

### **3 - REFLEXIVIDADE NA APRENDIZAGEM. UM PROCESSO DE INTERACÇÃO SOCIAL?**

***José Luís Coelho da Silva, Professor Auxiliar, Universidade do Minho, Instituto de Educação, zeluis@ie.uminho.pt***

**Resumo:**

A perspectiva de Educação como espaço de emancipação e transformação (inter) pessoal tem norteado a minha prática pedagógica desde 2000, quando se iniciou o primeiro projecto “Transformar a Pedagogia na Universidade”. A reflexividade constitui um dos princípios pedagógicos que tem vindo a assumir um papel cada vez mais explícito nessa prática, o que será ilustrado com uma estratégia formativa e de avaliação das aprendizagens que consiste na produção individual de um relato reflexivo no qual os alunos devem analisar conteúdos e processos de aprendizagem experienciados, evidenciando capacidades de problematização. A construção do relato é um processo interactivo realizado em duas fases: (1) os alunos elaboram um texto que é submetido à apreciação do professor a meio do semestre e (2) posteriormente reconstróem-no em

função das orientações fornecidas e de outros elementos que se afigurem relevantes. No primeiro momento, são fornecidas orientações através de um guião e de uma grelha de avaliação. A análise da qualidade dos relatos tem vindo a despoletar algumas preocupações pedagógicas: Serão mobilizados o guião e a grelha de avaliação na sua construção? Em que momentos e com que finalidade são mobilizados? Se não são mobilizados, porquê? Qual o papel do feedback do professor na reconstrução do relato? As percepções dos alunos em resposta a estas questões constituirão o suporte da análise de potencialidades e constrangimentos da reflexão enquanto processo interactivo de (re)construção de aprendizagens, o que permitirá problematizar o valor do princípio da reflexividade no quadro de uma educação que pretende ser transformadora.

Palavras-chave: transformação, reflexão, aprendizagem, interacção, (re)construção

#### Abstract

A view of Education as a space for empowerment and transformation has guided my pedagogical practice since 2000, when the first project "Transforming Pedagogy at University" started. The principle of reflectivity has gained a growing importance in my practice. It will be illustrated with a training/ evaluation strategy whereby students produce a reflective text focussing on learning contents and processes, in which they must develop and reveal the ability to problematise learning. The construction of the text is an interactive process developed in two stages: (1) the students produce the first version of the text and send it to the teacher for appreciation in the middle of the semester, and (2) they subsequently reconstruct their text according to the teacher's feedback and other relevant elements. In the first stage, guidelines are provided through a guide and an evaluation grid. The analysis of the quality of the students' texts has raised some concerns: do they use the guide and the evaluation grid to construct their text? When and what for? If they don't use them, why? What is the role of the teacher's feedback? On the basis of the students' answers to the last question, I will analyse the potential and constraints of reflection as an interactive process that seeks to foster the (re)construction of learning. This will allow me to problematise the value of reflectivity within an educational practice that intends to be transformative.

Key-words: transformation, reflection, learning, interaction, (re)construction

## 1. Introdução

A perspectiva de Educação como espaço de emancipação e transformação (inter) pessoal tem norteado a minha prática pedagógica desde 2000, quando se iniciou o primeiro projecto “Transformar a Pedagogia na Universidade” (v. Vieira et al., 2002; Vieira, Almeida & Silva, 2010). Este projecto incluiu a construção de um quadro ético-conceptual com a definição de oito princípios pedagógicos segundo a perspectiva de educação atrás enunciada. A reflexividade, um desses princípios pedagógicos, tem vindo a assumir um papel cada vez mais explícito na minha prática pedagógica. Este princípio traduz-se no seguinte:

“a acção pedagógica promove o pensamento divergente e o espírito crítico, integrando uma reflexão crítica sobre os seus pressupostos e finalidades, os conteúdos, a metodologia seguida, os parâmetros e métodos de avaliação, os processos/percursos de aprendizagem, o papel das disciplinas no currículo e a relação deste com a realidade sócio-profissional.” (Vieira et al., 2002: 32)

A operacionalização pedagógica deste princípio será ilustrada com uma estratégia formativa e de avaliação das aprendizagens que consiste na produção individual de um relato reflexivo no qual os alunos devem analisar conteúdos e processos de aprendizagem experienciados, evidenciando capacidades de problematização. São fornecidos previamente dois documentos - guião e grelha de avaliação - com o objectivo de orientar a construção do relato e de tornar transparente para os alunos os critérios em que assenta a avaliação do relato. Durante o processo de construção, o docente faz uma apreciação individual de uma primeira versão de cada relato.

A análise da qualidade dos relatos reflexivos produzidos tem vindo a despoletar algumas inquietações pedagógicas: Serão mobilizados o guião e a grelha de avaliação na sua construção? Em que momentos e com que finalidade são mobilizados? Se não são mobilizados, porquê? Qual o papel do feedback do professor na reconstrução do relato? As percepções dos alunos em resposta à última questão constituirão o suporte da análise de potencialidades e constrangimentos da reflexão enquanto processo interactivo de (re)construção de aprendizagens, o que permitirá problematizar o valor do princípio da reflexividade no quadro de uma educação que pretende ser transformadora.

O presente texto está estruturado em quatro secções: a primeira, que corresponde à actual, inclui a explicitação da perspectiva de educação perfilhada e o enfoque da experiência pedagógica desenvolvida; a segunda apresenta o contexto educacional e a estratégia de implementação do relato reflexivo; a terceira está focalizada na análise das percepções dos alunos sobre o papel do feedback do docente na (re)construção do relato e, por fim, a quarta secção inclui algumas considerações sobre a relevância da interacção no desenvolvimento da reflexividade.

## 2. O relato reflexivo: estratégia formativa e de avaliação das aprendizagens

O relato reflexivo é uma tarefa de aprendizagem concebida para a operacionalização do princípio pedagógico da reflexividade. O contexto educativo de implementação a que se reporta a experiência aqui analisada é o da unidade curricular “Projecto e Seminário I: Modelos e Dispositivos de Formação e Mediação” do 3º ano da licenciatura em Educação da Universidade do Minho. Esta unidade curricular está estruturada em duas componentes - Projecto e Seminário - que são operacionalizadas em espaços educativos diferenciados. A componente de Projecto é desenvolvida em contextos profissionais enquanto que a componente de Seminário é concretizada através de sessões presenciais em sala de aula. Na primeira componente, os alunos estão divididos por grupos e cada um está adstrito a uma instituição. A segunda componente - Seminário - abarca a totalidade dos alunos e tem contado com a intervenção de dois docentes. Neste espaço, a dinâmica de aula compreende tarefas individuais e colaborativas, sendo cada grupo de trabalho constituído pelo menos por um membro de cada um dos grupos adstritos às várias instituições, de modo a propiciar uma maior interacção entre as várias alunas.

O relato reflexivo consiste na produção individual de um texto focalizado na análise de conteúdos e processos de aprendizagem e deve evidenciar capacidades de problematização. Assenta num processo de carácter dialógico, perspectivado na interacção que os alunos estabelecem com os documentos elaborados

com o propósito de orientar a sua construção e no diálogo criado com o docente através do feedback por ele fornecido. A construção do relato é um processo realizado em duas fases: (1) os alunos elaboram um texto que é submetido à apreciação de um dos docentes a meio do semestre e (2) posteriormente reconstruem-no em função das orientações fornecidas e de outros elementos que se afigurem relevantes. No primeiro momento, são fornecidas orientações através de um guião (Anexo 1) e de uma grelha de avaliação (Anexo 2). O relato reflexivo tem simultaneamente um papel formativo e avaliativo na aprendizagem os alunos. O feedback do docente pode integrar, essencialmente, três tipos de discurso: discurso de clarificação, discurso de suporte e discurso de intervenção (Moreira, 2006 e Moreira et al., 2006). O discurso de clarificação está orientado para a conceptualização da acção, a solicitação e/ou o fornecimento de informação, a desocultação e o questionamento de teorias, crenças e práticas. O discurso de suporte está centrado na motivação para a reflexão e para a acção nas práticas educativas, na partilha e/ou reforço de perspectivas, percepções e práticas. O discurso de intervenção está direccionado para a sugestão e/ou indicação de novas vias de reflexão e de acção nas práticas educativas.

A construção do relato reflexivo é precedida de uma tarefa com o objectivo de promover a compreensão dos alunos acerca dos enfoques e processos da reflexão e de os familiarizar com textos de natureza reflexiva. Consiste na análise de dois textos ilustrativos de um processo de reflexão colaborativa sobre o mesmo cenário educativo.

A razão para a opção por um processo reflexivo assente na escrita pode ser explicitada através da mobilização das seguintes palavras de Karl Popper (2008, edição original: 1976):

“Nunca me tinha ocorrido escrever um livro. Tinha desenvolvido as minhas ideias por puro interesse pelos problemas e depois tinha-as posto por escrito para mim próprio porque achava que isso não só levava à clareza mas era necessário para a autocrítica.” (p. 119)

Parte-se, assim, do pressuposto de que a escrita potencia o desenvolvimento de uma maior consciencialização e atribuição de sentido às ideias/perspectivas perfilhadas, às visões que se constroem do mundo, em particular, das realidades educativas em que estamos emersos e que possibilita, também, um diálogo crítico mais sustentado. Neste contexto, a linguagem assume um papel fulcral na construção da realidade: “A linguagem não é um instrumento de que nos servimos para comunicar o que já sabemos, mas o meio (medium) no qual e pelo qual pensamos e construímos as nossas representações do mundo” (Pombo, 2002: 184). A citação de Karl Popper, acima apresentada, é explorada com os alunos com o intuito de os sensibilizar para a relevância da escrita.

### 3. Percepções sobre o papel do docente na reconstrução do relato reflexivo

A experiência relatada reporta-se ao 1º semestre do ano lectivo de 2009/2010 e a turma era constituída por doze alunas. No final do semestre, e em função das preocupações acima referidas, as alunas responderam ao questionário apresentado no Anexo 3, que incide sobre as suas percepções relativamente ao papel do guião, da grelha de avaliação e do feedback do docente na (re)construção do relato reflexivo. É a partir deste último aspecto que, neste texto, discuto a operacionalização da construção do relato reflexivo enquanto um processo dialógico estabelecido entre os alunos e o docente. O Quadro 1 apresenta a listagem e o registo das ocorrências das funções identificadas através da análise de conteúdo das respostas das alunas à questão 3 do questionário em anexo: Qual foi o papel do feedback do docente na reconstrução do seu relato reflexivo?.

Quadro 1: Percepções das alunas sobre o papel do feedback do docente ao relato reflexivo

Funções do feedback	A3	A4	A8	A9	A1	A2	A7	A12	A5	A6	A10	A11	Total
1. Adquirir uma ideia precisa da qualidade do trabalho desenvolvido												X	1
2. Direcção a construção do relato para o objectivo		X											1

pretendido

3. Obter sugestões para melhorar a qualidade do relato							X		X				2
4. Corrigir erros, evitando a sua repetição futura		X		X									2
5. Complementar o relato		X											1
6. Clarificar ideias				X	X								2
7. Reflectir mais aprofundadamente sobre um dado assunto	X	X		X			X		X				5
8. Tomar consciência de aspectos ausentes/menos explorados					X	X		X					3
9. Distinguir a relevância dos vários aspectos explorados	X						X						2
10. Reflectir sobre interrogações levantadas no próprio no relato										X			1
11. Desenvolver capacidades de questionamento	X			X									2
12. Tomar consciência da importância das teorias na argumentação				X									1
13. Tomar consciência das capacidades/lacunas de escrita	X						X						2
14. Tomar consciência da relevância do feedback do docente no desenvolvimento pessoal				X									1
15. Ficar motivado para a reconstrução do relato reflexivo	X												1
Total	5	4	3	3	2	2	2	2	1	1	1	1	

Legenda: A1...A12 - Alunas

Uma leitura global dos dados do Quadro 1 possibilita a definição de possíveis enfoques de análise.

Evidencia-se, como um primeiro enfoque, o nível de exploração diferenciado dado à temática em questionamento por cada uma das alunas. Um segundo enfoque de análise estará centrado na natureza das funções atribuídas ao feedback dado pelo docente ao relato reflexivo e na tendência de resposta em direcção à atribuição ou não de uma função primordial.

O nível de aprofundamento dado por cada aluna à questão colocada traduz-se na atribuição de um ou mais papéis ao feedback dado pelo docente. Consta-se que a maioria apresenta uma percepção limitada do papel do feedback do docente e que um número restrito de alunas apresenta uma visão mais ampla. Esta última situação está ilustrada na resposta a seguir apresentada:

“O papel do feedback do docente contribuiu para perceber os pontos com maior relevância e que mereciam um melhor desenvolvimento; ajudou a alguns questionamentos; permitiu tomar consciência das nossas capacidades de escrita e tornou-se uma motivação para a reformulação e reconstrução do relato reflexivo.” (A3)

A natureza das funções atribuídas ao feedback do docente é diversificada. No entanto, a proximidade existente entre alguns permite efectuar determinadas associações. Assim, é possível definir a promoção do desenvolvimento do relato como o papel do feedback mais evidenciado, traduzido em funções que apontam para o complemento dos aspectos abordados, a clarificação de ideias, o aprofundamento da reflexão, a apresentação de respostas às próprias questões levantadas, a consciencialização dos aspectos ausentes e/ou menos explorados, e a distinção da relevância dos aspectos abordados. Verifica-se que das nove alunas que mencionam alguma das funções anteriormente listados, quatro limitam-se a referir uma única enquanto a maioria - cinco - efectua associações de duas funções. Por exemplo, a reflexão aprofundada está associada à compreensão da relevância dos aspectos explorados e/ou à clarificação das ideias expressas:

“O feedback do docente foi fundamental para sabermos discernir o que era mais ou menos importante, para tomar consciência daquilo que precisava ser aprofundado e objecto de uma reflexão mais ‘profunda’ (...).” (A7)

“O feedback (...) ajudou-me a melhorar o que já tinha feito e a perceber claramente o que pretendia transmitir com tudo o que escrevi. O facto de me ter sido perguntado o que pretendia dizer mais objectivamente, com aquela ou outra frase, ajudou-me a reflectir muito mais acerca do que já tinha escrito e, em alguns pontos, a saber dar a ‘volta’ ao que eu pretendia dizer mas que não estava muito perceptível para quem lia. É um processo muito importante, apesar de às vezes nós alunos, considerarmos ‘exaustivo’ porque parece que já não conseguimos dizer mais nada sobre o assunto, que nos leva a entender que muitas vezes estamos enraizados com uma noção de que numa frase já conseguimos dizer tudo e agora quem o lê é que tem de interpretar o que queremos dizer... O facto de conhecermos, claramente, sobre o que erramos, ajuda-nos a corrigir os nossos erros e a não cometê-los no futuro. Na maioria dos trabalhos, em que não recebemos feedback, certamente escrevemos lacunas que não ficamos a saber mas como no fim a nota final até foi ‘boa’ tornamos noutros trabalhos a repetir. Contudo, a importância que vejo no feedback, não é tanto de correcção mas de permitir que exploremos ainda mais, que deixemos claramente perceptível o que escrevemos, a mensagem que queremos transmitir.” (A9)

A ênfase na promoção do desenvolvimento do relato poderá estar relacionada com a natureza do relato apresentado, isto é, a interpretação do relato pelo docente poderá despoletar neste a necessidade de produzir um feedback orientado para a clarificação dos aspectos explorados. A focalização do discurso e linguagem do aluno, por vezes assente no senso comum, dissociado de um quadro ético-conceptual e, consequentemente, da assunção, pelo menos explícita, de uma perspectiva ideológica de educação, é um factor que conduzirá a um feedback assente num discurso de clarificação. Neste sentido, emerge a necessidade de promover no aluno a consciencialização das perspectivas que perfilha sobre as questões educativas em discussão. Assim, a natureza do feedback do docente estará determinado pela natureza do relato produzido pelas alunas.

A percepção das alunas aponta ainda outras funções para o feedback do docente que integram discursos de suporte e de intervenção: avaliar a qualidade do relato, reorientar a redacção do relato para o objectivo pretendido, promover o desenvolvimento de capacidades de questionamento, consciencializar para a importância da mobilização de teorias no processo de argumentação, promover o desenvolvimento de capacidades de escrita, consciencializar para a importância da colaboração do docente na construção do relato reflexivo e motivar para a (re)construção do relato. Apresentam-se, em seguida, algumas respostas ilustrativas do modo como as alunas expressam algumas das funções atrás listadas:

“Através do feedback (...) pude perceber que há muitas questões interiores que não são feitas anteriormente à elaboração do relato reflexivo e, que se tivessem sido pensadas contribuiriam para uma construção pessoal mais enriquecedora. Pude também perceber que muitas vezes realizo trabalhos com base no conhecimento do senso comum e que isso não basta. É necessário uma sustentação teórica, um questionamento prévio e o encontro de respostas a questões que nem sequer as queremos levantar. Foi possível perceber que há várias formas de nos emanciparmos e uma delas é através do apoio de alguém

que se encontra disponível nas nossas aprendizagens e que sem nos darmos conta, excluímos como se fosse um pedaço de papel inutilizado. Foi benéfico este tipo de apoio pois é sempre necessário, ou diria mesmo preciso, aprender, saber-aprender e aprender com...” (A8)

“Desde já afirmo que admiro muito o facto de o docente ter o cuidado de dar aos alunos um feedback dos nossos relatos reflexivos, pois é uma forma de nos ajudar a complementar, corrigir, aprofundar e desenvolver o nosso trabalho encaminhando-o para o objectivo pretendido. Tudo isto ajuda-nos também a reflectir mais sobre aquilo que incutimos no nosso relato reflexivo.” (A4)

“No meu caso, o papel do docente quanto ao feedback do relato reflexivo foi bastante importante e construtivo. Não só teve o cuidado de ler com atenção todo o meu relato como deu algumas ajudas e métodos para melhorar o mesmo. Mostrou-se sempre disponível e atento aos pormenores. Teve o cuidado de se mostrar preocupado e em dar sugestões para uma melhoria do relato reflexivo.” (A6)

As funções acima enumeradas colocam a tónica na intencionalidade atribuída pelos docentes ao feedback. Nesse conjunto é de destacar, em primeiro lugar, a função de consciencializar para a importância da colaboração do docente na construção do relato reflexivo porque, embora à partida não estivesse explicitamente previsto para o feedback do docente, é um papel passível de ocorrência implícita, o que exige do docente alguns cuidados. Implica a apresentação de um feedback em tempo oportuno, possibilitando ao aluno espaço temporal para um processo de (re)construção, e pautado por um discurso que seja passível de ser reconhecido pelo aluno como útil. Assinala-se, ainda, a importância da apresentação de reforços positivos. Contudo, é necessário não só salientar as evidências daquilo que o aluno é capaz de fazer mas também mostrar claramente os aspectos em que apresenta mais dificuldades para que lhe seja possível incrementar a qualidade do relato. A apresentação de um feedback acrítico não terá qualquer utilidade para o aluno pois não lhe permitirá desenvolver as competências em que já manifesta algum domínio nem desenvolver processos necessários para ultrapassar aquelas em que evidencia dificuldades.

Salienta-se, em seguida, a função de promover o desenvolvimento de capacidades de questionamento pela relevância que o questionamento tem na construção do conhecimento. Esta função exige uma maior atenção por parte do docente, pois a aplicação da grelha de avaliação do relato mostrou que o questionamento é um processo que não esteve suficientemente desenvolvido. A função de consciencializar para a importância da mobilização de teorias no processo de argumentação exige também uma atenção particular, pois verifica-se recorrentemente a ausência de fundamentação das ideias expressas, de interligação entre práticas educativas observadas e perspectivas educacionais e, essencialmente, a dificuldade em reconhecer e gerir a multiplicidade de perspectivas.

A função de promover o desenvolvimento de capacidades de escrita incide na organização de ideias, na estruturação das frases e na mobilização de conceitos específicos do domínio das Ciências da Educação. A percepção diferenciada das alunas relativamente ao papel do feedback poderá estar relacionada com a ênfase dada pelo docente ao comentário construído na sequência da natureza do relato produzido, mas poderá também estar dependente da interpretação e relevância dada pelas alunas a esse feedback. A diversidade das respostas obtidas revela que é necessário ir discutindo com os alunos o papel do feedback na (re)construção do relato reflexivo, em articulação com o guião fornecido para a sua elaboração e com os critérios de qualidade que presidem à sua avaliação.

#### 4. Considerações finais

A reflexividade no desenvolvimento das aprendizagens operacionaliza-se através de um processo colaborativo assente numa relação dialógica estabelecida entre o docente e o aluno. Pode ser perspectivada à semelhança da concepção de conhecimento concebida por Humberto Maturana: “O conhecimento não é o resultado daquilo que se capta do exterior, mas ele emerge nas conversações, no conviver com o outro. As conversações nada mais são do que um fluir do emocionar e do linguajar onde a razão entra mas não é o elemento fundante (Pellanda, 2009: 83)”. A reflexividade é, então, uma construção que não acontece num momento único mas que vai acontecendo na continuidade das interações

recorrentes dos intervenientes e que, assim, está dependente da acção e da vontade de cada um. Exige a predisposição do aluno para a exposição perante si próprio e perante o outro, neste caso o docente, de teorias, crenças e práticas que perfilham e para a participação recorrente em conversações com o docente. O papel do docente é fulcral para o desenvolvimento no aluno de uma atitude valorizadora da incerteza, da dúvida e do questionamento, processos essenciais para a estruturação do pensamento e a construção dos saberes. Nas conversações, destacam-se as perguntas colocadas pelo docente por serem essenciais para fazer emergir as ideias dos alunos.

A reflexividade inicia-se na interacção que o aluno estabelece com o seu interior, com o seu Eu, através da escrita e desenvolve-se com a intervenção de um terceiro elemento - o docente - que se reflecte no incremento da complexidade do sistema assim criado. No caso de Humberto Maturana (Pellanda, 2009: 76), a complexidade “está, antes de tudo, numa lógica que não se assenta no princípio de um terceiro excluído, mas na presença de um princípio de complementaridade”. Neste sentido, o docente não é perspectivado como um terceiro excluído mas visto como membro de uma relação de complementaridade com o aluno.

A operacionalização da colaboração no processo reflexivo depara-se com alguns obstáculos vinculados ao aluno e/ou ao docente. A escrita de um relato assente meramente num processo descritivo e/ou na enumeração de conceitos e princípios, sem a assunção de um posicionamento ético-conceptual, torna difícil a construção de um feedback orientado para o desenvolvimento da reflexividade. A exiguidade de tempo decorrente do envolvimento do docente em tarefas de natureza diversificada é um factor de constrangimento à produção do feedback em tempo oportuno e com informação útil. Na experiência analisada, a limitação do número de páginas para o relato reflexivo decorreu da necessidade de assegurar condições para a produção de um feedback útil e oportuno.

Para finalizar, enfatiza-se a recomendação apontada por Fenwick (2001) relativamente à postura a assumir pelo comentador:

“We need to be thoughtful about the mode and role of response that we adopt at different times in the process. Flexibility is essential: balancing freedom and direction, adjusting our responses to the journal writer’s needs, and checking how our responses are understood or misunderstood.” (p. 46)



## Bibliografia

- FENWICK, Tara (2001). Responding to journals in a learning process. *New directions for adult and continuing education*, 90, pp. 37- 47. ([www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/jissue/90513643](http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/jissue/90513643))
- MOREIRA, Maria Alfredo (2006). Conteúdo e processos de reflexão do diário colaborativo. In F. Vieira et al. (auts). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 208-210.
- MOREIRA, Maria Alfredo; DURÃES, Ana & SILVA, Eduardo (2006). Escrita e supervisão: o diário colaborativo como discurso e prática de emancipação. In F. Vieira et al. (auts). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 129-150.
- PELLANDA, Nilze Maria (2009). *Maturana & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- POMBO, Olga (2002). *A Escola, a recta e o círculo*. Lisboa: Relógio D'água.
- POPPER, Karl (2008: 1ª edição). *Busca inacabada. Autobiografia intelectual*. Lisboa: Esfera do Caos Editores (Edição original: 1976).
- VIEIRA, Flávia; ALMEIDA, Judite & SILVA, José Luís (2010). Transformar a Pedagogia: Um Percurso de Indagação Pedagógica na Universidade do Minho. In J. L. Silva et al. (orgs). *Actas do Congresso Ibérico Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, pp. 1-12.
- VIEIRA, Flávia; GOMES, Álvaro; GOMES, Carlos; SILVA, José Luís; MOREIRA, Maria Alfredo; MELO, Maria do Céu & ALBUQUERQUE, Pedro (2002). *Concepções de pedagogia universitária. Um estudo na Universidade do Minho*. Braga: Centro de Estudos em Educação, Universidade do Minho.

## Anexo 1: Guião do relato reflexivo

Licenciatura em Educação  
2009/2010

Universidade do Minho –

Projecto e Seminário I e II: Dispositivos e Metodologias de Formação e Mediação

### Estrutura do Relato Reflexivo

Nos 1º e 2º semestres, a avaliação das aprendizagens inclui, além da componente colectiva, a análise de uma componente individual que consiste num relato reflexivo. Recomenda-se a seguinte estrutura:

Folha de rosto (1 p. A4)

Identificação do aluno, da licenciatura, da unidade curricular, da universidade e da data.

Índice (1 p. A4)

Índice das secções e subsecções (se existirem) do relato reflexivo.

Introdução (1 p. A4)

Sumário do conteúdo do relato reflexivo.

Indicação das razões da escolha do(s) assunto(s) que enfatiza e/ou são objecto de problematização.

Sessões presenciais (6/7 pp. A4)

Enumera conteúdos de aprendizagem explorados.

Ilustra processos de aprendizagem vivenciados.

Confronta ideias prévias com perspectivas teóricas e/ou confronta diferentes perspectivas teóricas e/ou relaciona perspectivas teóricas com práticas/contextos profissionais e/ou discute a relevância social de perspectivas educacionais exploradas e/ou discute a relevância social de práticas profissionais experienciadas.

Enumera 1 ou 2 problemáticas que não tenha explorado e que considere relevantes para reflexão futura.

Outros aspectos complementares, da decisão de cada aluna, considerados relevantes para ilustrar as aprendizagens vivenciadas.

Os aspectos atrás listados deverão ser conjugados com o registo da execução das tarefas desenvolvidas nas aulas.

Bibliografia

Anexos (opcional)

Nota:

(1) Tipo de letra: Times New Roman 12; (2) Dimensões da página: 2,5 cm para as margens superior e inferior e 3 cm para as margens direita e esquerda; (3) Espaçamento do texto: 1,5.

Anexo 2: Grelha de avaliação do relato reflexivo

Licenciatura em Educação  
2009/2010

Universidade do Minho –

Projecto e Seminário I e II: Dispositivos e Metodologias de Formação e Mediação

Grelha de Avaliação do Relato Reflexivo

Aluna: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Escala: 1 – Muito Insatisfatório/Ausente; 2 – Insatisfatório; 3 – Satisfatório; 4 – Bom; 5 – Muito Bom

Dimensões a avaliar: O relato reflexivo .....

Escala

1. Está estruturado e redigido de forma clara	1	2	3	4	5
2. Reflecte capacidades de síntese dos conteúdos das sessões do seminário	1	2	3	4	5
3. Define claramente e justifica a selecção da(s) temática(s)/problemática(s) em análise	1	2	3	4	5
4. Evidencia a relevância da temática/problemática no contexto da educação/formação	1	2	3	4	5
5. Reflecte capacidades de problematização da temática/problemática em análise	1	2	3	4	5
6. Evidencia a consciencialização de processos de aprendizagem	1	2	3	4	5
7. Refere temas/problemáticas para estudo e reflexão futura	1	2	3	4	5
8. Integra reformulações decorrentes do acompanhamento da(o) docente	1	2	3	4	5

Média (arredondada às décimas)

### Anexo 3: Questionário

A construção de um relato reflexivo foi uma das tarefas de aprendizagem da unidade curricular “Projecto e Seminário I: Modelos e Dispositivos de Formação e Mediação”. Para a sua consecução foram, previamente, disponibilizados dois documentos - um guião e uma grelha de avaliação; e foi fornecido um comentário redigido pelo docente em relação ao texto apresentado pelas alunas a meio do semestre. As questões seguintes estão focalizadas na utilidade atribuída a esses dois documentos e no papel do feedback do docente.

Este questionário não tem qualquer carácter avaliativo e é anónimo. Tem como objectivo a recolha de informação que permita reflectir sobre esta tarefa de aprendizagem. Neste sentido, são essenciais as vossas respostas. Agradece-se que respondam a todas as questões com a maior precisão possível.

1. Relativamente ao uso do guião, indique se o utilizou na construção do relato reflexivo?

- Não   
Sim

1.1. Se respondeu NÃO, indique porque é que não o utilizou?

1.2. Se respondeu SIM, indique em que momento(s) o utilizou?

- Anteriormente  redacção do relato reflexivo  
Durante a redacção  do relato reflexivo  
Após a redacção  do relato reflexivo

1.2.1. Indique com que finalidade utilizou o guião no(s) momento(s) que indicou?

2. Relativamente ao uso da grelha de avaliação, indique se a utilizou na construção do relato reflexivo?

- Não   
Sim

2.1. Se respondeu NÃO, indique porque é que não a utilizou?

2.2. Se respondeu SIM, indique em que momento(s) a utilizou?

- Anteriormente  redacção do relato reflexivo  
Durante a redacção  do relato reflexivo  
Após a redacção  do relato reflexivo

2.2.1. Indique com que finalidade utilizou a grelha de avaliação do relato reflexivo no(s) momento(s) que indicou?

3. Qual foi o papel do feedback do docente na reconstrução do seu relato reflexivo?

Actas da I International Conference "Learning and Teaching in Higher Education"



## I International Conference

### Learning and Teaching in Higher Education



15th and 16th April 2010



**Em Colaboração com:**

CIEP - Centro de Investigação em Educação e Psicologia  
Departamento de Psicologia

Apoio:

**FCT** Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Patrocinado:



FICHA TÉCNICA

Título: Actas da I International Conference "Learning and Teaching in Higher Education"

Coordenadores: Maria Elisa Chaleta; Maria Luísa Grácio; Isabel Vieira; Carlos Vieira; Luís Sebastião; Olívia Matos; Patrícia Cegonho; Carla Almeida

Edição: Gabinete para a Promoção do Sucesso Académico – Universidade de Évora

Desenvolvimento Multimédia & Design Gráfico: Catarina Dias e Olívia Matos

Composição e Design Gráfico: GPSA – Gabinete para a Promoção do Sucesso Académico (Olívia Matos) e CIEP – Centro de Investigação em Educação e Psicologia (Catarina Dias)

Depósito Legal: DL n.º 306898/10

ISBN: 978-989-96656-3-7

Requisitos Mínimos: PC compatível com Internet Explorer 8 ou equivalente, resolução de 1366x768 pixels, Adobe Acrobat Reader 9.

Coelho da Silva, José Luís (2010). Reflexividade na Aprendizagem. Um Processo de Interação Social? In M.E. Chaleta et al. (coords.). Actas da I International Conference Learning and Teaching in Higher Education (pp. 55-66). Évora: Gabinete para a Promoção do Sucesso Académico da Universidade de Évora, CD-ROM