

Padrões Profissionais e a Qualidade da Formação Inicial de Professores

Valdinei Costa Souza¹
Debra Talbot^{II}

¹Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasília/DF – Brasil

^{II}The University of Sydney (USYD), Sydney/NSW – Austrália

RESUMO – Padrões Profissionais e a Qualidade da Formação Inicial de Professores. Este artigo aborda as repercussões dos *Australian Professional Standards for Teachers* na qualidade dos cursos de formação inicial de uma relevante universidade australiana. Metodologicamente, utiliza o estudo de caso para analisar, com base no dialogismo, os dados coletados em entrevistas com os gestores acadêmicos dos cursos estudados. Os resultados encontrados apontam que a adoção dos *Standards* traz alguns benefícios para a concepção, a estruturação e o desenvolvimento desses cursos, mas revelam também tensões pela inflexibilidade no seu uso pelo processo australiano de acreditação da qualidade, sem garantir o espaço necessário à criatividade e à inovação da formação docente nos diversos contextos educacionais.

Palavras-chave: Formação de Professores. Qualidade. Austrália. Padrões Profissionais.

ABSTRACT – Professional Standards and the Quality of Initial Teacher Education. This article investigates the repercussions of the Australian Professional Standards for Teachers on the quality of initial teacher education programs at a relevant Australian university. Methodologically, it uses the case study to analyse, based on dialogism, the data collected in interviews with the academic managers of the courses in focus. The results indicate that the adoption of Standards brings some benefits to the design, structuring and development of these courses, but they also reveal tensions due to the inflexibility in its use by the Australian quality accreditation process, without guaranteeing the necessary space for creativity and innovation in teacher education in different educational contexts.

Keywords: Teacher Education. Quality. Australia. Professional Standards.

Introdução

Os padrões de competências profissionais para professores são defendidos por alguns pesquisadores e organismos multilaterais como estratégia para melhorar a qualidade da educação básica. Entre os seus defensores, há o entendimento de que a definição de competências docentes permite a construção de significados compartilhados de qualidade do ensino, orienta a formação e o desenvolvimento profissional dos professores e promove a consistência e a coerência de políticas públicas com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos (DET, 2015; Darling-Hammond, 2000; OCDE, 2013; BIRD, 2012; Cosentino; Sridharan, 2017; Unesco, 2019).

Análises, como a presente no relatório da Conferência Internacional *Building a High-Quality Teacher Profession: Lessons from around the world* (Schleicher, 2011), estimulam e advogam que os países desenvolvam reformas educacionais em prol da identificação de evidências sobre o desempenho de seus professores. Sustentam que os sistemas educacionais se beneficiam da existência de normas concisas sobre o que os professores devem saber e serem capazes de fazer, de modo a orientar a sua formação inicial, certificação e avaliação continuada, além do seu desenvolvimento profissional e progressão na carreira.

Ao redor do globo, países implementam ações e reformas educacionais baseadas nessas ideias. No Brasil, entre 2019 e 2020, ocorreram reformas educacionais com foco na formação de professores, as quais instituíram padrões profissionais alicerçados em um rol de competências esperadas do professor como resultado do processo de formação (Brasil, 2020a; Brasil, 2020b). Na Austrália, a reforma educacional que implantou os *Australian Professional Standards for Teachers* (APST) (Aitsl, 2011) ocorreu quase uma década antes da brasileira, inspirando fortemente os padrões adotados no Brasil e oferecendo campo empírico maduro para observação de suas repercussões sobre o sistema formativo daquele país.

A partir de 2015, a Austrália intensificou o uso dos APST fazendo mudanças nos processos e critérios acreditativos de modo a garantir que os cursos de formação inicial de professores desenvolvessem, de forma visível, as competências docentes previstas nos APST. Na perspectiva do *Teacher Education Ministerial Advisory Group* (Temag, 2014), do *Department of Education and Training* (DET, 2015) e da Aitsl (2015, 2020) essas mudanças procuram garantir a qualidade da formação inicial de professores, destacando as evidências de que os professores formados estão prontos para atuar em sala de aula logo após a obtenção do diploma (prontidão para o ensino), de modo a impactar a aprendizagem dos alunos nas escolas.

A despeito do foco dos APST na qualidade da formação e no desenvolvimento da carreira docente, é preciso considerar que qualidade, como conceito, pode remeter a diferentes significados (Ryan; Bourke, 2018; Harvey; Williams, 2010; Souza, 2017). Nesse sentido, a

qualidade idealizada para a formação inicial de professores com a inserção do APST nos processos acreditativos australiano pode ser diferente daquela materializada pelas instituições que fazem a sua oferta. Contrastar possíveis diferenças e sinalizar pontos de tensões entre o discurso e a prática dos APST torna-se relevante para a construção de conhecimentos sobre limites e possibilidades na aplicação desse referencial visando a qualidade da formação de professores, notadamente quando há países com reformas semelhantes em curso.

Considerando esse contexto, o presente trabalho analisa as repercussões dos APST na concepção, estruturação e desenvolvimento da oferta de programas de formação inicial de professores de uma tradicional instituição universitária australiana. Utiliza abordagem dialógica (Talbot, 2015) com base na obra de Bakhtin (1981) para identificar as repercussões dos APST na oferta de cursos na universidade analisada, bem como as tensões entre o significado de qualidade presente nos documentos oficiais sobre qualidade da formação docente na Austrália e a percepção do corpo acadêmico que produz as evidências solicitadas pelos processos acreditativos.

Formação de Professores e Seus Significados de Qualidade

O conceito de qualidade permite ser observado a partir de diversas perspectivas (Garvin, 1987; Juran, 1999; Harvey; Williams, 2010), apresentando significados diferentes conforme o contexto a que se refere (Bourke; Ryan; Lloyd; 2016; Ryan; Bourke, 2018), bem como valores, visão de mundo e preferências daqueles que adotam esse conceito como atributo de um objeto (Souza, 2017). Na formação de professores, qualidade pode remeter a significados distintos, agrupados em termos de concepções formativas (Robinson; Mogliacci, 2019), tradições (Zeichner, 1993), ou metáforas (Ryan; Bourke, 2018). Complementarmente, a qualidade da formação docente também pode ser significada por meio de resultados decorrentes dessa formação (Cochran-Smith, 2001), sem que existam, necessariamente, contradições ou exclusões entre essas vertentes nem entre as perspectivas que compõem cada uma delas.

Na vertente de qualidade como concepção formativa, encontrou-se em Wallace (1991) a definição de três modelos principais que, seguindo uma perspectiva histórica, remetem à qualidade na formação profissional, de forma geral, e à formação de professores de forma específica. O primeiro modelo, denominado artesanal, refere-se à formação moldada pela prática e experiência adquirida durante o trabalho sob a supervisão de um mestre que ensina suas técnicas, orienta e aconselha seus alunos. O segundo, chamado de ciência aplicada, tem como característica a mobilização e aplicação do conhecimento científico construído para atingir objetivos ou superar desafios na prática profissional. Já o terceiro, nomeado de reflexivo, busca desenvolver competências profissionais para monitoramento do ambiente, visando propor e implementar ações inovadoras quando inexister conhecimento científico disponível ou de técnicas estruturadas para superar determinados problemas.

Há, ainda, a concepção crítica de formação de professores, defendida por autores como Giroux (1997) e Kincheloe (2008), assim como a perspectiva de formação fundada na construção da identidade docente, defendida por Beauchamp e Thomas (2009). A corrente crítica destaca a compreensão do contexto econômico-social e a reflexão sobre o poder da educação como elemento de transformação da sociedade. Já os modelos formativos voltados à construção da identidade do professor fundamentam-se na análise das experiências vividas, das biografias pessoais e das crenças e práticas dos professores, bem como de reflexões sobre como esses fatores presentes no ambiente escolar promovem, dificultam e interferem nas motivações, emoções, valores, crenças e práticas de ensino.

Analisando o conjunto dessas abordagens formativas, Robinson e Mogliacci (2019) apontam que dificilmente é possível encontrar cursos e programas formativos alinhados a alguma delas de forma pura. Em geral, ocorrem construções híbridas que usam termos semelhantes, mas que podem remeter a ideias distintas, ou ao contrário, usam terminologias distintas, mas que se amparam numa mesma raiz conceitual. Apesar das diferenças de ênfases entre os diversos arranjos possíveis de cursos de formação de professores, é importante destacar que essas diferenças permitem explorar, conforme afirma Carr (1993), a relação entre o prático e o teórico, o técnico e o científico, o ético e o moral entre outras possibilidades, para gerar significado de qualidade da formação de professores.

Paralelamente à vertente de qualidade da formação de professores com base em modelos formativos, é possível identificar também uma outra que assume a qualidade da formação docente numa perspectiva de resultados, ancorada na abordagem de competência. Explorando essa segunda vertente, Cochran-Smith (2001) sugere três caminhos para definir resultados associados à qualidade da formação docente, a saber: a) resultados como impacto de longo prazo; b) resultados como pontuações em provas para professores; e c) resultados como desempenho profissional.

No âmbito dos impactos de longo prazo, a autora agrupa uma ampla gama de perspectivas que aferem os efeitos da formação docente sobre sua atuação profissional. Como ponto comum, essas perspectivas de resultados de longo prazo adotam padrões de competências profissionais para garantir a qualidade da formação dos professores, seu licenciamento e certificação, bem como a adoção de currículos padronizados e o uso de desempenho de alunos em testes nacionais ou internacionais de conhecimentos como uma medida válida para atribuir qualidade aos professores, aos cursos onde desenvolvem sua formação e às escolas onde atuam.

No que se refere às pontuações nas provas para professores, Cochran-Smith (2001) optou por retirá-las do conjunto de impactos de longo prazo e a assumiu como uma categoria de resultado específica em virtude da sua popularização como requisito ao licenciamento para o exercício da profissão docente nos Estados Unidos. As provas para

professores são utilizadas para aferir os conhecimentos acumulados individualmente pelo professor durante o seu processo formativo e, com base nas pontuações obtidas, são utilizadas também para aferir a qualidade da formação recebida. Nesse sentido, as provas docentes têm sido utilizadas em muitos estados norte-americanos como parâmetro para a avaliação da qualidade dos cursos de formação inicial de professores.

Por fim, em relação ao resultado da formação de professores como desempenho profissional, Cochran-Smith (2001) pontua que, nesta perspectiva, o significado de qualidade dos cursos de formação passa a ser expresso por meio das avaliações sobre as habilidades dos professores para realizarem atividades de regência de classe, ainda durante o seu processo de formação. Segundo Stacey et al. (2019), a perspectiva de resultado como desempenho profissional foi oficialmente considerada na Austrália para aferir a qualidade dos cursos formativos. Naquele país, a aferição desse desempenho ocorre por meio do *Teaching Performance Assessment* (TPA), considerado pela Aitsl (2021, p. 1) como “um mecanismo chave pelo qual os cursos podem demonstrar o impacto dos professores em formação sobre aprendizagem do aluno”.

No entanto, cabe pontuar que o TPA, como indicador de qualidade dos professores em formação e da sua prontidão para atuar eficazmente em sala de aula, ainda não está devidamente sedimentado. Apesar da existência de uma ficha técnica com orientações sobre o TPA e de explicações gerais para sua aferição, Dinham (2015) esclarece que o uso da aprendizagem de alunos da educação básica como evidência da qualidade de cursos de formação de professores está em processo de construção, não havendo uma metodologia segura para aferir adequadamente esse impacto.

Considerando as características da vertente de resultados para a significação de qualidade da formação de professores, torna-se relevante destacar os achados de Churchward e Willis (2019). Eles exploraram a literatura pertinente à qualidade do professor como resultado do processo formativo e encontraram seis significados dessa qualidade, dividindo-os entre discursos visíveis e discursos obscurecidos. No grupo dos discursos visíveis, a qualidade da formação do professor é associada: a) à prontidão para garantir o aprendizado do aluno da educação básica logo após a formação; b) às evidências de alcance dos padrões profissionais como produto da formação de professores; e c) à eficácia do professor em tomar as decisões corretas, dada a complexidade do processo de ensino. Dialogicamente, esses significados visíveis de qualidade também expõem distorções na compreensão da qualidade, permitindo a formação do segundo grupo de discursos de qualidade, denominado por Churchward e Willis (2019) de discursos obscurecidos, a saber: responsabilização, performatividade e a fragilidade da identidade docente. Responsabilização porque associa o desempenho do aluno diretamente à competência docente, sem a devida consideração dos demais fatores que interferem nesse processo. Performatividade porque endereça a competência docente para além dos pressupostos de aprendizagem do aluno, associando essa aprendizagem a

metas de desempenho para controlar a conduta profissional dos professores. Fragilidade da identidade em função da baixa valorização das experiências docentes, do foco no aprendizado ao longo da carreira, da padronização de crenças e do entendimento sobre o que é ser um professor de qualidade, bem como sobre o que é preciso para se tornar um facilitador do ensino de qualidade.

Assim, a partir do entendimento de qualidade como um conceito dialogicamente constituído pelo contexto no qual é aplicado, as próximas seções procuram destacar as relações entre os significados de qualidade que emergem das regras australianas de acreditação, estruturadas por meio dos APST, e sua repercussão na oferta de cursos de formação inicial de uma relevante universidade daquele país.

Abordagem Metodológica

Adotou-se a abordagem dialógica (Bakhtin, 1981; 1984) para estruturar esta investigação. A intencionalidade dessa escolha está na perspectiva de valorização dos contextos históricos, teóricos e legais que permitem entender a qualidade da formação inicial de professores como conceito submetido a significados ambíguos que carregam diferentes conotações, de acordo com o tempo e o espaço nos quais estão inseridos (Ryan; Bourke, 2018).

A despeito de inexistir uma sistematização teórica-analítica dos escritos bakhtinianos como método de pesquisa, o estudo realizado por Talbot (2015) organiza os aspectos centrais para que essa aplicação ocorra. Nessa organização, o enunciado é destacado como unidade básica da análise dialógica, operacionalizado por uma palavra ou uma sentença que revela opiniões, pontos de vista e juízos de valor, além de tensões e oposições no discurso, que trazem a essência do objeto estudado. Assim, a análise foi direcionada para responder à seguinte questão de pesquisa: quais as repercussões do APST na oferta dos cursos australianos de formação inicial, tendo como referência o significado de qualidade produzido pelos contextos da instituição formadora e dos processos acreditativos que avalia essa oferta?

No desenho metodológico do estudo, optou-se por explorar e obter mais profundidade de compreensão sobre a relação entre os APST e a qualidade da oferta da formação inicial por meio de um estudo de caso. A instituição escolhida integra o “Grupo das Oito”, formado por universidades australianas tradicionais e que mantêm grandes investimentos em pesquisa. Além disso, a instituição de análise está classificada entre as cinco melhores da Austrália e as 30 melhores do mundo, de acordo com o Times Higher Education. Os cursos analisados oferecem, dentro dos parâmetros australianos, a formação inicial de professores para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

A escolha do caso em estudo é consistente com os objetivos da pesquisa, além de explicitar os limites dos achados, sua validade (conceitual, interna e externa), bem como a possibilidade de subsidiar outras investigações. Os atores entrevistados foram selecionados con-

forme as orientações de Palinkas et al. (2015) para a amostragem intencional. Foram identificadas e selecionadas pessoas que pudessem prover informações para o uso mais eficaz do tempo e recursos disponíveis, tendo como critérios: a) fazer parte do corpo docente da instituição pesquisada; b) ter vivenciado a criação ou o desenvolvimento de cursos de formação inicial da universidade com a implantação dos APST; c) estar exercendo posições de liderança ou gestão de programas de formação inicial oferecidos; e d) terem manifestado disponibilidade e vontade de comunicar experiências e opiniões de forma articulada, expressiva e reflexiva. O tamanho total da amostra foi de cinco dirigentes de cursos¹, todas mulheres, identificadas nesta pesquisa por meio de pseudônimos, cujos depoimentos (ou cujas opiniões) possibilitaram uma visão da Cátedra de Formação Inicial de Professores da universidade analisada.

As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas em inglês. Posteriormente foram traduzidas para português para integrar esta versão do artigo. Seguindo a estrutura sistematizada por Talbot (2015), procurou-se nas respostas das entrevistadas informações sobre os aspectos dos cursos afetados pela APST, rotulando-os como temas ou categorias teóricas para revelar aderências, contradições ou até mesmo tensões presentes no material analisado. Os principais achados estão sistematizados na seção que segue.

Os APST e suas Repercussões

A partir do conjunto de dados obtidos por meio de entrevistas, observou-se que a introdução dos APST no ambiente regulatório australiano tem provocado, nos cursos analisados, a necessidade de produção massiva de evidências sobre o efetivo desenvolvimento das competências requeridas para os professores graduados. Paula (pseudônimo para uma chefe de um departamento) esclarece que ela

[...] se refere muito aos APST, para orientar [...] e apoiar o desenvolvimento de competências. [...] tem um mapeamento explícito do que a gente faz, incluindo seminários semanais, tutoriais e tarefas de avaliação em relação aos APST (Paula).

Visando produzir tais evidências, cursos novos e antigos promovem uma grande quantidade de ajustes nos seus projetos pedagógicos e nas suas estruturas de oferta para tornar as competências dos APST visíveis na documentação do curso e poder registrar o seu cumprimento nos *checkboxes* dos formulários acreditativos. Laura (pseudônimo para uma coordenadora de licenciatura) lembra que durante o processo de recredenciamento dos cursos antigos houve uma preocupação em dar visibilidade aos APST.

Todos os [padrões de competências] foram mapeados para ver onde estavam as lacunas no curso. E, então, tentamos pensar: bem, onde [essa competência] poderia se situar autenticamente? Por que está sub-representada? Por que não estamos praticando isso ou avaliando aquilo? (Laura).

Na sua fala, Rose (pseudônimo para uma coordenadora de curso de licenciatura e que possui outras funções administrativas importantes) sintetiza que o APST levou ao “impacto prático de ter que mudar o

curso para garantir o cumprimento de todos os padrões de competências de forma bem visível”. Em resumo, Rose afirma que os APST “mudaram a forma como pensávamos o que fazíamos e o que não fazíamos nos nossos cursos”. No entanto, nem sempre esses ajustes refletem, na opinião das entrevistadas, em melhorias efetivas das condições de formação dos alunos, desencadeando três conjuntos de tensionamentos, pontuados nas subseções que seguem.

Tensão 1: guia de qualidade x complexificação burocrática

O primeiro tensionamento das repercussões dos APST nos cursos analisados nesta pesquisa expõe, de um lado, os APST como guia do projeto, desenvolvimento e entregas dos cursos para garantir que os egressos desenvolvam as competências definidas - reforçando as previsões de relatórios de organismos multilaterais (Schleicher, 2011) e documentos sobre o processo acreditativo (Aitsl, 2015, 2020). Do outro, revelam os APST como precursores de papelada e complexificação do planejamento e desenvolvimento desses cursos, numa disfunção ou efeito colateral não previsto.

Na perspectiva dos APST como guia, as entrevistadas se referem a atividades críticas dos cursos e aos critérios ou rubricas de avaliação de forma alinhada ao discurso da competência descrita por Whitty e Willmott (1991). Segundo afirmam, os APST contribuem para esclarecer os conteúdos, habilidades e atitudes que os professores em formação precisam demonstrar, orientando tanto a organização das disciplinas quanto o processo de avaliação da aprendizagem. As falas de Alice (pseudônimo para coordenadora de um mestrado em ensino) e Rose ilustram como os APST são capazes de expressar de forma transparente aos futuros professores quais conhecimentos, habilidades e atitudes eles precisam desenvolver e evidenciar:

A gente tem ligado os padrões a cada um dos resultados e avaliações. [...] Tentamos deixar os alunos saberem quais padrões eles podem demonstrar, quando estão fazendo uma tarefa avaliativa (Alice).

E então você pode dizer [ao professor em formação]: ‘Essas são as coisas que você precisa para demonstrar que sabe e que pode fazer; este é o documento que seu supervisor terá quando estiver te avaliando’ (Rose).

As participantes ressaltam, ainda, que os APST permitem estabelecer diálogos com os graduandos de forma explícita e direcionada, principalmente nas disciplinas de experiência profissional (estágios). Para Laura, “a experiência profissional é a pedra angular dos APST”. Alice complementa: “em nossas disciplinas de estudos profissionais, todos os padrões são atendidos explicitamente”. Nesse sentido, há uma visão positiva dos APST em si como condutores e orientadores de cursos para desenvolver, por meio da articulação teoria-prática-avaliativa, competências importantes para um futuro exercício da docência, conforme exemplificam as falas de Paula e de Maria (pseudônimo para uma coordenadora de um dos cursos de mestrado em ensino):

Eu acho muito útil para os alunos quando eu faço conexões: ‘essa é a competência profissional e é para isso que estamos caminhando’. E depois ajudo-os a encontrar sentido no que estamos fazendo na disciplina e para onde eles estão indo (Paula).

Se não tivéssemos os padrões de competências, como poderíamos fazer isso? Não sei, quero dizer, isso seria um caos, mais ou menos, eu acho. [...] eu acho que os padrões ajudam nossos alunos a se tornarem melhores professores (Maria).

No entanto, há um tensionamento dessa visão quando as entrevistadas ressaltam a força impositiva dos APST pelo processo acreditativo. Segundo afirmam, o foco exagerado na visibilidade dos padrões de competência repercute em distorções na estruturação dos cursos formativos que vão desde a simples marcação burocrática de caixa de seleção dos formulários acreditativos, passa pela complexificação do trabalho do corpo docente e vai até à restrição de criatividade na oferta dos cursos.

Conforme observam Pantić e Wubbels (2010), Biesta (2015) e Robinson e Mogliacci (2019) as respostas encaminhadas dentro do modelo de competência privilegiam a padronização, numa restrição a pluralidades ou inovações existentes nos diferentes contextos nos quais eles se estabelecem. Contudo, os dados desta pesquisa indicam que tais restrições não foram localizadas nos padrões de competência em si, mas sim no aparato burocrático implementado para fins de coletar as evidências inerentes ao modelo. Esse entendimento é corroborado pelas falas de Rose e Alice quando destacam que a perspectiva de evidenciação de competências leva a restrições à criatividade no desenvolvimento do design do programa, limitam a liberdade de escolha de percursos formativos pelos estudantes e dificultam a integração orgânica de conteúdos. Ainda de acordo com os relatos, a natureza de tais restrições é de ordem estrutural e não necessariamente sobre a abordagem pedagógica. Alguns trechos das entrevistas sustentam esse entendimento:

Veja, para atender a todos os requisitos de nosso credenciamento, temos matemática autônoma, ciências autônomas, artes criativas autônomas, elas são bastante isoladas para garantir que atendamos a todos esses requisitos e estão focados nessas áreas curriculares. Criamos um espaço no quarto ano para adotar uma abordagem rica em tecnologia criativa e integrada para resolver problemas relacionados às necessidades de aprendizado dos alunos. E para se concentrar mais nas capacidades gerais e nas habilidades de pensamento de ordem superior, em vez de marcar as coisas do currículo. Então esse é o nosso único espaço que conseguimos encaixar. Gostaríamos de ter mais desses espaços (Alice).

Você não pode responder ao *feedback* dos alunos porque na verdade não pode mudar as coisas sem ter que fazer malabarismos ou ter que passar por uma enorme quantidade de papelada (Rose).

No que se refere à redução do APST a simples visibilidade burocrática, caracterizada pelo *checkbox*, Maria destaca que

É um controle muito de cima para baixo, onde a universidade, que eu acho está fazendo um ótimo trabalho, está apenas tentando marcar as caixas de seleção de forma burocrática [...] Torna-se um pouco, você sabe, fazer a pilha de papel parece boa para o propósito de passar no credenciamento (Maria).

Nesse sentido, há um entendimento de que a busca incansável por visibilidade dos APST leva à pura e simples sobrecarga de trabalho, sem repercussões em termos educacionais, conforme afirmam as entrevistadas:

Tenho 24 horas aqui e tenho que cobrir esses 12 tópicos, e tenho que fazer isso com autenticidade, e tenho que fazer de uma maneira que faça sentido, mas pode ser de uma maneira que não faça sentido. Basta marcar um *checkbox* [...]. Acho que a coisa realmente importante é a inflexibilidade de ter que atender a certas marcações em caixas de seleção (Rose).

Ah! É só colocar nesse papel, e não realmente colocar nesta disciplina. Bem, pelo menos na disciplina, mas a chefia de departamento não sabe que apareceu ali... Algo como: coloca lá dentro; “empurra” aí dentro’ (Maria).

Detalhando a complexificação para o corpo docente, há uma percepção de que o processo de acreditação leva os cursos a algum grau de desenvolvimento disfuncional. Segundo afirmam as entrevistadas, as formas como os APST foram configurados no processo acreditativo, promove um desencadeamento excessivo do controle sobre o que tem sido produzido nos cursos, com repercussões negativas sobre a intensificação do trabalho dos professores formadores. Nas palavras de Rose:

Se pudéssemos separar a ideia do que [os APST] são, da quantidade insana de trabalho burocrático e administrativo que geram, então uma dessas coisas poderia ser bastante positiva. Mas, do jeito que está, tornou-se realmente redutor, e em parte porque tornou-se muito demorado para as pessoas. [...]. Então é um tempo que tira de a gente fazer coisas como ensinar e atender as necessidades dos nossos alunos e planejar nossos cursos e essas coisas todas. Portanto, é essa camada administrativa extra para desenvolver um documento de 900 páginas até a aula, até o tutorial, até o nível de avaliação para cada ponto... É tão pesado (Rose).

Importante também pontuar que a percepção do aumento da carga horária de trabalho do corpo docente, decorrente da necessidade de tornar o APST visível, não se restringe à universidade. As entrevistadas citaram que os painéis de acreditação sofrem impacto da enorme quantidade de evidências requeridas para levar o processo de credenciamento a termo. Rose lembra, ainda, que esse trabalho é voluntário, tornando-se ainda mais sacrificante para os professores formadores que participam dele.

E então são voluntários que realmente se sentam nos painéis [...]. Portanto, é real a quantidade de tempo que leva das pessoas. E os professores não são pagos para participar desses painéis de acreditação. Os professores não são pagos para fazer o treinamento[para participar]. Isso é algo que os professores sêniores fazem para servir à profissão que está acima e além do que a maioria das pessoas jamais seria solicitada a fazer sem nenhum tipo de pagamento. Isso apenas mostra como as pessoas veem os professores como servos (Rose).

Assim, esse primeiro tensionamento termina por contrapor, de um lado, a produção de qualquer tipo de evidência de que as competências foram desenvolvidas pelos alunos durante o seu processo de formação (objetivo burocrático) e, do outro lado, a configuração ideal do curso para formar o professor competente (objetivo pedagógico). Com isso, no âmbito da universidade analisada, a visão dos APST como guia orientativo do planejamento e desenvolvimento de cursos de formação inicial existe, mas está desfocada pela exigência massiva de dar visibilidade aos padrões profissionais, conforme estabelecido pelo processo acreditativo.

Tensão 2: linguagem comum x vazio de princípios educativos

O segundo tensionamento apreendido das falas das entrevistadas confronta a visão dos APST como indutor de uma linguagem comum (Loughland; Ellis, 2016) e o fato de as competências neles definidas se configurarem como uma ferramenta instrumental. Por um lado, a análise dos dados presentes nas entrevistas reforça a ideia de que os APST são capazes de garantir uma linguagem comum que pode ser acionada para garantir coesão e consistência do projeto pedagógico e o desenvolvimento dos cursos de formação inicial. Nas palavras das entrevistadas:

Uma das razões pelas quais os padrões são bons, eu acho, é porque eles nos dão um vocabulário compartilhado, quer eu goste de tudo isso ou não (Rose).

Eles nos dão uma ideia de para onde estamos indo [...]. Eles me dão algo para onde voltar, para me referir. [...] então esse padrão tem sido muito útil para mim quando eu o uso para facilitar as discussões entre o professor supervisor [do estágio] e o professor em formação (Paula).

Se as pessoas saírem completamente dos trilhos e você ficar tipo, o que você está fazendo? Você sempre pode voltar aos padrões e isso mantém o foco. Então, se alguém tem, não sei, avaliações ou rubricas ou o que quer que seja, e você diz: 'O que diabos você está fazendo? Por que você está fazendo isso?'. Então é bastante útil dizer: 'OK, vamos voltar aos padrões' (Maria).

No entanto, as participantes das entrevistas também destacam a limitação dos APST e do modelo de competência para definirem uma filosofia educacional. Esse vazio de concepção formativa também é apontado por Pantić e Wubbels (2010). Com isso, a perspectiva de linguagem comum precisa ser contextualizada no âmbito da comunidade acadêmica para que seja dado um sentido real ao planejamento e ao desenvolvimento dos cursos, conforme esclarecem Paula e Rose:

Implica em mim a responsabilidade, por exemplo, de entender do que se trata a educação antes que eu possa entender a essência dos padrões. [...]. Então, o que significa conhecer seus alunos, ou saber ensinar, conhecer seu conteúdo, pode ser interpretado ou pensado de forma muito diferente. [...]. Há variabilidade na compreensão do que cada [competência] significa em diferentes contextos. E isso vai definir como as pessoas usam, implementam e avaliam (Paula).

Meus professores em formação... Nós falamos sobre os padrões o tempo todo. Não tem preto e branco aqui. É como se fosse tudo em tons de cinza. É incrivelmente complexo. E temos grandes debates em minha classe sobre se os padrões são bons ou não porque os padrões profissionais indicam que somos uma profissão e devemos ser capazes de ter uma linguagem compartilhada sobre o que precisamos saber (Rose).

Dessa forma, o segundo tensionamento expõe a fragilidade do modelo de competência para estabelecer princípios educacionais, valores éticos e concepção formativa. A despeito disso, os dados analisados apontam os APST como facilitador da interação entre professores formadores, na medida em que, como instrumentos operativos, facilitam a expressão, mediação e o entendimento do corpo acadêmico sobre suas preferências, valores e visão de educação de qualidade.

Tensão 3: qualidade como excelência x qualidade como conformidade

O terceiro tensionamento confronta a visão de qualidade associada aos APST como excelência (demonstrada pela prontidão dos egressos para o ensino), com a visão dos APST associada a uma conformidade (demonstrada pelas evidências de cumprimento de requisitos básicos). As entrevistadas destacam que os APST orientam ações e decisões formativas de instituições australianas ofertantes de cursos de formação inicial, assumindo o papel de balizador da sua qualidade, mas sem garantir inovação ou excelência. Rose, Alice e Laura reforçam o aspecto basilar dos padrões de competência na definição daquilo que é bom ou adequado na formação de professores, sem orientar para melhorias e, ao mesmo tempo, limitando inovações.

Então, se eu pensar na maneira como eles são estruturados, os alunos precisam ser capazes de fazer isso. Mas eles não falam nada sobre o que fica quando é bem feito. É só uma base, sabe, é uma base. Você precisa demonstrar que pode fazer isso. Ponto (Rose).

Ainda me surpreende a variedade de cursos e a qualidade dos graduados que saem de diferentes instituições, embora estejamos seguindo os padrões. Então, embora eu ache que são uma coisa necessária, não sei se eles estão realmente alcançando o que deveriam alcançar (Alice).

Eles são uma medida de conformidade. E eu questiono se há uma maneira melhor de aproveitar o que eles nos oferecem do que simplesmente estar em conformidade com os padrões (Laura).

O contraponto presente nos documentos oficiais (Aitsl, 2015; 2020; DET, 2015; Temag, 2014) de que os APST têm potencial de repercutir na excelência acadêmica dos cursos, uma vez que favorecem a prontidão dos alunos formados para impactar positivamente a aprendizagem na educação básica, é questionado pelas falas das participantes. Rose e Maria destacam a necessidade de maior reflexão sobre a real possibilidade desse impacto ocorrer durante o processo formativo dos futuros professores. Elas observam a inexistência de condições empíricas de se fazer tal medição, além de lacunas técnicas que garantam a acurácia do que foi medido.

No que tange às reais condições de evidenciar a prontidão para o ensino, as falas das entrevistadas destacam impossibilidades inerentes à própria realidade do processo formativo. Maria questiona: “Entendo que há problemas. Por exemplo, como atender alunos que são indígenas, se não tem nenhum indígena na sala de aula? (Maria)”. Já Rose adiciona vários exemplos concretos e reflexões que expressam a dificuldade de formar alunos totalmente prontos para atuar em qualquer contexto escolar, ou seja, prontos para impactar a aprendizagem de qualquer estudante, conforme previsto pelos documentos da Aitsl, (2015; 2020), do DET (2015) e pelo Temag (2014):

Eu tenho alunos do terceiro ano, esse cara vai dar aula na zona rural, a duas horas do correio mais próximo. Essa outra pessoa vai ensinar em uma grande escola particular. Esse aqui vai ensinar em uma grande escola que basicamente tem um caminho para a justiça juvenil. Você sabe, são todas salas de aula diferentes. Você não pode dizer: ‘Semana três, aula sobre pais e comunidades, e pronto. Você já está

pronto para atuar em sala de aula'. Enfim, quero dizer, você sabe, a ideia de que podemos garantir a prontidão dos egressos [para atuar de forma efetiva em qualquer sala de aula] e em quatro anos é hilária para mim. Quero dizer, [é hilária] apenas a ideia de que os professores precisam estar prontos para a sala de aula antes de começarem a ensinar. Você nunca conseguiria, sabe? Precisamos realmente pensar em apoiar e orientar esses primeiros anos. Assim, a formação inicial de professores é o lugar errado para se falar em prontidão para dar aulas. Acho que a prontidão para a sala de aula tem que vir nos primeiros anos de profissão. Mas isso é apenas uma outra entrevista (Rose).

Essa percepção de que os APST não são capazes de garantir que os professores australianos em formação estejam preparados para atuar em todos os possíveis contextos logo após a formatura, expressa pelas entrevistadas, também está presente nos estudos de Churchward e Willis (2019). Já no que se refere às lacunas técnicas para evidenciar o impacto dos cursos na aprendizagem dos alunos, as falas destacam problemas em torno do principal instrumento utilizado para isso, o TPA. Conforme as entrevistadas expressam:

Na verdade, acho que toda essa conversa [sobre o TPA] se tornou um pouco 'marcar a caixa de seleção' (Rose).

[No TPA] são 20, 25 questões no total. Algumas questões avaliam até quatro ou cinco competências diferentes, e outras questões avaliam apenas uma competência. Portanto, do ponto de vista da avaliação, tentar descobrir se o aluno atendeu a todas as competências profissionais deste TPA é um pesadelo. [...] ninguém te dá nenhuma folha de dicas para isso, então não tem fórmula. Entrei em contato [com o consórcio de universidades sobre o tema] para perguntar [...]. Na reunião, eles dizem: 'desde que você passe em 50% das perguntas, tudo bem. Há outras instituições que fazem o que você tem feito, certificando-se de que os alunos atendem a todos os padrões. Depende de você', é o que o cara me diz. É como se você dissesse para algumas competências: 'Oh, não é tão importante'. E para outras você diz: 'Isto é importante.' Eu fiquei, tipo: 'Você deve estar brincando'. Não há uma lista de prioridades entre os padrões [de competências profissionais]. Os padrões estão lá, você tem que cumpri-los, quer eu pessoalmente ache ou não que um padrão é mais importante que outro, não cabe a mim dizer. Eles estão lá e são iguais. Mas foi o que me disseram nesta reunião. Eu estava tipo, só balançando a cabeça (Maria).

Eu não necessariamente tenho na minha cabeça uma ideia de como o [TPA] poderia acontecer de uma maneira que fosse válida ou confiável (Rose).

É preciso reforçar que as entrevistadas concordam sobre a importância do APST para tornar a experiência profissional dos alunos durante o curso mais relevante e concentrada na reflexão teoria-prática. No entanto, para as entrevistadas tal importância não se confunde com a prontidão docente para a sala de aula, tampouco há crença que o TPA evidencie tal prontidão. Rose sintetiza:

O TPA é uma avaliação pontual, uma avaliação fundamental. Na verdade, gosto bastante da ideia, dessa avaliação fundamental. Até que ponto esperávamos que, após cinco semanas de estágio, as pessoas possam falar sobre o impacto que estão causando na aprendizagem dos alunos [da educação básica]? Acho que tudo o que podemos realmente dizer, genuinamente, é que levá-los a fazer [essa reflexão sobre esse impacto] dá a eles alguma prática de como eles podem ter essas discussões quando forem professores, certo? Eu não acho que você poderia dizer que isso realmente nos dará qualquer tipo de dado confiável sobre como nossos alunos estão impactando os estudantes nas escolas (Rose).

Assim, esse terceiro tensionamento destaca a qualidade trazida pelos APST como basilar, ao evidenciar o cumprimento de requisitos básicos. A qualidade como excelência formativa, prevista pelos documentos oficiais e associada à prontidão para o ensino, é desacreditada pelas participantes da pesquisa. Para elas, além de limites empíricos concretos de formar um professor totalmente pronto para qualquer tipo de sala de aula após o processo de formação inicial, o TPA, com instrumento de aferição dessa qualidade, é metodologicamente frágil e incapaz de evidenciar a qualidade projetada pelo processo acreditativo.

Considerações Finais

Os APST são o elemento central dos processos de acreditação dos cursos de formação inicial na Austrália. A ideia que permeia essa centralidade considera que a qualidade da formação inicial pode ser aferida por meio de evidências de que os professores em formação estão aptos para impactar positivamente a aprendizagem dos alunos da educação básica, uma vez concluído o processo formativo. Nesse sentido, as competências definidas nos APST para professores graduados (estágio inicial da carreira) devem estar visíveis no design, estrutura, desenvolvimento e entregas dos programas, de modo a produzirem evidências de que os professores, uma vez formados, tenham prontidão para o exercício da profissão.

No âmbito desta pesquisa, analisaram-se as consequências dessa centralidade na realidade dos cursos de uma relevante universidade australiana. Os resultados apontam que os APST repercutem como guias para o planejamento e desenvolvimento dos cursos analisados, organizando uma linguagem comum e favorecendo a articulação teoria-prática para facilitar o desenvolvimento das competências necessárias aos professores em formação. Ao mesmo tempo, o uso exaustivo dos APST no processo acreditativo torna prioritária a sua visibilidade na estrutura dos programas, mesmo que em detrimento da criatividade, da melhor organização das disciplinas ou de níveis razoáveis de complexidade e carga de trabalho do corpo docente.

Tais repercussões dos APST promovem algumas tensões inerentes ao contexto no qual elas ocorrem. Assim, os APST são dialogicamente, ao mesmo tempo: i) um orientador do planejamento e desenvolvimento de programas com qualidade e um elemento de complexificação do trabalho do *staff* acadêmico; ii) uma referência para a adoção de uma linguagem comum para a coesão e eficácia do curso e um vazio na definição e uma escolha de concepções formativas mais adequadas para o desenvolvimento das competências docente; e iii) um instrumento de conformidade da articulação teoria-prática para o desenvolvimento de competências profissionais de professores em formação e um holograma da perspectiva de prontidão para o ensino projetado para esses mesmos professores em formação no momento da sua titulação.

Os escritos de Bakhtin (1981, 1984) ajudam a dar significado a esses tensionamentos ao destacar a interação dialógica entre enunciados contraditórios e o contexto no qual são produzidos. No caso das repercussões do APST nos cursos da universidade nos quais se observa essa interação de enunciados contraditórios percebe-se um constante equilíbrio-desequilíbrio-reequilíbrio que só é capaz de produzir significado válido se for considerado na sua totalidade. Assim, entre a prontidão dos professores em formação para impactar positivamente a aprendizagem dos estudantes da educação básica em todos os contextos escolares e a dinâmica do *checkbox* vivenciada pela universidade estudada durante o processo de credenciamento dos seus cursos, há uma verdade complexa que precisa ser considerada sem parcialidades em prol da melhoria da formação inicial de professores.

Recebido em 24 de novembro de 2023
Aprovado em 18 de setembro de 2024

Nota

¹ Na Austrália, a formação inicial pode ocorrer em cursos de Bacharelado em Educação (licenciatura) ou Mestrado em Ensino, referentes à Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

Referências

AITSL. Australian Institute for Teaching and School Leadership. **Australian Professional Standards for Teachers**. Melbourne: Aitsl, 2011. Disponível em: <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf> Acesso em: 21 fev. 2023.

AITSL. Australian Institute for Teaching and School Leadership. **Accreditation of initial teacher education programs in Australia**. Melbourne: Aitsl, 2015. Disponível em: https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/accreditation-of-initial-teacher-education-programs-in-australia.pdf?sfvrsn=e87cff3c_48. Acesso em: 21 fev. 2023.

AITSL. Australian Institute for Teaching and School Leadership. **Guidelines for the accreditation of initial teacher education programs in Australia**. Melbourne: Aitsl, 2020. Disponível em: https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/accreditation_guidelines_2021_17-feb-2021_contents_web_final.pdf?sfvrsn=9276dd3c_0. Acesso em: 21 fev. 2023.

AITSL. Australian Institute for Teaching and School Leadership. **Teaching performance assessment: Program Standard 1.2**. [Fact Sheet]. Melbourne: Aitsl, 2021. Disponível em: https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/initial-teacher-education-resources/tpa/program-standard-1-2-factsheet---2021.pdf?sfvrsn=d0f9a53c_2. Acesso em: 21 fev. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **The dialogic imagination: four essays**. Austin, TX: University of Texas Press, 1981. 480p.

BAKHTIN, Mikhail. **Problems of Dostoevsky's Poetics**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984. (Theory and History of Literature, Vol. 8). 384p.

BEAUCHAMP, Catherine; THOMAS, Lynn. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v. 39, n. 2, p. 175-18, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>. Acesso em: 01 mar. 2023.

BIESTA, Gert. How does a competent teacher become a good teacher? on judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In: HEILBRONN, Ruth; FOREMAN-PECK, Lorraine (Org.). **Philosophical Perspectives on Teacher Education**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2015. p. 1-22.

BIRD. World Bank. **What matters most in teacher policies?** A framework for building a more effective teaching profession. Washington, DC: World Bank, 2012. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/fb22c998-25d2-5b2a-bb58-4874d1e958d2/content>. Acesso em: 01 mar. 2023.

BOURKE, Terri; RYAN, Mary; LLOYD, Margaret. The discursive positioning of graduating teachers in accreditation of teacher education programs. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdã, v. 53, p. 1-9, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.009>. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 2020a. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*252499504. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 out. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 01 mar. 2023.

CARR, David. Guidelines for teacher training: the competency model. **Scottish Educational Review**, Glasgow, v. 25, n. 1, p. 17-25, maio 1993.

CHURCHWARD, Peter; WILLIS, Jill. The Pursuit of Teacher quality: identifying some of the multiple discourses of quality that impact the work of teacher educators. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, New York, v. 47, n. 3, p. 251-264, dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1359866x.2018.1555792>. Acesso em: 01 mar. 2023.

COCHRAN -SMITH, Marilyn. The outcomes question in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdã, v. 17, n. 5, p. 527-546, 2001. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00012-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00012-9). Acesso em: 01 mar. 2023.

COSENTINO, Clemencia; SRIDHARAN, Swetha. Improving Teacher Quality: Lessons Learned from Grantees of the Partnership to Strengthen Innovation and Practice in Secondary Education. **Mathematica Policy Research**, Washington, n. 62, dec. 2017. Disponível em: <https://www.mathematica.org/publications/improving-teacher-quality-lessons-learned-from-grantees-of-the-partnership-to-strengthen-innovation>. Acesso em: 01 mar. 2023.

DARLING-HAMMOND, Linda. Reforming teacher preparation and licensing: Debating the evidence. **Teachers College Record**, New York, v. 102, n. 1, p. 28-

56, 2000. Disponível em: <http://doi.org/10.1111/0161-4681.00047>. Acesso em: 01 mar. 2023.

DET. Department of Education and Training. **Action Now: Classroom Ready Teachers - Australian Government Response**. Students Frist. Camberra: DET, 10 p. 2015. Disponível em: <https://www.education.gov.au/teaching-and-school-leadership/resources/australian-government-response-teacher-education-ministerial-advisory-group-temag-report>. Acesso em: 01 mar. 2023.

DINHAM, Stephen. **Issues and perspectives relevant to the development of an approach to the accreditation of initial teacher education in Australia based on evidence of impact**. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2015. 40 p. Disponível em: https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/ite-reform-stimulus-paper-03-dinham.pdf?sfvrsn=1dfcec3c_0. Acesso em: 01 mar. 2023.

GARVIN, David. Competing on the eight dimensions of quality. **Harvard Business Review**, Boston, v. 65, n. 6, nov./dec. 1987.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HARVEY, Lee; WILLIAMS, James. Fifteen years of quality in higher education. **Quality in Higher Education**, New York, v. 16, n. 1, p. 3-36, abr. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13538321003679457>. Acesso em: 01 mar. 2023.

JURAN, Joseph. How to think about quality. In: JURAN, Joseph; GODFREY, A. Blanton. **Jurans quality handbook**. 5 ed. New York: McGraw-Hill, 1999. (section two).

KINCHELOE, Joe. **Knowledge and Critical Pedagogy: an introduction**. London: Springer, 261 p. 2008. (Explorations of Educational Purpose, 1).

LOUGHLAND, Tony; ELLIS, Neville. A common language? The use of teaching standards in the assessment of professional experience: Teacher education students' perceptions. **Australian Journal of Teacher Education**, Melbourne, v. 41, n. 7, p. 56-69, 2016. Disponível em: <http://doi.org.br/10.14221/ajte.2016v41n7.4>. Acesso em: 01 mar. 2023.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Learning standards, teaching standards, and standards for school principals: a comparative study**. Santiago: Centre of Study for Policies and Practices in Education (Ceppe), OECD, Chile, 2013. (Education Working Papers n. 99). Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5k3tsjqt90v-en.pdf?expires=1697210508&id=id&accname=guest&checksum=69BDB2343B1359A16F0BA5EF861936E3>. Acesso em: 01 mar. 2023.

PALINKAS, Lawrence et al. Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. **Administration and policy in mental health**, Amsterdã, v. 42, n. 5, p. 533-544, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>. Acesso em: 01 mar. 2023.

PANTIĆ, Nataša; WUBBELS, Theo. Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdã, v. 26, n. 3, p. 694-703, abr. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.005>. Acesso em: 01 mar. 2023.

ROBINSON, Maureen; MOGLIACCI, Rada. Conceptions and models of teacher education. **Oxford Research Encyclopedia of Education**, Oxford University Press, June 25, 2019. Disponível em: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acr>

efore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-571. Acesso em: 01 mar. 2023.

RYAN, Mary; BOURKE, Terri. Spatialised metaphors of practice: how teacher educators engage with professional standards for teachers. **Critical Studies in Education**, New York, v. 59, n. 2, p. 167-186, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1185641>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SCHLEICHER, Andreas. **Building a high-quality teaching profession: lessons from around the world**. Paris: OECD Publishing, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264113046-en>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SOUZA, Valdinei. Qualidade na educação superior: uma visão operacional do conceito. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 332-357, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000200004>. Acesso em: 01 mar. 2023.

STACEY, Meghan et al. The development of an Australian teacher performance assessment: lessons from the international literature, **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, Amsterdã, v. 48, n. 5, p. 508-519, 2019. Disponível em: <http://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1669137>. Acesso em: 01 mar. 2023.

TALBOT, Debra. Teachers Talk About Their Learning: A Bakhtinian Analysis. **Knowledge Cultures**, v. 3, n. 4, p. 171-187, 2015. Disponível em: <https://www.addletonacademicpublishers.com/contents-kc/448-volume-3-4-2015/2538-teachers-talk-about-their-learning-a-bakhtinian-analysis>. Acesso em: 01 mar. 2023.

TEMAG. Teacher Education Ministerial Advisory Group. **Action Now: classroom ready teachers**. Canberra: TEMAG, 2014. 118p. Disponível em: <http://www.studentsfirst.gov.au/teacher-education-ministerial-advisory-group>. Acesso em: 01 mar. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Unesco ICT competency framework for teachers**, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>. Acesso em: 01 mar. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Teacher policy development guide**. Paris: Unesco, 2019 Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370966/PDF/370966eng.pdf.multi>. Acesso em: 01 mar. 2023.

WALLACE, Michael. **Training foreign language teachers: a reflective approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WHITTY, Geoff; WILLMOTT, Elizabeth. Competence-based teacher education: approaches and issues. **Cambridge Journal of Education**, New York, n. 21, v. 3, p. 309-318, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0305764910210305>. Acesso em: 01 mar. 2023.

ZEICHNER, Kenneth. Traditions of practice in US preservice teacher education programs. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdã, v. 9, n. 1, p. 1-13, fev. 1993. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90011-5](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90011-5). Acesso em: 01 mar. 2023.

Valdinei Costa Souza é doutora em Educação (UnB), Analista Sênior em Ciência e Tecnologia (Capes).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5145-043X>

E-mail: valdinei.souza@capes.gov.br

Debra Talbot atua como pesquisadora, coordenadora de estágios e consultora de aprendizagem profissional, traduzindo a teoria em prática expressa por meio do currículo e da pedagogia para a justiça social. Seu campo de pesquisa é a formação inicial e aprendizagem profissional de professores.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1398-3435>

E-mail: debra.talbot@sydney.edu.au

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Carla Karnoppi Vasques

