

Algumas Considerações de Ordem Crítica à Perspectiva da Prática Reflexiva

Maria Helena Damião Silva¹

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

Resumo

É manifesta a aceitação que a perspectiva da prática reflexiva tem tido na área do ensino e da formação de professores entre académicos, decisores de políticas educativas e profissionais. Tal aceitação a que não será alheio o entusiasmo com que tem sido apresentado pelos seus teorizadores nem o carácter inovador que lhe atribuem, parece retrair o debate sobre o seu sentido e fundamentos, bem como a investigação sobre a sua eficácia. No presente texto procuramos trazer a lume essa questão, como ponto de partida para uma discussão mais profunda que urge realizar no quadro da pedagogia.

Palavras-chave: prática reflexiva, formação de professores, ensino

1.

A noção de *reflexão* e outras a ela ligadas – como *prática reflexiva*, *desempenho reflexivo*, *formação reflexiva*, *acção reflexiva*, *métodos reflexivos*, *atitude reflexiva*... – são, desde a década de 1980, uma constante, tanto nos discursos pedagógicos, como na investigação que se faz sobre o ensino e a formação de professores, tornando-se incontornáveis e, até certo ponto, inquestionáveis (Zeichner (1993). Emergindo na perspectiva da *prática reflexiva* – que abriga diversas abordagens nomeadamente, as *crítico-sociais*, *emancipatórias*, *construtivistas* e de *orientação para a investigação* –, tais noções afirmam a capacidade que supostamente o professor terá para indagar o seu desempenho nas circunstâncias concretas em que ocorre e, em função disso, “elaborar saberes autónomos” (Estrela, 1999, 16). Este profissional não deverá, pois, continuar a ser visto apenas nem principalmente como consumidor de conhecimento produzido por outrem mas, antes e essencialmente, como produtor de conhecimento. Nesta conformidade, ensinar será, “antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes,

¹ hdamiao@fpce.uc.pt

tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de (...) um sistema de comunicação e trabalho” (Perrenoud, 1993, 25).

Ainda que, numa primeira abordagem, este esclarecimento se afigure claro e razoável, na opinião de Zeichner (1993, 15), a noção de *reflexão* rodeia-se de grande confusão pelo facto de ter sido apropriada por inúmeras perspectivas e iniciativas pedagógicas, de modo que “assim, por si só, (...) perdeu virtualmente qualquer significado”.

2.

Começemos, então, por tentar perceber o sucesso da perspectiva que enquadra tal noção, destacando, entre as várias razões que se têm apontado para tanto, uma que se nos afigura da maior importância. Trata-se da profunda e enérgica reacção que, desde a sua origem, veicula em relação aos modelos correlacionais de carácter behaviorista que, colhendo grande aceitação nos anos sessenta e setenta do século XX, tendiam a encarar os professores como técnicos cumpridores de instruções pedagógicas fornecidas por quem se encontrava distante das salas de aula (Zeichner, 1993). Face a esta atitude de centros universitários e de instâncias políticas que recorriam às orientações desses centros para decidir o rumo do ensino e da formação, impunha-se afirmar a reflexão a que, com discernimento, os professores submetem as suas próprias práticas, fazendo emergir saberes com dignidade equivalente. Assim, estes profissionais poderiam libertar-se de lógicas de poder que lhes eram estranhas e, sobretudo, da imposição para seguirem critérios de qualidade de ensino descontextualizados, em nada contribuindo para essa mesma qualidade. Efectivamente, defendia-se que quanto mais envolvidos estivessem os professores na determinação das suas práticas, maior seria a possibilidade de as controlarem e de as ajustarem a vicissitudes concretas. Estamos, segundo Zeichner (1993, 16) perante uma verdadeira *reivindicação* pragmática que se corporizou numa máxima bem conhecida: “o ensino deve voltar às mãos dos professores”, o mesmo se podendo dizer do seu próprio desenvolvimento profissional.

3.

Apesar do amplo reconhecimento que a perspectiva a que aludimos tem granjeado nas décadas mais recentes, as suas raízes são antigas, remontando pelo menos a 1910, ano da publicação da obra *How we think*, de John Dewey. Aqui este filósofo e pedagogo, defendia a necessidade de se fundar uma teoria de ensino sustentada em

experiências docentes de qualidade, derivadas da inteligência pragmática, as quais admitiriam dois tipos de actos docentes: os *rotineiros* e os *reflexivos*. Nos primeiros, os professores negligenciam a especificidade da situação, guiando-se pelo impulso, tradição ou autoridade; nos segundos consciencializam a especificidade da situação, estabelecendo deliberadamente objectivos e guiando-se por eles. Ambos os tipos de actos são fundamentais na condução do ensino, na medida em que os professores não podem constantemente questionar tudo o que fazem, precisando de “uma certa dose de rotina” (Zeichner, 1993, 20). No caso dos actos baseados na reflexão, Dewey advertia para o facto de eles não se poderem resumir a um conjunto de passos ou procedimentos técnicos, susceptível de ser “empacotado e ensinado aos professores” para seu uso futuro, mas, antes, constituírem “um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas”, em suma, “uma maneira de encarar e responder aos problemas” (Zeichner, 1993, 18).

4.

Vivamente interessado na teorização de Dewey, Donald Schön tornou-se um dos autores mais emblemáticos da perspectiva reflexiva. Na sua marcante obra de 1983, *The reflective practitioner*, este filósofo de formação, depois de estudar a preparação de diversos profissionais que as universidades disponibilizavam, declarou-a insuficiente e inadequada, por assentar no “racionalismo técnico”, herdado do positivismo, e estar eminentemente vocacionada para a aquisição de saberes apurados por especialistas. No caso da preparação dos professores a sua apreensão acentuou-se pelo facto de, entender, que os investigadores tendem a manter-se, afastados da prática escolar e de sala de aula.

Salientando não ser sua intenção desvalorizar o saber teórico, o referido autor defendia que a realidade na qual os professores laboram é mais complexa, instável e enigmática do que aquilo que os esquemas produzidos sobre ela, sugerem. Assim, quando estes profissionais, em especial os mais jovens, se confrontam com problemas de contornos pouco claros ou, mesmo, ambíguos tendem a recorrer às fórmulas genéricas e abstractas de que dispõem, ficando impedidos de os compreender e, em sequência, de os resolver adequadamente, com efeitos nocivos para quem deveria beneficiar da intervenção educativa e para si próprios, pelos sentimentos de incapacidade e de desorientação que ocorrem. Os profissionais que revelam habilidade para resolver tais problemas recorrem a um “saber tácito” que não se pode imputar directa e exclusivamente à formação académica recebida pois, além do domínio apurado de técnicas, denota inteligência, talento, sagacidade, intuição e,

ainda, emoção e paixão (Schön, 1987). Trata-se de um saber que permite architectar cenários diversos com recurso a um conjunto de pressupostos, valores e estratégias concretas de acção, facultando “conversas reflexivas com as situações”, centradas no *que fazem* e, sobretudo, no *como fazem* (Zeichner, 1993, 20). Dessas conversas extraem os professores significados que sustentam a revisão da sua competência profissional num interminável, contínuo e dialéctico ciclo reflexivo, onde os referenciais teóricos apoiam a prática, sendo esta, por sua vez, fonte de interrogação e de reconstrução da teoria.

Vejamos, mais concretamente, como é que esse ciclo se concretiza, seguindo quatro momentos de reflexão apontados por Schön (1983): *conhecimento na acção*, *reflexão na acção*, *reflexão sobre a acção* e *reflexão sobre a reflexão na e sobre a acção*. O *conhecimento na acção* (*knowing-in-action*) diz respeito a um saber-fazer (*know-how*) que se requer para resolver problemas concretos, que se consolida ou se reformula após a acção. Apesar da facilidade com que os profissionais, sobretudo os mais experientes, recorrem a tal competência, quando se lhes pede para a identificarem, descreverem e justificarem, denotam, não raras vezes, dificuldades em a explicarem e também em explicarem como a aprenderam, dado que ela fica, com frequência, inconsciente, não no sentido psicanalítico do termo, mas no do “inconsciente económico” (Perrenoud, 1993, 38). A *reflexão na acção* (*reflection-in-action*) ocorre paralelamente ao desempenho, sem que este seja interrompido. Quer dizer, se o professor, enquanto age na situação, detecta que as suas *técnicas intuitivas* têm resultados inesperados – positivos ou negativos – investiga-os e decide entre várias alternativas: continuar a utilizá-las ou recorrer a outras conhecidas. A *reflexão sobre a acção* (*reflection-on-action*), traduzindo-se numa retrospectiva sobre uma determinada situação, depende da reconstrução mnésica e centra-se em dimensões que durante a acção o professor não conseguiu identificar e/ou esclarecer mas que o ajudam a perceber o seu desempenho sob outra perspectiva sendo, assim, possível reformulá-lo. Já a *reflexão sobre a reflexão na acção* (*reflection-on-reflection-in-action*) diz respeito à análise que o professor faz do próprio processo de reflexão *na* e *sobre* a acção, sobretudo daquilo que nele se revelou surpresa ou perplexidade, configurando uma “meta-reflexão”, susceptível de tornar as reflexões futuras mais consistentes.

5.

No panorama conceptual que apresentámos, o objectivo central da preparação de professores, quer se situe antes da entrada na profissão ou durante o seu exercício, consiste em levar os sujeitos a sentirem-se capazes de enfrentar as situações educa-

tivas na sua especificidade, de modo a tomarem decisões apropriadas (Schön, 1987). Atendendo a que, por princípio, possuem, ou podem vir a possuir, a capacidade de melhorar a qualidade do seu ensino, deverão aprender a investigar, a interrogar, a examinar cuidadosamente os dados disponíveis em cada situação, tomando consciência das zonas seguras e das zonas de indefinição que cada uma apresenta, bem como das consequências morais, sociais, políticas e instrumentais do seu desempenho (Estrela, 1999; García, 1999). Tem, pois, o formando de se apresentar como um agente activo, capaz de analisar e de se analisar, de pôr em causa e de se pôr em causa, perspectivando-se simultaneamente como *sujeito* e *objecto* de transformação. Este trabalho não dispensa, pelo menos numa fase inicial, o acompanhamento por parte do formador – o *coach*, na terminologia de Schön – que, apesar de ser acima de tudo um “agente autonomizante” do desenvolvimento do formando (Alarcão, 1996), tem a função de o ajudar a compreender os problemas com que convive, problemas que no início do processo de formação, em vez de se lhe afigurarem como simples, afiguram-se-lhe como caóticos (*mess*). É, portanto, incumbência do formador criar uma disposição, em quem será ou já é professor, para explorar as práticas de ensino, no sentido de tentar entendê-las e melhorá-las, isto desejavelmente num ambiente de pensamento em voz alta.

Nesta ordem de ideias, as competências docentes a adquirir não poderão ser completamente estabelecidas no início de um programa de formação, uma vez que o fundamental é levar cada formando a perceber as suas necessidades de aperfeiçoamento, de modo que, desde cedo, adopte uma atitude de emancipação em relação ao formador na construção do saber profissional. Privilegiam-se, pois, ambientes que destaquem a actuação do professor ou futuro professor face a problemas significativos, os quais, nessa medida, devem ser reais ou, na impossibilidade disto acontecer, simulados (*learning by doing*), proporcionando ao formando oportunidades de intervenção nelas com propriedade, bem como de as questionar e se questionar nelas (Schön, 1992). É neste caminhar do questionamento *das* e *nas* práticas à sua reorganização, que os saberes teóricos aprendidos ganham sentido pois fornecem pontos de vista e indicam o que é verdadeiramente relevante num determinado caso. Para além deste tipo de “reflexão a dois”, que ocupa um lugar privilegiado no processo de formação preconizado pela perspectiva a que nos referimos, não podemos esquecer a importância, quer da reflexão colaborativa, desenvolvida em ambiente de pequeno grupo, desejavelmente constituído por formandos e formador; quer da observação de práticas de “bons profissionais”. Relativamente a esta última possibilidade, é de assinalar que não se pretende, como no paradigma dito tradicional, que os bons professores sejam encarados como modelos a seguir acriticamente, mas antes, como

agentes que, ao fazerem opções concretas em circunstâncias concretas com base em argumentos que têm por válidos, proporcionam uma análise contextualizada, o que se revela de fundamental importância para a progressiva estruturação da tarefa de ensinar. Complementarmente, assinalamos que nos contextos de formação de teor reflexivo se considera de grande vantagem incluir estratégias que sustentem o registo da acção e do pensamento sobre a acção – própria e de outrem –, bem como a pesquisa de novos saberes que permitam reorganizar a acção. Entre essas estratégias destacam-se as biografias, as narrativas, os portfólios, o estudo de casos e a investigação-acção.

6.

Dissemos no início deste texto que a perspectiva da prática reflexiva tem sido apresentada com grande entusiasmo pelos seus mentores e amplamente acolhida nos sectores académico e político, influenciando significativamente as medidas para o ensino e a formação de professores. Esta circunstância não tem sido, pois, favorável a um proporcional debate e investigação empírica, tornando-se difícil encontrar na literatura da especialidade discussões de carácter estritamente científico sobre os seus fundamentos, práticas derivadas e consequências. Mas, é exactamente à luz da racionalidade científica que devemos perguntar se os seus fundamentos são aceitáveis, se as práticas que inspira são legítimas e se conduz aos resultados a que se propõe, tanto em termos de desempenho docente, como, em sequência, em termos de aprendizagem. Estamos perante interrogações para as quais, neste momento, não é possível encontrar respostas seguras, dada a escassez de especulações teóricas e de dados empíricos. Podemos, contudo, avançar algumas considerações de ordem crítica sobre esta perspectiva que se nos afiguram de primordial importância.

7.

Uma dessas considerações prende-se com o seu pretensado carácter inovador, subentendendo-se que trouxe para o domínio da pedagogia uma forma revolucionária de encarar e intervir no ensino e na formação de professores. No entanto, o seu elemento nuclear que é o pensar *para, nas e sobre* as práticas, encontra-se nitidamente presente em várias perspectivas que a antecederam e a acompanharam no tempo, como sejam, as de pendor tradicional, behaviorista, cognitivista e etnográfico. Ainda que, quando as comparamos, encontremos variações no entendimento e concretização desse

pensar (podendo assumir características mais ou menos objectivas, estruturadas, intimistas, directivas, explícitas...) e nas expressões para o designar (*observação, análise, investigação, reflexão*), o essencial a notar é que, implícita ou explicitamente, ele se encontra patente nos seus enunciados.

Por outro lado, apesar de a perspectiva em causa exercer uma forte censura à perspectiva behaviorista ou do processo-produto, à sua semelhança tem procurado encontrar os princípios susceptíveis de configurar a competência profissional eficaz ainda que, ao contrário daquela perspectiva, sobreponha a subjectividade das experiências docentes particulares ao apuramento objectivo de princípios de actuação docente, posteriormente aplicáveis ao desempenho docente.

Também nos parece existir um importante ponto de contacto entre esta perspectiva e o sistematicamente ignorado paradigma cognitivista, porquanto ambos admitem a capacidade que o professor tem para recorrer a rotinas as quais, uma vez estabelecidas, ainda que a título provisório, permitem que a acção docente flua, deixando-lhe a disponibilidade necessária para reflectir e tomar decisões antes, durante e depois da acção (Damião, 1996). Apresentando as situações de ensino grande heterogeneidade, em ambos os contextos teóricos, conjectura-se que o bom professor será aquele que domina um conjunto coerente de competências adaptáveis e actualizáveis em cada uma dessas situações.

Acresce referir que a perspectiva, a que nos reportamos para além de sublinhar o interesse da reflexão centrada nos desempenhos docentes situados, numa aproximação ao paradigma etnográfico, fenomenológico ou ecológico acentua, complementarmente, o interesse de a reflexão se estender às próprias situações em que esses desempenhos ocorrem. A consciência que os professores possuem dos constrangimentos internos e externos que tais situações apresentam ajuda-os a delinear a sua acção e a intervir nelas no sentido de as melhorar, o que se traduz, nomeadamente, na definição dos propósitos de ensino e de aprendizagem, bem como na organização dos meios para os concretizar (Zeichner, 1983).

8.

Daqui surge outra consideração digna de realce à dita perspectiva, incidente na convicção de que pensar *para, nas e sobre* as práticas contribui inequivocamente para (re) construção da teoria e para o aperfeiçoamento profissional. Convicção que Estrela (1999, 24) avalia com cautela ao salientar que “nem sempre a reflexão produz conhecimento novo e válido, podendo facilmente levar à lógica da legitimação da acção, à confirmação de preconceitos ou à inibição da acção, fechando o indivíduo em si mesmo e

alheando-se da multidimensionalidade do real". Na verdade, é possível prever que, em certos casos, a reflexão concorrerá para o reforço de práticas desadequadas, uma vez que o professor ou futuro professor, com ou sem acompanhamento do formador, no exercício da autonomia que se lhe atribui, pode dar como certo o que, sob a protecção de referenciais científicos e técnicos mais consistentes, é manifestamente incorrecto. E aqui podemos estar perante um verdadeiro impasse, pois estes referenciais por não serem directamente extraídos das práticas profissionais, tendem, na perspectiva da citada autora, a sofrer uma real, ainda que não assumida, desvalorização, quando não rejeição. Assim, apesar de, no seio desta perspectiva, serem apresentadas formas relativamente estruturadas de reflexão, percebe-se uma forte tendência de retorno à concepção tradicional do ensino como arte e do professor como artista, sem outro apoio que não seja o do empirismo. Dito de outra forma, verifica-se um reenvio para um quadro quase mentalista de exploração de conteúdos subjectivos apenas observáveis pela mediação linguística, "com efeitos perversos e desastrosos para (...) o próprio profissionalismo docente" (Estrela, 1999, 15).

Este menosprezo por referenciais de desempenho de teor marcadamente científico, definidos *a priori*, tem como consequência mais evidente a sobrevalorização da vivência quotidiana do professor, o que levanta questões de natureza diversa. Por um lado, conduz a uma depreciação do saber teórico, tal como ele é academicamente concebido, por comparação como saber prático, ao qual, é atribuído o estatuto de "verdadeiro saber". Por outro lado, a metodologia usada no apuramento deste "verdadeiro saber" denota, como não poderia deixar de ser, sérias limitações em termos de validade, porquanto decorre da análise de situações e actuações contextualizadas e interpretadas por sujeitos envolvidos nas mesmas.

Como se percebe, confrontamo-nos com um relevante problema de ordem epistemológica: a absolutização do saber localizado e concreto, que se faz acompanhar da renúncia de procurar o saber mais universal e abstracto, afinal aquele que é distintivo da ciência. Trata-se de um cenário preocupante que põe em causa o próprio estatuto da pedagogia, uma vez que valoriza uma cultura de ensino também ela "tecnicista" e "pragmática – palavras usadas pela perspectiva reflexiva para criticar a perspectiva behaviorista –, em desfavor de uma cultura fundamentada e intelectual.

9.

A exigência, defendida pela perspectiva em que nos detemos, para cada sujeito se empenhar na sua própria reflexão merece-nos também consideração. Primeiro, porque, como sugere alguma investigação, os professores manifestam grande dificuldade em

pensar numa eficácia diferente da que promovem nas suas aulas (Zahorik, 1973), tendendo a recorrer a esquemas previamente adquiridos para agirem e analisarem a sua acção, ainda que estes esquemas não sejam os mais adequados à luz do conhecimento tido por verdadeiro. Segundo, porque se parte do pressuposto que os professores, em geral, têm interesse, disponibilidade e motivação para reflectirem sobre as suas práticas e, sobretudo, para as modificar, aspecto que, não estando devidamente esclarecido, poderá estar longe de corresponder à verdade. Terceiro, porque supõe que os professores aceitam “porem-se em causa”, manifestando as suas fragilidades profissionais e até pessoais, o que, levantando problemas identitários, mereceria investigação e debate cuidado. Quarto, porque em certas circunstâncias supõe a colegialidade, o que pode constituir um verdadeiro problema, dado que o “modo de funcionar” dos professores, além de tradicional e tendencialmente individual é complexo e tende a complexificar-se com as exigências de avaliação do desempenho e de prestação de contas, cada vez mais presentes nas suas vidas (Day, 2004; Hargreaves 1988).

10.

Nesta apreciação que empreendemos à perspectiva reflexiva não é de excluir uma consideração sobre a convivência entre as instituições de ensino superior e as escolas nos processos de formação de professores, dado que as primeiras, no caso de não serem pura e simplesmente dispensadas, em vez de parceiras das segundas, passam a ser entendidas como concorrentes (Day, 2004; Estrela, 1999).

Por outro lado, a valorização do contexto escolar no aperfeiçoamento do desempenho docente não pode deixar de levantar problemas de ordem ética, sobretudo quando, para tanto, são envolvidas turmas reais. Lembremos que esta estratégia já tinha sido objecto da crítica behaviorista, a propósito da formação tradicional, dela decorrendo, como se sabe, a proposta de “prática sem riscos”, para que os alunos não funcionassem como “simples cobaias” (Allen & Ryan, 1972, 5). Desta maneira, devemos perguntar que legitimidade assiste a quem forma e se forma, para usar como matéria de reflexão circunstâncias autênticas de ensino, nas quais estão envolvidos sujeitos que deveriam beneficiar de uma actuação profissional correcta.

11.

Às considerações acima feitas à perspectiva reflexiva deve juntar-se mais uma que se traduz num paradoxo, no mínimo, curioso: são precisamente os académicos pro-

dutores de conhecimento teórico sobre o ensino e a formação de professores, que desvalorizam esse mesmo conhecimento (Estrela, 1999), o que não os impede de o apresentarem aos professores e futuros professores, ao mesmo tempo que defendem a necessidade de convivência com o conhecimento prático.

A este propósito, Zeickner (1996) faz notar que as academias de ensino superior e as escolas nunca estiveram tão afastados na produção de conhecimento como a perspectiva reflexiva quer fazer crer, dado que a investigação sobre o ensino e a formação de professores só pode ser concretizada com a colaboração das escolas e dos próprios professores, articulando-se, deste modo, o conhecimento apurado *da* e *na* prática com o conhecimento teórico. Por outro lado, o conhecimento que se “acusa” de teórico, não é apenas especulativo, uma vez que se sustenta em dados da realidade, incluindo, depurando, articulando, discutindo, o que a prática oferece para (re)quacionar o ensino e a formação de professores. Por outro lado, ainda, e como nos adverte Montmollin (1998), as abordagens de nível profissional requerem inevitavelmente saberes teóricos e saberes de acção. Apesar de distintos, estes dois tipos de saber não se opõem – pois os primeiros incluem também reflexões sobre a acção e os segundos incluem também teorizações – nem se sobrepõem – pois uns não constituem garantia absoluta da manifestação dos outros.

Em suma,

de tudo o que acima dissemos resulta como necessário reavaliar a dicotomia artificial que se tem criado no âmbito do ensino e da formação de professores, entre as figuras do professor-técnico e do professor-reflexivo (Estrela, 1999), como se o primeiro fosse apenas um aplicador passivo de conhecimentos alheios e o segundo fosse o único autor do seu próprio conhecimento apurado na prática.

Referências bibliográficas:

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. I. Alarcão (Org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 9-39.
- Allen, D. & Ryan, K. (1972). *Le micro-enseignement: une méthode rationnelle de formation des enseignants*. Paris: Dunod.
- Amaral, M. J.; Moreira M. A & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. I. Alarcão (Org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 89-122.

- Damião, M. H. (1996). Pré, inter e pós-acção: planificação e avaliação em pedagogia. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*. Vol. 1, n.º 2, 149-179.
- Damião, M. H. (2008). *Modelo reflexivo de formação de professores: algumas perplexidades*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Documento policopiado.
- Damião, M. H. (2009). O estudo do ensino: principais linhas de investigação. C. Reis; J. J. Boavida; V. Bento. *Escola: problemas e desafios*. Guarda: Centro de Estudos Ibéricos, 149-163.
- Day, Ch. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath & Co. Publishers.
- Estrela, M. T. (1999). Da (im)possibilidade actual de definir critérios de qualidade da formação de professores. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. III, n.º 1, 9-30.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: trabalho e cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Montmollin, M. (1998). Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome. J.-M. Barbier (Dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses Universitaires de France, 189-199.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schön, D. A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. A. Nóvoa (Dir.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, vol. 34, n.º 3, 3-9.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Résumé

On peut constater une acceptation claire de la perspective de la pratique réflexive dans le domaine de l'enseignement et la formation des enseignants parmi les universitaires, les décideurs et les professionnels de l'éducation. Cette acceptation ne sera pas insensible à l'excitation dans sa présentation par les théoriciens ou au caractère novateur qui lui est assigné, et elle semble réduire le débat sur son sens et ses fondements, et aussi les recherches sur son efficacité. Dans cet article nous cherchons à mettre en lumière cette question, comme point de départ pour une discussion approfondie qui doit être entreprise dans en pédagogie.

Mots-clé: pratique reflexive, formation des enseignants, enseignement

Abstract

In the last years the perspective of reflective practice became very popular in the areas of education and teachers' training and had a great acceptance among academics, policy makers and professionals related with educational fields. Such acceptance, certainly caused by the excitement of the reflective practice' authors, seems to inhibit the discussion about the theoretical bases as well as the research about the real effectiveness of this movement. In the present paper we discuss this question. We think that this discussion will be very important to promote a seriously and necessary pedagogical debate.

Key-words: reflective practice, teacher's training, reaching