

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 (2018) (Orgs) *Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional*. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 171-194

CAPÍTULO 8

Vale a pena investir no desenvolvimento profissional de professores? Questões críticas e alternativas possíveis.¹

Maria Assunção Flores
Universidade do Minho (Portugal)

Introdução

Muito se tem escrito sobre a importância do desenvolvimento profissional dos professores para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas e nas salas de aula. Neste texto, procuramos questionar alguns pressupostos, lógicas e estratégias e discutir os seus efeitos. Vale a pena investir no desenvolvimento profissional dos professores? A resposta a esta questão depende do modo como se entende e operacionaliza o conceito, o que pode remeter para programas ou atividades desenhadas para apoiar a formação dos professores ou enfatizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento que os professores efetivamente experienciam (Frost, 2017), incluindo a melhoria da sua competência profissional e a inovação das suas práticas pedagógicas. Neste sentido podemos perguntar: Para que serve o desenvolvimento profissional de professores? Como e em que contextos ocorre? Quais são os efeitos do desenvolvimento profissional de professores? De que modo tem contribuído para melhorar o ensino e as aprendizagens dos alunos?

Neste texto, procuramos analisar estas questões, começando pela dilucidação do conceito, na sua complexidade, ambiguidade e abrangência, passando pela análise dos propósitos e modelos existentes na literatura neste domínio. Concluimos com uma breve reflexão sobre algumas questões críticas e alternativas possíveis, no que se refere ao impacto do desenvolvimento profissional em termos de mudança ou melhoria das práticas dos professores nomeadamente quanto à relação entre desenvolvimento profissional e melhoria da aprendizagem dos alunos, procurando argumentar a favor da liderança docente como elemento fundamental nos esforços de melhoria dos professores e da educação.

O conceito de desenvolvimento profissional

Embora se trate de um termo amplamente usado na literatura e nos discursos de professores, investigadores, decisores políticos e académicos, a verdade é que o

¹ Neste texto retomam-se as principais ideias apresentadas no âmbito da conferência proferida no *International Conference on Research in Education - Porto ICRE'17 -*, realizado no Instituto Politécnico do Porto, Portugal, 19 a 21 de julho de 2017.

desenvolvimento profissional constitui um conceito que nem sempre é objeto de explicitação quanto à sua natureza e âmbito. É, por isso, muitas vezes visto como um conceito ambíguo e confuso (Friedman & Phillips, 2004) e conceptualmente vago (Fraser, Kennedy, Reid & McKinney, 2007), que encerra uma natureza complexa, dinâmica e controversa (Avalos, 2011, Day, 2001). É, pois, possível encontrar uma diversidade de entendimentos e propósitos para o desenvolvimento profissional (Boylan, Coldwell, Maxwell & Jordan 2018) que se articulam com diversos modelos e estruturas e que decorrem de diferentes concepções de professor e da relação com a prática docente (Sachs, 2009).

No entendimento de Ritcher et al. (2011), o desenvolvimento profissional inclui as oportunidades formais e informais de aprendizagem que contribuem para aprofundar e melhorar a competência profissional dos professores. Trata-se, na linha de Day (2001), de uma orientação mais holística e contextualizada que engloba quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência, quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional na escola, quer ainda as oportunidades de aprendizagem “acelerada” mais formais (Day, 2004), disponíveis através de atividades de formação contínua, interna e externamente organizadas.

O desenvolvimento profissional inclui, assim, uma diversidade de formatos e de estratégias (Avalos, 2011), tratando-se, por conseguinte, de um processo e não de um evento (Guskey, 2002) embora seja, muitas vezes, entendido como tal ou até mesmo como um resultado a alcançar. Serve, portanto, vários propósitos como veremos mais adiante quando abordarmos os modelos de desenvolvimento profissional.

Uma das definições mais conhecidas do conceito foi proposta por Day (2001) e remete para o seu carácter inclusivo, complexo e dinâmico, o qual inclui uma dimensão formal e informal, planificada e espontânea, individual e coletiva. Esta definição chama ainda a atenção para o impacto do desenvolvimento profissional, isto é, todas as experiências espontâneas e planificadas são realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola contribuindo para a qualidade da educação na sala de aula. E este constitui um ponto crítico do que se sabe (ou ainda não se sabe) acerca dos reais efeitos ou impacto do desenvolvimento profissional dos professores. Para o autor,

“O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu comprometimento com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, os jovens e os seus colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.” (Day, 2001, pp. 20-21)

Contudo, mais recentemente, Day (2017) revisita esta definição, admitindo que, embora ela reconheça, implicitamente, a aprendizagem formal e informal e o desenvolvimento profissional planeado, e inclua o comprometimento dos professores em relação aos seus propósitos éticos e morais, não tem em consideração, de forma explícita, a dimensão emocional do trabalho dos professores, o sentido de autoeficácia, a agência, a identidade profissional e a resiliência, nem as diferenças entre processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. O autor desafia a dicotomia entre

aprendizagem e desenvolvimento profissional 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, portanto, o alargamento da sua definição inicial, sugerindo que a aprendizagem e desenvolvimento profissional constitui “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).

É neste entendimento abrangente e dinâmico, individual e coletivo, que esta reflexão se situa, reconhecendo a existência de diversos formatos de desenvolvimento profissional que apresentam distintos efeitos a diferentes níveis, sendo importante atender às necessidades, expectativas e interesses dos professores, mas também às suas crenças e às perceções de autoeficácia e ao modo como elas interferem no seu desenvolvimento profissional.

Modelos de desenvolvimento profissional

Embora o desenvolvimento profissional de professores continue a suscitar um interesse crescente junto da comunidade científica, a verdade é que a sua teorização é ainda escassa. Nesta secção procuramos sistematizar alguns modelos de desenvolvimento profissional com base nos trabalhos de Kennedy (2005, 2014) e de outros autores, combinando os diversos propósitos e estratégias com determinadas visões de profissionalismo docente.

Em 2014, Kennedy revisita a tipologia de modelos de desenvolvimento profissional que havia proposto em 2005, fazendo uma adaptação e atualização da tipologia inicial. A autora apresenta três propósitos principais para o desenvolvimento profissional de professores onde inclui, respetivamente, os modelos orientados para a transmissão, os modelos orientados para a transição e os modelos orientados para a transformação (ver figura 1).

COLOCAR FIGURA AQUI - Figura 1. Espectro de modelos de Desenvolvimento Profissional (adaptado de Kennedy, 2005, 2014).

Modelos orientados para a transmissão

No caso dos modelos orientados para a transmissão, o objetivo é fundamentalmente preparar os professores para implementar reformas onde se incluem os modelos do treino, da deficiência e da cascata (Kennedy, 2005).

O modelo do treino, que tem sido dominante, parte de uma conceção tecnocrática de ensino baseado em destrezas e em competências observáveis. Segue o modelo do formador como especialista que transmite aos professores o que devem fazer e como

devem fazer no sentido de cumprir a agenda do “transmissor”, normalmente 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. O treino ou formação (usualmente na modalidade de cursos e módulos) pode ocorrer dentro ou fora da escola (normalmente ocorre fora da escola) apresentando como principal crítica a falta de articulação com a sala de aula e com os contextos em que os professores trabalham. Como sustenta Day (2001), o insucesso deste modelo prende-se sobretudo com a dificuldade em articular-se com os propósitos morais do ensino que estão no centro do profissionalismo docente. Uma outra característica deste modelo é o elevado grau de controlo, encarado, muitas vezes, como garantia da qualidade, numa lógica de padronização e de implementação fiel das iniciativas políticas. Este modelo, tal como o da deficiência e o da cascata, que descreveremos de seguida, embora descontextualizados, têm sido vistos como mais eficazes para introduzir novos conhecimentos no ensino e para capacitar os professores com novas competências.

Por sua vez, o modelo da deficiência 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). 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, normalmente em forma de cursos e módulos, estando associado à gestão do desempenho e à necessidade de aumentar os padrões de ensino numa lógica normativa, com vista a uma maior eficiência e eficácia numa perspetiva de remediação.

Por sua vez, o modelo da cascata é também sobejamente conhecido e integra-se neste propósito transmissivo na medida em que se organiza 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 onde os recursos são escassos e onde se procura disseminar medidas políticas a serem implementadas pelos professores e onde há a necessidade de “passar informação” sobre novas iniciativas ou planos de ação de forma rápida e menos onerosa. Uma das críticas deste modelo diz respeito ao facto 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). Por outras palavras, trata-se de uma focalização nas questões do *quê* e do *como* (implementar determinadas medidas políticas) e não no *porquê* e *para quê* (Nieto, 2003).

Ora, como se observa na figura 1, estes três modelos (do treino, da deficiência e da cascata) assentam numa visão tecnicista de ensino em que se dá prioridade aos conhecimentos e às destrezas em detrimento das atitudes e valores, negligenciando-se os contextos de aprendizagem e assumindo que o conhecimento *per se* é que é importante (Eraut, 1994). Trata-se de modelos que enfatizam sobretudo os conteúdos (conhecimentos e competências), que são sem dúvida fundamentais, mas não suficientes para exercer a profissão docente e para se ser professor, devendo atender-se aos propósitos morais do ensino, aos valores profissionais, às crenças e atitudes e à identidade profissional. Acresce ainda o facto de estes modelos serem, muitas vezes, limitados no que concerne ao seu impacto em termos de mudança da prática, enfatizando sobretudo a dimensão individual do desenvolvimento profissional, numa lógica de exterioridade, remetendo, portanto, para o paradigma da deficiência que Eraut (1987) identificou já há três décadas e para a lógica da re-instrumentação de Sachs (1009).

Como sugere Sachs (2009), os governos preferem este tipo de desenvolvimento profissional, vendo-o como um fim em si mesmo e assumindo que ele é intrinsecamente

bom e, por isso, quanto mais melhor (Guskey, 1999, in Sachs, 2009), sendo encarado como algo que é feito para os professores (Sachs, 2009). Esta perspectiva de desenvolvimento profissional incentiva os professores a verem o seu trabalho numa lógica instrumental e tecnicista, cujos fins apenas são alcançados através de receitas de práticas experimentadas e legitimadas pela experiência não analisada/refletida ou pela aceitação acrítica de resultados de investigação (Sachs & Logan 1990, p. 479), sendo provável que se promova uma conceção redutora do que significa ensinar e do que é ser professor (Day, 2001).

Neste sentido, os modelos situados num propósito transmissivo remetem para um profissionalismo gerencialista (Sachs, 2016), organizacional (Evetts, 2009) e controlado (Sachs, 2009) na medida em que se baseiam numa lógica *top down*, na standardização 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 (Flores, 2014a).

Modelos orientados para a transição ou adaptação

Os modelos que Kennedy denominou de orientados para a transição (Kennedy, 2005) ou para a adaptação (Kennedy, 2014) encerram propósitos distintos dos anteriores, bem como diversos efeitos pretendidos e não-pretendidos do desenvolvimento profissional.

Nesta lógica inserem-se os modelos da qualificação, os modelos baseados em padrões, no *coaching* e *mentoring* e ainda os modelos de comunidades de prática. De um modo geral, estes modelos visam apoiar, ao mesmo tempo, as agendas e os propósitos dos sistemas e dos professores.

Como sustenta Kennedy (2005, 2014), o modelo da qualificação prende-se sobretudo com a conclusão de um programa de estudos, normalmente no ensino superior, remetendo, assim, para uma maior capacitação dos professores e para uma validação externa vista, muitas vezes, como garantia de qualidade, podendo, no entanto, também ser encarada como um exercício de controlo validado pelas entidades financiadoras (se for caso disso). Também se inserem aqui as ações de formação contínua financiadas através de cursos ou módulos, o que se relaciona com processos de acreditação, embora se discuta cada vez mais a necessidade de estes cursos ou módulos se focarem na sala de aula e incidirem, para além de conhecimentos e destrezas, nos valores profissionais e nas crenças dos professores.

Por seu turno, o modelo baseado em padrões (ou referentes) associa o desenvolvimento profissional ao desenvolvimento de padrões para o ensino e para os professores através de um conjunto, nalguns casos, de ações profissionais. A ênfase está na evidência e em práticas que demonstrem o uso e cumprimento desses mesmos padrões. O que se questiona é quem define os padrões profissionais, para quem, para quê e de que modo, mas essa questão levar-nos-ia para outra reflexão que não é o ponto central deste texto. Dito de outro modo, é fundamental discutir o que se entende por padrões, numa lógica instrumental e de controlo ou numa perspectiva de desenvolvimento e como referência, quem os identifica e como são operacionalizados, questionando ainda o papel dos professores em todo esse processo.

Uma conceção de ensino e de desenvolvimento profissional baseada em padrões, sobretudo numa lógica instrumental e mais limitada, pode desvirtuar e reduzir a ideia de que o ensino é complexo, depende do contexto e constitui um empreendimento moral e político. Muitas vezes, esta lógica situa-se apenas em aspetos ligados a uma maior eficiência e eficácia docente, o que pode limitar as oportunidades de desenvolvimento

profissional e focar-se sobretudo em competências individuais dos professores. No caso em que os padrões são impostos externamente através de mecanismos de prestação de contas e de inspeção, é provável que esta lógica represente imitações ao nível da autonomia, da capacidade reflexiva e de indagação crítica dos professores na medida em que estes têm de responder e cumprir os padrões previamente fixados. Como já referimos, é essencial questionar a conceção, desenvolvimento e uso de padrões e o modo eles como vão ao encontro das expectativas e aspirações dos professores em matéria de aprendizagem profissional no sentido em que estes assumem verdadeiramente a direção e sentido do seu desenvolvimento profissional. Como refere Day (2001), os professores devem assumir-se como elementos ativos no seu desenvolvimento profissional, uma vez que eles não são formados passivamente.

Por sua vez, os modelos do *coaching* e *mentoring* incluem uma variedade de práticas e formatos de desenvolvimento profissional cujo pressuposto radica na importância da relação entre dois professores no sentido de apoiar o desenvolvimento profissional. Embora a distinção entre *coaching* e *mentoring* nem sempre seja fácil, Kennedy (2005), com base noutros autores, sustenta que o primeiro tem mais a ver com o 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). A relação entre estes dois professores que participam em processos de *coaching* e *mentoring* pode ser colegial, mas, em muitos casos, ela é uma relação hierárquica e ligada a processos de avaliação, por exemplo, no caso do avaliador, do supervisor, ou do coordenador de departamento. Mas também é possível encontrar outras lógicas. Por exemplo, Smyth (1991) destaca o modelo da supervisão clínica que é colegial na sua natureza e é usada pelos professores e para os professores. É, portanto, possível identificar duas lógicas que podem acontecer na prática; daí a autora falar num propósito adaptável ou ainda de transição, podendo seguir um modelo mais controlador ou transformador dependendo da sua filosofia e *modus operandi*. Deste modo, 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* (Kennedy, 2014).

O modelo da comunidade de prática decorre da lógica do *mentoring* e *coaching* numa perspetiva mais alargada. A diferença é que uma comunidade de prática envolve geralmente mais do que duas pessoas e não implica questões de confidencialidade, como refere Kennedy (2005). Na base desta conceção está a teoria social da aprendizagem que reconhece que a aprendizagem numa comunidade surge como resultado da interação entre os membros e não apenas do resultado de episódios de aprendizagem planeados, por exemplo, através de cursos. Assim, dependendo do papel desempenhado pelo indivíduo como membro de uma equipa mais alargada, a aprendizagem na comunidade pode ser positiva e proativa ou passiva em que a sabedoria coletiva dos membros dominantes do grupo moldam a compreensão de comunidade e dos seus papéis por parte dos outros elementos da comunidade. Assim, há também aqui duas possibilidades ou lógicas a considerar quer em termos de filosofia e pressupostos, quer em termos de modos de atuação e de finalidade do desenvolvimento profissional em comunidades de prática. Trata-se de questões de poder e da noção de um empreendimento comum e partilhado. Neste sentido, as comunidades de prática tanto podem servir para perpetuar discursos dominantes de modo acrítico em determinadas circunstâncias, como constituírem-se espaços de transformação em que o conhecimento dos seus membros e sua experiência é potenciada através de um empreendimento coletivo.

Neste sentido, estes modelos, que se situam entre o modelo transmissivo e o transformador, tanto podem potenciar um profissionalismo interativo (Hargreaves & Fullan, 2012) e ocupacional (Evetts, 2009) construído individual mas também coletivamente na interação entre os professores, a partir de dentro, baseando-se na autonomia, no juízo discricionário e na avaliação pelos práticos. [...] como, pelo contrário, levar a lógicas de profissionalismo constringido (Wills et al., 2009), hiperativo (Hargreaves & Fullan, 2012) e performativo (Evans, 2011). Tal decorre das tensões e condições de exercício da profissão, entre outros aspetos, uma vez que, por exemplo, o profissionalismo constringido sugere que a autonomia do professor é constringida ou limitada por fatores contextuais e outros aspetos como a standardização do currículo e os exames nacionais. A identificação de um conjunto de competências que se focam no que os professores devem ser capazes de fazer (muitas vezes negligenciando dimensões relativas ao modo como eles pensam e sentem) pode levar a um profissionalismo performativo numa visão mais redutora do papel do professor como técnico e consumidor do currículo.

Esta situação pode ocorrer em contextos de maior intensificação do trabalho docente, associada à ideia de ter de fazer mais do que uma coisa ao mesmo tempo e de estar sempre a pensar no trabalho (Brante, 2009), e, portanto, à multiplicidade de tarefas, à falta de tempo e ao ritmo alucinante de atividades, sobretudo de natureza burocrática e administrativa com que os professores têm de lidar no seu quotidiano profissional (Flores, 2011). Neste contexto, em vez de um profissionalismo interativo, Hargreaves e Fullan (2012, p. 43) referem-se a um profissionalismo hiperativo, na medida em que os professores “são empurrados para reuniões apressadas para encontrar soluções rápidas” no sentido de aumentar os resultados escolares dos alunos. Neste contexto, o tempo e os recursos são fundamentais para o desenvolvimento profissional, que é, aliás, uma das questões críticas reiteradas nos estudos neste domínio (Forte e Flores, 2012, 2014).

Modelos orientados para a transformação

No caso dos modelos orientados para a transformação, o desenvolvimento profissional é visto como meio para apoiar os professores para que eles possam contribuir para transformar a educação e a sua prática. Encerra, portanto, uma dimensão política e coletiva. Esta visão encontra-se, por exemplo, nos projetos de investigação-ação mas também nos modelos de indagação e colaboração profissional e reconhece uma variedade de condições e estratégias para uma prática transformadora.

Estas comunidades de indagação podem basear-se em parcerias, redes de aprendizagem, projetos de investigação e de desenvolvimento do trabalho dos professores, o que, por sua vez, se pode associar à “literacia investigativa” que surge como elemento determinante para reconfigurar e fortalecer a profissão docente e a formação de professores (BERA-RSA, 2014). Como se observa no relatório BERA-RSA (2014, p. 11), a investigação é entendida de modo amplo e inclusivo, incluindo os seguintes elementos: i) o conteúdo da formação baseia-se na investigação das diferentes disciplinas académicas e tradições epistemológicas; ii) a investigação é usada para informar o *design* e a estrutura dos programas de formação; iii) os professores e os formadores de professores desenvolvem competências investigativas para realizarem investigação e para serem consumidores de investigação; iv) os professores e os formadores utilizam as suas competências investigativas para desenvolver a sua própria investigação, individual e coletivamente, e para investigar o impacto de determinadas investigações ou explorar os efeitos positivos e negativos da prática educativa. Daqui resulta a ideia fundamental da transformação das práticas e dos contextos, do impacto do desenvolvimento profissional

ao nível da escola e da profissão, colocando a ênfase na dimensão coletiva e participativa que urge explorar mais.

Neste contexto, é possível falar de um profissionalismo colaborativo e democrático (Whitty, 2008), ativista (Sachs, 2003) e comprometido (Flores, no prelo) não só com o desenvolvimento profissional em termos coletivos mas também com a escola e com a própria profissão, o que remete para visões mais positivas e proativas de profissionalismo em que a agência dos professores e os seus propósitos morais e sociais constituem elementos centrais na melhoria da qualidade da educação.

Neste sentido, Kennedy (2014) sugere que a autonomia dos professores e a sua capacidade de agência aumenta à medida que avançamos do propósito transmissivo para o transformador, o que remete para as oportunidades que os professores têm para influenciar a sua própria agenda de desenvolvimento profissional. Embora a capacidade para a autonomia profissional seja mais ampla nos modelos transformadores, tal não implica por si só que essa capacidade será realizada ou concretizada. É neste contexto que a liderança docente pode desempenhar um papel fulcral na assunção e fortalecimento do profissionalismo docente e no desenvolvimento profissional consistente e consequente.

A liderança docente como elemento central para o desenvolvimento profissional

O que se argumenta é que o profissionalismo docente pode ser ampliado e potenciado pelo exercício da liderança por parte dos professores e que é necessário desconstruir o conceito de liderança nas suas dimensões formais e informais. Os professores constituem elementos centrais nos processos de mudança e transformação das escolas, vistas como comunidades de aprendizagem, através da sua capacidade de influência, de mobilização e de inovação; por outras palavras, trata-se de reconhecer o potencial que todos os professores têm para exercerem a liderança como parte do seu trabalho enquanto professores (Frost, 2012).

Na visão de escola como comunidade de aprendizagem, os professores são encorajados a exercerem a liderança e a envolverem-se na melhoria e na inovação dos contextos em que trabalham. Assim, a liderança não se centra apenas no desempenho de papéis e de responsabilidades no quadro das estruturas e hierarquias da escola. Engloba os diferentes modos como os professores fazem a diferença nos seus contextos profissionais através da influência e mobilização de outros (colegas, alunos, pais, etc.) e da participação em iniciativas inovadoras (York-Barr & Duke, 2004; Danielson, 2006; Taylor *et. al.*, 2011; Frost, 2012; Poekert, 2012), reforçando-se a sua participação no seu desenvolvimento profissional através do exercício da liderança, da inovação da prática e da construção partilhada de conhecimento profissional apoiada em redes de aprendizagem.

O conceito de liderança prende-se, portanto, com o modo como os professores fazem a diferença nos seus contextos e situações de trabalho através da sua agência, da participação e comprometimento nas várias dimensões do seu trabalho. Os professores exercem a liderança em diversos espaços e tempos escolares, incluindo as diversas atividades realizadas com os alunos, os colegas, as famílias e os demais implicados no processo educativo. Deste modo, promovem a aprendizagem e o bem-estar dos alunos e, simultaneamente, potenciam o seu profissionalismo e fazem a diferença no seu trabalho e na vida escolar. É neste contexto que se enquadra o entendimento da escola como comunidade de aprendizagem, em que os professores são encorajados a exercer a liderança e a comprometerem-se com a melhoria e a mudança da sua escola,

departamento, turma, etc., em benefício das crianças e dos jovens com quem trabalham e convivem diariamente (Flores, 2014b).

A liderança dos professores está, portanto, relacionada com o modo como mobilizam e influenciam outros nos contextos em que trabalham, havendo várias possibilidades informais que lhes permitem exercer influência e marcar positivamente as suas escolas e as aprendizagens dos seus alunos. O modo como os professores são capazes de se envolver em ações estratégicas para a mudança depende da forma como o seu profissionalismo é entendido por eles próprios e pelos seus colegas, bem como das condições para exercer a liderança, para dinamizar inovações nas escolas e transformar a sua prática educativa. Assim, a liderança informal surge associada mais à influência e interação do que ao poder e à autoridade (Poekert, 2012) sendo, portanto, fundamental perceber as condições para o seu exercício, nomeadamente a cultura escolar, a direção da escola, as conceções de profissionalismo, a vivência da profissão e as oportunidades, formais e informais, individuais e coletivas, espontâneas e planeadas de desenvolvimento profissional. Os professores são líderes da aprendizagem dentro e fora da sala de aula (dos alunos e dos colegas, por exemplo), sendo, portanto, fundamental que invistam (e liderem) a sua própria aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Em jeito de síntese

Se olharmos para a literatura existente, verificamos que existem distintos modos de encarar o desenvolvimento profissional que radicam em diversos modos de olhar para o papel do professor no desenvolvimento do currículo, para distintas conceções de profissionalismo e para diferentes propósitos de desenvolvimento profissional e que incluem o objetivo de implementar políticas nas escolas através de formas planeadas (em formato de ações contínuas, de modo discreto ou em cascata) e, assim, responder às agendas dos governos. Mas também podemos encontrar projetos desenvolvidos pelos próprios professores (com ou sem facilitador externo), através de oficinas ou projetos de investigação-ação no sentido de responder a problemas contextuais e complexos que envolvem o estudo, a pesquisa e o desenvolvimento de materiais, ferramentas e competências e que têm repercussões no desenvolvimento profissional dos professores e na sua prática fora e dentro da sala de aula (Desimone, 2009; Mesler & Spillane, 2010).

Num estudo realizado em Portugal (Flores, 2014b), em que participaram 2702 professores, quando questionados sobre as motivações para realizarem ações de formação contínua e se envolverem em oportunidades de desenvolvimento profissional, foram identificadas as seguintes como mais relevantes: i) melhorar as suas práticas enquanto professores (83,1%); ii) aprofundar conhecimentos profissionais (81,1%); iii) desenvolver estratégias de ensino inovadoras (60,5%); iv) partilhar ideias e experiências com os colegas (52,4%) e v) progredir na carreira (47,4%). Como menos relevantes, destacaram-se i) desempenhar cargos ou funções específicas na escola (6,8%); ii) desenvolver a capacidade de liderança (6,3%) e iii) implementar políticas/medidas da administração central (4,8%).

Uma análise consistente e consequente do desenvolvimento profissional implica ir para além de conceptualizações simplistas, lineares e redutoras, quer no conteúdo, quer na forma, centradas sobretudo na satisfação das necessidades do sistema e numa lógica *top-down* e transmissiva, para considerar os professores e a sua agência, os contextos históricos e organizacionais e as culturas em que o seu trabalho se realiza, bem como as suas fases de desenvolvimento cognitivo e emocional (Day, 2001). É, pois, fundamental ter em conta a dimensão coletiva e participativa do desenvolvimento profissional dos

professores na linha de um propósito transformador das pessoas, das práticas e dos contextos.

Há aspetos que permanecem críticos neste domínio e há outros a explorar no sentido de encontrar alternativas para melhorar o desenvolvimento profissional dos professores. Em primeiro lugar, trata-se de um campo ainda pouco teorizado sobretudo no contexto português (Flores, 2017) e que precisa de maior conceptualização dado que a literatura existente encerra uma visão fragmentada e lacunar (Kennedy, 2014). Por outro lado, é fundamental investir mais na dimensão social e na participação coletiva (Desimone, 2009) e ultrapassar o desfasamento existente entre investigação, prática e desenvolvimento profissional (Dimmock 2016). É ainda necessário desenvolver estudos longitudinais (Kennedy, 2014) para analisar a consistência das mudanças e a sua sustentabilidade ao longo do tempo (Avalos, 2011) e para passar de uma lógica de co-aprendizagem com base na conversa e na troca de informações (isto é, aquilo que os professores falam uns com os outros) para a co-aprendizagem através da observação e *feedback* da prática pedagógica (Avalos, 2011).

Charlier (2014), por exemplo, propõe uma distinção entre troca e partilha na aprendizagem profissional dos professores, nomeadamente na passagem da aprendizagem individual para a aprendizagem coletiva, isto é, da “comunicação” e do “envio recíproco” para a “ação de dividir algo em partes”, mas também “participação em”. Por isso, para a autora, a partilha implica “um envolvimento mais forte do que a simples troca”. Charlier (2014, p. 201) destaca a participação enquanto processo de aprendizagem, numa perspetiva dinâmica e evolutiva, que pode ir da simples troca à partilha e da passagem de “uma intenção de construção de práticas individuais para uma intenção de construção de práticas coletivas”.

Para tal, é fundamental ultrapassar a lógica individual e a excessiva ênfase concedida aos “modelos que funcionam” e que se traduzem, muitas vezes, num conjunto de práticas “formatadas” e replicadas de modo descontextualizado. Uma perspetiva de desenvolvimento profissional do professor individualmente considerado precisa de ser complementada com uma lógica mais coletiva centrada nos contextos da prática, na escola e na 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 e mais sistemáticos (e longitudinais) no sentido de averiguar o real impacto das oportunidades formais e informais de desenvolvimento profissional.

Como sustentou, recentemente, Korthagen (2017), em grande medida a aprendizagem do professor ocorre de modo inconsciente e envolve dimensões cognitivas, emocionais e motivacionais e acontece em diferentes níveis. Assim, o autor destaca estas “verdades inconvenientes” para os decisores políticos e realça a necessidade de desenvolver abordagens de desenvolvimento profissional multidimensionais e a vários níveis de modo a que se possa, efetivamente, influenciar o comportamento do professor, sendo fundamental dar atenção à pessoa do professor.

Como alternativas possíveis, podemos ainda acrescentar a necessidade de superar o desfasamento entre discurso e prática e considerar e operacionalizar o desenvolvimento profissional tendo em conta a sua multidimensionalidade, abrangência e natureza dinâmica, onde a pedagogia e os professores, enquanto pessoas e profissionais, nos seus contextos, devem assumir um lugar central. É essencial analisar os efeitos do desenvolvimento profissional na melhoria da competência profissional dos professores e no seu ensino e, conseqüentemente, na melhoria das aprendizagens dos alunos. Mas é também importante analisar de que modo as oportunidades de desenvolvimento

profissionais contribuem para a sua identidade profissional e para o fortalecimento do profissionalismo docente.

Referências

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-230.
- BERA-RSA (2014), *Research and the teaching profession: Building the capacity for a self-improving education system. Final report of the BERA-RSA inquiry into the role of research in teacher education*, London.
- 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.
- Brante, G. (2009) Multitasking and synchronous work: Complexities in teacher work. *Teaching and Teacher Education*, 25 (3), 430-436.
- Charlier, B. (2014). A troca e a partilha das práticas de ensino como elemento central no desenvolvimento profissional de professores. In M. Flores, *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contributos internacionais*. Coimbra: Almedina.
- Danielson, C. (2006). *Teacher Leadership that Strengthens Professional Practice*. Alexandria, Virginia USA: Association for supervision and Curriculum Development (ASCD).
- 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.
- Eraut, M. (1987). Inservice teacher education. In M.J. Dunkin (Ed.) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press, pp.730-743.
- Eraut, M. (1994) *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
- 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.
- 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. Londres; Nova York: Routledge. pp. 19-30.
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Rajala, R., & Tornberg, A. (2009) Possibilidades e Desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Orgs). *Aprendizagem e Desenvolvimento*

Profissional de Professores. Contextos e Perspetivas. (pp. 119-151), Mangualde: Edições Pedagogo.

- Flores, M. A. (2017). "Vale a pena investir no desenvolvimento profissional de professores? Questões críticas e alternativas possíveis" Conferência convidada proferida no *Porto International Conference on Research in Education, ICRE*. 19-21 de julho de 2017. ISEP - Instituto Superior de Engenharia do Porto (Porto Superior Institute of Engineering), Portugal.
- Flores, M. A. (no prelo) Unpacking Teacher Quality. Key Issues for Early Career Teachers, in A. M. Sullivan, B. R. Johnson & M. Simons (Eds.) *Attracting and Keeping the Best Teachers - Problems and Possibilities*. Singapura: Springer
- Flores, M. A. (2011) Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores, *Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação*, Universidade Federal de Santa Catarina: Centro de Ciências da Educação. Brasil, UFSC: NUP/CED, 29 (1), 161-191.
- Flores, M. A. (2014a) Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais, *Revista Brasileira de Educação*, 19 (59), 851-869
- Flores, M. A. (2014b) (Coord). *Profissionalismo e liderança dos professores*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Forte, A., & Flores, M. (2012). Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 42, nº 147, 900-919.
- Forte, A., & Flores, M. A. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: A study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37 (1), 91-105.
- 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.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: teacher leadership and innovation . *Professional Development in Education*, 38:2, 205 - 227.
- Frost, D. (2017) *Empowering teachers as agents of change: a non-positional approach to teacher leadership*. Cambridge: LfL the Cambridge Network.
- Sachs, J. & Logan, L. (1990). Control or Development? A study of inservice Education. *Journal of Curriculum Studies*, 22(5), 473-81.
- Guskey, T., (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (3/4), 381-391.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- 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.
- Mesler, L., & Spillane, J. P. (2010). Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice. *The Elementary School Journal*, 110 (3), 323-346.

- Nieto, S. (2003). Challenging Current Notions of 'Highly Qualified Teachers' through Working a Teachers' Inquiry Group, *Journal of Teacher Education*, 54 (5), 386-398.
- Poekert, P. E. (2012). Teacher leadership and professional development: examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38 (2), 169-188.
- 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.
- 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.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores¹. In: (orgs.) M. Assunção Flores & A. M. Veiga Simão. *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp 99-118.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- 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.
- Taylor, M., Yates, A., Meyer, L. H., & Kinsella, P. (2011). Teacher professional leadership in support of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27, 85-94.
- Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic. In B. Cunningham (Ed.), *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.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255-316.

