

## Desenvolvimento profissional em contexto de supervisão: um processo em dois sentidos?<sup>1</sup>

### Teacher professional development in contexts of supervision: a two-way process?

**Maria Assunção Flores**

Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho  
aflores@ie.uminho.pt

#### Resumo:

Neste texto aborda-se o desenvolvimento profissional dos professores procurando mobilizar alguns elementos que concorrem para a sua compreensão, quer do ponto de vista da sua operacionalização, quer como campo de investigação. Argumenta-se em favor do fortalecimento do profissionalismo docente associado à valorização da profissão, à ação coletiva e à promoção de oportunidades de desenvolvimento profissional baseadas na aprendizagem conjunta através da observação e *feedback* da prática pedagógica e na coconstrução de conhecimento profissional mormente em contextos de supervisão. Defende-se um processo em dois sentidos que potencia o trabalho colaborativo e a coaprendizagem por parte dos intervenientes nos processos de supervisão numa perspetiva ampla e dinâmica de desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** desenvolvimento profissional; modelos de desenvolvimento profissional; profissionalismo docente e professores

#### Abstract:

In this paper I look at teacher professional development in order to identify the key features that enable its understanding both in terms of operationalization and as a research field. I argue that the enhancement of teacher professionalism entails the valorization of the teaching profession, collective action and opportunities for professional development based on joint learning through observation and feedback of practice and the co-construction of professional knowledge, mainly in contexts of supervision. In other words, it is about a two-way process in which collaboration and co-learning are advocated within a broad and dynamic view of teacher professionalism.

**Keywords:** professional development; models of professional development; teacher professionalism, and teachers

<sup>1</sup> Neste texto retomam-se ideias desenvolvidas em Flores (2018) e na intervenção no II Congresso Nacional e I Internacional de Supervisão: Políticas e práticas.

### Resumen:

En este texto se analiza el desarrollo profesional de los docentes para identificar los elementos que contribuyen a su comprensión desde el punto de vista de su operacionalización y como campo de investigación. Argumentamos que el fortalecimiento de la profesionalidad docente implica la valoración de la profesión, la acción colectiva y las oportunidades de desarrollo profesional basadas en el aprendizaje conjunto a través de la observación y retroalimentación de la práctica pedagógica y la co-construcción del conocimiento profesional principalmente en contextos de supervisión. En otras palabras, se trata de fomentar un proceso bidireccional que promueva el trabajo colaborativo y el co-aprendizaje por parte de los implicados en los procesos de supervisión en una perspectiva amplia y dinámica de desarrollo profesional.

**Palabras clave:** desarrollo profesional; modelos de desarrollo profesional; profesionalidad docente y docentes

### Introdução

O desenvolvimento profissional constitui uma expressão recorrente e muitas vezes utilizada para veicular a ideia de que existem resultados positivos como consequência de determinadas iniciativas levadas a cabo na escola ou fora dela. É frequente o seu uso ao nível político e prático, e também no contexto de investigação, mas o seu sentido nem sempre é dilucidado. O que encerra a expressão “desenvolvimento profissional”? Para que serve o desenvolvimento profissional? Ou ainda, como escrevemos noutra lugar, vale a pena investir no desenvolvimento profissional de professores (Flores, 2018)? Que aspetos é necessário considerar? Neste texto procuramos refletir sobre estas questões discutindo, em particular, o seu sentido em contextos de supervisão. A análise dos propósitos, condições e estratégias de desenvolvimento profissional implica a reflexão sobre o profissionalismo docente e o modo como ele é entendido e vivenciado em contexto (Flores, 2014).

Neste sentido, com base nos trabalhos de Day (2001, 2004, 2017), de Kennedy (2005, 2014), de Sachs (2009, 2016) e de Evans (2008, 2011, 2019), analisamos o desenvolvimento profissional dos professores no sentido de identificar os elementos que concorrem para a sua compreensão (e questionamento) do ponto de vista da sua operacionalização e enquanto campo de investigação. Argumentamos que o fortalecimento do profissionalismo docente passa pela valorização da profissão, pela ação coletiva e por oportunidades de desenvolvimento profissional baseadas na aprendizagem conjunta através da observação e *feedback* da prática pedagógica e da coconstrução de conhecimento profissional mormente em contextos de supervisão, quer de professores em formação, quer de professores experientes, em ambientes formativos ou de avaliação. Por outras palavras, trata-se de fomentar um processo em dois sentidos que potencia o trabalho colaborativo e a coaprendizagem por parte dos intervenientes nos processos de supervisão numa perspetiva ampla e dinâmica de desenvolvimento profissional integrando as dimensões funcional e atitudinal (Evans, 2008), isto é, o que os professores fazem e “produzem”, mas também o que pensam e sentem.

Iniciamos este texto com uma breve referência ao conceito, passando depois para uma sistematização, que não pretende ser exaustiva, dos modelos de desenvolvimento profissional e terminamos com um conjunto de reflexões que podem servir para aprofundar este tema que carece de mais investigação sobretudo em Portugal.

## Desenvolvimento profissional: um conceito dinâmico e multifacetado

Uma leitura sobre a literatura existente neste domínio é reveladora da complexidade e abrangência que o conceito encerra, mas também da sua natureza problemática e nem sempre consensual. Trata-se de um conceito ambíguo e confuso (Friedman & Phillips, 2004), conceptualmente vago (Fraser, Kennedy, Reid, & Mckinney, 2007) ou que carece de conceptualização (Kennedy, 2014). A visão fragmentada e lacunar deste campo (Kennedy, 2014) surge associada à sua complexidade e ao seu carácter dinâmico e controverso (Avalos, 2011; Day, 2001, 2017). A este respeito, Evans (2019) sublinha o crescente volume de publicações neste domínio, mas também observa a ausência de conceptualização e de explicitação associada ao uso dos termos “aprendizagem e desenvolvimento profissional”.

Se é certo que se trata de um conceito inclusivo que combina uma diversidade de formatos, quer de natureza formal, quer de carácter informal, também é verdade que a sua eficácia e os seus efeitos dependem da sua relevância e intencionalidade, das suas condições de operacionalização, das estratégias desenvolvidas e do nível de participação dos professores. Assim, a diversidade de entendimentos e propósitos associados ao desenvolvimento profissional (Kennedy, 2005; Boylan, Coldwell, Maxwell, & Jordan, 2018) prende-se com distintos modos de conceber a natureza da aprendizagem profissional e com diferentes concepções de professor e da sua relação com a prática (Sachs, 2009).

Richter et al. (2011) distinguem as oportunidades formais e informais de aprendizagem que contribuem para aprofundar e melhorar a competência profissional dos professores, respetivamente as que acontecem em ambientes estruturados de aprendizagem em função de um currículo específico, nomeadamente sob a forma de cursos, módulos, oficinas (muitas vezes associados a uma lógica mais instrumental e “de treino”) e aquelas que não obedecem a um currículo predeterminado nem se encontram limitadas a determinados contextos de aprendizagem (Desimone, 2009) mas que incluem atividades individuais e coletivas, mais ou menos prolongadas no tempo, por exemplo, a leitura de um livro ou revista profissional, a observação de aulas, a colaboração docente e as conversas com colegas, os processos de *mentoring*, as redes profissionais e os grupos de reflexão. Também Day (2004) identifica a aprendizagem eminentemente pessoal, a partir da experiência, as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vivenciadas na escola e ainda as oportunidades de aprendizagem “acelerada” mais formais através, por exemplo, de ações de formação contínua.

Apesar da sua expansão nas últimas décadas, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento profissional “explícito”, a verdade é que o desenvolvimento profissional “informal” ou “implícito” tem sido um tema pouco investigado, conhecendo-se apenas a ponta do *iceberg*, como sustenta Evans (2019). A mesma autora alerta para a prevalência de visões mais redutoras do conceito que surgem

associadas à ação dos professores e à identificação de resultados visíveis e imediatos na aprendizagem e atitudes dos alunos. Para Evans (2019, p. 7), o desenvolvimento profissional compreende “o que os professores fazem e como agem, o que sabem e como compreendem, onde e como adquirem conhecimento e compreensão, as atitudes que assumem, os códigos de comportamento a que aderem, os seus propósitos, a qualidade do seu serviço e o grau de consistência dos aspetos atrás identificados”.

Evans (2008) destaca ainda o desenvolvimento profissional funcional e atitudinal. O primeiro relaciona-se com o processo através do qual o desempenho das pessoas é melhorado, ou seja, com a mudança de procedimentos e processos utilizados, por outras palavras, com o que as pessoas fazem e produzem no seu trabalho; o segundo diz respeito ao processo através do qual as atitudes das pessoas em relação ao seu trabalho se modificam, incorporando as dimensões intelectuais e motivacionais, isto é, o que pensam e sentem.

Como argumenta Avalos (2011), o desenvolvimento profissional constitui um processo cognitivo e emocional, individual e coletivo, que se prende com a aprendizagem dos professores, com o modo como eles aprendem e como transformam o conhecimento na prática para benefício do desenvolvimento dos seus alunos. Neste sentido, está também associado à autocompreensão dos professores (Kelchtermans, 2009), às suas crenças e convicções, mas também aos contextos políticos e escolares em que exercem a sua profissão. Reconhecendo que os professores aprendem de diferentes modos, em distintos momentos e lugares e como resultado de diversas oportunidades e experiências, Day (2017, p. 23) propõe o conceito de aprendizagem e desenvolvimento profissional destacando o seu caráter holístico, dinâmico e multifacetado:

“o 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 positivo* e o seu *capital profissional*;
- adquirem e desenvolvem criticamente os valores, *as disposições, as qualidades*, o conhecimento, as destrezas, as práticas e *as capacidades para uma resiliência diária* necessária para educar as crianças, jovens e colegas, no seu melhor, dentro e para lá da escola em cada fase da sua carreira;
- envolvem-se em processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional *funcional e atitudinal*” (sublinhado no original, tradução da autora do texto).

Dito de outro modo, para além da aprendizagem formal e informal, das experiências planificadas e espontâneas e do comprometimento dos professores com os propósitos morais, sociais e éticos do ensino, esta definição inclui, de forma explícita, a dimensão emocional do trabalho dos professores, o seu sentido de autoeficácia, a sua agência, a sua identidade profissional e a sua capacidade de resiliência.

## Modelos de desenvolvimento profissional

Não obstante a necessidade de maior teorização neste domínio, é possível identificar contributos e propostas de modelos para a compreensão do desenvolvimento profissional que remetem

para diferentes intencionalidades, processos e resultados esperados, mas que nem sempre se apresentam de forma clara e explícita. Não é nosso propósito analisar, de modo aprofundado, a panóplia de modelos existentes, mas apresentar alguns elementos que permitem ilustrar, por um lado, a sua complexidade e abrangência, e, por outro, as condições para a sua operacionalização e a sua relação com concepções de professor e de profissionalismo. Baseamo-nos, concretamente, nas tipologias de Kennedy (2005, 2014), Sachs (2009, 2016) e Day (2017), procurando destacar três perspetivas de desenvolvimento profissional, que, não sendo exaustivas, pressupõem a prevalência de lógicas distintas, mas também complementares, atendendo à diversidade de contextos, de necessidades, de expectativas e de interesses.

### Modelos transmissivos e centrados numa lógica instrumental

Neste grupo situam-se modelos que respondem a objetivos imediatos e a curto prazo, que se baseiam fundamentalmente numa lógica *top-down* e que visam a atualização dos professores através da aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências que se traduzem nos formatos ditos mais tradicionais de desenvolvimento profissional sob a forma de cursos e módulos.

Inserem-se aqui, concretamente, o modelo de “treino” (Kennedy, 2005), que pressupõe uma conceção tecnocrática de ensino baseado em destrezas e em competências observáveis, em que o formador é encarado como um especialista que transmite aos professores o que devem fazer e como no sentido de cumprir a agenda do “transmissor”, nomeadamente dos governos que querem ver implementadas determinadas políticas, estando reservado para os professores um papel passivo na medida em que são vistos como meros executores de medidas políticas.

É também nesta perspetiva que se inscrevem as metáforas da reinstrumentação e da remodelação propostas por Sachs (2009). Para a autora, o desenvolvimento profissional enquanto reinstrumentação pressupõe a atualização do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico dos professores no sentido de alterar práticas existentes para garantir que os professores se submetem às agendas de mudança dos governos. Sachs (2009) salienta a lógica instrumental que subjaz a esta perspetiva que decorre de uma visão técnica de ensino e que remete para a aplicação de “receitas de práticas experimentadas” que são legitimadas e assumidas, na maior parte das vezes, de forma acrítica e descontextualizada. A lógica da remodelação não questiona as ortodoxias ou as crenças existentes, como sustenta Sachs (2009), antes reforça uma visão prática e de aplicação imediata e linear na sala de aula, concebendo-se o professor como um gestor da aprendizagem do aluno, e não um prático reflexivo, ficando de fora a consideração dos fatores sociais e culturais que influenciam o ensino e a aprendizagem. Daqui decorre o entendimento de que o desenvolvimento profissional é “feito para os professores” e não com e pelos professores.

O treino ou formação (usualmente na modalidade de cursos e módulos) pode ocorrer dentro ou fora da escola (normalmente ocorre fora da escola) cuja principal crítica se relaciona com a falta de articulação com a sala de aula e com os contextos em que os professores trabalham. Como refere Day (2001), o insucesso deste modelo prende-se sobretudo com a dificuldade em articular-se com os propósitos morais e sociais do ensino que estão no centro do profissionalismo

docente. Uma outra característica diz respeito ao elevado grau de controlo, encarado, muitas vezes, como garantia da qualidade, numa lógica de standardização e de implementação fiel das iniciativas políticas (Kennedy, 2005; Day 2017).

Os modelos da deficiência e da cascata situam-se também numa lógica transmissiva (Kennedy, 2005). O primeiro assenta na ideia de que o desenvolvimento profissional deve servir para colmatar lacunas dos professores, seja porque a sua formação se tornou obsoleta, seja porque é necessário atualizar as suas competências (por exemplo, no âmbito das Tecnologias de Comunicação e Informação) face aos desenvolvimentos científicos e tecnológicos. Trata-se de um modelo que se baseia na noção de necessidade como deficiência, falha ou lacuna que tem de ser preenchida através de oportunidades de formação ou de desenvolvimento profissional, estando associado à gestão do desempenho e à necessidade de aumentar os padrões de ensino com vista a uma maior eficiência e eficácia numa perspetiva de atualização ou de remediação.

O modelo da cascata, por seu turno, organiza-se em torno de “eventos de formação ou de treino” (Kennedy, 2005) em que os professores participantes (normalmente selecionados para o efeito) disseminam, num efeito de cascata, a informação aos seus colegas. Normalmente, é usado em contextos em que os recursos são escassos e em que se procura disseminar medidas políticas a serem implementadas pelos professores, sendo necessário “passar informação” sobre novas iniciativas ou planos de ação de forma rápida e menos onerosa. Uma das críticas associadas a este modelo radica na ideia de que o que é passado em cascata se centra sobretudo em conhecimentos e destrezas e raramente em valores e nos propósitos morais e sociais do ensino (Kennedy, 2005).

Acresce ainda a crítica à lógica do *deficit* que estes modelos transmissivos, nomeadamente na forma de cursos breves ou eventos singulares, pressupõem, mas que, face a limitações de tempo e espaço, podem ter um potencial transformador para os professores, dependendo, contudo, da qualidade do formador, como argumenta Day (2017). Se estes modelos transmissivos podem ser eficazes para introduzir novos conhecimentos no ensino e para capacitar os professores com novas competências, por outro lado, remetem para o desenvolvimento profissional numa perspetiva uniforme e descontextualizada, que pretende garantir a continuidade entre práticas antigas e novas, remodelando os comportamentos dos professores, mas sem necessariamente alterar as suas atitudes e crenças (Sachs, 2009). Como referimos, a ênfase reside na transmissão de conhecimento e desenvolvimento de competências, com vista à implementação de políticas, no pressuposto de que os professores não têm escolha (Day, 2017) sendo, muitas vezes, vistos como executores do currículo e consumidores acríticos de conhecimento e informação que lhes são transmitidos. Trata-se, portanto, de uma abordagem, que não obstante a sua potencial eficácia em determinadas situações, pressupõe a atualização e modificação de práticas existentes, negligenciando o contexto, o pensamento, as atitudes e os valores e remetendo para a exterioridade da organização e sentido do desenvolvimento profissional dos professores, reforçando a sua dimensão individual.

Trata-se, portanto, de uma visão funcional do desenvolvimento profissional (Evans, 2008) que remete para um profissionalismo gerencialista (Sachs, 2016), organizacional (Evetts, 2009), controlado e subserviente (Sachs, 2009) na medida em que se baseia numa lógica *top-down*, na

estandardização de procedimentos e práticas profissionais e num controlo gerencialista, com base em formas externas de regulação e medidas de prestação de contas, tais como o estabelecimento de metas e a revisão/avaliação do desempenho.

### Modelos de desenvolvimento profissional em contextos de supervisão

Um conjunto de modelos que merece destaque diz respeito às oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional que ocorrem “de um para um”, mormente em contextos de supervisão, de que são exemplo paradigmático o *mentoring* e o *coaching*. Estes modelos são usuais em contextos de formação e de indução de novos professores, no caso do *mentoring*, e de orientação e apoio individualizados e específicos a professores experientes, no caso do *coaching*.

Embora a distinção entre *coaching* e *mentoring* nem sempre seja fácil de estabelecer, Kennedy (2005), com base noutros autores, sustenta que o primeiro diz sobretudo respeito ao desenvolvimento de destrezas e envolve várias fases da carreira ao passo que *mentoring* envolve um elemento de aconselhamento, de orientação e de apoio normalmente entre um professor mais experiente e um professor principiante (Rhodes & Beneicke, 2002), por exemplo em contexto de estágio ou de indução profissional. Estes modelos incluem uma variedade de práticas e formatos cujo pressuposto assenta na importância da relação entre dois professores no sentido de apoiar o desenvolvimento profissional. Se, no caso do *mentoring*, o objetivo é proporcionar apoio em tempo real aos novos professores na sua socialização profissional centrando-se nas normas, expectativas, valores e práticas da escola, incluindo aspetos ligados ao conhecimento e competências profissionais, no *coaching* enfatiza-se o apoio a necessidades individuais para melhorar aspetos específicos do ensino junto de professores que “não cumprem os padrões” ou cujo desempenho é deficitário (Day, 2017). Num caso e no outro, a relação que se estabelece entre os intervenientes nos processos de *mentoring* e *coaching* constitui um fator decisivo para o seu sucesso, o qual fica dependente da qualidade e do grau de comprometimento do mentor ou do *coach* (Day, 2017), o que remete para a importância da sua seleção e formação.

Assim, a relação entre os professores que participam em processos de *coaching* e *mentoring* (“de um para um”) pode ser colegial, mas, em muitos casos, trata-se de uma relação hierárquica e ligada a processos de avaliação, por exemplo, no caso do avaliador, do supervisor, ou do coordenador de departamento. Trata-se, portanto, de considerar as estratégias usadas nestes processos, mas fundamentalmente a natureza da relação entre os intervenientes. Smyth (1991) destaca o modelo da supervisão clínica que é colegial na sua natureza e é usado pelos professores e para os professores. Neste sentido, os modelos de *mentoring* e *coaching* tanto podem seguir uma lógica de controlo numa perspetiva unidirecional de desenvolvimento profissional, ou uma lógica de implicação e de transformação num processo em dois sentidos que beneficia todos os envolvidos. Como refere Kennedy (2014), por exemplo, o *mentoring* pode apoiar e encorajar a autonomia, a criatividade e a independência, mas pode também constituir um poderoso meio para manter uma socialização profissional que promove a conformidade com o *status quo*.

Estes modelos, que Kennedy (2014) situa entre a perspetiva transmissiva e a transformadora, tanto podem potenciar um profissionalismo interativo (Hargreaves & Fullan, 2012) e ocupacional (Evetts, 2009), construído individualmente mas também coletivamente na interação entre os professores intervenientes nos processos de *mentoring* e *coaching*, como acentuar uma lógica replicativa e de aceitação que pode traduzir-se num profissionalismo performativo (Evans, 2011) e constrangido (Wills et al., 2009). Por outras palavras, pode traduzir-se num desenvolvimento profissional funcional ou atitudinal ou uma combinação de ambos (Evans, 2008) dependendo da interação entre os intervenientes, da natureza dessa interação, da qualidade e comprometimento do mentor ou *coach* e do seu grau de implicação no processo de desenvolvimento profissional.

### Modelos colaborativos e orientados para a indagação

Este conjunto de modelos, que abarca uma diversidade de formatos, radica na perspetiva da aprendizagem situada em que os professores se envolvem em projetos colaborativos de que são exemplo os estudos de aula, a observação, a planificação e ensino partilhados, mas também a investigação-ação e as experiências de aprendizagem em rede que visam ampliar o conhecimento e a experiência com colegas de outras escolas (Day, 2017).

É nesta lógica colaborativa que Kennedy (2005) insere o modelo da comunidade de prática que, contrariamente ao *mentoring* e *coaching*, envolve geralmente mais do que duas pessoas e na base do qual está a teoria social da aprendizagem ao reconhecer que a aprendizagem numa comunidade surge como resultado da interação entre os membros e não apenas como resultado de episódios de aprendizagem planeados, por exemplo, através de cursos. Neste sentido, o papel desempenhado pelos membros da comunidade, os seus papéis e funções, a natureza da interação e das atividades desenvolvidas determinam os processos de desenvolvimento profissional. No fundo, como sustenta Kennedy (2005), trata-se de questões de poder e do modo como se perspetiva e põe em prática a noção de empreendimento comum e partilhado, o que leva a autora a distinguir comunidades de prática que servem para perpetuar discursos dominantes de modo acrítico das que encerram espaços de transformação em que o conhecimento e a experiência dos seus membros são potenciados através de um processo interativo e coletivo.

Também Sachs (2009) aborda o papel das comunidades de aprendizagem profissional, as redes e os projetos de aprendizagem em colaboração no âmbito das metáforas do desenvolvimento profissional como revitalização e reimaginação. A primeira centra-se na aprendizagem por parte do professor e na sua renovação profissional, conseguidas através de oportunidades para repensar e rever as práticas no contexto das redes de desenvolvimento profissional. No caso da segunda, pressupõe a reinvenção profissional como vista à transformação das práticas, o que implica o envolvimento dos professores e a coconstrução de conhecimento, mormente através de projetos de investigação, nomeadamente de investigação-ação. Estes modelos colaborativos e orientados para a indagação encerram um pendor político e coletivo, que assenta numa visão transformadora do profissionalismo docente em que os professores são



encarados como agentes de mudança, como investigadores das suas práticas e das dos seus colegas e ainda como agentes criativos do desenvolvimento do currículo (Sachs, 2009; Day, 2017). Por outras palavras, destaca-se um profissionalismo colaborativo e democrático (Whitty, 2008), ativista (Sachs, 2003) e comprometido não só com o desenvolvimento profissional em termos coletivos, mas também com a escola e com a própria profissão, em que a agência dos professores e os seus propósitos morais e sociais constituem elementos centrais na melhoria da qualidade da educação. O desenvolvimento de projetos de colaboração profissional, de experimentação e de investigação, na sala de aula, mas também no contexto mais amplo da cultura e práticas da escola, requer, no entanto, mais tempo e energia, podendo expandir-se em redes de aprendizagem, envolvendo professores de outras escolas, incluindo parcerias entre universidades e escolas (Day, 2017). Estes modelos têm um potencial transformador uma vez que promovem uma maior autonomia e capacidade de agência dos professores (Kennedy, 2014). Para Sachs (2009) um dos dilemas neste domínio prende-se com a prevalência, na prática, de uma visão tecnocrática e instrumental do desenvolvimento profissional, ou, nas palavras de Evans (2008), de uma perspetiva funcional caracterizada pela sua exterioridade em relação aos professores e pela ausência de apoio, embora, no plano do discurso, se defenda uma abordagem mais inclusiva e abrangente na linha da revitalização e reimaginação.

## Em jeito de conclusão

Desta breve sistematização, que não pretende ser exaustiva, de modelos de desenvolvimento profissional decorrem três ideias fundamentais. Em primeiro lugar, defende-se uma abordagem ampla e inclusiva de desenvolvimento profissional que inclui uma variedade de estratégias, de modalidades e de formatos – formais e informais, individuais e coletivos, mais focalizados e específicos ou mais flexíveis e abrangentes – para responder à diversidade de contextos, de necessidades, de interesses e de expectativas. Assim, sugere-se a combinação do desenvolvimento profissional funcional e atitudinal (Evans, 2008) e a inclusão de diferentes modalidades e estratégias no sentido de garantir a sua relevância, oportunidade e eficácia, mas não deixando de problematizar os efeitos das lógicas mais redutoras e instrumentais, sobretudo quando são dominantes ou exclusivas. Deste modo, é fundamental considerar um conjunto de questões para a compreensão e tomada de decisão sobre o desenvolvimento profissional em contexto (cf. Figura 1): Que propósitos serve? Quem decide? Qual é o enfoque? Como se organiza? Que efeitos produz? A resposta a estas interrogações permitirá perceber diferentes lógicas, mas também a pertinência e adequação das opções tomadas neste domínio. Para Evans (2019), é essencial analisar o profissionalismo docente para compreender o desenvolvimento profissional dos professores, isto é, contemplar as dimensões comportamentais, atitudinais e intelectuais; por outras palavras, trata-se de considerar o que os professores sabem e fazem, mas também como trabalham, o que pensam e sentem. Por outro lado, é necessário investir mais na dimensão social e na participação coletiva (Desimone, 2009) e ultrapassar o desfazamento existente entre investigação, prática e desenvolvimento profissional (Dimmock, 2016).

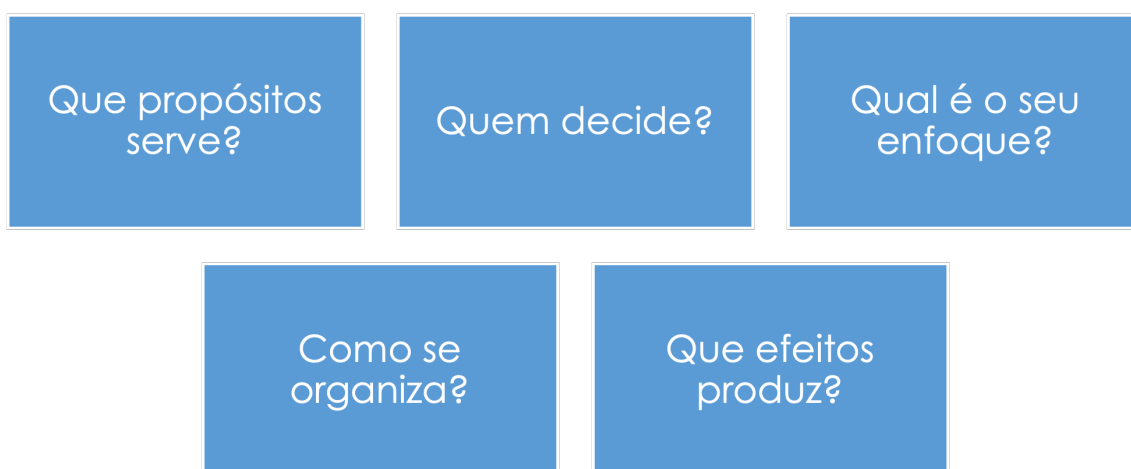
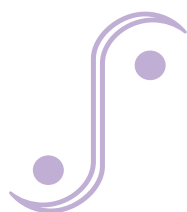


Figura 1. Questões a considerar na compreensão e decisão sobre o desenvolvimento profissional

Neste sentido, uma visão mais abrangente de desenvolvimento profissional contempla a natureza do trabalho docente e a dimensão multifacetada e complexa do ensino, incluindo, portanto, conhecimentos e competências e aspetos como a autoeficácia, a agência, o comprometimento, os propósitos morais e sociais, os valores profissionais e a identidade dos professores.

Um segundo aspeto a considerar diz respeito à participação dos professores no sentido e direção do seu desenvolvimento profissional. É, pois, necessário considerar a agência dos professores em termos de aprendizagem profissional quanto a prioridades, expectativas, interesses, motivações bem como aspetos específicos do seu trabalho em função da fase da carreira em que se encontram. Como refere Day (2001), os professores devem assumir-se como elementos ativos do seu desenvolvimento profissional, uma vez que eles não são formados passivamente, sendo, portanto, fundamental ter em atenção as oportunidades que eles têm para influenciar a sua própria agenda de desenvolvimento profissional (Kennedy, 2014).

Para tal, e identificando o terceiro aspeto que decorre dos anteriores, é necessário atender ao apoio existente em matéria de desenvolvimento profissional, nomeadamente no âmbito da promoção de modelos colaborativos e em contextos de supervisão. Trata-se de indagar em que medida são proporcionados recursos, incluindo tempo, para que os professores se envolvam em oportunidades de desenvolvimento profissional relevantes e oportunas nos contextos em que trabalham e na fase da carreira em que se encontram no sentido de responder às suas necessidades e interesses. Tal requer uma reflexão sobre políticas e prioridades nacionais de formação

e desenvolvimento profissional dos professores, mas também sobre as decisões e os planos que se estabelecem à escala local, incluindo aspetos ligados às lideranças escolares, às estruturas existentes e às culturas escolares, entre outros.

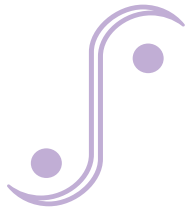
Torna-se necessário considerar os propósitos e efeitos do desenvolvimento profissional, mas também as condições para a sua concretização e promoção. E nesta análise, como vimos anteriormente, não podemos deixar de incluir a reflexão em torno do profissionalismo docente. Sachs (2016) assevera que um dos modos de responder aos desafios da profissão docente reside na ênfase na aprendizagem profissional e na necessidade de as escolas e os professores sustentarem e validarem as suas práticas na investigação, sendo o compromisso em relação ao desenvolvimento profissional contínuo, a par da autonomia, confiança, juízo discricionário e tomada decisão, valores fundamentais da profissão docente a que urge dar atenção.

Uma perspetiva de desenvolvimento profissional do professor individualmente considerado precisa de ser complementada com uma lógica mais coletiva centrada nos contextos da prática, da escola e da profissão. Por outras palavras, é necessário considerar a aprendizagem profissional como processo situado que inclui, para além da liderança e da cultura escolar, a vida profissional e a identidade dos professores, o que requer estudos mais amplos, mais sistemáticos e longitudinais no sentido de averiguar os efeitos (pretendidos e não pretendidos) das oportunidades formais e informais de desenvolvimento profissional. Como refere Korthagen (2017), em grande medida a aprendizagem do professor ocorre de modo inconsciente e envolve dimensões cognitivas, emocionais e motivacionais, sendo, deste modo, necessário considerar a pessoa e o profissional e promover abordagens de desenvolvimento profissional multidimensionais. Assim, para além das dimensões técnicas e instrumentais, é essencial incluir os aspetos éticos, sociais, culturais e políticos para o aprofundamento da relação entre profissionalismo docente e desenvolvimento profissional.

## Referências

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-230.
- Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B., & Jordan, J. (2018). Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, 44(1), 120-139.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2017). *Teachers' worlds and work. Understanding complexity, building quality*, Londres: Routledge.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38, 181-200.
- Dimmock, C. (2016) Conceptualising the research-practice-professional development nexus: mobilising schools as 'research engaged' professional development learning communities. *Professional Development in Education*, 42(1), 36-53.

- Evans, L. (2008). Professionalism, Professionalism and the Development of Education Professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38
- Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.
- Evans, L. (2019). Implicit and informal professional development: what it 'looks like', how it occurs, and why we need to research it. *Professional Development in Education*, 45(1), 3-16,
- Evetts, J. (2009). The management of professionalism: a contemporary paradox. In Gewirtz, Sharon; Mahony, Pat; Hextall, Ian; Cribb, Alan (Orgs.), *Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward* (pp. 19-30). Londres; Nova York: Routledge.
- Flores, M. A. (2014). Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 851-869.
- Flores, M. A. (2018). Vale a pena investir no desenvolvimento profissional de professores? Questões críticas e alternativas possíveis. In M. A. Flores, A. M. Silva, & S. Fernandes (Orgs.), *Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional* (pp. 171-194). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & McKinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of In-service Education*, 33(2), 153-169.
- Friedman, A., & Phillips, M. (2004). Continuing Professional Development: developing a vision. *Journal of Education and Work*, 17(3), 361-376.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Org.). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 61-98
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250.
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688-697.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 23(4), 387-405.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27, 116-126.
- Rhodes, C. & Beneicke, S. (2002). Coaching, Mentoring and Peer-networking: challenges for the management of teacher professional development in schools, *Journal of In-service Education*, 28, 297-309.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores<sup>1</sup>. In M. Assunção Flores & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp 99-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it?, *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 22(4), 413-425.



Smyth, J. (1991). *Teachers as Collaborative Learners*. Buckingham: Open University Press.

Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic. In B. Cunningham (Orgs.), *Exploring Professionalism* (pp. 28-49). London: Institute of Education.

Willis, J. S., & Haymore Sandholtz, J. (2009). Constrained professionalism: Dilemmas of teaching in the face of test based accountability. *Teachers College Record*, 111(4), 1065-1114.

## Nota:

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho), com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.