



Revista de Educação PUC-Campinas  
ISSN: 1519-3993  
ISSN: 2318-0870  
PUC-Campinas

Roldão, Maria do Céu Neves  
Formação de professores e desenvolvimento profissional  
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 22, núm. 2, 2017, Maio-Agosto, pp. 191-202  
PUC-Campinas

DOI: 10.24220/P1519-3993-2017220200003

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061714003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

redalyc.org  
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

# Formação de professores e desenvolvimento profissional

## *Teacher education and professional development*

Maria do Céu Neves Roldão<sup>1</sup>

### **Resumo**

Constituem objetivos deste artigo analisar e sistematizar, numa perspectiva de teorização fundada em pesquisa e aprofundamento teórico, a problemática da formação de professores (inicial e continuada) e sua relação com o desenvolvimento profissional. Esta abordagem estrutura-se conceptualmente na estreita relação da formação de professores com (1) a construção e natureza do conhecimento profissional respectivo e (2) a natureza socioprática da função a ser desempenhada pelo profissional de ensino a formar. Convocam-se, na metodologia desenvolvida nesta análise, informações provenientes da literatura disponível no campo e do longo percurso de pesquisa, intervenção, consultoria política e publicações da autora nesse domínio, bem como revisões de literatura e pesquisa na área, por ela coordenadas. Como eixos da análise destacam-se: a ressignificação da dualidade formação inicial; formação continuada em termos do conceito de desenvolvimento profissional; a relação essencial entre a discussão da formação de professores e o posicionamento da atividade docente frente ao estatuto de profissionalidade; e a clarificação do perfil do profissional docente e suas implicações para as lógicas da formação. Como considerações finais, destaca-se, para o campo da formação de professores, a necessidade de reforçar os conceitos de desenvolvimento profissional e de profissionalidade docente, como referentes formativos da qualidade e eficácia da formação.

**Palavras-chave:** Conhecimento profissional docente. Desenvolvimento profissional. Formação de professores. Profissionalidade.

### **Abstract**

*The aim of the article was to analyze and systematize, within a perspective of theorization based on research and theoretical developments, the difficulty related to teacher education (pre and in-service) concerning professional development. The analysis is conceptually structured based on the close relation of teacher education to (1) the construction and nature of knowledge of the professional educator and (2) the socio-practical nature of teaching as a complex social function to be performed by the professional teacher to be*

---

<sup>1</sup> Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Departamento de Educação. R. Diogo Botelho, 1327, 4169-005, Porto, Portugal.  
E-mail: <mrceuoldao@gmail.com>.

*educated. The methodology developed in this analysis was based on information from the literature available in the field and from the long course of the author's research, intervention, policy advice and publications in this field, as well as literature and research reviews conducted by the author. The main aspects of the analysis emphasize the following: ressignification of the dualism pre-service/in-service teacher education within the richer concept of professional development; the essential relation between teacher education debate and the analysis of the teaching activity regarding professionalism; and the clarification of the teachers' profile as a professional and its implications for the rationale of teacher education. The final considerations, for the field of teacher education, focus on the need to reinforce the concepts of professional development and professionalism as potential transformers of teacher education effectiveness and quality.*

**Keywords:** Professional teaching knowledge. Professional development. Teacher training. Professionalism.

## Introdução

O debate sobre formação de professores, que tem sido uma constante nas últimas quatro décadas, reveste-se no momento atual de renovado interesse e relevância, pelo fato de, em muitas comunidades educativas nacionais e nos fóruns internacionais, se assinalar na investigação uma crescente ligação das questões da qualidade das escolas e dos resultados da aprendizagem. Um dos temas centrais na agenda competitiva da contemporaneidade é a qualidade dos métodos de ensino desenvolvidos pelos professores (Organization for Economic Co-operation and Development, 2005). Na sociedade portuguesa, o Conselho Nacional da Educação tem recorrentemente chamado a atenção, nos seus relatórios e pareceres, para a necessidade de repensar a formação de professores, tanto inicial quanto continuada (Conselho Nacional de Educação, 2016), buscando superar problemas de sucesso, qualidade e eficácia do sistema educativo no seu todo. O presente texto sustenta-se numa revisitação da produção teórica e empírica da autora sobre o tema, retomando e atualizando pontos de vista e análises, devidamente referenciadas, que desenham o seu percurso conceptual nesse campo, que tem constituído

um dos eixos centrais de sua atividade de pesquisa.

### Formação, qualidade e modelos: ambiguidades e elementos-chave

O primeiro ponto desta análise situa-se no fato de - ao contrário do que foi em muitos casos e por muito tempo a tradição universitária no campo da formação, encarada e estudada como um dispositivo e como um objeto em si mesmo, orientado para a formalização das lógicas intrínsecas do processo formativo - ser necessário afirmar que a formação docente, enquanto área de estudo no interior do campo teórico da educação, delimitados com clareza o seu objeto e limites, tem de estar vinculada a conceitos de profissionalidade e de estatuto profissional, cujo desenvolvimento carece de ser reforçado, associados à atividade docente (Roldão, 1998b, 2007c, 2010).

Sem prejuízo de salvaguardar a especificidade epistemológica do campo da formação de professores, sempre sujeito a movimentos de difusão da sua especificidade (Roldão, 2006, 2007c, 2007d), quando se discute a formação de professores, ou de qualquer profissional, é fundamental conceber uma visão curricular articulada e coerente (para o desenho

da formação inicial) do que sejam os percursos e elementos necessários à construção do saber e, no plano da formação continuada, à sustentação e alimentação desses elementos na ação do profissional que se pretende formar (Amiguinho, 1992; Canário, 1998). Desse desiderato relativo ao profissional a formar - na docência como noutras áreas de formação, como a de saúde - decorrerão os pressupostos que consolidem os fundamentos da profissionalidade do perfil desejado. Trata-se de estabelecer dinâmicas para o adequado desenvolvimento profissional ao longo de uma carreira de trabalho, de modo a integrar o momento estruturante da formação inicial e o seu aprofundamento, configurando um *continuum* que, na esteira de Marcelo (2009), preferiu-se designar como desenvolvimento profissional.

As questões essenciais da formação de professores no tempo atual prendem-se assim, essencialmente, à necessidade de articular e fazer interagir adequadamente a diversidade de componentes e dimensões necessárias à formação de um profissional de ensino.

Insere-se nesse debate, por vezes muito intenso nos meios acadêmicos e frente a propostas políticas nem sempre coerentes ou consensuais, a discussão do que se designa por 'modelos de formação', acerca dos quais se vêm gerando grandes controvérsias. Os modelos - de que se destacam, nas discussões mais correntes das políticas formativas, os integrados *versus* os sequenciais, os transmissivos *versus* os reflexivos - constituem referenciais teóricos importantes enquanto instrumentos de análise e/ou reconstrução de práticas de formação que se desejam promotoras das competências profissionais visadas (Roldão, 1998a). As situações e opções da formação jogam-se, assim, na escolha das

respostas mais adequadas para promover as competências necessárias ao bom desempenho do profissional e ao seu contínuo desenvolvimento (Estrela *et al.*, 2002).

Trata-se, na conceptualização da formação, de, por um lado, operacionalizar com clareza as competências que são requeridas para o desempenho adequado de uma profissão cuja função social tem de ser claramente explicitada e, por outro, de analisar a forma como as componentes de formação deverão organizar-se e interagir num quadro de prática de formação necessariamente eclético.

Os modelos de formação haverão assim de funcionar como teorizações de referência utilizadas e mobilizadas na formação, segundo uma lógica contextual e adaptativa. Não parece hoje fácil - nem adequado - privilegiar um modelo de formação, frente à complexidade de questões que se colocam à formação de professores, num tempo de acentuada mudança, que impacta a natureza e as exigências do serviço prestado pelo profissional de ensino e pela instituição educativa. Importa, pois, discutir os pressupostos e desideratos que deverão configurar a formação docente.

Nessa perspectiva, esta reflexão irá centrar-se em algumas das questões problemáticas às quais a formação - inicial e contínua - tem de dar resposta, integrando componentes de modelos porventura diversos, de modo a construir uma coerência e uma continuidade no processo formativo. Este, cada vez mais terá de ser gerido e desenvolvido pelos próprios sujeitos, ao longo dos percursos profissionais desenvolvidos após a formação inicial - referenciando de novo o conceito integrador de desenvolvimento profissional (Marcelo, 2009).

Elegeram-se assim, para a presente reflexão, três questões que parecem nucleares:

A primeira diz respeito à natureza da formação enquanto processo de construção e desenvolvimento profissional, com predomínio de lógicas de formação inicial associadas a um conceito de formação como preparação prévia a ser usada numa lógica aplicacionista. Ou, ainda, a sobrevalorização da dimensão continuada da formação, associada ao peso socializador dominante dos contextos e culturas de trabalho. Em suma: quais os porquês e consequências dessas opções?

A segunda questão centra-se nos modos de organização e articulação das componentes clássicas da formação - a chamada relação teoria/prática (Roldão, 2007c) ou a prática reflexiva. Ou seja: o que é e como se constrói?

Finalmente, a terceira reportar-se-á às finalidades da formação e ao modo como se tem equacionado - ou não - essas finalidades. Ou seja, diz respeito à qualidade do desempenho dos profissionais formados, e àquilo que os alunos e a sociedade têm direito de exigir.

### **Uma questão fundadora: primado da lógica da formação inicial ou da contínua?**

Um dos eixos do debate teórico sobre as questões da formação tem girado em torno de duas formas de perspectivar a relação entre formação inicial e formação contínua, de sinais quase contrários. De um lado, tem-se o entendimento da formação inicial, que se configura como de cariz predominantemente escolar, constituindo a etapa chave na formação do profissional. Esta será complementada ao longo do seu percurso, por atualizações pontuais de natureza também predominantemente escolar, que se integram num processo designado como formação contínua. De outro lado, tem-se um ponto de vista quase

oposto, para o qual a formação é um processo contextualizado de socialização profissional, de construção contínua e gerido pelo próprio sujeito ao longo do seu percurso profissional - sendo formação inicial apenas uma primeira etapa, dentro de uma lógica de formação contextualizada.

Muitos autores com trabalhos nesse domínio (Amiguinho, 1992; Canário, 1998; Nôvoa, 1989), bem como quase todos os que a autora deste estudo viu trabalhando em formação de professores, principalmente nas Escolas Superiores de Educação e Universidades portuguesas que oferecem cursos de formação de professores, tendem a subscrever a segunda linha. De fato, a primeira visão corresponde aos modos mais clássicos que assumiu tradicionalmente a formação, quando era outra a representação da função do profissional e outro o público a quem a escola servia. A segunda perspectiva, pelo contrário, reflete as novas exigências do profissional de ensino, num tempo de reconhecimento do direito de todos à educação, bem como a incorporação de importantes contributos teóricos, como as teorizações sobre prática reflexiva (Schön, 1983, 1987; Zeichner, 1993), saber profissional contextualizado, centralidade da prática profissional (Nôvoa, 1989, 1991; Roldão, 2004a, 2004b, 2007a; Sacristán, 1994), as teorizações do conhecimento profissional (Shulman, 2004) e ainda os contributos recebidos de teóricos ligados à formação de adultos (Malglaive, 1995). Por outro lado, o processo de formação de qualquer profissional decorre, de fato, como um continuum, construído a partir da incorporação adequada de saberes e de saber fazer que são apropriados de formas diversas por cada um (Marcelo, 2009).

Todavia, esse confronto de duas perspectivas não pode ser olhado de forma

dicotômica nem redutora, como tende a acontecer, com a inevitável associação ideológica ao 'pedagogicamente correto' ou não. Note-se ainda que, se no nível do discurso, quer das instituições de formação, quer dos investigadores, quer dos documentos políticos nacionais e internacionais, o consenso parece amplo quanto à segunda perspectiva, as práticas largamente dominantes persistem em se 'colar' à primeira posição, de caráter aplicacionista. A explicação mais frequente para essa contradição remete à chamada 'resistência à mudança' e ao conservadorismo latente dos atores-professores, das instituições formadoras e do próprio sistema.

De muito ouvir e ler essa justificação em educação - e curiosamente não tanto em outros campos de estudo também relativos a fenômenos sociais, como a economia ou a saúde -, cada vez mais a autora deste estudo se questiona sobre a sua validade. Que esta resistência existe em todos os processos de crescimento e/ou mudança, não restam dúvidas; mas que ela explique todas as dificuldades e comodamente dispense mais reflexão sobre as mudanças ou melhorias em apreço, isso já parece discutível.

Algumas questões merecem reflexão nesse domínio. A primeira é que, se o processo de formação profissional é um continuum necessariamente contextualizado nas práticas da profissão, os mecanismos necessários para geri-lo com qualidade passam por um bom domínio de informações e saberes de referência que permitam ao indivíduo dominar os códigos, refletir e questionar - em suma: 'mover-se' num determinado campo de conhecimento. Esse domínio, cujos fundamentos devem ser adquiridos na fase inicial da formação, é quase sempre identificável no percurso dos profissionais julgados como 'bons'

por seus pares. Ou seja, talvez não se deva desvalorizar a componente mais formal e escolar associada à formação inicial, mas, antes, melhorar a sua qualidade e adequação à função de quadro de saberes de referência, indispensáveis ao exercício das competências necessárias à ação profissional: pensar sobre, investigar para, analisar porquê e aprofundar campos. É desejável que o nível de partida dos professores (como dos médicos, engenheiros ou outros profissionais), no âmbito cultural, científico e técnico, seja mais sólido, qualquer que seja o nível de ensino em que vão trabalhar. Isso não contraria, antes fundamenta, a necessária capacidade de desenvolver saberes e competências em contexto de ação profissional, mesmo já na formação inicial. Todavia, não será satisfatório o nível de preparação de base ou referencial que os professores atualmente dominam ao entrar na profissão, e a investigação disponível não confirma que essa necessidade se resolva apenas por um reforço da formação contextualizada, sem que a qualidade da aquisição dos saberes científicos de referência seja melhorada (Roldão, 2006; Roldão *et al.*, 2006).

Um segundo ponto a se refletir é que o conceito de formação como um processo de desenvolvimento profissional contínuo não é sinônimo de assimilação de todas as fases desse processo a um mesmo padrão de organização e de prioridades. A teorização da formação, assente na reflexão e construção de saber em contexto e a partir da prática profissional, pode deixar de lado a diferença essencial de situações de partida entre um aluno recém-saído da formação inicial, um professor em início de carreira e um professor com vários anos de trabalho docente. Os pesos e prioridades a atribuir às várias componentes

de formação têm por isso de ser equacionados de forma diversa nos diversos momentos e fases de um percurso profissional. Ou seja, se o princípio da permanente interação e mobilização de saberes em face de situações contextuais (a prática pedagógica, nos cursos de formação inicial; e a prática em contexto de trabalho, ao longo da vida) é fundamental em toda a formação, a necessidade de adquiri-los de forma mais estruturada e geradora de quadros de referência para o pensamento e a ação deverá ser maior na formação inicial, porque sem ela a desejada reflexão terá escassos suportes. Pelo contrário, a formação de profissionais já atuantes terá de apelar crescentemente à incorporação da vivência prática, para questioná-la, bem como para articular teoricamente e reinvestir em práticas melhoradas e produtoras de novos saberes.

Poderá parecer, numa primeira leitura, que se fala aqui de alguma coisa que não existe, visto que a realidade da formação docente privilegia uma formação supostamente mais teórica ou formal, de modalidade escolar. De fato assim é - mas com vários vícios de análise e implementação, como é possível concluir pela experiência prática em várias instituições de formação inicial e em muitos contextos de formação continua, ao longo de muitos anos.

De fato, na formação inicial, por um lado esbate-se a insistência no sólido domínio de saberes teóricos fundadores, em nome de uma alegada inserção/difusão em práticas concretas, desde o início, sobretudo nos modelos integrados. Por outro, é escassa a exigência de lidar com a reflexão sobre a prática em termos de rigor metodológico e conceptual, sendo frequente a adoção do senso comum na dimensão das práticas e estágios (Roldão, 2004a), como se se tratasse de efetiva reflexão sobre e na ação (Schön, 1983, 1987). Ou seja, no

quadro de um discurso que repetidamente se reclama de integrador, nem sempre se assegura a solidez das referências teóricas, e frequentemente não se usa a componente prática como fonte e fim de toda a intersecção orientada de saberes e como raiz da construção fundamentada de conhecimento educativo que cabe aos profissionais produzir (Roldão, 2011).

Além disso, no que diz respeito à formação contínua, a lógica 'escolar', apesar de quase sempre recusada no discurso, vem contagiando as ofertas de instituições e centros de formação. Até mesmo vem pervertendo a natureza de muitas das modalidades de formação que se assumem como contextuais por definição - os círculos de estudo e os projetos, por exemplo - frequentemente reconvertidos a um formato quase escolar (Pessôa; Roldão, 2013).

Parece então necessário refletir sobre a alteração dessa postura paradoxal extremada - escolarizante na prática, mas sempre antiescolarizante nos pressupostos do discurso. Para isso há que analisar os porquês dessa contradição - que, aliás, se estende a outras dimensões do sistema educativo, que não só a formação de professores. O que ocorre sistematicamente é que o discurso sobre a formação coloca o "certo" (que pouco se pratica) numa abordagem contextualizada e integradora, associada ao discurso teórico tido por mais progressista, enquanto a prática formativa reconduz persistentemente ao modelo formal ou escolar, sem articular adequadamente a gestão das duas dimensões que esses modelos corporizam em função das situações, necessidades e momentos da formação. Trata-se assim, na perspectiva assumidamente eclética desta pesquisadora, de mobilizar os modelos como recursos de uma gestão da formação que

se pense em função das finalidades e da especificidade das situações.

Pelo contrário, o encaminhamento do discurso para a preferência por um modelo que se assume como o único referente teórico aceitável encoraja alguns equívocos da análise e a consequente perversão das práticas: a pretexto da dificuldade de fazer diferente (tido e aceito como 'o certo' e 'o desejável' no nível do discurso, mas supostamente inatingível no nível das práticas), reforça-se o imobilismo, ancorado numa confortável boa consciência. Escasseiam, pelo contrário, a análise crítica e a adequação a necessidades diversas de formação, com respostas também naturalmente diferentes.

Tudo isso levanta a questão de que a alegada 'resistência à mudança' pode ser, por vezes, indiciadora de alguns pontos críticos do discurso teórico e político, frequentemente gerador ele próprio da inadequação aos contextos reais. Isso desencadeia, como se sabe, a fuga para um 'passadismo' reforçado, fenômeno que parece ter-se repetido várias vezes no sistema de ensino português nas últimas décadas.

Em lugar de assumir um modelo como 'certo' e qualquer outra postura como 'resistência e tradicionalismo', seria talvez oportuno equacionar, nesse caso concreto, as seguintes linhas de reflexão:

Quais são os aspectos da formação que devem assumir um formato escolar, formalmente estruturado, na formação inicial ou contínua, com vantagem para os fins em vista? Qual seu peso nas diferentes etapas, seja na formação inicial, no início da profissão e ao longo do percurso profissional? O que não deve nunca ser reduzido a esse formato, por ser totalmente inadequado e ineficaz?

Sendo o professor um profissional em desenvolvimento, e considerando que a formação em contexto e a reflexão/teorização da ação têm de constituir um eixo estruturador da organização e criação do seu saber, como se integra eficazmente essa vertente na formação inicial (Roldão, 2004b)? Será exemplar a fraca ligação que, no modelo dito integrado nos cursos de formação de professores das Escolas Superiores de Educação e de algumas Universidades, se faz da componente Prática Pedagógica ou Estágios e das vertentes restantes? Como é que se pode fazer interagir de fato os saberes estruturantes e as práticas (e os formadores que asseguram essas componentes) na consciencialização do futuro profissional como um 'prático reflexivo' (Roldão, 2004a, 2004b)? E na formação contínua, em que moldes é que essa mesma interação se pode gerar de modos diferentes, partindo dos próprios profissionais? Como encorajar nos professores uma cultura de mobilização de recursos de formação, internos e externos, para uma formação de que se apropriam e que não se limitam a consumir? Como se pode desenvolver uma formação em contexto, que estruture e construa os saberes de todo tipo, que vão sendo necessários ao longo do desenvolvimento de um profissional? (Roldão, 2006, 2011)?

Trata-se, afinal, como em todos os processos de desenvolvimento, de encontrar o equilíbrio sempre instável, mas sempre essencial, entre o que se visa e o que se faz para alcançá-lo. É um equilíbrio que vale a pena relembrar ao falar de inovação, desenvolvimento e mudança nos sistemas sociais e profissionais, particularmente na formação desses profissionais de ensino a que se chama professores, nesse 'lugar chamado escola', na feliz expressão de Goodlad nos anos 1980 (Goodlad, 1984).

Vem-se remetendo sistematicamente à evolução dos sistemas para uma lógica pendular improdutiva, em que os aparentes avanços se reconvertem em futuros recuos, e em que os avanços se traduzem na recuperação de discursos anteriores, abandonados, no balanço do '*swinging pendulum*' que tem caracterizado o sistema de ensino português. Compare-se, a esse respeito, o texto de documentos curriculares da segunda década do século XXI com os da década de 1960/70, ou analise-se o discurso sobre a chamada "interdisciplinaridade" e respectivas práticas nas sucessivas reformas curriculares globais ou parcelares, reforma educativa lançada pelo ministro Veiga Simão em 1973 à reforma curricular implementada em 1989/90 sob a égide do ministro Roberto Carneiro e às reformulações do currículo iniciadas em 2001. A amarga sensação com que se fica é que se retomou um discurso sempre repetido, que esbarra numa prática que lhe permanece largamente alheia, mas ninguém parece preocupar-se muito com isso, desde que o discurso continue a ser aparentemente consensual.

Passa-se, na perspectiva desta pesquisadora, um pouco esse mesmo processo na formação de professores, apesar dos inegáveis avanços teóricos produzidos e do enorme investimento das instituições de formação nas últimas duas décadas.

É essencial para os sistemas de formação tomar como referente uma dimensão estratégica de atuação, assente na análise da situação e na definição e prossecução de metas claras e de timings para o seu desenvolvimento (Estêvão, 1998). Uma visão estratégica que se operacionalize em procedimentos de 'reflexão sobre a acção e na acção', retomando a conceptualização de Schön (1983) sobre a

profissionalidade docente para o campo dos profissionais de formação, consistiria em analisar a situação real da formação de professores e a qualidade do seu desempenho, e definir metas operacionais de melhoria da qualidade profissional em direcção às quais se quer avançar.

### **Uma questão recorrente: teoria versus prática e prática reflexiva**

Outra das questões escolhidas para esta reflexão sobre a formação de professores refere-se à organização das suas componentes nucleares - globalmente assumidas como prática e teoria - nas várias modalidades que cabem sob esse 'chapéu' muito abrangente.

É bem conhecida a afirmação célebre de que 'a melhor prática é uma boa teoria', que implica aceitar também a sua contrária - a boa teoria só se torna real na boa prática. Qualquer que seja a óptica, o certo é que incontáveis horas de debate se gastam entre investigadores, formadores e formandos acerca dessa relação. O que parece claro é que de fato esse é um binômio indissociável quando se equaciona qualquer formação profissional.

A investigação e o pensamento de Donald Schön na década de 1980 (Schön, 1983, 1987) assinalaram um marco importantíssimo na compreensão da natureza do saber educativo e no esclarecimento das questões da profissionalidade docente - problemas hoje na ordem do dia na investigação de muitos outros autores (Nóvoa, 1989, 2009; Sacristán, 1994).

No essencial, Schön veio clarificar a especificidade do saber dos profissionais de educação - um campo de saber e de ação de extrema complexidade -, sublinhando o papel da reflexão sobre e na ação como geradora de

saber em permanente reconstrução dialética. Consciencializar esse processo é tornar o professor efetivamente competente - isto é, capaz de agir, de analisar e avaliar a sua ação e de modificar fundamentadamente a sua ação em desenvolvimento, desembocando na produção constante de um saber reflexivo e renovado (Schön, 1983,1987).

A prática reflexiva é hoje um conceito recorrente sempre que se fala de formação de professores, e a adesão que suscita vem gerando a sua adoção algo simplificada pelo senso comum, justamente sem a reflexividade que está na sua origem. De fato, o processo de reflexão sobre e na ação não é idêntico ao discurso quotidiano sobre a prática, em termos de senso comum. Não é reflexivo nem gerador de saber o discurso frequente entre os docentes, marcado pela constatação sem análise ('este aluno é muito distraído'), pela generalização sem justificação ('na turma x não se interessam por nada, não vale a pena levá-los ao teatro'), ou pela simplificação determinista de suposta causalidade ('O aluno não consegue, tem muito mau ambiente familiar').

Na esteira de Schön (1987) e Zeichner (1993), implica contrapor a cada uma dessas afirmações e vivências, que todos os professores conhecem, o questionamento e a pesquisa que permitem gerar saber: Por quê? Como sei? Em que encontro os sinais? O que me permite afirmar isso? Como descreveria a minha ação profissional frente a essas situações? Como resulta essa atuação? O que mudou na aprendizagem pretendida? E em que âmbito? E que mudará se eu agir profissionalmente de outro modo? Qual outra forma de chegar aos conceitos ou construir os sentidos daquilo que ensino? Quais outros pontos de partida?

Implica ainda gerar e pensar a mudança das práticas x ou y com base nos seus fundamentos, reavaliando-a constantemente na interação que mantém com o outro - o aluno. Implica, também, formular essa reflexão de forma logicamente articulada e informada por saberes científicos que se mobilizam ou se vão procurar (formação em contexto é isso mesmo), de modo que essa reflexão possa ser estruturada e clarificada pelo professor e analisada por outros, retomada, contestada, desenvolvida - como saber que efetivamente se constitui, constrói e circula (Roldão, 2007a).

A capacidade de exercer essa reflexividade constitui um dos elementos definidores da profissionalidade em geral (por contraponto ao desempenho do técnico ou do funcionário), e da profissionalidade docente em particular (Roldão, 1998a, 2010).

Em termos de formação, cabe perguntar o que se faz para desenvolver essa capacidade nos campos da formação inicial e contínua. A necessidade atrás sublinhada de garantir o domínio de saberes científicos de referência, implica (1) que o modo como a relação com esses saberes se estabelece seja intelectualmente ativo, preciso, rigoroso e crítico, e não generalista, escolástico, impreciso ou repetitivo e que (2) se ensine explicitamente a usar e mobilizar os saberes na análise reflexiva de práticas observadas ou vividas e não se espere apenas pelo processo espontâneo de cada formando. O processo deverá desenvolver-se autonomamente, mas partindo de referentes de análise claros e coerentes, sujeitos a discussão e reflexão, com confronto de diversas análises teóricas possíveis em face de uma situação. Com o ensino explícito de modos de mobilizar saberes significa-se gerar situações em que essa mobilização seja necessária e tenha sentido - por exemplo, na análise de aulas ou

outros momentos de aprendizagem, na comparação entre escolas visitadas, ou nas práticas acompanhadas de alunos em formação inicial ou de professores em situação de formação.

Trata-se ainda - e sobretudo - de empoderar (do inglês 'empowering') o profissional com os meios para ir à procura dos novos saberes de que irá necessitar ao longo do seu percurso e que terá de transformar em saber pedagógico útil para as situações com que terá de lidar e que será de sua responsabilidade resolver. Isso significa consciencializar o profissional para o desempenho de uma profissão, com o que isso implica de tomada de decisão e busca e apropriação adequada de saberes, e não para um papel de funcionário, bom executante de decisões que todavia lhe não cabem. É nesse contexto de ação profissional, e não de simples desempenho técnico-funcional, que se deve refletir sobre a permanente referência à "falta de formação" dos professores frente a cada nova situação profissional que se lhe depara. Não pareceria decerto razoável que um médico, por exemplo, argumentasse com o fato de não lhe ter sido dada formação inicial para não responder às inúmeras situações e patologias novas com que se defronta na sua carreira. A formação, quando se trata de profissionais (o que é bem diferente, repita-se, da situação de técnicos ou de funcionários), é inerente ao desenvolvimento profissional e tem de ser desenvolvida, procurada e articulada pelo próprio, a partir de recursos que, por sua vez incluem, naturalmente, a oferta de formação disponível. É, contudo, o profissional o responsável pelo desempenho da função que assume - e nessa medida a formação é parte integrante desse desempenho, não redutível à prestação de formação dada por entidades sempre exteriores aos contextos profissionais.

No centro das questões educativas nas sociedades atuais está a necessidade de os docentes assumirem um papel mais atuante e decisório no campo da gestão curricular e da autonomia das instituições de que fazem parte - ou seja, de se assumirem mais plenamente como profissionais de pleno direito. É na formação desses profissionais que tem de começar a construção da identidade, da cultura e da qualidade dessa profissão.

### **A qualidade profissional para quê - o que é e a quem serve?**

É pouco popular falar da qualidade profissional dos professores, além de politicamente incorreto. Soa a contaminação neoliberal e parece ameaçar, segundo alguns, uma dimensão holística e integrada da formação em favor de uma tecnocracia de cariz economicista - além de desencadear o furor defensivo e corporativo da nossa classe. Não é essa a perspectiva com que encaro a qualidade. Sem dúvida, ela é também um imperativo crescente da competição no mercado de trabalho, na economia global dos dias atuais, o que não pode ser ignorado e demanda uma postura crítica - mas está longe de se esgotar nessa vertente. A era de qualidade da educação de que falavam Dewey (1966) e os progressistas do princípio do século XX, quando defendiam uma escola centrada na inteligência do mundo, na capacidade de agir e viver socialmente, e nos valores da democracia. Foi também pela qualidade - e pelo direito a ela - que se bateram todos os que, ao longo das últimas décadas em Portugal, quiseram tornar a educação um bem de todos e para todos, e não uma benesse acessível apenas às elites sociais, culturais e econômicas (Roldão, 2007b).

Entende-se aqui a qualidade profissional como um direito daqueles a quem se dirige a atividade que se exerce e o serviço que se presta em qualquer profissão - do médico ao professor, do agricultor ao comerciante. A educação de qualidade constitui um bem inestimável das sociedades, cada vez mais indicador do acesso ou da exclusão numa sociedade dita da informação e do conhecimento. Associar a qualidade a uma visão elitista, além de um tremendo anacronismo, constitui uma lesão séria ao direito à qualidade. A eventual falta de qualidade do ensino só levemente afeta os filhos das classes social e culturalmente favorecidas, que dispõem de inúmeros mecanismos de superação, a começar pelo ambiente em que vivem e crescem. A questão da qualidade da educação escolar coloca-se, de fato, em termos de equidade, ou seja, do direito, igual para todos, a aceder a um bom nível educativo e dele apropriar-se, qualquer que seja a situação de partida do aluno - de cada aluno, e não de "todos como se fossem um só", princípio organizador da unidade de classe associada ao modelo escolar (Barroso, 1995).

Para que, ao final do percurso, os filhos dos outros e os nossos estejam mais iguais nas competências e saberes de que precisam, e não em duas margens cada vez mais distantes de um fosso cada vez mais largo e intransponível; para que a escola não reproduza - ou, ainda pior, não gere e não fomente - a desigualdade de oportunidades e de resultados, urge investir na melhoria efetiva da qualidade da educação e, consequentemente, na formação de bons profissionais docentes. Pessoalmente e profissionalmente, como pesquisadora, professora e formadora de professores, à autora deste estudo interessa sobretudo debater como se formam bons profissionais, melhores do que o que se tem feito até agora.

## Considerações Finais

Introduz-se assim uma vertente não muito abordada na discussão sobre a profissionalidade docente: a correspondência e adequação às expectativas legítimas de quem acede à educação oferecida pela escola. O desenvolvimento profissional - expressão bem mais rigorosa do que formação de professores - implica um processo de crescimento do profissional, por ele gerido e direcionado, na interface das fontes e contextos geradores do saber profissional. Mas não é um processo autocentrado ou endógeno da instituição escolar, pois tem outra vertente exógena de interação: a satisfação do direito à aprendizagem que os alunos e a comunidade social esperam da escola - a única finalidade que, afinal, justifica a sua existência.

A qualidade é um conceito difícil de operacionalizar. Embora se possam e se devam identificar os indicadores que a manifestam (e não faltam estudos e investigação nesse domínio), a sua concretização é necessariamente contextual e irredutível a um padrão uniforme. Contudo, quando o cidadão se coloca como utilizador da educação escolar, ainda que não explice os critérios e aceite uma margem de diversidade e negociação de expectativas, ele sabe distinguir situações educativas que reputa de 'mais qualidade' e que são, em muitos aspectos, consensuais. Trata-se, julga esta pesquisadora, de consciencializar o reconhecimento imediatista das práticas escolares e profissionais que apresentam qualidade, bem como de analisá-las com instrumentos conceptuais rigorosos e de reequacioná-las científica e criticamente no quadro do desenvolvimento dos profissionais que se quer formar.

A qualidade para todos poderá ser a utopia deste século - mas as utopias nunca foram em vão.

## Referências

- Amiguinho, A. *Viver a formação, construir a mudança*. Lisboa: Educa, 1992.
- Barroso, J. *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Gulbenkian, 1995.
- Canário, R. Aprendizagem, experiência e currículo. *Ensinus*, n.13, p.2-5, 1998.
- Conselho nacional de educação. *Relatórios e pareceres*. Lisboa: ME-CNE, 2016.
- Dewey, J. *Democracy and education*. New York: Free Press, 1966.
- Estêvão, C. *Gestão estratégica nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998. (Coleção Cadernos de Organização e Gestão Escolar, 9)
- Estrela, M.T.; Esteves, M.; Rodrigues, A. *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora, 2002.
- Goodlad, J. *A Place Called School*. London: McGraw, 1984.
- Malglaise, G. *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora, 1995.
- Marcelo, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22, 2009.
- Nóvoa, A. *Os professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- Nóvoa, A. *Os professores: quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF, 1989.
- Nóvoa, A. (Org). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- Organization for Economic Co-operation and Development. *Teachers matter*. Paris: OECD Documents, 2005.
- Pessôa, L.; Roldão, M.C. Estratégias viabilizadoras da "boa formação" na escola: do acaso à intencionalidade. In: Almeida, L.; Placco, V. (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p.109-128.
- Roldão, M.C. A formação de professores como objecto de pesquisa: contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrónica de Educação da UFSCar*, v.1, n.1, p.50-118, 2007a. Disponível em: <[www.portaldosprofessores.ufscar.br](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br)>. Acesso em: 18 jun. 2015.
- Roldão, M.C. A prática profissional como eixo estruturador da formação do professor: uma experiência em curso na formação para docentes de 1º ciclo na ESE de Santarém. In: Actas de II Congresso Cidine: Congresso Luso-Brasileiro, 1., 2004, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Biblioteca Nacional do Brasil, 2004a.
- Roldão, M.C. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: Ens, R.T.; Behrens, M.A. (Org.). *Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat Editora, 2010. p.25-42.
- Roldão, M.C. Formação de professores na investigação portuguesa: um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.10, p.139-155, 2011.
- Roldão, M.C. Formação de professores: da qualidade dos modelos aos modelos para a qualidade. *Revista Aprender*, Porto Alegre, n.21, p.26-33, 1998a.
- Roldão, M.C. Formar para a excelência profissional: pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Revista Educação e Linguagem*, ano 10, n.15, p.18-42, 2007b.
- Roldão, M.C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34, p.94-103, 2007c.
- Roldão, M.C. Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Revista Discursos*, n.2, p.95-120, 2004b.
- Roldão, M.C. Que é ser professor hoje: a profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, n.9, p.79-87, 1998b.
- Roldão, M.C. Research-based teacher education and reflective practice. In: Texts of the conference teacher professional development for the quality of lifelong learning. Lisboa: Portuguese Presidency of the European Union, 2007d. p. 39-49.
- Roldão, M.C. Tendências da investigação: para uma leitura diacrónica (1994 a 2003) da produção de conhecimento sobre formação contínua em Portugal. In: Atas XIV Colóquio AFIRSE. 14., 2006, Lisboa. *Anais...* Lisboa: AFIRSE, 2006.
- Roldão, M.C. et al. Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Investigar em Educação: Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, n.5, p.17-148, 2006.
- Sacristán, J. *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. 4. ed. Madrid: Morata, 1994.
- Schön, D. *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass, 1987.
- Schön, D. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983.
- Shulman, L.S. *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc., 2004.
- Zeichner, K.M. *A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em 20/6/2016, reapresentado em 19/9/2016 e aprovado em 19/10/2016.