

cies _iscte

e-Working Paper

GLOBAL TEACHER PRIZE PORTUGAL

Pertinência e relevância de um
prémio para professores

SÉRGIO LOUROSALVES

Nº 244/2026

GLOBAL TEACHER PRIZE PORTUGAL

PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA DE UM PRÉMIO PARA PROFESSORES

SÉRGIO LOUROSALVES

© Sérgio Lourosa Alves, 2026

Sérgio Lourosa Alves

Global Teacher Prize Portugal: pertinência e relevância de um prémio para professores

Primeira publicação: janeiro de 2026

ISSN: 1647-0893

Conselho editorial:

Sandra Palma Saleiro (coordenadora)

Ana Margarida Barroso

Jorge Vieira

Nuno de Almeida Alves

Rita Cachado

Rosário Mauritti

Conceção gráfica e composição: Lina Cardoso

Composição em caracteres Futura, 12

Propriedade do título: CIES-Iscte

Correspondência:

CIES-Iscte, Iscte – Instituto Universitário de Lisboa

Av. das Forças Armadas, 1649-026 Lisboa

Tel.: (+351) 21 046 4018

E-mail: cies@iscte-iul.pt

GLOBAL TEACHER PRIZE PORTUGAL

PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA DE UM PRÉMIO PARA PROFESSORES

Sérgio Lourosa Alves

Sérgio Lourosa Alves, é doutorando em Políticas de Administração e Gestão Escolar pelo Iscte – Instituto Universitário de Lisboa, mestre em História Antiga e em Ensino de História e de Geografia do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, é também docente de História, História da Cultura e das Artes, Geografia e Cidadania e Desenvolvimento no Ensino Público Português. Email: srlas1@iscte-iul.pt

Resumo Neste artigo apresenta-se uma análise técnico-científica do *Global Teacher Prize Portugal* (GTPP), um prémio criado para reconhecer e valorizar os professores que de alguma forma se evidenciaram nas suas práticas educativas. A partir de um enquadramento teórico sobre planeamento, avaliação e diagnóstico, analisa-se a relevância desta iniciativa como resposta aos desafios sociais, emocionais e institucionais que os professores enfrentam em Portugal. São destacados como problemas centrais a desvalorização social da profissão, a sobrecarga de funções, a falta de reconhecimento e a fragmentação do trabalho docente, que, por conseguinte, conduz a um desgaste profissional e a uma crise identitária. O estudo explora soluções em torno da criatividade, inovação e reflexividade dos professores, destacando o GTPP como meio para reforçar a autoestima, a motivação e a permanência na profissão, promovendo novas práticas pedagógicas e um ambiente mais humanista e inclusivo. Como conclusão, compreende-se que iniciativas como o GTPP contribuem para repensar políticas educativas, incentivando uma abordagem ética e democrática à docência, e, simultaneamente, reconhecem a relevância do professor enquanto agente transformador da sociedade.

Palavras-chave: reconhecimento docente, motivação, inovação educativa, valorização profissional.

Abstract This article presents a technical and scientific analysis of the *Global Teacher Prize Portugal* (GTPP), an award created to recognize and value teachers who have distinguished themselves through their educational practices. Based on a theoretical framework of planning, evaluation, and diagnosis, the relevance of this initiative is analyzed as a response to the social, emotional, and institutional challenges faced by teachers in Portugal. Key issues highlighted include the social devaluation of the profession, functional overload, lack of recognition, and the fragmentation of teachers' work, which consequently lead to professional burnout and identity crises. The study explores solutions centered on teachers' creativity, innovation, and reflexivity, emphasizing the GTPP as a means to strengthen self-esteem, motivation, and retention in the profession, fostering new pedagogical practices and a more humanistic and inclusive environment. In conclusion, it is understood that initiatives like the GTPP contribute to rethinking educational policies, promoting an ethical and democratic approach to teaching, while also recognizing the relevance of teachers as transformative agents of society.

Keywords: teacher recognition, motivation, educational innovation, professional valorization.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como base pressupostos conceituais e operacionais numa metodologia de avaliação que pretende analisar e debater o *Global Teacher Prize Portugal* (GTPP), num ponto de vista técnico-científico. A avaliação desta iniciativa poderá refletir, consequentemente, debates mais alargados sobre políticas públicas; valores e ética; conhecimento científico e inovação; ou cidadania e participação cívica. No entanto, também pode evidenciar interesses a nível da organização das escolas, por exemplo. Deste modo, a convergência de diferentes fatores, numa dinâmica de avaliação, é profícua para o entendimento de iniciativas e projetos desta natureza (Ferrão e Pinto Paixão, 2018).

Analise-se, então, o planeamento do GTPP considerando que este tem uma função de administrar as tarefas a cumprir para que os respetivos objetivos sejam cumpridos. É, no seu cerne, uma prospeção futura que se configura num modelo teórico e programático. Procura criar-se resultados e mudanças, podendo aferir-se relações entre Estado, economia política e sociedade. Supondo uma ação em contínuo com base em ações ativas de variáveis, que, por seu lado, se verificam numa sucessão de atos de decisão, o planeamento é um procedimento constante com uma perspetiva racional e científica de resolução de problemas, tal como cedo reforçou Baptista (1981) em cinco fases: 1.ª, definição das atividades exigidas para resolver problemas específicos; 2.ª, otimização do processo e as suas inter-relações (recursos ou evidências); 3.ª,

precauções necessárias aquando da sua aplicação; 4.^a, monitorização do processo; e 5.^a, avaliação e/ou redefinição da iniciativa.

- Os professores nomeados e que ganharam o *Global Teacher Prize Portugal* são denominados de protagonistas, como gestores de sucesso na reflexão, debate, sensibilização, responsabilização, divulgação de boas e melhores práticas, e metodologias. Por conseguinte, são professores que mostram um aumento de produtividade, criação de valor, inovação, desenvolvimento sustentado e excelência, num trabalho em contínuo (Pereira, 2006).
- Este tipo de iniciativas contrapõe a corrente de desvalorização profissional do professor e as concepções que o colocam como simples reprodutor de conhecimentos e/ou instrutor de programas pré-elaborados. Deve repensar-se a classe docente nas suas práticas e envolvimento com a comunidade (Pimenta, 1997).
- A opção por este grupo profissional, numa amostra muito específica, surge pela posição de destaque que os docentes podem ter no quadro das sociedades contemporâneas, sendo assim necessário problematizar iniciativas de docentes que se mostram inovadores nas suas práticas, aprofundando o conhecimento das mesmas na tomada de decisões políticas à escala individual e à escala organizacional (Sebastião, 1998; Rodrigues, 2012; Tardif, 2013).

O elemento distintivo do planeamento de outros processos de gestão situa-se na sua formalização, isto é, na sua dinâmica racional de decisões que são assumidas e interrelacionadas nas organizações (Guerra, 2007). Deste modo, segue-se a linha de entendimento dos vetores do planeamento, designadamente os problemas e as respetivas soluções, tomando o conceito de problemas como questões e desafios que fundamentam a pertinência/relevância do GTPP, como se partíssemos do geral para o particular, ou do abstrato para o concreto.

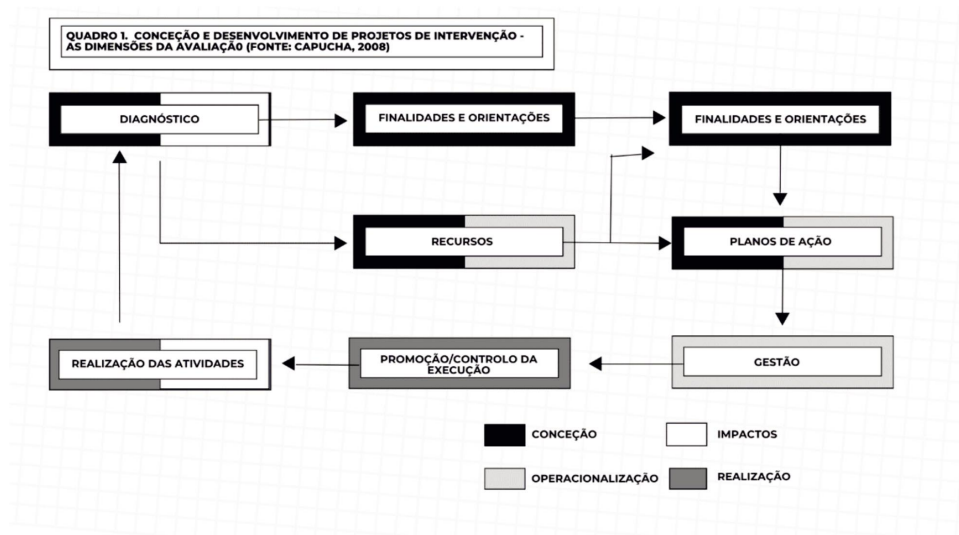


Figura 1 Concepção e desenvolvimento de projetos de intervenção. As dimensões da avaliação
Fonte: Capucha, 2008.

O quadro de concepção e desenvolvimento de projetos de intervenção de Luís Capucha (2008) — ver figura 1. — é a base de análise no estudo das etapas do processo de planeamento e sua organização vetorial com as dimensões da avaliação. Percorrendo o caminho de diagnóstico do GTPP, poderemos ter a compreensão das dimensões do planeamento, nomeadamente: racional, pois permitirá uma ponderação sobre a informação disponível; valorativa, com implicações éticas; política, relevante na tomada de decisões, ou seja, escolha dos candidatos; concretizadora, na execução das decisões, isto é, seleção dos finalistas em cada ano; técnico-administrativa, na organização das diferentes etapas do prémio; e avaliativa, na capacidade de produzir mudança e pertinência nesta iniciativa de reconhecimento de docentes.

GLOBAL TEACHER PRIZE PORTUGAL (GTPP)

Identificação da iniciativa

O Global Teacher Prize existe como prémio ao nível internacional, organizado e dinamizado pela Varkey Foundation (<https://globalteacherprize.org/>), e depois é aplicado ao nível nacional por outras organizações. O Global Teacher Prize serve para sublinhar a importância dos educadores e o facto de, em todo o mundo, os seus esforços merecerem ser reconhecidos e celebrados. Procura reconhecer os impactos dos melhores professores — não apenas nos seus alunos, mas nas comunidades que os rodeiam. Estas organizações partem da premissa que uma educação inadequada é a base para surgirem problemas sociais, políticos, económicos e de saúde enfrentados pelo mundo hoje em dia, acreditando que a educação tem o poder de reduzir a pobreza, o preconceito e os conflitos. Partindo também da ideia de que o estatuto dos professores é extremamente importante para o futuro global, são estas iniciativas que podem elevar o status do professor com impacto significativo de satisfação no trabalho e no desempenho. A Fundação Varkey recolheu num estudo de opinião, em 21 países, atitudes sobre a profissão docente; salários dos professores; atitudes dos alunos em relação aos educadores e como os participantes avaliaram os seus próprios sistemas educativos; e os resultados indicam que, em muitos países, o estatuto da profissão tinha diminuído.

O sucesso do Global Teacher Prize inspirou países de todo o mundo a criar os seus próprios prémios para encontrar e homenagear os professores. Existem Prémios Nacionais para Professores em países de todo o mundo, desde a América Latina à Europa, Médio Oriente, África e Ásia. A Fundação Varkey faz parceria com os organizadores dos Prémios Nacionais de Professores e oferece consultoria especializada sobre os processos de inscrição e nomeação, bem como critérios de julgamento. Em Portugal o prémio é organizado pela organização Mentres Empreendedoras (<https://www.mentresempreendedoras.com/global-teacher-prize-portugal-nova/>), a qual organiza o

Global Teacher Prize Portugal (GTPP) anualmente, sendo uma organização privada sem fins lucrativos que atua na área da educação e do empreendedorismo social. O prémio foi publicitado pela Direção-Geral de Educação e estimula que os professores se candidatem ou recomendem outrem (<https://www.dge.mec.pt/noticias/global-teacher-prize-portugal>).

Finalidades e orientações

A organização Mentes Empreendedoras (<https://www.mentesempreendedoras.com/global-teacher-prize-portugal-nova/>), em parceria com a Fundação Varkey (<https://globalteacherprize.org/>), elaboraram um prémio que tem como finalidade reconhecer a relevância da profissão docente, no sentido de promover a excelência no ensino, encontrar exemplos inspiradores para a educação em Portugal e identificar, em última instância, candidatos ao prémio internacional que possam inspirar a educação a nível mundial.

Deste modo, o GTPP tem como orientação evidenciar a relevância que os professores adquirem na educação e na sociedade, em Portugal e em todo o mundo, e que os seus esforços merecem ser não só reconhecidos, como valorizados e incentivados.

É um concurso orientado para todos os docentes que exerçam a profissão, desde o pré-escolar ao 12.º ano de escolaridade, nomeadamente do ensino público, privado, cooperativo ou especial, desde que sigam o currículo oficial português.

Objetivos

Assume-se, desde logo, por parte da organização, que o GTPP tem como objetivo ser uma oportunidade de partilhar saberes e fazer com que a “Educação” seja algo debatido e mediático, mas, sobretudo, pretende sensibilizar e responsabilizar toda a comunidade para a importância do contributo de cada um para criar novas respostas aos desafios que se apresentam.

De acordo com o regulamento do prémio, destaca-se o objetivo de criar uma sociedade mais próspera e sustentável, e ter um impacto nos diferentes quadrantes da sociedade e na qualidade de vida das famílias, sendo necessário que exista este tipo de iniciativas e de investimento na Educação.

Defendido pela organização do prémio, partindo de cada professor, como protagonista da educação, este ator tem diariamente em mãos a possibilidade e a responsabilidade de fazer a diferença. O professor em conjunto com a Escola, numa era de constante mudança, pode modificar os paradigmas através da inovação, criando novas soluções e respostas para os alunos.

O GTPP sublinha que o desenvolvimento é inevitável, e, perante este facto, todos os atores da Educação têm de se atualizar, e cabe aos professores a função difícil de descoberta de novos caminhos que sirvam as necessidades atuais. As duas organizações deste prémio/concurso, além de evidenciar professores a nível mundial, quer reconhecer e premiar, a nível nacional, todos os docentes que, de certa forma, construíram um caminho de excelência na Educação, rumo à inovação e à descoberta de novas propostas educativas.

Gestão e Recursos

Estabelece-se, como primeiro passo do regulamento, para gerir os professores participantes, premissas para a elegibilidade de candidatos. Posteriormente, cria-se uma forma digital para que os professores possam concorrer, nomeadamente através do site. E, por fim, fundamentam-se os critérios de seleção, com os quais o júri terá de gerir a seleção dos finalistas ao GTPP em cada ano.

Estes critérios alicerçam-se nos objetivos e analisam os recursos. Desta forma, foi elaborado um quadro explicativo que relaciona a gestão do prémio, no sentido do estabelecimento dos critérios de seleção dos participantes, e os respetivos recursos, isto é, as evidências que os professores candidatos têm de apresentar e que serão os elementos a analisar pelo júri (ver tabela 1). A presente relação é sustentada porque ambas as

Tabela 1 Relação da Gestão (Critérios de Seleção) e Recursos (Evidências) — Seleção de participantes do Global Teacher Prize Portugal (GTPP)

Gestão - Critérios de seleção	Recursos - Evidências
Resultados de progresso de aprendizagem das crianças e alunos documentados de forma explícita.	Estratégias de melhoria de qualidade da educação para todas as crianças, independentemente do seu contexto socio familiar.
Práticas pedagógicas e metodologias eficazes e transferíveis com potencial de elevar a qualidade da educação de forma sistémica.	Por exemplo, através do uso de tecnologia ou técnicas inovadoras que podem ser replicadas noutros contextos equiparáveis.
Reconhecimento da missão e trabalho do docente. O reconhecimento poderá vir dos alunos, colegas, professores, famílias e membros da comunidade em geral - incluindo o governo, organizações da sociedade civil e empresas. Devem ser fornecidos depoimentos por escrito e/ou vídeo.	Por exemplo, através de prémios ou distinções locais, imprensa local ou publicações, referências ou testemunhos de alunos impactados, pares, diretores de escola, outros.
Valorização da organização da escola numa perspetiva de cidadania alicerçada no valor da diversidade e interculturalidade, permitindo espaços e oportunidades de participação de todos. Ilustre a abordagem na promoção da cidadania global em sala de aula e como define sucesso.	Exemplos podem incluir ligações com o mundo do trabalho ou a comunidade, trabalho em rede com escolas noutras partes do mundo e a promoção de intercâmbios.
Impacto da ação docente na comunidade, que proporciona modelos de excelência, seja por meio de trabalho social, ambiental ou comunitário, seja por meio de realização desportiva, académica ou cultural; que ilustre como traz a comunidade para a sala de aula e como define sucesso.	Reconhecimento através dos media, distinções ou prémios da comunidade, palestras, seminários, participação em organizações locais.
Fomento da atratividade da profissão de docente e da aprendizagem e formação profissional ao longo da vida, com contribuições para elevar o estatuto dos professores no país ou na sua comunidade.	Contributos para o debate público por exemplo, mas não apenas através da produção e publicação de artigos em jornais, blogues, social media, eventos e conferências; participação em campanhas nos meios de comunicação e média social, eventos ou conferências; trabalhos de investigação-ação sobre a prática pedagógica ou modelos de governação, publicados ou que sustentam as decisões da liderança pedagógica. Por exemplo, através do ensino ou tutoria a professores na sua escola ou escola de formação de professores.

Fonte: Regulamento do GTPP, construção própria da tabela.

etapas (gestão e recursos) fazem parte da mesma dimensão da avaliação, ou seja, operacionalização (Capucha, 2008).

No terminus do concurso nacional, o recurso maior será o prémio monetário no valor de 30.000 euros atualmente patrocinado pela parceria com a Fundação Santander Portugal (<https://www.fundacaosantanderportugal.pt/>).

Plano de ação

O processo de seleção é feito por três frases, as quais são decorrentes dos critérios estabelecidos na seleção realizada pelo júri, e nos recursos que estes mobilizam. Com construção pessoal, foi elaborada uma tabela de análise e de progressão dos candidatos nas três fases da avaliação para o GTPP — ver tabela 2.

Tabela 2 Plano de Ação — Fases e critérios de Seleção dos Candidatos ao Global Teacher Prize Portugal (GTPP)

PLANO DE AÇÃO - FASES E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO			
	1.ª FASE	2.ª FASE	3.ª FASE
Validação da Candidatura	Avaliação individual da candidatura, por 2 avaliadores diferentes.	Questionário: 8 questões, que refletem o reconhecimento necessário aos professores: a sua história; resultados obtidos em sala de aula; inovação; reconhecimento; impacto na Comunidade; contributo para a profissão; contributo para o futuro dos alunos; e a questão de como gostaria investir/utilizar o prémio caso vença.	Avaliação da <i>short-list</i> .
Pontuação	1 ponto (mais baixa) a 5 pontos (mais elevada).	Revisão da pontuação, semelhante à 1.ª Fase.	Cada elemento do júri concede: 20 pontos para o vencedor; 15 pontos para o 2.º classificado; 10 pontos para o 3.º; 9 pontos para o 4.º; e assim sucessivamente até ao 12.º classificado.
Validação Final	Progressão para a 2.ª Fase dos candidatos com a pontuação mais elevada.	Elaboração de uma <i>Short-list</i> , para a 3.ª Fase.	Vencedor e Finalistas (10 no total) - maior pontuação na soma de todos os membros do júri ^(a) . Menção Honrosa de Acesso à Cultura ^(b) .

^(a) Os professores finalistas terão de apresentar elementos que comprovem os dados da sua candidatura, sendo que a sua não apresentação destas evidências faz com que sejam desqualificados. A divulgação antes do prazo do anúncio oficial dos finalistas desqualifica também a candidatura.

^(b) Menção Honrosa dedicada a professores que se destacaram no acesso à cultura, pois a organização do Prémio considera ser uma forma de valorizar e reconhecer o contributo da comunidade escolar como potenciador do acesso à cultura.

Fonte: Regulamento do GTPP, construção própria da tabela.

Promoção/Controlo de execução

No que diz respeito ao controlo de execução, é feito por autoridades de consultadoria externas, focando-se no processo de seleção e de apuramento dos resultados das avaliações, por parte da PwC Portugal, PricewaterhouseCoopers & Associados — S.R.O.C., Lda.

O júri é constituído por quatro elementos, sendo individualidades com experiência reconhecida na área da educação.

Realização de atividades

Após a seleção, o prémio terá modalidade de prestações específicas consoante as necessidades do projeto apresentado ou em conformidade com um plano proposto apresentado pelo vencedor. O professor vencedor, durante dois ou três anos, assumirá funções como se se tratasse de um Embaixador do Prémio, podendo participar em conferências e outros eventos, programas em meios de comunicação social, ações de formação, entre outras atividades. Cabe à organização Mentis Empreendedoras a inteira responsabilidade dos custos de deslocação para estas atividades.

DIAGNÓSTICO DE PARTIDA

Formula-se, então, um diagnóstico de partida, a partir do qual se pode aferir a qualidade de um bom projeto. No caso do GTPP, ter-se-á de determinar com exatidão os problemas a resolver, os recursos disponíveis e os fatores que serão determinantes no contexto, produzindo soluções que se concretizem na pertinência/relevância desta iniciativa de reconhecimento de professores (Capucha, 2008).

Realizar este diagnóstico de partida tem uma variação decorrente dos conhecimentos que se tem a priori, das suas complexidades, dimensões escolhidas para analisar e, posteriormente, das técnicas de pesquisa.

Todavia, no que concerne aos conteúdos, este diagnóstico deve abarcar todas as informações possíveis para que esta seja uma oportunidade única para promover o debate entre os parceiros de um projeto, facilitando, assim, a formação de consenso sobre os problemas, as prioridades, as responsabilidades e os objetivos de intervenção. Para cumprir este diagnóstico exige-se clareza e transparência como principais contributos para o desenvolvimento social, de modo a impulsionar a participação e melhorar os mecanismos de negociação entre os parceiros (Capucha, 2008).

QUESTÕES E DESAFIOS (PROBLEMAS)

Darling-Hommond (2017) e a OCDE (2019), em consonância, estabelecem o papel fundamental dos professores e indicam uma falta de reconhecimento e valorização da classe docente, tanto ao nível profissional como ao nível social, como responsáveis pela transmissão de conhecimentos, desenvolvimento de competências e formação de atitudes e valores dos seus alunos (Hattie, 2003).

A expressão “mal-estar docente” (Esteve, 1987) surge como um conceito de literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos docentes como grupo profissional desajustado devido à mudança social. Esteve (1999) indica o aumento das contradições no próprio exercício da docência como um dos doze elementos de transformação no sistema escolar, designadamente nas diferentes funções que são da responsabilidade do professor. Não só na quantidade das funções, com uma lógica de equilíbrio frágil entre aspirações e a realização de funções opostas, que são exigidas pela sociedade, por exemplo, mas também no facto do professor assumir o papel de amigo, companheiro e que apoia o desenvolvimento do aluno, que não se coaduna com as suas funções seletivas e avaliadoras. Trata-se, então, de funções adicionais àquelas que estão descritas no Artigo 35.º do Estatuto da Carreira Docente (ECD), n.º 3 e n.º 4.

Outros autores mantêm o foco no aspeto dos docentes desempenharem funções várias, de uma forma multifacetada, sendo educadores,

mentores, conselheiros e modelos (Darling-Hommond, 2017), e tendo um impacto com relevância no desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, com a procura de uma promoção de sentimento de pertença e criação de um ambiente de apoio e de inclusão para todos os alunos (Cornelius-White, 2007).

Outro dos doze elementos da transformação do sistema escolar de Esteve (1999) é a diminuta valorização social do professor, em que se associa o docente a alguém com uma direta incapacidade de “ter um emprego melhor”. Ideia que anda a par com a desvalorização salarial, pois o professor é aquele que não conseguiu arranjar uma profissão mais bem remunerada. Esta mentalidade fez com que muitos docentes abandonassem a docência, à procura de promoção social noutras áreas. Deste modo, alguns não conseguiram lidar com os problemas quotidianos de sala de aula, existindo uma desmoralização generalizada da classe docente nos países desenvolvidos, onde surgem outras alternativas laborais e faça com seja mais difícil recrutar jovens para a docência. O autor afirma convictamente que “É indiscutível a primazia da motivação pessoal sobre a abundância dos meios materiais” (Esteve, 1999: 105).

Uma das características fundamentais da profissionalização dos professores localiza-se na ambiguidade do seu estatuto socioeconómico (Loureiro, 2001). Durante muito tempo o nível salarial dos docentes teve estagnado ou abaixo do de profissões com formação semelhante, fazendo com que os professores tenham de procurar outras atividades para equilibrar ou melhorar o seu orçamento.

Segundo Sanches (2008), os desafios que se colocam aos professores atualmente incutem que estes tomem uma atitude diferente da tradicional, a qual deve mobilizar diferentes estratégias e dinâmicas de profissionalização.

As normas culturais, o contexto histórico e o estado socioeconómico de um país influenciam diretamente a perceção que se tem dos professores e da sua profissão (OCDE, 2019), sendo que, em algumas nações, é vista como uma profissão nobre e prestigiante para o docente e, em outros países, como uma carreira pouco apelativa. Estas atitudes refletem-se

normalmente no nível de reconhecimento e de apoio que os professores recebem da sociedade, o que, por conseguinte, ganha impacto na satisfação profissional, motivação e bem-estar (Skaalvik e Skaalvik, 2017).

O 10.º elemento da transformação escolar prende-se com as condições de trabalho. E, no panorama atual e em algumas realidades escolares, ter um ensino de qualidade parte do voluntarismo dos docentes. A falta de recursos, a nível, por exemplo, do material didático, é uma dessas realidades, a qual necessita de uma constante renovação. Por outro lado, são os próprios constrangimentos institucionais da docência (horários, normas internas, regulamentos, organização espaço-tempo) que entorpecem as práticas inovadoras dos docentes (Esteve, 1999).

E o último dos 12 elementos de transformação escolar (Esteve, 1999) prende-se com a fragmentação do trabalho do professor em múltiplas funções, pois, além das aulas, desempenham tarefas de administração; planeamento e programação; orientação de alunos; atendimento de encarregados de educação; organização de atividades e visitas de estudo; presença em reuniões de coordenação, de disciplina, de ano, etc. Desde muito cedo que Klugman (1979) alertou para a falta de tempo para corresponder a estas múltiplas responsabilidades.

A imagem social que se tem dos professores é muitas vezes pouco lisonjeira, perpetuada pelos meios de comunicação (Dolton, Marcenaro, Vries e She, 2018), sendo que estes estão sobrecarregados de trabalho e apresentam elevados níveis de stress, proveniente de crescentes exigências administrativas, de avaliação dos alunos e de gestão das expectativas dos encarregados de educação (Kyriacou, 2001). Deste modo, é patente uma elevada taxa de desgaste, o que conduz ao abandono de muitos professores da docência, afetando a qualidade do ensino em si mesmo (Gaurino, Santibañez e Daley, 2006). A criação de um ambiente de aprendizagem profícuo está relacionada com o grau de apoio e de satisfação do trabalho por parte dos professores, o que, por sua vez, terá consequência num desenvolvimento académico e social dos alunos positivo (Jennings e Greenberg, 2009). Deve-se, então, assegurar que existe uma remuneração adequada dos

docentes, num esforço conjunto entre governos e instituições educativas, de modo a proporcionar viabilidades de desenvolvimento profissional, como prémios, e a criar ambientes de trabalho propícios (Borman e Dowling, 2008).

Muitas vezes é o próprio contexto que faz com que os professores ajam de forma conservadora e rotineira como Hargreaves (1998) define em seis fatores:

1. Exigências de controlar grupos e não indivíduos;
2. Constrangimentos circunstanciais, tais como ratio professor-alunos, volume dos recursos e espaço dos edifícios escolares;
3. Exames públicos, que conduz a uma formatação;
4. Especialização numa disciplina, com pedagogias específicas de uma disciplina e fragmentação dos saberes, contrária ao cariz holístico dos processos criativos;
5. Fatores de *status* e carreira;
6. Isolamento do professor.

Existem outros constrangimentos, como pressões reformistas exercidas sobre o corpo docente; exigências de um maior controlo e avaliação profissional; e a diminuição do controlo dos professores sobre o currículo, os exames e o conjunto dos processos escolares. Estes problemas e desafios aumentam o stress dos docentes (Dunham, 1984; Kyriacou, 1987).

Podemos, então, concluir que os problemas verificados causam uma “crise de identidade” dos professores (Léon, 1980), sendo que Abraham (1987) cita Veenman (1984) com a utilização do conceito de *praxis shock* (Veenman, 1984), e que se define como uma contradição entre a realidade (o que os professores são quotidianamente na escola) e o *eu ideal* (o que os professores almejavam ou pensam que deveriam ser), sendo que os professores podem ser agrupados em quatro tipos:

1. Professores com uma necessidade inevitável de mudança social;
2. Professores incapazes de contrariar a ansiedade que lhe causa a mudança (“o desconhecido”), inibindo-se;
3. Professores em desacordo ou céticos perante a capacidade efetiva de mudança;
4. Professores com receio da mudança.

SOLUÇÕES

Os docentes estão dispostos a mudar, a estar numa vanguarda perante a constante mutação da educação, ainda que as suas experiências e a suas perspetivas sobre o ensino estejam ausentes da discussão e do debate. É imperativo que exista uma visão positiva da atividade docente, com uma maior compreensão da motivação, da confiança, da identificação profissional e das dinâmicas dos professores. Entender a motivação dos professores pode ser a chave para compreender a evolução e o desenvolvimento do eu profissional, compreendendo que se trata de um ofício emocionalmente intenso (Rocque, Goswami e Malhotra, 2024).

Segundo Esteve (1999), uma das soluções para os problemas verificados passa por um planeamento preventivo, de forma a repensar o período de formação inicial e articular estruturas ou iniciativas como o GTPP que apoiam os docentes. Verifique-se, desde logo, que a própria candidatura ao prémio conduz a um momento de reflexão em torno do exercício da profissão: a sua história; resultados obtidos em sala de aula; inovação; reconhecimento; impacto na Comunidade; contributo para a profissão; e contributo para o futuro dos alunos (ver tabela 1, 2.ª fase de seleção dos candidatos ao GTPP, avaliação da candidatura).

A criatividade e a inovação podem ser as soluções perante as políticas educativas e económicas que tendem a retirar competências aos professores, proletarizando a profissão (Apple, 1982; Apple e Teitelbaum, 1986). Woods (1999) cita Ball (1987) no sentido de acrescentar que a alienação dos professores provém de uma aceitação de aspetos, como, por exemplo,

a avaliação profissional e os registos de sucesso dos alunos, que, por sua vez, contribuem para um menor controlo sobre o seu próprio trabalho.

Num sentido geracional, aos professores cabe a responsabilidade de fomentar conhecimentos, e valores, desenvolvendo, simultaneamente, primeiro de forma individual que depois se torna coletiva e social, capacidade de pensamento crítico (Rocque, Goswami e Malhotra, 2024).

Não somente desenvolvendo a parte académica do indivíduo, os professores são também “oleiros”, no sentido de que moldam, a personalidade, em si mesma e perante a sociedade, agindo como guias, mentores e modelos daqueles com quem estão em contacto, de modo a que o outro consiga ultrapassar desafios e possa ter uma ação valiosa em sociedade. Os docentes contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e pacífica quando promovem o respeito, a aceitação e a compreensão entre os indivíduos, sendo assim uma força crucial para uma mudança profícua que influencia de forma profunda e duradoura a vida das pessoas e do bem-estar da sociedade em geral (Rocque, Goswami e Malhotra, 2024).

A solução pode passar por visões fora da ordem de trabalhos (Barker, 1987), sendo que, através da “investigação-ação”, se verifica que os docentes são capazes de investigar os seus próprios métodos, pensando o ensino de uma forma crítica e que contribui consequentemente para o desenvolvimento da profissão (Nixon, 1981; Carr e Kemmis, 1986; Hustler, D. et al., 1986).

O GTPP permite este momento reflexivo, proveniente do exterior da própria escola, sobre a inovação e criatividade de cada docente, que, por sua vez, abre portas a novos problemas e saídas, inventando e experimentando novas soluções, as quais o próprio pode adaptar constantemente (Schön, 1983). Trata-se, então, do professor como utilizador-fomentador (Connely, 1972) que vê o ensino como uma forma de arte (Eisner, 1985).

A criatividade como forma de reagir às questões e aos desafios colocados aos professores é discutível. Contudo, essa criatividade torna-se uma solução se foram garantidas quatro necessidades (Woods, 1999):

1. Ideias criativas que se enraízam na escola, após um período de crescimento;
2. Recursos;
3. Sistema educativo de apoio, em que a criatividade seja respeitada e encorajada;
4. Cultura do aluno.

Focando a terceira necessidade, o ensino criativo pode ser uma solução porque favorece um ambiente democrático e participativo, em que o eu do professor ganha espaço para se desenvolver em harmonia, isto é, relacionar a cultura do professor com a cultura da escola (Woods, 1999).

O contacto entre os professores finalistas de cada ano do GTPP permite a solução de uma aprendizagem construtivista, no sentido de ser conjuntamente social, com uma motivação subjacente e intrínseca (Donaldson, 1978; Bruner, 1986). Para tal, o professor que se candidata toma uma postura de facilitador, como um indivíduo que está consciente das mudanças repentinas da forma de pensar dos alunos, com um encorajamento em confiarem nas suas aptidões. Esta atitude facilitadora denota uma adaptação, flexibilidade e experimentação, o que pressupõe uma autonomia do docente no domínio de várias abordagens pedagógico-culturais de conhecimento, e no controlo dos processos educacionais com liberdade organizacional (Woods, 1999).

As soluções podem ter respostas na criatividade e na inovação do próprio docente, em que o professor tem autonomia para controlar o processo de ensino-aprendizagem, tendo por base uma prévia atitude reflexiva. Ainda que a criatividade tenha um fundamento emocional, os professores devem sentir-se intuitivos, relaxados e espontâneos, com atitudes flexíveis e criativas (Nias, 1988). Neste sentido, o docente está no controlo do seu próprio trabalho, e isso contribui para a sua realização pessoal e profissional.

A mudança pode ter origem nos atos criativos. O ensino criativo recai em grande parte na imaginação, mas, sobretudo, na capacidade de tomar o lugar do outro, perspetivar possíveis interações, para que exista

adaptabilidade, flexibilidade e prontidão com facilidade para improvisar e experimentar (Woods, 1999). Estes atos criativos pressupõem uma antecipação a priori e um entusiasmo a posteriori. Trata-se, então, de um certo holismo que o GTPP possui quando combina elementos cognitivos, culturais, sociais e emocionais, tal como fatores públicos e privados, formais e informais, exteriores e interiores (Elbaz, 1981).

Pertinência/relevância

Podemos somente inferir alguns resultados ou efeitos do *Global Teacher Prize Portugal* nos professores, partindo da premissa de que as transformações organizacionais encontram-se igualmente articuladas com um maior desenvolvimento das funções intelectuais (comparativamente às funções ditas operativas), com a maior participação dos trabalhadores nos processos utilizados, e com o desenvolvimento da dimensão cognitiva nos processos de produção. Um dos principais efeitos desta iniciativa que premeia docentes é torná-los *stakeholders*, aferindo a qualidade de ensino e a retidão das ações, e que, mediante o *Global Teacher Prize Portugal*, cria competitividade e produtividade; o que, em reverso, num efeito de “bola de neve”, aumenta a produtividade (Pereira, 2006).

Muitas das competências destes docentes são muitas vezes tidas no seu método de ensino de forma implícita, e a participação no *Global Teacher Prize Portugal* pode fazer com que sejam explícitas. O documento revolucionário que pode enquadrar iniciativas como o *Global Teacher Prize Portugal* é o “Aprender a Ser”, sendo considerado por muitos como o “Manifesto da Educação ao Longo da Vida”, pois enfatizava, numa lógica cumulativa e escolar da aprendizagem, um processo educativo coincidente com o ciclo vital e a construção da pessoa. Esta necessidade de o docente ser reconhecido na educação ganha três dinâmicas de diversidade, de continuidade e de globalidade. Subordinado à construção de uma “cidade educativa”, a conceção de Educação ao Longo da Vida pode ser uma possibilidade de pensar e reorganizar

todo o processo educativo, tal como o Livro Branco defende (Serapi-
cos, 2008). Com vista a uma melhor adaptação e melhoria dos siste-
mas de educação e formação, este documento realça também a
necessidade de promover a cooperação entre as instituições e agentes
de educação/formação, a organização de parcerias entre empresas e
instituições educativas, e a criação de redes internas e externas às em-
presas. Autores como Dubar (1988), Stroobants (2002) e Canário
(2006) colocam o enfoque e a crítica nas competências e na formação
dessas competências com valor no mercado na medida em que reflete
uma visão da educação/formação principalmente orientada para a
satisfação das necessidades do mercado, numa lógica economicista e
instrumental. O *Global Teacher Prize Portugal* pode ser uma oportuni-
dade para a celebração de Acordos-quadro sobre a aprendizagem ao
longo da vida, entre os parceiros sociais, bem como para o desenvolvi-
mento dos incentivos a nível individual, desenvolvendo uma cultura de
responsabilidades partilhadas em ações de aprendizagem.

Nas palavras de Costa (1998), iniciativas como *Global Teacher Prize
Portugal* podem descrever elementos de envolvimento social e como os do-
centes se orientam nesta. Assim sendo, pode potenciar perspetivas de juí-
zos recíprocos, avaliações positivas e negativas, estratégias de afirmação
e estigmatização, disputas e gostos, concorrência, lutas de poderes e pro-
cessos de construção de identidades.

A relevância ou pertinência de avaliar o desempenho dos profes-
sores pode ser clarificada através de três dimensões/níveis, que, respec-
tivamente, e segundo Roldão e Peralta (2013), se estruturam na
necessidade e sentido de avaliação no tempo contemporâneo e nas
exigências da profissão docente (macro); na natureza, evolução e ope-
racionalização do desempenho dos professores num contexto de
profissionalidade e de responsabilidade social (meso); e nos processos
e nos dispositivos de avaliação e supervisão, com intenção de existir
um desenvolvimento profissional e uma operacionalização técnico-or-
ganizacional (micro).

É preciso distinguir carreira e vocação no processo de identificação profissional, sendo que o lado vocacional, ou o seu propósito, pode ser vital para inovar no ensino. Podemos retomar aos valores, ao sentido de dedicação e à intenção moral aquando do ingresso na profissão, sendo que a sua identidade profissional, a autoimagem e o sentido de intenção moral se vão construindo como um lado emocional da educação (Hargreaves, 2010). Num ambiente educativo em mudança, muitas vezes, os professores não conseguem ver reconhecidos os seus valores e crenças, perante um sistema racionalizado e burocratizado (Hargreaves e Tucker, 2011).

É relevante compreender os diferentes fatores que influenciam a forma como os docentes se consideram a si próprios, aos seus alunos e ao seu trabalho. Num discurso amplamente educativo, temos de ouvir as motivações e as crenças dos docentes e interrelacionar com as escolas e as sociedades. Contudo, com o aumento da carga de trabalho e funções, a disposição moral dos professores pode estar em queda, e, com elevado tempo de isolamento dos colegas, a resposta pode estar num quadro de gestão de desempenho das próprias escolas, aliviando o aumento da carga horária ou a intensificação do trabalho, para que não haja uma crise de identidade profissional entre os docentes (Lim, 2021).

A competência, o desempenho e a eficácia dos professores podem ser avaliados focando-se a sua qualidade de ensino. Medley (1982) define estes três conceitos: competência, através de um sistema de saberes diversificados específicos; desempenho, associado ao “apto a fazer/pode fazer”; e a eficácia, relacionada diretamente com o desempenho. Juntando as considerações clássicas de Gage (1978) e de Wise, Darling-Hammond, McLaughlin e Bernstein (1984) com autores mais recentes como Eisner (2005) e Goodlad (2004) podemos definir quatro categorias de conceções de ensino/ conceções de avaliação: *Ensino como Trabalho*, *Ensino como Ofício*, *Ensino como Profissão* e *Ensino como Arte*; sendo que o GTPP avalia sobretudo os professores através das duas últimas categorias (ver tabela 3). Gage (1978) reforça que, na categoria do *Ensino como Arte*, relevante no GTPP, a avaliação dos professores tende a centrar-se em características

Tabela 3 Concepções de Ensino e Concepções de Avaliação de Professores — Soluções

Ensino como...	Características
Trabalho	– Visão racionalista e burocrática da tarefa de ensinar; – Boas práticas; – Aplicação de orientações metodológicas e de natureza prática; – Avaliação direta do trabalho dos docentes, nos resultados dos alunos, monitorização dos planos de aula e desempenho nas salas de aula.
Ofício	– Conjunto de regras, procedimentos e técnicas; – Utilizar e aplicar adequadamente as regras e as técnicas; – Avaliar as competências pré-estabelecidas.
Profissão (GTPP)	– Sólido conjunto de conhecimentos teóricos - "saber-fazer"; – Atitude crítica e fundamentada sobre currículo, ensino, aprendizagem e as próprias ações pedagógicas; – Formular juízos profissionais e agir em função dos mesmos; – Cooperação e colaboração com os seus pares; – Autoavaliação e avaliação inter pares.
Arte (GTPP)	– Ações de ensino e aprendizagem não convencionais e inovadoras; – Práticas individuais e não estandardizadas; – Dinâmicas de sala de aula baseadas na intuição, dramatização, improvisação e criatividade.

Fonte: Gage (1978), tabela com construção própria e correlação ao GTPP.

gerais e, de uma forma holística, valoriza também a pessoa que o docente é e o que pensa sobre a sua profissão.

Para que os professores se mantenham na profissão é necessário um *feedback* positivo. E a forma como os professores interferem no método de avaliação de desempenho pode ser fulcral para gerir as suas expectativas de equidade processual. O elogio pode ser o reforço para a moral dos professores, de modo a diminuir a tensão, o absentismo e o desgaste, o que, por conseguinte, melhora a eficiência dos docentes (Lim, 2021).

A pertinência e a relevância do GTPP podem ser sintetizadas através de um esquema explicativo que relaciona questões e desafios, isto é, os problemas enunciados, com as possíveis soluções — ver tabela 4.

Tabela 4 Pertinência e Relevância do Global Teacher Prize Portugal — Relação de Questões e Desafios (Problemas) com Soluções e respetivo Reconhecimento

QUESTÕES E DESAFIOS (Problemas)	SOLUÇÕES (Reconhecimento)
1. Remuneração inadequada Trabalho exigente como outros ofícios semelhantes de educação e especialização (OCDE, 2019). Disparidade salarial, remuneração inadequada que se reflete na estabilidade financeira, motivação e satisfação profissional (Skaalvik & Skaalvik, 2017).	A. Remuneração adequada Garantir a estabilidade financeira, com salários competitivos e outros benefícios como seguro de saúde, planos de reforma e licenças remuneradas (OCDE, 2019).
2. Falta de oportunidades de desenvolvimento profissional Manter atualização de métodos de ensino, alteração de currículo e especialização (Ingersoll & Strong, 2011). Professores sem tempo útil, recursos e apoio patronal (OCDE, 2019).	B. Oportunidades de desenvolvimento profissional Acesso a programas de formação, conferências e workshops, em constante e contínuo, contribuindo para a formação contínua e especialização (Ingersoll & Strong, 2011).
3. Subvalorização da profissão Profissão subvalorizada pela sociedade (OCDE, 2019). Falta de apreço conduz a uma satisfação profissional diminuta, stress elevado e parca motivação (Skaalvik & Skaalvik, 2017).	C. Apoios e recursos Educação de qualidade, entre materiais didáticos ou instalações em sala de aula adequadas, com apoio de colegas e administração escolar (OCDE, 2019).
4. Elevada carga de trabalho e stress Reflexos negativos no bem-estar e satisfação profissional dos docentes (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Numerosas tarefas administrativas e gestão de questões comportamentais (OCDE, 2019).	D. Reconhecimento e valorização Cultura de reconhecimento e valorização, com realizações e contribuições profissionais e pessoais dos docentes, com um feedback positivo e encorajador (Skaalvik & Skaalvik, 2017).
5. Expetativas e pressões sociais Exigências por parte dos pais, administradores e comunidade educativa, gestão das expectativas (Skaalvik & Skaalvik, 2017).	

Fontes: Ingersoll & Strong (2011); Skaalvik & Skaalvik (2017); e OCDE (2019); construção própria da tabela.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

O ensino pode ser visto como uma atividade racional e/ou reflexiva, percorrendo um caminho em que cada passo é uma opção no processo de deliberação, por mais utópico que seja. Esta ideia foi muito cedo defendida por Jackson (1975) e Sykes (1986), que acabam por indicar, também, os obstáculos que existem a essa prática reflexiva, nomeadamente os próprios limites do processo de informação humana no quotidiano dos docentes; a natureza especial de trabalhar no ensino; as lógicas de sociabilização profissional adquiridas aquando da formação

inicial e durante o trabalho escolar; a falta de articulação/colaboração entre os professores potenciada pelo contexto organizativo; e o facto de o ensino ser uma atividade que se pode tornar seletiva, atraindo ou retraindo alguns.

Regista-se na maioria dos países ocidentais uma escassez de professores, e as razões para este facto prendem-se com o desgaste da profissão, envelhecimento do corpo docente, o desequilíbrio entre a elevada procura e menor recompensa, as oportunidades de carreira limitadas, a menor segurança e o baixo prestígio (OCDE, 2015). Se incluirmos a motivação dos alunos, as reformas e as práticas no ensino, e o bem-estar psicológico dos docentes, verifica-se que é relevante a investigação sobre o reconhecimento dos professores, pois é um elemento crucial perante estas variabilidades. Assim, a criação de programas de reconhecimento e de prémios para docentes excecionais tem-se revelado profícua (Rocque, Goswami e Malhotra, 2024), ainda que muito criticada ou debatida dentro da própria classe docente e na sociedade em geral.

Os docentes que receberam reconhecimento e prémios pelo seu trabalho declaram que os sistemas de reconhecimento os motivam a persistir e a continuar a ensinar com um elevado grau de qualidade. Os formadores de professores devem integrar o “reconhecimento” como parte ativa do seu currículo. Contudo, não podemos esquecer que também tem de existir, por parte das escolas, o reconhecimento de professores excecionais, colaborando com os formadores de professores e com o meio universitário no apoio aos estudantes. Em países como os Estados Unidos da América ou Austrália o pagamento por mérito é uma prática comum, todavia, a investigação evidencia que não é um fator de motivação, sem grandes mudanças no desempenho da aprendizagem dos discentes na maioria dos projetos que implementam (Lim, 2021).

Exigem-se diversas respostas sociais e organizacionais no decorrer do processo de democratização da escola, e, por conseguinte, na edificação de uma escola para todos. Exige-se uma maior autonomia organizacional perante a diversidade social e profissional da escola, da mesma forma que

é imperativa uma maior especialização da atividade docente em equipas interdisciplinares. A carreira docente, a avaliação do desempenho, a avaliação do mérito ou a formação contínua devem ser instrumentalizadas para dar resposta à escola de todos e para todos (Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho, 2010).

O Global Teacher Prize Portugal à luz das questões e objetivos propostos deve gerar uma reflexão e algumas pistas teóricas sobre as diversas relações patentes no tempo e nos saberes profissionais, relacionando questões de inovação e impacto na identidade do professor. Este tipo de iniciativas pretende contribuir para a criação de uma identidade profissional, criando espaços de partilha e ação na sociedade, como uma cultura comum quanto aos valores e quanto aos saberes (Perrenoud, 1993).

A inovação patente nos projetos destes professores protagonistas permite canalizar os conhecimentos (confrontando e contextualizando-os) com a sociedade contemporânea, o que permite aos discentes construir a ideia de “cidadania mundial”, parafraseando Morin (1993), pois esse é o desafio do século XXI.

Compreender a vida de um professor implica valorizar o seu trabalho crítico-reflexivo, em experiências compartilhadas que mobilizam diferentes saberes, produzindo a sua inovação na forma de ensinar, no seu grupo disciplinar e na escola, tal como ressalta Zeichner (1993). Assim, a valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos docentes pode ganhar impactos mais abrangentes em diferentes dinâmicas da sociedade, da globalização ou da multiculturalidade.

O protagonismo destes docentes pode ser considerado com forma de “fazer boa figura, para impressionar”, o que Goffman (1993) englobou na gestão das impressões e acabou por definir o conceito ao mencionar os esforços das pessoas que gerem a imagem que os outros têm de si mesmo através do controlo das impressões que projetam no(s) outro(s).

Sobre a utilização de noções como ator ou estratégia, ficam ainda por resolver alguns problemas fundamentais, entre eles, a insistência que se verifica em associar as estratégias às instituições, ao coletivo, em vez de ser

obra do ator individual; e entender os atores como agentes dessas mesmas instituições. O facto de os professores adquirirem uma responsabilidade administrativa faz com que, quase automaticamente, fiquem associados às instituições. Os professores têm de se descolar do sistema e conseguem fazê-lo com estratégias para que se tornem protagonistas. Todavia, estas estratégias não podem ser encaradas como políticas das instituições para que se entenda posteriormente o impacto que a participação do *Global Teacher Prize Portugal* teve nestes protagonistas (Plaisance, 1988).

Para considerações futuras, mantém-se um desafio na avaliação de professores, especificamente a dificuldade de avaliar as práticas e as construções sociais de ensinar, sendo que a participação dos professores deva de ser incentivada e encarada como parte intrínseca do processo de avaliação. Avaliar os professores deverá passar por um processo de negociação, de reflexão conjunta, de debate aberto sobre questões de interesse e de deliberação democrática que fazem parte das rotinas dos docentes (Fernandes, 2008).

O Global Teacher Prize Portugal (GTPP) pode ser visto como uma resposta oportuna e estratégica a desafios profundos que marcam a profissão docente, ao reconhecer e valorizar publicamente o papel dos professores num contexto de crescentes exigências sociais, emocionais e institucionais. A bibliografia analisada reforça a relevância de trilhar um caminho contra o desgaste profissional (Esteve, 1987; Kyriacou, 2001; Skaalvik e Skaalvik, 2017), o sentimento de fragmentação e desvalorização generalizado (Klugman, 1979; Apple e Teitelbaum, 1986), e de reforçar a identidade e autoestima dos docentes por via do reconhecimento simbólico e institucional (Lim, 2021; Nias, 1988). O GTPP afirma-se como um meio de valorização ao proporcionar visibilidade e dignificação pública à profissão, numa contracorrente da cultura organizacional e social que algumas vezes bloqueia o trabalho docente (Hargreaves, 1998; Rocque, Goswami e Malhotra, 2024). Neste sentido, além de uma resposta, é também uma oportunidade para repensar criticamente sobre as condições de ensino e as políticas

educativas (Carr e Kemmis, 1986; Apple, 1982), promovendo uma abordagem mais humanista, reflexiva e ética da docência (Schön, 1983; Sykes, 1986; Elbaz, 1981). Num momento em que os professores enfrentam pressões múltiplas e crescentes, o GTPP emerge como um instrumento de valorização que, ao celebrar o mérito e a inovação pedagógica (Woods, 1999; Eisner, 2005), pode enraizar o compromisso profissional, a autoestima e a coesão identitária nos educadores, incentivando a permanência e a motivação na profissão (Borman e Dowling, 2008; Jennings e Greenberg, 2009).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, A. (1987), *El Mundo Interior de Los Enseñantes*, Barcelona, Gedisa.
- Apple, M. (1982), *Education and Power*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M., e K. Teitelbaum (1986), "Are teachers losing control of their skills and curriculum?", em P. Woods (org.), *Working for Teacher Development*, Cambridge, Peter Francis.
- Baptista, M. V. (1981), *Planejamento — Introdução à Metodologia do Planejamento Social*, São Paulo, Moraes.
- Barker, B. (1987), "Visions are off the agenda", *The Times Educational Supplement*, 3-12-87, p. 4.
- Barton, L., e S. Walker (1984), *Social Crisis and Educational Research*, Londres, Croom Helm.
- Blase, J. J. (1982), "A social psychological grounded theory of teacher stress and burnout", *Educational Administration Quarterly*, 18 (4), pp. 93-113.
- Borman, G. D., e N. M. Dowling (2008), "Teacher attrition and retention: a meta-analytic and narrative review of the research", *Review of Educational Research*, 78 (3), pp. 367-409.
- Bruner, J. S. (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*, Londres, Harvard University.
- Campos, J. (2016), "Profissionalização dos professores: (re)posicionamento nas classificações das profissões", *Revista Portuguesa de Educação*, 29 (2), pp. 391-417.
- Canário, R. (2006), "Multiplicar as oportunidades educativas", *Revista Formar*, 54, pp. 28-34.
- Capucha, L. (2008), *Planeamento e Avaliação de Projetos — Guião Prático*, Lisboa, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Carr, W., e S. Kemmis (1986), *Becoming Critical*, Londres, Falmer Press.

- Connelly, M. F. (1972), "The functions of curriculum development", *Interchange*, 3 (2-3), pp. 161-177.
- Cornelius-White, J. (2007), "Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis", *Review of Educational Research*, 77 (1), pp. 113-143.
- Costa, A. F. (1998), "Classificações sociais", *Leituras*, 2, pp. 65-75.
- Darling-Hammond, L. (2017), "Teacher education around the world: what can we learn from international practice?", *European Journal of Teacher Education*, 40 (3), pp. 291-309.
- Dolton, P., O. Marcenaro, R. De Vries, e P.-W. She (2018), *Global Teacher Status Index 2018*, Londres, Varkey Foundation. Disponível em: https://www.varkeyfoundation.org/_files/ugd/5c330e_6df4627a869444728143dc4b04f19494.pdf
- Donaldson, M. (1978), *Children's Minds*, Londres, Croom Helm.
- Dubar, C. (1988), *La Socialisation. Construction des Identités Sociales et Professionnelles*, Paris, Armand.
- Dunham, J. (1984), *Stress in Teaching*, Londres, Croom Helm.
- Eisner, E. W. (1985), *The Art of Educational Evaluation. A Personal View*, Londres, Falmer Press.
- Eisner, E. W. (2005), *Reimagining Schools. The Selected Works of Elliot W. Eisner*, Nova Iorque, Routledge.
- Elbaz, F. (1981), "The teacher's 'practical knowledge': report of a case study", *Curriculum Inquiry*, 11 (1), pp. 43-71.
- Esteve, J. M. (1987), *El Malestar Docente*, Barcelona, Laia.
- Esteve, J. M. (1999), "Mudanças sociais e função docente", em António Nóvoa (org.), *Profissão Professor*, Porto, Porto Editora.
- Fernandes, D. (2008), *Avaliação do Desempenho Docente. Desafios, Problemas e Oportunidades*, Paço de Arcos, Texto Editores.
- Ferrão, J., e J. M. Pinto Paixão (2018), *Metodologias de Avaliação de Políticas Públicas*, Lisboa, Imprensa da Universidade de Lisboa.
- Formosinho, J., J. Machado, e J. Oliveira-Formosinho (2010), *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*, Mangualde/Ramada, Edições Pedagogo.
- Gage, N. (1978), *The Scientific Basis of the Art of Teaching*, Nova Iorque, Teachers College Press
- Goffman, E. (1993), *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*, Lisboa, Relógio D'Água.
- Goodlad, J. (2004), *Teacher Evaluation. Policy Brief*, Tempe, Education Policy Studies Laboratory.

- Guarino, C. M., L. Santibañez, e G. A. Daley (2006), "Teacher recruitment and retention: a review of the recent empirical literature", *Review of Educational Research*, 76 (2), pp. 173-208.
- Guerra, I. (2007), *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção. O Planeamento em Ciências Sociais*, Parede, Principia.
- Hargreaves, A. (1998), *Os Professores em Tempos de Mudança*, Alfragide, McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2010), "The emotional geographies of teachers' relations with colleagues", *International Journal of Educational Research*, 35, pp. 503-527. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00006-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00006-X)
- Hargreaves, A., e E. Tucker (2011), "Teaching and guilt: exploring the feelings of teaching", *Teaching & Teacher Education*, 7 (5/6), pp. 491-505. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00006-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00006-X)
- Hamon, H., e P. Rotman (1984), *Tant Qu'il y Aura des Profs*, Paris, Seuil.
- Hattie, J. A. C. (2003), "Teachers make a difference: what is the research evidence?", Melbourne, Australia. Disponível em: https://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4
- Hustler, D., et al. (1986), *Action Research in Classrooms and Schools*, Londres, Allen & Unwin.
- Ingersoll, R. M., e M. Strong (2011), "The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research", *Review of Educational Research*, 81 (2), pp. 201-233.
- Jackson, W. (1975), *La Vida en las Aulas*, Madrid, Marova.
- Jennings, P. A., e M. T. Greenberg (2009), "The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes", *Review of Educational Research*, 79 (1), pp. 491-525.
- Klugman, E. (1979), *Too Many Pieces. A Study of Teacher Fragmentation in the Elementary School*, Boston, Wheelock.
- Kyriacou, C. (1987), "Teacher stress and burnout: an international review", *Educational Research*, 29 (2), pp. 146-152.
- Kyriacou, C. (2001), "Teacher stress: directions for future research", *Educational Review*, 53 (1), pp. 27-35.
- Léon, A. (1980), "La profesión docente", em M. Debesse e G. Mialaret (orgs.), *La Función Docente*, Barcelona, Oikos-Tau.
- Lim, J. R. T. (2021), "Strengthening teachers' morale through awards and recognition approach", *International Journal of Research Studies in Education*, 10 (9), pp. 15-22.
- Loureiro, C. (2001), *A Docência Como Profissão*, Porto, Edições ASA.

- Medley, D. (1982), *Teacher competency Testing and the Teacher Educator*, Charlottesville, Association of Teacher Educators.
- Mitter, W. (1985), "Goal aspects of teacher education", *European Journal of Teacher Education*, 8 (3), pp. 273-282.
- Morin, E. (1993), "Toffer e Morin debatem sociedade pós-industrial", *World Media — Suplemento do Jornal Folha de São Paulo*, 12/12.
- Nias, J. (1988), "What it means to feel like a teacher; the subjective reality of primary school teaching", em J. Ozga (org.), *Schoolwork: Approaches to the Labour Process of Teaching*, Milton Keynes, Open University Press.
- Nixon, J. (1981), *A Teacher's Guide to Action Research*, Londres, Grant McIntyre.
- OCDE (2015), *Education at a Glance 2015. OECD Indicators*, Paris, OECD.
Disponível em: <https://doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- OCDE (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I and II): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, Paris, OECD Publishing.
- Pereira, H. (2006), *Lideranças nas Escolas, Comportamentos Docentes e Desempenho de Estudantes — Um Estudo Empírico*, Lisboa, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Perrenoud, P. (1993), *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspetivas Sociológicas*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Pimenta, S. G. (1997), "Formação de professores — Saberes da docência e identidade do professor", *Nuances*, III, pp. 5-14.
- Plaisance, E. (1988), "Sur l'utilisation des notions d'acteur, de jeu et de stratégie", em P. Perrenoud e C. Montandon (orgs.), *Qui Maîtrise L'École?*, Lausanne, Réalités Sociales.
- Rodrigues, M. L. (2012), *Profissões. Lições e Ensaio*, Coimbra, Almedina.
- Roldão, M. C., e M. H. Peralta (2013), *Formação em Avaliação do Desempenho Docente — Guia de Apoio*, Lisboa, Mundos Sociais.
- Rocque, S. R., Goswami, R., e N. Malhotra (2024), "Towards a better understanding of teacher recognition in society: issues and challenges", *International Journal of Social Science Research and Review*, 7 (1), pp. 19-24.
- Sanches, M. (2008), *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho — Identidades, Visões e Instrumentos Para a Acção*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Sebastião, J. (1998), "Os dilemas da escolaridade", em J. M. Viegas e A. F. Costa (orgs.), *Portugal, que Modernidade?*, Oeiras, Celta Editora, pp. 311-327.
- Serapicos, M. A. L. (2008), *Reconhecimento e Validação de Aprendizagem ao Longo da Vida*, dissertação de doutoramento, Universidade de Aveiro, Secção

- Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas, Aveiro, Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/3373>.
- Schön, D. A. (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Londres, Temple Smith.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017), "Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school", *Social Psychology of Education*, 20, pp. 775-790.
- Stroobants, M. (2002), "La qualification ou comment s'en débarrasser", em J. Dolz e E. Ollagnier (orgs.), *L'Énigme de la Compétence en Education*, Bruxelas, De Boeck Université.
- Sykes, G. (1986), "Teaching as reflexive practice", em K. Sirotnik e J. Oakes (orgs.), *Critical Perspectives on the Organization and Improvement of Schooling*, Boston, Kluwer Nijhoff Publishing, pp. 229-245.
- Tardif, M. (2013), "A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás", *Educação & Sociedade*, 34 (23), pp. 551-571.
- Wise, A., Darling-Hammond, L., McLaughlin, M., e H. Bernstein (1984), *Teacher Evaluation. A Study of Effective Practice*, Santa Monica, Rand Corporation.
- Woods, P. (1999), "Aspetos sociais da criatividade do professor", em António Nóvoa (org.), *Profissão Professor*, Porto, Porto Editora.
- Zeichner, K. (1993), *Formação Reflexiva de Professores*, Lisboa, Educa.