

Para uma conceptualização da reflexão na investigação-acção

Ana Paula Caetano

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

O presente artigo visa problematizar o conceito e o papel da reflexão em dispositivos formativos de investigação-acção, fazendo o diálogo com os processos de formação e de investigação conduzidos no contexto de uma investigação sobre a mudança dos professores. Em quatro estudos de caso sobre situações de formação pela investigação-acção, foi-se afinando um modelo de análise no qual a reflexão é considerada como um processo de mudança que interage com outros processos para o desenvolvimento de múltiplas dimensões, nomeadamente o desenvolvimento do pensamento e prática reflexiva dos professores. Este artigo dá conta da conceptualização efectuada em torno deste constructo, apresentando-o de forma problematizadora e ligando-o com os processos formativos e investigativos postos em curso. Por fim, faz-se uma breve síntese de alguns resultados do estudo, no que respeita à relação entre formação e mudança dos professores, nestas situações de formação.

Introdução

Num tempo de mudanças aceleradas e de aparente desordem, geram-se situações de incomodidade, porque as respostas não são conhecidas à partida e a evolução é incerta. Assiste-se frequentemente a uma corrida para aproveitar as vantagens decorrentes dessas mudanças e, mesmo, para as antecipar e provocar. Tal reacção pode ter consequências em termos de superficialidade e não reflexão, sentimentos de culpa e de incerteza, resposta ao imediato e sacrifício de metas de mais longo prazo, orientação para os resultados em detrimento dos processos, escolha de caminhos pré-fabricados, sem procurar caminhos mais difíceis, mas em

simultâneo mais criativos. Por contraposição, é preciso reequacionar em cada momento o ponto em que se está, os contextos em que nos inserimos e o ponto mais longínquo para onde nos dirigimos. Um reequacionamento que pode levar à própria revisão dos pressupostos e dos fins, conduzindo à emancipação numa nova ordem (relativamente a uma ordem que lhe é anterior), podendo ainda ambas coexistir (numa lógica de recomposição e não necessariamente de substituição). Um reequacionamento que significa uma reflexividade do indivíduo sobre si próprio e sobre a sua acção, mas também dos indivíduos em interacção e, por via destes, das instituições. Deste modo, a reflexão e o questionamento crítico surgem como motores transformadores dos indivíduos e dos sistemas onde estes interagem, constituindo-se como processos de uma "*racionalidade expressiva e emancipatória*" (Correia, 1996, p. 23).

A reflexão pode, mesmo, ser dirigida activamente para a transformação, num compromisso com a mudança enquanto valor, gerando um questionamento orientado, quer pela clarificação da imagem e crítica dos modelos existentes, quer pela concepção de novas imagens e novos modelos, que se tornam critérios de uma reflexão crítica sistemática e permanente.

O presente artigo visa problematizar o conceito e o papel da reflexão em dispositivos formativos de investigação-acção, fazendo o diálogo com os processos de formação e de investigação conduzidos no contexto de uma investigação sobre a mudança dos professores¹. Em quatro estudos de caso sobre situações de formação pela investigação-acção, foi-se afinando um modelo de análise no qual a reflexão é considerada como um processo de mudança que interage com outros processos para o desenvolvimento de múltiplas dimensões, nomeadamente o desenvolvimento do pensamento e prática reflexiva dos professores. Este artigo dá conta da conceptualização efectuada em torno deste construto, apresentando-o de forma problematizadora e ligando-o com os processos formativos e investigativos postos em curso. Por fim, faz-se uma breve síntese de alguns resultados do estudo, no que respeita à relação entre formação e mudança dos professores, nestas situações de formação.

¹ Esta investigação foi conduzida num contexto de doutoramento em Ciências da Educação e foi apresentada na Universidade de Lisboa (Caetano, 2001)

1. Campo de estudo e metodologia

Tratando-se o presente artigo de um texto predominantemente conceptualizador, mais do que de um texto de apresentação de um estudo empírico, farei apenas uma breve caracterização do campo de estudo e da metodologia utilizada, com o sentido de contextualizar as referências que a esse estudo vão sendo feitas.

Os quatro casos estudos constituem quatro situações de formação distintas, enquadradas em projectos e programas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Duas delas eram relativas a dispositivos de formação contínua de professores. Uma destas situações corresponde a um dos núcleos do projecto de investigação-formação designado de projecto IRA ("*Investigação-reflexão-acção*"), núcleo esse constituído por um grupo de quatro professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e cuja formação teve a duração de quatro anos (de 1991/92 a 1994/95). Aqui, os professores desenvolveram sub-projectos em torno de problemáticas diferenciadas (exemplo: avaliação participada em Educação Visual; problemas na disciplina de Educação Visual e Tecnológica; diferenciação do ensino em Língua Portuguesa; processos de formação de atitudes e valores em História; um caso de um aluno problemático).

A outra situação de formação contínua diz respeito a um projecto de investigação-acção iniciado durante a realização de uma monografia, no âmbito de um diploma universitário de especialização em ciências da educação (DUECE), e desenvolvido por mais dois anos após a defesa dessa monografia (de 1994/95 a 1996/97). A professora envolvida, directora de uma escola de 1º ciclo do Ensino Básico, procurou promover e estudar a mudança da sua escola, nomeadamente pelo desenvolvimento de processos e projectos colaborativos.

As outras duas situações de formação inseriam-se no contexto da profissionalização em serviço e, mais concretamente, no contexto de um dispositivo que ocorre ao longo do primeiro ano da formação (designado de "*actividades de integração*"). Aqui, pequenos grupos de professores são acompanhados por um tutor para o desenvolvimento de projectos de investigação e reflexão sobre problemas relativos aos seus contextos de trabalho e às suas práticas educativas. Os seis professores envolvidos (três em cada grupo) eram todos professores de Educação Visual, no 3º ciclo do Ensino Básico. O primeiro dos grupos estudados aprofundou (no ano de 1993/94) problemáticas relativas aos recursos educativos (nomeadamente em torno das questões da participação dos alunos na criação desses recursos e da utilização do meio como recurso). O segundo grupo

aprofundou (no ano de 1995/96) questões relativas ao desenvolvimento da cooperação e responsabilidade em processos de trabalho de grupo.

Em todos estes casos fui simultaneamente formadora e investigadora. A investigação por mim conduzida foi organizada na forma de estudos de caso, nos quais se estudou a mudança dos professores ocorrida durante, e após, o processo formativo. Para isso realizaram-se entrevistas de "follow-up" com os onze professores envolvidos (até dois anos após a formação). O estudo dos casos mobilizou, ainda, para além destas entrevistas, a análise de entrevistas iniciais de diagnóstico, a análise de diários colectivos do grupo de formação, a análise dos diários individuais dos professores e a análise dos relatórios redigidos pelos grupos, análises essas revistas pelos próprios professores com o sentido não apenas da sua comprovação/infirmação, mas também com o sentido de identificar as mudanças entretanto ocorridas, bem como os processos formativos que, segundo os professores, terão contribuído para essas mudanças.

2. Conceitos e concepções

Dada a diversidade de acepções com que tem sido utilizado o termo *reflexão* e *prática reflexiva*, vários autores têm tentado equacionar o que há de comum entre elas e que grandes linhas de pensamento as atravessam e as diferenciam.

A *reflexão*, considerada como uma operação de recuo consciente do sujeito em relação a si próprio, constitui um recuo "meta-operativo" e metacognitivo onde se analisam, questionam e revêem dimensões do próprio sujeito e da acção, em relação, ou não, com os contextos em que se situam. A *reflexão* é, assim, entendida na relação com o próprio sujeito e a acção, sendo, esta acção, objecto e/ou produto da *reflexão*, não operando a um nível meramente conceptual - de relação entre conceitos - ou apenas com elementos dos contextos.

Defende-se, ainda, à semelhança de Valli (1992), que se saliente o papel da *reflexão* em programas que a desenvolvem, por contraste com outros programas que não a consideram de um modo intencional e sistemático e que, ao invés, acentuam uma perspectiva apriorística, aplicativa dos conhecimentos desenvolvidos pela investigação. Apesar dos casos estudados surgirem em contexto universitário ou na interface entre este e as escolas, não se registou uma tendência para o domínio da transmissão dos conhecimentos resultantes da investigação científica. Estes apenas foram mobilizados para responder a interrogações dos próprios

professores e para apoiar o desenvolvimento da *reflexão* e da *acção*, quando tal parecia pertinente e proveitoso.

Esta opção não se fez sem tensões e dilemas. No entanto, considerou-se que este poderia ser o caminho mais consonante com os propósitos de promover o desenvolvimento de uma prática reflexiva e um conhecimento prático contextualizado e transformador. Esta valorização da *reflexão* não significa, no entanto, que esta seja a principal componente dos processos formativos postos em curso ou dos seus resultados, em termos de mudança dos professores, mas tão só que se trata de uma importante componente, entre outras, inseridas em dispositivos de investigação-acção colaborativa.

Por outro lado, a *reflexão*, só por si, é um continente vazio, podendo induzir falsos princípios e podendo ser usada mais para confirmar, do que para testar/desafiar o pensamento e a acção. Num sentido similar, Contreras (1997), baseando-se em Schön e Stenhouse, afirma que não basta identificá-la com um pensamento não rotineiro, pois devem estar presentes certas qualidades na *reflexão* dos professores. Este autor inclui, entre essas qualidades, a deliberação sobre o sentido e valor educativo das situações, uma meditação sobre finalidades, a realização de acções práticas consistentes com finalidades e valores e a valorização argumentada de processos e consequências.

Concordante com esta última afirmação, aproximamo-nos de uma perspectiva de pensamento crítico (embora numa acepção mais abrangente que a de Zeichner, 1993, sobre *reflexão crítica*, pois neste pensamento crítico são integrados elementos de uma *reflexão prática*). Este pensamento crítico é aqui entendido como um processo sistemático de questionamento que impede a existência de certezas, implica a consciência de si próprio e dos contextos, bem como das interdependências entre o indivíduo e o meio em que está inserido. Pensamento crítico que se caracteriza pela identificação e desafio de pressupostos, imaginação e exploração de alternativas de pensamento e acção, envolvendo skills analíticos e argumentativos e uma atitude de cepticismo reflexivo (Brookfield, 1987). Deste modo, os compromissos são feitos após um período de análise crítica pelo qual se justifica a relevância (em relação à situação), a prioridade (em termos de preferências e valores) e a validade (apelando a valores mais elevados ou às consequências, das possibilidades e dos julgamentos em confronto (Clayton, 1970). Os compromissos correspondem, pois, a sínteses criativas e integradoras dos argumentos e perspectivas até aí desenvolvidas, mas também incluem os elementos da sua revisão e expansão (Halonen, 1985).

Alguns autores têm considerado proveitoso discriminar logo à partida vários tipos de programas orientados para a reflexão e o ensino reflexivo, servindo essa preocupação para clarificar propósitos e orientar processos de formação, mas também para clarificar e orientar a investigação e avaliação que sobre eles se faça.

No entanto, uma perspectiva genérica, em contexto de formação pela investigação-acção, abre a possibilidade de uma multiplicidade de focos de pesquisa e reflexão, em função dos próprios processos de interacção e negociação com os professores envolvidos, numa perspectiva de reflexão integrada, onde as diversas formas de reflexão são consideradas importantes e não devem ser negligenciadas pelo facto de se privilegiar uma delas.

Esta é também a perspectiva de Valli (1992), embora esta discrimine e defenda que se hierarquize, em cada programa, os tipos de reflexão presentes. Utiliza, como eixos de caracterização dessa reflexão os seus conteúdos, a qualidade e o nível. A sua sistematização é, no entanto, problemática, sobretudo no que respeita ao sentido de nível por ela atribuído às formas de reflexão, apresentadas como se algumas fossem pré-requisitos para outras. Propomos, como base no estudo por nós efectuado, uma distinção menos hierarquizadora à partida, distinguindo entre formas de pensamento reflexivo e não reflexivo, incluindo neste último tipo, quer a intuição (pela qual a compreensão é imediata e não linear e o conhecimento se constrói sem recurso a interferências racionais – Shalleross, 1998), quer um pensamento aplicativo de um conhecimento teórico prévio (nomeadamente de um conhecimento científico, especializado e estandardizado), neste último caso numa acepção próxima do conceito de racionalidade técnica (tal como é referido por Schön, 1982). O pensamento reflexivo é, assim, entendido como uma forma de racionalidade prática e ética (embora não exclua o uso de referenciais técnicos), pela qual se procura clarificar e questionar pressupostos, fins, contextos e/ou consequências da acção. Considera-se que estes diversos tipos de pensamento se podem combinar nas situações concretas, não rejeitando à partida nenhum deles.

Para o pensamento reflexivo, discriminam-se vários *objectos/tipos/focos* da reflexão: a acção – antes, durante e após o seu curso; os contextos da acção e a reflexão – e o próprio que reflecte. Discriminam-se, ainda, os *conteúdos* utilizados na reflexão: os conteúdos teórico-técnicos, correspondentes a conhecimentos extrínsecos; os conteúdos práticos, relativos à acção e suas consequências; os conteúdos éticos/pessoais (os fins, os valores e outras características pessoais) e os conteúdos contextuais.

Na análise da reflexão, consideraram-se, ainda, dois *modos* de reflexão: por um lado, uma dimensão apreciativa e, por outro lado, uma dimensão produtiva. Em ambos se integra um sentido crítico e um sentido criativo, embora na primeira domine o crítico – relativo ao reconhecimento de ambiguidades e questionamento de contradições nos contextos, na acção e nos argumentos – e, na segunda, o criativo – relativo à criação de novas vias de acção e de novas perspectivas.

3. Entre a reflexão na acção e a reflexão retrospectiva

Schön (1991, 1983), Calderhead (1989), Zeichner (1993), entre outros, diferenciam os processos de reflexão que ocorrem durante a acção (reflexão em acção), daqueles que se debruçam sobre a acção antes ou após esta ter acontecido. Esta é, também, uma questão temporal que acentua, ora o carácter imediato, ora o carácter extensivo e sistemático da reflexão (Hatton e Smith, 1995).

Schön é, sem dúvida, uma das referências básicas ao introduzir, por oposição a uma racionalidade técnica, este conceito de "*reflexão-em-acção*", relativo a um nível activo e consciente de pensamento – distinto de um nível mais intuitivo e tácito onde se manifesta um "*conhecer-em-acção*", do qual não temos consciência, e que ocorre em situações de rotina. A reflexão em acção é desencadeada pela ocorrência de problemas em zonas indeterminadas da prática, situações singulares, de incerteza ou de conflito. Corresponde a *uma conversação reflexiva com os materiais da situação* (Schön, 1991), ocorrida no decurso da própria acção. Esta é concebida como um "experimento" não aleatório, organizada como uma espiral de estádios de: apreciação, acção, reapreciação (na qual se pode idealizar a seguinte sequência: resposta a situações de uma forma espontânea, produção de uma "surpresa", reflexão (com vista a reestruturar estratégias, perspectivas ou modos de conceptualizar o problema), experimentação (ou de um modo exploratório, sem ideias prévias, ou testando os efeitos esperados ou testando hipóteses acerca da melhor alternativa), testagem da compreensão dos fenómenos. Trata-se de um nível de experimentação não científica, com critérios próprios de avaliação, entre os quais se realçam o de resolução/não resolução de problemas, o de apreciação de efeitos inesperados e o de manutenção da pesquisa em movimento.

Outros autores, ao contrário de Schön, valorizam a reflexão retrospectiva em detrimento da reflexão-na-acção. Esta reflexão retrospectiva

tiva seria necessária ao desenvolvimento do conhecimento profissional, se o considerarmos como "uma generalização retrospectiva a partir do qual o professor pode prever o resultado de um certo curso de acção. (...) só quando uma generalização se deixa de aplicar à maioria das situações encontradas é que se começa a questionar e avaliar a sua utilidade" (Elliott, 1989, p. 250). Também Day refere os limites da reflexão na acção: "há um limite ao que pode ser apreendido examinando a própria prática, enquanto se está simultaneamente engajado nela" (1999, p.37), pelo facto de se dar pouca atenção a um possível trabalho colaborativo entre professores, num contexto de confiança. Mesmo a reflexão sobre a acção não está livre desta crítica, sobretudo quando é feita pelo professor isolado e não em diálogo com outros, não se confrontando o seu discurso com a sua acção.

Uma análise dos dados recolhidos nos casos estudados aponta para o papel central de processos de reflexão sobre a acção - e não apenas de reflexão-na-acção. Também a descrição da acção foi feita, neste trabalho, em moldes consonantes com a caracterização feita por Schön, acerca dos "experimentos", distinguindo-se entre acção exploratória e de testagem, para além de uma acção considerada mais espontânea, sem intencionalidade investigativa e despoletada sem o apoio da reflexão. Isto indica que há alguma semelhança entre os ciclos de prática reflexiva descritos por Schön e o trabalho de investigação-acção agora problematizado. Por outro lado, informa-nos do papel relevante da reflexão que se faz sobre a acção, com sentido retrospectivo e antecipatório, pelo que esta é uma componente do sistema de análise. Decidiu-se, ainda, desdobrar entre, por um lado, os processos de apreciação/reapreciação - com um sentido interno, designado por reflexão - e, por outro lado, os de experimentação - com um sentido mais externo, designados de acção e de investigação. Deste modo, pretendia-se obter ganhos em flexibilidade e em compreensão de múltiplas combinatórias possíveis (nomeadamente entre reflexão e acção), considerando ao mesmo tempo os dispositivos de formação específicos, em estudo.

4. Entre a regulação e a transformação da acção, do próprio e dos contextos

Grimmet e colaboradores (1990) referem três perspectivas da prática reflexiva. Numa perspectiva de mediação instrumental da acção, a reflexão usa o conhecimento com um sentido aplicativo dos saberes

construídos externamente, servindo para orientar a prática (semelhante ao sentido de reflexão técnica de Zeichner, 1993, ou de orientação técnica de Zay e Day, 1998). Numa perspectiva de deliberação entre visões de ensino, em competição, a reflexão usa o conhecimento da investigação, para ajudar a informar-clarificar as várias alternativas de julgamento e acção, pelo que os professores tendem a informar-se sobre a situação, sobre si próprios, sobre a acção e sobre as suas possíveis consequências (semelhante ao sentido de Zay e Day, 1998, de orientação deliberativa). Numa perspectiva de reconstrução de experiências, através de uma reflexão crítica, o conhecimento é visto como emergente e é usado para apreender, informar e transformar a prática, quer pela reconstrução das situações da acção, quer pela reconstrução do próprio (orientação transpessoal, Zay e Day, 1998), quer pela reconstrução dos pressupostos acerca do ensino. (orientação dialéctica, Zay e Day, 1998).

Calderhead (1989), dando relevância ao produto da reflexão, propõe-nos um outro eixo de análise, que distingue entre uma reflexão que visa a eficiência, a compreensão e a emancipação. Apesar destas formulações não serem equivalentes, sendo as de Calderhead mais focalizadas no produto, enquanto as de Grimmet e colaboradores (1990) e Zeichner (1993) são mais agregativas e centradas nas fontes e funções do conhecimento, todas têm em comum uma preocupação em apreender as finalidades da reflexão. No trabalho que aqui se apresenta, esta ideia foi retirada, embora não adstrita apenas aos processos reflexivos, mas ao processo de investigação-acção e investigação-formação. Esta opção decorre, por um lado, de se considerar este último âmbito (mais alargado) como aquele que foi identificado como sendo a unidade de intervenção em estudo. Por outro lado, as formulações de Calderhead (1989) e de Grimmet e colaboradores (1990) têm similaridades com os significados atribuídos pelos professores e por mim às expectativas e objectivos deste tipo de processos.

Deste modo, elaborou-se uma categorização que integra estas diversas preocupações (os dados, as unidades de estudo e os referenciais teóricos), considerando como finalidades da investigação-acção: orientar a acção do professor, visando a sua eficiência e regulação, pela resolução de problemas, operacionalização e prossecução de valores e de fins; informar a prática, visando a regulação, produção ou transferência de saberes sobre as situações, sobre o próprio e sobre a acção; transformar as práticas e os seus fins, o próprio e os seus valores e contextos.

A valorização destes referenciais na análise dos dados permitiu estudar a inter-relação entre esta dimensão e outras em estudo, que iam parecendo significativas nos dados a estudar.

5. Entre uma orientação por problemas e a operacionalização e revisão de princípios

Schön (1991,1983) fala-nos da indagação dos professores como uma indagação artística, desenvolvendo-se no exercício da prática, despoletada por problemas, situações ambíguas, imprevistas, geradoras de incerteza, sendo simultaneamente busca e manifestação, acção e conceptualização. Trata-se de uma acção melhorada na própria acção. Também Dewey (1933) tinha referido que, neste tipo de situações, que contêm uma dificuldade ou perplexidade, uma das saídas é a da reflexão (para além de outras, como o desvalorizar a importância do desfasamento, o evitar a situação e usar a imaginação). Entende a reflexão como uma procura racional, consciente, continuada e consequente de soluções, descrita por um ciclo de: sugestão (identificação de uma possível solução em relação à qual se hesita); intelectualização do problema enquanto tal; elaboração de hipóteses de solução, testadas com mais observações; raciocínio (elaboração maior de uma ideia conducente à decisão e julgamento); testagem de hipóteses na acção, aberta ou imaginativa.

Num outro sentido, Stenhouse (1981, 1996) fala-nos da acção do professor como actividade investigativa, acentuando o trabalho analítico e sistemático de operacionalização prática de disposições, de ideias educativas, de princípios pedagógicos, de revisão da acção à luz desses modelos e de revisão desses modelos à luz da própria acção. Stenhouse advoga que a tradução desses princípios em estratégias de acção seja feita pelos professores, em função das suas experiências específicas. Elliott (1989) retém esta ideia de adaptação dos princípios às situações particulares, de Stenhouse, embora essa adaptação não signifique uma formulação de princípios, prévia à própria prática, sendo, isso sim, necessária uma reflexão retrospectiva sobre a acção desenvolvida e suas consequências, para construção e explicitação, pelos próprios, das suas teorias de acção. Também não significa que não se parta do diagnóstico de problemas. No entanto, este autor nem sempre advogou uma lógica de contextualização, sendo ele próprio a descrever situações em que pretendeu uma aplicação de estratégias como regras de acção para todos os professores envolvidos (no "*Humanities Curriculum Project*", Elliott, 1991).

Nos casos em estudo, ambas as dimensões foram trabalhadas, havendo professores que privilegiaram, como ponto de partida, a ideia de traduzir princípios práticos e finalidades em formas concretas de acção (à semelhança das propostas de Stenhouse) e outros que partiram da análise de situações problemáticas (à semelhança das propostas de Dewey, Schön, Rudduck), para as compreender e transformar. Em todos eles,

havia, ainda, em diferentes momentos do percurso de investigação-acção, o reconhecimento de problemas, se se entender por problema um desvio entre um real e um ideal (embora nem sempre esse fosse o ponto de partida para a definição dos seus projectos). Em todos eles, houve uma reflexão nos contextos específicos para, em função destes, fazer evoluir a acção, sendo importantes, em todos, atitudes de abertura, responsabilidade e empenhamento (Dewey, 1933). Mobiliza-se, para tal, uma reflexão na acção, uma reflexão antecipatória da acção e uma reflexão retrospectiva. Procurou-se, então, perceber as interacções entre estes diferentes pontos de partida, os processos de mudança que, a partir daí, se privilegiaram, e as mudanças que, ao longo e após os projectos, ocorreram e permaneceram, bem como as interacções entre os diferentes sub-projectos dentro de um mesmo projecto.

6. Entre a emancipação psicológica e a emancipação social

Uma das críticas feita ao trabalho de Schön respeita à sua centração em práticas individuais, negligenciando o exame e a mudança das condições de ensino (Liston e Zeichner, 1991). A mesma crítica se tem feito à concepção de Stenhouse relativa aos professores como investigadores, considerando que nesta se perspectiva mais uma libertação psicológica e não social, e não se exploram as situações institucionais em que o trabalho se insere (Lawn, 1989). Elliott (1991), no entanto, não concorda com estas críticas e considera que todo o processo de reflexão sobre a prática integra, para além de uma autocrítica, uma crítica mais ampla, pela qual os professores podem desenvolver a crítica aos macro-contextos, no processo de desenvolvimento e comprovação reflexiva das suas teorias práticas. É nesta última perspectiva que me situo, tendo verificado, no entanto, que o sentido de crítica aos contextos mais alargados se pode diluir grandemente, mesmo quando os conteúdos éticos são mobilizados na reflexão, os fins educativos são questionados e se procura uma transformação da acção (e não uma mera regulação).

Também Liston e Zeichner (1991), embora admitindo que essa reflexão possa acontecer, receiam que, ao não estabelecer um conteúdo específico sobre as questões sociais e políticas, se possam desenvolver processos contrários aos próprios ideais de emancipação e justiça.

Um modo de equacionar esta orientação para a emancipação e justiça pode passar pela teorização da própria prática, a partir da análise abstracta, do estudo de ideais teóricos e da análise das tensões entre dife-

rentes escolas de pensamento, permitindo abrir um grande leque de possibilidades de futuro (McIntyre, 1993). Num sentido mais restrito, este trabalho intelectual pode significar a utilização de uma teoria crítica superadora das limitações da reflexão (considerando que esta reflexão pode ser insuficiente para entender os elementos que condicionam a prática profissional de que não se tenha consciência), ao tornar problemáticos os pressupostos em que se sustentam os discursos (exemplo de Gore, 1993, que utiliza uma teoria "feminista" na análise de situações de formação). Pode, ainda, significar a transformação social por uma acção activa de participação em movimentos sociais, "*conectando o ensino escolar com movimentos sociais mais amplos, os professores podem começar a redefinir a importância da luta pedagógica, e ao fazê-lo estão a colocar as bases para lutar por formas de autoridade emancipadora que sirvam de fundamento para o estabelecimento da liberdade e da justiça*" (Giroux, 1986, citado por Contreras, 1997, p.119). Parece, no entanto, pouco provável que seja possível contar com uma base teórica firme, clarividente das contradições, considerada igualmente válida e pertinente para todos. Corre-se, também, o risco de uma acção de imposição de uma teoria, sendo esta contrária aos próprios ideais de emancipação (entendida como uma autonomização e libertação de constrangimentos externos e pessoais, embora apenas seja possível uma libertação relativa, através de uma consciência crítica desses condicionalismos), não sendo, por outro lado, desejável uma libertação que signifique a negação de um conhecimento e de uma acção socialmente, culturalmente e historicamente contextualizados.

A ideia do professor como um intelectual crítico, que desenvolve um conhecimento sobre o ensino que lhe permite reconhecer e questionar a sua natureza socialmente construída e que lhe permite analisar as possibilidades de transformação implícitas no contexto social das aulas e do ensino (Contreras, 1997, p.117) é uma utopia para a qual se poderá tender, através da reflexão crítica – pela confrontação do próprio com suas práticas, seus valores e condições sociais que as geram e sustentam. Deste modo, é possível questionar as visões acríticas, as rotinas, as tradições e libertar-nos das formas de coerção que lhe são subjacentes. Desta visão, retém-se a importância atribuída aos processos de reflexão crítica. Preconiza-se que, em diálogo ou não com os seus pares e outros interlocutores, seja opção do próprio professor decidir pelos princípios e teorias a utilizar, pelas práticas alternativas a considerar e por uma acção de transformação social mais ou menos alargada. Deste modo, pretende evitar-se a imposição ideológica pelos próprios críticos.

É preciso não ignorar a diversidade de posições ideológicas e de in-

teresses dos professores e considerar que todo o conhecimento é problemático e parcial, sendo importante favorecer o seu confronto e diálogo e problematizar o carácter contextualizado e parcial do conhecimento. Tal poderá ser favorecido se a reflexão (não a restringindo a um sentido de reflexão crítica) for feita num contexto investigativo e colaborativo. Esta última posição foi aquela que foi defendida nos dispositivos de formação, tendo esta permitido que, frequentemente, dominasse uma orientação para uma transformação da acção em contexto de sala de aula e condicionasse o desenvolvimento do professor como profissional reflexivo.

7. Entre a reflexão apreciativa e produtiva

Privilegiar uma relação recursiva entre reflexão e acção remete-nos para uma prática reflexiva como "*um empreendimento crítico e criativo. Crítico porque supõe uma crítica das componentes ideologicamente distorcidas das auto-compreensões dos docentes à luz das suas reflexões sobre a experiência. Criativo porque, ao tentar resolver os problemas das suas auto-compreensões, os professores desenvolvem novos modos de entender a relação entre os valores educativos e sua prática*" (Elliott, 1991, citado por Contreras, 1997, p.109). Entende-se, pois, que estas dimensões ocorrem em simultâneo e devem ser analisadas não como fins mas, tendo em conta as suas funções nos contextos específicos, como "*estratégias de atenção*" (Fryer, 1996, p.50). A diferença é, sobretudo, de grau e ênfase, não se podendo distinguir claramente, pela similaridade de propósitos e de direcção. Também porque em todo o pensamento complexo (pensamento contextualizado, auto-correctivo e auto-consciente dos seus pressupostos e implicações, bem como das razões e evidências em que se apoiam as suas conclusões, segundo Lipman, 1991) implica tanto um pensamento crítico como criativo. Não há pensamento crítico sem uma base criativa nem um pensamento criativo sem uma base crítica, ambos compostos por elementos similares organizados de forma distinta. Num pensamento complexo estão envolvidas uma avaliação da qualidade e uma produção da novidade, sendo frequente que um pensamento qualitativamente muito criativo seja, em simultâneo, um pensamento qualitativamente muito crítico (Lipman, 1991; Marzano e col., 1988).

No trabalho de investigação que aqui se problematiza, começou-se por se fazer esta distinção entre reflexão crítica e criativa optando-se, posteriormente, por distinguir, com base nos argumentos anteriormente apresentados, entre uma reflexão apreciativa e produtiva. Enfatizou-se,

assim, mais o tipo de produto esperado – orientado para a análise crítica do processo, pelo reconhecimento, neste, de ambiguidades e questionamento de contradições, ou orientado para a produção de resultados, pela criação de novas perspectivas e vias de acção (embora se vise, em cada tipo de produto, a sua qualidade crítica e criativa). A dificuldade de discriminação sentida talvez se deva, ainda e sobretudo, a dificuldades de operacionalizar os conceitos a partir dos dados disponíveis. Tentou-se, mesmo assim, apreender o sentido qualitativo de um pensamento complexo, distinguindo entre pensamento não reflexivo e pensamento reflexivo. Só neste último é que surgem categorizações que distinguem entre um pensamento produtivo e apreciativo, pelo que estas se associariam, no estudo, a um pensamento mais complexo, podendo ambos ter um sentido deliberativo (onde a reflexão se faz por um diálogo entre alternativas de pontos de vista e de acção) e um sentido dialéctico (onde a reflexão se faz pela crítica de cada uma das alternativas, à luz de outros critérios, nomeadamente éticos, com potencial criação de novas sínteses, em níveis qualitativos superiores).

Por outro lado, das distinções entre o pensamento crítico e criativo, integrados no pensamento complexo, feitas por Lipman (1991), retivemos a distinção entre um pensamento analítico e um pensamento holístico. Watzlawick (1978) também refere a presença de duas linguagens distintas, uma de síntese, metafórica, analógica, holística, organizada por imagens, outra lógica, digital, analítica, definicional, literal.

Uma das questões, que a este propósito se coloca, é a de saber até que ponto o conhecimento declarativo pode ser uma expressão do conhecimento holístico ou até que ponto se trata de linguagens que coexistem ao mesmo nível, de um modo dialógico, por forma a se constituírem como conhecimento complexo (integrada nesta, surge a questão de saber se estas duas linguagens se mantêm isoladas ou são interdependentes). Entendidas como componentes de um pensamento complexo, podem ser consideradas relações dialógicas de contornos múltiplos, que vão desde a sua coexistência contraditória à sua relação complementar e mesmo integradora (podendo a síntese decorrer da análise por recombinação das partes; o conhecimento declarativo ser expressão do conhecimento holístico, etc).

8. A relação entre a reflexão e outros processos de mudança

Muitos autores, como já atrás se disse, consideram a reflexão

como um processo complexo que não se reduz a processos internos de apreciação-reapreciação (Schön, 1983), intelectualização de problemas, elaboração de hipóteses e raciocínio de decisão e de julgamento (Dewey, 1933) e que integram componentes de observação e acção, dimensões de interacção com os contextos exteriores ao indivíduo.

Louden (1992) apresenta-nos uma tipologia de formas de organização da reflexão, constituindo estas um compósito de processos internos e de interacção mais directa com os contextos externos – formas espontâneas, formas de indagação (“inquiry”), formas de tentativa e erro (“replay” e “rehearsal”) e formas de introspecção.

Edwards e Brunton (1993) partem do modelo da teoria de Vigotsky para apresentar um modelo de reflexão cíclico que enfatiza a importância do diálogo em diferentes contextos e níveis do processo de aprendizagem, ajudando o prático a ter controle sobre o seu próprio desenvolvimento. Também aqui se distingue entre um plano inter-mental e social e um plano intra-mental e pessoal. A sequência inicia-se pelo estabelecimento de objectivos – um processo social onde se desenvolve uma reflexão sobre as possibilidades, antecipatória da acção. Esta fase é seguida por uma outra de reconstrução, onde dominam processos intra-mentais de reflexão na acção. A esta, seguir-se-iam processos de interiorização intra-mentais, mobilizadores de uma reflexão sobre a acção, por sua vez dando de novo lugar a uma reflexão sobre a acção e sobre as possibilidades, a um nível inter-mental e público.

Griffith e Tamm (1991, citados por Day, 1993) apresentam também um modelo de prática reflexiva, organizado em cinco níveis, alguns dos quais são fundamentalmente internos, outros mais externos: reacção rápida (intuitiva, imediata); paragem (pausa rápida para pensar); revisão-reavaliação (exigindo um tempo mais dilatado de horas ou dias); investigação (processo focado, sistemático, podendo levar semanas ou meses) e re teorização e reformulação (processo abstracto, rigorosamente e claramente formulado, processado ao longo de meses e anos).

No trabalho que aqui se apresenta, pareceu importante perceber como as componentes mais internas ao indivíduo, de um pensamento reflexivo e não reflexivo, se cruzavam com outras mais directamente observáveis (como é o caso dos processos de colaboração, investigação instrumentalizada e acção educativa), não as fazendo coincidir numa única designação de prática reflexiva, de modo a não simplificar aquilo que parecia ser complexo e variado.

9. Síntese dos principais resultados da investigação – Reflexão e mudança

A complexidade dos processos de reflexão ocorridos é traduzida numa multiplicidade de processos, que abrangem, em todos os casos estudados, mais do que um dos focos categorizados – relativos ao próprio (e sobre a reflexão), à acção (antecipatória, na acção e sobre a acção) e aos contextos –; mais de um dos conteúdos categorizados – técnico, prático, ético, pessoal ou contextual –; e ambos os tipos de reflexão categorizados – apreciativo e produtivo. Esta multiplicidade foi propiciadora de recursividades entre os processos de reflexão. Surgem, ainda, indicadores de mudanças ao nível da reflexividade em quase todos os professores. Em nenhum deles os processos aplicativos e intuitivos terão dominado sobre os processos reflexivos. No entanto, apesar das grandes similaridades, surgem pequenas diferenças, que apontam para alguma gradação entre os professores, nomeadamente no seio de cada um dos contextos de formação.

A opção em não optar por nenhum tipo de reflexão particular, abriu caminhos de grande diversidade de combinações e de elementos. A grande ênfase em conteúdos práticos e contextuais (com destaque para a mobilização de conhecimentos pedagógicos e de conhecimentos sobre os contextos particulares, centrados na sala de aula) e a ênfase de focagem na acção (não apenas retrospectiva mas sobretudo num tempo concomitante com a acção, orientada, mais nuns casos do que noutros, para a resolução de problemas e/ou operacionalização e revisão de princípios), terá favorecido uma extensão das mudanças à própria acção, não se situando a mudança, na maioria dos casos, apenas ao nível dos referenciais e processos de pensamento. A menor ênfase, que em alguns casos se verificou, de reflexão com conteúdos éticos e centrada na própria reflexão, não terá impedido o desenvolvimento de teorias pessoais consistentes que, para alguns professores, funcionam como verdadeiras teorias críticas de apoio à emancipação de práticas e de contextos.

Em síntese, o desenvolvimento da reflexão, que se verificou na maioria dos casos dos professores em estudo, parece associar-se à interacção complexa entre uma multiplicidade de processos de reflexão – percorrendo todo o espectro de conteúdos, focos e tipos discriminados – e de outros processos de mudança, nomeadamente processos de acção exploratória e de testagem, processos investigativos instrumentalizados (nomeadamente aqueles que são equivalentes ou estão apenas ligeiramente desfasados da acção) e processos colaborativos (destacando-se aqui a partilha e o conflito sócio-cognitivo). São também frequentes as

associações com conflitos internos que se vão desdobrando e vão dando origem a processos de acção deliberadamente conduzida, no sentido de encontrarem caminhos que os resolvam ou que com eles lidem dialogicamente. Este desenvolvimento da reflexão é, para muitos dos professores, um dos principais ganhos de um processo de formação pela investigação-acção, feito em contextos colaborativos.

Conclusão

São múltiplas as tensões que se podem equacionar quando se concebem e desenvolvem dispositivos de formação pela investigação-acção, sendo necessário equacioná-las, também, nos processos investigativos, nomeadamente nas análises e interpretações acerca do papel da reflexão na mudança dos professores e da interacção que se estabelece entre a reflexão, outros processos de mudança e outras mudanças. Neste artigo, problematizaram-se todas estas questões, estabelecendo-se um diálogo entre perspectivas teóricas e entre estas e o estudo empírico que se realizou.

Num estudo que se pretende multidimensional e multireferencial, a reflexão surge como um dos pólos em interacção, defendendo-se que não deve ser equacionada isoladamente. Da mesma forma, são múltiplas as aceções e ênfases a equacionar quando se pensa na reflexão, pelo que estas deverão ser clarificadas e fundamentadas. A perspectiva genérica, em que assentaram as situações de formação e o estudo agora brevemente apresentado, abriu a possibilidade de negociação com os professores e de adaptação aos diferentes contextos, ao mesmo tempo que facilitou o desenvolvimento da sua reflexividade, ao nível do seu pensamento e da sua acção, e permitiu uma melhor compreensão da complexidade dos processos de formação e de mudança.

Bibliografia

- Brookfield, S. (1987). *Developing critical thinkers*. Milton Keynes: Open University Press.
- Caetano, A.P. (2001). *A mudança dos professores em situações de formação, pela investigação-acção*, Tese de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Não publicado.
- Calderhead, J., & Gates, P. (Ed.). (1993). *Conceptualizing reflection in*

- teacher development. London: The Falmer Press.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5 (1), 43-51
- Clayton, S. (1970). Education and some moves towards a value methodology. In P. Smith (Ed.), *Theories of value and problems of education*. Urbano: University of Illinois Press.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Correia, J.A. (1996). Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In A. Estrela & R. Canário & J. Ferreira, J. (Ed.), *VI Colóquio nacional da AFIRSE*. vol. 1. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London: The Falmer Press.
- Day, C. (1993). Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 19, (1)
- Day, C., & Ope M., & Denicolo, P. (1990). *Insights into teachers' thinking and practice*. London: The Falmer Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think*, vol 8. Chicago: Henry Regnery.
- Edwards, A., & Brunton, D. (1993). Supporting reflection in teacher learning. In J. Calderhead, & P. Gates (Ed.), *Conceptualizing reflection teacher development*. London: The Falmer Press.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Elliott, J. (1989). Knowledge, power and teacher appraisal. In W. Carr (Ed.), *Quality of teaching*. London: The Falmer Press.
- Fryer, M. (1996). *Creativity and learning*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Grimmett, P.P., & MacKinnon, A. M., & Erickson, G., & Riecken, T. J. (1990). Reflective practice in teacher education. R. Clift, R., & W.R. Houston, & M. Pugach (Ed.), *Encouraging reflective practice in education*, New York: Teachers College Press.
- Gore, J. (1993). *The Struggle for Pedagogies*. London: Routledge.
- Halonon, J.S. (1985). *Critical thinking throughout the undergraduate psychology curriculum*. Indiana: Paper presented at the MidAmerica Conference for Teachers of Psychology. ERIC.
- Hatton, N.; Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, (1) 33-49
- Hopkins, D. (1990). Integrating staff development and school improvement: a study of teacher personality and school climate. In B. Joyce (Ed.), *Changing school culture through staff development*. Virginia: ASCD.
- Lawn, M. (1989). Being caught in schoolwork: The possibilities of research in teachers' work". In W. Carr (Ed.), *Quality of Teaching*. London: The Falmer Press.
- Lipman, M. (1991, 1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Liston, D.P.; Zeichner, K.M. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. London: Routledge.
- Louden, W. (1992). Understanding reflection through collaborative research. In A. Hargreaves, & M.G. Fullan (Ed.), *Understanding teacher development*. London: Cassell.
- Marcelo Garcia, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marzano, R. e col. (1988). *Dimensions of thinking*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McIntyre, D. (1993). Theory, theorizing and reflection in initial teacher education. In J. Calderhead, & P. Gates (Ed.), *Conceptualizing reflection in teacher development*, London: The Falmer Press.
- Nóvoa, A. (1991). A Formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação*, 4 (1) 63-76
- Putnam, R.T., & Borko, H. (1997). Teacher learning: implications of new views of cognition. *International handbook of teachers and teaching*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Shalleross, D.J. (1998). *Intuición*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Schön, D.A. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J-M Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Schön (Ed.). (1991, 1987). *Educating the reflective practitioner*. Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Schön (Ed.). (1983,1982). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Book Inc Publishers.
- Stenhouse, L. (1996). The teacher as researcher. In A. Pollard. (Ed.), *Readings for reflective teaching in the primary school*. London: Cassell.

- Stenhouse, L. (1981). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Valli, L.R. (1993). Reflective teacher education programs: an analysis of case studies. In J. Calderhead, & P. Gates (Ed.), *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: The Falmer Press.
- Valli, L. (Ed.), (1992). *Reflective teacher education. Cases and Critiques*. New York: State University of New York Press.
- Vigotsky (1988). *A formação social da mente*. S.Paulo: Martins Fontes.
- Watzlawick, P. (1978). *The language of change*. New York: Basic Books.
- Watzlawick, P., & Weakland, J., & Fisch, R. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris: Seuil.
- Zay, D., & Day, C. (1998). *Conceptualizing reflective practice through researchers/practitioners partnerships: a discussion of dilemmas*. Não publicado.
- Zeichner, K.M. (1996). Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. In K.M. Zeichner, & S. Melnick, & M.L. Gomez (Ed.), *Currents of reform in preservice teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Zeichner, K.M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Résumé

Le présent article vise problématiser le concept et le rôle de la réflexion dans des dispositifs de formation de recherche-action, en établissant le dialogue avec les processus de formation et de recherche menés dans le contexte d'une recherche sur le changement des professeurs. Dans quatre études de cas sur des situations de formation par la recherche-action, un modèle d'analyse a été mis au point. Dans ce modèle, la réflexion est considérée comme un processus de changement qui interagit avec d'autres processus pour le développement de multiples dimensions, notamment le développement de la pensée et la pratique réflexive des professeurs. Cet article traite la conceptualisation effectuée autour de ce concept de base, le mettant en question et le liant aux processus de formation et de recherche mis en cours. Enfin, une brève synthèse de quelques résultats de l'étude est ici réalisée et portant sur la relation entre la formation et le changement des professeurs, dans des situations de formation.

Summary

The present article is intended to build a problem around the concept and role of reflection in teacher education devices for research-action, by creating dialogue with teacher education and research processes conducted within the context of research into a change in terms of teachers. In four case studies on teacher education via research-action, a model of analysis was fine-tuned, whereby reflection is considered as a process of change which interacts with other processes for developing multiple dimensions, to wit the development of the reflective thinking and practice of teachers. This article deals with the conceptualisation performed around this construct, linking it to the training and research processes implemented. Finally, a brief summary is presented pertaining to some of the results of the study, with regard to the relationship between the training and changing of teachers in these teacher education situations.