabendo ter os meios próprios para selecionar o que é pertinente. Ora, eu penso que consegui desenvolver esta capacidade... (pág. 13, parágrafo 2)

## ENTREVISTA

A entrevista teve como principal objetivo tentar perceber o significado que o João atribui à vivência de estágio pedagógico, no contexto da sua formação inicial. Complementarmente, pretendeu-se ainda perceber a importância formativa que este atribuiu ao processo de reflexão que desenvolveu ao longo do ano de estágio, nomeadamente, através das reflexões das aulas.

No que diz respeito ao papel do estágio, o João afirma que, na formação inicial, este é “decisivo, porque a prática é tão importante para o professor como o ar para o Homem respirar” (pág. 2, parágrafo 2).

Relativamente à importância que a reflexão teve na sua formação, o João foi de encontro ao conteúdo informativo analisado, quer nos relatórios da aula, quer no relatório final do estágio, e afirma que “toda a atividade que não é alvo de reflexão é uma atividade regularmente repetida inconscientemente” (pág. 2, parágrafo 3). Ele considerou a reflexão uma premissa fundamental para a aquisição da competência do professor (página 5), noção esta defendida por autores como Bryan (2000) e Hall e Smith (2006).

Ao afirmar que a principal fonte do meu desenvolvimento no meu ano de estágio foi o ato reflexivo (...) o ato reflexivo NÃO É UM, MAS SIM O MEIO de aumentar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. (pág. 5, parágrafo 7)

Em síntese, é possível afirmar que o João atribui à vivência de estágio um lugar de destaque na formação do professor e que a aquisição da competência passa pela reflexão na e sobre a prática.

## CONCLUSÕES

Relativamente ao conteúdo reflexivo das aulas, verificou-se que a reflexão se reportou, essencialmente, aos três elementos estruturantes do processo de ensino/aprendizagem, materializados nas questões relativas ao professor, ao aluno e aos conteúdos da aula. Além destes elementos, foram ainda objeto de reflexão, por parte do estagiário, as questões da avaliação da própria atuação (“autoperceção”) e as questões ligadas ao “ensino” e ao “ser professor”.

Ao longo do ano letivo, o estagiário enfatizou nas reflexões a necessidade de o professor ser capaz de conjugar os objetivos, tarefas e estratégias da aula com o manter os alunos motivados para ela, bem como a melhoria da aprendizagem destes.

No primeiro e segundo momentos, o estagiário refletiu mais sobre as questões relacionadas com as categorias “professor” e “conteúdos”. No terceiro momento, a densidade de informação é mais acentuada na categoria “relações”, mais especificamente na subcategoria “ser professor”.

Ficou evidente a preocupação do estagiário em associar práticas letivas que respeitassem a individualidade de cada aluno e, simultaneamente, favorecessem o espírito de grupo e de ajuda. Ele deu grande relevo à necessidade de o professor conjugar os objetivos, tarefas e organização da aula com a motivação dos alunos. Destacou ainda a importância de refletir sobre o que é ser professor, as características do bom professor e de que forma o professor deve desenvolver o seu processo de ensino/aprendizagem.

No que concerne ao relatório final, evidenciou-se que o seu conteúdo reflexivo recaiu sobre as questões do ensino em geral e sobre a adequação/desadequação do ensino atual em face das mudanças que a sociedade em geral e a escola em particular enfrentam e aponta novas formas de o professor estar na escola. A ideia de que o sucesso do processo de ensino/aprendizagem depende das relações estabelecidas entre os alunos e o professor ficou bem presente. O estagiário assumiu que a verdadeira construção pessoal e profissional do professor passa pela reflexão.

Já através da entrevista, ficou bem evidente que para o João o estágio pedagógico se assumiu como um processo decisivo na sua formação para *ser professor*. Ele afirmou que é através da experiência real de ensino (prática) que se consolidam conhecimentos e se aprende a “ser professor”. Reforçou a ideia de que só é possível evoluir e corrigir erros através da reflexão, sendo que deixou bem clara a noção de que a reflexão foi uma peça fundamental não apenas para o seu crescimento como profissional, mas também pessoal.

Em síntese, os dados revelaram que o estagiário atribuiu grande importância à reflexão ao longo de todo o processo de estágio. Ficou ainda bem patente que o estagiário, ao longo do seu estágio, integrou os três níveis de reflexão. Ele tentou perceber de que forma o conhecimento adquirido contribuía para alcançar os objetivos propostos

(nível técnico) e procurou clarificar, explicar e avaliar de que forma os objetivos eram ou podiam ser alcançados (nível prático). No entanto, foi mais além, porquanto conseguiu refletir sobre critérios morais e éticos no decurso da sua ação, incorporando questões do ensino em geral e da educação num âmbito mais alargado. Foi notório, sobretudo no terceiro momento, que o estagiário alcançou o nível de reflexão crítico ou emancipatório.

### ABSTRACT

#### REFLECTION IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL INTERNSHIP: CASE STUDY OF A STUDENT INTERN

This study had as its main purpose to characterize the changes of the reflective pattern of a Student Intern, in the Faculty of Sport at University of Porto, who obtained an excellent level of performance in the pedagogical internship. The corpus of the study consists of 18 classes reflections, the final report of the internship and a semi-structured interview. In the data analysis, we used content analysis procedures, considering that the generality of the categories was defined *a priori*. The results indicate that the in reflections made all over the internship there was a decrease of references in the “teacher” and “content” categories and increase in “illations” category, the last three reflections focus almost exclusively on issues of “being a teacher” and “teaching”. It was further evident that the intern attributed great importance to reflection for his training process and at the end of this internship he was located, predominantly, in the critical level of reflection.

**Keywords:** reflection, intern, pedagogical internship, physical education.

### REFERÊNCIAS

ALARCÃO, L. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRYAN, L. Student teachers as researchers: using teacher inquiry projects to promote reflective practice during field experiences. **Annual**

**meeting of American Educational Research Association.** New Orleans, 2000.

GOETZ, J.; LECOMPTE, M. **Ethnography and qualitative design in educational research.** New York: Academic Press, 1984.

GUIMARÃES, M. F. **O conhecimento profissional do professor de matemática: Dois estudos de caso.** 1996. [s.n.]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Lisboa. Lisboa.

HALL, T. J.; SMITH, M. A. Teacher planning, Instruction and reflection: what we know about teacher cognitive processes. **Quest**, v.58, n. 4, p. 424-444, 2006.

HARGREAVES, A. **Changing Teachers, Changing Times.** Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell, 1994.

HOUSSAYE, J. Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In : HOUSSAYE, Jean (Dir.) **La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui.** Paris: ASF éditeur, 1994.

LABRIE, A.; BRDAREVIC, V.; RUSSEL, T. Shared reflections on teacher education practices: teaching and learning in a pre-service physics method course. **Reflective Practice**, v.1, n.2, p. 231-245, 2000.

MAGILL, R. Augmented Feedback in skill acquisition. In: SINGER, R.N.; MURPHEY, M.; TENNANT, J.L.K. (Ed.). **Handbook on research in sport psychology.** New York: McMillan Publishing Company, 1993. p. 193-212.

MATOS, Z. **Para uma definição do conceito e dos pressupostos do desenvolvimento da competência pedagógica.** 1989. 100-110 f. Dissertação (Prestação de provas de aptidão pedagógica e capacidade científica) – Instituto Superior de Educação Física da Universidade do Porto, Porto.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAIS, M. A reflexão-acção na formação de professores. **Aprender.** v. 15, p. 27-30, 1993.

NEVES, E.; BORUCHOVITCH, E. Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental (EMA). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, p. 406-413, 2007.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner.** London: Basic Books, 1983.

SHULMAN, L. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1983.

STAKE, R. Case studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed.). **Handbook of qualitative research**, 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000. p. 435-454.

ULRICH, W. Reflective practice in the civil society: the contribution of critically systemic thinking. **Reflective Practice**, v.1, n.2, p. 247-256, 2000.

VALLI, L. **Reflective teacher education: cases and critiques**. Albany: State University of New York Press, 1992.

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

ZEICHNER, K. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CARLGREN, I.; HANDAL, G.; VAAGE, S. (Ed.). **Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice**. London; Washington, D.C: Falmer Press, 1994. p. 9-27.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. Teaching student teachers to reflect. **Harvard Educational Review**, v. 57, n.1, p. 23-48, 1987.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. **Reflective teaching: an introduction**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996.

**Endereço para correspondência:**

Rua Dr. Plácido Costa, 91  
Cidade: Porto - Portugal  
CEP: 4200-450  
Caixa Postal: 4200-450

E-mail: tleandro6@hotmail.com

E-mail: zeliamentos@fade.up.pt

E-mail: paulabatista@fade.up.pt