

PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE: DISCURSOS, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS

Héctor Monarca
(Coordinador)

Autoras/es:

Katharine Beals - Alejandra Birgin - Luis Miguel Carvalho -
Estela Costa - Myriam Feldfeber - Gabriela Gonzalez
Vaillant - Magali Sarfatti Larson - María Ester Mancebo -
Marta Mateus de Almeida - Héctor Monarca - Romuald
Normand - Dalila Andrade Oliveira - Edmilson Antonio
Pereira Junior - Pablo Pineau - Thomas S. Popkewitz - Vicente
Sisto - Joana Sousa

ISBN: 978-84-1070-293-6

PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE: DISCURSOS, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS

HÉCTOR MONARCA

(Coordinador)

Autoras/es:

Katharine Beals

Alejandra Birgin

Luis Miguel Carvalho

Estela Costa

Myriam Feldfeber

Gabriela González Vaillant

Magali Sarfatti Larson

María Ester Mancebo

Marta Mateus de Almeida

Héctor Monarca

Romuald Normand

Dalila Andrade Oliveira

Edmilson Antonio Pereira Junior

Pablo Pineau

Thomas S. Popkewitz

Vicente Sisto

Joana Sousa

© Copyright by los/las autores/as. Madrid, 2024

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid Teléfono (+34)
91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69 e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es> Consejo Editorial

ISBN: 978-84-1070-293-6

Todos los capítulos que forman parte del libro fueron arbitrados bajo un sistema de evaluación por pares y colegiado.

Este trabajo fue publicado en el marco del proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas» (REF PID2020-112946GB-I00 / AEI / 0.13039/501100011033). Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Ministerio de Ciencia e Innovación de España.



[Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

ÍNDICE

Presentación	7
Discursos, políticas y prácticas sobre la profesión y la profesionalización docente. <i>Héctor Monarca</i>	
Capítulo 1	22
La profesión docente frente al desafío del management. Una perspectiva crítica desde la sociología de las convenciones. <i>Romuald Normand</i>	
Capítulo 2	45
Agendas en disputa: la formación docente en ejercicio en cuarenta años de democracia (Argentina). <i>Alejandra Birgin y Pablo Pineau</i>	
Capítulo 3	76
Profissionalização docente em Portugal: tensões e transições. <i>Marta Mateus de Almeida, Estela Costa y Luis Miguel Carvalho</i>	
Capítulo 4	98
Lectura científica: proyecciones, fantasmagramas, exclusión e investigación sobre la formación docente en la Web of Science. <i>Thomas S. Popkewitz</i>	
Capítulo 5	125
Moldeando el trabajo docente a fuerza de instrumentos. La estandarización como desarrollo profesional en Chile. <i>Vicente Sisto</i>	
Capítulo 6	143
Profissionalização docente e autoavaliação das escolas: tendências das perspectivas contemporâneas internacionais. <i>Joana Sousa</i>	
Capítulo 7	162
La profesión docente en Estados Unidos: consideraciones sobre la carencia de un sistema educativo y sus efectos. <i>Magali Sarfatti Larson y Katharine Beals</i>	
Capítulo 8	194
La profesión docente y las competencias digitales: algunas lecciones del caso de Uruguay. <i>María Ester Mancebo y Gabriela González Vaillant</i>	

Capítulo 9	223
Influência das escolas vizinhas na autonomia docente: um estudo de quatro estados da região nordeste do Brasil. <i>Edmilson Antonio Pereira Junior e Dalila Andrade Oliveira</i>	
Capítulo 10.....	240
La nueva gestión pública en la “revolución educativa” del macrismo. Las políticas de formación docente en Argentina (2015-2019). <i>Myriam Feldfeber</i>	
Datos de autoras y autores	264

CAPÍTULO 6

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS: TENDÊNCIAS DAS PERSPETIVAS CONTEMPORÂNEAS INTERNACIONAIS

Joana Sousa¹

1. INTRODUÇÃO

Em educação, os discursos em torno da profissionalização docente e da autoavaliação escolar constituem pontos centrais de análise. Este capítulo atenta aos desafios da profissionalização docente nas perspetivas apresentadas por organizações transnacionais, e pretende explorar as tendências contemporâneas internacionais no panorama educacional mais amplo. O debate do impacto transnacional nas políticas locais é desde à muito tempo considerado valioso e, por isso, desenvolvido (Nye e Keohane, 1971), contudo carece de cada vez mais atenção por parte da sociedade (Steiner-Khamsi, 2006). Ball (2012) argumenta que as organizações e redes inscritas no novo capitalismo social e na política de educação têm grande influência nas políticas nacionais, intensificando as intenções de cada uma e estreitando dependências que provocam alterações nas relações entre os governos (Nye e Keohane, 1971).

Para analisar o alinhamento entre as perspetivas transnacionais e os entendimentos contemporâneos acerca do desenvolvimento profissional docente, dos educadores e professores, e a autoavaliação das escolas, recorre-se à análise de conteúdo (Bardin, 2004) de relatórios publicados por organismos transnacionais, em particular a Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, a OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) e a UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (quadro 1). Pela análise de conteúdo dos documentos, salientam-se as tendências das perspetivas contemporâneas internacionais predominantes relativamente ao desenvolvimento profissional docente, abrindo discussão para o imperativo do desenvolvimento de processos de autoavaliação significativos nas escolas (Sousa, 2018).

¹ Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd)

A profissionalização docente e a sua articulação com a melhoria das escolas são o mote deste capítulo dirigido a todos os profissionais da educação que se interessem pelas questões da profissão docente e do desenvolvimento das escolas.

2. PRESSUPOSTOS

As últimas décadas têm trazido novos conhecimentos acerca do desenvolvimento profissional docente, provenientes das investigações neste domínio, ainda que demonstrem que a implementação de atividades de desenvolvimento profissional é, frequentemente, caracterizada como ineficaz (Admiraal et al., 2021). Contrariando o que havia sendo regra, sobretudo nos anos noventa, nos quais se demonstrou um enorme esforço em racionalizar a educação, tem-se vindo a sentir a necessidade de compreender profundamente quais as variáveis determinantes para o desenvolvimento profissional docente, visto que, até então, a investigação com base no controlo de fatores externos, aleatórios e imprevisíveis, *à priori*, tornou-se uma “resposta útil, mas simplista” (Nóvoa, 2000, p. 14). A investigação do quotidiano pedagógico e das práticas dos educadores/professores, com os próprios, é cada vez mais percecionada como elemento fundamental para a compreensão do desenvolvimento profissional docente.

É na esteira do domínio teórico que se tem vindo a desenvolver na área das Ciências da Educação que, neste capítulo, se assumem como pressupostos gerais:

- i) Que o desenvolvimento profissional docente constitui um “processo através do qual os professores, como agentes de mudança, sozinhos ou com outros, ampliam o seu comprometimento emocional e intelectual ao longo da carreira para incluir os propósitos éticos e morais mais amplos do ensino em contextos de reforma; reveem e renovam o seu sentido de identidade profissional; adquirem e desenvolvem criticamente os valores, as disposições, as qualidades, o conhecimento, as destrezas, as práticas e as capacidades para uma resiliência diária; e envolvem-se em processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional funcional e atitudinal” (Day, 2017, p. 23).
- ii) Que a investigação demonstra solidamente como ocorre a profissionalização docente, e que as organizações podem apoiar o desenvolvimento profissional docente, apesar das diversas mudanças na forma como os docentes adquirem e desenvolvem as suas aprendizagens (Osnelli e Crescentini, 2024).
- iii) Que a profissionalização docente está relacionada com as políticas e reformas educativas de cada país (Bolan e McMahon, 2004).
- iv) Que o desenvolvimento profissional docente tem vindo a ser intersetado pela avaliação externa e, consequentemente, pela noção de qualidade com alterações, nomeadamente na década de 1990, na qual o *slogan* “profissionalizar o professor” se tornou “voz corrente na área educacional,

aparecendo atrelado a desenvolvimento profissional” (Evangelista e Shiroma, 2003, p. 27).

3. METODOLOGIA

Com este capítulo pretende-se explorar a análise do discurso de organismos internacionais, relativamente à profissionalização docente, articulando-o com o desenvolvimento das escolas. Para tal, a constituição do *corpus documental*, objeto da análise de conteúdo, foi criada com base em documentos internacionais pertinentes para a compreensão das perspectivas contemporâneas internacionais acerca da profissionalização docente, já existentes e publicados. Assim, o *corpus documental* é constituído por sete relatórios internacionais (Quadro 1), numa amplitude temporal que abrange, sensivelmente, uma década, embora com maior enfoque nos anos mais recentes.

Quadro 1. Corpus documental

Organização	Ano de publicação	Título
European Commission / EACEA / Eurydice	2023	Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023: The teaching profession.
OECD	2012	OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education.
OECD	2019	Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools, OECD Reviews of School Resources.
OECD	2023	Education at a Glance 2023: OECD Indicators.
UNESCO	2017	Relatório Mundial de Monitorização da Educação 2017/2018: Responsabilização na Educação: respeitar os nossos compromissos.
UNESCO	2022	Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2021/2022: Atores não estatais na educação: Quem escolhe? Quem perde?
UNESCO	2023	Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem?

Fonte: os autores.
Nota: apresenta-se o corpus documental constituído com base em documentos publicados pelas organizações transnacionais

Da análise de conteúdo (Bardin, 2004) dos documentos que compõem o *corpus documental*, surge um total de 231 ocorrências significativas associadas ao conceito de “desenvolvimento profissional docente”/ “*professional development*”, que foram submetidas a processo de análise (Quadro 2).

Quadro 2. Análise de frequência “desenvolvimento profissional docente”/ “professional development”

Organização	Ano de publicação	Frequência absoluta significativa
European Commission / EACEA / Eurydice	2023	15
OECD	2012	81
OECD	2019	109
OECD	2023	2
UNESCO	2017	6
UNESCO	2022	3
UNESCO	2023	3

Fonte: os autores.

Nota: apresenta-se a frequência absoluta significativa do conceito “desenvolvimento profissional docente”/ “professional development” do *corpus documental*, isto é, excluem-se as ocorrências em que o conceito surge em notas, títulos, cabeçalhos ou rodapés.

As ocorrências significativas permitem a análise do contexto discursivo em que se inserem, procurando repostas para o entendimento sobre como o desenvolvimento profissional docente desempenha um papel crucial no aprimoramento das habilidades, conhecimentos e eficácia dos docentes, contribuindo, em última análise, para a melhoria geral das escolas. No *corpus documental* selecionado a OECD é a organização transnacional cujos relatórios mais incidem sobre o desenvolvimento profissional docente, com um total de 192 ocorrências significativas. Na amostra recolhida, tanto a UNESCO como a rede Eurydice são menos incisivas nesta questão, mencionando com menos frequência as questões relacionadas com o desenvolvimento profissional, com um total de 9 e 15 ocorrências, respetivamente.

4. O QUE DIZEM OS RELATÓRIOS?

Da análise de conteúdo do *corpus documental* analisado (Quadro 1), surgem várias assunções que importam debater, e que de seguida se apresentam estruturadas por fonte.

4.1. Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023: The teaching profession

O relatório da European Commission/EACEA/Eurydice (2023), publicado pela Rede Eurydice (2023), que integra o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida da Comissão Europeia, agrega e fornece informações comparativas sobre os sistemas educativos dos países europeus, nomeadamente indicadores relacionados com a profissão docente.

Neste relatório, o conceito de desenvolvimento profissional (*professional development*) é referido em 15 ocorrências, sobretudo, relacionadas com a avaliação docente (*teacher appraisal*). O relatório destaca a importância da avaliação docente na identificação das necessidades de desenvolvimento profissional, no fornecimento de apoio especializado e na vinculação dos resultados da avaliação à progressão na carreira e aos aumentos salariais. Segundo os dados apresentados, no ano letivo 2022/2023, em alguns países da Europa, a avaliação regulamentada foi um recurso instrumental utilizado para dar resposta às necessidades dos professores, em termos de desenvolvimento profissional e apoio especializado.

4.2. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012

O relatório da OCDE, que enquadra o sistema de avaliação em Portugal (Santiago et al., 2012), relaciona o desenvolvimento profissional dos atores educativos com a avaliação dos docentes e dos diretores, a observação da prática pedagógica e a carreira docente. Nas suas 81 ocorrências, o documento alerta para a limitada formação dos diretores em Portugal, sugerindo formação inicial específica para formar as lideranças de topo das escolas, e apoia a ideia de criação de uma carreira específica para o líder da escola, uma vez que a maioria dos diretores de escolas desenvolvem as suas competências para a função aquando da sua execução, por via de pós-graduações na área da administração escolar e/ou formações acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Conforme o relatório salienta, a ação dos diretores das escolas é pouco direcionada para a liderança pedagógica. Deste modo, sugere que se considere a introdução de um programa de formação para os líderes das escolas, como parte de uma estratégia nacional mais ampla, reforçando a capacidade e a credibilidade das lideranças de topo e a sua capacitação como líderes

pedagógicos. Essa formação seria desenvolvida para construir o modelo de avaliação dos diretores, bem como as competências na transposição dos resultados da avaliação para estratégias de aplicação prática. Simultaneamente, o relatório alerta para a diminuta formação contínua que é proporcionada aos docentes, defendendo uma abordagem mais sistemática, tendo em conta as diferentes componentes da avaliação do sistema educativo, nomeadamente a autoavaliação. Revela ainda, um défice na existência de formação para docentes no âmbito da avaliação dos docentes e dos estudantes, argumentando que os docentes, em Portugal, estão excessivamente centrados numa perspectiva behaviorista da educação em detrimento de uma postura enquadrada no construtivismo.

4.3. Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools

O desenvolvimento profissional docente apresenta um destaque significativo no relatório da OECD de 2019, traduzindo-se num total de 109 ocorrências significativas. Em termos de políticas de recursos humanos, o documento realça como um dos grandes desafios comuns à comunidade de países da OECD a sustentabilidade e a efetividade dos sistemas tradicionais de desenvolvimento profissional: “Os sistemas tradicionais de desenvolvimento profissional muitas vezes não conseguem apoiar o crescimento contínuo daqueles que apoiam a aprendizagem nas escolas” (OECD, 2019, p. 20)². A atração e retenção de recursos humanos na profissão docente é elencada neste documento, que alerta para:

- a) A tendência para os docentes receberem salários inferiores àqueles auferidos por profissionais com educação semelhante em quase todos os países da OECD.
- b) Os docentes com contratos de trabalho temporário não terem as mesmas oportunidades de carreira e progressão salarial do que os docentes com contratos permanentes, por razões várias, mas também, pelo facto de lhes serem oferecidas menos possibilidades de desenvolvimento profissional.
- c) A variação das práticas de desenvolvimento profissional docente nos diferentes países da comunidade OECD.
- d) Países com alto desempenho no PISA têm diferentes práticas de desenvolvimento profissional docente.
- e) As poucas oportunidades de participação em práticas de desenvolvimento profissional, como a aprendizagem de pares (*peer learning*), observação de pares ou a mentoria (*coaching*).

² Tradução própria.

- f) Na maioria dos países da OECD não haver a preocupação em adaptar a carga horária dos docentes recém-formados, de uma forma significativa e que reflita a sua necessidade, potencialmente maior, de desenvolvimento profissional.
- g) A maioria dos sistemas desfavorecidos de desenvolvimento profissional não são estruturados em planos de melhoria, nem se articulam com os resultados dos processos de avaliação.
- h) A informação que provém da avaliação das escolas deve servir para gerar novos tópicos de desenvolvimento profissional (*evaluation-informed professional development*).
- i) O desenvolvimento profissional baseado na avaliação permitir o reconhecimento do contexto ecológico em que os docentes trabalham;
- j) O plano de desenvolvimento profissional ser um instrumento orientador da avaliação dos docentes.
- k) A necessidade do desenvolvimento profissional docente se adaptar aos percursos de carreira dos docentes, permitindo cativar os docentes nas suas diferentes fases de carreira.
- l) Conscienciar os futuros docentes para a necessidade do desenvolvimento profissional docente contínuo, deverá ser uma preocupação na formação inicial dos docentes.
- m) O desenvolvimento profissional para os docentes recém-formados deve considerar experiências de aprendizagem baseadas na prática fundamentada, a integração num programa eficaz de indução ao contexto laboral e mentoria (*coaching*), bem como criar contextos internos estruturados de facilitação e promoção do desenvolvimento inicial dos novos docentes, numa cultura de educação contínua.
- n) O sistema de progressão na carreira deve permitir a progressão vertical e horizontal, alinhando as responsabilidades docentes com os critérios profissionais e a remuneração, tendo em consideração que os critérios profissionais devem estar articulados com as oportunidades de desenvolvimento profissional.
- o) Os docentes que se sentem mais comprometidos com a causa social da educação apresentam níveis de motivação para o desenvolvimento profissional contínuo mais elevados, participando mais em atividades de desenvolvimento profissional docente.
- p) As atividades de desenvolvimento profissional docente, para além de enriquecerem os docentes com conhecimentos e competências que lhes são necessárias para a prática, aumentam a satisfação com a profissão e melhoram a sua identidade profissional.

- q) Os dados TALIS (2014, 2018) demonstram que, em termos de desenvolvimento profissional, os docentes sentem escassez de conhecimento no ensino de estudantes com necessidades educativas específicas.
- r) As lideranças de topo referem dificuldades na identificação do desenvolvimento profissional para e com os docentes e assumem-no como uma das suas maiores necessidades de desenvolvimento profissional.
- s) O desenvolvimento profissional dos diretores das escolas raramente estar articulado com os resultados da respetiva avaliação, não beneficiando do *feedback* formativo desse processo avaliativo.

Com base na evidência científica e na análise das práticas observadas, o relatório destaca algumas boas práticas, nomeadamente:

- a) Compensações financeiras para os docentes que se comprometem com o desenvolvimento profissional contínuo em alguns sistemas educativos. Contudo, alerta para que os requisitos formais dos incentivos financeiros não se traduzam num maior peso burocrático, em vez de uma oportunidade de desenvolvimento.
- b) Encorajamento para a participação em formas de desenvolvimento profissional contínuo por via de licenças ou tempo de dedicação exclusiva.
- c) Criação de planos de desenvolvimento profissional docente que respondam sistematicamente aos objetivos, interesses e necessidades de cada escola.
- d) Criação de sistemas alargados de apoio aos novos docentes (indução profissional), que envolvam e articulem o sistema de Ensino Superior e os contextos escolares.

Em suma, o documento sublinha a necessidade de os sistemas de política educativa perspetivarem o desenvolvimento profissional docente como prioritário para a dimensão educacional, e de transformar as formas tradicionalmente preferidas para impulsionar o desenvolvimento docente.

4.4. Education at a Glance 2023: OECD Indicators

A escassa menção ao desenvolvimento profissional docente no relatório da OECD (2023) é uma lacuna significativa, que pode comprometer a compreensão abrangente dos desafios e das melhores práticas na área da educação. Ao ser abordado apenas duas vezes no extenso documento de 473 páginas, sugere que o relatório não reflete adequadamente a importância crítica do desenvolvimento profissional docente em todos os níveis de ensino, ficando-se por abordar esta questão aquando das preocupações com os recursos financeiros investidos em educação, do acesso à educação, participação e progressão.

Por um lado, o relatório destaca a influência do desenvolvimento profissional na qualidade da interação adulto-criança, especialmente no contexto de creche e pré-escolar, tão fundamental para o desenvolvimento na primeira infância e, por outro, reconhece que a importância do financiamento adequado para assegurar o desenvolvimento profissional docente é crucial para a qualidade das respostas educativas para a infância. Contudo, a limitação da discussão relacionada com desenvolvimento profissional à educação de infância, sugere uma visão estreita e segmentada do processo de profissionalização dos docentes, que é igualmente vital nos restantes níveis de ensino.

4.5. Relatório Mundial de Monitorização da Educação 2017/2018: Responsabilização na Educação: respeitar os nossos compromissos

Nas seis ocorrências em que o conceito de desenvolvimento profissional dos docentes é mencionado no relatório, a UNESCO (2017) apresenta uma perspetiva de que o desenvolvimento profissional dos docentes é um desafio no campo da Educação e que está relacionado com a credibilidade dos sistemas educativos. De acordo com esta agência, a melhoria da perceção que a sociedade tem dos docentes é uma variável importante para o desenvolvimento das escolas.

Concomitantemente, a UNESCO sugere que o conhecimento e as competências dos líderes escolares devem ser aprimorados, o que será manifestamente facilitado se o desenvolvimento profissional dos atores educativos estiver assente em comunidades de aprendizagem (Sahlberg, 2015).

4.6. Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2021/2022: Atores não estatais na educação: Quem escolhe? Quem perde?

Em 2022, a UNESCO publicou um relatório em que identifica, em dois momentos distintos, problemáticas relacionadas com a implementação de processos de desenvolvimento profissional docente, focando-se na qualidade das instituições que oferecem oportunidades de desenvolvimento profissional, situação que se verifica, sobretudo em países em desenvolvimento, e para a qual alerta:

As qualificações para professores e as oportunidades de desenvolvimento profissional não devem variar conforme cada fornecedor. Um mercado de trabalho segmentado para professores e a grande desigualdade salarial e de condições da categoria são sinais fortes de um mau funcionamento do sistema educacional. Os governos precisam abordar de forma gradual todas as causas primárias desses desequilíbrios. (UNESCO, 2022, p.19)

A ênfase na necessidade urgente de uma abordagem abrangente por parte dos governos para enfrentar as disparidades no desenvolvimento profissional docente é salientada neste documento. A uniformização das qualificações e as oportunidades de desenvolvimento são cruciais para garantir a equidade e a qualidade do ensino, especialmente em países em desenvolvimento. Adicionalmente, o documento destaca que um mercado de trabalho segmentado e profícuo em desigualdades salariais indicia falhas significativas no sistema educacional, exigindo uma intervenção gradual e multifacetada para solucionar estes desafios fundamentais.

4.7. Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem?

O relatório da UNESCO (2023) convoca o conceito de desenvolvimento profissional docente em três momentos distintos, todos eles relacionados com a tecnologia na educação, tema do documento.

A propósito da importância que os sistemas educacionais têm no apoio ao desenvolvimento de competências profissionais relacionadas com as tecnologias, o relatório da UNESCO (2023) indica que:

[...] cerca de 84% dos sistemas educacionais têm estratégias para o desenvolvimento profissional de professores em serviço, em comparação com 72% para a formação de professores pré-serviço em tecnologia. Os professores podem identificar suas necessidades de desenvolvimento usando ferramentas digitais de autoavaliação. (UNESCO, 2023, p.21)

O documento sugere existir um esforço coletivo das instituições de formação de docentes, bem como de formação especializada para o desenvolvimento profissional focado nas tecnologias educativas.

5. TENDÊNCIAS DAS PERSPETIVAS CONTEMPORÂNEAS INTERNACIONAIS: O PAPEL DA AVALIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Ao analisar as tendências das perspectivas das organizações transnacionais sobre o desenvolvimento profissional docente, é crucial reconhecer a complexidade inerente a este processo. O desenvolvimento profissional docente é mais do que uma mera questão de adquirir novas habilidades ou conhecimentos. É um processo multifacetado, moldado por fatores individuais, contextuais e políticos, que evolui ao longo da carreira de um docente (Day, 2017).

Os relatórios da Eurydice (2023), OECD (2012, 2019, 2023) e UNESCO (2017, 2022, 2023) convergem ao destacar a importância do desenvolvimento

profissional dos docentes para a qualidade da educação. Todos os relatórios focam a importância de criar condições que permitam o desenvolvimento profissional docente, no entanto, cada relatório traz à tona desafios específicos enfrentados pelos sistemas educacionais em relação a esse desenvolvimento.

A UNESCO (2022) alerta para as problemáticas relacionadas com a qualidade das instituições que oferecem oportunidades de desenvolvimento profissional, bem como para as disparidades de oportunidades de desenvolvimento profissional docente nos diferentes países, sobretudo, nos países em desenvolvimento. Sublinha a necessidade de homogeneizar a qualificação docente, dado que é indispensável colmatar a segmentação e as desigualdades entre docentes (UNESCO, 2017).

A articulação entre a informação que surge dos processos avaliativos com o desenvolvimento profissional docente (*evaluation-informed professional development*) é defendida pela OECD (2019), considerando que permite estudar e reconhecer as realidades contextuais de cada profissional e orientar respostas adequadas. Os relatórios da Eurydice e da OECD (2012, 2019) enfatizam a relação entre a avaliação docente e o desenvolvimento profissional docente, argumentando o papel formativo da primeira na identificação das necessidades da segunda, já a UNESCO (2023) relembra que a autoavaliação docente deverá ser um instrumento de reflexão individual para a análise das necessidades de desenvolvimento profissional, que poderá ser apoiada pelas tecnologias. A autoavaliação das escolas é abordada no relatório OECD (2012), como recurso para a identificação e monitorização da formação contínua dos docentes.

A desconexão entre o desenvolvimento profissional dos diretores escolares e os resultados da avaliação é abordada nos relatórios OECD (2012, 2019). A UNESCO (2017) sugere que se aposte em comunidades de aprendizagens especificamente direcionadas para o desenvolvimento profissional, que envolvam todos os atores educativos, para que a partilha de práticas e de conhecimento facilite a aquisição de competências de todos e responsabilize cada um, nomeadamente os profissionais que ocupam as lideranças, dado que se identifica uma insuficiente resposta para o desenvolvimento profissional dos líderes. Da análise do seu mais recente relatório (UNESCO, 2023), destaca-se o uso das ferramentas digitais para servir o desenvolvimento profissional docente, por via da autoavaliação.

À exceção do relatório da OECD (2023), que é parco em oferecer uma análise abrangente e equilibrada do desenvolvimento profissional docente, todos os relatórios analisados publicam um discurso direcionado para os governos, pois consideram crucial que o poder executivo de cada país aborde, de forma gradual, todas as causas subjacentes aos desequilíbrios internos relacionados com as questões do desenvolvimento profissional docente, e que garantam que todos os profissionais da educação tenham acesso a iguais e adequadas oportunidades de desenvolvimento profissional. Para tal, partilham

propostas que visam uma abordagem mais abrangente e integradora das questões do desenvolvimento profissional docente, que auxilie na recolha de informação para a definição de políticas educacionais eficazes e de qualidade.

6. O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS: UMA RESPOSTA?

Se parece ser claro que o desenvolvimento profissional docente ocorre em processos em que a aprendizagem se incorpora na vida profissional e nas condições de trabalho, reconhecendo o contexto e a situação da aprendizagem dos docentes, isto é, em que condições, por que e como é que os docentes aprendem (Admiraal et al., 2021), é fundamental reconsiderar a tendência existente para perspetivar o desenvolvimento profissional docente como uma questão individual, quer no planeamento, quer na ação, como se fosse hermético às influências institucionais, tal como transparece em alguns dos relatórios das organizações transnacionais analisados, cujo conteúdo se foca essencialmente na autoavaliação docente, ou na avaliação docente: “Se os sistemas escolares tiverem interesse em apoiar a aprendizagem e o crescimento profissional, os resultados do processo de avaliação devem estar explicitamente ligados ao desenvolvimento profissional” (OECD, 2019, p. 268)³.

O desenvolvimento profissional docente é poroso e bidirecional. É consequente e consequência de um contexto e, por isso, merece sempre ser considerado num panorama abrangente, desde as instituições que o promovem, como alerta a UNESCO (2022), até aos estudantes.

A desarticulação entre os sistemas de avaliação e o desenvolvimento profissional docente, sublinhado por vários relatórios (OECD, 2012, 2019; UNESCO, 2023), bem como entre as lideranças escolares e a restante comunidade educativa (OECD, 2012, 2019; UNESCO, 2017), são amplamente discutidos na maioria das investigações relacionadas com o desenvolvimento profissional docente, cujos resultados sugerem que é necessário discutir as agendas mais amplas (transnacionais e governativas) e as internas (escolas), quando se trata de pensar o desenvolvimento profissional docente (Admiraal et al., 2021). Pelo desígnio da qualidade na educação, aliás, como é salientado por todos os relatórios analisados (Eurydice, 2023; OECD, 2012, 2019, 2023; UNESCO, 2017, 2022, 2023), e, porque o desenvolvimento profissional docente deve ser perspetivado como um processo de melhoria contínua da própria escola, associa-se o desenvolvimento profissional à autoavaliação das escolas.

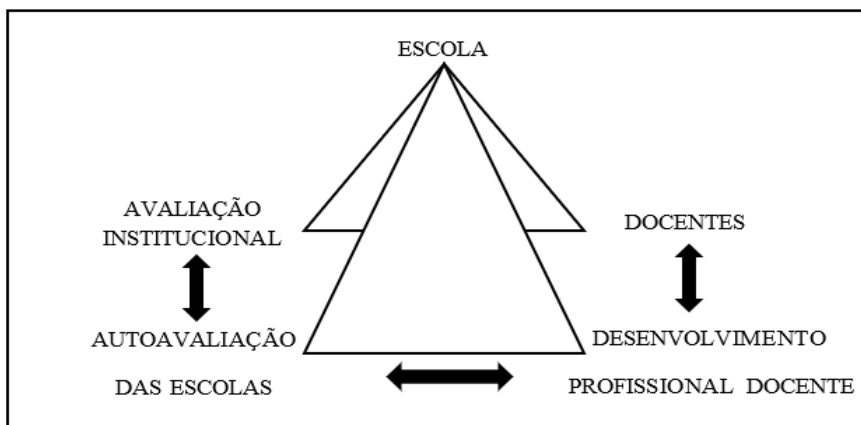
A visão de futuro que a escola possui de si própria deve alimentar o desenvolvimento profissional dos docentes e vice-versa. Como processo de

³ Tradução própria.

lógica reflexiva entre as dinâmicas externas e internas (Sousa e Pacheco, 2018), os processos de autoavaliação das escolas são essenciais para a transformação das escolas. Uma abordagem de autoavaliação significativa identifica os pontos fracos e as necessidades das escolas, orientando ações para os seus atores (Sousa, 2018) e, desse modo, fomenta uma percepção global e realista da qualidade da escola, tornando inteligível o impacto e os efeitos que as ações internas e externas imprimem na comunidade escolar.

Na tríade conceptual *escola*, *avaliação institucional* e *docentes* (Figura 1), a autoavaliação e o desenvolvimento profissional docente são pilares fundamentais, intrínsecos à avaliação institucional, no primeiro caso, e aos docentes, no segundo caso. Ambos são conceitos cuja validade é eminentemente prática e crucial, uma vez que o seu valor se revela nas consequências que advêm da/s sua/s representação/ções.

Figura 1. Tríade escola, avaliação institucional e docentes



Fonte: os autores.

Nota: apresenta-se este esquema inspirado na figura geométrica triangular para destacar a importância da escola enquanto comunidade central nas questões do desenvolvimento profissional docente.

A investigação tem vindo a demonstrar que para o desenvolvimento profissional docente é essencial o grau de partilha, envolvimento e comunicação dentro dos sistemas escolares (Ostinelli e Crescentini, 2024), por isso é fundamental associá-lo à autoavaliação das escolas, numa lógica de cultura colaborativa que não está sujeita nem dependente de legislação que a regulamente (Morgado, 2005). Assim, considera-se que a melhoria da escola está intrinsecamente relacionada com a autoavaliação significativa e sistemática que, por sua vez, é alimentada e potenciada pelo desenvolvimento profissional docente, dado que o conhecimento aprofundado da escola permite uma

abordagem acurada do desenvolvimento profissional dos seus docentes. Ao invés, uma comunidade docente sensibilizada para as questões do desenvolvimento profissional forma um lugar-comum de reflexão, que se almeja que seja crítico, que procure desencadear os debates e encontrar os consensos necessários para que todos tenham proveito do desenvolvimento iniciado e/ou conquistado, com base em processos racionais e enquadrados de significado (Sousa, 2020).

Ora, a autoavaliação das escolas, pelo seu potencial de construção de significado e transformador, é uma aliada fundamental do desenvolvimento profissional docente, que deve fazer parte dos planos de melhoria do processo de autoavaliação da comunidade educativa, sendo alvo de monitorização frequente. Alinhar as expectativas das escolas com o desenvolvimento profissional dos seus docentes, permite-lhes compreender com clareza as suas limitações e oportunidades de desenvolvimento enquanto profissionais e, idealmente, direcionar para os profissionais para oportunidades de carreira.

Perante as dificuldades sentidas pelas lideranças de topo das escolas, nomeadamente a utilização de dados para promover a melhoria interna da qualidade e o planeamento do desenvolvimento profissional docente (OECD, 2019), e a falta de articulação entre os processos de avaliação e a profissionalização docente, por vezes identificada nos relatórios analisados (Eurydice, 2023; OECD, 2012, 2019), a autoavaliação das escolas significativa possibilita a *evaluation-informed* (OECD, 2019), dado que informa, apoia e mobiliza internamente, com base em instrumentos de avaliação baseados em investigação (Sousa, 2020). Assim, para a consolidação da relação entre a autoavaliação das escolas e o desenvolvimento profissional docente, é fundamental incentivar e criar condições para as práticas baseadas na colaboração entre escolas e unidades de investigação, de modo a fornecer apoio baseado na investigação (Aderet-German e Ben-Peretz, 2020).

As tendências globais identificadas nos relatórios de organismos transnacionais, são fontes de inspiração que, por vezes, aliciam a transposição para contextos distintos, onde dificilmente se encaixam (Steiner-Khamsi, 2012), ficando-se aquém dos efeitos desejados. Nesse sentido, favorecer uma relação ecológica entre a autoavaliação das escolas e o desenvolvimento profissional docente é fundamental para que um sistema de políticas educativas sobressaia pelo seu empenho em criar condições que visem a melhoria da educação que proporciona à sua sociedade e, para tal, é fundamental que as políticas educativas e de ciência incentivem a relação entre as escolas e a sociedade científica, sabendo que “alinhar reformas escolares mais amplas, como oportunidades de desenvolvimento profissional, com estratégias de auditoria e avaliação, requer mais recursos educacionais” (Santiago et al., 2012, p. 43)⁴.

⁴ Tradução própria.

7. NOTAS FINAIS

Na esteira de Kelchtermans (2009), existe um encantamento da performatividade na educação que posiciona o desempenho profissional docente como aliado da avaliação docente. Todavia, ao compreendermos a complexidade do desenvolvimento profissional docente e ao abordarmos os desafios identificados pelos relatórios das organizações transnacionais, que direcionam o seu discurso, sobretudo para os governos, podemos avançar na construção de sistemas educacionais mais robustos e eficazes, capazes de atender às necessidades em constante evolução dos alunos e da sociedade.

As conclusões deste estudo lançam alguns pontos-chave. Em primeiro lugar, emerge um consenso retumbante sobre a necessidade de integrar a profissionalização docente nas agendas políticas dos governos, tal como sublinhado pela UNESCO (2017). Este reconhecimento acentua o papel fundamental desempenhado pelos docentes na definição da trajetória dos sistemas educativos, necessitando assim de um esforço concertado para melhorar as suas competências, conhecimentos e práticas pedagógicas. Isso é evidente nas discussões sobre a importância da prática pedagógica diária, da avaliação docente, das políticas educativas e das mudanças nas concepções de qualidade e profissionalização docente contínua.

Além disso, o discurso dos organismos transnacionais enfatiza a importância crítica de estabelecer oportunidades sistematizadas para o desenvolvimento profissional docente no âmbito da avaliação educacional. Podemos, por conseguinte, afirmar que existe um discurso articulado das organizações internacionais (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, OCDE e UNESCO), e que essa perspectiva partilhada remete para a interligação entre a profissionalização docente e a avaliação no panorama educativo mais amplo. Ao alinhar estas duas vertentes, os decisores políticos e as partes interessadas na educação podem abrir caminho para sistemas educativos mais eficazes, reativos e sustentáveis, que atendam às diversas necessidades dos alunos no século XXI. Santiago et al. (2012) destacam a natureza multifacetada da avaliação educacional, com a autoavaliação como uma componente fundamental. Como tal, o esforço para criar uma cultura de autorreflexão e melhoria contínua das escolas, e dos profissionais que as constituem, é considerado indispensável para promover o desenvolvimento educacional. É fundamental reconhecer que o desenvolvimento profissional dos docentes não ocorre num vácuo. Ele está intrinsecamente ligado às políticas educacionais, às práticas escolares e às expectativas da sociedade em relação à educação. Portanto, políticas educativas amplas que priorizam o desenvolvimento contínuo dos professores são essenciais para impulsionar melhorias nos sistemas educacionais.

Apesar de as perspectivas transnacionais aparentarem uma preocupação articulada sobre o desenvolvimento profissional docente, não se pronunciam acerca da retenção dos novos docentes, e seu período de indução, o que parece

ser uma contradição, pois há muito que se argumenta, nomeadamente em Portugal (Flores e Ferreira, 2009; Flores et al., 2024), acerca da necessidade de se criarem sistemas formais, coerentes e sustentáveis de suporte à indução e mentoria dos docentes (Orland-Barak, 2021). Esta é uma questão de cultura de escola e de identidade profissional e, como tal, deve ser considerada na autoavaliação das escolas, que se deseja caracterizada por uma cultura de colaboração “tão valiosa que não deve circunscrever-se apenas ao espaço escolar” (Morgado, 2005, p.105). As expectativas e preocupações de uma escola devem acomodar as reflexões internas da sua comunidade e fazer parte das culturas de escola e de liderança, pelo que é em sede de autoavaliação que deverão ser promovidas, debatidas, acionadas e monitorizadas, todavia devem considerar parcerias externas, nomeadamente com as instituições de Ensino Superior que, para além do apoio que podem dar aos processos de autoavaliação baseados na investigação (Aderet-German e Ben-Peretz, 2020; Sousa, 2018), têm um papel muito relevante desde a formação inicial até ao desenvolvimento profissional contínuo (Flores e Ferreira, 2009), quer na autoavaliação das escolas. A “qualidade da gestão do processo de indução (competência dos mentores, dos diretores e monitorização e avaliação das políticas de indução)” (Flores et al., 2024, p. 6) deve ser analisada por via dos processos de autoavaliação das escolas, de modo a favorecer a lógica de formação *versus* o pendor avaliativo da profissionalidade docente. A forma como se promove o desenvolvimento profissional contínuo é reveladora do modo como se investe na profissão e os estabelecimentos educativos são o lugar da profissão docente, como tal deverão ser as principais interessadas em ter como princípio orientador o desenvolvimento de estratégias que considerem “o *continuum* da formação, que inclui a formação inicial, a indução profissional e a formação contínua, defendendo-se a importância de investir na profissão e no desenvolvimento profissional dos professores numa perspetiva sistémica” (Flores et al., 2024, p.5), pois é “fundamental aprofundar a reflexão em torno da formação contínua numa perspetiva mais alargada que inclua o desenvolvimento de projetos baseados na prática e nos contextos, reforçando a inovação e a investigação como eixos centrais do desenvolvimento profissional dos professores.” (Flores et al., 2024, p.7).

Considerando os pressupostos apresentados no primeiro ponto, podemos afirmar que todos os relatórios refletem a crescente compreensão do desenvolvimento profissional docente como um processo complexo e contínuo, mas que ainda há muito a alcançar nos sistemas educativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aderet-German, T. e Ben-Peretz, M. (2020). Using data on school strengths and weaknesses for school improvement. *Studies in Educational Evaluation*, 64. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100831>
- Admiraal, W., Schenke, W., Jong, L. D., Emmelot, Y. e Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?. *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Ball, S. J. (2012). *Global education Inc. New policy networks and the neoliberal imaginary*. Routledge.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bolan, R. e McMahon, A. (2004). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. Em C. Day e J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 33–63). Open University Press.
- Day, C. (2017). *Teachers' worlds and work. Understanding complexity, building quality*. Routledge
- European Commission / EACEA / Eurydice. (2023). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023: The teaching profession. Eurydice report*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/s/ziwf>
- Evangelista, O. e Shiroma, E. (2003). Profissionalização. Da palavra à política. In M. Moraes, J. Pacheco e M. Evangelista (Orgs.), *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 27–45). Porto editora.
- Flores, M. A. e Ferreira, F. I. (2009). The induction and mentoring of new teachers in Portugal: Contradictions, needs and opportunities. *Research in Comparative and International Education*, 4(1), 63-73. <https://doi.org/10.2304/%2Frcie.2009.4.1.63>
- Flores, M. A., Paulo, C. I. e Melo, R. Q. (2024). *Recomendação fevereiro 2024. Dimensões estruturantes da profissão docente*. Conselho Nacional da Educação. Disponível em <https://lc.cx/QpKsNz>
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: auto compreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. Em M. Flores e A. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores: contextos e perspectivas* (pp. 61-93). Pedagogo.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor*. Porto Editora.

- Nye, J. S. e Keohane, R. O. (1971). Transnational relations and world politics: a conclusion. *International Organization*, 25(03), 721–748. <http://www.jstor.org/stable/2706066>
- OECD. (2019). *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools, OECD Reviews of School Resources*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>.
- OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Orland-Barak, L. (2021). “Breaking Good”: Mentoring for Teacher Induction at the Workplace. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 27-51. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18535>
- Ostinelli, G. e Crescentini, A. (2024). Policy, culture and practice in teacher professional development in five European countries. A comparative analysis. *Professional Development in Education*, 50(1), 74-90. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1883719>
- Sahlberg, P. (2015). *Finish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A. e Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264117020-en>.
- Sousa, J. (2018). Práticas significativas de autoavaliação: ensaio sobre um caso em um agrupamento de escolas TEIP. *Revista de Estudos Curriculares*, 9(1) 62-84.
- Sousa, J. (2020). Avaliação externa das escolas em Portugal: Ensaio sobre racionalidade e significado. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 5(2), 155-170. <https://doi.org/10.15366/rep2020.5.2.008>
- Sousa, J. e Pacheco, J. A. (2018). A ambivalência dos efeitos da avaliação externa das escolas nas práticas escolares. *Revista Educação Especial*, 31(63), 833-848.
- Steiner-Khamsi, G. (2006). The Economics of Policy Borrowing and Lending: A Study of Late Adopters. *Oxford Review of Education*, 32(5), 665–678.
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending. Building Comparative Policy Studies. Em G. Steiner-Khamsi e F. Waldow (Eds.), *World Yearbook of Education 2012. Policy Borrowing and Lending in Education* (pp. 3-19). Routledge.
- UNESCO (2017). *Relatório Mundial de Monitorização da Educação 2017/2018: Responsabilização na Educação: respeitar os nossos compromissos*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/AWOZ2251>

UNESCO (2022). *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2021/2022: Atores não estatais na educação: Quem escolhe? Quem perde?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/CUYC7902>

UNESCO (2023). *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/CUYC7902>