

Desenvolvimento Profissional Docente: Perceções dos Professores em Diferentes Períodos ao Longo da Vida

Rui Pires¹, Mariana Gaio Alves² e Teresa N. R. Gonçalves³

Resumo

Partindo do pressuposto amplamente consensual na contemporaneidade de que o desenvolvimento profissional é um processo de aprendizagem ao longo da vida, este artigo sintetiza os resultados de uma pesquisa doutoral cujo principal objetivo é caracterizar as perceções dos docentes do ensino não-superior sobre os seus próprios processos de desenvolvimento profissional. No plano conceptual, argumenta-se que o desenvolvimento profissional docente engloba aprendizagens formais e informais existentes em diferentes períodos ao longo da vida. O estudo empírico enquadra-se numa metodologia qualitativa, tendo os dados sido recolhidos através de *Focus Groups* em que participaram docentes dos vários níveis de escolaridade, desde o pré-escolar ao secundário, que se encontravam em distintos períodos do ciclo de vida profissional. Os resultados alcançados permitem evidenciar algumas diferenças entre as perceções dos docentes, consoante quer o período da vida profissional em que se encontram, quer os níveis de escolaridade em que os docentes lecionam.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional docente; aprendizagem ao longo da vida; período de vida profissional docente

1 Doutor em Ciências da Educação. Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (UIED) - Departamento de Ciências Sociais Aplicadas da Faculdade de Ciências e Tecnologias - Universidade Nova de Lisboa. E-mail: ruipireslx@gmail.com

2 Doutora e Agregada em Ciências da Educação. Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (UIED) - Departamento de Ciências Sociais Aplicadas da Faculdade de Ciências e Tecnologias - Universidade Nova de Lisboa. E-mail: mga@fct.unl.pt

3 Doutora em Ciências da Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rio de Janeiro. E-mail: tiri.nico@gmail.com

Teacher Professional Development: Perceptions of Teachers in Different Lifelong Periods

Abstract

Nowadays, given the broad consensus assumption that professional development is a learning process throughout life, this article summarizes the results of a doctoral research in which the main objective is the characterization of the perceptions of non-higher education teachers of their own professional development processes. Conceptually, it is argued that teachers' professional development comprises formal and informal types of learning in different periods of their life. This empirical study is based on a qualitative methodology, with data collected through Focus Groups, involving teachers of all grade levels, from preschool to secondary, and in different stages of their professional life cycle. The obtained results highlight some differences between the teachers' perceptions, according to the period of working life in which they are, and the teaching grade they currently teach.

Keywords: teacher professional development; lifelong learning; teacher professional life period

Desarrollo Profesional del Profesor: Percepciones de los Docentes en Diferentes Períodos de la Vida

Resumen

Desde el amplio consenso supuesto de hoy en día que el desarrollo profesional es un proceso de aprendizaje durante toda la vida, en este artículo se resumen los resultados de una investigación doctoral cuyo principal objetivo es caracterizar las percepciones de los docentes de enseñanza no superior con relación a sus propios procesos de desarrollo profesional. Conceptualmente, se argumenta que el desarrollo profesional de los maestros incluye aprendizaje formal e informal de en diferentes períodos de la vida. El estudio empírico es parte de una metodología cualitativa y los datos fueron recogidos a través de grupos focales en los que han participado profesores de todos los grados de enseñanza, desde preescolar hasta secundaria, en diferentes etapas del ciclo de vida profesional. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto algunas diferencias entre las percepciones de los profesores, de acuerdo con el período de la vida laboral en que se encuentran, y el grado de la enseñanza que imparten actualmente.

Palabras clave: desarrollo profesional docente; el aprendizaje permanente; periodo de vida del profesor

Introdução

Os docentes acedem formalmente à profissão a partir da conclusão de um curso académico que lhes permitiu desenvolver um conjunto de competências essenciais para o exercício dessa profissão. Estas competências não podem garantir que o docente responda a todas as situações com que se depara ao longo da carreira, sendo que essas competências se desenvolvem continuamente, de acordo com as necessidades que vão surgindo na escola e profissão.

O processo pelo qual os docentes procuram corresponder com eficácia aos desafios profissionais estende-se desde a formação inicial até ao final da carreira e denomina-se desenvolvimento profissional docente (DPD). Este DPD resulta de diversos tipos de aprendizagem (formal e informal) que ocorrem ao longo dos anos, sendo também influenciado pelo contexto onde decorre a prática docente, as políticas educativas vigentes e a organização da própria carreira. Neste processo, atuam ainda aspetos associados a mudanças que ocorrem na pessoa-professor, mais concretamente atitudes e comportamentos resultantes dos anos de experiência demarcados num ciclo de vida profissional que se desenrola ao longo da vida (Gonçalves, 2009; Huberman, 1989; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert, 2011).

Na presente investigação⁴ procurámos contribuir para aprofundar conhecimentos sobre o DPD. O objetivo geral foi compreender as perceções dos docentes relativamente ao seu DPD, considerando as seguintes dimensões: períodos da vida profissional; oportunidades de aprendizagem formal e informal; medidas políticas ligadas à carreira; intervenção do Ministério da Educação e Ciência (MEC) e Agrupamento de Escolas (AE). Procurámos abranger todos os níveis de ensino (pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário), de forma a identificar eventuais influências associadas ao contexto de cada um deles.

Utilizámos uma metodologia de natureza qualitativa, tendo-se procedido à recolha de dados através do método de *Focus Group*. No total, foram elaborados cinco *Focus Groups*, abrangendo docentes em vários períodos de vida profissional, assim como de todos os níveis de ensino. O grupo de docentes participantes encontrava-se a desempenhar funções no ano letivo 2012/2013, em dois AE localizados no distrito de Lisboa. Os dados recolhidos no *Focus Group* foram submetidos à análise de conteúdo, segundo a técnica clássica de Bardin (2009).

Com os dados obtidos nesta investigação, procurámos contribuir para a reflexão sobre a estruturação do DPD, com a finalidade de possibilitar a todos os docentes

4 Esta pesquisa foi desenvolvida pelo doutorando Rui M. F. Pires sob a orientação científica de Mariana Gaio Alves e Teresa N. R. Gonçalves, visando a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação pela UNL e ISPA.

um processo de aprendizagem profissional pleno e em sintonia com os desafios e necessidades surgidas ao longo de toda a carreira.

Desenvolvimento de competências profissionais ao longo da vida: oportunidades de aprendizagem formal e informal

Através da formação académica inicial, o docente desenvolve um conjunto de competências fundamentais para se iniciar na profissão. Segundo a Comissão das Comunidades Europeias (2007), “a formação académica e a formação profissional inicial não podem proporcionar aos docentes os conhecimentos e as competências necessários para toda a sua carreira” (p. 13). Consideramos, nessa mesma perspetiva, que os novos desafios com que o docente se vai deparando exigem que vá aprendendo continuamente para que os consiga ultrapassar com sucesso. Tal não significa que só possa aprender em situações formais de formação, pois são também relevantes outras situações associadas à experiência ou ao recurso aos colegas ou à literatura especializada. Como refere Campos (2002), “muitas vezes só se valoriza a formação certificada, creditada ou formalizada, e a autoformação ou a formação nas situações mais informais é desvalorizada, ou não é valorizada” (p. 98).

É amplamente consensual que é fundamental que os docentes atualizem as suas competências para desempenharem eficazmente o seu papel ao longo da vida profissional. É, desta forma, inquestionável que a aprendizagem ao longo da vida profissional constitui a resposta necessária aos permanentes desafios da inovação e da mudança sendo, simultaneamente, condição de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes (Gonçalves, 2009).

Neste âmbito, se a aprendizagem profissional do docente começa na formação académica inicial e se prolonga ao longo da vida, reconhece-se que a mesma decorre de oportunidades de aprendizagem formal e informal que permitem o desenvolvimento de competências profissionais (Richter et al., 2011). Na investigação realizada, adotamos esta distinção em dois tipos principais de oportunidades de aprendizagem, descritos por autores de referência como Richter et al. (2011) que passamos a citar:

As oportunidades de aprendizagem *formal* resultam de ambientes de aprendizagem estruturados, com um currículo específico (Feinman-Nemster, 2001) [...] O modelo de formação assume que os docentes atualizam os seus conhecimentos e habilidades por meio de *workshops* e formações. [...] As oportunidades de aprendizagem *informal*, pelo contrário, não seguem um currículo específico e não estão restritas

a determinados ambientes (Desimone, 2009). Incluem atividades individuais, como a leitura de livros e observações em sala de aula, e ainda atividades colaborativas como diálogos com colegas e pais, atividades de orientação, redes de professores e grupos de estudo (Desimone, 2009; Mesler & Spillane, 2009). (pp. 116-117)

Apesar de a aprendizagem, nas suas diferentes modalidades, se constituir como uma problemática devidamente explorada por diversos autores (Alves, 2010; Colley, Hodgkinson, & Malcolm, 2003; Rogers, 2014; Trilla Bernet, 1993), pouco foi aprofundado sobre a forma como os docentes utilizam as oportunidades de aprendizagem ao longo da carreira (Corcoran, 2007). Assim, reconhecemos a necessidade de perceber como ocorre a vivência e gestão das oportunidades de aprendizagem.

Nos últimos anos, foram realizados alguns estudos que procuraram a explicação da forma como os docentes fazem uso das oportunidades de aprendizagem ao longo da carreira. Grangeat e Gray (2007) demonstram que no início da carreira docente há uma tendência para recorrer mais à observação e discussão informal com os colegas, no sentido de melhorar a prática docente, em contraponto com os docentes mais velhos que tendem a valorizar as reuniões na sua aprendizagem profissional. Bernardes (2005) constatou a valorização da aprendizagem informal, especificamente a construção de competências através de interação com pares em contexto profissional.

Um outro estudo que destacamos na nossa investigação, da autoria de Richter et al. (2011), partindo de uma amostra de 1939 professores de matemática do ensino secundário, na Alemanha, procurou caracterizar o uso das oportunidades de aprendizagem formal e informal ao longo da carreira, concluindo que este está associado ao período de vida profissional em que se encontram, evidenciando os seguintes dados:

- Maior colaboração dos docentes no início da carreira (até aos 6 anos de docência), verificando-se que os mais novos na docência recorrem à experiência profissional dos colegas mais experientes, diminuindo esta dinâmica ao longo da carreira;
- Os docentes a meio da carreira (aproximadamente entre os 7 e os 30 anos de experiência) destacam-se pela procura assinalável de oportunidades de aprendizagem formal;
- Os docentes, no final da carreira, não investiram menos tempo no seu desenvolvimento profissional, mas preferem outros tipos de oportunidades de aprendizagem informal, como a leitura, estando este resultado associado à hipótese de que a aprendizagem autodirigida é mais atraente para docentes com mais anos de carreira.

O estudo de Richter et al. (2011) abordou tanto o recurso dos docentes às oportunidades de aprendizagem como os períodos da vida profissional, que são duas dimensões que contemplámos também na nossa investigação. Os resultados deste estudo foram particularmente úteis, tendo contribuído para a definição do rumo da nossa investigação. Dada a maior abrangência do nosso tema, associamos a estas duas dimensões outras mais que identificamos na secção seguinte em que conceptualizamos o DPD.

Conceptualização do processo de DPD

Com base no que se argumenta neste artigo, podemos entender o DPD numa perspectiva construtivista. Neste processo, o docente é um sujeito que aprende de forma ativa ao vivenciar situações concretas de ensino e ao observar, avaliar, refletir, num processo que se desenvolve a longo prazo (Marcelo, 2009). O DPD constitui então “um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 226). Noutros termos, trata-se de “uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (Marcelo, 2009, p. 9), ou como salienta Day (1999):

É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêm, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes. (p. 4)

Se o processo de DPD,

inclui todos os diferentes tipos de aprendizagem, no decurso de toda a carreira, será aceitável esperar que os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de atividades (formais e informais) indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional. (Day, 2001, p. 16)

Desta forma, há a necessidade de proporcionar apoio e orientação aos docentes em função do período da carreira e dos contextos em que trabalham (Flores, Simão, Rajala, & Tombert, 2009).

Em resultado das sugestões dos relatórios de avaliação intercalar da Estratégia de Lisboa, o governo português “interpretou a necessidade de uma profunda altera-

ção do Estatuto da Carreira Docente” reconhecendo a necessidade de “promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação, pois o seu trabalho, para que produza melhores resultados, não pode ser atomizado e individualizado” (preâmbulo do Decreto-Lei nº 15/07, 2007, p. 501).

Como forma de efetuar o levantamento dos ambientes de aprendizagem e condições de trabalho dos docentes, foram apresentados em 2014 os resultados da segunda edição do Inquérito Internacional da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) sobre Ensino e Aprendizagem - TALIS 2013. Através destes dados, foi possível caracterizar o contexto profissional docente nos vários países participantes (países membros e não-membros da OCDE), fornecendo-lhes informações úteis para a definição de novas políticas de uma prática docente de qualidade. Os docentes participantes eram oriundos do 3º ciclo do ensino básico. Entre os vários temas abordados no inquérito, destacamos os resultados referentes a Portugal, no âmbito do tema *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Estes revelaram, comparativamente aos países participantes, um menor número de docentes que relataram ter participado num programa formal de indução (35.5%); um menor número de docentes que relatou ter tido um docente mentor (4.3%); um menor número de docentes a referir ter trabalhado como mentor de outro colega (7.6%) (OECD, 2014).

Ainda em relação aos resultados obtidos no levantamento TALIS 2013 destaca-se que, no âmbito do tema *Avaliação de Professores e Feedback*, os docentes portugueses foram aqueles que menos referiram sentir o benefício do feedback da avaliação em termos de melhoria de prática docente (38.5%) (OECD, 2014). Perante isto, seria importante equacionar eventuais alterações ao modelo de avaliação para benefício da prática docente. Na nossa perspetiva estas alterações deveriam contemplar uma supervisão docente, suportada pelo trabalho cooperativo e reflexivo entre pares, considerando a diversidade de fatores que favorecem a aprendizagem profissional e atuam no processo de DPD.

No que respeita à aprendizagem profissional dos docentes em geral, é importante considerar, como salienta Korthagen (2009), que durante muito tempo não se deu atenção às fontes reacionais e conscientes do comportamento, menosprezando a dimensão humana do ensino, tornando a reflexão sobre a aprendizagem muito limitada. Neste sentido, Flores et al. (2009) salientam que “os propósitos das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de professores devem refletir a complexidade do ensino, a fase da carreira em que se encontram, a sua biografia pessoal, os contextos em que trabalham, etc.” (p. 8). Como refere Alarcão (1997), “considera-se que cada ser humano trilha o seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto

vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser” (p. 7). Na nossa perspectiva, o docente deverá ser acompanhado e apoiado, neste processo, devendo a escola assumir-se como uma organização reflexiva e impulsionadora da descoberta e do entendimento, no decorrer do DPD. Os AE devem ainda dotar-se de estruturas de supervisão que promovam a articulação sistémica, onde o professor “é um membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um, num espírito de cidadania integrada” (Alarcão, 2000, p. 18).

Em conclusão, considera-se que o DPD é um processo que deverá ser apoiado pelas seguintes entidades: MEC, universidades/escolas de formação de professores, centros de formação contínua e AE. Devem ser asseguradas, de acordo com as necessidades dos docentes, condições para que estes sejam devidamente acompanhados e se possam desenvolver de uma forma plena, sem interrupções ou hesitações, respondendo eficazmente às exigências desta profissão.

O ciclo de vida profissional do docente

Existem vários estudos (Gregorc, 1973; Huberman, 1989; Unruh & Turner, 1970) que evidenciam que “a carreira profissional docente é um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que a pessoa-professor se vai diacronicamente desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias” (Gonçalves, 2009, p. 23). A importância da investigação nesta área prende-se com a necessidade de compreender o modo como os docentes se transformam ao longo da sua carreira, para que encontrem respostas formativas mais adequadas às suas características, em dado momento da sua vida (Gonçalves, 2009).

Os primeiros modelos do ciclo de vida do profissional docente foram introduzidos na década de 1970 (Gregorc, 1973; Unruh & Turner, 1970). Muitos outros se seguiram até à atualidade, acumulando-se um vasto conjunto de dados que permitiram definir os principais períodos de vida profissional dos docentes. Entre os trabalhos que consideramos mais significativos destacamos os estudos de Gonçalves, (2009), Huberman (1989) e de Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke e Baumert (2011), os quais definiram o ciclo profissional docente, caracterizando-o como um processo que não é rígido e que envolve vários fatores.

Considerando os diversos estudos mencionados, é possível identificar aproximações muito significativas entre os diferentes modelos de ciclo profissional propostos, conforme se observa no quadro 1.

Quadro 1
Ciclo de Vida Profissional Docente

Períodos	Huberman (1989)	Gonçalves (2009)	Richter et al. (2011)
1ª	Entrada na carreira (1 - 3 anos)	O "Início" (1 - 4 anos)	1º Período O Início da vida docente
2ª	Estabilização, consolidação de repertório pedagógico (4 - 6 anos)	Estabilidade (5 - 7 anos)	(até 6 anos)
3ª	Diversificação, "ativismo" e questionamento (7 - 25 anos)	Divergência (8 - 14 anos)	2º Período O Meio da vida docente
4ª	Serenidade, distanciamento afetivo ou conservadorismo (25 - 35 anos)	Serenidade (15 - 22 anos)	(7 - 30 anos)
5ª	Desinvestimento (35 - 40 anos)	Renovação do "interesse" e desencanto (+23 anos)	3º Período O Final da vida docente (mais de 30 anos)

Nota: adaptado de Gonçalves, 2009; Huberman, 1989 e Richter et al., 2011.

Uma vez que entendemos que o ciclo de vida profissional deve ser entendido de modo mais flexível, optámos por contemplar no nosso estudo o ciclo profissional de Richter et al. (2011), organizado em três períodos, em vez de cinco, identificados e descritos no quadro 2. Em nosso entender, a opção por um modelo com mais períodos implicaria uma maior rigidez associada ao ciclo de desenvolvimento da carreira. Na delimitação dos três períodos profissionais Richter et al. (2011) baseou-se no ciclo de Huberman (1989), conforme realçamos no quadro 2.

Quadro 2
Períodos de Vida Profissional do Docente

O Início da Carreira
Os três primeiros anos da profissão docente são um período de "sobrevivência" e de "descoberta". O aspeto de "sobrevivência" constitui a confrontação com a complexidade da profissão (Huberman, 1989). O aspeto de "descoberta" refere-se ao entusiasmo inicial, a experiência e a sensação de responsabilidade, pelos seus alunos, pela sala e pelo programa (Huberman, 1989, p. 39).
Dos 4 aos 6 anos de experiência, ocorre um compromisso com a profissão e este atua com maior independência, sentindo-se integrado e aceite pelos seus pares e colegas de profissão (Huberman, 1989).

O Meio da Carreira

Na terceira fase, entre os 7 e os 18 anos da profissão, os docentes têm entre 30 e 40 anos de idade, estando plenamente integrados na escola, revelando um domínio dos conteúdos da disciplina, dos métodos e técnicas pedagógicas (Huberman, 1989).

Segundo Huberman (1989), dos 25 aos 35 anos existem dois tipos de atitude: os serenos e distanciados afetivamente (menor sensibilidade e vulnerabilidade, aceitam-se como são, menos preocupados, diminuem o investimento na profissão); os conservadores (maior rigidez e resistência às inovações, maior nostalgia e até estagnação, queixam-se dos alunos, colegas e políticas educativas).

O Fim da Carreira

Os docentes possuem geralmente mais de 55 anos de idade. Este período começa aproximadamente aos 30 anos da profissão, correspondendo ao período que antecede a aposentação;

Para Huberman (1989), após os 35 anos existe uma atitude de libertação progressiva, para terem mais tempo para si próprios e para os seus interesses pessoais, exteriores à profissão.

Ocorre uma diminuição do compromisso com a profissão (Huberman, 1989).

Nota: Adaptado de Richter et al., 2011

À semelhança do estudo de Richter et al. (2011), procuramos também abordar a ocorrência das oportunidades de aprendizagem formal e informal no decorrer do DPD. Nesse sentido, com a opção pelos três períodos de vida profissional, poderemos confrontar os nossos resultados, em termos de ocorrência destas oportunidades de aprendizagem, com os resultados obtidos no estudo de Richter et al. (2011), descritos em função de cada um destes três períodos. Em suma, partimos dos estudos de Gonçalves (2009), Huberman (1989) e de Richter et al. (2011) adotando os mesmos como referências de suporte para a nossa investigação e para a demarcação dos períodos de vida profissional ao longo das quais tem lugar o DPD.

Metodologia da investigação

A natureza do estudo

A investigação apresentada neste artigo é de natureza qualitativa, tendo-se procedido à recolha de dados através do método de *Focus Group*. Recorremos, ainda, a um questionário preliminar ao *Focus Group* com três intenções: levantamento prévio de informações de índole pessoal de cada participante (idade, formação,

habilitações, etc.); facultar um primeiro contacto dos docentes com os temas principais a abordar durante o *Focus Group*; por último, obter uma perspetiva global das perceções dos participantes sobre os temas a serem abordados em grupo, permitindo-nos, caso necessário, reajustar antecipadamente o guião da sessão do *Focus Group*. Este questionário foi entregue aos participantes alguns dias antes da realização do *Focus Group*, em papel ou por correio eletrónico, tendo sido devolvido antes da realização deste último.

Os *Focus Groups* foram pré-definidos a partir de dois critérios: níveis de escolaridade em que os docentes lecionam e período da carreira em que se encontram. As sessões foram sujeitas a gravação áudio, tendo os dados recolhidos sido submetidos a análise de conteúdo segundo a técnica clássica de Bardin (2009). A técnica clássica de análise de conteúdo definida por Bardin (2009) e Vala (1999) é uma referência incontornável na investigação qualitativa, nomeadamente no sentido em que é a “técnica que consiste em apurar descrições de conteúdo muito aproximativas, subjetivas, para pôr em evidência com objetividade a natureza e as forças relativas dos estímulos a que o sujeito é submetido” (Bardin, 2009, p. 34). Na presente investigação, utilizámos a análise de conteúdo em duas fases: na fase descritiva e na fase explicativa, por forma a estabelecer relações entre todos os dados (Vala, 1999).

Os dados apresentados neste artigo são exclusivamente provenientes dos *Focus Groups*. Com efeito, os dados obtidos através dos questionários serviram apenas para caracterizar os participantes e antecipar o seu contato com os temas em investigação, permitindo preparar a abordagem das questões no momento da realização dos *Focus Groups*.

Problemática da investigação

É reconhecida a existência de um DPD, resultante de diferentes tipos de aprendizagens efetuadas ao longo da carreira, que se revela indispensável face a constantes mudanças no currículo, nos alunos, nos modelos de ensino e contextos de trabalho. Acresce, ainda, que o DPD caracteriza-se por ter uma natureza holística, inclusiva e dinâmica, abrangendo todas as atividades, formais e informais, individuais ou coletivas, nas quais os professores se envolvem ao longo da sua carreira (Day, 2001).

Ao longo do ciclo de vida profissional, os docentes vão passando por diversos períodos, do início ao fim da carreira (Gonçalves 2009; Huberman, 1989; Richter et al., 2011), os quais se diferenciam pela mudança de postura do docente em relação à profissão. No entanto, este ciclo é flexível, tal como salienta Huberman (1989), constituindo um processo e não uma sucessão de acontecimentos, e estando repleto de oscilações e até regressões.

Procurando relacionar o DPD, resultante de oportunidades de aprendizagem formal e informal, com o ciclo de vida profissional, baseamo-nos no estudo de Richter et al. (2011) em que procurou verificar o uso que os docentes do ensino secundário (alemão), situados em diferentes períodos profissionais, faziam das oportunidades de aprendizagem ao longo da carreira.

A pesquisa realizada examinou ainda o Estatuto da Carreira Docente (ECD) enquanto documento legal que regula a profissão e carreira docente em Portugal, permitindo considerar aspetos como o vínculo e a progressão profissional, formação contínua, avaliação e supervisão docente. No âmbito do ECD, no Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 fevereiro (11ª alteração ao ECD), foi assinalada, na nota de apresentação, a intenção de “incentivar o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, como condições essenciais da dignificação da profissão docente e da promoção da motivação dos professores”, pelo que procuraremos descrever as perceções dos docentes sobre as medidas do MEC promotoras do DPD.

Por todas as questões levantadas anteriormente, pareceu-nos pertinente e relevante questionar e investigar as perceções dos docentes quanto ao seu DPD, considerando períodos de vida profissional e níveis de escolaridade em que exercem a docência. Desta forma, definiram-se os seguintes objetivos do estudo:

- Compreender as perceções sobre o DPD;
- Compreender as perceções quanto ao recurso às oportunidades de aprendizagem no DPD;
- Compreender as perceções sobre influências das medidas políticas ligadas à carreira no DPD;
- Compreender as perceções sobre a intervenção do MEC e AE no DPD;
- Compreender as dificuldades associadas às mudanças sentidas pelos docentes ao longo da carreira docente

Participantes na investigação

Como já foi referido, tivemos como propósito abranger a população de docentes dos vários níveis de escolaridade: ensino pré-escolar, ensino básico (1º; 2º; 3º ciclos) e ensino secundário. Estes docentes encontravam-se a desempenhar funções no ano letivo 2012/2013, em dois agrupamentos localizados no distrito de Lisboa.

De acordo com os objetivos de investigação definidos, procurou-se formar cinco *Focus Groups* de docentes, cada um deles correspondendo a um único nível de escolaridade. Cada grupo foi constituído por seis elementos: dois docentes por cada um dos períodos de vida profissional estabelecidos por Richter et al. (2011). Deste modo,

respeitámos o número mínimo de participantes recomendados para cada *Focus Group*, de seis a doze elementos, uma vez que, num grupo maior, haveria riscos de inibição e redução de participação (Krueger, 1994; Morgan, 1997).

Na tentativa de anular qualquer variante associada à gestão do AE e ao meio onde se inserem as escolas, pré-determinamos que estes participantes seriam oriundos de um só AE. No entanto, registaram-se dificuldades em compor o *Focus Group* do pré-escolar, pela inexistência de educadores suficientes para representar os três períodos de vida profissional no AE selecionado. Verificou-se a inexistência de dois educadores que se enquadrassem no segundo período docente e um no terceiro período. Perante esta situação contactámos o AE mais próximo, no qual existiam docentes com o perfil pretendido para completar os participantes deste *Focus Group*.

A escolha dos dois AE em estudo ocorreu pela facilidade de acesso aos mesmos. O AE principal, cujos participantes são em número maior, é designado por "A" e o AE do qual os docentes são em menor número é designado por agrupamento "B". No total, participaram na nossa investigação 30 docentes, distribuídos por cinco *Focus Groups*, conforme ilustra a Figura 1.

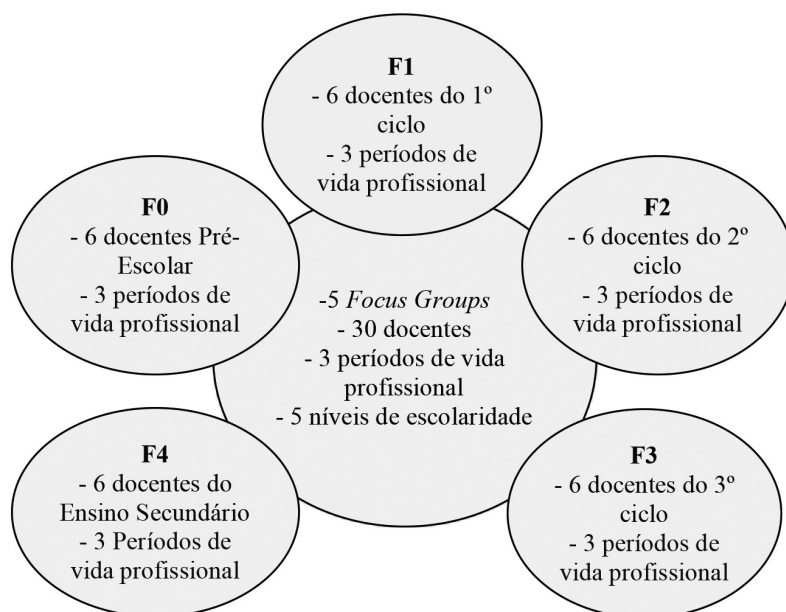


Figura 1. Critérios de determinação dos cinco *Focus Groups*.

De forma a facilitar a identificação dos participantes ao longo da apresentação dos resultados, apresentamos no Quadro 3 o sistema de codificação utilizado.

Quadro 3
Sistema de Codificação da Identificação dos Participantes na Investigação

Codificação de identificação dos participantes (Exemplo: F0.P3.F.)	
(F0.P3.F.)	- Participante do <i>Focus Group</i> F0 (pré-escolar)
(F0.P3.F.)	- Participante posicionado no 3º período de vida profissional
(F0.P3.F.)	- Participante nomeado com a letra F no respetivo <i>Focus Group</i>

Resultados da investigação

Perceções quanto ao recurso às oportunidades de aprendizagem no DPD

Observou-se uma satisfação mais frequente, por parte dos docentes em início de carreira, com a ocorrência de oportunidades de aprendizagem informal. Associamos este resultado a uma maior necessidade de questionamento de colegas e de reflexão sobre estratégias implementadas, entre outras situações, segundo Huberman (1989) num período marcado pela sobrevivência e descoberta. Apesar de estes docentes se mostrarem particularmente satisfeitos com este tipo de oportunidades de aprendizagem, não verificámos que recorram mais frequentemente a estas mesmas oportunidades neste período de vida profissional.

Aliás, o recurso às oportunidades de aprendizagem informal parece distribuir-se, de forma constante, ao longo da carreira, mas colocamos a hipótese de que os docentes preferam diferentes tipos de aprendizagem informal, de acordo com o seu período de vida profissional. Como referem Grangeat e Gray (2007), os docentes, no início da respetiva carreira, demonstram uma tendência para recorrer à observação e discussão com os colegas, no sentido de melhorarem a prática docente. Tal como afirma um dos participantes nos *Focus Groups*: “pergunto aquela pessoa que tenho mais afinidade” (F0.P1.B.). Em contraponto, os docentes mais experientes tendem a valorizar as reuniões para desenvolverem a sua aprendizagem profissional, “depois há um outro tipo de formação que eu acho que é muito importante que é um bocado o que nós fazemos muitas vezes nas reuniões de grupo” (F4.P3.F.). Richter et al. (2011) destacam ainda que os docentes do final da carreira, entre os vários tipos de oportunidades de aprendizagem informal, preferem a leitura. Estes autores

associam este resultado a uma preferência dos docentes em final de carreira por uma aprendizagem autodirigida.

No nosso estudo observou-se, ainda, que os docentes situados no meio e fim da carreira valorizam mais expressivamente o contributo das oportunidades de aprendizagem informal, considerando-as particularmente enriquecedoras do processo de DPD, como ilustra a afirmação seguinte: “aprendi muito ao longo dos anos com a troca de experiências com os colegas” (F1.P2.C.). Em nosso entender, esta maior valorização por parte dos docentes mais velhos pode ser associada a uma maior consciencialização dos benefícios profissionais, visto que têm experienciado aquelas oportunidades desde há mais tempo e têm-nas interiorizadas como parte integrante do “processo contínuo de melhoria das práticas docentes” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 226).

No que se refere às oportunidades de aprendizagem formal, detetámos que são, também, os docentes do meio e final da carreira aqueles que mais as valorizam no quadro do DPD, “depois uma coisa que se nota (...) com aquelas mudanças de currículo, constantes, estas renovações, mais formação nós precisamos” (F3.P3.F.). Tal como referimos em relação às oportunidades de aprendizagem informal, entendemos que esta constatação pode ser associada a uma maior consciencialização, dos docentes com uma experiência mais longa, sobre a utilidade destas oportunidades de aprendizagem formal na resolução das dificuldades que vão ocorrendo ao longo da carreira. Como salientam Eraut, Alderton, Cole, & Senker (2000), este tipo de aprendizagem é indispensável para que os docentes melhorem a qualidade do trabalho, aumentem o âmbito de ação ou assumam novas funções.

Foi notório que o grupo de docentes do ensino secundário evidenciou uma menor valorização dos contributos das oportunidades de aprendizagem formal, enquanto promotoras do DPD. Regista-se uma atitude semelhante ao nível das oportunidades de aprendizagem informal, demonstrando uma menor valorização também destas oportunidades de aprendizagem, face os outros níveis de escolaridade. O recurso a um programa de DPD permitiria favorecer e uniformizar o reconhecimento dos docentes de todos os níveis de escolaridade sobre os benefícios de ambas as oportunidades de aprendizagem.

No que diz respeito às oportunidades de aprendizagem formal, constatou-se a satisfação global do grupo docente do pré-escolar, com a modalidade de formação dos “sábados temáticos”, particularmente utilizada neste nível de escolaridade (promovida por associações profissionais como a Associação de Profissionais Educadores de Infância e Associação Movimento da Escola Moderna). Esta modalidade foi apontada como favorável por ser realizada fora dos dias úteis (o que é facilitador das questões de âmbito profissional e familiar) bem como por serem formações mais curtas, já que, em cada manhã de sábado, se aborda um tema: “juntamo-nos todos no

final da semana e falamos, refletimos” (F1.P3.E.). Foi ainda referida como vantagem a possibilidade de terem contacto com especialistas na área e, ainda, a existência de oportunidades para apresentarem os seus problemas e poderem beneficiar da opinião de formadores especialistas no tema abordado.

O grupo de docentes do 1º ciclo evidenciou uma maior dificuldade em beneficiar de oportunidades de aprendizagem informal, associando essa dificuldade a uma diminuição da mobilidade de docentes. Aqueles que o referiram, na sua maioria docentes de quadro de AE, indicaram que a mobilidade de docentes contratados constituía uma oportunidade de renovação de energias e de introdução de ideias novas, provenientes da formação académica mais recente.

Perceções sobre a intervenção do MEC e AE no DPD

Ainda que o nosso objetivo não seja comparar os dois agrupamentos, o facto de existirem docentes provenientes de dois agrupamentos entre os participantes nos *Focus Groups* indicia diferentes posturas dos órgãos de gestão de cada um desses dois AE face à promoção de oportunidades de aprendizagem. Os docentes do AE B (apenas representados por três docentes do pré-escolar) indicaram que a direção os apoiava, promovendo oportunidades de aprendizagem informal, de entre as quais se destacam os momentos de reflexão. Já no que se referia às oportunidades de aprendizagem formal, os participantes revelaram que este AE tinha uma intervenção limitada, referindo a insuficiente promoção deste tipo de oportunidades de aprendizagem (especificamente para o seu nível escolar). Também foi mencionado que o órgão de gestão, de forma geral, desvalorizava este nível de escolaridade (pré-escolar) face aos restantes níveis de escolaridade, o que é associado em parte ao facto de constituírem o grupo com menor número de docentes: “mas depois nós também somos o grupo mais pequeno, porque isto também tem a ver com [a resposta de formação face às necessidades levantadas]” (F0.P2.E).

Contrastando com o AE B, os docentes do AE A revelaram a incapacidade do mesmo em os apoiar no que se refere a oportunidades de aprendizagem informal, salientando, no entanto, que sempre que solicitado os docentes são apoiados na dinamização de oportunidades de aprendizagem formal (habitualmente resultantes da iniciativa dos docentes): “ao nível da direção executiva, acho que há uma grande abertura a ações de formação promovidas pelos próprios docentes” (F4.P1.F.). Face a estes resultados, consideramos que provavelmente nenhum dos AE promoveu simultaneamente, e de forma equilibrada, ambos os tipos de oportunidades de aprendizagem.

No que remete para a ação dos dois AE considerados no estudo, importa ainda destacar a total ausência de critérios para apoiar os docentes, no sentido em que

não promovem a oferta de oportunidades de aprendizagem formal ou informal, de acordo com o período de vida profissional em que se encontram. Como reforço deste resultado, o inquérito TALIS 2013 revelou grandes fragilidades no apoio aos docentes portugueses durante o período de indução, bem como indicou a escassez de práticas de mentoria, pois apenas uma percentagem muito reduzida de docentes beneficiaram de ter tido um colega mentor ou foram eles próprios mentores de outros. Perante estes resultados, reforçamos a ideia de que a estruturação de programas de DPD nos AE poderia facilitar o desenvolvimento profissional através de medidas enquadradas com as necessidades que vão surgindo ao longo da carreira, de forma a recolher maiores benefícios da sua intervenção face às características e necessidades de cada período.

Os docentes revelaram um grande descontentamento quando se referem à ausência de resposta dos centros de formação contínua, face às áreas de carência detetadas pelos AE. Salientaram que os centros de formação estão condicionados a limitações de financiamento para a contratação de formadores, não tendo capacidade de obterem formadores para todas as áreas - “[os centros de formação apresentam barreiras] económicas para pagar aos formadores e portanto não conseguem” (F4. P3.E.) - acabando por ter uma oferta formativa limitada. Os normativos salientam que as escolas devem fazer o levantamento prévio das necessidades dos seus docentes, definindo, deste modo, o plano dos centros de formação de modo a que as ofertas garantam a resolução dos problemas específicos diagnosticados (Campos, 2002). Contudo, as necessidades diagnosticadas podem não ser correspondidas se o centro de formação não reunir condições para promover estas formações, conforme salientam os docentes participantes.

Os docentes referiram que as formações contínuas, mesmo que sejam realizadas em áreas em que os mesmos referem ter dificuldades, não são, na maior parte das vezes, eficazes. Isto porque não permitem solucionar problemas identificados nas práticas profissionais - “não é nas formações (contínuas) que eu vou tirar essas dúvidas” (F2. P2.C.) - alegadamente por terem um formato de formação rígido e não possibilitarem a exposição nem resolução dos problemas de cada formando. Como refere Campos (2002), quem oferece formação nem sempre está muito preocupado em se adequar aos problemas de quem a procura. Este cenário, segundo os participantes, conduz ao recurso à formação contínua em grande parte para obterem créditos para efeitos de avaliação e progressão, sendo que “não é tanto a motivação pessoal mas é uma exigência profissional da instituição ou até do próprio sistema” (Campos, 2002, p. 102).

O custo das formações contínuas (Kolnik, 2010) foi referido como barreira à realização de formação formal, tendo sido um aspeto fortemente criticado pelos docentes: “não vou porque não tenho sustentabilidade económica para ir pagar [por

uma formação contínua]” (F3.P3.E.). Perante a ausência de formação financiada são pressionados a pagar outra, não financiada, devido à respetiva importância para a progressão profissional como estabelecido pelo MEC. Os participantes referiram que esta perspetiva é discrepante com as dinâmicas que se podem observar no setor privado, uma vez que as empresas privadas oferecem formação gratuita aos seus empregados, em grande parte, dentro do horário de trabalho. Os docentes salientam que o MEC deveria garantir ações de formação gratuitas, realizando-as dentro dos próprios AE.

Perceções sobre influências políticas ligadas à carreira no DPD

Apesar de não se terem manifestado contra a existência de mecanismos de avaliação dos docentes, os professores de todos os níveis de escolaridade foram muito críticos relativamente ao modelo em vigor, referindo frequentemente que o mesmo em nada contribui para o DPD: “da forma que está desenhada não contribui para coisa nenhuma” (F4.P3.E.).

Porém, o Decreto-Lei n.º 41/12, de 21 fevereiro refere que o modelo de avaliação de desempenho docente, atualmente em vigor, tem subjacente a intenção de “incentivar o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, como condições essenciais da dignificação da profissão docente e da promoção da motivação dos professores” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 41/12, 2012, p. 829). Na perceção dos participantes, este modelo não apresenta qualquer benefício formativo, sendo um processo pouco eficaz de classificação do desempenho. Como reforço deste resultado salientamos que já a pesquisa TALIS 2013 indicava que apenas menos de metade dos docentes portugueses identificava benefícios e melhorias na sua prática docente em resultados do feedback da avaliação.

Os docentes salientaram que o cargo de avaliador é imposto, a sua formação científica é insuficiente e existe a falta de reconhecimento pelos pares, dada a ausência de critérios de mérito profissional e reconhecimento curricular na seleção para estes cargos: “porque houve situações de pessoas [avaliadores] que tinham menos competências do que as pessoas que estavam a avaliar” (F3.P2.C.). As referências à insatisfação com o perfil do docente avaliador foram particularmente numerosas no caso dos *Focus Groups* do 3º ciclo e do pré-escolar.

De uma forma geral, os participantes nunca descreveram nem identificaram situações de supervisão nos seus AE, retratando sempre a supervisão como as aulas assistidas a que são sujeitos para efeito de avaliação. Este dado é bastante revelador, dado que ao não identificarem a existência de práticas de supervisão na sua escola, podemos deduzir que a mesma não existe (ou se existe não é reconhecida como tal

pelos docentes). Assim sendo, se efetivamente o AE não faz uso da supervisão, não beneficiará os docentes, tal como demonstram os participantes ao descreverem o ambiente das aulas assistidas: “vão observar, mas não vão para te ajudar a melhorar [o modelo de supervisão não promove a ajuda do docente a melhorar a sua prática docente] ” (F1.P1.A.).

Referiram que os supervisores deveriam ser docentes com competências para o efeito, devidamente formados nesta área, não devendo a sua nomeação ser reduzida ao escalão profissional que está associado ao número de anos de serviço. Segundo Alarcão (2000, p. 233) o supervisor é “um líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros”, devendo assumir-se como um mediador perante as dificuldades dos docentes com quem trabalha, apoiando-os na sua prática pedagógica.

Recomendações para a promoção do DPD

Tendo por base os resultados da investigação na sua globalidade, estabelecemos seguidamente um conjunto de recomendações que, na nossa opinião, favoreceriam a promoção do DPD:

- Dotar os AE de recursos para a criação de projetos e implementação de programas de DPD. As universidades e outras escolas de formação de professores podem, neste caso, prestar o seu apoio ao nível do projeto, assim como no acompanhamento do programa;
- Solicitar às Escolas Superiores de Educação e Universidades apoios para a realização de investigação-ação na área do DPD no contexto dos AE (articulação entre docentes do ensino superior e do ensino não-superior, estagiários e outros alunos do ensino superior);
- Estabelecer uma dinâmica de maior supervisão dos docentes situados no período de início da carreira (seis primeiros anos), assim como de docentes contratados que estejam no AE e/ou escola pela primeira vez, neste último caso de forma a facilitar a sua inclusão na dinâmica organizacional;
- Criar um grupo de supervisores que intervenham no programa de DPD. Estes docentes deveriam ser selecionados com base em critérios que incluam: motivação para o cargo, tempo de serviço, mérito profissional comprovado e formação especializada;
- Nomeação, por cada AE, de um docente para o cargo de gestor de oportunidades de aprendizagem formal. Teria a função de garantir a resposta às necessidades diagnosticadas pelo programa de DPD, recorrendo a centros de formação de professores, bem como a associações profissionais, entre outras instituições.

Teria também a função de organizar seminários ou jornadas pedagógicas para docentes dos AE, contemplando situações de “escola aberta” para outros docentes, encarregados de educação, entre outros. Além do exposto, ainda deveria garantir a organização de modalidades como grupos de discussão, encontros do tipo “*Journal Club*” (onde seria promovida a partilha de literatura profissional, materiais didáticos, etc.) e ainda encontros lúdicos entre docentes a fim de promover o espírito de equipa;

- Estabelecer a ligação entre AE, através de visitas mútuas e regulares, de forma a fomentar o conhecimento de outras realidades, ideias, projetos, etc. Esta ligação visaria beneficiar os AE através do conhecimento de outras experiências e realidades.

Este conjunto de recomendações constitui o ponto de partida para o desenvolvimento, no futuro, de intervenções no domínio do DPD dos docentes do ensino não superior. Este tipo de intervenções também beneficiarão da realização de outros estudos que permitam aprofundar e caracterizar melhor não só as perceções, mas também as práticas e dinâmicas de aprendizagem formal e informal dos docentes ao longo da sua vida profissional.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1997). Prefácio. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento pessoal* (pp. 7-8). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. G. (2010). Aprendizagem ao longo da vida: Entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 7-28. Consultado em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417089002>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (5ª. ed.). Lisboa: Edições Setenta.
- Bernardes, H. R. (2005). *O conhecimento profissional dos professores: Natureza e fontes – Contributo para o seu estudo* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2003). *Informality and formality in learning: A report for the learning and skills research centre*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Comissão das Comunidades Europeias (2007). *Comunicação da comissão ao conselho e ao parlamento europeu: Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes*. Consultado em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/files/database/000039001-000040000/000039820.pdf>

- Corcoran, T. B. (2007). Teaching matters: How state and local policymakers can improve the quality of teachers and teaching. *Consortium for Policy Research in Education*, 48. Consultado em http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=cpre_policybriefs
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 15/07 de 19 de janeiro. *Diário da República n.º 14/07 - I Serie*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 41/12 de 21 de fevereiro. *Diário da República n.º 37/12 - I Serie*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Eraut, M., Alderton, J., Cole, G., & Senker, P. (2000). Development of knowledge and skills at work. In F. Coffield (Org.), *Differing visions of a learning society: Research findings* (pp. 231- 262). Bristol: Policy Press.
- Flores, M. A., Simão, A. M., Rajala, R., & Tombert, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. In M. A. Flores & A. M. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectiva* (pp. 119-151). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36. Consultado em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf
- Grangeat, M., & Gray, P. (2007). Factors influencing teachers' professional competence development. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(4), 485-501. doi: 10.1080/13636820701650943
- Gregorc, A. (1973). Developing plans for professional growth. *NASSP Bulletin*, 57, 1-8. doi: 10.1177/019263657305737701
- Huberman, M. (1989). The professional life cycles of teachers. *Teacher College Record*, 11(1), 31-58.
- Kolnik, K., (2010). Lifelong learning and the professional development of geography teachers: A view from Slovenia. *Journal of Geography in Higher Education*, 34, 53-58. doi: 10.1080/03098260902982542
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores & A. M. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 30-60). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Morgan D. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- OECD Publishing (2014). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. doi: 10.1787/9789264196261-en
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.

- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126. doi:10.1016/j.tate.2010.07.008
- Rogers, A. (2014). The classroom and the everyday learning: The importance of informal learning for formal learning. *Investigar em Educação*, 1(2). Consultado em <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/3/3>
- Trilla Bernet, J. (1993). *Otras educaciones: Animación sociocultural, formación de adultos e ciudad educativa*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Unruh, A., & Turner, H. (1970). *Supervision for change and innovation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Vala, J. (1999). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.