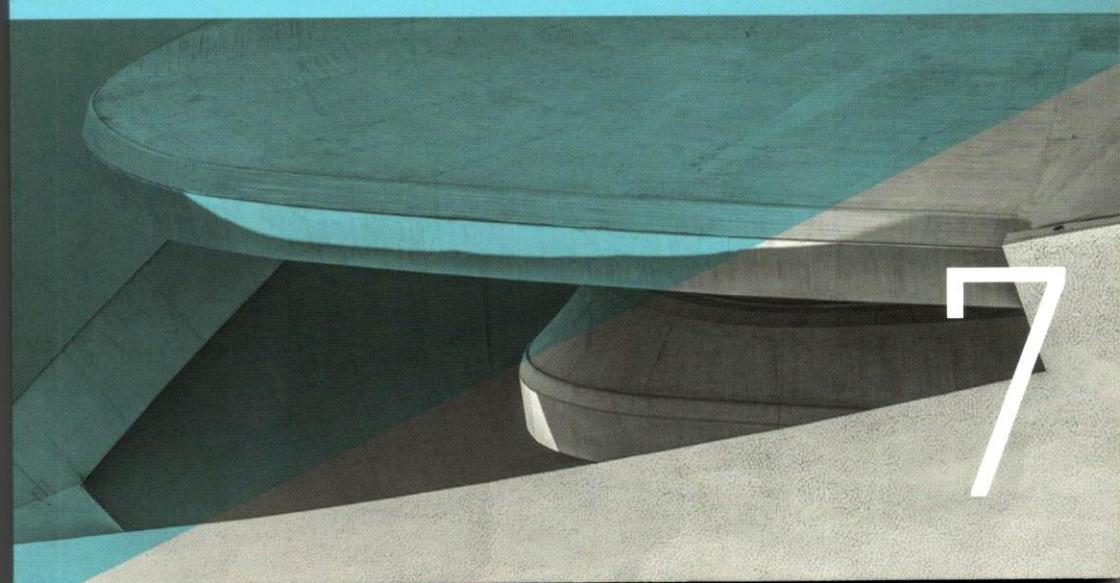


# PROFESSOR: FORMAÇÃO, SABERES E PROBLEMAS

Maria Rita N. S. Oliveira [Org.]

Coleção **Educação e Formação**



7

## Introdução

### Capítulo V

## **Currículo, didáticas e formação de professores – a triangulação esquecida?**

---

Maria do Céu Roldão

## Introdução

A formação de um profissional configura-se como o percurso curricular de aprendizagem desenhado 1) para a construção estrutural do perfil do profissional a formar – no caso da formação de professores, o docente – e 2) para a sustentação do seu desenvolvimento profissional alimentado por um dado conhecimento profissional específico, interagindo com uma prática profissional continuada. Tal pressuposto, transversal a todas as formações de profissionais, implica a clarificação do perfil de desempenho esperado, traduzido nas competências de ação que são requeridas para exercer a função, definidora da especificidade, ou distinção, da profissão em causa (Reis Monteiro, 2000). Num segundo patamar da conceção da formação importa identificar que conhecimento é exigido para sustentar e aprofundar ao longo do percurso profissional as competências que exige esse desempenho.

Clarificados os elementos que constituem esse corpo de conhecimentos e as competências que nele se sustentam, o trabalho de *design* ou conceção (Gaspar e Roldão, 2009) do currículo de formação (quer de uma formação pré-exercício, dita inicial, quer das dinâmicas formativas integradas no exercício – formação continuada) cuidará de estabelecer os modos organizativos de formação que se escolhem para maximizar as competências para a ação visada, mediante a mobilização adequada do conhecimento profissional requerido. Nesse trabalho joga-se o conceito de *modelo de formação* e concebem-se os modos de articulação, sequência, integração, definidores das opções adotadas. Estes modelos propõem-se como formatos de articulação entre as várias dimensões ou componentes do saber e da prática do professor, que situando-se a montante da ação, requerem clarificação prévia.

Na história da formação de professores em Portugal, têm coexistido, ou vão-se sucedendo temporalmente, modelos formalmente diversos, de que se destacam, na formação inicial, as modalidades sequencial e integrada, sendo que em ambas se verificam características surpreendentemente comuns, radicadas na cultura profissional e universitária, uma e outra eminentemente segmentares e departamentais. É o caso da recorrente dicotomia teoria-prática em que mais adiante nos deteremos, que se visibiliza também em modelos de formação ditos integrados (Esteves e Rodrigues, 2003).

No sentido da clarificação que referimos, parece-nos útil tentar brevemente uma delimitação do campo epistemológico da formação de professores no interior da área

científica da Educação. Tendo participado num Seminário do GT8 da ANPED<sup>18</sup>, realizado em São Paulo em 2006, como conferencista convidada para o debate do tema da delimitação do campo da formação de professores, retomo, da reflexão então produzida e posteriormente integrada em publicação (Roldão, 2009), os aspetos, que nortearão também a estrutura analítica deste texto. Destaco, assim, a existência de duas linhas de análise diversas no sentido de explicitar o posicionamento teórico que aqui assumo e esclareço o que considero conceitos estruturantes do campo:

- *(identifica-se) a coexistência de duas linhas de análise predominantes na investigação sobre o tema – uma mais focada, centrada na natureza da atividade e no seu reconhecimento social, na profissionalidade docente em si mesma, como referente do campo da formação; a outra mais holística reenviando o campo da formação para as suas múltiplas conexões – com o paradigma da reflexividade, com a pesquisa, com a intervenção social, entre outros; a abordagem que aqui apresento situa-se claramente na primeira destas linhas – a da profissionalidade da docência;*
- *a necessidade de estabelecer de forma clara conceitos estruturantes do campo, que, na minha análise serão o conhecimento e o desempenho da função docentes; nesta linha de análise toda a discussão da formação se encara à luz da construção e desenvolvimento do conhecimento profissional (percurso epistemológico) e do desenvolvimento da perícia<sup>19</sup> na ação (percurso praxiológico).* (Roldão, 2009, p. 3)

traduzido nas competências que caracterizam o desempenho da função (percurso praxiológico) e se alimentam da constante reanálise da experiência e da permanente mobilização e construção do conhecimento.

Na mesma linha de análise se situa o ponto de vista que adotamos face à relação entre as designadas formação inicial e contínua que marca acentuadamente as políticas de formação no sistema português, perspetivando-as como instrumentos externos ao sujeito, temporalmente situados em fases distintas, que alimentariam sucessivamente – por iniciação, aplicação e atualização pontual – o desempenho. Na visão que defendemos, a formação é vista antes como um dispositivo de apoio a um processo profissional contínuo de apropriação e crescimento, e não se enquadra numa ideia aplicacionista do conhecimento. Pelo contrário, o conhecimento prévio ao exercício (obtido na chamada formação inicial) será uma base estruturante a mobilizar, ampliar

<sup>18</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, associação brasileira que congrega os pesquisadores em educação. Integra 23 Grupos de Trabalho temáticos (GT). O GT8 incide sobre o tema *Formação Docente*.

<sup>19</sup> Ver Carlos Marcelo, 2009, para o conceito de *perícia*. Marcelo considera a perícia como o domínio complexo do saber profissional, próprio do profissional mais experiente e competente, por oposição ao saber mais linear do principiante. A perícia permite problematizar a complexidade das situações recorrendo a recursos mais diversos que se articulam de forma integrada, com base na habilidade de colocar hipóteses, imaginar soluções e testá-las.

e integrar em círculos de complexidade crescente, gerados pela, e na, ação profissional, que incorpora outros dispositivos muitíssimo influentes para o desenvolvimento profissional, emergentes da própria ação (Canário, 2005; Marcelo, 2009).

Sublinha-se que, ainda que a literatura se reporte maioritariamente a *modelos* de formação inicial, a opção epistemológica que aqui se adota, numa visão de desenvolvimento profissional contínuo, se aplica ao todo do percurso temporal de uma vida profissional que tem na formação inicial a sua estruturação primeira.

## 1. A natureza da ação de ensinar

Na linha de desenvolvimento profissional que aqui defendemos, a formação – inicial ou continuada – constitui-se como um entre vários dos alimentadores do desenvolvimento profissional; e estrutura-se sobre *a natureza de uma dada função profissional*, identificável nos seus contornos de uso social, de que decorre a identificação do *conhecimento profissional que o seu exercício requer*, desmontando-o nos seus elementos constitutivos.

A função que define a ação do professor, e que legitima a sua existência como grupo profissional ou paraprofissional, consiste em *ensinar*, o que é tido como um quase truísmo na classe, e também na representação social do ser professor. Contudo, as representações associadas a este conceito – o que é ensinar? – estão longe de ser unívocas.

O conceito de ensinar é também ele socialmente construído. É, pois, expectável que se verifiquem variações relativamente ao seu significado, e que o mesmo se reconfigure em relação com as condições contextuais e temporais em que a função se vai exercendo. Procurando sintetizar o essencial dessas ressignificações do conceito de ensinar, retoma-se aqui a leitura deste conceito desenvolvida em texto recente (Roldão, 2014).

Ensinar constitui-se transversalmente a épocas e culturas, como a mediação operada por alguém (professor) entre o conhecimento a adquirir (o conteúdo da aprendizagem em causa) e o sujeito aprendente (alunos). Esta mediação subsiste em diferentes modelos organizativos da ação de ensinar ao longo dos tempos (Roldão, 2007). O que se altera, nomeadamente no contexto das escolas (que apenas se afirma como instituição pública no século XIX), é o peso relativo das ações que colocam estes três elementos em contacto. Num tempo longo de escassa divulgação de conhecimento, o ato de ensinar configurou-se sobretudo na centralidade de divulgar, dar a conhecer a outros, o saber disponível. A mediação central do professor era então *dizer, dar a conhecer* as matérias de estudo consideradas importantes, para que o aprendente, nesse contexto interessado naquele saber que o seu meio, pertenças e expectativas valorizavam, o viesse a apropriar por si mesmo. O ato de ensinar, *mediação entre saber e aprendente*, pendia assim mais para o lado da apresentação e disponibilização do *saber*.

À medida que essa realidade se altera, e a escola acolhe tendencialmente todos, e aumenta a distância entre os sujeitos e o conhecimento a adquirir, altera-se o peso relativo dos três elementos, visto que a questão se desloca para o lado do *aprendente* e do seu difícil acesso e escassa proximidade ao conhecimento que é ensinado, e que contudo lhe será socialmente necessário. O professor, *responsável pela mediação aluno-saber*, tem então de incidir com mais intensidade e muito mais habilidade estratégica (*saber como fazer para obter o fim*) no modo como cada sujeito acede ou pode aceder ao conhecimento, visto que transmiti-lo apenas deixou de ser eficaz (Rolão, 2014, pp. 7-8).

## 2. A natureza do conhecimento profissional docente

Coloca-se então a questão essencial para o desenho da formação de professores, seja qual for o momento do desenvolvimento profissional em que se materialize: que conhecimento é necessário ao professor para assegurar a função complexa de ensinar, enquanto ato sustentado de promoção da aprendizagem de alguma coisa por alguém?

A literatura sobre o conhecimento profissional docente é abundante (Montero 2005; Tardif e Lessard, 2009; Shulman, 1987, 2004; Schön, 1987), se bem que nem sempre se constitua como linha central de referência para a definição das políticas de formação. De uma forma simplificada, as políticas de formação têm incorporado, com graus variáveis de profundidade, e com nomenclaturas diversas, o reconhecimento da exigência de três grupos de componentes de conhecimento profissional docente, a combinar na formação: conhecimento dos conteúdos a ensinar (designada em geral como componente *científica*), conhecimentos ligados ao *como* ensinar (subsumidos na designação componente *pedagógica*) e o conhecimento *prático* (oferecido em formatos de estágio, *practicum*, prática profissional) corporizado mediante dispositivos variados de contacto e/ou imersão no contexto de trabalho, desejavelmente supervisionada, e com graus de responsabilidade variável do formando face à ação plena de ensinar.

Políticas recentes em Portugal vêm lamentavelmente empobrecendo este triângulo internacionalmente aceite na comunidade investigativa e nos *fora* de políticas educativas (como a OCDE ou a Comissão Europeia), aproximando-o do senso comum e esbatendo a complexidade que uma análise mais fina evidencia. Esta tendência está expressa na atribuição de centralidade acrescida à componente de conhecimento de conteúdos com desvalorização tendencial das restantes componentes, patente em reformas pontuais de disciplinas curriculares e no discurso público dos responsáveis<sup>20</sup>. Esta política pode associar-se a uma certa tendência pendular de alternância entre estas valorizações parciais, observável em períodos anteriores no que se refere à

<sup>20</sup> Ver *site* do Ministério de Educação e Ciência – Programas. [www.portugal.gov.pt/pt/os.../ministerio-da-educacao-e-ciencia.aspx](http://www.portugal.gov.pt/pt/os.../ministerio-da-educacao-e-ciencia.aspx).

formação – que nalgumas fases, por exemplo, na década de 1980 em Portugal, tornou mais centrais sobretudo as componentes pedagógicas até aí pouco acentuadas.

Mas a pendularidade “natural” das tendências, no currículo em geral (Tanner e Tanner, 1980), e também nos currículos de formação, tem vindo a ser substituída por um crescente e mais rigoroso reconhecimento da complexidade do agir docente e do conhecimento que requer, salientando-se a necessidade de equilíbrios curriculares mais estáveis, suportada pela investigação educacional. (Estrela *et al.*, 2002; Estrela *et al.*, 2005, Roldão *et al.*, 2006). A investigação tem crescentemente sublinhado a importância do enfoque na natureza do desempenho do profissional a formar, aspeto central que importa não perder nas alternâncias políticas, apelando para a consideração rigorosa da complexidade da função que o profissional irá exercer, em lugar de ideologizar a atribuição de valor às diferentes componentes: por um lado, nem só o conhecimento de conteúdos tem carácter científico, por outro o designado conhecimento pedagógico engloba uma diversidade de dimensões de conhecimento, também elas científicas, que são essenciais ao refinamento da qualidade do agir do profissional docente. Por fim, tal como noutras profissões complexas da área social, nomeadamente as da saúde, o saber profissional traduz-se na mobilização de vários saberes que se consubstanciam numa prática (o *ato clínico*, na saúde, ou o *ato pedagógico*, na educação) para a qual se requer o *saber agir*. Este saber agir não é necessariamente sinónimo de, ou redutível a, saber “prático” (Roldão, 2007), resultante de uma lógica aplicacionista de determinados saberes científicos e pedagógico-didáticos. Antes se configura, – na educação como na saúde –, como mobilizador e integrador, em ato, de todas as outras dimensões que o sustentam.

A investigação sobre formação de profissionais (Esteves e Rodrigues, 2003; Estrela *et al.*, 2005) vem colocando cada vez mais em destaque este modo complexo de construir o saber profissional, particularmente nas referidas profissões, também designadas como profissões do humano, ou da interação social, em que se enquadram os profissionais de educação e os de saúde, entre outros. O conhecimento profissional docente pode ser olhado segundo várias perspetivas, que contudo sempre incorporam, ainda que de formas diversas, os elementos nucleares acima referidos.

Roldão (2007), na esteira de Montero, identifica duas grandes linhas nessas tendências:

*Na vasta produção sobre o conhecimento profissional docente, é possível identificar, segundo a autora (Lurdes Montero, 2005), duas linhas dominantes, ainda assim admitindo múltiplas versões no seu interior e aproximações entre si: uma linha que se aproxima dos estudos de Lee Shulman (1986, 1987) e Shulman e Shulman (2004), que operam sobretudo pela desmontagem analítica dos componentes envolvidos no conhecimento global docente (do conhecimento do currículo ao conhecimento dos alunos, do conhecimento científico ao conhecimento didático do conteúdo e ao conhecimento científico-pedagógico); e uma outra que, na linha de Freema Elbaz*

(1983) e Connelly e Clandinin (1984), da corrente teórica do “pensamento do professor” desenvolvida a partir dos anos 80 do século XX e, sobretudo, sob a forte influência de Donald Schön e da sua epistemologia da prática (1983, 1987), se centra na construção do conhecimento profissional enquanto processo de elaboração reflexiva a partir da prática do profissional em ação. (Roldão, 2007, p. 7)

O conhecimento profissional docente implica assim uma diversidade integradora de conhecimentos distintos, a saber: conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento do sujeito, conhecimento dos contextos, retomando a sistematização muito trabalhada e largamente influente de Lee Shulman (1987, 2004). Outras linhas teóricas, como a epistemologia da prática de Donald Schön, (1987) vieram acentuar o reconhecimento dos contextos da ação profissional como *loci* de problematização geradores da reflexão sobre a ação que se constituem, na perspetiva schöniiana, como o ponto-chave da construção de conhecimento profissional<sup>21</sup>.

Nas práticas de formação inicial, através de modelos organizativos diferentes que coexistem nos sistemas (modelo sequencial, modelo integrado, modelo de alternância) vem-se procurando garantir a presença no currículo de formação de todas as componentes analisadas por Shulman, descartando a tendência política enviezante, mais recente, supra referida, de reforço e sobrevalorização da componente de conteúdo, numa espécie de retorno à ideia pré-profissional de que “quem sabe ensina”<sup>22</sup>. Mas, se é amplamente consensual entre investigadores e formadores, o reconhecimento da complementaridade e equilíbrios das várias componentes do conhecimento profissional, tem sido menos conseguida nos currículos de formação<sup>23</sup> a lógica organizativa que garanta a interface efetiva dessas diferentes componentes. Na verdade, não basta justapor, numa lógica curricular aditiva (Roldão, 2012), as componentes que integram o saber docente. Importa trabalhá-las articuladamente ao longo de um currículo de formação inicial, ou em situações de formação em contexto, situando a dimensão

<sup>21</sup> Esta emergência do saber a partir da ação associa-se à autonomia e ao poder de decisão que distinguem o profissional de outros tipos de trabalho ou função, como o do funcionário ou o do técnico.

<sup>22</sup> Esta tendência nas políticas verifica-se no caso português com particular evidência desde 2012, estando longe de ser praticada em sistemas com progressos na qualidade da formação docente, como os nórdicos ou a maioria dos anglo-saxónicos. Contudo, assinala-se uma tendência curricular transversal mais geral, recente, para valorizar os conteúdos curriculares das áreas da matemática e da língua materna, logo seguidas das ciências exatas, como definidores do *core* do saber docente – porque acentuadas crescentemente no currículo escolar. Esta tendência vem associada a pressões socioeconómicas de uma época marcadamente enredada na centralidade da componente tecnológico-científica que o contexto económico protagoniza, incidindo num risco grave, já visível, de desvalorização curricular das humanidades e artes, entre outras. Importa que, sendo o currículo uma construção social, haja a capacidade de os atores serem elementos de ação também política de equilíbrio, face às tendências dominantes, marcadas inevitavelmente por pressões e interesses, a que há que contrapor visões e interesses também do ponto de vista da própria educação e seus agentes.

<sup>23</sup> Ver Relatórios CNAES de 2000 e 2005 e da atual agência de avaliação do ensino superior, a A3ES.

acional (estágios ou prática profissional) como eixo estruturante da formação, agregador de todos os outros (Alarcão e Roldão, 2008).

### 3. Currículo e didática – uma rede complexa de tradições

No quadro de análise das tendências que tem atravessado as formações iniciais de professores em Portugal, e tendo em mente a referida tendência de alternância pendular que as afeta já assinalada em sistematizações de teoria curricular do último terço do século passado (Tanner e Tanner, 1980), pode verificar-se que, a partir dos anos 1990 e até aos modos organizativos por três ciclos de formação, introduzidos na decorrência do Processo de Bolonha (1.º e 2.º ciclos – licenciatura e mestrado – exigido para os professores de todos os níveis, no caso português), se reforçou a componente designada por *pedagógica* em muitas formações, com a marca visível da influência da comunidade científica da Educação que neste período teve grande afirmação em Portugal.

Tal incidência traduziu-se em ganhos significativos na abordagem de conhecimentos do aluno e do contexto, mas esbateu, em algumas formações, sobretudo para o ensino dos níveis iniciais da escolaridade, a especificidade didática do que Shulman designa por *pedagogical content knowledge*. Essa relativa diminuição resultou, em parte, de alguma rutura com formações tradicionais anteriores que, no essencial, se focavam predominantemente no conhecimento científico de conteúdo e na didática específica das disciplinas. A adoção de uma perspetiva de conhecimento profissional mais abrangente, com inclusão de outras dimensões do conhecimento, trouxe algum enviezamento no equilíbrio das componentes, sobretudo na formação de docentes do ensino básico, em que as dimensões didáticas se tornaram menos centrais, ocupando menos tempo curricular na formação, para acolher outras vertentes do conhecimento docente, nomeadamente conhecimento do aluno, do contexto e da organização.

Parece assim central relembrar, de maneira breve, as tradições teóricas que sustentam esta vertente do como ensinar, afinal a mais estruturante do agir do professor. É nesse plano que se situa a centralidade da relação currículo-didática como campos de conhecimento educacional nucleares, convergentes e interligados, que não se substituem um ao outro mas se interligam de forma estrutural.

Figueiredo, num estudo recente (2013), propõe uma análise extensiva e comparativa entre estas diferentes tradições, assinalando a complexidade dos seus percursos até às designações que hoje adotamos na formação de professores – da linha francófona das *Didactiques*, inicialmente muito centradas na especificidade teórica e operativa do ensino de uma dada disciplina e com escassa presença da dimensão curricular, hoje inseridas numa perspetiva bem mais ampla, à *Didaktik* da tradição alemã, que incorpora no conceito a complexidade cultural e curricular (*Bildung*) do trabalho docente, atribuindo-lhe um largo poder de decisão e dever de deliberação, e

relacionando-as com as linhas anglo-saxónicas cujo foco é no currículo e desenvolvimento curricular como processo global – e também operativo – de organizar o trabalho de ensinar. Os sentidos são múltiplos e não é possível nem desejável compatibilizar, hierarquizar, ou “fundir” de forma redutora estas diferentes abordagens. A própria ideia de pedagogia constitui outro largo campo epistemológico e semântico de sobreposições que vão desde a leitura de pedagogia com grande proximidade à didática, à sua visão como quase uma filosofia da educação.

Importa antes que este debate teórico – e histórico – se integre na formação dos professores como parte de um património múltiplo e rico de tradições que os professores, como coletivo profissional, deverão apropriar e ressignificar no seu tempo e contexto, constituindo-se como coprodutores das suas próprias tradições teóricas, necessariamente inclusivas de visões não coincidentes.

Existem também, por vezes, no interior do campo epistemológico educacional oposições algo estereis entre desenvolvimento curricular – proveniente da tradição anglo-saxónica –, e didática, mais associada à influência francesa.

Em jeito de clarificação da perspetiva que aqui defendemos, assume-se neste texto uma visão assente nos seguintes entendimentos:

- Currículo entendido como um *corpus* de aprendizagens socialmente percecionadas como necessárias, no tempo e contexto atuais, aos cidadãos, destinatários da educação escolar;
- Desenvolvimento curricular como a vertente processual do currículo, quer na dimensão da sua conceção e construção, quer na da sua operacionalização em ato de ensino. No que respeita a esta vertente da operacionalização, ela desenvolve-se em termos das finalidades educativas e resultados de aprendizagem esperados do currículo, no seu todo e nas diferentes áreas/disciplinas que o integram;
- Didáticas como o *corpus* de saberes específicos relativos ao *como ensinar*, situados na confluência das suas finalidades curriculares e da especificidade da iniciação científico-didática a cada campo de saber.

Sobre a interação entre estas diversas linhas, Alarcão (2011) acentua, prefaciando uma coletânea em que se incluía um texto de Roldão sobre o tema:

*Nos últimos trinta anos assistiu-se a uma tensão entre uma revalorização e, sobretudo, uma reconceptualização da natureza e do papel das didáticas específicas na formação de professores e um esforço de afirmação da área do currículo que emergia com muita força em Portugal na sequência das formações realizadas no estrangeiro. Esta tensão teve as suas implicações na organização dos planos curriculares de formação de professores, enfatizando-se por vezes a didática e menosprezando o currículo ou realçando*

*este e reduzindo a didática a um mero módulo dentro da disciplina de desenvolvimento curricular.* (p. 10)

A posição que nesse texto Roldão (2011) assumia pode ser aqui retomada, na medida em que continua a informar a análise que neste texto vimos a desenvolver:

- *A primeira marca diferenciadora constitui-se a partir do locus de origem destes saberes – as didáticas constroem-se a partir de uma disciplina científica ou área de saber e são marcadas pelas suas lógicas e estruturas; a teorização curricular constitui-se a partir da pergunta – para quê? e para quem? ou seja, o seu locus organizador é o aluno e a sociedade a quem a escola e o seu currículo supostamente deverão servir (...).*
- *Daí decorre outra marca diferenciadora – a ênfase: a didática enfatiza os modos de operacionalização e apropriação/construção de um saber, o currículo enfatiza a sua finalização em termos de objetivos datados e socialmente construídos e negociados (...).*
- *Uma outra marca de distinção situa-se no âmbito: a didática ocupa-se de um campo do saber, e, por consequência, na lógica atual, de uma área do currículo. O currículo conceptualiza o todo e as interações entre as partes face ao fim visado ou à competência a construir. Uma situa-se no particular, outro no global – como não integrar estes dois olhares? Ver o bosque e desconhecer as árvores? Ou só olhar a árvore e não conhecer o seu lugar e papel no bosque? (Roldão, 2011, pp. 51-52)*

#### **4. Os equívocos da relação prática-teoria na formação de professores**

Uma outra tensão estruturante na representação do conhecimento profissional docente reside na sua localização epistemológica como *saber prático* ou, pelo contrário, como *saber teorizador de uma prática*. Esta distinção implica distinguir os significados destes dois qualificativos:

*Importa distinguir, contudo, no uso dos termos teórico e prático, os limites com que aqui os abordamos. Trata-se, em ambos os casos, da possibilidade de uma dupla aproximação, já que podemos nos referir: 1) ao saber teórico produzido e formalizado pela investigação sobre a prática de ensinar, ou 2) ao conhecimento teórico produzido ou mobilizado pelos atores na prática de ensinar (que não exclui a anterior, mas a utiliza noutra sede). Por seu lado, ao referenciar o conhecimento dito “prático”, podemos designar: a) o “saber-fazer” apenas (resultando num praticismo ou num tecnicismo*

*simplista), ou, pelo contrário, b) o saber fazer, saber como fazer, e saber porque se faz. Em ambos os conceitos, é a segunda opção a que aqui adotamos e procuraremos discutir. (Roldão, 2007, p. 11)*

A clarificação destas especificidades tem relação direta com o modo como a formação inicial de professores se constitui – ou não – um *locus* de socialização do conhecimento dos professores. As percepções dos professores sobre as fontes, natureza e os usos do seu conhecimento profissional, presentes nas revisões de investigação já referidas, indiciam a prevalência de uma representação do saber docente como 1) prático e 2) conteudista. Estas duas representações, mais ligada a primeira à docência nos níveis iniciais de escolaridade e a segunda a docentes do secundário e superior, desequilibram ambas o balanço entre os elementos constitutivos do saber docente, na linha de Shulman, e, ao fazê-lo, descaracterizam esse mesmo saber.

Por outro lado, importa considerar o modo como se processa, na formação e no uso em situação profissional, a perspectiva de conhecimento profissional docente. A conceção integrada e compósita (Roldão, 2007) que vimos defendendo acerca do conhecimento docente, opõe-se a leituras de cariz aplicacionista em que alegadamente se apropriariam saberes (de conteúdo, do aluno, do contexto, da didática, da psicologia, da sociologia, ...) para os “aplicar” numa ação prática – o ato pedagógico. Pensamos que tal visão não se adequa ao carácter complexo da ação do profissional docente. Pelo contrário, a ação de ensinar, como qualquer outra ação *profissional* (o que a distingue de uma ação funcionária ou técnica), gera o seu próprio questionamento, fonte nuclear, segundo Schön, de produção de novo conhecimento. Esta perspectiva distancia-se tanto da ideia de aplicação quanto da de uma classificação redutora do saber docente como saber prático. Antes remete para um conceito de conhecimento do professor como complexo, teorizador e contextual.

## **5. Linhas de reflexão para um currículo de formação de professores**

Dentro da visão da função de ensinar – como ação específica de promover, sustentada e estrategicamente, a aprendizagem de alguma coisa por alguém (Roldão, 2009) – e do entendimento aqui analisado da complexidade e integração do conhecimento específico requerido para ensinar, algumas linhas de questionamento se colocam face às estruturas organizativas da formação de professores, sobretudo em contextos de formação inicial:

- As componentes do saber profissional docente num plano curricular de formação não podem organizar-se de uma forma aditiva, mas dentro de lógicas de integração em torno do eixo estruturante que é a prática profissional em contexto (2004).

- Estas lógicas não se resumem à escolha do momento e sequência no período de formação considerado (momento inicial, continuado, ou final) em que a imersão na ação de ensinar (*practicum*, estágio ou prática profissional) ocorre, mas antes se situa na garantia da centralidade do desempenho profissional como agregador das diferentes componentes do conhecimento a adquirir pelo futuro professor. Esta dimensão implica a participação de todas as áreas curriculares da formação, em formatos variáveis, na discussão, organização e participação na componente de *practicum* ou estágio.
- A delimitação epistemológica da formação de professores precisa de ter em conta, no seu modo de organização, a centralidade do saber agir, informado e teoricamente problematizado. Assim, requer-se o planeamento curricular com clara centralidade das dimensões de saber curricular e didático, a trabalhar colaborativamente, sem prejuízo de todas as outras componentes.
- A centralidade do *como ensinar e porquê* joga-se no ato pedagógico trabalhado com pensamento estratégico, supervisionado em articulação com todas as áreas de saber, que, em conjunto, viabilizam a sua abordagem teorizadora. Essa perspetiva implica organizar os espaços de estágio, ou outros, como espaços de trabalho focado e supervisionado de forma continuada, e simultaneamente agregador dos contributos de todas as áreas de saber que constituem o conhecimento profissional docente.

As implicações destas linhas que aqui se sugerem repercutem-se sobretudo a dois níveis: 1) no plano da conceção do currículo de formação construído como um projeto participado por todos os formadores de todas as áreas da formação, rompendo a tradicional departamentalização da formação, e 2) no plano organizacional, que terá de prever modos de viabilizar, liderar e monitorizar uma gestão curricular que incorpore de forma equilibrada as diferentes valências em espaços e tempos centrados na ação de ensinar, que tornem efetiva a especificidade da ação profissional docente no conhecimento a apropriar pelos docentes na formação.

## Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2011). Prefácio. In M. C. Roldão, *Um currículo de currículos*. Chamusca: Cosmos e UIIPS.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008) *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: PEDAGO.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "Olhar" Sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1984). Personal practical knowledge at Bay Street School. In R. Halkes & J. K. Olson (Eds.), *Teacher thinking: a new perspective on persisting problems in education*. (pp. 134-148). ISATT, Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. Londres: Croom Helm.

- Estrela, M. T., Esteves, M. & Rodrigues, Â. (2002). *Síntese de Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. & Rodrigues, Â. (2003) Tornar-se professor: estudos portugueses recentes. *Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 2, 15-68.
- Estrela, A., Eliseu, M., Amaral, A., Carvalho, A. & Pereira, C. (2005). A investigação sobre formação contínua em Portugal (1990-2004). *Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 4, 107-148.
- Figueiredo, M. (2013). *Práticas de Produção de Conhecimento: A Investigação na Formação de Educadores de Infância*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro.
- Gaspar, I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-21.
- Montero, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. (Tradução de Armando P. Silva). Lisboa: Instituto Piaget.
- Reis Monteiro, A. (2000). Ser professor. *Inovação*, 13 (2-3), 11-37.
- Roldão, M. C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos: perspetivas em educação*, 2, 95-120.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-181.
- Roldão, M. C. (2009). Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista de Formação Docente*, 1.
- Roldão, M. C. (2012). A formação como projeto – do plano-mosaico ao currículo como projeto de formação. In F. Rebolo, L. Teixeira & M. A. Perrelli (Orgs.), *Docência em questão – discutindo trabalho e formação*. Brasil: Mercado das Letras.
- Roldão, M. C. (2014). Professores – Dilemas de uma transformação. In Joaquim Machado (Ed.), *Textos do III Ciclo de Conferências em Administração e Organização Escolar*, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. (Em publicação).
- Roldão, M. C., Neto-Mendes, A., Costa, J. A. & Alonso, L. (2006). Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 5, 17-148.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. New York: Jossey-Bass.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 4-14.
- Shulman, L. & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, (2), 257-271.
- Tardif, M. & Lessard, C. (Orgs.). (2009). *O ofício de professor: história, perspetivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1980). *Curriculum Development – Theory into Practice*. New York & London: Macmillan.

## PROFESSOR: FORMAÇÃO, SABERES E PROBLEMAS

Este livro – aberto e plural, com textos de autores brasileiros e portugueses – regista questões e desafios postos ao processo de construção e reconstrução do Currículo, da Didática e da Formação de Professores, abordando, de uma forma problematizante, diversas temáticas que, pela sua profundidade analítica e fundamentada, levarão o leitor a posicionar-se criticamente face aos problemas tratados e face ao conhecimento (ainda insuficiente) que sobre eles temos.

A leitura do livro é, assim, um desafio estimulante para os leitores que sejam estudiosos da Didática, do Currículo e da Formação de Professores ou que estejam interessados em ter uma visão mais complexa da realidade educativa dos dias de hoje.

### Coleção **Educação e Formação**

Uma coleção orientada para professores, investigadores e alunos do ensino superior, que pretende promover uma reflexão profunda sobre o panorama atual da educação e os seus possíveis caminhos.

[www.portoeditora.pt](http://www.portoeditora.pt)

34907.10

1 0



9 789720 349071

ISBN 978-972-0-34907-1

